



HAL
open science

Education ouvrière et écoles de partis à la fin du XIXe et au début du XXe siècle : orientation bibliographique

Jean Vigreux

► **To cite this version:**

Jean Vigreux. Education ouvrière et écoles de partis à la fin du XIXe et au début du XXe siècle : orientation bibliographique. Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique, 2000, pp.132. halshs-00220496

HAL Id: halshs-00220496

<https://shs.hal.science/halshs-00220496>

Submitted on 14 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cahiers de HISTOIRE

revue d'histoire critique



**LES ECOLES DES PARTIS OUVRIERS
AU XX^e SIECLE**



GOVERNEMENT POPULAIRE

TRANSFORMATION DU SYSTEME ECONOMIQUE

Conseil de rédaction :

Ivan Avakoumovitch, Gilbert Badia, Bruno Bertheuil, Marianne Boucheret, Roger Bourderon, Pascal Buresi, Michel Cadé, Teresa Carnero-Arbat, Alexis Charansonnet, Guylain Chevrier, Dominique Comelli, Jacques Couland, Alexandre Courban, Pierre Crépel, Robert Descimon, Pascal Diard, Jean Domenichino, Claudie Duhamel Amado, Jean Duma, Pascal Dupuy, Charles Fourniau, Frédéric Genevée, Maurice Genty, Jocelyne George, Noëlle Gêrôme, Jacques Girault, Catherine Goblot Cahen, Élisabeth Gonzalez, Thierry Goyet, François Guedj, Odette Hardy, Louis Hincker, Raymond Huard, Anne Jollet, Guy Krivopisko, Marie-Claude L'Huillier, Annie Lacroix-Riz, Éric Lafon, Richard Lagache, Jean Lamore, Guy Lemarchand, Laurent Lemarchand, Yves-Claude Lequin, Pierre Lévêque, Agnès Magnien, Claude Mainfroy-Pelliot, Michel Margairaz, Roger Martelli, Gabriel Martinez-Gros, Claude Mazauric, Maurice Moissonnier, Jean-Yves Mollier, Didier Monciaud, Georges Mouradian, Pierre Outteryck, Tangui Perron, Michel Pigenet, Danielle Pinguet, Jean-Louis Planche, Pierre Ramognino, Madeleine Rebérioux, Jean-Louis Robert, Simone Roux, Ange Rovère, Alain Ruscio, Pierre Saly, Jean-Paul Scot, Georges Sentis, Stéphane Sirot, Elisabeth Smadja, Jean Suret-Canale, Philippe Tarel, Danielle Tartakowsky, Jacques Thobie, Agnès Vatican, Philippe Videlier, Daniel Virieux, Michel Vovelle, Jean-François Wagniar, Claude Willard, Claudine Wolikow, Serge Wolikow, Sylvie Zaidman.

Comité de rédaction :

Marianne Boucheret, Roger Bourderon, Pascal Buresi, Guylain Chevrier, Alexandre Courban, Pascal Dupuy, Maurice Genty, Jocelyne George, Élisabeth Gonzalez, Louis Hincker, Laurent Lemarchand, Didier Monciaud, Pierre Outteryck, Danièle Pingué, Pierre Ramognino, Stéphane Sirot, Jean-François Wagniar

Directeur : Roger Martelli

Rédacteurs en chef : Frédéric Genevée, Anne Jollet

Ont collaboré à ce numéro :

Jean-Baptiste Bonnard, Maurice Carrez, Frédéric Cépède, Alexandre Courban, Élisabeth Gonzalez, Philippe Goujard, Thierry Hohl, Christine Le Bozec, Guy Lemarchand, Lucien Mercier, Alain Messaoudi, Paul Pasteur, Yasmine Siblot, Jean Vigreux, Serge Wolikow

En couverture : Maquette de François Féret

Montage avec « Les usines Dunlop » à Argenteuil en 1908 (en haut) et une manifestation en mai 1968 (en bas). Photos DR.


Cahiers d' **HISTOIRE**

revue d'histoire critique

EN PARTENARIAT AVEC ESPACES MARX

Sommaire n° 79 - 2000

Dossier



**LES ÉCOLES DES PARTIS OUVRIERS
AU XX^e SIÈCLE**

5 **Avant-propos**

7 • Maurice Carrez

**La formation au sein des partis ouvriers,
un secteur de recherche encore en chantier**

13 • Paul Pasteur

**Le système de formation du Parti
social-démocrate en Autriche (1908-1934)**

29 • Maurice Carrez

**Les écoles centrales du Parti social-démocrate
finlandais avant 1914 ou la gestion permanente
des contradictions**

45 • Serge Wolikow et Jean Vigreux

**L'École Léniniste Internationale de Moscou :
une pépinière de cadres communistes**

57 • Lucien Mercier

**Les Écoles enfantines du Parti communiste
français**

**Groupes communistes d'enfants et Pionniers
(1921-1933)**

- 77 • Yasmine Siblot
« Élever le niveau théorique du Parti »
Les écoles élémentaires du Parti communiste français (1925-1936)
- 95 • Thierry Hohl
Trois ans d'école socialiste de la Seine d'après *Le Populaire* (1927-1930)
- 101 • Frédéric Cépède
Les socialistes sur les bancs : des écoles aux universités d'été (1958-1999)
- 121 • Maurice Carrez et Jean Vigreux
Éducation ouvrière et écoles de partis à la fin du XIX^e et au XX^e siècle : orientation bibliographique

Chantiers




- 135 • Philippe Goujard
Voies nouvelles pour l'histoire religieuse : l'étude des rapports entre structures ecclésiastiques et pratiques religieuses

Métiers



Aux sources de l'Histoire



- 151 • Guy Lemarchand
Sur Marc Bloch

167 Un certain regard...

171 Livres lus

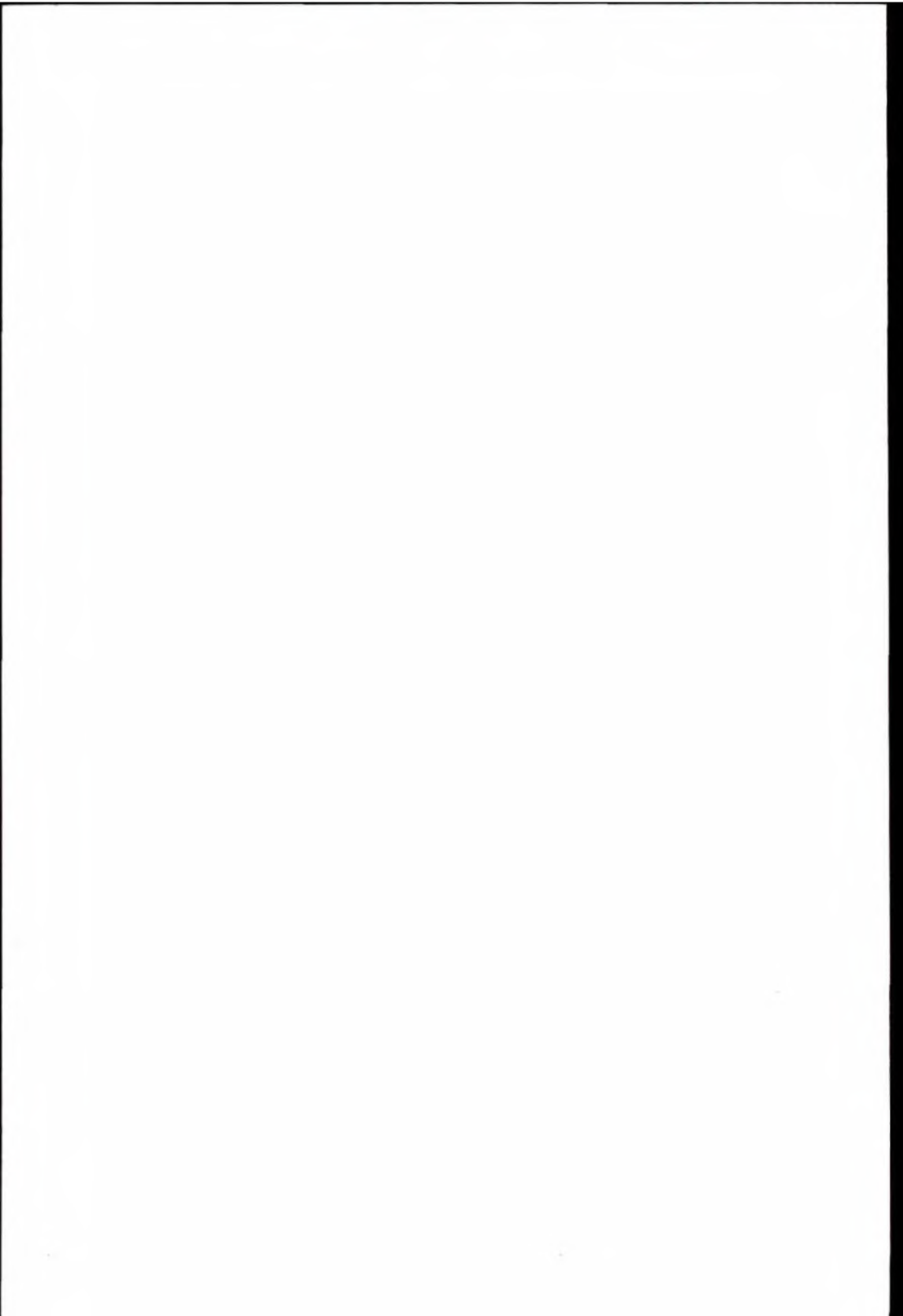
Certaines présentations des articles sont rédigées par la rédaction et n'engagent donc pas leurs auteurs.

DOSSIER

LES ÉCOLES DES PARTIS OUVRIERS AU XX^e SIÈCLE



Dossier
coordonné par
Maurice Carrez



Avant-propos

Depuis avril 1997, le séminaire dijonnais « Convaincre et former : propagande et diffusion des savoirs en milieux populaires aux XIX^e et XX^e siècles » propose chaque année une journée d'étude sur un thème particulier de ce vaste champ de recherches. Il s'inscrit dans une démarche d'histoire comparative entre des pays et des époques très divers. Les séances de travail donnent lieu à des publications. Celle de mai 1998 a fait l'objet d'un ouvrage illustré de 160 pages, sous la direction de Maurice Carrez et de Thomas Bouchet, intitulé *Le verbe et l'exemple, propagandistes et colporteurs en Europe de la Révolution française jusqu'aux années 1930*, et paru en février 2000 aux EUD de Dijon dans la série des Cahiers de l'IHC (n° 4). Le présent numéro des *Cahiers d'histoire* présente pour sa part le résultat des travaux de la journée d'étude du 12 mai 1999.

Le thème choisi était « Les écoles des partis ouvriers en Europe et leur évolution au XX^e siècle ». Après avoir, l'année précédente, porté l'attention sur les méthodes d'approche des masses par la parole militante et le colportage d'ouvrages engagés, il était prévu cette fois d'analyser comment les directions et les militants des partis ouvriers, qu'ils soient socialistes, social-démocrates ou communistes, souhaitaient former ceux qui théoriquement assureraient la relève et porteraient à leur tour le bon message, c'est-à-dire un discours conforme à l'orthodoxie partisane. La problématique d'ensemble s'articulait autour de quatre questions simples : peut-on à partir de l'enseignement et du fonctionnement des dites écoles comprendre la nature profonde des organisations ? La diversité des modèles est-elle vraiment l'indice de profondes différences ou existe-t-il entre eux, au-delà des apparences, des ressemblances importantes ? En quoi les écoles de parti correspondent-elles aux normes socio-culturelles dominantes ou en divergent-elles fondamentalement ? Qu'est-ce qui l'emporte des différences nationales ou des nuances entre organisations ? Ces interrogations tenaient naturellement compte des recherches déjà effectuées par

le passé tant en France qu'à l'étranger. La volonté des participants, une vingtaine au total dont huit intervenants, était donc de brasser un certain nombre de problèmes récurrents à l'aide d'exemples concrets, pour la plupart inédits. Ils étaient encouragés dans cette voie par le regain actuel des réflexions comparatives sur la formation des élites politiques dont témoigne le récent colloque de Nanterre, sous la direction de MM. Le Beguec, Quagliariello et Tanner, à propos des cas français, italien et britannique.

La formation au sein des partis ouvriers, un secteur de recherche encore en chantier

Maurice CARREZ,

Université de Bourgogne
UMR-CNRS Georges Chevrier 5605

La formation des militants au sein du mouvement ouvrier a très vite excité la curiosité des historiens, et plus largement des chercheurs intéressés par la diffusion des idées et du savoir dans les milieux populaires, comme les sociologues Max Weber, Émile Durckheim ou Maurice Halbwachs. Pratiquement tous les ouvrages consacrés avant guerre à l'histoire des partis ouvriers jugeaient nécessaire d'y consacrer, sinon un chapitre, du moins quelques pages¹. C'était un moyen de souligner l'importance que revêtaient les activités de propagande au sein de ces partis, persuadés que la familiarité avec la doctrine aiderait les prolétaires à préparer l'avènement de la société nouvelle. Les organisations ouvrières tenaient d'ailleurs à donner une large publicité aux efforts réalisés en ce domaine. *L'Encyclopédie socialiste*, dirigée par Compère-Morel, en fournit d'abondants exemples pour la France du début du siècle². D'innombrables brochures à vocation pédagogique circulaient aussi dans toute l'Europe, avec des tirages souvent très honorables. Chaque congrès régional ou national était l'occasion de rappeler avec fierté les actions éducatives menées sur le terrain. Les instances dirigeantes, pour leur part, abordaient fréquemment la question de l'éducation et de la propagande lors de leurs délibérations (ainsi, en Finlande, un quart des séances de la Commission exécutive du SDP l'évoquaient, d'une manière ou d'une autre). Jusque dans l'entre-deux-guerres, une conception « pédagogiste » des rapports du Parti aux masses les incitait à survaloriser l'acte éducatif. La phrase célèbre du vieux Jules Guesde à l'un de ses amis : « ce n'est pas moi qui suis allé à l'école des prolétaires, ce sont eux qui sont venus à mon école » résume assez bien la manière dont les dirigeants socialistes de l'époque voyaient le rôle de l'avant-garde vis-à-vis du prolétariat. Le socialisme ne pourrait s'imposer que dans la mesure où les ouvriers en auraient une claire conscience. Dans ce cadre, le concept d'« école de parti » prenait un relief tout particulier, car c'est par le savoir que l'on parviendrait à la réalisation de l'Idée.

Mais cet intérêt pour l'éducation ne put aboutir d'emblée à des analyses très approfondies. Jusque dans les années 1960, même les bons ouvrages en donnèrent une image descriptive et superficielle³. Les auteurs se contentaient de rappeler l'existence d'activités de formation sous l'égide de tel ou tel militant connu. Ils offraient quelques aperçus des programmes d'enseignement pour suggérer qu'ils avaient une influence intellectuelle sur les stagiaires. Les enjeux de la formation étaient rarement étudiés en tant que tels, sinon pour rappeler que les diverses organisations avaient besoin de cadres expérimentés et de militants solides. En outre, l'analyse du contenu idéologique des cours était privilégiée par rapport aux autres aspects. La recherche historique s'intéressait surtout aux controverses entre les différentes familles du mouvement ouvrier, en particulier à la question de l'« orthodoxie » ou du « révisionnisme », l'un et l'autre jugés par rapport à une norme marxiste plus ou moins mythique. Les rares études spécifiques sur les écoles étaient des monographies fonctionnant en vase clos, sans souci d'établir des bases comparatives⁴. De ce fait, l'analyse des systèmes de formation demeurait embryonnaire et dispersée.

Les premières inflexions décisives eurent lieu à partir des années 1970. Le nombre d'études consacrées aux écoles de partis augmenta considérablement, surtout pour ce qui concerne le mouvement communiste⁵. L'angle d'attaque devint plus sociologique – avec une attention accrue portée au problème de la promotion sociale et de l'insertion des stagiaires dans l'appareil partisan –, voire ethnologique – avec un intérêt visible pour les rituels et les habitus du mouvement ouvrier⁶. Le point de vue comparatiste fut plus largement développé⁷, d'autant que certaines tentatives étaient faites, au moins implicitement, pour relier la formation des cadres ouvriers aux théories de Max Weber sur la bureaucratiation des sociétés⁸. Certains travaux permirent aussi d'établir des filiations entre le type de formation reçu dans les écoles ouvrières et d'autres projets, antérieurs ou concurrents⁹. Les partis pris changèrent également de nature. Il s'agissait moins désormais de justifier tel ou tel choix partisan, mais d'apparaître comme un observateur critique, analysant de l'extérieur, et sans complaisance, des mécanismes de fonctionnement.

En une vingtaine d'années, les acquis ont été considérables. Rares sont désormais les pays où les écoles de partis n'ont pas été du tout étudiées, ne serait-ce que de manière rapide. La carte des dites écoles est presque complète pour les grands pays d'Europe occidentale, l'Amérique du Nord¹⁰, la Scandinavie et l'Europe centrale. Si une majorité d'études ont encore trait à la formation au sein des partis communistes¹¹, de gros progrès ont également été réalisés pour les périodes antérieures à 1914¹² pour les écoles socialistes ou social-démocrates après 1920¹³. L'axe comparatif vertical est lui aussi mieux

exploré. Ainsi, les continuités entre le mouvement national libéral et le premier mouvement ouvrier sont davantage mises en lumière ¹⁴. Sur le plan horizontal, les parentés et les ruptures entre les écoles des divers courants ouvriers sont désormais assez bien connues ; la spécificité de la formation communiste par rapport à la tradition d'avant 1914 a fait par exemple l'objet de travaux approfondis ¹⁵. Par ailleurs, les évolutions postérieures à la Seconde Guerre mondiale, longtemps négligées par les historiens, ont intéressé un nombre croissant de chercheurs ¹⁶. Enfin, les études portant sur la formation spécifique des jeunes ¹⁷ et des femmes ¹⁸ semblent avoir le vent en poupe.

Mais la recherche actuelle est loin d'avoir résolu tous les problèmes. Nous manquons encore d'études globales qui s'efforceraient de dégager des modèles généraux d'interprétation car une sorte d'atavisme idiographique pénalise la compréhension d'ensemble. C'est surtout la question des rapports entre les écoles de partis et leur environnement socio-culturel qui demeure insuffisamment éclaircie ¹⁹. L'articulation entre analyses verticales et horizontales n'a pas fait non plus l'objet d'un véritable intérêt, alors qu'elle serait la clé de voûte d'une modélisation stimulante. Au total, les grandes lignes du puzzle apparaissent peu à peu, mais une partie des pièces est toujours éparpillée.

Cette publication ne prétend nullement combler tous les vides, mais apporter une pierre à ces vastes chantiers. Ses angles d'analyse sont divers, ce qui permet d'envisager l'objet d'étude sous de multiples facettes. L'avantage n'est pas mince pour qui souhaite dépasser la dispersion des efforts individuels. Les résultats en tout cas confirment certaines hypothèses émises par le passé. Ainsi, on voit que les premières écoles des partis ouvriers se situent dans un rapport de continuité et de conflictualité avec les initiatives des libéraux-nationalistes (Autriche, Finlande) et des républicains laïcs (France) pour développer l'éducation en milieu populaire. Bien que leur visée soit officiellement de consolider la conscience de classe, elles héritent de leurs prédécesseurs la conception d'une culture et d'une pédagogie imposées par en haut. Les intellectuels bourgeois ou les « experts » du parti y tiennent une place prépondérante dans la transmission du savoir, surtout avant 1914. Les stagiaires par contre ont une origine le plus souvent modeste, même si elle n'est pas toujours ouvrière au sens strict. Il faut toutefois souligner qu'à partir des années 30, dans les écoles de la SFIO, les étudiants tendent à l'emporter dans l'assistance. Cet embourgeoisement du public correspond à une volonté de donner une couleur universitaire aux cycles de conférences organisés à l'attention de militants aptes à comprendre un enseignement élitiste. C'est avec ces dérives « bourgeoises », attribuées en partie aux méfaits de l'école capitaliste, que veulent rompre les écoles communistes mises en place au moment de la bolchevisation. Le contenu

des cours est adapté à une stratégie ouvriériste et volontariste, mais il subit des inflexions à partir de l'épisode des fronts populaires. Les communistes n'ont toutefois pas l'apanage d'un enseignement de classe. Avant 1914, mais également au-delà en Autriche ou en Scandinavie, il y a une claire volonté de former les stagiaires à une éthique et des pratiques prolétariennes. L'enseignement reçu dans les écoles a donc une réelle originalité par rapport aux universités populaires et autres cercles ouvriers libéraux. Il n'est pourtant pas déconnecté, y compris dans le système de formation communiste, des pratiques courantes en matière de pédagogie et de conception du savoir. Les camarades en formation sont traités en général comme des « élèves » par des maîtres qui s'attribuent une position supérieure. Les temps de discussion et de vie en commun ne rompent que partiellement avec ces habitudes héritées du modèle éducatif dominant. On constate d'ailleurs que les modes de communication et d'apprentissage évoluent au même rythme que ceux en vigueur dans le reste de la société²⁰, même s'il existe des décalages conjoncturels. Il est donc impossible de concevoir les écoles de partis simplement comme des lieux de « contre-culture »²¹ puisqu'elles empruntent certaines pratiques à la culture dominante et aboutissent parfois à une promotion sociale. Mais on ne peut pas, à l'inverse, les considérer comme des variantes du modèle global d'éducation car elles répondent à des objectifs propres aux organisations politiques dont elles émanent. En témoignent le contrôle assez strict du recrutement, surtout pour les écoles de cadres, et les vifs débats idéologiques qui président tant à leur création qu'à leur évolution. Les partis souhaitent garder la haute main sur la formation et l'adapter si possible à leur stratégie du moment. Dès lors, l'éducation partisane est un prolongement de la propagande interne. Les effets de cette formation, quant à eux, ne sont pas simples à interpréter. Si l'on se place du point de vue de la promotion sociale, nul doute qu'il y a des réussites²². Beaucoup de dirigeants d'origine ouvrière ou populaire sont passés par une ou plusieurs écoles du parti à un moment ou à un autre de leur vie. Ils en ont gardé de la reconnaissance, bien que certains, nombreux chez les communistes, aient changé par la suite d'opinion²³. Mais les difficultés de nombreux stagiaires de base²⁴ à suivre un enseignement jugé trop abstrait, voire inaccessible, relativise cette impression, sans parler de la faible assistance à certains cycles de cours²⁵.

Les articles qui suivent apportent aussi des éléments de réponse à certaines questions d'ordre plus général. Dans le domaine de la chronologie des écoles de partis, ils font apparaître quelques périodes de rupture : la première décennie du siècle est marquée par la mise en place de systèmes de formation socialistes qui sont encore très dépendants des modèles antérieurs ; les années 20 voient pour leur part l'émergence d'écoles communistes concurrentes où le rôle des

intellectuels semble moins décisif que par le passé ; dans les années 60-70 s'esquisse une phase de restructuration où les enseignements strictement doctrinaux reculent devant la réflexion sur des thèmes d'actualité ; dans les années 80, les écoles subissent une crise de confiance et le recours à d'autres formes d'éducation tend à se généraliser, à l'instar des universités d'été du Parti socialiste français. En ce qui concerne la modélisation, il est évident qu'elle dépend à la fois de la nature des organisations politiques (elle est ainsi plus aisée à établir pour le mouvement communiste avant les années 1980) et des facteurs nationaux. Mais il est sans doute important de ne pas négliger des évolutions de société plus générales comme le développement de l'individualisme et l'accès massif aux études secondaires dans les pays occidentalisés. Les progrès de la réflexion sur les mécanismes de transmission du savoir ainsi que l'évolution des méthodes de propagande dans le monde contemporain ont aussi, visiblement, des incidences sur la manière dont les organisations ouvrières conçoivent leur mode d'éducation. Quoi qu'il en soit, cette série d'hypothèses doit nous inciter à poursuivre nos efforts d'investigation en mettant de plus en plus l'accent sur la synthèse, comme nous le suggérons au début de cette introduction.

1. Alexandre Zevaès (dir.), collection *Histoire des partis socialistes en France en France*, 12 vol. Paris, Rivière, 1911-1912 ; Paul Louis, *Le Parti socialiste en France*, Paris, Quillet, 1912 ; Werner Sombart, *Der proletarische Sozialismus*, 2 vol., Léna, 1924.
2. Paul Louis, *op. cit.* ; Hubert-Rouger, *La France socialiste*, 2^e partie du 1^{er} vol., ainsi que vol. 2 et 3 ; Jean Longuet, *Le mouvement socialiste international*, 3^e partie.
3. Maurice Dommanget, *L'introduction du marxisme en France*, Éditions Rencontres, 1969 ; Hannu Soikkanen, *Sosialismin tulo Suomeen ensimmäisiin yksikamarisen eduskunnan vaaleihin asti*, Porvoo, WSOY, 1961 ; H. J. Steinberg, *Sozialismus und deutsche Sozialdemokratie. Zur Ideologie der Partei vor dem ersten Weltkrieg*, Hanovre, 1967.
4. Peter Fricke, *Die sozialdemokratische Parteischule (1906-1914)*, *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, avril 1957, pp. 229-248.
5. C'est le moment où, en France, Danielle Tartakowsky rédigea sa thèse pionnière, *Écoles et éditions communistes : essai sur la formation des cadres du Parti communiste français*, Paris VIII, 1977, parue un peu plus tard sous une forme abrégée, *Les premiers communistes français. Formation des cadres et bolchevisation*, Paris, PNFSP, 1980.
6. Annie Kriegel, *Les communistes français, essai d'ethnographie politique*, Paris, Seuil, 1^{re} édition 1968 (Chap. IX, « Le processus de formation »). Bernard Pudal, *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, PNFSP, 1989. Michel Verret, *La culture ouvrière*, Thonon-les-Bains, L'Albaron - Présence du livre, 1988.
7. R.N. Tannahill, *The Communist Parties of Western Europe*, Westport, Greenwood Press, 1978.
8. R. Michels, *Les partis politiques*, Paris, Flammarion, 1971.
9. Lucien Mercier, *Les universités populaires 1899-1914*, Paris, Éditions ouvrières, 1986. Erik Adam, Eva Reitmam, Josef Weidenholzer, *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik*, Vienne, ÖBV, 1983.

10. Nous remercions notre collègue Marvin E. Gettelman pour les informations qu'il nous a transmises à ce sujet et qui concernent plus spécifiquement l'éducation communiste aux États-Unis.
11. Nous renvoyons à la bibliographie située en fin de volume pour les titres concernés, très nombreux.
12. R. Lewin, *Sébastien Faure et « la Ruche » ou l'éducation libertaire*, Brissac, éditions Yvan Davy, 1989.
13. Quelques thèses ont abordé de front ces problèmes depuis une dizaine d'années : Gilles Candar, *Jean Longuet (1876-1938), SFIO et Deuxième Internationale*, Paris VIII, 1995 ; Christophe Prochasson, *Place et rôle des intellectuels dans le mouvement socialiste français (1900-1920)*, Paris I, 1989 ; Fabrice d'Almeida, *Histoire et politique en France et en Italie : l'exemple des socialistes, 1945-1983*, École française de Rome, BEFAR, 1998 ; Paul Pasteur, *Vers l'homme nouveau ? Pratiques politiques et culturelles de la social-démocratie autrichienne 1889-1934*, Université de Poitiers, 1994 ; Jari Ehrnrooth, *Sanan vallassa, vihan voimalla. Sosialistiset vallankumousopit ja niiden vaikutus Suomen työväenliikkeessä 1905-1914*, Helsinki, SHS, 1992.
14. Paul Pasteur, *op. cit.*
15. Danielle Tartakowsky, *op. cit.* ; Yasmine Siblot, *Les écoles du Parti communiste français de leur constitution au Front populaire*, maîtrise de sociologie, Paris X Nanterre, prix Maitron 1997.
16. Sont représentatifs de cette tendance, parmi bien d'autres, Fabrice d'Almeida, *op. cité* ; Anne Marijnien, *Entrée en politique et professionnalisation d'appareil. Les écoles centrales de cadres du Parti communiste italien (1945-1950)*, *Politix*, n°35, 1996, pp. 89-107 ; Marja van Diggelen, *Communist Party Education in Finland : from Red Flags to Wine Tasting*, *The Journal of Communist Studies*, vol. 7, n° 4, december 1991, pp. 477-500 ; Annette Rehbock, *Soziologisches Wissen und gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den siebziger Jahren*, Münster, Westfälisches Dampfboot, 1989.
17. Voir dans ce numéro l'article de Lucien Mercier, ainsi qu'un plus ancien : *Enfance et socialisme. « Jean-Pierre » et « Les petits bonshommes »*, deux journaux des années 1900, *Le Mouvement Social*, n° 129, octobre-décembre 1984, pp. 29-59.
18. Jean Tardivel, *Des pacifistes aux résistantes, les militantes communistes en France dans l'entre-deux-guerres*, thèse, Paris VII, 1993.
19. Pourtant, elle est considérée comme importante par de nombreux spécialistes, comme le suggère Marvin E. Gettelman dans une conférence tenue en mars 1999 à Détroit : « Engaged Pedagogy : Curriculum and Politics at U.S. Communist Labor Schools (1923-1957) ».
20. L'article de Frédéric Cépède dans ce volume en témoigne tout particulièrement.
21. Cette hypothèse avait été formulée par Annie Kriegel, *op. cit.*, chap. IX, en ce qui concerne les écoles communistes.
22. Michel Offerlé, *Illégitimité et légitimation du personnel politique ouvrier en France avant 1914*, *Annales ESC*, n° 4, 1984.
23. Victor Fay, *La flamme et la cendre*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, 1989.
24. Yasmine Siblot, *op. cit.*
25. Frédéric Cépède, *art. cit.*

Le système de formation du Parti social-démocrate en Autriche (1908-1934)

Paul PASTEUR,

Université de Rouen

La social-démocratie autrichienne a joué, avec le SPD allemand, un rôle précurseur en matière d'éducation de ses adhérents et de ses cadres, en raison non seulement de traditions autochtones bien enracinées mais aussi d'un intérêt marqué pour les questions théoriques et leurs applications pratiques. Le système de formation pyramidal qu'elle a mis en place est l'un des plus complets existant avant la Seconde Guerre mondiale. Aussi est-il nécessaire d'en connaître les grands traits pour amorcer une étude comparative sur les écoles de partis.

Le Parti social-démocrate autrichien est (re)fondé à Hainfeld en 1889. Pendant plusieurs années, la notion d'organisation reste mal définie, mais assez rapidement il s'affirme comme une grande formation politique. En 1907, lors des premières élections au suffrage universel masculin, il devient la principale force électorale du pays avec le Parti chrétien-social. Après la Première Guerre mondiale, il compte en moyenne 700 000 adhérents, dont 30 % de femmes, dans un État qui n'a plus que 6,5 millions d'habitants. Autour de ce centre gravitent des dizaines d'organisations dont les « syndicats libres » qui oscillent entre un million (1921) et 450 000 membres (1931). Dès lors, le problème de l'adaptation des structures ¹, déjà posé en 1909, devient crucial. Comment encadrer les prolétaires qui affluent vers la social-démocratie ? Où puiser les cadres du parti, les responsables du mouvement syndical ou associatif ? Quelle formation surtout leur donner ? Ces questions orientent la manière dont les sociaux-démocrates autrichiens vont construire un appareil d'éducation s'appuyant conjointement sur le livre, la presse ouvrière, la parole quotidienne et la convivialité de classe.

Le système de formation social-démocrate en Autriche a fait l'objet de plusieurs études en allemand. La plus importante demeure jusqu'à aujourd'hui l'ouvrage de Joseph Weidenholzer ². Plusieurs thèses et maîtrises ont été réalisées depuis sur le sujet, mais aucune n'apporte d'éléments vraiment nouveaux ni ne renouvelle la problématique ³. L'article qui suit est pour sa part issu d'une

réflexion entamée depuis plusieurs années ⁴. Il vise surtout à faire le point sur les acquis de la recherche.

L'héritage des cercles ouvriers libéraux

L'héritage libéral en matière d'éducation ouvrière n'est pas totalement assumé par la social-démocratie autrichienne. Or, ce sont les libéraux, puis les réformateurs sociaux qui, dans les quartiers prolétariens de Vienne, comme dans les villes de province, ont mis en place les structures de formation qui ont permis l'émergence des premières générations de cadres ouvriers ⁵. Bien qu'ils aient dérivé de plus en plus vers le nationalisme allemand, les libéraux ont ainsi influencé les intellectuels du parti, à commencer par Viktor Adler, mais aussi Engelbert Pernstorfer, Ludo-Moritz Hartmann

Tout cela a laissé des traces. Les sociaux-démocrates ont repris à leur compte l'idée que l'éducation doit permettre de résoudre la question sociale. Du *Durch Bildung zur Freiheit* libéral (Vers la liberté grâce à l'instruction) on est passé simplement au *Wissen ist Macht, Macht ist Wissen* (Le savoir est le pouvoir, le pouvoir est le savoir), slogan martelé sans cesse jusqu'en 1934 ⁶. Du milieu du XIX^e au début du XX^e siècle, les libéraux, les réformateurs sociaux et les féministes bourgeoises ont donc contribué à mettre en place un vaste réseau d'éducation populaire que les sociaux-démocrates s'emploient à consolider et à élargir, et qui existe toujours sous la forme des *Volkshochschulen*.

De leur fréquentation des Cercles libéraux de formation ouvrière (*Arbeiterbildungsvereine*), les ouvriers radicalisés ont aussi hérité une certaine conception de la culture et de la formation intellectuelle. On y relève :

- la prégnance de l'*Aufklärung*, du darwinisme et d'un anticléricalisme que la direction sociale-démocrate tente de combattre après la Première Guerre mondiale ;
- une forte liaison entre formation continue et formation professionnelle. L'ouvrier aurait quasiment l'obligation morale de parfaire sa formation et cela sur son temps de loisirs ;
- Une vénération absolue d'auteurs allant de Voltaire à Haeckel, en passant par Kant et les « classiques » allemands (Goethe, Schiller) en l'honneur desquels le mouvement ouvrier organise chaque année de grandes cérémonies.

Ces cercles de formation ouvrière ont aussi été un lieu de sociabilité (chorales, randonneurs) comme l'a noté Lucien Mercier pour la France ⁷.

Des critères de sélection précis

Le premier vivier des écoles sociales-démocrates est celui des « hommes de confiance » ⁸, puis après la Première Guerre mondiale celui des jeunes

enthousiastes qui veulent construire un monde et un homme nouveaux. Le militant choisi doit faire preuve de qualités intellectuelles et d'une capacité à parfaire sa formation ; il doit avoir un bon contact avec les masses ouvrières ou à défaut avoir montré qu'il était capable de tisser sa toile sans heurter les militants et adhérents du mouvement ; il doit avoir aussi prouvé qu'il était capable de gérer une situation délicate ou un conflit au sein de l'organisation et qu'il peut trancher politiquement.

À ces critères de compétence, les responsables politiques ajoutent d'autres exigences. Le candidat doit être de bonne moralité. Il ne doit pas être impliqué dans des relations amoureuses compromettantes. Les célibataires sont préférés aux hommes mariés⁹.

Les militants sélectionnés doivent faire preuve d'une souplesse politique, doublée d'une attitude respectueuse envers leurs supérieurs ou leurs « maîtres ». Une légère résistance cependant est la bienvenue, elle témoigne de leur capacité à réfléchir. Enfin et surtout, il faut disposer d'un soutien politique ce qui implique que le militant ait été remarqué par des responsables de haut niveau et qu'il a le soutien de sa direction locale ou de son syndicat professionnel. Notons que le cadre intermédiaire en harmonie avec son parti ou le syndicat ne ressent pas ce contrôle politique comme un handicap mais plutôt comme un garde-fou.

Bien que ce soit tacite, on devine qu'il y a une hiérarchie de valeur entre les postes de permanents. Les postes à Vienne sont plus prestigieux que ceux de la province, être permanent du parti est mieux prisé que d'être permanent syndical. Selon Hartmann Wunderer, la social-démocratie offre donc, à l'instar des « grandes communautés religieuses, la chance d'une certaine ascension sociale »¹⁰. Mais, en raison du nombre des postulants, il n'est pas question que tous suivent un cours de formation politique ; seuls les militants les plus jeunes ou les plus exposés à la répression sont incités à s'inscrire.

Un pôle d'impulsion : la Centrale pour la formation socialiste

En décembre 1902, le parti et les syndicats autorisent la création d'une association, *Zukunft* (Avenir) qui doit leur fournir des conférenciers. Les sections locales déterminent les thèmes qui doivent être traités et proposent des dates. Elles adressent ensuite leurs souhaits à *Zukunft*, qui, contre honoraires, s'engage à fournir un conférencier « formé et rodé à la prise de parole »¹¹.

En 1909, au congrès de Reichenberg, les délégués s'interrogent plus avant sur la question de la formation¹². Les régions reconnaissent et acceptent la nécessité de la formation politique initiale mais elles n'ont guère les moyens de

la mettre en pratique. En 1912, au congrès du parti à Vienne, Robert Danneberg présente un rapport sur le travail de formation¹³. Cette tâche incombe à Vienne, foyer intellectuel de la monarchie¹⁴. Dans ce foyer de l'austromarxisme, les efforts conjoints de la direction du Parti social-démocrate, de la Commission syndicale et de la direction du parti de Basse-Autriche permettent la création d'une structure propre pour la formation. Cette Centrale pour la formation socialiste (*Zentralstelle für das Bildungswesen*), qui est autonome, reste en place jusqu'en février 1934. Dans la plupart des provinces, des commissions destinées à la formation se mettent en place sous son égide. Une revue, *Bildungsarbeit*, créée sous la responsabilité de Robert Danneberg, et respectant la diversité des opinions politiques présentes dans la social-démocratie, est censée combler le fossé existant dès l'origine avec la capitale. En 1913, 2 000 responsables sociaux-démocrates en Cisleithanie la reçoivent ; en 1926, ils sont 2 200 en Autriche et quelques centaines dans la République tchécoslovaque, bien que des critiques accusent les responsables à la formation désignés par chaque échelon local du parti de ne jamais la lire¹⁵.

Avec ces deux instruments, auxquels il faudrait adjoindre la presse ouvrière, en particulier le quotidien social-démocrate *Arbeiter-Zeitung*, le parti prend le contrôle direct de la formation des militants. Le siège de la Centrale pour la formation socialiste se trouve au secrétariat du parti. Son activité d'avant la Première Guerre mondiale est résumée dans le rapport qui devait être produit pour le congrès de la Deuxième Internationale à Vienne en 1914 : plus d'une centaine de cours ont été organisés représentant plus de 2 000 heures, pour Vienne 7 699 conférences ont été tenues, 1 883 cours ont fait l'objet d'un cycle de plusieurs conférences et les bibliothèques ouvrières viennoises enregistrent environ 400 000 prêts par an¹⁶.

Après la Première Guerre mondiale, la Centrale pour la formation étend son action aux Chambres d'Ouvriers et d'Employés. Elle est l'organisme central et principal de toute formation continue sociale-démocrate en Autriche, avec un Secrétariat, dont dépendent la Commission pédagogique et la Commission administrative. Robert Danneberg exerce la fonction de secrétaire de 1908 à 1918, puis Josef Luitpold Stern jusqu'en 1922¹⁷. De décembre 1922 à la fin de l'année 1932, c'est Leopold Thaller qui dirige la Centrale pour la formation. Parmi ceux qui participent régulièrement à ses activités, citons les deux Bauer, Otto et Helene, Max Adler, Karl Renner, quelques jeunes engagés plus à gauche tels Richard Wagner, Ludwig Birkenfeld, Leo Stern, Otto et Käthe Leichter, ainsi qu'Albert Lauterbach¹⁸. Trouvent aussi place parmi les conférenciers attirés : quelques émigrants de Hongrie (Sigmund Kunfi, Paul Szende, Zsoltan Ronai), quelques fonctionnaires des Chambres d'Ouvriers et d'Employés ou

des syndicats (Benedikt Kautsky, Viktor Stein)¹⁹, quelques conférenciers enfin issus des milieux ouvriers et qui insistaient plus particulièrement sur les problèmes pratiques, comme Otto Tobola et Otto Schmiedek. Josef Weidenholzer recense un autre groupe, celui des universitaires ou enseignants nourris à l'humanisme allemand. Il cite en exemple Otto Koenig²⁰. On assiste, dans les années 20, à la formation d'un autre groupe aux contours flous, constitué de militants ou militantes vivant uniquement de ces conférences, comme le Hongrois S. Kunfi, qui trouve refuge en Autriche après l'échec de la République hongroise des Conseils, ou Lotte Pirker, venue du XIII^e arrondissement de Vienne²¹.

À partir de 1925, la plupart des provinces fédérales saluent la mise en place d'enseignants itinérants, même si les thèmes traités sont un peu trop restreints au goût des responsables politiques et syndicaux. Ces *Wanderlehrer*²² parcourent le pays, principalement les petites villes ou gros bourgs excentrés ayant une petite communauté sociale-démocrate active ; ils proposent un exposé, puis ils tournent dans la région pendant une semaine ou deux en présentant, suivant la localité, une ou plusieurs fois la même conférence. Pour renforcer la parole, la centrale de formation socialiste met au point dès le début des années 20 des séries de diapositives qui illustrent le propos du conférencier.

Un système de formation pyramidal

Dans ce système, chaque élément a une mission bien précise et vise un public spécifique. À la base, les structures d'éducation populaire (*Volkshochschulen*), contrôlées ou non par les sociaux-démocrates ; là, les ouvriers choisissent de parfaire leur formation et ont la possibilité de suivre des cours de mathématiques, de latin, de hongrois, d'histoire, d'espéranto, de français, d'anglais, etc. Ensuite viennent les structures de formation politique exigeant une délégation décidée par les instances du parti ou des syndicats : l'école ouvrière (*Arbeiterschule*), l'école du parti (*Parteischule*) ou l'école syndicale, puis au sommet de la pyramide se trouve l'Université ouvrière (*Arbeiterhochschule*).

Toutes structures confondues, on dispose des chiffres suivants :

1923 : 1 076 cours dont 666 pour le parti, 278 pour les syndicats

1928 : respectivement 4 547, 1 690, 393

1931 : respectivement 6 006, 1 776, 352

L'économie (entre 19 à 25 % suivant les années), la politique (de 10 à 18 %), la culture (de 9 à 17 %) figurent parmi les thèmes favoris des stagiaires.

L'école ouvrière (*Arbeiterschule*)

Le but de l'*Arbeiterschule* est de former des agitateurs pour le parti et le syndicat, des rédacteurs pour les revues du parti et des conférenciers pour les associations ouvrières. Les cours dispensés rassemblent un petit nombre de participants, les travailleurs syndiqués étant sélectionnés en priorité²³.

Dès le départ, l'enseignement tranche avec celui des Cercles de formation ouvrière ou des *Volkshochschulen*. Pas question de choisir sa discipline, le schéma préétabli doit uniquement servir la cause organisationnelle. Cependant, le cours magistral est délaissé au profit de l'échange entre l'enseignant et l'enseigné. L'enseignement doit être dispensé « sous une forme libre sans contrainte »²⁴. Il est recommandé aux enseignants de privilégier la maïeutique. Programme ambitieux lorsqu'on prend en compte le manque de culture des ouvriers. Les stagiaires sont donc peu enclins à discuter l'enseignement qu'ils reçoivent. La servilité apprise à l'école primaire, le respect de l'empereur et de la hiérarchie accentuent encore cette tendance à respecter le savoir. Le doute n'a donc pas, ou peu, de place dans ce processus. Certains formateurs sont conscients de la situation ; tous se trouvent confrontés à un cruel manque de formation initiale des candidats et de leurs élèves. De plus, ils doivent enseigner à des gens harassés par leur journée de 10 heures de travail et qui parfois ont traversé la moitié de Vienne à pied pour suivre leurs cours. Les stagiaires sont regroupés deux fois par semaine pour une séance de deux heures. L'ensemble de la formation totalise 256 heures de cours sur deux ans. Le programme de l'*Arbeiterschule* s'articule autour de cinq axes : sociologie, étude de l'État, économie populaire, histoire du socialisme, droit autrichien. Lorsqu'on l'étudie en détail, on constate l'absence de thèmes traitant des questions organisationnelles, du mouvement ouvrier et des tâches politiques quotidiennes²⁵. Dès 1910, des écoles locales se créent dans plusieurs villes de la double monarchie : Linz, Brünn, Komotau, Saaz, Graz.

L'épisode révolutionnaire de 1918-1919 conduit les responsables du Parti social-démocrate à réorienter le rôle des écoles ouvrières. Car comment contrôler les masses sans un appareil fiable ? L'une des tâches de ces écoles ouvrières est d'endiguer la vague bolchevique qui aurait pu « contaminer » la classe ouvrière et d'assurer ainsi l'unité tant désirée du mouvement ouvrier autrichien²⁶. Il serait pourtant erroné de s'en tenir à cette simple analyse. D'autres facteurs entrent en lice, tout d'abord la soif d'apprendre des travailleurs. À cette époque, le savoir apparaît aux yeux d'une large frange d'ouvriers comme une arme contre la misère et l'oppression ; ensuite le développement considérable du parti nécessite la formation et l'encadrement d'un personnel capable d'assumer des

responsabilités dans l'intérêt du nouvel État que la social-démocratie a contribué à mettre en place. Contrairement à la période d'avant guerre, les écoles ouvrières privilégient les questions de la lutte de classe et du socialisme. Du moins telle est l'impression qui ressort d'un article de Gerda Brunn²⁷. En 1920, six écoles ouvrières ouvrent leurs portes dans des quartiers viennois. À leur programme figurent l'introduction au socialisme, l'étude de l'histoire du socialisme, l'histoire du mouvement ouvrier autrichien, mais aussi l'étude des constitutions, de l'État, de la région et de la commune, et de celle de « l'organisation en tant qu'instrument de la lutte des classes »²⁸.

Dès la fin de l'année 1921, un cours complémentaire est mis en place, il s'adresse aux fameux « hommes de confiance ». Le contenu du cours se veut plus dense puisqu'il s'adresse à des personnes qui, par leurs responsabilités, ont conscience de nombreux problèmes. En 1923-1924, l'école ouvrière connaît de nouveaux changements. Une école du parti viennois (*Wiener Parteischule*) a pris forme et les besoins ne sont plus les mêmes, les dangers de déferlement révolutionnaire de l'immédiate après-guerre sont alors écartés, une réorientation du contenu des cours peut être à nouveau envisagée, surtout que la social-démocratie a choisi de faire de Vienne un laboratoire du socialisme. Suivant les années, de nouveaux thèmes sont abordés : les problèmes internationaux, les grandes figures du socialisme²⁹, la réforme agraire, l'économie mondiale, l'histoire de Vienne.

Entre 1919 et 1930, les arrondissements viennois organisent, dans les quartiers, 243 écoles ouvrières³⁰. Le nombre de participants varie suivant les cours d'une dizaine à 110, la moyenne semble s'établir au dessus de 30 personnes. Ottakring, place forte du socialisme viennois, a environ cinq écoles ouvrières par an, alors que la moyenne n'est que d'une pour des quartiers aussi prolétariens que Favoriten ou Simmering. Si Ottakring arrive largement en tête, c'est en raison des traditions de l'arrondissement en matière de formation, qui dispose de plusieurs locaux prestigieux, tant au niveau de l'Université populaire qu'à celui des institutions du parti³¹.

À ces cours de l'école ouvrière, il convient d'ajouter les séries de cours spécifiques pour les femmes, les responsables des conseils d'entreprises et les syndicalistes. Jusqu'avant la guerre, ceux-ci n'ont rien à redire au système. Quelques critiques sont émises, mais elles ne le remettent pas en cause. Après guerre par contre, plusieurs syndicalistes considèrent que les écoles de formation privilégient l'aspect politique et négligent les revendications ouvrières au quotidien. D'une manière générale, les syndicats de branche investissent peu dans la formation ; même en 1928, alors qu'une école syndicale a été mise sur pied, elle ne figure qu'au 8^e rang des 10 grandes préoccupations du mouvement³².

En 1926, parallèlement à l'Université ouvrière, les syndicalistes créent à Vienne une école³³. Les cours, une ou deux fois par semaine, s'étalent sur 3 ans. L'une de leurs caractéristiques est d'enregistrer une forte déperdition de militants, puisque, pour le premier cours, seule la moitié des participants termine le cursus.

L'École du parti (*Parteischule*)

En 1910 se tient à Bodenbach-sur-Elbe la première école du parti ; une seconde session a lieu en 1912 à Klagenfurt³⁴. Les responsables projettent alors de concentrer les cours sur un mois³⁵. Si au lendemain de la guerre, le mouvement social-démocrate concentre son attention sur les écoles ouvrières, en janvier 1924, le parti viennois ouvre la sienne (*Wiener Arbeiterschule*)³⁶. Cette structure accueille des militants ayant suivi les cours de l'école ouvrière et qui ressentent le besoin d'aller plus avant dans la pratique politique et théorique. Lors de l'ouverture, sur les 300 candidats, un tiers seulement peut être sélectionné. L'école du parti fonctionne trois fois par semaine d'octobre à juin, les campagnes électorales interrompant le cycle ou au moins le rythme. Comme avant la guerre, la sociologie, l'économie, le droit, le syndicat et la rhétorique forment l'essentiel des matières. Les enseignants, à quelques exceptions près, sont les mêmes que ceux d'avant-guerre ; quelques nouveaux Max Winter, Richard Wagner, Franz Rauscher, Adolf Schärf, complètent l'équipe déjà existante³⁷. Tout intellectuel social-démocrate se trouve à un moment ou à un autre impliqué dans ce processus de formation.

Josef Weidenholzer a réussi à comptabiliser pour plusieurs années le nombre d'inscrits au cours en début d'année et le nombre de reçus à la fin de l'année³⁸. Le nombre d'inscrits varie entre 70 à 140 étudiants par an, les reçus ne constituant en moyenne que les deux tiers des inscrits. Sur 953 inscrits, seuls 573 terminent le cursus. Ce fort taux d'échec est dû aux activités politiques des participants³⁹. Les femmes inscrites au cours passent de 13,4 % en 1923-1924 à 23,4 % en 1930/31 après avoir enregistré un creux en 1925-1926⁴⁰. Les jeunes, entre 20 et 30 ans, constituent la majorité des participants⁴¹, jusqu'aux deux tiers. Ce sont eux qui rejoindront les rangs des Révolutionnaires Socialistes après février 1934⁴².

La plus grande surprise, c'est la provenance des stagiaires. Les « petits » arrondissements en nombre d'adhérents sont sur-représentés. Sur les 522 participants de 5 cours, 10,53 % proviennent de Margareten, 5,74 % d'Alsergrund alors que Floridsdorf ne fournit que 1,72 % des effectifs, Simmering 2,10 % ; seul Favoriten fait assez bonne figure avec 7,08 %. Notons cependant que lorsqu'un arrondissement envoie une trentaine de jeunes ouvriers

ou employés suivre les cours de l'école du parti, cela ne représente au mieux que 0,4 % de ses effectifs.

Des sources se limitant aux quatre premières années de cours⁴³ permettent d'avoir une idée de la représentation socioprofessionnelle des participants :

Répartition socioprofessionnelle à l'École du Parti

	1923/24	1924/25	1925/26	1926/27
Ouvriers	40,3	29,9	38,6	24,7
Employés	31,9	36,2	30,9	47,5
Fonctionnaires	21,0	24,4	24,5	24,7
Non syndiqués	6,7	9,4	8,2	3,0

La catégorie des fonctionnaires, qui n'enregistre qu'une très faible augmentation, regroupe aussi bien les cheminots, que les employés et les ouvriers des collectivités territoriales. Parmi les non-syndiqués dont le pourcentage varie énormément d'une année à l'autre sont regroupés les ménagères, les professions libérales, les lycéens et étudiants, les travailleurs indépendants. La part des ouvriers, qui constituent la base sociale du parti, enregistre de fortes variations d'une année à l'autre et marque une tendance à la baisse. Les employés, eux, prennent une part de plus en plus large et sont sur-représentés par rapport à leur pourcentage dans le parti (environ 12 %). Ici le même phénomène que dans la structure socioprofessionnelle des élus au Conseil municipal de Vienne se dessine⁴⁴.

La volonté des anciens participants aux cours de se regrouper témoigne du succès rencontré par cette école. En 1925, *Bildungsarbeit*, la revue de la centrale de formation, fait état d'un *Groupe de travail des élèves socialistes du parti* (*Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Parteischüler*)⁴⁵ et en 1928, un *Groupe d'études marxistes* (*Marxistische Studien-gemeinschaft*) se forme. Ce groupe d'études se fixe comme but d'offrir la possibilité à tous les adhérents du parti et à tous les responsables de toutes les couches sociales d'élever leurs connaissances du socialisme scientifique « à un niveau universitaire mais en un style populaire »⁴⁶. Stella Klein-Löw, Ernst Fischer, Friedrich Scheu attestent de l'activité de groupes plus ou moins informels qui offrent la possibilité aux travailleurs radicalisés et à quelques intellectuels de discuter théoriquement des grands problèmes du socialisme⁴⁷.

L'Université ouvrière (*Arbeiterhochschule*)

L'Université ouvrière, l'*Arbeiterhochschule*, constitue la dernière pierre de l'édifice. Seuls y accèdent les militants les plus méritants et les plus

prometteurs. Chacun sait que le parti n'investit pas à fonds perdus. Or, en 1925, le Parti social-démocrate connaît quelques déboires financiers ; les difficultés de l'*Arbeiterbank*⁴⁸, la faillite de la boulangerie industrielle *Hammerbrot*⁴⁹ ternissent son image. D'après Charles Gulick, le parti voulant diminuer le malaise dû aux transactions financières, donc capitalistes, choisit de consacrer une partie du montant de la vente de l'entreprise *Hammerbrot* à la création de l'Université ouvrière⁵⁰. L'idée n'est guère nouvelle. En 1909, Otto Bauer avait déjà rédigé un article pour *Der Kampf* dans lequel il réclamait une école du parti avec des cours toute la journée⁵¹. Le réservoir d'intellectuels socialistes qui travaillent dans des institutions privées et qui se sentent frustrés de devoir brider leurs connaissances du socialisme est aussi un des éléments moteurs de cette création. Rares sont ceux qui ont été promus au rang de *Dozent* ou de professeur d'université, comme Ludo Moritz Hartmann, Max Adler, Julius Tandler.

« Les cours de l'Université ouvrière se tenaient dans une banlieue de Vienne, Heiligenstadt, dans un petit château qui avait été autrefois une résidence d'été de l'impératrice Marie-Thérèse. Le bâtiment se trouvait dans un beau parc entouré d'un mur, il comprenait une salle de conférences et des possibilités d'hébergement pour les trente participants venus de toute l'Autriche, la plupart étaient déjà des responsables du parti »⁵². La direction administrative de l'Université ouvrière est confiée à Josef Luitpold Stern. Stern ne se contente pas d'organiser l'emploi du temps de plus d'une dizaine d'intervenants, mais « il s'occupait aussi des besoins matériels des élèves, à part ça il faisait un cours sur la littérature et l'art, arrangeait des sorties au musée, au concert, à l'opéra »⁵³. Les cours commencent à neuf heures le matin et durent avec une heure d'interruption à midi jusqu'à cinq heures du soir⁵⁴. Les stagiaires ont aussi la chance d'assister à des conférences d'intellectuels plus ou moins proches de la social-démocratie : Alfred Adler, Oskar Spiel ou Anna Freud.

La formule de l'internat est retenue pour permettre une véritable vie communautaire entre les étudiants et les enseignants et jeter les bases de l'homme socialiste. L'autogestion la plus large possible est recherchée. Les participants se donnent une « constitution » dans laquelle les fondements de la vie en commun sont fixés : jour de garde, cours, temps consacré à l'étude, repos nocturne⁵⁵. Les étudiants élisent un représentant pour un mois qui doit régler les affaires courantes (on ne parle pas de conflit). D'après Josef Luitpold Stern, le bilan de l'année de formation se mesure aussi « aux grands changements chez les individus » mais il ne précise pas de quel ordre ils sont⁵⁶. Il ajoute : « Cette école a trouvé sa raison d'être si les étudiants n'ont pas seulement été touchés dans leur intelligence, mais aussi dans leur for intérieur »⁵⁷.

Les matières ne se différencient guère des autres niveaux, mais l'enseignement est plus approfondi. Remarquons cependant l'initiation à

l'histoire mondiale depuis 1789, soit une quarantaine d'heures, ainsi qu'une douzaine d'heures consacrées aux règles organisationnelles, dispensées par Robert Danneberg. Comme à l'école du parti, les participants ont des cours pour s'entraîner à prendre la parole en public et à conduire une réunion. Les représentants des associations culturelles viennent aussi donner une série de conférences. Ainsi les Libres penseurs organisent, en 1928, deux semaines de cours du 23 juillet au 4 août⁵⁸. Ils proposent des conférences ayant trait à la religion et aux sciences naturelles⁵⁹. Un cours n'est pas sans poser problème à plusieurs stagiaires, pacifistes convaincus : l'entraînement sportif. Or, ce cours (21 après-midis au total) est sous la responsabilité du commandant Alexander Eifler⁶⁰, l'un des dirigeants du Schutzbund républicain, et à ce titre il est clairement défini comme un entraînement à des fins militaires.

Dans le cadre autrichien, cet enseignement est révolutionnaire. Il fait sauter, même artificiellement, tous les cadres et toutes les habitudes établis. Les militants qui bénéficient de l'Université ouvrière n'ont vécu comme toute expérience pédagogique que la *Drillschule* de la monarchie et l'autodidactisme. Leur enthousiasme est total. Aucun récit biographique n'émet la moindre réserve sur cette période passée à l'Université ouvrière. La personnalité la plus appréciée reste sans aucun doute Otto Bauer. « Celui qui après ses plus de 50 cours sur la théorie économique marxiste n'avait pas encore compris ne devait s'en prendre qu'à lui-même »⁶¹. Josef Buttinger dit repartir en juin avec un manuscrit complet du cours d'Otto Bauer, qui était un enseignant hors pair et qui préparait très soigneusement son texte⁶². Pour lui, qui commence l'Université ouvrière le 10 janvier 1930 à Vienne, « le plus précieux pour le parti, je le savais, c'étaient les enseignants, qui ne se référaient pas seulement à la théorie et la pratique politique, mais aussi à toute l'histoire, l'économie politique, l'histoire du mouvement ouvrier »⁶³. Ces derniers sont vénérés par ces jeunes ouvriers ou ouvrières⁶⁴, car ils détiennent le savoir et ont épousé, comme eux, la cause du mouvement.

Les quatre sessions qui ont eu lieu ont rassemblé 114 étudiants : 94 hommes et 20 femmes. Sur 89 étudiants des trois premières années, 67 étaient célibataires, 22 mariés. 41 avaient entre 20 et 25 ans, 39 entre 26 et 30 ans, 9 avaient plus de 30 ans. En ce qui concerne l'origine de la délégation, on recense 77 personnes déléguées par le parti (64 %), 30 par le syndicat (25 %), 9 par l'organisation de jeunesse (8 %) et 3 par diverses structures (3 %). Ils viennent de toute l'Autriche, 54 militants étant délégués par les organisations viennoises (47, 3 %) et 19 par celles de Basse-Autriche (16, 6 %), ; suivent la Styrie (10 %), la Haute-Autriche (7 %), puis la Carinthie (5 %) ; la province de Salzbourg ne fournit que 2 % des participants. Sur le plan socio-professionnel, 58 militants sont déclarés ouvriers, 46 employés, 10 divers. Certains étaient déjà employés

par le parti, le syndicat ou une association de masse, mais les sources font-elles ici référence à la profession précédente des militants ou à leur statut au moment de la délégation ?

Le succès de l'Université ouvrière ne réside pas uniquement dans la réussite personnelle des étudiants mais dans la volonté de mener un groupe à un certain niveau avec des méthodes qui s'appuient sur le travail en commun, la discussion, la volonté de surmonter la barrière entre enseignants et enseignés. Quoi qu'en disent les anciens stagiaires et les intervenants, les rapports entre enseignants et enseignés n'ont pas été radicalement transformés même si Otto Bauer déclare : « C'était une joie d'enseigner avec vous [...] la véritable camaraderie, la véritable amitié [...] »⁶⁵. Les rapports entre les étudiants par contre se sont modifiés, la compétitivité n'a alors pas de sens, chacun sait quelle structure l'a délégué et pour quelle fonction, le travail collectif prend alors toute sa réelle signification. Josef Buttinger, délégué par l'organisation du parti de Carinthie, sait qu'il doit à la sortie de l'Université ouvrière remplir les fonctions de secrétaire de parti de St Veit an der Glan, Rosa Jochmann sait qu'elle rejoindra le syndicat de la chimie.

Quel bilan tirer de cette institution ? Pour beaucoup, ces mois passés à l'Université ouvrière restent inscrits comme les plus paisibles de leur vie. « Il est difficile de dire dans quelle mesure j'ai pu tirer avantage de mon cours de six mois à l'Université ouvrière pour la fonction politique que je devais prendre le 1^{er} juin 1930 » écrit Josef Buttinger dans *Ortswechsel*⁶⁶. Il reconnaît néanmoins : « Assurément j'avais appris beaucoup de choses que je pouvais immédiatement mettre à profit dans ma nouvelle fonction de premier secrétaire »⁶⁷ mais il se demande si « sans ces avantages sa carrière en tant qu'organisateur et responsable dans le mouvement socialiste se serait déroulée fondamentalement différemment. Ce que je devais savoir pour ma nouvelle fonction, je le savais déjà avant les six mois à Vienne »⁶⁸, car il estime avoir fait un effort de formation personnelle avant son passage à l'Université ouvrière. Par contre, il a acquis dans le cadre de cette institution une confiance en lui qu'il n'avait pas auparavant, confiance redoublée par la confrontation aux meilleurs du parti. Les anciens stagiaires retirent des avantages évidents de cette formation, matériels et psychologiques. Pour des individus issus d'un autre milieu, bourgeois ou petit-bourgeois, ces avantages seraient dérisoires, voire ridicules, mais ceux et celles qui en bénéficient ont connu dans leur enfance la faim, la misère. La culture ne leur a pas été donnée, les parcelles de savoir qu'ils ont acquises, ils les doivent au mouvement ouvrier social-démocrate, à ses structures. Ils lui en seront infiniment reconnaissants. La fréquentation de l'École du parti ou de l'Université ouvrière permet de se distinguer de la masse

des prolétaires et des adhérents du parti. Elle autorise aussi à envisager une carrière politique ou syndicale, même si ces militants s'en défendent ou s'ils ne se l'avouent que rarement. Les avantages matériels ne se mesurent guère au niveau du salaire ⁶⁹, mais surtout au degré perçu de pénibilité du travail. Même s'il s'agit de renoncer à toute vie personnelle réglée, à tout loisir, ces militants se retrouvent rémunérés pour exécuter une grande partie des tâches qu'ils faisaient auparavant bénévolement, ils font ce qui leur plaît et ce qui les motive profondément. Un emploi de permanent les met à l'abri du chômage, du moins aussi longtemps que le mouvement ouvrier est suffisamment fort pour conserver ces postes de permanents politiques ou syndicaux. Sont-ils si tristes de quitter l'usine ou le bureau ? Certainement pas. Leur seule angoisse réelle se fixe sur le rapport qu'ils entretiendront après leur formation avec les masses, avec leur milieu d'origine. Le sentiment de trahir traverse l'esprit de quelques militants ⁷⁰. Dans une allocution de fin de stage, Otto Bauer salue les étudiants de l'Université ouvrière et les invite à regagner leurs nouveaux postes. Pour lui, le permanent ouvrier doit garder à l'esprit qu'il doit son poste aux travailleurs, que ce sont eux qui payent les cotisations avec lesquelles ils sont rémunérés, d'autre part une règle d'or doit être respectée par tout permanent ouvrier, celui-ci ne doit pas promettre ce qu'il ne peut pas tenir ⁷¹. D'un point de vue psychologique, les avantages se mesurent principalement en termes de prestige. Suivant leur charisme, ces militants sont entourés, choyés, admirés, ce qui ne peut que flatter leur ego. Ils occupent tous des postes stratégiques, ils sont donc un recours pour tous les adhérents ou les militants de l'organisation à laquelle ils sont rattachés.

Au total, ce système de formation a assuré au parti un vivier de responsables solides, formés à son image, et qui devaient leur carrière au parti. Ils ont ensuite prouvé leur fidélité en acceptant toutes les décisions politiques jusqu'à la défaite de février 1934 puis, après 1945, tous les changements stratégiques. Parmi les anciens élèves, plusieurs ont exercé des fonctions prestigieuses sous la Seconde République : Franz Jonas a été élu Président de la République, Karl Maiser nommé ministre des Affaires sociales, Franz Rauscher secrétaire d'État, Franz Walch directeur général du consortium *Alpine-Montan* ; Hans Bögl a été pour sa part président de région. D'autres ont exercé des fonctions de premier plan dans le mouvement social-démocrate comme Richard Bernaschek, Ernst Winkler, Stefan Wirlandner ou Rosa Jochmann. Ils ont donc bénéficié aussi d'une réelle ascension sociale, sans qu'on puisse l'affirmer pour tous ceux qui n'ont pas atteint la même notoriété. Mais pour l'immense majorité, le couronnement de leur vie militante a été ce soir de 1971 où le SPÖ a dépassé la barre fatidique de 50 % des suffrages. Pourtant, les rêves de construction de

l'homme nouveau n'étaient plus alors que des souvenirs de leur jeunesse, réactivés tout au plus par la campagne de Bruno Kreisky qui n'hésitait pas, pour séduire la jeunesse radicalisée, à faire miroiter un avenir radieux.

1. Pasteur (Paul), *Vers l'homme nouveau ? Pratiques politiques et culturelles de la social-démocratie autrichienne 1889-1934*, thèse d'histoire contemporaine (NR), 1994, Université de Poitiers, chapitre II.
2. Weidenholzer (Joseph), *Auf dem Weg zum « Neuen Menschen » - Bildungs- und Kulturarbeit der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik*, Vienne, Europa Verlag, 1981, 295 p.
3. Macalka (Peter), *Bildungsarbeit in der österreichischen Sozialdemokratie*, Universität, Vienne, Wien, grund- u. integrativwissenschaft. Fakultät, 1988
4. Voir note n°1.
5. Konrad (Helmut), *Das Entstehen der Arbeiterklasse in Oberösterreich*, Vienne, Europaverlag, 1981, 515 p.
6. Göhring (Walter), *Der Gründungsparteitag der österreichischen Sozialdemokratie Neudörl 1874*, Vienne et Munich, Jugend & Volk, p. 54.
7. Mercier (Lucien), *Les Universités populaires 1899-1914. Education populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, Editions Ouvrières, 1986, p. 146.
8. L'homme de confiance, le *Vertrauensmann*, est désigné par ses collègues de travail pour être le représentant syndical, parmi les membres du parti pour être le représentant politique. Rien n'indique que cette désignation soit synonyme d'élection. La pratique de la cooptation semble aussi largement répandue. Vers le milieu des années vingt, les hommes de confiance sont estimés à 60 000.
9. Statistiques de l'Université ouvrière.
10. Wunderer (Hartmann), *Arbeitervereine und Arbeiterparteien : Kultur und Massenorganisationen in der Arbeiterbewegung (1890-1933)*, Francfort, Campus Verlag, 1980, p. 31.
11. Bauer (Otto), « Die Wiener Arbeiterschule », *Neue Zeit*, 1905/1906, p. 461.
12. *Protokoll über die Verhandlungen des Parteitag der deutschen sozialdemokratischen Arbeiterpartei in Österreich, abgehalten in Reichenberg, Reichenberg vom 19. Bis 24. September 1909*. Wien, Wien, Wiener Volksbuchhandlung, 1909, 334 p. Voir le rapport sur l'organisation.
13. *Parteitag-Protokoll SDAP, 1912*, Le rapport central de Robert Danneberg s'intitule *Bildungsarbeit*.
14. Plusieurs études, en particulier celles de M. Molnar ou de Reinhard Kannonier, montrent que Vienne ne fut pas l'unique centre intellectuel, mais que les intellectuels les plus prestigieux se sentent attirés par la métropole.
15. *Parteitagprotokoll, SDAP 1926*, p. 80.
16. *Die Wiener Arbeiterbewegung. Den Mitgliedern des Internationalen Sozialisten- und Gewerkschafts-kongresses Wien 1914 gewidmet*, Vienne, Wiener Volksbuchhandlung, 1914, p. 44.
17. Il semble qu'il ait quitté ces fonctions pour accepter une offre du Parti social-démocrate allemand en Tchécoslovaquie, où il pensait disposer d'un plus grand pouvoir et d'un plus grand champ d'action.
18. Filla (Wilhelm) (Dir.), *Franz Senghofer für die Arbeiterbildung*, Vienne - Munich - Zurich, Europaverlag, 1984, p. 15.
19. Pasteur (Paul), *op. cit.*, p. 1037.
20. Weidenholzer (Josef), *op. cit.*, p. 140.
21. Pasteur (Paul), *Femmes dans le mouvement ouvrier autrichien 1918-1934*, thèse d'études germaniques (NR), Université de Rouen, 1986, p. 377.

22. *SDAP-Parteitagprotokolle*, 1926, p. 77.
23. Bauer (Otto), *art. cit.*, p. 463.
24. *Ibidem*.
25. Un cinquième semestre consacré à ces questions a été envisagé mais il ne fut jamais mis en place. Ce n'est qu'en 1908 qu'une section se créa au sein de l'association qui se réunissait régulièrement. Le programme de cette section était basé sur 13 points :
- | | |
|---|---|
| 1. Qu'est-ce que la liberté ? | 8. La hausse des produits industriels |
| 2. Parlementarisme et social-démocratie | 9. La question agraire |
| 3. Syndicats anarchistes et socialistes | 10. La hausse des produits agraires |
| 4. La grève générale économique | 11. La question nationale et ses bases sociales |
| 5. La question féminine | 12. La question nationale et l'État |
| 6. Le militarisme | 13. La question nationale et les syndicats. |
| 7. Syndicats et socialisme. | |
26. Weidenholzer (Josef), *op. cit.*, p. 128.
27. Brunn (Gerda), *Arbeiterschulen*, in *Bildungsarbeit*, 1920, p. 6.
28. Weidenholzer, Josef : *Auf dem Weg zum « Neuen Menschen »*, p. 129.
29. Les socialistes utopiques, K. Marx, F. Engels, F. Lassalle, A. Bebel, Jean Jaurès, Victor Adler, Rosa Luxemburg, Lénine.
30. Weidenholzer (Josef), *op. cit.*, p. 137.
31. Stimmer (Kurt) (Dir.), *Die Arbeiter von Wien*. Wien, *Ein sozialdemokratischer Stadtführer*, Vienne, Jugend & Volk, 1988, p. 304.
32. Bund der freien Gewerkschaften, *Arbeit und Wirtschaft*.
33. Stern (Josef Luitpold), *Die Aufgaben der freigewerkschaftlichen Bildungsarbeit*, Vienne, Zentralverein der Kaufmännischen Angestellten Österreichs, 1928, 17 p.
34. *Bildungsarbeit*, septembre 1912, p. 2.
35. Pour la première année, les enseignements suivants étaient prévus : 27 heures d'économie (Otto Bauer), 8 heures d'économie politique (Otto Bauer), 27 heures de politique (Karl Renner), 4 heures de séminaire politique (Karl Renner), 19 heures de politique sociale (Adolf Braun), 17 heures consacrées à la théorie et à la pratique du syndicat et du parti, 4 heures de séminaire syndical (Adolf Braun), 12 heures de droit du travail (Fritz Winter), 12 heures de statistiques (Adolf Braun), 4 heures d'organisation politique (Schlinger et Tuppy). *Bildungsarbeit*, septembre 1910, p. 2.
36. L'ouverture en fut retardée en raison de la campagne électorale de 1923.
37. Weidenholzer (Josef), *op. cit.*, p. 140.
38. *Ibidem*, p. 142.
39. *Ibidem*, p. 143.
40. *Ibidem*.
41. Le détail existe uniquement pour les quatre premières années.
42. Buttinger (Josef), *Das Ende der Massenpartei am Beispiel Österreichs - Ein geschichtlicher Beitrag zur Krise der sozialistischen Bewegung*, Francfort, Verlag Neue Kritik, 1972, p. 642-662.
43. Weidenholzer (Josef), *op. cit.*, p. 145.
44. Pasteur (Paul), thèse cit., p. 953.
45. *Bildungsarbeit*, 1925, p. 25.
46. *Bildungsarbeit*, 1928, p. 229.
47. Pasteur (Paul), thèse cit., chapitre x.
48. Quelques indications filtrent au travers de l'étude de Seibert (Franz), *Die Konsumgenossenschaften in Österreich*, Vienne, Europaverlag, 1978, 202 p.

49. *Ibidem*.
50. Gulick (Charles A.), *Österreich von Habsburg zu Hitler*, 5 volumes, Vienne, Danubia Verlag, 1948. Nouvelle édition : Forum Verlag, Vienne, 1976, p. 400.
51. Bauer (Otto), « Eine Parteischule für Deutschösterreich », *Der Kampf*, 1909/1910, p. 173.
52. Buttinger (Josef), *Ortswechsel - Die Geschichte meiner Jugend*, Verlag Neue Kritik, p. 133.
53. *Ibidem*, p. 134.
54. Buttinger (Josef), *Ortswechsel*, p. 133.
55. Weidenholzer (Josef), *op. cit.*, p. 150.
56. Cité, *ibidem*, p. 149.
57. *Bildungsarbeit*, 1926, p. 116.
58. Annonce parue dans *Der Pionier*, juillet-août 1928, p. 1.
59. Les intervenants sont Hugo Iltis de Brünn, Robert Riemann de Leipzig, Theodor Hartwig de Brünn/Vienne, Arthur Drews de Karlsruhe, Michael Schacherl de Vienne, Arnold Eisler de Vienne.
60. Eifler, Alexander, Edler von Lobenstedt (30 mai 1890 Vienne - 2 janvier 1945 Dachau). Officier de carrière, après le 15 juillet 1927, il réorganise le *Schutzbund* selon des principes militaires. Arrêté en février 1934, il est condamné à 18 ans de prison, et amnistié le 23 décembre 1935 grâce à la protestation internationale. En mars 1938, il fut arrêté par la Gestapo et déporté à Dachau.
61. Buttinger (Josef), *op. cit.*, p. 134.
62. *Ibidem*.
63. *Ibidem*, p. 131.
64. Ackermann (Manfred), *Erziehung zum Menschenbewusstsein*, Vienne - Zurich, Europaverlag, 1988, p. 37.
65. Weidenholzer (Josef), *op. cit.*, p. 150.
66. Buttinger (Josef), *op. cit.*, p. 135.
67. *Ibidem*, p. 135.
68. *Ibidem*.
69. Le montant des salaires des permanents du parti, des syndicats doit figurer dans les archives sociales-démocrates, mais nous n'avons pas eu le bonheur de les rencontrer.
70. Entretien de l'auteur avec Rosa Jochmann, juillet 1985.
71. *Ibidem*.

Les écoles centrales du Parti social-démocrate finlandais avant 1914 ou la gestion permanente des contradictions

Maurice CARREZ,

Université de Bourgogne

UMR CNRS Georges Chevrier 5605

Le Parti social-démocrate finlandais était, en termes électoraux, le plus puissant d'Europe à la veille de la Grande Guerre. Son degré d'organisation faisait l'admiration de Lénine. Pourtant, il lui fallut de nombreuses années avant de pouvoir créer une structure cohérente de formation de ses cadres. Les difficultés, il est vrai, ne manquaient pas, comme le prouvent les débats qui accompagnèrent sa mise en œuvre.

Les écoles du SSDP¹ eurent, avant 1914, une importance réelle dans la vie du parti. Elles permirent de mieux diffuser les éléments de base de la doctrine sociale-démocrate et fournirent des cadres expérimentés au mouvement ouvrier. Elles eurent donc un rayonnement plus large que ne le laisserait supposer le nombre réduit de sessions tenues à la veille de la Grande Guerre. Mais elles furent en même temps l'objet de débats difficiles au sein de l'appareil car elles étaient un enjeu idéologique autant qu'organisationnel. Partant de ce constat, plusieurs questions se posent.

Le contenu de l'enseignement et la nature du parti étaient-ils aussi révolutionnaires que le prétendait la propagande sociale-démocrate, ou bien, comme le suggère Jari Ehrnrooth², existait-il une contradiction entre les attentes radicales de nombreux militants de base et le kautskysme de la direction de l'école ? Les conflits idéologiques internes rejaillissaient-ils sur la formation des militants ? Existait-il des cousinages avec d'autres modèles d'écoles politiques, antérieurs (les sortes d'universités populaires créées par les nationalistes finlandais) ou contemporains (les écoles sociales-démocrates ou socialistes) ? L'enseignement dispensé était-il en décalage ou en conformité relative avec les normes dominantes en matière d'éducation ? Les facteurs d'intégration sociale³ l'emportaient-ils sur l'esprit de contestation ? La composition sociale des stagiaires, enfin, confirmait-elle ou infirmait-elle le discours de classe qu'on leur tenait ?

Des sources problématiques ?

Les archives des organismes de formation du SSDP avant 1914 sont d'une relative maigreur. C'est un exploit de Jari Ehrnrooth d'en avoir tiré près de 80 pages de texte ⁴. Il est vrai qu'il les a complétées avec les rapports de tournées des propagandistes (*Matkakertomuksia*), des témoignages écrits, des comptes rendus de réunion des instances dirigeantes à propos des dites écoles, des rapports de congrès et quelques manuels de vulgarisation censés, selon cet auteur, rendre compte du contenu des cours ⁵.

En fait, si l'on se limite aux écoles de niveau national, les Archives ouvrières d'Helsinki ne recèlent que deux petits cartons. L'un ⁶ offre au chercheur des listes d'intervenants ou de stagiaires, des feuilles de présence, des biographies, des lettres de postulants, des recommandations d'organisations de base du parti, quelques lettres d'excuse ou de démission, un calendrier des cours théoriques et quelques rares supports pédagogiques (chants, poèmes, récits...) utilisés au cours de discussions entre stagiaires. Ces papiers épars nous permettent cependant d'avoir une vue sur la composition des enseignants et des élèves ainsi que sur leurs motivations avouées... L'autre est un peu plus riche ⁷. Il contient, outre des documents semblables à ce que nous avons vu plus haut, des coupures de journaux concernant les diverses sessions des écoles de parti, quelques photocopies des décisions prises en Commission exécutive ou en Conseil de Parti, le projet d'organisation d'Yrjö Sirola en 1910, des appréciations sur les stagiaires avec leurs notes, le carnet d'un élève qui fut par la suite agitateur – le charpentier E.J. Hämäläinen –, les minutes des réunions collectives des années 1911 à 1913, une sorte de cahier de textes relatant la nature des activités de cours et les absences, et enfin un compte rendu d'activité rédigé en 1913 par le directeur de l'école, Otto Ville Kuusinen. Le contenu réel des cours nous reste donc largement inconnu, sauf si l'on considère, avec Jari Ehrnrooth, qu'ils correspondent à celui de manuels écrits plus tard par Kuusinen et Gylling, supposition d'apparence logique, mais contestable ⁸... De fait, nous n'avons qu'une image tronquée, en tout cas partielle, du fonctionnement et du contenu de ces écoles.

Les archives de la Commission exécutive (*Puolueen toimikunta*) et du Conseil d'administration du Parti (*Puolueen hallinto*) ainsi que des rapports de congrès complètent cet ensemble. Ces documents nous laissent la trace des débats à propos de la fondation, de l'organisation et du financement des écoles de parti. Ce n'est pas négligeable ; mais pas non plus décisif, car, dans l'atmosphère très tendue de la deuxième tentative de « russification » (1909-1914), le cadre des libertés publiques devient de plus en plus aléatoire ⁹. Les

minutes des réunions et les rapports d'activité ne disent donc que ce qui est le plus strictement avouable. En outre, les dirigeants du parti ne tiennent pas à amplifier des querelles, certes connues des militants mais pas toujours dans leurs implications ultimes. C'est ainsi que Kuusinen ne dit jamais ouvertement en Commission exécutive que l'enjeu des discussions porte sur la place de l'opposition de gauche dans le parti et sur le contenu idéologique des cours. Il ne l'avoue qu'au Congrès de Helsinki, alors qu'il est poussé dans ses derniers retranchements après deux années de bataille pour le contrôle idéologique de la future école.

Les documents laissés par les propagandistes formés dans ces écoles peuvent nous renseigner indirectement sur le type d'enseignement qu'ils ont reçu. Il y a des techniques oratoires, des types de raisonnement, des manières de poser les problèmes qui sont communes aux agitateurs. Le contenu idéologique des discours peut laisser penser qu'il existe une sorte de calibrage préalable. Enfin, les rappels à l'ordre dont certains sont l'objet prouvent que la direction contrôle leurs actes et ne laisse guère de place à la fantaisie. Mais c'est une reconstruction a posteriori que d'imaginer des orateurs robotisés. Les oppositions internes, les sensibilités différentes des individus et des fédérations comme la diversité des publics concernés influent sur la teneur des discours.

Restent les témoignages d'anciens stagiaires, toujours dignes d'intérêt, mais forcément subjectifs. Dans ce cas, il faut savoir avec précision qui nous parle. Prenons l'exemple de Louhikko¹⁰, souvent cité. Ce syndicaliste, qui s'est placé en 1918 du côté du soulèvement social-démocrate, a eu dans les années qui ont suivi des engagements d'extrême gauche. Il a été de cette jeune génération de militants ouvriers qui s'est investie dans le mouvement ouvrier paracommuniste et social-démocrate de gauche, très vivace dans la Finlande des années 20. Par la suite, il s'est éloigné du communisme et a condamné sa soumission à l'URSS au nom de valeurs nationales. En 1943, en pleine guerre contre l'URSS, il publie un ouvrage autobiographique dans lequel il évoque son évolution. Un passage du chapitre 10 est consacré à l'école du parti qu'il a fréquentée à la veille de la Première Guerre mondiale. Il y exprime son point de vue avec une certaine franchise sur l'enseignement reçu et sur les enseignants. Il reproche à la formation son caractère trop théorique et l'ambition excessive de certains cours, en particulier ceux de Kuusinen. Il donne aussi son sentiment sur l'esprit général qui se dégagait, selon lui de l'école, comme l'anticléricalisme et l'antimilitarisme. Cette opinion, tout à fait respectable et intéressante, doit toutefois être remise en perspective. Le contexte patriotique de 1943 et la conversion de Louhikko au réformisme jouent à l'évidence un rôle dans la sélectivité de sa mémoire. Il argumente en fonction de son approche nouvelle

des choses et il n'est pas certain que son appréciation eût été la même en 1920... Cet exemple doit donc nous mettre en garde contre l'effet de véracité du témoignage. Ici, la structure du discours est dépendante de l'image prolétarienne et réaliste que veut donner de lui le syndicaliste repentini de ses excès révolutionnaires. La part de la théorie est volontairement péjorée car elle rappelle le discours révolutionnaire, opposé implicitement à la pratique (bénéfique) réformiste. Du coup, face au bourgeois pédant Kuusinen, se dresse la figure rassurante du pédagogue ouvrier Paasivuori ¹¹.

Nous constatons de ce fait qu'un travail sur les écoles sociales-démocrates d'avant 1914 nécessite une certaine prudence méthodologique, fondée sur un faisceau d'hypothèses et non sur des certitudes liées aux sources.

La fondation d'une école de parti : une démarche progressive et de multiples enjeux

Au départ, des considérations pratiques

La création d'un Parti ouvrier ne date en Finlande que du Congrès de Turku en 1899. Dans les 15 années précédentes, la structuration du mouvement populaire s'était faite sous l'impulsion et le contrôle d'une fraction de la bourgeoisie nationaliste, la plus favorable à l'obtention d'une législation du travail comparable à celle du pays de référence dans ce domaine, l'Allemagne. Au milieu des années 1890, les ouvriers des principales villes du pays commencèrent à revendiquer une véritable autonomie sur la base non seulement des réformes sociales, mais du droit de suffrage et de représentation. Les réticences de la plupart de leurs anciens mentors les persuadèrent d'entrer en dissidence. Ils s'emparèrent alors de la direction de nombreuses Unions ouvrières (*Työväen yhdistykset*, sortes de maisons du Peuple), créèrent des sections syndicales plus combattives et songèrent à fonder un parti politique indépendant. Lorsqu'ils furent arrivés à leurs fins, se posa le problème non seulement du programme, mais de la diffusion des idées du nouveau parti. Plusieurs modèles s'offraient aux dirigeants, mais le plus évident était pour eux celui des partis sociaux-démocrates d'Europe du Nord, en particulier le SPD allemand (c'était, avec la Scandinavie et les États-Unis, la destination privilégiée de nombreux militants). Sur le plan de la doctrine, il convenait toutefois d'avoir des informations et des compétences supplémentaires, car le socialisme était mal connu et faisait peur à beaucoup. De même, sur le plan de l'organisation, il fallait innover par rapport à la période bourgeoise en s'inspirant d'expériences qui avaient fait leurs preuves. Le problème de la formation se trouvait donc

posé dans une double optique, celle de l'apport d'information à l'appareil dirigeant et celle de la propagande auprès des masses pour contrebalancer l'influence plus ou moins conservatrice des partis bourgeois. D'où les premiers cours d'agitateurs (d'une durée de deux semaines) organisés à Turku (29 décembre 1902-15 janvier 1903) et à Helsinki (avril) début 1903, relatés dans les minutes du Congrès de Forssa. Les hommes les plus en vue du parti y tinrent lieu d'enseignants¹², Reino Drockila traitant de l'histoire du socialisme, Eetu Salin du mouvement syndical et J.K. Kari, le Millerand finlandais¹³, de législation sociale devant moins d'une trentaine de stagiaires. Mais on y apprenait surtout des techniques pour argumenter, la formation théorique restant somme toute très légère. En fait, on paraît au plus pressé. Cette situation perdura jusqu'après la grande grève de novembre 1905. L'année 1906 connut un tel gonflement de la demande d'agitateurs dans tout le pays qu'il était presque impossible d'envisager autre chose qu'une réponse dans l'urgence aux exigences régionales et locales.

... mais aussi théoriques

Le Congrès de Forssa en 1903 avait entraîné la transformation du Parti ouvrier en Parti social-démocrate de Finlande sur la base du Programme d'Erfurt. Dès lors, le marxisme devenait la théorie officielle du mouvement ouvrier finlandais, bien que d'autres sources d'inspiration fussent encore en vigueur dans les faits. Or, celui-ci restait assez peu connu des militants. Les traductions étaient encore rares et les dirigeants eux-mêmes n'en avaient qu'une approche très approximative. Il existait aussi des réticences à imposer un mode de pensée unique. Dans ces conditions, l'urgence d'une meilleure formation des cadres devenait patente. La faiblesse des ressources financières empêchait cependant l'organisation de cours sur une longue période. Louer des locaux, payer des enseignants, fournir les instruments nécessaires et l'hébergement était au-dessus des moyens d'un parti aux effectifs réduits, a fortiori d'adhérents sans fortune et tenus de gagner leur vie au jour le jour. La Commission exécutive évoqua plusieurs fois la question¹⁴, mais sans trouver de solutions pratiques autres que laisser aux fédérations le soin de trouver et de former des agitateurs en fonction de leurs besoins. Par ailleurs, en mars 1906, Yrjö Sirola, le secrétaire du Parti, fit envoyer, par défaut, une liste d'ouvrages recommandés aux agitateurs qui ne comprenait pas un seul véritable classique du marxisme, à l'exception peut-être de l'ouvrage de Bebel sur les femmes dans le socialisme. Au contraire, les ouvrages « hétérodoxes » ou « utopiques » y pullulaient, avec par exemple Edward Bellamy et William Morris¹⁵... Passer des bonnes intentions aux actes était donc problématique. Si bien qu'au Congrès d'Oulu, à l'été 1906, la question

de la formation prit une place plus large dans les débats. Beaucoup d'orateurs souhaitaient une réponse de plus grande ampleur aux besoins de la première campagne législative prévue en 1907. Mais Taavi Tainio souligna qu'il fallait créer une structure stable qui permettrait de dépasser les simples besoins conjoncturels et donnerait un minimum de connaissances sur le programme du parti et le socialisme. Son projet, qui restait toutefois à dominante pratique, présentait un progrès par rapport aux années antérieures. Il laissait entrevoir pour le futur une organisation plus stricte et plus stable. Une commission fut instituée pour étudier la possibilité de fonder une école de parti ¹⁶. Dans la foulée furent organisés, à une échelle nationale, les cours pour agitateurs de Lahti qui se tinrent du 26 novembre au 7 décembre 1907 et où intervinrent pour la première fois comme enseignants de jeunes intellectuels venus récemment au socialisme, O. V. Kuusinen, S. Wuolijoki et E. Gylling. Le tournant resta cependant modeste, car jusqu'à la fin de la décennie il n'y eut plus que des cours pour agitateurs à l'échelle des *vaalipiirit* (on pourrait traduire improprement par fédérations).

À partir de 1908, une tournure plus polémique et plus politique

La gauche du SSDP, emmenée par E. Valpas et les jeunes intellectuels préalablement cités, considérait que la pratique du Parti l'éloignait des exigences doctrinales du marxisme kautskyste qui lui servait de référence théorique. Elle pensait que la formation des adhérents et des cadres devait être d'urgence améliorée en même temps que le révisionnisme et le réformisme devaient être durement combattus. La vieille génération, emmenée par T. Tainio, y voyait un mauvais procès et invoquait les conditions finlandaises pour justifier une ligne d'action très pragmatique. Or, la commission de quatre membres chargée d'élaborer un projet d'école du Parti dans la foulée du Congrès d'Oulu était entièrement dominée par la gauche (y figuraient Valpas, Kuusinen et Gylling !). Elle rendit en février 1908 son rapport ¹⁷. Le projet, beaucoup plus ambitieux que les précédents, préconisait une session annuelle de 3 mois dans la capitale avant la fin de l'année. La part des cours théoriques y était très importante et, au vu des enseignants proposés, promettait d'avoir un parfum kautskyste prononcé. Mais son coût était naturellement très élevé, ce qui souleva des objections ¹⁸. Celles-ci se fondaient sur des arguments financiers apparemment solides, mais, bien que les sources existantes n'en soufflent mot, on peut estimer que les luttes de faction firent aussi leur effet. Il était au demeurant délicat de donner l'impression, à droite, d'un désintérêt pour les questions d'éducation. C'eût été donner prise aux accusations de révisionnisme. Les éléments « centristes », comme Paasivuori et Turkia, souhaitaient d'autre part une entente. Il n'y eut donc pas de sabotage délibéré et un compromis fut trouvé ¹⁹ sous la forme de

cours du soir qui durèrent, avec un programme allégé, du 22 novembre 1908 au 13 février 1909. Le succès fut au rendez-vous en termes d'affluence. Mais cela ne pouvait plaire à tout le monde. Au Congrès de Kotka, en septembre 1909, des sections rurales s'en prirent avec violence aux pontes du Parti qui, selon elles, cherchaient à sélectionner les élus et à recevoir de riches appointements pour des cours théoriques sans intérêt immédiat pour les sections de base. On accusa à mots couverts Sirola et Kuusinen (sans les nommer) de faire de l'idéologie vieille-finnoise déguisée²⁰. Il ne m'apparaît pas suffisant d'y voir seulement une opposition entre la direction et la base, comme le fait J. Ehrnrooth. Il faut tout de même signaler que les sections plaignantes étaient souvent situées à la droite du Parti et que leur populisme avait une tonalité polémique qui rappelait les antagonismes politiques au sein de la direction, certes plus policés mais néanmoins féroces. Notons par exemple que Kuusinen avait dû se justifier publiquement dans le *Työmies* de ses anciennes amours pour les Vieux-Finnois²¹. À moins de croire à la théorie du hasard en politique, les attaques apparaissaient donc bel et bien ciblées, ce qui était logique dans une phase de déchirements internes (de nombreux membres de la Commission exécutive, en particulier ceux de la gauche, avaient démissionné en avril 1909, suite à un scandale financier impliquant le trésorier du Parti). Il fallut réélire en octobre 1909 une commission *ad hoc* (moins à gauche, mais toujours avec Kuusinen et Gylling) et remettre un projet à l'ouvrage qui fut présenté cette fois en février 1910 à la direction du SSDP²². Les cours ne dureraient que deux mois, ce qui rendrait les choses plus abordables d'un point de vue financier. Mais une partie de la commission (Kuusinen et Gylling !) était d'avis que la date retenue, l'automne 1910, était trop précoce en raison d'un manque de disponibilités à cette période. Il fallut une fois de plus repousser l'échéance, au grand dam de la direction qui accusa Kuusinen de mauvaise volonté. Le congrès de Helsinki, en septembre 1911, finit par trancher, suite à un débat où les raisons idéologiques furent enfin avouées²³. La gauche, stimulée par l'offensive « révisionniste » des deux années précédentes, avait reconstruit son influence. Elle désirait profiter de sa force pour s'emparer de la direction idéologique du Parti une fois pour toutes. Alors que M. Turkia défendait une conception pluraliste de l'enseignement au sein de la future école, Kuusinen se fit l'avocat d'une orientation clairement anti-révisionniste, c'est-à-dire, dans son esprit, kautskyste²⁴. Il gagna tant et si bien la partie que trois semaines après le Congrès il était décidé d'ouvrir enfin une école de Parti dont il fut nommé directeur et chargé, avec Gylling, de l'essentiel des enseignements concernant la stratégie et la théorie du Parti. Celle-ci tint sa première session du 1^{er} décembre 1911 au 2 février 1912. Les deux années suivantes, l'expérience fut renouvelée sans problème particulier, la gauche dominant la Commission exécutive.

La question du modèle de parti

Le mouvement ouvrier wrightien ²⁵, pour une part inspiré par les méthodes d'éducation populaire des nationalistes fennomanes, avait montré ses limites. Confiné dans les Unions ouvrières locales, il n'avait d'autres ambitions que de donner aux travailleurs quelques moyens intellectuels pour obtenir l'amélioration de leur sort ou dans certains cas d'accéder à une culture élémentaire. Les bourgeois progressistes utilisaient d'ailleurs ce canal pour diffuser leur propagande nationaliste en milieu ouvrier (avec quelques succès parfois). La rupture du Congrès de Turku en 1899 n'avait pas totalement aboli ce système qui subsistait par bribes, mais il était déconsidéré, comme le prouvent les débats du Congrès de Kotka. Les militants se méfiaient de tout ce qui rappelait de près ou de loin l'humiliante tutelle bourgeoise, avec sa morale civique et patriotique. Au demeurant, le problème d'une école de Parti était d'une autre nature. Il s'agissait de former d'abord des cadres conscients, capables de défendre les valeurs socialistes contre les idées bourgeoises. On espérait gagner les masses par d'autres canaux, comme les tournées d'orateurs, la presse et les brochures. Mais il fallait former pour cela les hommes capables de diffuser plus largement une pensée sociale-démocrate authentique. L'École de formation du SPD allemand pouvait dans cette optique constituer une référence. Offrant des cours théoriques de haut niveau (K. Kautsky, Bebel, R. Luxemburg par exemple y officiaient), organisée par cycles d'études de plusieurs mois et s'adressant de fait à une élite militante, elle était bien connue de Gylling, Sirola et Kuusinen qui lisaient et parlaient couramment l'allemand. Leur revue théorique *Sosialistinen Aikakauskirja*, très inspirée des thèses kautskystes de la *Neue Zeit* de Stuttgart, avait évoqué à plusieurs reprises cette institution avec une admiration non dissimulée ²⁶. Quand on les avait élus à la Commission de réflexion pour une école de parti, c'est tout naturellement qu'ils avaient pensé à étudier de plus près son fonctionnement et à proposer un projet, sinon analogue (pour des raisons financières), du moins proche dans son esprit. Ils étaient de toute façon persuadés que la victoire du Parti dépendait de sa capacité à former des cadres compétents et imperméables à l'idéologie bourgeoise. Moins au fait de ces questions, les autres dirigeants étaient certes méfiants vis-à-vis de la gauche de Siltasaari, mais ils étaient dans l'incapacité de proposer une alternative crédible. D'où un combat de simple retardement pour éviter une victoire en rase campagne de leurs adversaires. En apparence donc, l'École de parti du SSDP fut une victoire de la gauche intellectuelle. Mais la réalité est sans doute plus complexe, comme le démontre une analyse plus précise du contenu de l'enseignement social-démocrate avant 1914.

Le contenu de l'enseignement : un compromis

Jari Ehrnrooth a beaucoup insisté sur la domination idéologique du groupe de Siltassari dans l'établissement du programme de cours des trois sessions successives de l'École centrale du Parti. Il souligne également le caractère très « orthodoxe », c'est-à-dire kautskyste, de l'enseignement dispensé. Il a sans doute raison à titre global, mais il convient de nuancer cette approche à la lumière de certains faits.

Des intervenants très divers

Notons d'abord que la gauche du SSDP ne détenait pas, loin s'en faut, tous les postes d'enseignants. Le contraire eût été étonnant. La direction collective ne souhaitait pas donner de l'École une image exclusivement gauchiste et doctrinaire. Il lui fallait respecter des équilibres internes et ne pas prendre à rebrousse-poil les sections hostiles à la domination des intellectuels d'Helsinki. Du coup, si les leaders de la droite n'apparaissaient pas explicitement dans l'organigramme²⁷, des figures plus rassurantes pour elle que les amis de Kuusinen y avaient leur place. Paasivuori par exemple, bien qu'il incarnât le prolétariat radical d'Helsinki et la persistance d'idées fennomanes dans le Parti, bien qu'il eût aussi des affinités avec les gens de Siltasaari, n'avait pas la réputation d'un doctrinaire. On comptait sans doute sur son autorité pour éviter les dérives sectaires. Il disposait d'un contingent d'heures d'enseignement loin d'être négligeable. D'autre part, des hommes comme V. Lehokas ou V. Hakkila n'avaient absolument pas le profil de partisans de Valpas et intervenaient eux aussi de façon non négligeable auprès des stagiaires. L'enseignement n'avait donc pas une orientation idéologique aussi homogène que ne le suppose Jari Ehrnrooth. Que Kuusinen et Gylling aient orienté fortement la réflexion théorique, c'est une chose (encore que Louhikko ait raconté que ce type de cours rentrait par une oreille et sortait par l'autre²⁸...). Qu'ils aient eu une influence exclusive en est une autre. Le petit cahier laissé par le stagiaire E.J. Hämäläinen corrobore le premier point (il a travaillé sur la théorie de la baisse tendancielle du taux de profit et l'histoire économique de la Finlande) mais ne confirme nullement le second (dans ses comptes rendus de tournées de propagande, il aborde surtout des thèmes qui ont été traités par d'autres enseignants). Il prouve surtout que les stagiaires avaient des difficultés à maîtriser les questions théoriques qui leur semblaient complexes et avaient tendance à utiliser d'abord les enseignements pratiques²⁹.

Un enseignement à dominante pratique

Jugeons-en à partir de la maquette de cours de 1913. L'économie politique y occupait 35 heures, l'histoire économique de la Finlande et la politique agricole

et forestière 42, l'histoire du mouvement ouvrier international 21 heures, celle de la lutte de classe 4 et celle du mouvement syndical 42 heures. Soit pour les matières à dominante « théorique » 144 heures. Pour les matières à dominante « pratique », il y avait 28 heures pour la législation du travail, 6 heures pour le maniement des statistiques, 17 heures pour la comptabilité, 14 heures pour le droit, 10 pour la pratique municipale, 61 heures pour l'expression écrite et la tenue des registres, 4 pour l'expression orale, 20 pour le calcul, soit au total 160 heures. Les préoccupations des « pragmatistes » se trouvaient donc en grande partie satisfaites, puisque les matières « pratiques » avaient à elles seules un contingent horaire supérieur à l'ensemble de celui alloué à l'école pour agitateurs de Lahti en 1906. Kuusinen lui-même n'était pas opposé à une formation concrète des militants. Il souhaitait simplement ne pas s'y limiter. De toute façon, les représentants des syndicats au sein de la Commission de réflexion pour le projet d'école (Haapalainen par exemple) avaient pesé en faveur d'une approche mixte qui devait permettre aux futurs cadres d'avoir une compétence minimale dans les affaires financières et juridiques, condition préalable à la gestion des conflits du travail. Ces multiples exigences entraînaient pour les stagiaires des journées de travail extrêmement chargées. On enseignait les matières théoriques le matin, jusqu'à la pause de 14 heures. Puis après 16 heures, on passait aux exercices pratiques. Le mercredi et le samedi soir avaient lieu des réunions collectives pour faire le point sur les problèmes rencontrés par les participants.

Une dimension morale non négligeable

La vie des stagiaires était structurée de sorte à inculquer des valeurs chères au mouvement ouvrier : fraternité, démocratie interne, désintéressement... Jari Ehrnrooth n'aborde cette question qu'au travers de l'épisode du stagiaire Rauhala ³⁰ qui souhaitait, à l'issue du stage, profiter de sa formation pour devenir démarcheur d'une société d'assurance et qui fut condamné, à l'initiative de Kuusinen, par la communauté des stagiaires. Cet auteur y voit la preuve que *la communauté des camarades semblait agir comme une sorte d'organe de surveillance des stagiaires*. Cet angle d'analyse est à mon avis réducteur, voire inutilement polémique. D'autant qu'il fait fi de trois dizaines d'autres réunions où l'on entrevoit les contours d'une morale infiniment plus complexe et, j'oserais dire, positive. Nous pouvons au demeurant comprendre l'indignation du directeur dans une affaire où le sens même de la formation est détourné au profit d'une stratégie toute personnelle... En réalité, le registre où sont consignées les minutes des réunions de *la communauté des camarades* est le document le plus complet et le plus intéressant du carton consacré aux écoles du SSDP entre 1910 et 1913 (du moins en termes de contenu de la formation) ³¹. Il nous révèle toute une

série de faits dont l'interprétation nous permet de comprendre la nature de la formation et ses liens avec l'idéologie du mouvement ouvrier. Les valeurs de solidarité y sont très fortement soulignées. De nombreuses délibérations concernent en effet l'aide financière aux camarades désargentés pour qu'ils puissent continuer le stage, s'acheter des fournitures, participer aux sorties culturelles, etc. On créa pour cela une caisse dite d'entraide dès le début du stage de la fin 1911-début 1912³². On essaya d'instituer un système de prêts sans intérêt et on partagea le revenu des soirées de solidarité entre les plus nécessiteux³³. Les formes de la démocratie interne étaient respectées à la lettre et systématiquement valorisées, y compris pour le règlement d'affaires mineures. On élitait dès le premier jour des responsables de la communauté et chaque réunion faisait obligatoirement l'objet d'un procès-verbal approuvé par l'assemblée. Tout stagiaire pouvait demander la mise en discussion d'un thème qui lui tenait à cœur, à condition d'être approuvé par une majorité. Ainsi, le tutoiement réciproque entre stagiaires et enseignants fut institué le 9 octobre 1913 sur proposition d'un participant. Il s'agissait de former des cadres capables de respecter plus tard les normes de la démocratie associative et prolétarienne, où l'égalité des membres était une exigence majeure. La discipline consentie et l'obéissance à des règles de vie relativement strictes faisaient aussi partie de la formation. La tempérance était considérée comme une vertu obligatoire, ce qu'apprirent à leurs dépens quelques fêtards pris en flagrant délit de saoulographie lors d'une soirée à la Maison du peuple d'Helsinki³⁴. Un stagiaire scrupuleux voulut aussi sanctionner les retardataires en cours, zèle excessif auquel le directeur Kuusinen s'opposa avec l'appui d'une majorité³⁵. Nous pouvons y lire le souci de respectabilité et de rigueur morale propre au mouvement ouvrier d'avant 14. Le Verbe y avait sans doute plus d'importance que la chair, contrairement aux idées reçues à propos du matérialisme grossier des prolétaires.

Une ouverture à la vie culturelle

On retrouve ici un emprunt du mouvement ouvrier aux sociétés culturelles nationalistes qui faisaient de l'éducation populaire, en particulier de la jeunesse et de la paysannerie, un impératif politique et national. Les Unions ouvrières avaient le souci de développer les activités culturelles de leurs membres. Beaucoup avaient leur chorale, leur fanfare et leur groupe théâtral, et la pratique de la poésie et de la littérature était très prisée. Kuusinen lui-même avait été engagé dans le mouvement des sociétés de jeunesse et de l'éducation populaire. Il était poète à ses heures et mélomane averti. Le registre de la communauté des camarades nous prouve que les stagiaires étaient demandeurs d'activités de ce

type. Le 7 décembre 1911, lors de la première session, certains souhaitèrent par exemple monter une chorale. Il existait une commission d'organisation des soirées dont l'activité était encouragée. Il y avait aussi des sorties au théâtre et au musée prévues régulièrement. Bref, on considérait ces activités culturelles comme une part importante de la formation. On est donc loin de la monomanie marxiste que certains pourraient s'imaginer. C'est d'autant moins étonnant que l'un des aspects primordiaux du mouvement ouvrier du début de siècle était la recherche d'une véritable dignité sociale reconnue par le vote et l'accès au savoir. Cette dimension n'a jamais été abandonnée jusqu'aux années 1970 (l'un des motifs d'orgueil des militants communistes d'après 45 était la construction d'une Maison de la Culture très active pendant 30 ans...).

L'analyse du contenu de la formation nous montre donc qu'elle était un compromis entre différents courants au sein du mouvement ouvrier mais aussi différents besoins des stagiaires. Elle souhaitait bien sûr renforcer les convictions socialistes des participants, mais ne se limitait pas à cela. D'où une certaine parenté avec le mouvement associatif et culturel national. L'idée de contre-culture ouvrière doit être ici relativisée.

Le choix et l'origine des participants : des réalités délicates à interpréter

Sur la base des listes de stagiaires et des lettres de motivation que contiennent les deux cartons laissés aux Archives ouvrières, ainsi que des analyses faites de leur contenu par Jari Ehrnrooth, nous pouvons retenir quelques éléments d'interprétation qu'il faut cependant envisager avec prudence.

Des critères de sélection

Lors de la session de 1913 par exemple, il y eut 64 demandes enregistrées et 49 retenues³⁶. Sur ces 49, 40 personnes seulement suivirent effectivement l'École centrale de parti. Cela signifie qu'il y avait un nombre limité de places, pour des raisons financières et pédagogiques faciles à comprendre. Le tri se faisait vraisemblablement sur la base des recommandations des fédérations ou des unions de base. Les abandons étaient le plus souvent motivés par des causes financières (manque de ressources). Que ce soit au niveau national ou au niveau local, l'investissement était élevé au regard des ressources dont disposaient les organisations, financées pour l'essentiel par les cotisations, modestes, des membres. Il fallait pouvoir justifier devant les instances élues et les militants les sacrifices consentis. Un autre problème était de ne pas favoriser trop ouvertement les gens de la capitale ou les fédérations les plus riches, d'où un

dosage subtil à respecter pour ne pas rallumer la guerre des tendances, souvent structurées sur des bases géographiques. La plupart du temps, on veillait à prendre des personnes jeunes (plus de la moitié avaient moins de 24 ans en 1913, et aucun plus de 40 ans), mais cela correspondait aussi à la réalité du parti. Les femmes n'étaient pas rejetées a priori, d'autant qu'elles étaient pourvues du droit de vote et que les sections féminines du Parti, assez dynamiques, ne l'auraient pas accepté. Cela dit, les femmes ne représentaient que 10 % des stagiaires de 1913³⁷. Cette réalité aboutissait à un déséquilibre qui reflétait des réalités sociales défavorables aux femmes (salaires inférieurs, moins de temps pour militer, hésitations à s'engager par peur du qu'en-dira-t-on...). Le niveau scolaire devait aussi jouer un rôle. À l'époque, en Finlande, tout le monde ne fréquentait pas l'école communale, du moins dans les campagnes. Beaucoup n'avaient la possibilité que d'aller dans des écoles itinérantes pour y apprendre les rudiments. Les adhérents, étant le plus souvent issus de milieux modestes, avaient rarement fréquenté un établissement du secondaire. Or, le niveau de l'école de parti exigeait tout de même des bases minimales. Les responsables étaient donc amenés à vérifier s'il y avait profit à participer aux cours. D'où une préférence pour des postulants possédant bien la lecture, l'écriture et le calcul, sachant que cela favorisait les villes au détriment des campagnes. Malgré tout en 1913, sur 40 stagiaires, près de 40 %, soit 18, n'avaient même pas suivi l'école primaire régulièrement³⁸. Ils avaient appris en autodidactes et complété une formation scolaire très faible. Il ne s'agissait donc pas d'élitisme dans le choix des participants.

L'origine sociale des stagiaires

Elle peut éventuellement nous renseigner sur la composition du Parti et son évolution. Globalement³⁹, la proportion de paysans sans terre était très inférieure à ce qu'elle était non seulement dans la population active globale, mais aussi dans l'électorat social-démocrate. En fait, les stagiaires étaient en grande majorité des urbains bien qu'ils fussent très minoritaires dans le pays avant 1914. La part des ouvriers d'usine était curieusement assez faible. Par contre, les artisans et les ouvriers qualifiés étaient sur-représentés, de même que les gens travaillant déjà dans l'appareil du Parti. En 1913, il y avait aussi une forte proportion de travailleurs des transports et des services. Si l'on compare les chiffres de 1913 avec ceux du stage pour agitateurs de Lahti en 1906, on s'aperçoit que des changements avaient eu lieu. La part des artisans du cuir, du textile ou du bâtiment, très forte en 1906, avait fortement diminué, celle des agitateurs professionnels également. À l'inverse, les métayers-tenanciers étaient un peu plus nombreux, de même que les travailleurs non qualifiés. Cette

« prolétarianisation » relative correspondait sans doute à une mutation plus générale du recrutement du Parti. Toutefois, selon Jari Ehrnrooth, l'évolution de la composition sociale des futurs cadres montrait surtout le passage d'une structure dominée par la petite bourgeoisie des artisans à une structure dominée par des employés subalternes, ce qui était un effet indirect d'une certaine forme de bureaucratisation. Il faut toutefois éviter les généralisations abusives. Les nombres en question sont trop petits pour nous donner des certitudes en matière d'analyse sociologique. D'autre part, il est difficile d'établir a priori une corrélation absolue entre la sélection des futurs cadres et la composition du Parti, a fortiori celle de son électorat. Tout au plus peut-on constater que les échelons moyens du SSDP n'étaient pas destinés à être pourvus par des intellectuels bourgeois. L'encadrement était ouvert aux couches populaires, ce qui faisait du Parti un instrument de promotion sociale unique en son genre. La direction de l'école, comme celle du SSDP, considérait à l'évidence ce principe comme une nécessité de la lutte de classe.

L'École de parti du SSDP n'est donc pas séparable de l'histoire du mouvement ouvrier finlandais. Sa fondation fut l'occasion de débats animés où les rivalités entre courants se donnèrent libre cours. Elle aboutit à un compromis qui ne défavorisait pas la gauche, soucieuse d'en faire un instrument d'éducation marxiste orthodoxe, mais n'éliminait pas pour autant la droite ou le centre de l'équipe enseignante. Les préoccupations pratiques contrebalançaient en outre les impératifs idéologiques. Le contenu de l'enseignement n'y était donc pas entièrement homogène, ce qui correspondait à la réalité profonde d'une organisation marquée par des clivages complexes. Sociologiquement, le recrutement des stagiaires n'était pas en contradiction avec ce que l'on sait de la base militante. Il était seulement plus urbain et plus tertiaire que l'électorat pris dans sa masse. Il y avait donc une correspondance entre la nature de l'école et celle du parti, que les emprunts directs au modèle allemand ne contredisaient pas.

Cela dit, la coupure avec le reste de la société finlandaise était relative, en dépit du contenu très radical des cours d'économie politique et d'histoire dispensés. Les préoccupations culturelles et certains modes de fonctionnement n'étaient pas imperméables aux influences de la bourgeoisie nationaliste. Le contre-modèle social-démocrate avait donc des limites qui s'expliquaient par la volonté d'intégration des milieux populaires à la Nation qui coexistait, il est vrai, avec des formes de contestation, parfois radicales, de l'emprise des classes possédantes.

1. Initiales de Suomen sosiaali-demokraattinen puolue.
2. Jari Ehrmrooth, *Sanan vallassa, vihan voimalla. Sosialistiset vallankumousopit ja niiden vaikutus Suomen työväenliikkeessä 1905-1914*, Helsinki, SHS, 1992.
3. Risto Alapuro, Ilkka Liikanen, Kerstin Smeds, Henrik Stenius (dir.), *Kansa liikkeessä*, Helsinki, Kirjayhtymä, 1987.
4. J. Ehrmrooth, *op. cité*, pp. 190-269.
5. Ces documents, pour l'essentiel, se trouvent aux Archives ouvrières (*Työväen Arkisto*) de Helsinki, financées par le Parti social-démocrate finlandais. Quelques-uns proviennent des Archives du Peuple (*Kansan Arkisto*) de Helsinki, financées, elles, par la Ligue de Gauche.
6. TA, 329.5, *SDP : n agitaattorikurssit Lahdessa 1906*.
7. TA, 329. 5. 471, *SDP : n puolueopisto 1910-1913*.
8. Otto Kuusinen et Edvard Gylling n'étaient plus sociaux-démocrates mais communistes au début des années 20, ce qui a dû influencer sur leur manière de présenter les questions théoriques...
9. La « russification » a connu deux vagues ; la première a débuté en février 1899 (manifeste dit de Bobrikov) et s'est achevée avec la grande grève de novembre 1905, l'autre a été mise en place sous Stolypine et s'est prolongée jusqu'en 1917. Le pouvoir russe désirait rogner sur les particularismes légaux pour mieux intégrer le pays à l'empire.
10. E. Louhikko, *Teimme vallankumousta*, Helsinki, OY Suomen Kirja, 1943, pp. 83-89.
11. Matti Paasivuori fait partie de la génération des militants qui ont rompu avec le mouvement ouvrier de von Wright, dominé par des éléments nationalistes bourgeois, et qui ont créé le Parti social-démocrate en 1903. Il a lui-même travaillé comme ouvrier du bâtiment et dirigé ensuite les premiers pas du mouvement syndical. Kuusinen, pour sa part, est le fils d'un maître tailleur ruiné mais n'a jamais exercé lui-même de profession manuelle. Il n'est venu à la social-démocratie qu'en 1905 en tant qu'intellectuel.
12. *Toisen Suomen työväen puoluekokouksen pöytäkirja. Kokous pidetty Forssassa elok. 17-20 p. 1903*, annexes pp. 87-88.
13. J.K. Kari, vieux militant de la cause ouvrière, était entré au Sénat (Gouvernement semi-autonome) à la suite des événements de 1905, ce qui avait suscité de nombreux remous au sein du parti, les uns « comprenant » sa position, les autres, plus nombreux, la condamnant.
14. TA, 329(471)5, *Suomen Työväenpuolue-SSDP. Pöytäkirjat aika 27.8.1899-17.3.1922*, rouleau n° 2, années 1903-1906.
15. Hannu Soikkanen, *Sosialismin tulo Suomeen*, Porvoo, WSOY, 1962, pp. 174-178.
16. Mikko Uotinen (dir.), *Suomen sosialidemokratisen puolueen viidennen edustajakokouksen pöytäkirja. Kokous pidetty Oulussa 20-27 p. elokuuta 1906*, Helsinki, 1906, pp. 339-358.
17. Matti Turkkia (dir.), *Kertomus Suomen sosialidemokratisen Puoluetoimikunnan toiminnasta 26 p. elok. 1906-15 p. heinäk. 1909, ynnä tietoja muiden sos.dem. puoluejärjestöjen toiminnasta*, Helsinki, 1909, pp. 7-11.
18. *Ibidem*.
19. *Ibidem*.
20. *Suomen sosialidemokratisen puolueen kuudennen edustajakokouksen pöytäkirja. Kokous pidetty Kotkassa 8-13 p.nä syyskuuta 1909*, Helsinki, 1909, pp. 13-20.
21. *Työmies* n°102, 8/5/1908.
22. Matti Turkkia, *Kertomus Suomen sosialidemokratisen puoluetoimikunnan toiminnasta 13 p.stä syysk. 1909-15 p. heinäk. 1911*, Helsinki, 1911, pp. 2-7. Voir aussi, TA, 329(5)471, *SDP : n Puolueopisto 1911-1913*, lettre de Yrjö Sirola au comité, datée du 3/8/1910.
23. *Suomen sosialidemokratisen puolueen seitsämännenden edustajakokouksen pöytäkirja. Kokous pidetty Helsingissä syyskuun 4-10 päivinä 1911*, Helsinki, 1911, pp. 34-40.

24. *Ibidem*.
25. Julius von Wright était un petit industriel de Helsinki. Ce nationaliste fennomane, sensible à la question sociale, craignait la diffusion en Finlande des idées socialistes. Il voulait pour cela développer une législation ouvrière destinée à maintenir la paix sociale. Il fonda la première Union ouvrière (*Työväenyhdistys*) à Helsinki en 1883.
26. *Sosialistinen Aikakauskirja*, années 1906-1907.
27. TA, 329.5.471, *SDP : n puolueopisto 1910-1913*, organigrammes 1911-1913 et cahier de textes (*Puolueopiston päiväkirja*).
28. E. Louhikko, *op. cit.*, p. 83.
29. TA, 329.5.471, *SDP : n puolueopisto 1910-1913*, carnet d'E. J. Hämäläinen.
30. J. Ehrnrooth, *op. cit.*, p. 239.
31. TA, 329.5.471, *SDP : n puolueopisto 1910-1913*, registre des réunions entre stagiaires (*toverikunnan kokouksien pöytäkirja*).
32. *Ibidem*, séance du 2/12/1911.
33. *Ibidem*, séance du 13/1/1912.
34. *Ibidem*, séance du 20/1/1912.
35. *Ibidem*, séance du 22/10/1913.
36. TA, 329.5.471, *SDP : n puolueopisto 1910-1913*, chemise contenant les demandes et recommandations des stagiaires pour l'année 1913 + liste des diplômés.
37. *Ibidem*
38. *Ibidem*. Le chiffre est confirmé par J. Ehrnrooth, *op. cit.*
39. Les chiffres que nous utilisons sont empruntés à J. Ehrnrooth, *op. cit.*, pp. 230-238.

L'École Léniniste Internationale de Moscou : une pépinière de cadres communistes

Serge WOLIKOW et Jean VIGREUX,
Université de Bourgogne
UMR CNRS Georges Chevrier 5605

Beaucoup des dirigeants communistes des années 1950-60 avaient été formés à Moscou. C'est pourquoi l'École Léniniste Internationale a toujours intrigué les spécialistes du communisme, parfois jusqu'au mythe. Aujourd'hui, la multiplication des travaux et des témoignages qui la concernent nous permet de mieux appréhender son fonctionnement réel. Celui-ci est d'ailleurs plus chaotique et plus complexe que ne le laissaient deviner les apparences. (Il n'empêche que l'image du moule formateur n'a pas perdu toute sa pertinence.)

L'étude de l'ELI reste un sujet neuf, même si Branko Lazitch avait proposé une analyse pionnière en 1965¹, complétée, en 1986, par Kokou Koudawo². Le manque relatif de travaux met en évidence le « secret » qui existait autour de cette école. Un petit nombre de publications de l'IC, quelques références dans la *Correspondance Internationale* apportent des informations somme toute très limitées, surtout si on les rapproche de la masse des reportages ou d'enquêtes diligentés par le secteur de l'agit-prop de l'organisation ! L'essentiel des connaissances venait ces dernières années des mémoires d'anciens élèves. L'accès aux archives de Moscou, dont les fonds 531-1 et 531-2 constituent la base, permet un certain renouveau historiographique et donne une dimension nouvelle au sujet. Ainsi, Woodford Macclellan propose en 1993 une approche particulière concernant les élèves africains et noirs américains³. Les archives centrales de l'IC sont de fait assez riches, dans la mesure où les élèves de l'École léniniste internationale constituaient les futurs cadres des sections nationales, suivis de près tant par les représentants des partis présents à Moscou que par la direction de l'IC elle-même. Ainsi trouve-t-on des indications nombreuses sur les élèves dans les archives du Présidium, du secrétariat politique de l'IC ou dans celles des secrétariats régionaux, comme le secrétariat latin. Toutefois, l'absence de cahiers de cours prive le chercheur de renseignements importants car ils comprendraient davantage d'informations sur les programmes, l'organisation pédagogique et son évolution. Les souvenirs et les récits postérieurs ne sont pas équivalents.

La place de l'éducation dans la formation et la transmission de la culture politique communiste a déjà suscité diverses recherches. Mais évaluer la place de l'ELI dans la formation des cadres communistes nécessite un effort durable d'analyse. En effet, le sujet soulève des interrogations concernant à la fois le fonctionnement de l'école, ses liens avec le système politique ambiant et l'impact de son projet idéologique sur la culture politique de l'IC. Comment apprécier son fonctionnement par rapport à celui des organismes de formation mis en place par la social-démocratie et les systèmes scolaires nationaux ? L'articulation entre savoir théorique et savoir pratique prolongeant une vieille préoccupation de la pédagogie progressiste, comment l'ambition internationaliste a-t-elle dû composer avec la diversité des cultures et des traditions pour élaborer un savoir commun à tous les cadres communistes ? Dans quelle mesure enfin l'ELI a-t-elle évolué et légué un héritage aux différentes sections de l'Internationale ?

L'héritage léniniste et la formation de l'ELI

Dès l'avant-guerre, Lénine avait le projet de former des militants professionnels⁴ en s'appuyant sur l'expérience de la social-démocratie allemande qu'il admirait. Il fonda d'ailleurs une école *ad hoc* à Longjumeau en 1911. En juin 1918, selon une décision du 8^e Congrès du PCb, il organisa en Russie des cours d'agit-prop de six semaines. D'autres écoles s'ouvrirent au début des années 20 pour l'Orient, les minorités nationales d'Occident et la Chine. Mais si les principes étaient anciens, la réalisation tangible d'une école internationale n'arriva qu'après la mort de Lénine. Branko Lazitch rappelle que dès 1923 Boris Souvarine évoqua la création à Moscou d'une « école marxiste pour les militants français »⁵. Le V^e Congrès de l'IC, qui mit en place la bolchevisation, prévoyait de former les cadres du parti mondial en conséquence. En mars 1925, Bela Kun, lors du cinquième Plenum du CEIC, précisa que cette école « de 50 à 70 élèves [...] ne sera(it) pas un simple établissement pédagogique. Des militants assez développés, des dirigeants ayant une certaine expérience et une certaine préparation théorique s'y rassembler(aie)nt sous la direction de camarades compétents [...] »⁶. L'ELI ouvrit en mai 1926, mais ne prit véritablement son envol qu'en octobre. C'est donc au moment où l'on commençait à figer le dogme, le marxisme-léninisme, que l'ELI vit le jour. Dès lors on comprend mieux le rôle de contrôle des cadres : l'ELI permit d'asseoir l'hégémonie du PCUS sur l'IC et d'ancrer le principe de fidélité chez les élèves qui devinrent ensuite des cadres professionnels aguerris et disciplinés, coulés dans le moule stalinien.

L'ouverture d'une école internationale était logique pour le parti mondial qu'entendait être l'Internationale communiste ! Donc en apparence il était normal

qu'en 1924 la création d'une telle école fût annoncée lors du congrès de l'Internationale. À y regarder de plus près, les conditions de l'ouverture de cette école ne manquent pourtant pas d'intriguer. Pourquoi avoir attendu cinq années après la fondation de l'IC pour engager une telle initiative ? La réponse à cette interrogation se trouve du côté de l'histoire générale du mouvement communiste et de sa situation concrète au moment de la mort de Lénine. Au début de 1924 la perspective de la révolution mondiale s'était éloignée comme les déconvenues de « l'Octobre allemand » l'attestaient. Le temps de la pédagogie était venu puisque l'échec révolutionnaire était attribué aux carences des partis communistes, incapables de saisir les occasions révolutionnaires quand elles s'étaient présentées en Allemagne, en Italie ou en Hongrie. Désormais il fallait former des cadres révolutionnaires qui, à l'image des bolcheviks, constitueraient une avant-garde révolutionnaire efficace. Jusque-là, l'IC n'avait pas accordé d'attention à une école internationale, transversale et généraliste de haut niveau. Elle s'était intéressée à créer des écoles de cadres là où il n'y avait pas de partis ouvriers préexistants aux organisations communistes, c'est-à-dire dans les pays coloniaux et les espaces européens qui localisaient des minorités nationales. Ainsi, en 1921, avait été créée la KUTV, l'Université communiste des travailleurs de l'Orient, puis celle des minorités nationales d'Occident, la KUNMZ, sans oublier celle qui était réservée aux minorités nationales soviétiques.

Comme nous l'avons vu, la création de l'École léniniste internationale était inséparable de la bolchevisation qui visait à transformer les partis communistes nés d'une scission des anciens partis socialistes, essentiellement en Europe. Cette transformation, qui impliquait un renouvellement des cadres, exigeait une formation doctrinale développée afin qu'ils rompent avec des habitudes jugées responsables des échecs subis jusqu'alors. Il s'agissait de construire une identité communiste en rupture avec la tradition socialiste. Les différents partis se voyaient imposer un renouvellement de leurs cadres dirigeants par des jeunes sans grande formation politique. Dès lors, l'école de Moscou était un moyen d'homogénéiser et d'accélérer la formation des nouveaux cadres bolchevisés. Elle prévoyait, « afin de répondre aux besoins les plus pressants des principaux partis en fait de théoriciens qualifiés, l'appel à Moscou, pour une assez longue durée, d'un certain nombre de militants allemands, anglais, américains, tchécoslovaques, italiens, français et si possible orientaux pour les former à l'étude de la théorie et de la pratique marxiste-léniniste »⁷. C'est sous la direction de la section d'agit-prop que l'École léniniste internationale fut mise en place. Elle devait accueillir des cadres déjà expérimentés, suffisamment aguerris pour des postes de responsabilité. Parallèlement, les écoles mises en

place par les différents partis devaient fournir une éducation initiale ; mais leur lancement était difficile et le contrôle politique de la formation y restait embryonnaire. À Moscou, en revanche, le contrôle était assuré sans peine par la section d'agitation et de propagande, placée sous la responsabilité du dirigeant hongrois Bela Kun. La tutelle de la direction de l'Internationale communiste devait d'ailleurs progresser avec le développement de toutes les méthodes d'encadrement mises au point à la fin des années 20.

Le fonctionnement

L'École léniniste internationale doit tenir compte de diverses contraintes dont le transport et le séjour ne sont pas les moindres⁸. La correspondance des partis communistes avec la direction de l'IC est d'ailleurs remplie de missives consacrées aux problèmes de passeport ou d'hébergement des élèves. La clandestinité de leur séjour implique des démarches assez complexes pour la délivrance du visa soviétique, comme l'indique une lettre envoyée à Barbé, alors délégué à Moscou : « Nous envoyons ce jour à l'École internationale les camarades Matuszczak Stanislas et Marcos Arrayo qui depuis un mois attendaient l'autorisation de départ. Bien que celle-ci ne soit pas arrivée, j'ai acheminé ces deux camarades sur Berlin. Je vous prie d'intervenir auprès du Comité exécutif pour que, lorsqu'on nous demande un acheminement rapide, on veuille bien informer les services intéressés en France d'avoir à délivrer les visas utiles »⁹.

Le recrutement et la sélection est une autre question centrale. La direction de l'école, relayée par les représentants des partis, formule des demandes précises, souvent en rapport avec les inflexions de l'orientation générale de l'IC. Ainsi, en 1929, Barbé se fait-il l'écho auprès du secrétariat du PCF d'une demande de la direction de l'IC pour que soient envoyés dix militants dûment sélectionnés. « Je souligne la nécessité absolue qu'il y a pour la direction du Parti à préparer dès à présent l'envoi de ces 10 camarades, et ci après une sélection minutieuse dans nos meilleurs cadres »¹⁰. Les critères de choix combinent plusieurs préoccupations, notamment la représentativité sociale et géographique, une expérience politique – ils doivent avoir eu des responsabilités, au moins locales, ne pas être trop jeunes. Barbé, qui est aussi membre du Présidium de l'IC, formule en 1929 des recommandations allant dans ce sens, à un moment où il s'agit de former une nouvelle génération de cadres acquis à la nouvelle ligne « classe contre classe »¹¹. La question de l'âge et du sexe n'est pas ignorée puisqu'on trouve d'assez nombreuses mentions concernant une nécessaire maturité et l'intérêt d'une participation féminine. Le jeune Barbé n'hésite pas à formuler un avis sentencieux en la matière : « Pour ces élèves, je pense qu'on

doit également veiller à l'âge : une trentaine d'années. De même, si nous pouvions mettre parmi eux une bonne camarade militante, ce ne serait pas mal »¹². Pour les étudiants qui sont destinés à aller dans les « Universités orientales », notamment les Asiatiques, Chinois ou Indochinois, des critères analogues sont formulés, complétés par des exigences dans le maniement du français et en matière de bonne santé physique. « Les camarades envoyés doivent être dans un bon état de santé, particulièrement en ce qui concerne les poumons, de façon à ce qu'ils puissent supporter les conditions climatiques de Moscou et un certain délai de travail intense »¹³. Mais le recrutement est difficile et on ne se bouscule pas pour aller suivre une école aux exigences élevées. Semard, en délégation à Moscou, réitère la demande en diminuant les critères : « Envoyez immédiatement au moins cinq élèves pour école de neuf mois en prenant de bons ouvriers qui se sont signalés par leur activité au cours de cette dernière période »¹⁴. L'intégration ne va pas sans difficultés car l'enseignement est très lourd et fort long. Les premières années, les renvois ne sont pas rares. Les motifs invoqués sont variés et difficiles à démêler puisqu'ils portent sur l'indiscipline, le niveau insuffisant ou des désaccords politiques. Ainsi, la première année de l'école, Crémet, délégué du PCF à Moscou, se fait l'écho d'une décision injustifiée de renvoi par l'ELI. « Une campagne, à mon avis injustifiée est menée ici pour faire rentrer en France Jeanne Bunand, considérée comme incapable de suivre les cours de l'école. Je pense que Jeanne Bunand n'est pas tellement incapable qu'elle ne puisse profiter de l'école qui n'a pas fonctionné sérieusement, ce qui est un scandale. »¹⁵ Au début de l'année 1929, la direction de l'école motive sa décision en estimant que l'élève, « dans la ligne académique, ... ne satisfait pas les exigences. En ce qui concerne les capacités théoriques, (elle) a un développement politique trop faible »¹⁶. Le PCF fut à cette occasion critiqué pour l'attention insuffisante qu'il portait à la sélection des candidats : « Cette direction a fait quelques griefs au Parti français sur la façon dont celui-ci choisit les élèves à l'Ecole. »¹⁷ L'indiscipline évoquée comme motif de renvoi exprime parfois des difficultés relationnelles qui traduisent le refus d'admettre une existence spartiate et un certain renoncement à la vie de famille. Assez emblématique est le cas de Juin qui est renvoyé au printemps 1928 après un affrontement assez dur avec la direction de l'école concernant le sort réservé à sa femme qu'il avait pu faire venir à ses côtés. Il a rejeté les conditions d'hébergement qui leur étaient proposées et a vivement contesté les méthodes de la direction de l'école. L'émotion a été vive parmi les élèves et le représentant du PCF auprès de l'IC essaie de calmer le jeu. Il se soucie notamment de l'effet déplorable que le retour précipité d'un militant fort connu en région parisienne peut avoir auprès de ses camarades¹⁸. « Le camarade Juin (Dubois)

élève à l'École léniniste internationale, vient de passer devant la Commission de contrôle du rayon intéressé de Moscou. La commission de contrôle a décidé que les accusations injustifiées portées par Dubois contre la direction de l'école rendaient la présence de ce camarade impossible comme élève de l'École. Le camarade Dubois ayant refusé de se rétracter, il va de soi qu'il devra quitter l'école et être acheminé en France. Toutefois, étant donné les sympathies dont le camarade Dubois jouit auprès d'un certain nombre d'ouvriers de la région parisienne, il y aurait un inconvénient sérieux à ce que Dubois rentre immédiatement en France avant une mise au point sérieuse de la part du parti français, ayant pour but d'empêcher toute exploitation oppositionnelle possible du cas du camarade Dubois. »¹⁹ Lorsque les tensions à l'intérieur de l'école sont importantes le délégué du PCF est amené à intervenir. Ainsi Ferrat, à la fin de l'année 1929, chargé d'examiner le retour précipité en France d'élèves de l'ELI, s'en remet finalement au BP dont une délégation est alors à Moscou. L'élève Monnereau, qui se considérait comme membre du parti russe et donc soustrait à l'autorité du PCF, est averti qu'il sera entendu par les dirigeants communistes français. « Je dois t'informer que je tiendrai au courant de ton opinion le Bureau Politique du Parti et je proposerai que tu sois entendu ces jours-ci par la réunion des membres du BP présents à Moscou pour essayer d'obtenir la plus grande clarté... »²⁰ Parfois les mesures de mises à l'écart prises par la direction de l'ELI sont explicitement politiques et directement liées aux débats dans le parti russe auxquels les élèves de l'école appartiennent. Billoux intervient sans succès pour plaider le dossier de Vera Savich soupçonnée d'avoir partie liée avec l'opposition de gauche²¹.

L'insertion des élèves de l'Écoles dans des structures politiques prend plusieurs formes. En principe, leur séjour soviétique, pour une longue période, et les conditions secrètes de leur participation à l'ELI les conduisent à rompre les liens organiques avec le PCF et à adhérer au PC russe. De ce fait, ils sont sous l'autorité des communistes soviétiques et de l'IC, ce qui ne va pas sans créer certaines tensions avec la direction du PCF. Les liens sont maintenus de plusieurs manières. Au milieu des années 20, le nombre des dirigeants communistes français à Moscou augmentant, une « délégation française » se constitue, qui incorpore certains élèves de l'école²². Un des objectifs explicite de la délégation est d'entretenir les contacts avec les étudiants de l'école afin d'éviter les problèmes survenus la première année. Billoux, représentant des JC et du PCF à Moscou, explique : « Nous avons pris toute une série de mesures pour la liaison avec les élèves de l'école léniniste que nous efforcerons de faire meilleure que l'année dernière »²³. Lorsqu'ils sont en délégation à Moscou les dirigeants du PCF rencontrent les élèves et prononcent devant eux des exposés

sur la situation française. Les interventions des délégués français permanents à l'IC, à l'ISR ou à l'ICJ, sont fréquentes d'autant qu'il faut trouver des professeurs de langue française puisque les groupes d'élèves sont constitués sur la base des langues. Les dirigeants de l'IC sont intéressés par les compétences des élèves et n'hésitent pas à les utiliser pour le travail documentaire des secrétariats. Ainsi Stepanov, adjoint d'Humbert-Droz, recourt aux élèves venus d'Amérique latine pour combler les lacunes du Secrétariat romain : « Stepanov convoquera les élèves de l'école léniniste de l'Amérique latine pour discuter et organiser avec eux leur collaboration au secrétariat latin. Lecture des journaux, coupures, documentation et rapports au secrétariat latin. »²⁴ Quelques années plus tard, au plus fort de la période sectaire, au printemps 1931, ce secrétariat encourage les professeurs de l'école à faire travailler en petits groupes leurs élèves les plus avancés, ceux qui ont déjà derrière eux deux années d'ELI, sur *l'Humanité* dont ils sont chargés de scruter les points forts et les points faibles. Le travail documentaire ainsi réalisé et orienté pourrait servir à alimenter les critiques dont les dirigeants de l'IC ont accablé le PCF lors du 11^e Plenum de l'IC en avril 1931. Ce programme, ratifié par le Secrétariat romain, a également une dimension pédagogique évidente puisqu'il s'agit de « transposer le savoir théorique des élèves et de le mettre à l'épreuve sans exclure la possibilité qu'ils adoptent un point de vue critique à l'égard de l'activité de leur propre parti »²⁵.

La conception de l'école, de sa mission, de ses enseignements comme de ses méthodes évolue assez fortement après une phase tâtonnante en 1926. Lors des trois premières années les ambitions pédagogiques dominent, avant de connaître une évolution progressivement de plus en plus académique et dogmatique au milieu des années 30. Au départ, la pédagogie comporte des enseignements fondamentaux centrés sur l'économie générale et l'histoire internationale et notamment l'évolution en longue durée du mouvement ouvrier. Les stages, le travail pratique constituent des moments essentiels d'une formation qui doit être celle de dirigeants rompus à tous les aspects du travail révolutionnaire. Au début des années 30, l'enseignement théorique reste essentiel mais désormais consacré aux analyses soviétiques dans tous les domaines du savoir : histoire, économie, philosophie. L'histoire, dogmatisée, est recentrée pour l'essentiel sur l'évolution du parti bolchevique et des partis communistes. L'initiation au travail idéologique de propagande tient de plus en plus lieu de travail pratique tandis que les visites d'usines tendent à remplacer les stages proprement dits. Au total le fonctionnement devient beaucoup plus académique et moins diversifié. Initialement, la formation est répartie sur plus de deux ans mais progressivement sont introduits des cours organisés sur une période plus réduite d'un an et parfois de moins de six mois ! Ces adaptations tiennent compte

de la difficulté des partis communistes à se séparer de leurs éléments les plus actifs notamment dans les pays où le communisme a une influence de masse et une activité légale. La diversité des parcours scolaires des élèves qui participent à l'ELI interdit toute généralisation hâtive sur l'empreinte qu'elle a laissée sur leur personnalité. Il est cependant certain que ceux qui sont restés près de trois ans à l'ELI, même s'ils n'ont pas eu après une notoriété de premier plan, ont eu en général un engagement communiste durablement imprégné par la formation qu'ils avaient reçue. Dans ce domaine il faut également tenir compte de la transformation qui a affecté le corps professoral parallèlement à l'évolution de la pédagogie. Dans un premier temps dominant les enseignants issus d'établissements académiques ou de recherche. Puis ils sont remplacés par d'autres, venus directement des rangs du parti.

Témoignages et regards d'élèves français

Pierre Broué signale qu'entre 1926 et 1930 il y a eu 413 ou 560 élèves français qui ont fréquenté cette école ²⁶. Un sondage effectué à partir du cédérom du Maitron donne pour sa part un nombre de 132 élèves. Toutefois, ce chiffre reste à corriger par un dépouillement exhaustif des archives de Moscou.

En général, les élèves venus de France s'y rendent clandestinement, sous des pseudonymes. C'est une mesure de sécurité faite à l'origine pour les militants venus de pays où le parti communiste est clandestin. Pour plus de facilité, elle est d'ailleurs généralisée à toutes les délégations : « C'est dans ces appellations que nous recevions le courrier de notre famille, qui était expédié par un relais. C'est avec ces noms que nous possédions le Propousk, sorte de carte d'identité servant de laissez-passer » ²⁷. Ils quittent d'abord la France pour Berlin ; là, ils rencontrent un intermédiaire qui leur fournit leurs visas pour Moscou ²⁸. On peut imaginer la joie des jeunes militants qui se retrouvent ensuite dans la patrie du socialisme, la « cité idéale » pour laquelle ils militent et luttent en France. Ces voyages de militants laissent des souvenirs éternels que l'on retrouve dans tous les témoignages. Les élèves sont internes et sont « hébergés dans de petites chambres à deux lits » ²⁹. Ceux de la délégation française rejoignent les autres élèves francophones, suisses et belges, afin de former le groupe roman, « dont la monitrice dans les années 1930-1932 [...est...] Anna Pauker, connue à l'époque sous le pseudonyme de Marina » ³⁰.

Leur bagage scolaire initial est assez léger. En 1931, par exemple, il y a seize étudiants français, dont treize n'ont qu'un niveau scolaire du primaire ³¹. La sociologie de notre échantillon est également caractéristique. Elle repose sur deux groupes principaux : celui des ouvriers ³², métallurgistes pour la

plupart³³, et celui des militants de la région parisienne³⁴. Les cours dispensés sont à la fois théoriques et pratiques. L'organisation des écoles régionales en France s'en est inspirée. Les témoignages recueillis ainsi que l'étude de Branko Lazitch³⁵ montrent qu'ils reposent sur un programme assez large et très dense : « Le plan d'études consist[e] dans des cours sur l'économie marxiste, l'histoire du Parti communiste russe, une vaste étude sur l'histoire du mouvement ouvrier dans tous les pays, les problèmes agraires, y compris la question coloniale et l'histoire de la Russie, en particulier l'histoire de la révolution russe »³⁶. Henri Barbé signale dans ses Mémoires que les cours portent aussi sur les « buts, les principes, la stratégie et la tactique de l'IC, les méthodes d'agitation et de propagande, le travail d'organisation des partis communistes, les problèmes de l'insurrection et la technique politico-militaire de l'action communiste... »³⁷. C'est donc une formation qui aborde tous les aspects du marxisme-léninisme et l'organisation des partis communistes et des syndicats. Les élèves la reçoivent dans une langue qu'ils maîtrisent : « Les professeurs, généralement, parlent français, parfois excellentement comme l'historien Daline, spécialiste de la France, de renommée internationale »³⁸. Motiliev enseigne les sciences économiques, Screbrianski l'histoire du mouvement ouvrier et Lemberg les problèmes de l'organisation³⁹. Pour compléter leur formation, les élèves disposent d'une riche bibliothèque. Le programme des journées est très chargé ; l'activité scolaire commence à 8 heures le matin pour se terminer vers 23 heures. Après avoir suivi un cours magistral, les élèves se retrouvent en brigades de cinq ou six élèves, afin de lire et ensuite discuter des problèmes du cours. « Avec cette méthode les questions [sont] fouillées et les retardataires [sont] aidés par les plus avertis »⁴⁰. Ensuite, la discussion peut reprendre avec le professeur, parfois quelques heures, afin d'approfondir les connaissances des élèves.

Outre ces cours, les étudiants – car l'ELI est une véritable université pour cadres communistes – ont des travaux pratiques sur la société soviétique. Pour cela, ils vont effectuer des stages dans les villages ou dans les usines. D'après Barbé, c'est la partie la plus délicate du séjour : « Tout allait très bien, jusqu'au moment où [...] les étudiants allaient dans une usine [...] pour faire leur stage pratique... : là, nos étudiants prirent le contact direct avec la gestion concrète et réelle d'une usine "socialiste" et, en même temps, ils connurent aussi la vie sociale des ouvriers et des familles russes. Au retour, à l'école, une discussion violente et passionnée commença au sein du groupe français, non plus sur les différences entre le régime capitaliste et celui de l'URSS, mais bien sur la différence entre les cours théoriques concernant le caractère socialiste de la production en URSS et la réalité vécue à l'usine, d'où les étudiants venaient. La majorité des élèves exprimait sa déception »⁴¹. Le seul à s'opposer à cette remise

en question, d'après les témoignages de Henri Barbé et André Moine⁴², est Waldeck Rochet qui serait allé jusqu'à nier les faits, d'après Henri Barbé⁴³. Ce témoignage est toutefois contradictoire. Si Waldeck Rochet s'oppose lors de cette discussion aux objections de ses camarades, ce n'est pas certain qu'il nie les faits. N'est-ce pas le même Barbé qui mentionne que Waldeck Rochet aurait dit à l'un de ses compagnons : « Si nous racontions ce que nous voyons ici aux ouvriers français, ils nous lanceraient des pommes cuites. Mais nous sommes dans le coup et obligés d'y rester »⁴⁴ ? Au-delà de cette polémique, liée au personnage de Barbé, qui écrit ses Mémoires après son exclusion, et qui par conséquent doit garder une certaine rancœur vis-à-vis des nouveaux cadres du PCF, d'autres témoignages soulignent des prises de position beaucoup plus critiques de la part du jeune Bressan. Selon Louis Manguine⁴⁵, pendant le séjour de Waldeck Rochet à l'ELI, se pose le problème de la transformation du nom de l'école en École du marxisme-léninisme-stalinisme. Les élèves sont assez divisés et Waldeck Rochet est l'un de ceux qui s'y opposent le plus farouchement. Il aurait déclaré : « On ne peut être tout à fait sûr d'un militant même de Staline qu'après sa mort. » Cette réflexion, en contradiction avec le culte naissant autour de Staline, montre à quel point l'idéologie, le « Parti » sont primordiaux chez un militant révolutionnaire, formé sur le modèle bolchevique. La mémoire des élèves est donc bien marquée par ce passage à Moscou. Ainsi en 1956, Waldeck Rochet rappelle dans ses souvenirs que la conjoncture était assez dure à l'époque : « Nous étions en 1931, au début du premier plan quinquennal. C'était une période très difficile pour le peuple soviétique. Les ouvriers soviétiques consentaient à de très dures privations pour permettre de créer l'industrie lourde, qui faisait défaut, et construire ainsi les fondements économiques du socialisme. On mesure dans ce passage les limites de la critique du modèle.

Le projet d'école de Lénine n'est réalisé que tardivement dans l'histoire de l'IC. L'ELI reçoit néanmoins en une dizaine d'années des centaines de stagiaires venus du monde entier. Marquée par la bolchevisation, puis par la stalinisation de l'appareil communiste, l'école de Moscou laisse une forte empreinte sur les futurs cadres du parti mondial ; elle constitue une initiative originale qui permet à la Troisième Internationale de former des permanents pour ses sections nationales, en les armant pour le combat politique. Pour des jeunes d'origine populaire, sortis trop tôt du circuit scolaire, elle représente donc une aubaine ; d'ailleurs, si le bagage intellectuel et théorique offert aux élèves est de nature assez dogmatique, il n'implique pas toujours une pratique entièrement normalisée dans le cadre des responsabilités ultérieures, comme l'illustre le cas d'un Waldeck Rochet. L'ELI participe surtout à la création de

groupes dirigeants stables qui durent pour certains jusqu'au début des années 1960 ⁴⁶, bien que nombre d'anciens élèves aient ensuite quitté, de gré ou de force, les PC nationaux.

1. Branko Lazitch, « Les écoles de cadres du Comintern », in Jacques Freymond [dir.], *Contributions à l'histoire du Komintern*, Genève, Droz, 1965, p. 233-257.
2. Kokou Koudawo, « Les écoles du Komintern », *Annals of International Studies* (Suisse), 1986, n° 15, p. 99-114.
3. Woodford MacCellellan, « Africans and black americans in the comintern schools, 1925-1934 », *International Journal of African Historical Studies* 1993, 26 (2), p. 371-390.
4. Voir *Que faire ?*
5. *La Correspondance Internationale*, 1926, p. 1778, citée par Branko Lazitch, *op. cit.*, p. 237.
6. *CRCEDHC, La Correspondance Internationale*, 1925, p. 255.
7. *CRCEDHC*, 517/1/642.
8. Rachel Mazuy, *Partir en Russie soviétique. Voyages séjours et missions des Français en Russie entre 1917 et 1944*. Doctorat d'histoire, IEP Paris, novembre 1999.
9. *CRCEDHC*, 517/1/642, lettre du 24 mai 1928.
10. *CRCEDHC*, 517/1/776, lettre du 4 mai 1929.
11. « Je ne fais pas de propositions nominales, mais je pense que le sens général de notre sélection de ces militants devrait aboutir à la composition suivante : 4 pour la Région parisienne, du niveau d'un bon secrétaire de rayon. Il serait bon de voir parmi les nouveaux membres du Comité régional. Dans ces 4 camarades, je pense que – selon les possibilités – il faudrait 2 métallurgistes, un ouvrier des produits chimiques et un des transports. 2 pour la région du Nord, du niveau d'un membre du Comité régional ; un mineur du Pas-de-Calais et un ouvrier du textile... 1 pour la région du Languedoc, membre du Comité régional, ouvrier agricole ou mineur... Il est clair que ce n'est là qu'une indication personnelle que je soumetts à votre discussion... ». Lettre citée du 4 mai 1929.
12. *Ibidem*.
13. *CRCEDHC*, Lettre de Treint au secrétariat du parti français, 517/1/497.
14. *CRCEDHC*, Octobre 1929, 517/1/776.
15. Lettre du 18 septembre 1926, 517/1/330.
16. *CRCEDHC*, 16 janvier 1929, 517/1/776.
17. *Ibidem*.
18. « Vous savez que Juin est entré en conflit avec l'école léniniste internationale au sujet du logement nécessaire pour sa femme. Nous avons eu une réunion commune entre le groupe français, la direction de l'école et la délégation française présente ici. On ne peut pas dire que tout soit parfait du côté de l'école mais il était néanmoins établi qu'à diverses reprises, l'école avait offert un logement possible pour la femme de Juin et que celle-ci, ne le trouvant pas assez à sa convenance, l'a refusé. » 517/1/497.
19. *CRCEDHC*, 517/1/494.
20. *CRCEDHC*, Lettre du 18 décembre 1929, 517/1/775.
21. *CRCEDHC*, Lettre du 1er décembre 1927, 517/1/494.
22. *CRCEDHC*, Billoux précise : « un ou deux camarades de l'École léniniste assisteront aussi à nos réunions », lettre du 21 octobre 1927, 517/1/497.
23. *Idem*

24. CRCEDHC, P-V du jeudi 19 avril 1928, 495/32/33.
25. « Ce travail est confié aux professeurs rouges qui ont le droit d'y attirer les élèves de l'École léniniste du III^e cours sous la direction du camarade Pervukhine. Les thèmes sont répartis de la manière suivante : Zastenker : situation politique générale, politique intérieure, politique gouvernementale, politiques parlementaires des partis bourgeois, lutte contre la répression ; Daline : les social-fascistes et les renégats ; Zastenker : le PC, vie intérieure, cellules, jeunesses ; Daline : situation de la classe ouvrière, chômage, salaires, ouvriers étrangers ; Bantke : travail syndical et lutte pour l'unité, travail des autres organisations de masse ; Ambourski : la paysannerie, question nationale et coloniale ; Zastenker : intervention contre l'URSS, la question de la guerre ; Pankov : Humanité, formule, rédaction du journal, correspondants ouvriers ; Le secrétaire responsable : Lebedeva » ; CRCEDHC, P-V du vendredi 6 mars 1931, 495/32/74.
26. Pierre Broué, *Histoire de l'Internationale communiste*, Paris, Fayard, 1997, p. 623.
27. André Moine, *Regards critiques et dialogues d'un communiste*, Le Boucau, Éditions de l'Étincelle-André Moine, 1986, p. 108.
28. Lise London, *Le printemps des camarades*, Paris, Seuil, 1996, p. 91-93.
29. Philippe Robrieux, *Histoire intérieure du PCF*, tome I, Paris, Fayard, 1980, p. 319.
30. Branko Lazitch, *art. cit.*, p. 245.
31. CRCEDHC, 531-1-22, données statistiques sur l'entrée des élèves de l'ELI en 1930 (traduction d'un document en russe par Marina Azakarian).
32. *Ibidem*.
33. CRCEDHC 531-1-31.
34. Voir pour plus de détail, Jean Vigreux, *Waldeck Rochet, du militant paysan au dirigeant ouvrier*, doctorat d'histoire, IEP Paris, sous la direction de M. le professeur Serge Berstein, 1997, n°86.
35. Branko Lazitch, *art. cit.*
36. B. Gitlow, *The Whole of their Lives*, New York-London, 1948, p. 243, repris par Branko Lazitch, *art. cit.*, p. 247.
37. Henri Barbé, *Souvenirs de militant...*, p. 201. Il s'agit du témoignage dactylographié d'Henri Barbé, conservé aux archives américaines d'Hoover Institution Archives on War, Revolution and Peace, Stanford, Californie.
38. André Moine, *op. cit.*, p. 108.
39. CRCEDHC 531-1-27, liste des professeurs à l'ELI, p. 50.
40. André Moine, *op. cit.*, p. 108. Le tutorat fonctionnait très bien...
41. Rapporté par Branko Lazitch, *art. cit.*, p. 250.
42. Henri Barbé, *op. cit.*, p. 205 et André Moine, lettre du 23 janvier 1992.
43. Henri Barbé, *op. cit.*, p. 205.
44. Henri Barbé, *op. cit.*, p. 209.
45. Archives Jean Maitron, témoignage recueilli par Bernard Pudal, le 18 mai 1982.
46. Sur ce thème voir en particulier Bernard Pudal, *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, PFNSP, 1989.

Les Écoles enfantines du Parti communiste français Groupes communistes d'enfants et Pionniers (1921-1933)

*Lucien MERCIER,
Université François Rabelais, Tours*

L'éducation militante des enfants a été une préoccupation du mouvement ouvrier pratiquement dès ses origines. Les communistes lui ont donné à leur tour un visage nouveau, à la fois plus systématique et mieux articulé avec les luttes générales. Toutefois, ce ne fut ni sans tâtonnements ni sans déceptions pour les dirigeants des groupes d'enfants. Il faut donc, sans nier l'originalité du processus, le ramener à ses justes proportions, tout en essayant de comprendre la nature d'une formation à la fois volontariste et fondée sur l'action.

La formation des militants est une question essentielle pour la jeune SFIC. Suivant les consignes de l'IC qui veut une rupture avec les pratiques de la social-démocratie d'avant-guerre, les communistes français mettent en œuvre divers dispositifs de formation : des groupements intellectuels tels « Clarté » pour la diffusion d'une culture révolutionnaire, l'École du propagandiste, l'École communiste marxiste, des maisons d'éditions - la Librairie du travail, la Librairie de l'Humanité - et même un Groupe communiste d'éducation¹. Ces initiatives ont cependant peu d'effet. De plus, la pause en Russie et l'échec de l'Octobre allemand en 1923 éloignent les perspectives révolutionnaires. L'éducation communiste prend alors toute sa place. Elle est un élément central de la « bolchevisation » qui vise à transformer les sections nationales sur le modèle russe. La formation de militants et de cadres pour un Parti de type nouveau devient une urgence. Écoles centrales de cadres, écoles régionales, écoles élémentaires se multiplient à partir de 1924 pour former un personnel politique en charge du nouveau Parti. De nombreux témoignages² et études en retracent les enjeux et le fonctionnement³. Ces travaux montrent clairement que les espaces éducatifs ciblent un public essentiellement masculin de jeunes adultes.

Mais il faut s'interroger aussi sur la place faite aux autres groupes dans ce processus. L'approche familiale de l'action militante est en effet abordée par

Paul Vaillant-Couturier dans un article de 1921, « Propagande par la famille », où il souligne que « tout militant doit, s'il veut être digne de porter ce nom, introduire la culture communiste au foyer »⁴. Pour mobiliser les femmes, des efforts sont faits par le Parti : on met en place une commission féminine, on organise des moments de sensibilisation comme la Journée internationale des femmes, et on lance la revue *L'Ouvrière* en 1922. Ils témoignent d'une volonté de mobiliser les femmes sur le front communiste⁵. Mais les enfants font aussi l'objet d'une action éducative qui mérite l'attention des historiens tant par sa nouveauté que par les débats qu'elle suscite au sein du mouvement communiste. Connue grâce à divers journaux et revues⁶, elle pose également des problèmes intéressants concernant le recrutement des jeunes, l'organisation de l'enseignement, les manifestations publiques et l'encadrement. Dans quelle mesure peut-on l'assimiler à la formation des militants adultes ? Par quels moyens spécifiques gagne-t-elle une éventuelle autonomie ? A-t-elle vraiment une position originale dans le dispositif éducatif du Parti ? Tels sont les principaux axes de notre réflexion.

GCE et Pionniers, symboles d'une certaine nouveauté

L'incursion sur le terrain de l'enfance n'est pas à proprement parler nouvelle pour le mouvement ouvrier français qui, autour de 1900, tente de répondre aux initiatives chrétiennes et laïques bourgeoises par la création de revues enfantines (*Jean-Pierre, Les Petits Bonshommes*), l'utilisation du cinéma à des fins éducatives (Cinéma du Peuple de Marcel Martinet en 1913) et la mise en place de groupes de pupilles (1907-1908), présents surtout en région parisienne, dans le Nord et dans l'Ouest. Les motivations sont d'assurer plus tard le recrutement des organisations ouvrières, mais aussi « de soustraire les enfants aux influences de la rue » et de combattre les préjugés.

L'intervention communiste à partir de 1921 reprend ces thèmes mais avec des caractères inédits comme la prise en charge partisane et la volonté de rupture avec les pratiques antérieures du mouvement ouvrier français, quitte à s'aligner sur des exemples étrangers, allemand en particulier. La nouveauté réside aussi dans la place accordée à l'enfance dans le processus révolutionnaire. Il ne s'agit plus de faire des militants pour demain, mais d'abord des militants d'aujourd'hui. Le mouvement communiste d'enfants veut faire de l'enfance un maillon essentiel du changement social. En assurant le recrutement, il souhaite l'insérer dans le mouvement révolutionnaire par la participation aux luttes quotidiennes et par les apprentissages d'une geste militante capable de lui donner conscience de sa

position sociale. Ces ambitions initiales sont très présentes dans la Semaine internationale des enfants – 27 juin-3 juillet 1921 –, première grande forme de mobilisation spécifique. L'initiative en revient à l'Internationale Communiste des Jeunes (ICJ). En mai 1921, son Comité exécutif lance un appel *À toutes les Jeunesses communistes ! À tous les Partis communistes et organisations du monde !* pour l'organisation d'une semaine internationale communiste des enfants ouvriers. Le but : une sensibilisation sur l'importance et la nécessité des groupes communistes d'enfants ; les moyens : l'organisation d'assemblées populaires, un travail de vulgarisation où les enfants seront actifs. À cette occasion, le Comité exécutif nomme un comité spécial chargé de soutenir les Fédérations nationales des Jeunesses et les Partis communistes. Il édite tout un matériel : deux affiches en couleurs, des cartes postales, des timbres, un numéro spécial du *Jeune camarade*⁷ qui sera le journal pour l'enfance des années 1920. L'appel est entendu par la Fédération nationale des Jeunesses communistes⁸. Elle crée en son comité national du 19 mai une commission d'organisation de quatre membres – Jeanne Deschaux, Raymond David, Pierre Provost, Rosa Michel – chargée d'étudier la question, de présenter un rapport et d'informer par circulaire les Ententes⁹. La commission travaille vite : elle présente ses conclusions au Comité national du 11 juin, en insistant sur la nécessité d'une organisation enfantine¹⁰. Celle-ci prend la forme d'un Comité d'Entente des Pupilles Communistes (CEPC) créé le 22 juin¹¹ et réuni en assemblée générale le lendemain sous la présidence de Marie Rycher en présence d'une soixantaine de sections de Paris et de la banlieue. Ce comité est animé par de jeunes militants (les quatre de la Commission d'organisation et Maurice Honel), chaperonnés par l'ancien Eugène Baptiste qui assure le secrétariat. La tâche immédiate est l'organisation de la première Semaine internationale des enfants avec les encouragements verbaux sinon logistiques du Parti et des Jeunesses. Il faut combler le retard français par rapport à l'Allemagne et à l'Autriche où existent de fortes traditions d'intervention. Il s'agit surtout de créer un front unique associant les générations en intégrant l'enfance au mouvement révolutionnaire par une éducation de classe. « Organiser l'enfance, c'est grouper une fraction de plus dans l'armée de classe qui doit former le front unique contre la bourgeoisie... À l'époque historique que nous traversons, aucun de nous ne doit être soustrait à la lutte. Depuis l'enfance jusqu'à la mort, il faut que nous y participions. Il faut que soit créé ce front unique du prolétariat dont on parle depuis si longtemps sans jamais tenter de le réaliser. » Il faut détourner l'enfance des influences bourgeoises. L'adversaire principal est désigné : l'institution scolaire et le maître d'école, symboles de la domination capitaliste. « L'enfant abandonné à son maître, à l'enseignement qu'il donne et dont il n'a pas lui-

même le choix... acquiert cette mentalité bourgeoise qu'il gardera dans la plupart des cas toute sa vie »¹². La tâche la plus urgente est de neutraliser l'influence néfaste de cette éducation bourgeoise. Mais au-delà de l'école, c'est tout le système capitaliste, ses représentants et alliés qui sont visés : le commerçant véreux, la dame élégante bien habillée et parfumée, l'officier orgueilleux, le banquier ou le gros propriétaire foncier, des milliers de personnes à l'exemple de « monsieur le curé disant que les pauvres doivent être contents ; monsieur l'instituteur vous parlant des actions historiques des empereurs et des rois, et même votre propre mère en disant qu'on ne peut rien y changer »¹³. Il faut expliquer à l'enfant les causes profondes de l'injustice, de la pauvreté qu'il vit journellement dans la rue, à l'école, au foyer.

La semaine est lancée par une grande fête inaugurale le dimanche 26 juin où les pupilles du XI^e et du XII^e arrondissements de Paris et ceux de Puteaux font le spectacle dans une salle de la coopérative *L'Égalitaire* trop petite pour satisfaire tous les curieux. 500 enfants et leurs parents reçoivent les encouragements épistolaires de Séverine. Après les festivités – un chœur et le traditionnel goûter –, Jeanne Deschaux du Comité rappelle le sens de l'action en égratignant les mamans – les meilleures auxiliaires de la bourgeoisie – et en donnant conseils aux éducateurs : dénoncer l'école bourgeoise ne suffit pas, il faut faire participer l'enfant à la lutte des classes. Pour clore, chansons et défilés, drapeaux au vent, *L'Internationale des Petits*, *Le drapeau rouge*, une belle fête en somme¹⁴. C'est une semaine d'agitation et de sensibilisation avec la distribution d'affiches, la vente du *Jeune camarade*, des fêtes locales (Meudon, Maisons-Laffitte), la vente de timbres et de cartes postales au profit des enfants allemands et russes, des réunions publiques avec de jeunes orateurs, des défilés de rues, marches joyeuses d'où montent les slogans antimilitaristes et des chants révolutionnaires, *L'Internationale* et *La marche des gardes rouges*. Cette première grande manifestation – surtout parisienne, les centres ouvriers de province sont peu touchés –, sans avoir l'ampleur souhaitée faute d'un vrai soutien des Jeunesses et du Parti, lance néanmoins le mouvement.

Les retombées sont sensibles dans la création de nombreux groupes qui prennent comme patronyme d'illustres « parrains » du socialisme : *Les Enfants de Jaurès* à Neuilly-Plaisance, Alfortville et dans le XII^e arrondissement de Paris, *Les Enfants de Lénine* du III^e, *Les Enfants de Marty* à Saint-Mandé, de *Jules Vallès*, *Jeanne Labourbe*¹⁵, *Jean-Baptiste Clément*... L'essor est évident : 1 700 pupilles sont recensés en juin 1922 répartis en 21 groupes. La rubrique « Pupilles » ouverte dans *L'Humanité* à partir du 26 août 1921 permet de suivre au quotidien l'extension et les activités, essentiellement ludiques : jeux, excursions en été, lectures d'histoires et de contes mais aussi discussions sur le

monde du travail, les actions de solidarité prolétarienne en faveur des enfants des grévistes, les événements internationaux, la situation en Russie. L'école est au cœur de la vie des groupes. Des revendications sont élaborées : refus des chansons patriotiques, dénonciation des brutalités des maîtres, revendication de l'autodiscipline, création de conseils de classe... Ce développement est marqué de fortes dissensions internes sur l'orientation à donner au mouvement, mesurée à l'exigence de rupture constamment réaffirmée par l'ICJ. Marcel Martinet, rédacteur à *L'Humanité*, est inquiet de l'usage abusif de chants révolutionnaires dans les fêtes. Les instituteurs communistes – Marthe Bigot, Yvonne Orlianges, Jean Dormans (Robert Durif), Noélie Drous, Gabrielle Bouet, François Bernard, Joseph Boyer, sont en désaccord sur le contenu éducatif – « éducation rationnelle et humaine qui rejette la politique pour l'enfance » pour Bernard ou « éducation de classe » défendue par Boyer. Ces différentes approches sont très discutées au printemps 1922 au sein du CEPC et dans les diverses instances du Parti. Finalement le Congrès de la Fédération de la Seine (SFIC) de juillet 1922 tranche en faveur d'une éducation communiste, suivant ainsi les orientations du II^e congrès de l'ICJ (1921). La création de la Fédération nationale des Groupes communistes d'enfants (FNGCE) en 1923 est la réponse à la demande d'organisation centralisée souhaitée par la première Conférence internationale des dirigeants de groupes d'enfants – Berlin, septembre 1922. Mais ce n'est qu'un habillage neuf de pratiques anciennes. Jean Dormans, secrétaire de la FNGCE, constate au début de 1924 qu'après trois années de fonctionnement, les exigences initiales de rupture ne sont pas réalisées. Pourtant, il pointe quelques signes d'optimisme. Au printemps 1924, les groupes se multiplient, une soixantaine pour 3 000 pupilles. Autre signe évident de vitalité : la réparation du *Jeune camarade* le 15 avril et la Conférence nationale des pupilles du 24 avril.

Mais la « bolchevisation » lancée en 1924 vaut aussi pour les mouvements d'enfants avec l'adoption du modèle russe des Pionniers entérinée lors du III^e congrès d'enfants – Paris, décembre 1925 – par la création de la Fédération des enfants ouvriers et paysans (FEOP). Cette nouvelle orientation perturbe un fonctionnement déjà difficile en modifiant l'organisation – mise en place de cellules d'écoles, des rayons d'enfants – et en insistant sur la politisation du mouvement, sensible dans la présence accrue des enfants dans les luttes des adultes ou dans la radicalisation des mots d'ordre revendicatifs touchant à l'organisation scolaire. La Fédération nationale des pionniers ouvriers et paysans de France, créée en décembre 1927 sous l'autorité de Barbusse, Langevin et Sadoul et la direction effective de Raymond Mittey et Léa Bourreau, est une coquille vide. Dominé par l'esprit « classe contre classe », le sectarisme et l'ultra-

radicalisme des dirigeants, le mouvement d'enfants périclité : en 1930, il y a moins d'un millier de pionniers et le *Jeune camarade* a vécu. Cependant l'ouverture aux organisations de masses au début des années 30 redonne une belle vigueur alimentée par les adaptations pédagogiques – prise en compte de la diversité des âges, mise en place de cercles culturels – et de nouvelles activités : les activités de nature – camps de vacances et camping rouge –, le cinéma, le théâtre. La croissance des effectifs témoigne de la réussite : près de 5 000 enfants inscrits dans les patronages prolétariens des municipalités communistes et un bon millier de pionniers à Paris, en banlieue parisienne, dans le Nord ou la région bordelaise ¹⁶.

Des apprentissages très militants

Les activités régulières des jeudis et dimanches sont le plus souvent des cours : cours d'éducation sociale ¹⁷, cours de perfectionnement pour *Les Coquelicots de Neuilly-sur-Seine* ¹⁸, cours à vocation professionnelle – couture ¹⁹, dessin industriel ²⁰. Le corps n'est pas oublié avec la culture physique et la gymnastique. La tonalité révolutionnaire est très présente dans l'apprentissage des langues, l'allemand pour le groupe *René Lefebvre* d'Issy-les-Moulineaux, mais surtout l'Ido. Toute la séance du 11 septembre 1922 du CEPC qui représente 26 sections et 2 500 enfants dans la région parisienne est consacrée à une discussion sur le choix d'une langue internationale, Ido ou Espéranto. Après la présentation par R. Marget, secrétaire de la Fédération communiste idiste et par Raymond Mithey des points de vue idiste et espérantiste, le CEPC adopte l'Ido par 16 voix contre 1 et 4 abstentions. Il décide de faire des cours dès octobre « convaincu de la nécessité d'une langue internationale pour les rapports entre les communistes du monde entier [...] estimant que nos pupilles ne retireront immédiatement que des avantages à l'étude de la langue internationale, qui leur facilitera l'étude de leur langue maternelle, et que, par la suite, lorsqu'ils seront adultes, cette langue leur sera utile » ²¹. Cette question semble tellement importante que le Comité décide l'organisation de cours centraux pour les éducateurs le lundi à 20 heures précises, 49, rue de Bretagne. Pour ceux qui ne peuvent y assister, le même cours est donné le mercredi 21 heures, 120, rue Lafayette. Une possibilité est même offerte aux groupes de province. Pour encourager les apprentissages, le Comité d'entente propose d'allouer deux bourses de voyage aux pupilles les plus méritants pour assister au congrès international de la Fédération communiste idiste prévu à Cassel en Allemagne en août 1923. Un premier concours est prévu en avril 1922 pour désigner les élèves du cours supérieur et un second en juillet choisira les deux boursiers ²².

Les GCE proposent aussi des causeries éducatives²³ faites par des responsables du mouvement – (Eugène Baptiste pour la fête – conférence du 25 décembre 1922 des *Enfants Eugène Varlin* de Villemomble), ou des membres du Parti comme Vaillant-Couturier, présent à l'inauguration du groupe *Les Enfants Henry Barberey* d'Aubervilliers le dimanche 17 décembre 1922²⁴. Les sorties, les promenades avec visite de musées – le Louvre, les Tuileries²⁵ – et les cours artistiques occupent une belle place : chant, diction et récitation, cours de solfège et pratique d'instruments, violon et mandoline. Ils permettent de participer à la chorale et à la troupe de théâtre, composante principale des nombreuses fêtes. Tout cela donne un programme chargé. Celui du *Patronage laïque de la Bellevilloise* est suggestif : solfège et chant le lundi de 19h30-20h30, mardi culture physique de 18h30-19h30, dessin le mercredi 20h30-22h. Le jeudi est bien employé : couture de 14h-16h ; violon de 16h-18h ; culture physique de 18h30 à 19h30 ; pour clore la semaine, violon pour les jeunes travailleurs de 19h30 à 20h30²⁶. Le programme de 1922-1923 des *Enfants de la Butte* du XVIII^e est tout aussi copieux : cours de diction le mardi, de chant le mercredi, chorale le jeudi, Ido le samedi, culture physique le dimanche plus les sorties des jeudis et dimanches avec pour tout cela un devoir d'assiduité²⁷.

L'un des axes majeurs de l'éducation enfantine est aussi la découverte des grands moments de l'histoire prolétarienne²⁸ par la présentation des héros révolutionnaires – Eugène Varlin, Louise Michel, Jaurès –, la participation aux commémorations ouvrières – le 1^{er} mai, la Commune. 900 enfants sont rassemblés, début juin 1933, au mur des Fédérés après un défilé de rue avec les pancartes « Vive la Commune », « Pionniers de Vitry », « Fédération des enfants ouvriers et paysans », ponctué du chant *La Relève*. La cérémonie se termine par une fête de clôture à la Bellevilloise. Au programme : des chants, des danses par le groupe juif d'Ivry suivies d'une explication sur la Commune. La sensibilisation des enfants se fait à deux niveaux : l'approche concrète, physique, par le défilé de rue et la mise en relation avec un symbole fort de la geste ouvrière, puis une explication historique de l'événement. Cette sensibilisation trouve son aboutissement dans l'inscription d'enfants aux patronages²⁹. L'histoire prolétarienne, c'est aussi la dénonciation des ennemis du peuple, Poincaré, Masaryk, Herriot, « l'homme à la pipe ». Cette approche politique fait une large place au modèle soviétique dans une insistance particulière sur la personnalité de Lénine, les morts et les martyrs de la révolution, Krassine, Djerzinski, Liebknecht et Rosa Luxemburg.

Autre passage obligé, l'apprentissage d'un mode d'organisation, d'un fonctionnement politique par la participation à la vie des groupes dans les Commissions exécutives enfantines, l'animation des cellules d'école, la présence

aux conférences nationales ou aux congrès d'enfants organisés à partir de 1924. On s'initie à la démocratie par l'exercice de la délégation, le compte rendu de mandat. La plus enseignée des pratiques militantes est aussi la plus symbolique, la grève. D'où des grèves enfantines comme le 1^{er} mai 1926 où les enfants se joignent aux adultes « Contre les maîtres réactionnaires. Contre les brutalités et injustices envers les élèves. Pour l'amélioration des bâtiments scolaires. Pour l'instruction scolaire jusqu'à 14 ans. Contre les leçons et les chants nationalistes. Pour l'amélioration des conditions de travail des jeunes apprentis. Nous désertons l'école et l'atelier le 1^{er} mai »³⁰, ou le 1^{er} mai 1928 « Pour de meilleurs salaires pour les ouvriers. Contre l'enseignement réactionnaire et nationaliste. Contre les punitions corporelles. Contre la préparation militaire. Contre les GDV à l'école. Pour l'école jusqu'à 14 ans, sans coups de trique, sans maîtres réactionnaires. Pour les fournitures scolaires gratuites. Pour les cantines dans les écoles. Enfants de Travailleurs, Tous le 1^{er} Mai avec vos parents »³¹. La participation et le soutien aux grèves des adultes sont recommandés. Pendant la grande grève de Citroën au printemps 1933, les réunions de pionniers de Vitry et Bagnolet décident plusieurs formes d'intervention. À Vitry, une délégation porte un message d'encouragement aux grévistes et popularise l'action en informant tous les enfants par des discussions au patronage municipal et la distribution d'un tract dans les écoles. À Bagnolet, mêmes démarches, mais en plus les pionniers invitent les enfants des grévistes pour les connaître, les gagner à eux, en faire des combattants pour la cause de leurs parents. Ils organisent deux grandes fêtes dans le XV^e et à Saint-Ouen pour les enfants de grévistes afin de constituer des groupes. Opération réussie avec la création d'un groupe dans le XV^e³². Il y a aussi la participation aux campagnes électorales. Aux municipales de 1925, les pionniers sont invités à aider les camarades dans leurs travaux : « aller chercher les affiches chez l'imprimeur, préparer la colle, préparer une salle de réunion »³³. La réparation du *Jeune camarade* en avril 1924 est l'occasion de ventes militantes. Jean Dormans invite les pupilles à faire vivre le journal par l'envoi de lettres, articles, dessins. « Vous aurez un vrai journal à vous, fait par vous. » La vie du journal, c'est aussi la vente à la porte des écoles ou dans la localité du groupe³⁴, vente sur les marchés³⁵ et dans les réunions communistes³⁶.

L'apprentissage d'une morale, de valeurs prolétariennes (y a-t-il une morale prolétarienne et quel est son contenu, c'est la grave question qui fait débat dans les années 1924/1925), est très présent dans l'activité des groupes. L'idée de solidarité domine les campagnes en faveur des affamés de Russie en 1922, des petits Allemands en 1923 ou de l'orphelinat ouvrier *L'Avenir social*. Huit cents enfants sont rassemblés le 11 juin 1933 dans le parc de l'orphelinat à

La Villette-aux-Aulnes à l'appel du Secours ouvrier international (SOI). La partie artistique est assurée par les enfants : ceux du XX^e proposent de la gymnastique, les enfants du SOI du XIII^e chantent ; ceux d'Ivry, Sevran, Rosny, Bagnolet montrent divers numéros distractifs. La partie civique et ses propos d'adultes veulent sensibiliser au Congrès antifasciste de Paris qui vient de se tenir, montrer le nécessaire soutien aux enfants allemands et inviter à la semaine de solidarité du 17 au 25 juin organisée par le Secours Rouge International ³⁷.

Les GCE et les Pionniers permettent ainsi la découverte et la mise en pratique d'une culture politique, d'une éducation communiste, qui doivent se faire dans le respect de la personnalité de l'enfant, de sa spécificité et de ses capacités d'initiative.

Les fêtes et les semaines internationales

L'apprentissage politique doit passer, selon *L'Avant-Garde*, par toutes « les tentatives offertes à l'enfance, en organisant et appropriant pour elle les moyens propres à la distraire et à l'éduquer : par des contes, par des séances récréatives si fertiles par leurs moyens » ³⁸. Au registre des activités didactiques s'ajoutent donc les fêtes enfantines ou fêtes d'adultes avec les enfants comme acteurs ³⁹. Les prétextes sont divers. La fête champêtre de la *Rose rouge* à Neuilly-Plaisance sur le plateau d'Evron le 4 juin 1922 est une dure journée pour les *Enfants de Jaurès* du XII^e avec un départ à 7h20 et un retour prévu vers 21 heures ; même programme pour les pupilles du Pré-Saint-Gervais convoqués dès 6h45 ou ceux de Boulogne-Billancourt rassemblés dès 6h30, en tenue, avec le béret et les repas. Le déplacement est sous le contrôle du CEPC. Les responsables, Hesnard, Reilloux et Passelac, sont chargés de la répartition dans les tramways spéciaux, le train et les voitures. Cette fête est l'occasion de faire œuvre de solidarité en faveur de l'orphelinat d'Épône (vente de timbres) mais aussi d'inviter les parents et amis ⁴⁰. Moins fatigante est la Fête de l'enfance organisée le dimanche 10 décembre 1922 sous l'égide de la Fédération de Seine-et-Oise du Parti communiste à 14h30 dans la grande salle de l'Union des Syndicats, 33, rue de la Grange-aux-Belles, par le Comité d'Entente des Pupilles de Seine-et-Oise sous la présidence effective de Frossard, secrétaire général du Parti ⁴¹. Trois semaines plus tard, la grande fête centrale de *l'Arbre rouge* du 31 décembre 1922, toujours à la Grange-aux-Belles, est l'occasion de « donner à nos petits un peu de bonheur et de joie ». Chacun des 2 000 enfants recevra un modeste cadeau ; un appel aux militants est fait pour qu'ils envoient leur obole « en espèce ou en nature » au camarade Baptiste, au siège du CEPC, 120, rue Lafayette ⁴². Les enfants sont aussi très présents dans les fêtes d'adultes, à

l'exemple de la grande fête champêtre communiste organisée à Villeneuve-l'Étang, le 3 juillet 1921, par la Fédération de la Seine, *L'Humanité*, *L'Internationale*, au profit des emprisonnés et de la propagande communiste. Les enfants sont là pour des lachers de ballons, pour chanter le refrain de *L'Internationale*, défiler avec leurs parents en cortège et animer la partie artistique. Les pupilles du XI^e jouent une pièce de Marcel Thoreux, *Mettons en boîte... toute la camelote*, revue sociale en 2 actes et 22 tableaux ⁴³. Les pupilles du XVIII^e sont aussi visibles à la fête de la sous-commission féminine de la 18^e section, organisée le dimanche 14 mai 1922, salle de la Bellevilloise, 23, rue Boyer, sous la présidence de Marthe Bigot. La matinée-concert, précédée d'une allocution de Georges Pioch, est suivie d'un bal au profit des affamés de Russie ⁴⁴. À partir des années 1925, la charge politique des fêtes enfantines se renforce. Un exemple avec la fête de l'enfance prolétarienne organisée le 2 janvier 1927 à 14h30 à la Grange-aux-Belles par la 4^e Entente des Enfants ouvriers et paysans. Pas de doute, « tous les travailleurs seront présents avec leurs enfants ». C'est un rassemblement très politique comme le montre le pavé de présentation dans *L'Humanité* : « Contre les menaces de guerre. Contre la misère et le chômage. Contre l'instruction bourgeoise donnée dans les écoles. Pour l'anniversaire de la Fédération. Pour la réception de nouveaux adhérents. Pour le passage des pionniers aux Jeunesses ». Tous les dirigeants disponibles sont convoqués à 9h pour décorer la salle. Ils doivent rapporter les journaux de cellules d'écoles et les journaux muraux, les drapeaux des cinquantaines ainsi que tout le matériel d'agit-prop édité par les rayons ⁴⁵. La structure d'une fête au-delà de la diversité des prétextes est l'occasion de distinguer les enfants par des signes vestimentaires (béret, foulard), moyen de reconnaissance et d'appartenance par rapport aux enfants inorganisés, d'apprendre les phases de préparation (décoration de la salle). Dans son déroulement, la fête associe toujours une activité ludique (chant, théâtre, goûter) à une conclusion politique ⁴⁶.

De juillet 1921 jusqu'en 1934, l'imprégnation politique passe aussi par les semaines internationales, qui sont l'occasion de mobiliser les énergies. Lors de celle de 1923, fixée par l'ICJ du 24 au 30 juin, le Comité national des Jeunesses rappelle à toutes les sections du Parti et à tous les groupements de jeunes la nécessité d'une active propagande dans des réunions adultes-enfants, pour créer des groupes ⁴⁷ et consolider des anciens. Le soutien aux petits Russes est de rigueur : collectes de matériel ou adoption d'enfants pour pallier les séquelles de la terrible famine de 1921. Pour clore cette semaine, une manifestation solennelle à caractère nettement révolutionnaire et à mots d'ordre pratiques est prévue ⁴⁸. Le CEPC rappelle le déroulement et les obligations de chaque groupe : une réunion publique d'adhésion pendant la semaine et la présence d'un délégué

à la réunion extraordinaire du Comité le jeudi 21 juin au siège, 60 rue Charlot, pour distribuer des affiches, coordonner des dates de réunions et désigner des orateurs⁴⁹. La manifestation finale du 1er juillet à Boulogne propose une grande démonstration enfantine, un déjeuner, un défilé à 13h et un rassemblement à 14h30 salle des fêtes de Boulogne avec un discours de Cachin et de Hog des Jeunesses, suivis d'une démonstration de culture physique et de l'indispensable goûter. Ces semaines sont toujours l'occasion de faire de la publicité dans la presse communiste et d'organiser le mouvement. Lors de cette 3^e semaine un Comité d'entente du Sud-Ouest de Paris regroupant les *Enfants du XIV^e*, *Les Enfants de Bruyères* du XV^e, Vanves, Malakoff, Issy-les-Moulineaux est créé⁵⁰.

Le problème de l'encadrement

L'encadrement des groupes de pupilles et pionniers est une question qui se pose en termes de répartition par sexe, âge (Jeunesses/adultes) et capacités (pédagogue ou militant). L'appel de l'ICJ de 1921 pour l'organisation de la première semaine internationale cible toutes les organisations du Parti et des Jeunesses mais s'adresse « principalement aux groupes et organisations de femmes communistes existantes », assignation à intervenir en fonction de compétences naturelles supposées. C'est vrai que les femmes occupent une belle place. Certaines sont connues, membres de la commission féminine ou occupant un poste de responsabilité dans le Parti ou les Jeunesses : Marthe Bigot, secrétaire de la « commission de travail communiste parmi les femmes », l'institutrice Noélie Drous, Rosa Michel, Léa Bourreau. La majorité reste anonyme. On ne sait rien de mesdames Rubampré, Vigné qui accompagnent *Les enfants de Jaurès*, pupilles du XII^e, pour la promenade du jeudi 16 juin 1921 ; rien sur mesdames Valla, Rougé, Haultlecœur, Fagnou et Gallot mobilisées par les cours de ces mêmes *Enfants de Jaurès* à partir du 1er mars 1922 ou sur la camarade Trémois, la trésorière qui assure une permanence le premier jeudi de chaque mois⁵¹. Sûrement des mamans disponibles ou des adhérentes du Parti. Pour Renée Rousseau qui officie auprès des *Enfants de Bruyères* du XV^e le dimanche 1^{er} mars 1925⁵², c'est le début d'une longue vie militante.

Les Jeunesses sont également désignées par les instances communistes (II^e congrès de l'ICJ) pour assurer le développement du mouvement. Les groupes d'enfants présentent un double intérêt. Ils ont une influence capitale sur l'éducation socialiste des enfants mais aussi sur celle des éducateurs qui, cherchant à répondre aux interrogations posées, améliorent leur savoir marxiste ; ils sont des écoles préparatoires pour les organisations communistes de la jeunesse⁵³. La présence jeune est bien visible comme en témoigne le CEPC

créé en 1921 et dirigé par Maurice Honel, 18 ans, Rosa Michel 20 ans, Pierre Provost 25 ans, flanqués du « vieil » Eugène Baptiste qui dépasse la quarantaine. La proximité d'âge est une garantie de meilleure compréhension de la psychologie de l'enfant. Pas de doute pour Honel : « C'est vers leurs frères immédiatement "aînés", c'est vers ceux qui les comprennent le plus aisément, qui parlent encore le même langage, et parfois risquent les mêmes gestes, que se dirigent les enfants [...] Le sang vif cherche le sang vif. La jeunesse ardente est la plus proche de l'enfance ». Pour Rosa Michel, les jeunes ont les capacités nécessaires : « C'est justement parce que nous sortons de l'enfance, parce que nous venons d'apercevoir la vérité, de comprendre les infâmes mensonges dont on nous avait abreuvés jusqu'ici, que nous avons plus vive au cœur cette haine de la bourgeoisie qui voulait nous arracher à notre classe, qui voulait nous dresser en ennemi de nos pères, de nos frères. Nous ne voulons pas que ceux qui après nous montent à la vie soient leurs victimes aussi longtemps que nous »⁵⁴.

Il n'empêche qu'au début l'appel aux bonnes volontés est systématique. Les mères de famille, les parents, les sympathisants font l'affaire. Il s'agit juste d'un travail de surveillance et d'accompagnement. La rubrique Pupilles de *L'Humanité* nous renseigne sur l'improvisation de l'organisation : un appel aux parents est fait par *Les enfants de Marty* de Saint-Mandé⁵⁵, Ivry demande un professeur dévoué pour un cours de culture physique et de gymnastique⁵⁶ ; pour l'organisation d'un cours de chant et de diction, *Les Enfants de Jaurès* d'Alfortville font appel aux camarades compétents et de bonne volonté⁵⁷. Ce fonctionnement qui dépend des disponibilités militantes et laisse toutes initiatives dans l'orientation pédagogique ne peut faire évoluer le mouvement dans le sens souhaité par l'ICJ.

Car se pose très vite la question des capacités, des compétences pour mener à bien une entreprise rendue délicate par la nouveauté des tâches et le public concerné. Maurice Honel, par exemple, propose que le travail se fasse sous les directives pédagogiques d'instituteurs et d'institutrices communistes⁵⁸. Mais il existe une vieille méfiance à l'égard des « intellectuels ». On préfère donc suivre la ligne fixée par le II^e congrès (Moscou, 9-23 juin 1921) dans les *Thèses sur le mouvement d'enfant* et selon laquelle la tâche d'encadrement exige « le plus haut degré de formation révolutionnaire [...] et la plus grande habileté pédagogique ». La nécessité d'une formation et d'un travail dans d'autres organisations (Parti, Jeunesses, syndicats, réunions de parents) est utile. « Le nouveau principe de la pédagogie révolutionnaire communiste, c'est la liaison étroite de l'éducation avec la lutte »⁵⁹. Les réunions internationales de 1922 – la 1^{re} conférence internationale des dirigeants (Berlin, 16-19 septembre) et le 3^e congrès de l'ICJ (Moscou, 4-12 décembre) – enfoncent le clou. Ils rappellent

l'indispensable transformation des groupements, ressemblant encore trop à des patronages laïques ou à des écoles du dimanche, en de véritables organisations de lutte. Il faut créer une organisation centralisée rassemblant les groupes isolés, sans liens avec le Parti. La conférence de Berlin aborde la question du personnel. La fondation des groupes communistes d'enfants n'est donc pas un problème de pédagogie mais de lutte de classe du Proletariat. C'est une tâche politique, une lutte pour la libération des enfants ouvriers de la servitude spirituelle du capitalisme. C'est l'incorporation des enfants prolétariens dans la classe révolutionnaire. Ces orientations déplacent le problème des compétences pédagogiques sur le terrain des conceptions révolutionnaires et communistes. Il faut de véritables communistes. La pédagogie prolétarienne est encore à créer, elle doit être le fruit d'expériences⁶⁰. Un premier effort d'organisation est mené entre 1922 et 1924. Une Commission nationale placée sous la direction de Raymond Mithey est créée à l'automne 1922. L'objectif est d'assurer une centralisation et un travail homogène dans les groupes d'enfants par une campagne d'information avec la publication de *La Documentation* et du *Bulletin de l'éducateur* à partir de mars 1923, organe mensuel destiné aux dirigeants membres des Conseils d'administration, surveillants, éducateurs. La formation de cadres est envisagée. Mais finalement, le bilan de l'été 1923 dressé par le secrétaire Jean Dormans est peu favorable. Outre la minceur des effectifs, la réorganisation en panne, il constate que la question la plus importante, celle de l'éducation, n'a pas avancé : « Sur ce terrain, tout est à faire. Une rapide enquête a montré que rien de sérieux ni de suivi n'a été tenté. » Pourtant il faut que « que tous les dirigeants soient bien d'accord et poursuivent les mêmes buts éducatifs. Il est grand temps de rompre avec des conceptions erronées et divergentes entre elles »⁶¹. Dormans fixe les tâches de la Commission centrale pour l'année 1923-1924 afin de faire dans les groupes autre chose qu'une garderie ou une crèche. L'urgence est d'assurer un encadrement qualifié. Dormans et la Commission proposent une formation et un modèle d'organisation qui doivent permettre aux groupes d'enfants d'être « l'école préparatoire pour la lutte révolutionnaire ». Deux volets à cette formation. D'abord une série de causeries pour dirigeants, afin de leur apprendre un minimum indispensable de notions relatives à l'enfance et à son éducation. Ensuite des réunions périodiques strictement réservées à l'étude d'un point d'éducation ; puis une circulaire mensuelle, la *Documentation* et *Le Bulletin de l'éducateur* indiquant en détail le travail à faire auprès des enfants : cours, leçons, promenades, fêtes, etc. De cette façon, une réelle unité est possible et les dirigeants se sentiront soutenus et aidés, encouragés dans leurs efforts⁶². Un programme de formation et d'organisation des groupes d'enfants est proposé en novembre 1923⁶³. Il est

difficile d'apprécier sa mise en œuvre, faute de documentation, mais tout au long de 1924, il y a un intense travail de réflexion pour une clarification idéologique. Trois objectifs sont fixés : « 1° Apprendre à l'enfant à se diriger. 2° Lui faire connaître le temps présent. 3° Lui faire comprendre la lutte de classe en dehors de ce qui peut contribuer à sa formation générale ». Des conseils pédagogiques sont donnés aux éducateurs. Ils ne doivent jamais se substituer aux pupilles dans la direction et la prise de décisions des groupes : « Le but est que l'éducateur soit un grand camarade qui conseille et ne commande pas ». Il a pour charge d'éveiller l'enfant à la conscience de classe, de l'aider à connaître ce qui l'entoure et à discerner ce qui est « bourgeois et prolétaire, autrement dit la base fondamentale de la lutte de classe : la prison, la caserne, le commissariat de police, etc ; les salles de réunions, bourses du travail, syndicats, etc. »⁶⁴. Tous ces efforts font effet. La situation en 1924 est plutôt bonne. Après la difficile année 1923, malgré la création de la FNGCE, 1924 figure l'embellie avec un accroissement du nombre de groupes et des effectifs, la reparution en avril du *Jeune camarade* et la conférence nationale des pupilles le 24 avril. L'heure est à l'optimisme.

Mais la bolchevisation, lancée en 1924, pose à nouveau la question de l'encadrement. Dès 1925, la 4^e Entente des groupes communistes d'enfants organise le dimanche 4 janvier, 120, rue Lafayette à 14 heures, un cours destiné aux éducateurs des sous-groupes d'enfants, ouvert également aux rayons du Parti et des Jeunesses. Trois points sont abordés : le rôle et le but des groupes d'enfants, les principes fondamentaux, l'auto-direction et les enfants. Ce même cours est renouvelé le 11 pour permettre à tous les éducateurs d'y assister. Un contrôle de présence sera fait⁶⁵. Deux mois plus tard un cours spécial, le 4 mars, est proposé aux éducateurs du 2^e groupe et à ceux du 3^e groupe⁶⁶. À la fin de 1925, plusieurs réunions importantes – la conférence des GCE réunie à la Bellevilloise en octobre, le 3^e Congrès de la Fédération communiste d'enfants des 26-27 décembre –, discutent les décisions prises par le Bureau de l'ICJ à l'été et la 2^e conférence internationale des dirigeants réunie à Moscou fin septembre, deux rencontres insistant sur l'utilité d'une réorganisation autour d'une fédération centralisée et la mise en place des cellules d'école. Le congrès d'enfants de décembre prend acte. Il décide la création de la Fédération des Enfants Ouvriers et Paysans (FEOP) et réaffirme le contrôle des Jeunesses. Le profil du bon dirigeant est sérieusement discuté. Jean Rénac dans un article des *Cahiers du Bolchevisme* rappelle qu'il ne suffit pas pour faire une éducation communiste de « sortir les enfants, les faire chanter, en un mot, leur faire passer le temps libre, en dehors de l'école », autant de principes d'action de dirigeants qui, armés de patience, se disent éducateurs ou surveillants. Le dirigeant n'est

pas pour autant pédagogue, « ce serait une plus grave déviation ». Le pédagogue cache l'intellectuel : « Ce serait écarter le mouvement de la base du Parti qui est avant tout ouvrier. Notre mouvement est un mouvement prolétarien de masse et qui doit être dirigé d'une manière prolétarienne. Et pour cela qui peut mieux savoir et être capable d'expliquer la misère, l'exploitation de la classe ouvrière si ce n'est des dirigeants plongés dans cette misère. » Mais il faut une éducation et une compréhension des besoins et des aptitudes des enfants. Et Rénac de conclure sur la nécessité de cours ⁶⁷. Son souhait est exaucé en avril 1926. La 4^e Entente de la FEOP organise, dans la semaine du 12 au 18 avril, quatre cours : les lundi 12, mardi 13, jeudi 15, samedi 17 de 14 à 18 heures, salle de la Rotonde, 120, rue Lafayette. Ils s'adressent aux dirigeants de pionniers et aux éducateurs qui « doivent absolument faire le nécessaire pour être libres », pour former les cadres de Jeunes Pionniers par une éducation théorique et pratique, par une présentation de toutes les méthodes de travail pour la bonne marche des cellules d'écoles, des rayons de Pionniers et des cinquantaines. Ces cours sont d'une telle utilité pour bien connaître le travail à faire parmi les enfants ⁶⁸ qu'ils sont rendus obligatoires pour tous les dirigeants ⁶⁹. C'est le jeudi 8 avril que le contenu est défini par la Commission exécutive de la 4^e Entente de la FEOP et par la Commission nationale en présence des camarades de la fraction des instituteurs désignés pour ces cours. Les quatre cours présentent : « 1° La situation politique internationale ; le féminisme ; le rôle de l'Internationale communiste des Jeunes. 2° Travaux pratiques : le mouvement d'enfants. 3° Pratique : pédagogie, comment intéresser les enfants, la pédagogie à mettre en œuvre – pédagogie élémentaire et psychologie de l'enfant –, comment travailler avec les parents, les organisations adverses –. 4° Comment faire vivre le mouvement, cellules d'école. Questions d'organisations » ⁷⁰. À ces cours ouverts à tous, s'ajoutent des formations au sein de chaque groupe : le *Groupe Karl Liebknecht*, 42, rue Doudeauville, propose à 20h30 le 5 juin 1926 un cours d'éducation ⁷¹. Il manque une documentation interne pour apprécier le contenu réel de ces cours, le nombre de participants, les intervenants et les débats. La Fédération des JC dresse un premier bilan lors du V^e congrès de Saint-Denis (14-18 août 1926). Elle réaffirme, parmi les tâches prioritaires au sein du mouvement d'enfants, l'utilité d'une solide préparation des cadres pour élargir le travail à toute la province et à tous les groupes, dirigeants choisis avec soin, « non pas les camarades les plus instruits, mais des camarades actifs, ayant une éducation communiste développée » ⁷². Dans *L'Humanité*, à la fin de 1926 ⁷³, la 4^e Entente de la FEOP réclame aux groupes des feuilles de recensement pour une école de deux jours programmée les samedi 5 et dimanche 6 juillet 1930 à destination des pionniers et dirigeants de la région parisienne, dès 8h30, 120, rue Lafayette ⁷⁴.

La faiblesse numérique du mouvement d'enfants – 3 000 pupilles en 1924, 850 pionniers en 1928, essentiellement en région parisienne, 850 surveillants et administrateurs en 1922 – comparée à la vitalité du scoutisme catholique peut servir de bilan. La greffe communiste sur l'enfance n'a pas pris.

Mais passés les chiffres, il faudrait s'interroger sur les retombées militantes, l'ancrage pour un engagement d'adulte, la préparation à d'autres responsabilités. Car cette expérience est riche d'enseignements. Les GCE et Pionniers proposent d'avancer l'âge d'entrée en militantisme, par rapport à l'âge convenu, 15-16 ans, celui de l'adhésion aux Jeunesses. Le mouvement d'enfants communiste pose en fait la question du militantisme en culottes courtes, du rapport de l'enfance à la politique. Il anticipe à sa manière sur le nouveau statut de l'enfance dont la Déclaration de Genève de 1924 est le premier jalon. Il illustre la volonté du PCF d'intégrer toutes les classes d'âge dans le combat de classes. L'enfant devient un acteur social à part entière, digne d'une éducation politique et d'un encadrement compétent. Les GCE et Pionniers constituent en effet un système d'apprentissage chargé d'adapter à l'enfance les orientations générales de rupture avec les modèles anciens et de promouvoir une éducation vraiment révolutionnaire.

Écoles préparatoires aux Jeunesses, ils permettent ainsi un regard plus général sur la formation et les écoles de partis au sein du mouvement communiste. En tant que propédeutique à l'action militante adulte, ils reflètent les préoccupations stratégiques successives de l'IC et sa volonté durable de se distinguer de la social-démocratie. L'enfant communiste doit devenir avant tout un acteur conscient de la Révolution, coupé des tentations bourgeoises ou réformistes. En cela, il préfigure les combattants de l'idéal.

1. Formé autour des camarades Cachin, Challaye, Dormoy, Dunois, Frossard, Ernest Laffont, Martinet, Georges Pioch et des citoyennes Dunois, Challaye, Ker, Cachin, Suzanne Lévy, le groupe veut donner une culture sociale aux jeunes gens attirés par le Parti et atténuer les préjugés contre le communisme. Causeries, films éducatifs et sociaux, activités récréatives sont au programme. *L'Humanité*, 9 décembre 1921.

2. André Vassart, Mémoires inédites, *Les Cahiers d'histoire sociale*, 4, été-automne 1995, p. 98-115 ; V. Fay, *La flamme et la cendre. Histoire d'une vie militante*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 1989, 282 p.

3. Danielle Tartakowsky, « Un instrument de culture politique : les premières écoles centrales du Parti communiste français », *Le Mouvement social*, avril-juin 1975, p. 79-108 ; *Id*, *Les premiers communistes français. Formation des cadres et bolchevisation*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1980, 216 p. ; Yasmine Siblot, *La formation politique de militants ouvriers. Les écoles élémentaires du Parti communiste français de leur constitution au Front populaire*, Paris, Imprimerie de la FEN, 1998, 299 p. ; Michel Offerlé, « Éducation ouvrière et

formation des militants : les initiatives communistes, 1921-1936 », *Les Cahiers de l'animation*, 32, 1981, p. 105-113.

4. *L'Humanité*, 1^{er} mars 1921.

5. Jacqueline Tardivel, *Des pacifistes aux résistantes, les militantes communistes en France dans l'entre-deux-guerres*. Thèse de doctorat, Paris VII, 1993, 496 p.

6. Les sources utilisées sont essentiellement la presse communiste : la presse pour enfants, *Le Jeune Camarade* (juillet 1921- octobre 1929 ?), la presse généraliste pour jeunes et adultes, *L'Avant-Garde*, *L'Humanité*, *Cahiers du Bolchevisme*, la presse des organisations de masses et celle de l'I.C et l'ICJ, *La Correspondance internationale*, la *Correspondance internationale des Jeunesses*.

7. *La Correspondance internationale des Jeunesses*, 6, 10 juin 1921.

8. Sur la Fédération nationale des Jeunesses communistes cf Jacques Varin, *Jeunes comme J.C. Sur la jeunesse communiste*. T. 1, *De 1920 à 1939*, Paris, Éditions sociales, 1975, 272 p. ; François Castaing, *Aux origines des jeunesses communistes de France*, *Le Mouvement social*, janvier-mars 1971.

9. *L'Humanité*, 22 mai 1921.

10. *Ibidem*, 26 juin 1921.

11. *Ibidem*, 23 juin 1921.

12. « Pour que Petit Pierre devienne communiste », *L'Avant-garde*, 13, 16-30 juin 1921. Le titre de l'article emprunte au livre de J. Lorris, P. Grados, *Petit Pierre sera socialiste*, Paris, 1913, 440 p.

13. *Le Jeune Camarade*, 1, juillet 1921.

14. R. Michel, « Une manifestation communiste d'enfants », *L'Humanité*, 28 juin 1921.

15. Jeanne Labourbe, jeune institutrice communiste, tuée le 2 mars 1919 dans un cimetière d'Odessa par les troupes françaises d'occupation. Sur Jeanne Labourbe cf J. Fréville, « Une révolutionnaire française de la Révolution russe : Jeanne Labourbe », *Cahiers de l'Institut Maurice Thorez*, 13, 1969.

16. Sur ce développement cf Lucien Mercier, « Enfance et Parti communiste français : le scoutisme rouge, 1921-1933 » dans Vincent Duclert, René Fabre, Patrick Fridenson (dir.), *Avenir et avant-gardes en France. Hommage à Madeleine Rebérioux*, Paris, La Découverte, 1999, p. 342-356.

17. *L'Humanité*, 1^{er} octobre 1921.

18. *Ibidem*, 3 octobre 1922.

19. *Ibidem*, 1^{er} décembre 1921.

20. *Ibidem*, 5 mars 1922.

21. *Ibidem*, 15 septembre 1922.

22. *Ibidem*, 5 novembre 1922.

23. *Ibidem*, 1^{er} février 1922.

24. *Ibidem*, 1^{er} février 1922, 7 décembre 1922 ; 17 décembre 1922.

25. *Ibidem*, 1^{er} octobre 1921, 1^{er} décembre 1921.

26. *Ibidem*, 16 mai 1925.

27. *Ibidem*, 3 novembre 1922.

28. C'est une rubrique du *Jeune camarade* à partir de mai 1925.

29. « SUZANNE, Parlons encore du Mur des Fédérés », *L'Avant-Garde ouvrière et communiste*, 501, 10 juin 1933.

30. *Le Jeune camarade*, 4, 1926.

31. *Ibidem*, 3, mars-avril 1928.

32. « Les enfants et la grève Citroën », *L'Avant-Garde ouvrière et communiste*, 496, 6 mai 1933.
33. *Le Jeune camarade*, 2, mai 1925.
34. *Ibidem*, 1, 15 avril 1924.
35. *Ibidem*, 6, 1925.
36. *Ibidem*, 2, 1925.
37. « Avec les enfants à La Villette-aux-Aulnes, le 11 juin. Une journée bien remplie ? », *L'Avant-Garde ouvrière et communiste*, 502, 17 juin 1933.
38. *L'Avant-Garde*, 14, 1-15 juillet 1921.
39. « Sur la place des fêtes dans la socialisation politique », Alain Corbin, Noëlle Gérome, Danielle Tartakowsky (dir.), *Les usages politiques des fêtes*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1994, 446 p.
40. *Ibidem*, 3 juin 1922.
41. *Ibidem*, 7 décembre ; 8 décembre ; 10 décembre 1922.
42. *Ibidem*, 12 décembre 1922 ; 30 décembre 1922.
43. *Ibidem*, 3 juillet 1921 ; sur cette troupe et Marcel Thoreux cf J. Bessen, « Un théâtre ouvrier révolutionnaire français », 1918-1935, *Les Cahiers de l'animation*, 60, 1897, p. 33-63.
44. *L'Humanité*, 5 mai 1921 ; 7 mai 1921.
45. *Ibidem*, 1^{er} janvier ; 2 janvier 1927.
46. S. Delpont, « Une belle fête d'enfants », *L'Avant-Garde ouvrière et communiste*, 519, 14 octobre 1933.
47. M. Joubert, « Formons des groupes d'enfants », *L'Humanité*, 25 juin 1923
48. *L'Humanité*, 20 juin 1923.
49. *L'Humanité*, 21 juin 1923.
50. *Ibidem*, 11 août 1923.
51. *L'Humanité*, 1^{er} mars 1922.
52. *Ibidem*, 1^{er} mars 1925.
53. B.Z., « Le rôle des groupes d'enfants dans les organisations communistes de jeunes ». *La Correspondance internationale des Jeunes*, 17, 24 décembre 1921.
54. R. Michel, « Petit Pierre sera communiste », *L'Avant-Garde*, 14, 1-15 juillet 1921.
55. *L'Humanité*, 1^{er} octobre 1921.
56. *Ibidem*, 5 février ; 1^{er} mars ; 4 mars ; 5 mars 1922.
57. *Ibidem*, 5 octobre 1921.
58. Maurice Honel, « L'enfance prolétarienne », *L'Avant-Garde*, 14, 1-15 juillet 1921.
59. *La Correspondance internationale des Jeunes*, 7-20 juin 1921.
60. *Ibidem*, 13 octobre 1922.
61. *L'Avant-Garde*, 53, 8-23 août 1923.
62. *Ibidem*, 53, 8-23 août 1923.
63. *Ibidem*, 56, 1-15 novembre 1923.
64. J. Dormans, « Les Pupilles communistes », *L'Avant-Garde*, 72, août 1924.
65. *L'Humanité*, 1^{er} janvier 1925.
66. *Ibidem*, 4 mars 1925.
67. J. Rénac, « Le Communisme chez les enfants. Un Congrès plein d'enseignements », *Cahiers du Bolchevisme*, 41, 25 février 1926.
68. *L'Avant-Garde*, 128, 10 avril 1926.

69. Le monde de l'enseignement connaît les derniers travaux sur la psychologie de l'enfant. Freinet chronique le livre de Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neufchatel, Delachaux et Niestlé dans *L'École émancipée*, 24, 8 mars 1925 ; Piaget participe à la 4^e assemblée annuelle de La Nouvelle Éducation – 9-11 avril 1925 – dans une conférence « La représentation du monde chez l'enfant », *L'École émancipée*, 27, 29 mars 1925 ; la théorie empruntée à Decroly des centres d'intérêt est aussi connue, *L'École émancipée*, 26, 22 mars 1925 ; 29, 19 avril 1925.

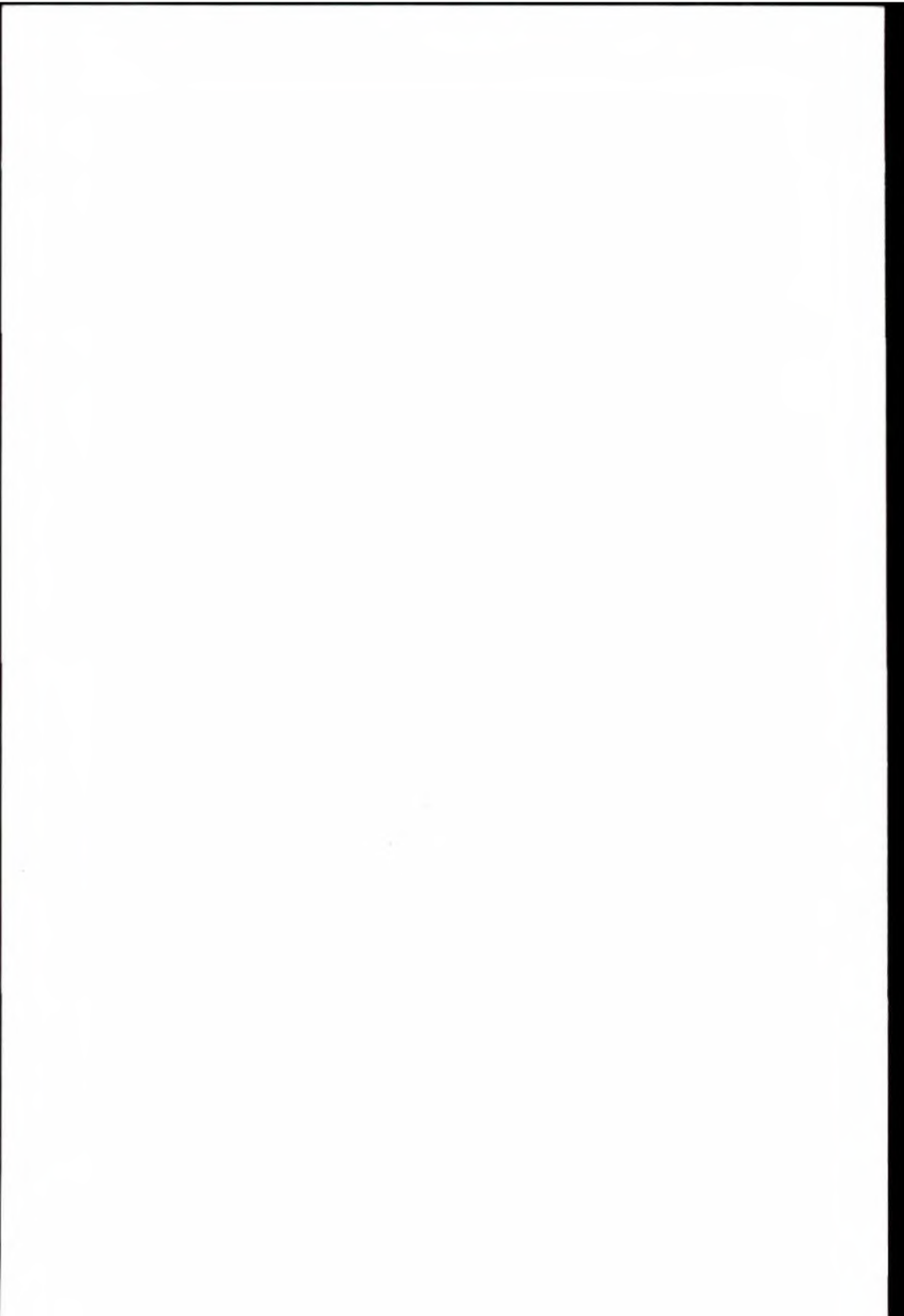
70. *L'Humanité*, 3 avril 1926 ; 9 avril 1926 ; 10 avril 1926 ; 12 avril 1926 ; 15 avril 1926 ; 17 avril 1926.

71. *Ibidem*, 5 juin 1926.

72. *Résolutions adoptées par le V^e Congrès national des JC de France, 14-18 août 1926*, Paris Bibliothèque de la JC, br.

73. *L'Humanité*, 4 décembre 1926.

74. *Ibidem*, 3 juillet 1930.



« Élever le niveau théorique du Parti » Les écoles élémentaires du Parti communiste français (1925-1936)

Yasmine SIBLOT

Laboratoire de Sciences sociales ENS, CSU

La phase de bolchevisation entraîna dans l'ensemble des partis communistes, dont le PCF, une attention plus grande pour les questions d'éducation. Alors que s'éloignait la perspective d'une révolution mondiale, il fallait consolider l'identité communiste par des apprentissages mieux en rapport avec la nature de classe du mouvement et les nouvelles orientations fixées par l'IC. D'où le développement d'un réseau de formation allant des écoles élémentaires aux écoles centrales. Pour les premières nommées, les résultats furent mitigés car les objectifs étaient souvent en décalage avec les difficultés que rencontraient des stagiaires peu familiarisés avec la culture écrite.

Les « écoles du Parti » font partie des institutions communistes mal connues : célébrées comme mode d'éducation populaire ou dénigrées comme lieu d'inculcation d'un dogme, elles sont rarement étudiées à travers leur mode de fonctionnement. Cette étude, qui vise à analyser ces écoles à travers leur organisation et les pratiques qui s'y développent, s'inscrit au croisement d'un questionnement sur les formes de socialisation politique dans les milieux populaires, et d'un intérêt pour les structures de formation des organisations ouvrières depuis le XIX^e siècle. Si les écoles élémentaires du PCF ont une histoire propre qu'il faut restituer, leur étude nécessite de rapporter ce cas à celui des formes antérieures d'éducation politique constituées dans le mouvement ouvrier, mais aussi de souligner qu'il est fondamental d'analyser ces structures par rapport aux différences sociales d'accès aux compétences et à la légitimité politiques.

Malgré la disparition de discriminations institutionnelles à l'égard des classes populaires dans les démocraties représentatives, les inégalités d'intérêt pour la politique et d'accès au monde politique entre milieux sociaux persistent : pour reprendre la formule de Daniel Gaxie¹, les inégalités de capitaux sociaux et de ressources culturelles constituent un « cens caché », se conjuguent pour limiter l'acquisition de compétences politiques et l'accès à des positions

dominantes en politique dans les milieux populaires. Des travaux comme ceux de Michel Offerlé² à propos des élus ouvriers de la SFIO au début du xx^e siècle ont en outre montré que même s'ils surmontent ces handicaps culturels, les militants et hommes politiques d'origine ouvrière sont dans une position de faible légitimité et se voient toujours rappeler leur origine sociale. Depuis le milieu du xix^e siècle, diverses formes d'éducation ont été mises en place par les organisations ouvrières à l'intention de leurs membres : écoles, cours, brochures. On peut donc se demander dans quelle mesure elles étaient conçues par leurs promoteurs comme des formes de socialisation compensatoire pour des militants de milieu populaire ou ouvrier, comme des tentatives de contrecarrer ce handicap sociologique. Mais les formes d'« éducation ouvrière », se différencient par de nombreux aspects : loin d'être toutes conçues comme subversives, elles dispensent parfois un enseignement apolitique et sont ouvertes à un large public. Contrairement aux universités populaires, ou aux écoles de mutuelles ou de syndicats, les écoles de partis ouvriers sont destinées aux militants et ont une visée proprement politique.

Le cas étudié ici³ présente de nombreuses spécificités. La période va de la mise en place de ces écoles, à partir des années 1924-1925, lors de la « bolchévisation »⁴, jusqu'au Front populaire où le réseau d'écoles semble s'être stabilisé sous une forme durable. C'est un moment où le PCF privilégie la formation de ses membres selon une norme ouvriériste. Les écoles élémentaires du PCF ont la particularité d'être destinées à un public très peu formé politiquement, militants ou cadres de base, contrairement aux écoles centrales, qui s'adressent à des cadres déjà expérimentés et se présentent plus comme des structures de professionnalisation. Il ne s'agit pas cependant d'offrir dans les écoles élémentaires un substitut à l'éducation « bourgeoise » qu'ils n'ont pas eue, mais d'opérer un travail d'unification idéologique autour de la ligne de l'IC et du bureau politique. Les écoles du PCF sont définies par leurs organisateurs comme visant à former un type de militant nouveau en rupture avec le système politique et avec les pratiques socialistes, du fait du contenu des enseignements, de la sélection des élèves et des méthodes employées.

Plusieurs travaux sur le PCF et sur les écoles centrales constituent des jalons importants pour cette étude, en particulier la thèse de Danielle Tartakowsky *Écoles et éditions communistes, 1920-1934*, ainsi que les ouvrages d'Annie Kriegel, *Les communistes français, 1920-1970*, et Bernard Pudal, *Prendre parti, pour une sociologie historique du PCF*⁵. Outre des données chronologiques et des repères archivistiques⁶, ces ouvrages nous ont fourni plusieurs hypothèses d'analyse. Mais si les écoles de cadres sont assez bien connues, les écoles « élémentaires » ont peu été étudiées en elles-mêmes. Or plusieurs types de

matériaux (archives, presse, entretiens)⁷ rendent possible une étude plus précise de leur fonctionnement. Si ces sources sont très lacunaires et parfois biaisées, elles donnent de nombreux éléments sur la mise en place des écoles, leur fonctionnement, les enjeux liés à leur développement, et les conditions de réception de cet enseignement.

Cet article a pour but de cerner les ambiguïtés et les limites de cette entreprise de formation politique de militants ouvriers. Il semble que les écoles élémentaires du PCF de cette époque sont un mode de formation politique novateur : il combine des objectifs de diffusion d'une orthodoxie idéologique et de subordination des militants à l'appareil, et la mise en œuvre de méthodes visant à doter ces militants ouvriers de compétences politiques. On peut donc se demander quelles ont été les modalités de mise en œuvre de ces enseignements et quels ont été leurs résultats, pour le parti et pour les militants formés.

Une rupture avec les pratiques héritées de la SFIO

La redéfinition de l'éducation lors de la bolchévisation

Les écoles qui vont être mises en place à partir de 1925 s'opposent radicalement à celles élaborées par la SFIO, mais aussi aux écoles communistes préalables à la bolchévisation. La SFIO est héritière d'une tradition de pensée forgée à partir de la philosophie des Lumières qui voit dans l'éducation un mode d'émancipation et valorise le rôle des intellectuels comme guides des masses populaires. La culture est considérée comme un outil politique, et l'ignorance des milieux populaires comme la principale raison de leur faible adhésion au mouvement socialiste. Aussi, si Jean Jaurès et Jules Guesde sont divisés quant à leurs jugements sur l'éducation « bourgeoise » de la Troisième République, ils partagent une même conception du rôle du militant ou de l'homme politique socialiste, figure intellectuelle qui apporte ses lumières au peuple. Par ailleurs, l'attachement à la culture des intellectuels socialistes rejoint les aspirations ouvrières d'accès à l'éducation qui traversent les mouvements syndicaux et l'anarcho-syndicalisme d'un Fernand Pelloutier. Aussi, les formes d'éducation politique mises en place par les mouvements socialistes français avant 1914 sont-elles très marquées par cette sacralisation de la culture et par cette valorisation du rôle des intellectuels. Les universités populaires créées à la suite de l'affaire Dreyfus sous l'impulsion de Gérard Deherme sont largement prises en charge par les Bourses du travail et sont soutenues par les dirigeants des divers courants socialistes qui proposent des cours de culture générale, sous forme de conférences magistrales difficilement accessibles à un public ouvrier

et de faible portée politique, comme l'a montré L. Mercier⁸. Dans le domaine de la formation spécifiquement politique, la structure qui prédomine à la SFIO reste la formation de propagandistes d'envergure nationale, au demeurant très tardive. Jusqu'en 1912, les propagandistes sont des volontaires, souvent déjà formés scolairement et politiquement, et aucune formation n'est prévue pour les militants démunis de compétences. C'est avec la création d'une école de propagandistes qu'une telle formation se dessine, mais elle reste limitée aux cadres et alimente un noyau de délégués permanents qui sont souvent des dirigeants déjà confirmés comme J. Jaurès, M. Cachin ou P. Renaudel⁹. Les militants ou sympathisants peuvent assister aux conférences ou « causeries éducatives » de ces délégués, mais aucun cours n'est organisé au niveau régional ou local.

Le type de formation des militants qui va s'imposer à partir de 1924 sous l'impulsion de la Troisième Internationale dans les partis communistes s'oppose nettement à ces structures. Le modèle d'éducation promu lors de la bolchévisation se veut une application des critiques de la propagande et du rapport à la culture des partis socialistes tels que Lénine les développe dans *Que faire ?* Reprenant des analyses de Marx et Engels à l'égard des socialistes utopistes, il systématise la critique de la sacralisation de la culture et de la foi socialiste dans l'éducation, de même que la posture d'éducateurs du peuple des intellectuels. Sans nier le rôle de l'éducation et des intellectuels, il met en avant la nécessité pour un parti révolutionnaire de ne pas dissocier l'éducation de la pratique militante et de faire de la diffusion de la « théorie » une action organisée destinée à former des « révolutionnaires professionnels » parmi les ouvriers. La culture ne vaut donc pas en elle-même, l'éducation ne doit pas être l'apanage des intellectuels, mais soumise au parti et à l'activité politique. Les discussions du Troisième Congrès de l'Internationale en 1920 attestent de l'importance prise par le thème des structures éducatives internes, permettant de rompre avec les anciennes méthodes de propagande, et faisant référence à la conception léniniste de l'éducation des militants. Mais ce n'est qu'en 1924, avec les débuts de la bolchévisation, que se dessine le projet systématique de création des écoles. Dans ce contexte, l'organisation d'écoles est prévue au niveau central, dans le but de former des cadres, et au niveau de la base, pour diffuser l'idéologie dite « marxiste-léniniste » et les mots d'ordre élaborés par l'Internationale et les directions nationales. Afin de mettre en place ces écoles et développer la presse, la Section Centrale d'Agitation et de Propagande de l'IC, dirigée par Bela Kun, est créée à l'issue du V^e Congrès en 1925, de même que les Sections d'Agitation et de Propagande (SAP) des principaux partis communistes, dont le PCF¹⁰. Le système d'éducation proposé est un réseau centralisé et hiérarchisé, comprenant des écoles

centrales pour les cadres, et des cours élémentaires et des cercles visant à former la totalité des militants.

Les conditions de l'instauration d'un nouveau type d'éducation au PCF

C'est donc en 1924, dès l'adoption des thèses sur la bolchévisation et lors de la création de la section française d'agit-prop, qu'est engagée la rupture avec les pratiques socialistes en matière d'éducation. Jusque-là, des écoles forgées sur le modèle des écoles de la SFIO, destinées à un public intellectuel, se perpétuent, surtout en région parisienne, du fait notamment de l'action de Charles Rappoport, intellectuel venu de Russie et rallié tardivement au soutien à l'IC au sein de la SFIO, qui donne de nombreuses conférences. Dès la création de la SAP, Alfred Kurella, cadre du PC allemand et délégué en France par l'IC, prend en charge l'éducation. Suivant le cadre fixé par l'IC, il élabore un projet de système scolaire à plusieurs niveaux : écoles centrales pour les hauts cadres, écoles régionales et de rayon pour les responsables locaux, et cercles d'étude dans les cellules pour l'ensemble des militants. Une brochure rédigée par Kurella et publiée en 1925 ¹¹ nous donne une image plus précise de ce projet : les écoles centrales et régionales sont des écoles permanentes, les écoles de rayon (les rayons sont des subdivisions des régions et regroupent les cellules) sont des écoles du soir, et les cercles doivent être une forme de travail de groupe sans professeur. Les premières actions de Kurella sont alors l'organisation de la première école de cadres à Bobigny pendant l'hiver 1924-25 qui marque la fondation d'un système durable de formation des cadres, et la publication de brochures à destination des cercles et écoles élémentaires.

L'adoption de ce nouveau modèle de formation, qui dévalorise le rôle des cadres intellectuels et se définit comme exclusivement politique et subordonné à l'action, suppose une rupture brutale avec les pratiques antérieures, dont on peut se demander comment elle s'est imposée. En premier lieu, étant donné la subordination des partis communistes à l'Internationale, l'application de ces résolutions concernant l'éducation est impérative, et explique que le système éducatif promu ait détrôné si rapidement les précédents. Cependant, si ce modèle qui veut rompre avec les pratiques socialistes et qui propose un rapport nouveau à la culture et aux intellectuels a pu être accepté en France, c'est aussi parce qu'il propose une définition de l'éducation politique qui correspond aux dispositions de militants français dans les premières années consécutives à la scission de Tours. En effet, une de raisons qui permettent de comprendre cette scission est que le discours bolchevique trouve écho parmi les militants de la SFIO dans un contexte de forte contestation des élites de ce parti. Si contrairement aux autres partis, la SFIO n'est pas un parti de notables, il existe

un écart considérable entre les élus ou les dirigeants intellectuels (journalistes, enseignants ou avocats), et la base ouvrière. Un certain anti-intellectualisme et une critique du parlementarisme alimentent parmi les délégués de la base un sentiment de dépossession à l'égard des élus. L'analyse des interventions de certains délégués lors du Congrès de Tours telle que l'a faite Bernard Pudal dans *Prendre parti* montre en effet que les intellectuels ou les propagandistes sont vilipendés parce qu'ils sont dotés d'une culture « abstraite » et coupée des luttes, et qu'ils utilisent ce savoir pour prendre des « libertés » à l'égard du parti, c'est-à-dire avoir un comportement individualiste et élitiste. Reprenant ces condamnations, les textes du PCF à propos de l'éducation mettent ainsi en garde contre les dangers du « théorisme », c'est-à-dire d'une activité éducative où le savoir est acquis pour lui-même, « abstraitement » à des fins individuelles¹². Mais si la propagande socialiste est ainsi dénigrée, et si le discours du PCF fait écho à l'attitude des militants ouvriers à l'encontre des élites intellectuelles, il ne s'agit pas de nier toute importance aux activités intellectuelles et à l'éducation, tendance identifiée par le terme de « praticisme ». La définition et la légitimation de l'éducation repose donc sur trois références : elle est destinée à la base ouvrière et vise à « mettre fin à la monopolisation de la théorie par les leaders » (Bela Kun) ; elle est nécessaire « pour le parti » et pour la diffusion du léninisme, et a donc une finalité collective, non individuelle ; elle est utilitaire, nécessaire à l'action, ce n'est pas une éducation générale. Comme l'énonce Kurella : « Les écoles du parti ne s'adressent pas à cette couche de petits bourgeois "intéressés" au socialisme et à la théorie, qui veulent apprendre le communisme avant de l'appliquer. (...) L'école léniniste est destinée à l'ouvrier, militant actif du parti »¹³. Le choix d'une forme scolaire d'éducation, qui s'oppose à des modalités plus libres et moins formalisées, comme l'organisation de conférences ou la diffusion de textes, témoigne justement de cette volonté de systématiser la formation à l'égard des militants ouvriers, à l'usage du parti.

L'institutionnalisation des écoles entre 1924 et le Front populaire

Certains textes des *Cahiers du bolchévisme* mais surtout les bilans de la section d'« agit-prop » (agitation et propagande) ou les rapports établis par les responsables de l'éducation permettent de tracer une esquisse de ce qu'a été le développement des écoles.

Une institutionnalisation difficile

Tel qu'il est conçu par l'Internationale, et tel que le bureau politique et la SAP veulent le mettre en place, le réseau d'écoles doit être centralisé afin de

servir de relais à la diffusion de l'idéologie et de nouvelles pratiques organisationnelles au sein du parti. Plusieurs projets se succèdent pour constituer des bureaux d'agit-prop dans les régions afin de développer de façon régulière les écoles et d'assurer leur uniformité et leur conformité aux projets élaborés au centre. Néanmoins, la région parisienne mise à part, peu de structures et de responsables régionaux prennent en charge l'éducation. Le rôle des responsables nationaux va donc être prépondérant dans le développement des écoles élémentaires. Ce sont eux qui, outre la diffusion de manuels et de brochures, vont contribuer à la vulgarisation des méthodes d'organisation d'écoles, voire à les organiser eux-mêmes. Ainsi Kurella crée-t-il les premiers manuels à destination des écoles élémentaires. Lors de son départ en 1927, où il devient secrétaire de la SAP de l'IC, ce sont Paul Marion et Garay qui prennent en charge l'éducation élémentaire, puis un jeune cadre, Fontenay. Mais le principal responsable pendant cette période semble avoir été Victor Fay, qui prend en charge l'éducation au sein de l'agit-prop à partir de 1929 et semble s'y être maintenu jusqu'en 1934, évitant les remous liés à l'affaire Barbé-Célor. V. Fay est membre du PC polonais dès sa fondation et rejoint le PCF en 1925. En Pologne, puis en France, il donne de très nombreux cours et conférences. Membre du groupe oppositionnel « Que Faire ? », il quittera le PCF en 1936. Lui succèdent P. Bouthonnier puis E. Fajon qui appartiennent aux cadres du « groupe dirigeant fondamental », pour reprendre l'expression par laquelle B. Pudal désigne les cadres formés au cours des années 1930 autour de M. Thorez.

Sous la houlette de ces responsables successifs les écoles élémentaires se mettent en place, de façon intermittente du fait de la faible transmission des expériences et des changements de responsables. Il semble qu'on puisse déterminer trois grandes phases dans ce processus.

1925-1928

Pendant ces années, les cours tels que celui de Rappoport se maintiennent en région parisienne pendant un an ou deux puis périclitent. Plusieurs écoles léninistes conformes au modèle de la bolchévisation sont alors organisées. Un bilan de 1927 comptabilise ainsi 37 écoles de base, écoles de nouveaux adhérents (de très courte durée) ou écoles de rayon, mais il semble que les effectifs aient été faibles et que beaucoup d'écoles prévues n'aient pas été organisées, faute de cadres capables de les prendre en charge dans les régions. Une campagne pour le développement d'un mode d'enseignement à distance, appelé l'auto-éducation, est lancée en 1927. Fondé sur la diffusion de cours par le biais de la presse, ce projet vise à la constitution de groupes d'étude, à raison de quatre ou cinq par région, mais seules 30 inscriptions individuelles et 10 collectives sont prises.

1929-1932

C'est le développement réel de l'éducation élémentaire, en particulier en région parisienne et dans certaines régions jugées prioritaires du fait de leur forte population ouvrière, comme le Nord. Les écoles pour nouveaux adhérents ou sympathisants se multiplient. On organise en outre des écoles de propagandistes destinées à former des enseignants (deux en 1930 par exemple). Mais le type qui se développe le mieux, ce sont les écoles de rayon ; ces dernières auraient accueilli 100 élèves en région parisienne en 1931. Enfin une école centrale par correspondance est créée en 1930, avec trois niveaux. Le rôle de V. Fay durant cette période a été prépondérant, car il participe directement à l'organisation de plusieurs écoles, forme des responsables à l'enseignement et élabore de nombreux programmes et plans de cours.

1933-1936

Les archives pour cette période étant beaucoup moins nombreuses, il est difficile d'évaluer l'importance de l'organisation des écoles. Il semble que les différents types d'écoles mis en place se perpétuent selon un rythme régulier. Si l'on se fie à la publication des fascicules destinés aux écoles, il semble que l'explosion des effectifs du PCF à partir de 1936 ait été suivie par un fort accroissement des activités éducatives.

Les effectifs scolarisés jusqu'en 1936 sont très difficiles à évaluer ; mais les chiffres probablement grossis des quelques bilans établis par la section d'agit-prop montrent qu'ils sont faibles : alors que l'objectif de la SAP est de scolariser 20 % des militants, 1 500 seraient passés par des écoles de base en 1932¹⁴ et l'École par correspondance aurait accueilli à peine trois cents élèves par an au plus. En outre les écoles concernent surtout la région parisienne et le Nord. Pourtant, malgré de faibles moyens et une organisation chancelante, les années précédant le Front populaire sont celles de l'institutionnalisation des écoles et d'une pratique régulière, contrairement à d'autres créations de la bolchévisation comme les correspondants d'usine (désignés par le terme importé du russe de « rabcors »). Si ce n'est probablement qu'à partir du Front populaire que les écoles élémentaires touchent de larges effectifs, leur développement a été rendu possible par les structures mises en place avant. Cette période voit aussi s'organiser trois types de formation élémentaire. Les cours pour sympathisants ou nouveaux adhérents sont les plus nombreux. Ce sont des séries courtes, souvent de quatre cours, au contenu très simple. Les écoles pour militants expérimentés comme les écoles de rayon offrent des séries plus longues, des cours du soir qui comportent des séances pratiques et peuvent servir à la sélection

de cadres amenés parfois à suivre des écoles régionales. Ces dernières, comme les écoles de cadres, sont permanentes, c'est-à-dire à plein temps pendant plusieurs jours. Viennent enfin les cours à distance. Les élèves des trois niveaux de l'École par correspondance peuvent acheter des brochures et s'inscrire à l'École, prise en charge par quelques permanents, à qui les élèves envoient des questionnaires et copies qui leur sont renvoyés corrigés.

L'éducation élémentaire s'est donc structurée lentement, mais elle est devenue fondamentale, car elle a mis en place des pratiques et des structures durables. L'éducation des militants et cadres de base semble ainsi institutionnalisée durablement. En outre, la permanence des efforts éducatifs traduit l'importance accordée peu à peu à cette activité longtemps marginale.

Contrôle de l'orthodoxie et diffusion de compétences

L'attachement de la direction à l'éducation élémentaire

Si les moyens matériels et humains dévolus à l'éducation élémentaire restent faibles, l'attention qui est accordée aux premières tentatives est par contre loin d'être négligeable. L'analyse des articles parus dans les *Cahiers du bolchevisme*¹⁵ sur ce thème met au jour la récurrence du décalage entre la chronologie officielle, telle qu'on peut la reconstituer à travers ces articles de 1925 à 1937, et la chronologie réelle telle qu'on peut l'approcher à partir des bilans envoyés à l'IC ou établis par la SAP à son propre usage. La chronologie officielle reflète les divers tournants politiques impulsés par l'IC et les changements de direction du PCF : chacun est l'occasion pour les nouvelles directions d'affirmer l'importance du travail d'éducation, leur intention de la développer, et de nier les réalisations des directions précédentes. Plusieurs séries d'articles concernant l'éducation paraissent ainsi : en 1925-26, lors de la bolchévisation, en 1927-28, période de la stalinisation et de la stratégie de lutte classe contre classe, en 1930 au moment de l'ascension de nouveaux cadres autour de Barbé et de l'apogée du discours ouvriériste, puis en 1932, au moment de l'affaire Barbé-Célor, c'est-à-dire de l'éviction d'une partie de ces mêmes cadres. Une série de textes déplorant l'absence d'action éducative paraît alors. Une *Résolution sur le travail théorique du Parti* annonçant une rupture fondamentale en matière d'éducation est annoncée, alors que la continuité entre 1929 et 1933 semble grande, notamment du fait que V. Fay est responsable des écoles tout au long de la période et maintient les mêmes méthodes et pratiques. De même, une série d'articles est composée en 1934, lors du changement de

stratégie qui prépare le Front populaire. Il semble qu'on puisse interpréter cette attention de chaque direction à l'éducation élémentaire et la fréquence de ces discours comme une volonté de développer les activités éducatives et leur influence au sein du parti. En effet, les écoles remplissent pour le PC deux fonctions essentielles.

Deux fonctions fondamentales

Au sein des objectifs poursuivis à travers l'organisation d'écoles se dégagent deux dimensions d'un processus de socialisation des militants au PCF. Il ne s'agit pas, comme dans les écoles centrales, d'un mode de socialisation élargie. A. Kriegel et A. Marijnen¹⁶, étudiant respectivement les écoles centrales du PCF et du PCI, ont souligné que leur rôle va bien au-delà de la formation politique des cadres. Ces écoles permanentes comprennent des activités culturelles, et supposent l'adoption d'un mode de vie commun pendant la durée des écoles. En ce qui concerne les écoles élémentaires, par contre, les cours, exclusivement politiques, sont ponctuels : ce sont en général des cours du soir de fréquence hebdomadaire. Mais si la volonté de diffuser une identité partisane est très forte, elle se heurte au fait que les militants sont très peu formés politiquement. En outre, le contexte de la bolchévisation puis de la stalinisation est marqué par un fort sectarisme et des conflits idéologiques violents, qui conduisent à des changements de direction fréquents. On assiste à des entreprises radicales de réorganisation, créant une pénurie de militants formés, du fait de nombreux départs consécutifs à des scissions. À travers elles, il s'agit effectivement pour la direction d'asseoir son autorité, de faire accepter une organisation centralisée et disciplinée, et d'assurer l'homogénéité idéologique en diffusant la ligne et les stratégies politiques du parti. Il s'agit aussi de former des militants correspondant aux critères de l'éthique militante qui se forge pendant cette période, c'est-à-dire avant tout des ouvriers. Les écoles font ainsi l'objet d'un contrôle par le centre, qui fait établir par les responsables de l'agit-prop des rapports sur les élèves et sur les enseignants, afin de vérifier que les enseignements sont dans la ligne, et de repérer les élèves formés qui peuvent être utilisés à des niveaux de plus haute responsabilité. Les deux dimensions de diffusion de l'orthodoxie et de diffusion de compétences se retrouvent dans la définition des objectifs des écoles : « élever le niveau théorique du parti », suivant les termes de Kurella¹⁷. La « théorie » désigne en effet avant tout la ligne de l'IC relayée par les PC, présentée comme une vérité scientifique. La fonction fondamentale des écoles est donc de la faire adopter comme telle, et ainsi d'asseoir l'autorité de l'IC et de la direction du PCF. L'importance du travail de diffusion de compétences et de schèmes de perception du monde politique est

aussi explicitement comprise par les cadres de la section d'agit-prop comme une lutte contre l'analphabétisme politique ; la théorie est un « outil », un « guide » pour l'action politique, avec une fonction « pratique ». Cette double dimension se traduit dans le contenu des cours.

Enseignement dogmatique et cours pratiques

Contrairement aux cours des écoles centrales, il y a très peu de cours généraux. Les cours de sciences, littérature ou de philosophie sont exclus, mais même les cours sur le marxisme, l'économie politique ou l'histoire du mouvement ouvrier sont très restreints. Les éléments de théorie générale sont une vulgate du léninisme, basée en général sur les *ABC du communisme* de Boukharine et Kurella, et sur *Le léninisme théorique et pratique* de Staline. Un cours théorique de base comporte ainsi souvent quatre points : l'impérialisme, la lutte de classes, la révolution, le Parti Communiste. Les cours d'histoire portent sur la Deuxième et de la Troisième Internationales et visent à souligner la faillite des socialistes. La plupart des cours sont beaucoup plus tournés vers des actions immédiates et l'imposition de normes organisationnelles. Ainsi, le cours central est toujours celui sur le parti communiste, seul parti du prolétariat qui doit être fondé sur la discipline et le centralisme démocratique, à l'image du parti bolchevique. Il s'accompagne de cours sur l'organisation interne, le fonctionnement des cellules, les méthodes d'agitation et de propagande. Les « travaux pratiques » servent à enseigner des techniques militantes¹⁸.

Viennent ensuite des cours sur l'URSS, surtout après 1929, souvent constitués des dernières résolutions des congrès. Les cours sont aussi l'occasion de diffuser les mots d'ordre du moment, d'expliquer l'action du PC concernant des événements précis et de justifier sa stratégie surtout dans les période de contestation. Un cours est ainsi élaboré sur « l'utilisation révolutionnaire du parlementarisme » lors des législatives de 1928 où le PC refuse toute alliance avec la SFIO au nom de la tactique « classe contre classe ». Plus rarement, certains cours portent sur la politique générale, lors d'élections notamment, et sur les débats d'actualité et les partis « bourgeois ». Un cours de 1924 sur les partis politiques en France est ainsi diffusé. Mais l'écart entre les schémas d'analyse du PC et les schémas dominants, ainsi que la volonté de se situer en opposition au système politique, se conjuguent pour lui donner une faible audience. Le Front populaire marque une rupture nette dans le contenu des cours, du fait de l'abandon de la tactique classe contre classe, et du glissement d'un discours ouvriériste vers un discours plus populiste et nationaliste, animé d'une volonté d'ouverture. Les brochures montrent qu'à partir de 1935 sont introduits des cours sur le mouvement ouvrier français, des cours d'histoire de

France, sur la Révolution française notamment, et des cours sur les débats économiques et politiques de l'actualité générale, répercutant l'évolution de la position du PCF dans le champ politique.

Uniformisation idéologique, imposition de l'autorité du centre et formation pratique de cadres et de militants actifs sont ainsi les objectifs de ces structures de socialisation. Dans le contexte des années 1925 à 1936, ce sont des objectifs capitaux, comme en témoigne l'affirmation répétée par les directions de leur attachement à la mise en place de ce système d'école. La réception de cet enseignement s'avère pourtant problématique.

Fonctionnement concret des écoles : une socialisation politique aux effets limités

Les auteurs qui ont travaillé sur les écoles du PCF ont avancé diverses hypothèses quant à l'effet de cette scolarisation des militants par le PCF. Ainsi Annie Kriegel estime que les écoles ont contribué à la promotion de militants ouvriers. Selon elle : « C'est [à propos] des écoles qu'on découvre le chaînon modeste et essentiel par lequel la prépondérance, traditionnelle dans les partis "ouvriers", des intellectuels qui savent parler ou tenir une plume a pu être évitée. » Michel Verret¹⁹, sociologue spécialiste de la culture ouvrière, estime pour sa part que les écoles du PCF ont pu servir de voie d'« intellectualisation » de la classe ouvrière, et ont constitué un apport important pour leurs élèves. Il émet notamment l'hypothèse que le contenu et les méthodes d'enseignement présentent des affinités avec la « raison ouvrière » du fait notamment de leur ancrage dans la pratique. Mais l'analyse du fonctionnement concret des écoles à travers les archives ayant trait directement à l'enseignement, où aux relations entre élèves et professeurs²⁰, conduisent à relativiser ces hypothèses en de nombreux points.

Attentes et réticences des élèves

Du fait de la politique ouvriériste d'implantation des écoles et de sélection des élèves, ceux-ci semblent avoir été majoritairement des ouvriers. Malgré les affirmations de la section d'agit-prop sur la demande pressante des militants à l'égard de l'éducation, on peut se demander quelles ont été leurs attentes. Il apparaît ainsi, à la lecture des courriers d'élèves aux *Cahiers du bolchevisme* ou à l'École par correspondance, que les souhaits des militants concernant les écoles aient surtout concerné l'acquisition de savoir-faire techniques. Très peu de militants font part de leur désir de formation générale, de leur « soif de savoir » pour reprendre les termes de l'agit-prop. Étant donné le contexte d'ouvriérisme

et d'anti-intellectualisme, il est compréhensible que la crainte de l'accusation de « théorisme » ou de « dilettantisme » réfrène ce type de sollicitations. Le seul exemple de courrier de militant publié dans les *Cahiers du bolchevisme* qui évoque l'intérêt d'une formation large, incorporant de l'histoire, de la géographie ou du français, prévient ainsi les critiques : « Au moins ne m'accusez pas d'esprit petit-bourgeois ou intellectuel à la manque. J'ai tenu la faux et la charrue, et le peu que je sais je l'ai appris à la force du poignet »²¹. Plus courantes sont les réactions positives à la mise en place d'écoles qui donneraient un « aliment intellectuel », pour reprendre l'expression d'un militant écrivant aux *Cahiers du bolchevisme* à propos de l'auto-éducation en 1927, aux militants noyés dans des tâches ingrates et répétitives comme le collage d'affiches ou la distribution de tracts. Mais au-delà de cette aspiration à une dimension intellectuelle de l'activité politique, ce sont surtout des attentes envers l'enseignement de savoir-faire facilitant le travail militant qui s'expriment : apprendre à rédiger un tract ou un journal, à prendre la parole lors d'une réunion publique sont des demandes récurrentes.

Mais les réactions les plus fréquentes à l'égard des écoles sont une certaine réticence et un sentiment de difficulté face aux exercices proposés. Le faible nombre d'écoles créées, les effectifs restreints de l'École par correspondance, ou les phénomènes de déclin du nombre d'élèves au cours des sessions, régulièrement évoqués par les responsables, attestent des difficultés des élèves. Elles sont tout d'abord matérielles, car les militants manquent de temps du fait de leur travail professionnel et de leurs autres tâches militantes. De plus, le travail scolaire peut être perçu comme inutile. V. Fay raconte dans ses Mémoires²² qu'un responsable du Nord refuse que certains militants assistent aux écoles, car il y a du travail pour eux et que la formation est une perte de temps. Dans d'autres cas, c'est au contraire un sentiment d'incompétence qui freine les élèves : G. Desjours, militant de Saône-et-Loire, explique qu'il a « longtemps remis l'envoi de ses réponses de peur de porter des appréciations pas justes »²³. Ces cas de rejet ou de complexe par rapport à l'appareil scolaire incitent à prendre en compte plus largement la relation difficile de ces militants à l'école primaire républicaine.

Le poids de l'école de la Troisième République

La plupart des militants qui expriment leurs difficultés à suivre les écoles ont reçu une scolarisation primaire courte, si l'on se fie aux fiches que l'École par correspondance a établies sur ses élèves, et dont on a retrouvé quelques exemplaires. Un bilan de 1931 de cette école évoque le fait que « de nombreux élèves ont invoqué leur sortie de l'école à l'âge de douze ans » pour expliquer

leurs difficultés. Ainsi, dans plusieurs courriers, des élèves s'excusent de ne pas retourner les questionnaires du fait de leur incapacité à comprendre les cours, et l'expliquent par leur faible instruction générale. Le fait que le niveau des cours soit régulièrement revu dans le sens d'un plus grande simplification et que l'École par correspondance envoie à ses élèves un questionnaire pour savoir s'ils arrivent à les suivre montre que les organisateurs des écoles connaissent ce problème. Pourtant, s'ils sont conscients du faible niveau scolaire des élèves et des lacunes de leur instruction générale, les conséquences de ce problème ne sont pas admises. En effet, évoquer la difficulté de militants ouvriers peu scolarisés à comprendre les cours est vite taxé de mépris de classe : « C'est un préjugé bourgeois de supposer que l'ouvrier est incapable de s'instruire et de devenir un orateur, un conférencier »²⁴. Aucun cours n'est donc mis en place pour donner aux militants les moins scolarisés les bases qui leur manquent. En outre les méthodes employées reproduisent celles de l'école primaire.

La faible scolarisation des militants ouvriers et les difficultés scolaires qu'ils ont rencontrées tiennent en grande partie à la distance entre la culture scolaire de la Troisième République et celles des milieux populaires. Plusieurs textes et déclarations d'intentions des concepteurs des écoles mettent en avant leur volonté de rompre avec les méthodes de l'école dite « bourgeoise ». Kurella notamment fustige la « pédagogie bourgeoise » dont la « méthode d'enseignement politique de l'organisation communiste » devra se départir. Mais ces déclarations de principe ne sont pas suivies d'effet. Comme le montrent B. Pudal et C. Penetier²⁵, c'est au contraire une « réhabilitation de la pédagogie traditionnelle » et une éviction des tentatives d'élaboration d'une « pédagogie prolétarienne » qui s'effectue au PCF. La pédagogie en œuvre dans les écoles élémentaires est à cet égard exemplaire. Le primat de l'écrit y est tout d'abord très fort : les enseignements sont basés sur des lectures. Même si des brochures de cours et des recueils d'extraits commentés facilitent l'accès aux textes théoriques, les élèves de l'École par correspondance se plaignent de la difficulté que cette forme de diffusion de la connaissance présente pour eux. L'un d'eux, qui dit pourtant avoir lu tous les cours, répond néanmoins à la question : « Sont-ils trop difficiles ? » : « Naturellement pour moi qui ne lit presque jamais, mais je fais tous mes efforts pour y arriver et me montrer digne du parti »²⁶. Outre la lecture, les prestations écrites sont régulièrement requises, qu'il s'agisse de la prise de notes ou de la rédaction de réponses à des questions sur les cours. Enfin, au-delà de la lecture et de la pratique de l'écriture qui sont demandées à des militants qui les maîtrisent mal, les cours imposent les normes du jargon marxiste-léniniste. Outre l'imposition idéologique, ils supposent la maîtrise d'un vocabulaire politique et théorique que ces militants ne connaissent pas. Les

responsables de l'école par correspondance font ainsi un bilan indigné de l'incapacité des élèves à définir le terme de « centralisme démocratique » et leur méconnaissance des thèses de Lénine sur l'organisation du parti bolchevique. Les méthodes d'enseignement, quant à elles, tendent à reproduire la relation scolaire d'autorité entre l'enseignant, détenteur du savoir, et l'élève : si les projets initiaux valorisent les exposés et l'enseignement sous forme de discussions, ce sont les cours magistraux suivis par des exercices de contrôle de connaissance qui sont pratiqués. Eux-mêmes élèves de l'école républicaine, les enseignants en reproduisent les méthodes. La difficulté d'un enseignement écrit et le rapport d'autorité entre élèves et enseignants favorisent donc chez des élèves de l'école primaire une réactivation des dispositions qu'ils y ont acquises, soit de défection et de retrait, soit de bonne volonté, de docilité et de passivité. Dans les deux cas, ces méthodes ne facilitent pas l'appropriation des enseignements par les élèves.

Les conditions d'appropriation de cet enseignement

Une minorité d'élèves semble néanmoins avoir suivi ces cours avec facilité : ils maîtrisent les exercices proposés, lisent l'ensemble des cours et expriment leur satisfaction à leur égard. Par ailleurs, loin d'avoir un sentiment d'incompétence et d'humilité à l'égard des cours du parti, ils font part de leurs remarques et exigences. On peut citer l'exemple d'un élève de l'École par correspondance, C. Bellier, qui répond à l'enquête sur le suivi des cours. Élève au niveau élémentaire, il a lu tous les cours sans difficultés. Il a également répondu aux questions de contrôle concernant tous les cours mais n'a pas encore envoyé les dernières copies parce qu'il attend les corrigés des premières, et fait connaître son mécontentement face à ce retard ²⁷.

Il semble que les bons élèves de l'École par correspondance qui ont aussi suivi les cours avec aisance et intérêt partagent plusieurs caractéristiques sociales. En effet ces élèves sont généralement dotés de compétences acquises préalablement à l'école, dans leur famille ou dans leur milieu professionnel. Le cas des militants interrogés est particulier car ils sont presque tous issus de familles politisées et ont suivi une scolarité moyenne, voire longue. Les fiches de l'École par correspondance sur les élèves de 1933 permettent de voir que ceux qui lisent le plus et s'intéressent à l'éducation et à la propagande sont souvent issus de milieux professionnels qualifiés : employés, instituteurs, ouvriers de métiers ou artisans.

Mais les entretiens effectués permettent de supposer que l'importance du passage par les écoles a eu une importance variable pour ces bons élèves. Certains militants, très politisés depuis leur jeunesse, se rappellent assez vaguement de

cette formation. Elle a en effet été une étape secondaire de leur éducation, dans la mesure où ils ont suivi des carrières de cadres et des écoles supérieures, voire centrales. Mais le cas de H. Chassaing permet de saisir comment ces écoles ont pu répondre à des aspirations fortes et avoir été suivies avec enchantement. Né en 1907, ayant interrompu brutalement ses études après son CEP à la suite de la mort de son père, alors qu'il se destinait à devenir instituteur, il entre au PCF en 1929 et suit une première école, élémentaire, à Paris en 1930. Sa trajectoire au sein du PCF, qui l'amène à devenir cadre, est jalonnée par le passage successif dans plusieurs écoles, de niveau de plus en plus élevé, qui le mèneront à enseigner lui-même dans des écoles du parti. Il se montre ainsi très intéressé par les activités de propagande et d'éducation, et il semble avoir transposé en tant qu'élève puis formateur au sein du PCF les aspirations intellectuelles préalables à son entrée en politique.

Il apparaît donc que les écoles du PCF telles qu'elles ont été mises en place à partir de 1924 se sont institutionnalisées pour plusieurs raisons. La définition de l'éducation politique imposée par l'IC et relayée par le PC est en effet acceptable dans un contexte de fort anti-intellectualisme et de rejet des pratiques socialistes. La direction y voit un moyen d'accomplir des tâches fondamentales. Outre la diffusion de la ligne et le contrôle de l'orthodoxie des militants, elles apparaissent comme un moyen de former des militants ouvriers, dont le rôle est valorisé mais qui ont souvent des compétences et un savoir-faire politique limités. Le rôle de certains responsables et l'attention récurrente des différentes directions conduit au cours de la période considérée à la mise en place définitive du système d'écoles qui prendra de l'ampleur à partir du Front populaire. Dans un contexte d'ouvriérisme, l'objectif d'uniformisation idéologique et de formation de militants expérimentés conduit donc le PCF à mettre en place entre 1925 et 1936 un dispositif spécifique de socialisation politique théorique et pratique, à destination de militants ouvriers. Mais il semble que la transposition à ces écoles des méthodes de l'école primaire limite la portée de cet enseignement : seuls les militants déjà formés intellectuellement et politiquement ont été à même de se l'approprier. Concernant les écoles élémentaires, on retrouve certaines conclusions de Bernard Pudal sur les écoles de cadres. Tout en montrant que le PCF a effectivement promu des militants ouvriers au contraire des autres partis, en « renversant la table des valeurs » dominante, il considère que le rôle des écoles est resté modeste dans ce processus²⁸ : le cas des écoles élémentaires permet de souligner que les limites de ce mode de socialisation politique sont ainsi en grande partie liées à la prégnance du modèle éducatif républicain.

1. Daniel Gaxie, *Le cens caché*, Paris, Seuil, 1978, 269 p.
2. Michel Offerlé, « Illégitimité et légitimation du personnel politique ouvrier en France avant 1914 », *Annales ESC*, n° 4, 1984.
3. Cette étude a été menée dans le cadre d'une maîtrise de sociologie et a donné lieu à un mémoire soutenu en 1996 à Paris X Nanterre sous la direction de M. Lazar. Yasmine Siblot, *Les écoles du Parti communiste français de leur constitution au Front populaire*, Prix Maitron 1997, FEN, 1998.
4. La « bolchévisation », désigne autant la réorganisation des partis communistes sur le modèle dit « bochévik », basé sur des cellules d'entreprises, que le travail d'unification idéologique qui ont été effectués dans le PC(B)US, l'IC et les PC en 1924-25.
5. Annie Kriegel, avec la collaboration de Guillaume Bourgeois, *Les communistes français 1920-1970*, Paris, Seuil, 1985, 404 p.
- Danielle Tartakowsky, *Écoles et éditions communistes 1920-1934*, thèse, sous la direction de Claude Willard, Université Paris VII, 1977.
- Bernard Pudal, *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1989, 329 p.
6. Les références archivistiques sont particulièrement riches dans Danielle Tartakowsky, *op. cit.*
7. Les archives étudiées sont le fonds reproduisant une partie des documents envoyés par le PCF à l'IC avant 1945 et conservé à la Bibliothèque marxiste de Paris. Il comporte des documents sur l'organisation générale des écoles de la section centrale d'agit-prop et des sources imprimées comme les textes des congrès de l'IC et du PCF, les *Cahiers du bolchévisme* et une série de manuels en usage dans les écoles. Six témoignages d'anciens élèves (tous devenus cadres moyens ou de haut niveau par la suite) ont été en outre recueillis : quatre par entretiens et deux en réponse à un questionnaire écrit (H. Chassaing, P. Fay, A. et J. Dumeix, J.-M. Fossier, G. Liebherr et M. Monino).
8. Lucien Mercier, *Les Universités Populaires 1899-1914*, Paris, Éditions ouvrières, 1986, 188 p.
9. Gilles Candar, Christophe Prochasson, « Le socialisme à la conquête des terroirs », *Le mouvement social*, n° 160, 1992
10. « Sur la propagande dans l'IC et ses sections », *V^e Congrès communiste mondial, Résolutions*, Paris, Librairie de l'Humanité, 1924, p 46
11. Kurella alias Bernard Alfred, *Rôle et méthode de l'enseignement léniniste*, Bibliothèque d'éducation léniniste, Paris, Librairie de l'Humanité, 1925.
12. Bernard Pudal, *op. cit.*, pp. 30-37.
13. Kurella alias Bernard, *op. cit.*
14. Le PCF compte alors entre 25 000 et 30 000 membres, cf. Annie Kriegel, *op. cit.*, p. 32.
15. Revue théorique interne destinée aux cadres.
16. Anne Marijnen, « Entrée en politique et professionnalisation de l'appareil. Les écoles centrales du parti communiste italien (1945-1950) », *Politix*, n° 35, 3^e trimestre 1996, pp 89-107. Annie Kriegel, *op. cit.*, pp. 247-258.
17. Kurella alias Bernard, *op. cit.*
18. Voir un exemple de programme de cours de 1930 en annexe.
19. Michel Verret, *La culture ouvrière*, Thonon-les-Bains, L'Albaron-Présence du livre, 1988, 302 p.
20. Le courrier de l'École par correspondance, dont les responsables ont établi des fiches sur les élèves et réalisé une enquête auprès d'eux pour recueillir leur opinion sur les cours, est particulièrement riche dans ce domaine.
21. Un militant du Vigan en 1930. Archives de la Bibliothèque marxiste de Paris.
22. Victor Fay, *La flamme et la cendre*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, 1989, 274 p.

23. Questionnaire de l'École par correspondance, 1932, Archives de la Bibliothèque marxiste de Paris.
24. Lapiere, « Éducation et formation des cadres », *Cahiers du bolchevisme*, n° 6, 15 mars 1934.
25. Claude Pennetier, Bernard Pudal, « Le certification scolaire communiste dans les années trente », *Politix*, n° 35, 3^e trimestre 1996, pp. 68-88.
26. Questionnaire de l'École par correspondance, 1932, Archives de la Bibliothèque marxiste de Paris.
27. *Idem*.
28. Bernard Pudal, *op. cit.*, voir entre autres pp. 51-52, pp. 115-123.

Trois ans d'école socialiste de la Seine d'après *Le Populaire* (1927-1930)

Thierry HOHL

Université de Bourgogne
UMR Georges Chevrier 5605

Face à un PCF qui développait peu à peu ses structures de formation, la SFIO eut des difficultés à poursuivre l'effort d'éducation que ses fondateurs avaient commencé avant guerre. Pourtant, sous l'impulsion de Jean Longuet, la fédération de la Seine tenta de créer une école dont l'objet était d'offrir aux militants des cours destinés à leur donner une culture socialiste. Le problème était que cette dernière faisait l'objet d'interprétations différentes qui ne facilitaient pas sa mise en œuvre.

La création de l'école socialiste de la fédération de la Seine, de 1927 à 1930¹, intervient dans un contexte où, au plan national, la SFIO se redresse et affirme sa prééminence dans le cadre de la concurrence avec le Parti communiste. Elle renvoie à la volonté des socialistes parisiens d'affirmer leur présence, de compléter un dispositif de propagande, de constituer un espace politique spécifique. Ponctuels, ces objectifs en recouvrent un autre : mettre une culture socialiste à disposition d'un public de militants. Il rencontre ainsi une des obsessions politiques du socialisme de la reconstruction, l'éducation des masses et des adhérents, nécessaire à l'accomplissement de la révolution sociale. Nous examinerons d'abord la manière dont l'école fonctionne durant ces trois années, puis nous essaierons de voir quelle conception de la culture partisane se dégage des cours dispensés à l'École socialiste. L'enquête s'appuiera sur les articles du *Populaire* traitant de plus de 70 cours et conférences, répartis sur trois saisons (l'école fonctionnait de l'automne à la fin de l'hiver).

Le sens d'une renaissance

Si, dès sa constitution, le Parti communiste fut fort soucieux de mettre en place un dispositif pédagogique de formation, les socialistes de la Seine attendirent près de dix ans avant de se lancer à leur tour dans une entreprise de

propagande visant à approfondir le savoir des adhérents et militants ². En effet, c'est en novembre 1927 que fut mise en place l'école socialiste de la Seine.

Dans un article de janvier 1928, Jean Longuet ³ rappelle que l'organisme nouvellement créé n'est pas original puisqu'il a eu des précédents dans les deux premières décennies du siècle. Peu prolixe sur l'avant 1914, il s'attarde davantage sur les années de l'immédiat après-guerre où, selon lui, les élèves affluaient aux cours. Il attribue la disparition de ces premières structures à la scission. Cette mise en perspective indique sans surprise que la nouvelle école participe à l'œuvre de reconstruction dans la fidélité à l'unité socialiste. Elle s'enracine aussi dans un double terreau, celui des Jeunesses Socialistes (JS) et du socialisme étranger. En effet, Longuet signale que le renouveau de l'éducation socialiste a été impulsé par les JS lors de leur université d'été à Chatenay-Malabry en juillet, août et septembre 1927. Cela correspond au moment où l'organisation de jeunes de la SFIO commence à retrouver un certain dynamisme en région parisienne. Le deuxième patronage invoqué est celui des écoles socialistes étrangères : l'Allemagne, la Belgique, l'Angleterre, l'Autriche en possèdent qui fonctionnent dans des conditions matérielles et pédagogiques laissant admiratifs les Français. Par là, Longuet met en exergue le rôle modèle de ces partis de masse dans l'Internationale, écho de la position mineure de la SFIO dans l'IOS en ces années 1920. Cette inscription dans l'histoire unitaire, la jeunesse et l'Internationale légitime l'institution en train de se créer, lui donne sens dans un socialisme de la reconstruction attentif aux traditions et à la nécessité d'une Internationale forte, thèmes favoris de Jean Longuet depuis 1921.

Organisation et fonctionnement

La demande exprimée par les JS de la Seine pour créer un lieu de pédagogie socialiste est relayée à l'automne 1927 par un comité de direction comprenant, entre autres, André le Troquer, Jean Longuet, Bracke. Le secrétariat est occupé par Suzanne Buisson, laquelle est la cheville ouvrière de l'entreprise ⁴. Elle est assistée de Germaine Fauchère, la trésorière, de Germaine Chaumais et de Raymonde Méda, chargée de la diffusion des cours. Ils semble que cette structure légère ait en charge l'école durant ces premières années.

Les cours ont lieu à la Salle des sociétés savantes dans un amphithéâtre loué pour l'occasion. Chaque auditeur doit payer sa quote-part : 10 franc pour les adultes pour dix conférences, cinq pour la JS, deux francs pour assister à une soirée ⁵. Les sommes récoltées à cette occasion paient la salle mais sont trop faibles pour assurer la sténotypie des cours dont *Le Populaire* devient le principal vecteur de diffusion. À côté de la reproduction de synthèses dans le

quotidien, nécessairement limitées, le secrétariat de l'école tire un résumé spécial à cinq cents exemplaires. Les fédérations de la Seine et de la Seine-et-Oise accordent une subvention leur permettant de recevoir des résumés pour chacune de leurs sections. De plus, le secrétariat propose les résumés au prix de vingt centimes pour la province⁶. Cette tentative de mettre en place un circuit de diffusion reste peu concluante et ne semble pas avoir débordé de manière significative au-delà de la région parisienne.

Structure légère, diffusion restreinte sont donc les deux caractères organisationnels d'une école où intervient un corps professoral nombreux et varié. En effet, sur le corpus rassemblé, on compte 37 intervenants. Trois ont plus de cinq leçons, Bracke (8), Louis Lévy (7), Jean Longuet (8). Ensuite on trouve Henri Sellier, Marcel Déat et Suzanne Buisson avec trois leçons. On voit l'importante contribution des membres du Comité de direction. En dehors de leur champ de spécialité, ils sont sollicités quand un des intervenants est défaillant. Le corps enseignant est aussi constitué d'experts, souvent des élus. Ainsi, Jean Lebas intervient sur la législation ouvrière (cours du 28 février 1928), Jules Moch sur la production ouvrière (cours du 13 mars 1928), Compère-Morel sur le parti socialiste et la question agraire (cours du 6 décembre 1927), Georges Monnet sur la crise agricole (cours du 8 janvier 1929). À côté de ces députés, on trouve des élus municipaux (Sellier et Morizet), des syndicalistes enseignants (Zoretti), des historiens (Georges Bourgin) et des coopérateurs (Gaston Lévy). Les conférenciers ne sont donc pas spécialisés dans la pédagogie militante. C'est un enseignement de spécialistes dans la plupart des cas. L'exception notable est la présence régulière de *leaders* du parti qui se bornent à commenter l'actualité du moment⁷. Cela illustre la place subordonnée de l'école dans le dispositif de propagande socialiste malgré les efforts pour donner une cohérence aux cours.

Durant ces trois années la manière de concevoir les leçons fluctue. La première année, un dispositif éducatif assez précis est mis en place avec vingt conférences prévues en quatre séries : A (problèmes politiques actuels), B (mouvements), C (doctrine), D (œuvre)⁸, chaque séance comprenant deux cours. Cette construction ambitieuse n'est pas reconduite l'année suivante. Les intitulés se font plus éclectiques, allant de cours sur les précurseurs du socialisme (Louis Lévy) à l'industrie charbonnière en France (Delcourt). Enfin, la dernière saison, Bracke signale que le programme est encore assez vague et inspiré des propositions des JS. À l'ambition des premiers temps succède une modestie, sinon un découragement, perceptible, dont la cause est le faible public présent (les indications dont nous disposons soulignent toutes que l'auditoire reste clairsemé). Ainsi, Léon Osmin en 1928, Jean Zyromski en 1929 dans leur allocution d'ouverture de l'école socialiste déplorent que les efforts des

animateurs ne rencontrent qu'une sympathie et une assiduité limitées, sauf quand les grands dirigeants du parti viennent s'exprimer⁹. Cette faible participation indique bien le peu d'intérêt suscité chez les militants par cet effort d'éducation et de propagande. Comme il leur est difficile de parler d'échec, les organisateurs affirment que la pérennité de l'expérience vaut succès¹⁰; mais force est d'en constater le peu d'audience. Cependant, cette faiblesse n'empêche pas de mettre à disposition des adhérents une sorte de « culture socialiste ».

Une culture socialiste ?

Suzanne Buisson définit l'objectif de ces cours lors de la clôture de la seconde session : « (étendre) le rayonnement de notre enseignement et en (multiplier) les résultats... pour la culture socialiste de nos adhérents ». L'imprécision du terme de culture renvoie plutôt à une fonctionnalité de la pratique socialiste que trois propositions émanant des conférenciers cherchent à définir.

Dès l'abord, Jean Longuet rappelle que les écoles étrangères « ont fourni aux organisations prolétariennes de ces pays de remarquables militants admirablement armés pour la bataille sociale, des fonctionnaires politiques et syndicaux avertis, des élus municipaux et législatifs qui tiennent fort bien leur place dans les municipalités et les Parlements, des "intellectuels" du prolétariat capables de représenter et de défendre leur classe avec science et conscience »¹¹. La citation nous informe sur la fonction de la culture socialiste à usage des militants : en faire des représentants de la classe ouvrière dans les institutions sociales et politiques du pays afin d'agir sur elles sans se laisser corrompre. Cette éducation fonctionne dans un double sens autour du système de représentation : elle isole – le militant formé représente la classe ouvrière –, elle insère – le militant formé représente la classe ouvrière dans les institutions.

De son côté, Jean Zyromski part de cette proposition pour lui donner un autre contenu : « dans un parti comme le nôtre, où c'est l'ensemble des adhérents qui détermine la tactique, il peut être dangereux de laisser sans culture socialiste ceux qui exercent la souveraineté car alors il faudrait craindre l'enveloppement de la bourgeoisie »¹². Son propos correspond à la violente lutte que se livrent anti-participationnistes et participationnistes dans le Parti socialiste en cette fin d'année 1929. Au-delà du conjoncturel, le secrétaire fédéral de la Seine, un des dirigeants de la tendance de gauche, la Bataille Socialiste, énonce la nécessité de préserver l'identité socialiste telle qu'il la conçoit, par le biais d'une culture qui dote les militants des instruments idéologiques et historiques aptes à les dégager de l'emprise intellectuelle de la bourgeoisie. En somme, il tente de créer une pérennité du socialisme par le biais du culturel.

Face à cette position, dans ses cours sur l'action socialiste, Marcel Déat pose d'autres pré-requis pour une culture socialiste différente¹³. En premier lieu, il situe le socialisme comme institution, c'est-à-dire comme un ensemble de faits étayés sur un système idéologique. De ce fait, l'action doit s'adapter à la variété des milieux, et c'est cette adaptation même qui justifie et explique les tendances dans le parti. À travers cette vision, le socialisme devient une doctrine valable pour toutes les consciences. Du coup, les propositions de Longuet deviennent caduques et celles de Zyromski inadaptées à une action tous azimuts. Ainsi, le socialisme ne saurait se réduire à une culture car, institution en action, il s'adresse à tous en construisant une civilisation adossée sur les faits sociaux. La culture devient une application au réel de l'expertise intellectuelle, à partir d'une vision sociologique du socialisme. La proposition de Déat s'affirme contre les deux options précédentes. Mais quel en est le ressort ? Opposition de tendance, ainsi que le justifie Déat, ou opposition socialisme/bourgeoisie comme le propose Zyromski ?

Une chose est sûre, les deux travaillent à partir de leur lecture de l'engagement socialiste formalisé au sein d'une pratique. Leur point de départ est identique, l'identification d'une *France socialiste* dont les fondements ont été actualisés à Tours par le maintien, dans le système politique républicain, d'une identité propre, fondée sur le passé d'avant 1914 et sur un présent porteur de possibilités révolutionnaires. Le débat sur la culture vient du sens donné à la *France socialiste*. Longuet tend à maintenir la version de Tours par la visée culturelle alors que Zyromski tente de lui donner un contenu inactuel afin de mieux pérenniser la SFIO dans son autonomie face au système politique. Au contraire, les énoncés de Déat dégagent la *France socialiste* du politique pour lui conférer une profondeur sociale ; la nécessité de la culture disparaît au profit d'une action d'expertise tendant à pénétrer tous les milieux pour asseoir le socialisme comme institution.

Ainsi, au-delà de son écho limité, l'École socialiste apparaît comme un révélateur des tensions qui travaillent l'identité de la SFIO en cette fin de décennie, quand le rôle fédérateur de la reconstruction est clos. En son sein se manifestent les différentes manières d'appréhender le rôle du socialisme dans la société ; pour Zyromski, son autonomie le dégage des cadres républicains, lui confère une assise propre, adossée à la culture. Pour d'autres, le socialisme est action au sein de la société ; aussi l'éducation socialiste se surimpose à l'école républicaine pour lui donner un sens, créer un lien social excédant la simple citoyenneté politique. Il ne faut toutefois pas conférer à la mise en évidence de ces deux positions une rigidité excessive, mais les considérer comme

les deux pôles entre lesquels oscille la pratique socialiste en matière d'éducation et de culture. Ces trois années ne marquent pas la fin de l'École socialiste de la Seine qui perdure jusqu'en 1939 ; leur étude doit cependant être approfondie pour clarifier les rapports entre socialisme et éducation, socialisme et culture.

1. Stéphane Clouet, « 1905-1969 : les écoles socialistes ont-elles existé ? », *Cahiers de l'OURS*, n° 240, juin 1993, pp. 6-9. Fabrice d'Almeida, *Histoire et politique en France et en Italie : l'exemple des socialistes*, Thèse d'Histoire, Paris X, 1994, pp. 43-44. Christophe Prochasson, *Les intellectuels, le socialisme et la guerre*, Paris, Seuil, 1993, pp. 230-231.
2. À noter que cet effort fut accompli plus tôt dans certaines fédérations comme les Bouches-du-Rhône en 1922 cf. C. Prochasson, *op. cit.*, p. 229.
3. Jean Longuet, « Le remarquable effort de l'école socialiste », *Le Populaire*, 2 janvier 1928.
4. *Ibidem*.
5. « L'école socialiste », *Le Populaire*, 18 novembre 1928.
6. « École socialiste, diffusion des cours », *Le Populaire*, 15 novembre 1929.
7. Léon Blum en mars 1928, Renaudel en décembre 1928, Paul Faure en mars 1929.
8. Jean Longuet, « Le remarquable effort de l'école socialiste », *Le Populaire*, 2 janvier 1928.
9. « École socialiste, diffusion des cours », *Le Populaire*, 15 novembre 1928 ; « Réouverture de l'école socialiste », *Le Populaire*, 16 novembre 1929.
10. « L'école socialiste », *Le Populaire*, 16 novembre 1929.

Les socialistes sur les bancs : des écoles aux universités d'été (1958-1999)

Frédéric CÉPÈDE,

Office Universitaire de Recherche Socialiste

En dépit d'un discours récurrent sur la nécessité de la formation militante, les socialistes français ont eu des difficultés à créer un réseau éducatif cohérent et, surtout, durable. Diverses tentatives ont cependant eu lieu jusqu'à ce que la formule des universités d'été n'impose son image très médiatique. Ces efforts, encore mal connus, méritent qu'on y prête attention car ils témoignent, à leur manière, des contradictions qui ont traversé le mouvement au cours de la période postérieure à 1945.

Depuis les premiers pas du Parti ouvrier au tournant des années 1880, les socialistes français ont été convaincus qu'ils finiraient par vaincre en popularisant leur doctrine. Ils ont donc eu tendance à expliquer leurs échecs par les problèmes rencontrés pour expliquer aux citoyens leur solution à la question sociale. De Paul Louis à Pierre Joxe, le discours est le même. Ce dernier, résumant l'état d'esprit de la nouvelle majorité issue du congrès d'Épinay, déclare encore aujourd'hui : « On pensait que la SFIO était morte en quelque sorte de n'avoir pas accordé suffisamment de place à la formation de ses militants. »¹ C'est pourquoi, explique-t-il encore, « Nous cherchions essentiellement à l'époque à former des responsables locaux à tous les niveaux. »² En résumé, le socialisme, ça se lit, ça s'apprend afin d'être transmis. Les brochures, les livres, les écoles, la presse, les revues, le cinéma, le disque, les conférences, les meetings... bref, tous les moyens de diffusion, des plus traditionnels aux plus modernes, ont été utilisés dans la perspective de la victoire finale. Pourtant, le discours sur la formation a eu du mal à se traduire en actes. Les socialistes, grands utilisateurs de brochures, ont été incapables de créer une véritable maison d'édition³ et leurs écoles ont connu des échecs à répétition. En fait, des projets ont été lancés, mais jamais les socialistes n'ont réussi à les inscrire dans la durée, bien que la nécessité s'en soit toujours fait sentir⁴. Cette longue série d'échecs n'en est pas moins intéressante, car elle peut nous éclairer sur la nature du Parti socialiste, d'hier à aujourd'hui.

Christophe Prochasson a analysé les écoles socialistes d'avant 1914 et le rôle des intellectuels normaliens socialistes. Il note le faible engagement du

Parti dans ces initiatives, qui sont restées réservées aux militants parisiens – plus étudiants qu'ouvriers –, sans que l'enseignement dispensé ait été adapté ni les « besoins » clairement définis⁵. Stéphane Clouet⁶ a montré pourquoi l'Institut Supérieur Ouvrier de la connaissance (ISO) n'a pas survécu à la guerre et à l'engagement pacifiste de nombre de ses animateurs. Fabrice d'Almeida⁷ s'est, lui, intéressé à l'École socialiste « relancée » par la SFIO en 1947, école qui devait permettre le « redressement » de la SFIO promis par le vainqueur du congrès de 1946, Guy Mollet. Il a mis en lumière le reflux militant et surtout le manque de moyens qui aboutirent en moins de deux ans à sa disparition. Par contre, le Centre national d'éducation socialiste, mis en place par la SFIO dans les années soixante, n'a pas retenu l'attention des chercheurs, pas plus que les choix opérés en matière de propagande et de formation par les socialistes à partir de 1958, et surtout lors des deux refondations de 1969, puis de 1971. De même, les universités d'été, apparues au milieu des années 1980⁸, n'ont guère inspiré les historiens.

Pourtant, les évolutions intervenues depuis 1958 méritent qu'on s'interroge : marquent-elles un retour aux sources ou, au contraire, un changement total dans la conception de la formation ? Les universités d'été ne sont-elles qu'une opération de communication politique, un simple rendez-vous de rentrée dans l'agenda médiatique du PS ? En d'autres termes, s'agit-il toujours de formation ? Au-delà de ces interrogations, le type de formation que le PS offre à ses militants et à ses cadres constitue un indicateur du rôle respectif qu'il leur assigne pour s'ancrer dans la société.

Mises en garde préalables

Nous avons indiqué qu'il existait un hiatus entre les intentions du Parti socialiste, les programmes de travail annoncés à grand renfort d'engagements, et les réalisations. Il faut donc privilégier les réalisations sur les intentions et, plutôt que d'analyser le discours sur la formation, regarder fonctionner ces « écoles ».

Le choix de nommer « école », « université » ou « stages » les lieux de formation des militants n'est pas non plus dénué de sens, voire d'arrière-pensées. C'est un des signes de la persistance d'une conception pédagogique de la propagande chez les socialistes. À cet égard, que l'on soit passé au début du siècle des universités populaires aux écoles socialistes n'est pas sans intérêt et le chemin sémantique inverse au cours des trente dernières années est sans doute lui aussi significatif. Il ne faut pas perdre de vue que les socialistes français font confiance à l'école républicaine pour l'éducation des futurs citoyens. Les

instituteurs sont souvent les cadres de la SFIO. Mais l'école laïque ne peut apprendre la doctrine socialiste. C'est le rôle du Parti. Cependant, il n'y a pas de définition, ni à la SFIO ni au PS, de ce qu'est ou devrait être une école socialiste. Sa création n'a jamais été ni fixée ni recommandée par aucun article des statuts. On a déjà dit qu'aucune n'a pu inscrire son activité dans la durée, ce qui limite les modèles mais n'empêche pas les références mythiques, on le verra. Si l'École socialiste de l'entre-deux-guerres⁹ a duré 13 ans, longévité inégalée, elle a plus été celle de la fédération de la Seine que celle du Parti. Ainsi, son bilan était présent dans les rapports au congrès de la Fédération de la Seine et non dans ceux des congrès nationaux. Nous retenons donc ici comme « école » ou « université » du Parti socialiste une structure revendiquée par ses instances nationales comme telle, mais dont les cours et enseignements s'adressent directement aux militants du parti – et non aux seuls cadres, les instances de formation pour les « cadres » n'étant d'ailleurs pas désignées par les termes école ou université. Elle doit avoir un lieu fixe de réunion, une régularité dans le rythme des cours, suivre plus ou moins un plan de formation, et inscrire son projet dans la durée. Cette définition assez vague renseigne déjà sur la nature de ces lieux de formation que l'on ne peut en aucun cas comparer aux écoles du PC¹⁰. Trois « écoles » répondent à ces critères : le Centre national d'éducation socialiste (1962-1968), l'Office universitaire de recherche socialiste (pour la période 1969-1971), puis les universités d'été du PS (à partir de 1994).

Le Centre national d'éducation socialiste (CNES)

Après le retour au pouvoir du général de Gaulle en mai 1958, et la scission du PSA en septembre, la SFIO tente de relancer les efforts de propagande et de formation (la crise étant toujours un puissant stimulant). Sur fond de déclin militant, de crise interne larvée entre partisans de l'adaptation à la nouvelle donne politique et adeptes de la constitution d'un parti « pur et dur », la SFIO se cherche. Début 1960, Jules Moch prend la responsabilité du Groupe d'études doctrinales. Il poursuit ainsi ses « confrontations »¹¹ de la doctrine socialiste avec la réalité nouvelle commencées au lendemain de la mort de Léon Blum. Y participent, sous l'œil attentif du Comité directeur, Roger Quilliot, Jacques Germain, Pierre Bonnel, Georges Maleville. Ses travaux sont publiés dans la *Revue socialiste* – qui retrouve là un peu de vigueur. En 1961, le Parti confie à Joseph Begarra, un proche de Guy Mollet, instituteur de formation, ancien conseiller de l'Union française, la direction du Centre national d'éducation socialiste. Le Centre propose des cours par correspondance sur des questions doctrinales (économie politique, introduction à la doctrine marxiste, socialisme

et agriculture, socialisme et syndicalisme), appuyés par des journées d'études au cours desquelles interviennent les rédacteurs des leçons. Plusieurs stages en direction des cadres du Parti sont organisés. Ils recyclent, sous une forme plus concentrée, le contenu de la formation dispensée aux Assistants fédéraux entre 1956 et 1957¹². Puis, début 1962, une école socialiste, s'adressant aux étudiants, aux jeunes et aux adultes est lancée à Paris par Jacques Fleury, responsable des Étudiants socialistes¹³. Elle accueille, au siège du Parti, 12, cité Malesherbes, un cycle de conférences, selon un rythme hebdomadaire. Son programme est annoncé à la une du *Populaire* le 12 janvier 1962, le premier cours étant prévu pour le 15 janvier, le neuvième pour le 9 avril¹⁴. Ces conférences sont enregistrées, ensuite ronéotées pour être vendues par correspondance ; une publicité régulière sur les dernières parutions est insérée dans chaque nouveau numéro du *Bulletin intérieur* de la SFIO. Fernand Robert, membre du Comité de rédaction de la *Revue socialiste*, militant de la SFIO depuis les années 1930 en est le président. Normalien, professeur de grec comme Bracke-Desrousseaux, sa présence assure le caractère universitaire de l'entreprise. Cette école fonctionne jusqu'en 1968.

Pour traiter des cours organisés dans le cadre du CNES, nous disposons du témoignage de Jacques Fleury, des sténotypies des réunions, des éditions ronéotées des cours, ainsi que des rapports statutaires rédigés pour les congrès. Nous n'avons pas retrouvé dans les archives du Parti socialiste de fichier d'inscrits, ni de correspondances. Ces cours n'ont pas fait l'objet de comptes rendus dans la presse socialiste nationale, le *Populaire* se contentant de les annoncer. Les cours, ouverts aux étudiants socialistes, avaient lieu le lundi soir. Ils se tenaient dans la salle du Comité directeur qui peut accueillir jusqu'à 80 personnes. Il ne semble pas que la SFIO ait cherché à sortir de ses murs pour lancer son école, même si une ou deux réunions se tiennent dans des sections de la capitale. Le 15 janvier 1962, lors de la séance inaugurale, Fernand Robert situe bien cette école dans la continuité de celle d'avant guerre : « Nous ouvrons ce soir le cours des étudiants socialistes SFIO. Si j'ai accepté la proposition... de présider, c'est qu'elle me rajeunissait de 35 ans. J'étais devenu socialiste à l'âge de 13 ans, j'ai adhéré au PS en rentrant à l'École normale (automne 1927) »¹⁵. Fernand Robert, à l'ouverture de chaque séance, insiste aussi sur le caractère universitaire des conférences. Recevant Guy Mollet¹⁶, le 5 mars 1962, en appelant Luce Bracke à venir le rejoindre à la tribune, il évoque une autre « réunion de caractère universitaire » : « ...je songe avec une intense émotion aux conférences que Bracke venait faire aux étudiants socialistes ». Guy Mollet joue le rôle que l'on attend de lui : « Évidemment, ce sera un peu professoral, parce que même si je voulais faire autrement, je n'y arriverais pas, je n'arrive

jamais à oublier le professeur qui est en moi. » Et plusieurs fois au cours de son exposé, il s'adresse directement à ses auditeurs comme à des « étudiants », leur rappelant leur rôle primordial dans la diffusion de la doctrine et la formation de leurs camarades, insistant sur leur responsabilité particulière lorsqu'ils auront accédé aux fonctions d'encadrement que les compétences ainsi acquises leur ouvriront. La publication sous forme de documents ronéotés de ces conférences leur donne la valeur de cours, même si la forme reste très directe. Les sténographies servent de matériaux de base, elles sont simplement toilettées et reproduites *in extenso*. En 1962, onze¹⁷ leçons sont données entre janvier et avril. Puis se produit une longue interruption avant la reprise en janvier 1963 alors que, selon Fernand Robert, l'objectif était de recommencer le cours dès la rentrée universitaire. Cela aurait été impossible compte tenu de l'actualité¹⁸. En 1963, il y a dix cours entre janvier et avril. Puis l'école connaît un nouvel arrêt pendant plus d'un an, pour reprendre au début de l'année universitaire 1964-1965. Sept réunions se tiennent de novembre 1964 à avril 1965. Les cours redémarrent en janvier 1966, pour sept réunions dans l'année, puis deux en 1968. En fait, dès 1966, l'école vivote. En sept années d'existence, elle a organisé une quarantaine de conférences-débats qui ont donné lieu à 35 documents ronéotés.

Sur la fréquentation, si l'on en croit les rapports des étudiants socialistes au congrès de 1963, pour sa seconde année « l'école socialiste (...) obtient un succès encourageant »¹⁹. Pour sa part, Jacques Fleury estime que les cours attirent une quarantaine de participants. Cependant, quelques remarques de Fernand Robert laissent penser que ces réunions n'ont pas l'audience souhaitée ; ainsi, lors de la venue de Guy Mollet, en janvier 1966, il note que, pour une fois, la salle est pleine. Si l'on se fie aux discussions qui suivent les débats, on constate aussi le peu d'interventions rapportées, mais ce n'est qu'un indice. L'irrégularité du rythme des conférences et les retards dans les reprises des cours ne plaident pas en faveur d'une fréquentation assidue et nombreuse.

Les vingt-deux conférenciers invités sont presque tous membres de la SFIO, quinze appartiennent au Comité directeur, un est permanent du Parti (René Flocard) et on relève un ex-membre (Pierre Giraud) ; seuls cinq n'appartiennent pas à « l'appareil » socialiste, trois sont universitaires ou experts (Pierre Hervé, Taillefer et Voinea), un syndicaliste (Ventejol) et un artiste engagé (Fred Zeller). La SFIO n'a pas été chercher hors de ses rangs, dans le monde intellectuel ou vers les clubs, des conférenciers. Au moment où se multiplient les lieux de réflexion, où Georges Brutelle organise des Colloques socialistes et discute avec toutes les composantes de la gauche, l'école du Parti n'est pas un lieu ouvert sur l'extérieur. L'étudiant socialiste vient y recevoir l'enseignement du

Parti et de sa direction. Il ne peut ici débattre avec d'autres jeunes sur les sujets qui agitent la gauche, comme la « nouvelle classe ouvrière », le « capitalisme monopoliste d'État » ou la laïcité. Les thèmes traités, en effet, ne réservent pas de surprise.

Le programme suivi n'obéit pas à un plan très structuré. Par contre, on retrouve les préoccupations qui ont toujours été celles des socialistes en matière de formation : l'histoire, la doctrine (le marxisme), l'économie, et quelques rares incursions sur les questions de politique internationale (les pays sous-développés, la Chine, Israël, l'IS, l'Europe). En relançant les cours en janvier 1963, Fernand Robert regrettait que le programme ne soit pas encore plus classique : « Lorsque nous nous sommes réunis au début de l'année pour organiser notre nouvelle série de conférences, j'avais vivement insisté pour ma part pour que l'histoire dans ce nouveau programme ait une place plus grande peut être que l'an dernier. Je n'ai pas été entièrement entendu parce qu'on a dit : il faut avant tout donner à ces jeunes le sentiment que nous pensons aux problèmes du temps présent. »²⁰ Comme toujours, les questions culturelles sont délaissées avec pourtant l'irruption surprenante, comme dernier cours, en mai 1968, du thème de l'engagement des artistes traité par un artiste militant, Fred Zeller, ancien Grand Maître du Grand Orient de France, qui intervient sans doute au titre d'ancien responsable des jeunesses socialistes. L'air du temps franchit pour une fois les grilles de la cité Malesherbes.

Sur la réception de ces cours, Jacques Fleury rapporte le témoignage de sa future épouse, Sylvie, militante comme lui. Elle estime « que les cours sont magistraux, austères, longs et fastidieux et plus au niveau d'historiens confirmés ou de philosophes avertis que de jeunes militants »²¹. Les discussions qui suivent l'exposé du conférencier se limitent bien souvent à un dialogue entre Fernand Robert et son invité. Les rares débats qui s'engagent, comme lors de la venue, début 1963, de Chandernagor, ont trait à l'actualité. Alors qu'il s'était livré à une approche théorique des relations entre le socialisme et le pouvoir, les questions tournent toutes autour de l'alliance avec les communistes, de la désignation d'un candidat unique de la gauche dans le cadre de la préparation des élections présidentielles. Chandernagor reste d'ailleurs très évasif dans ses réponses, comme si les jeunes ne devaient pas se mêler de politique.

Faut-il voir dans cette école un outil stratégique contre Gaston Defferre, dans les débats internes à la SFIO, et contre Mitterrand et les clubs, dans ses confrontations externes ? Il ne semble pas. Certes, les cours ne s'éloignent pas de l'orthodoxie et professent un socialisme immuable, mais il faut y voir, plus simplement, la volonté d'un groupe de jeunes d'offrir à leurs camarades une structure de réflexion, la SFIO ne faisant que servir de relais à cette initiative,

qui lui est en tout état de cause profitable. L'enjeu tactique n'est pourtant pas absent dès que les tensions s'affirment. Jacques Fleury, dans ses Mémoires, évoque les deux écoles qui s'affrontaient lors des stages d'été des jeunes, entre les « purs et durs » et les « modernes »²². Mais les efforts de formation ne dépasseront guère le milieu étudiant et ne trouveront pas d'autres relais. En février 1968, au cours de l'exposé d'Albert Gazier sur les questions de la planification, un jeune demande que le Parti offre à ses militants des ouvrages ou des brochures adaptés. Joseph Begarra, le responsable du Centre national d'éducation socialiste, lui fait part de son expérience : monter des cours à destination des étudiants est assez facile, par contre, « nous sommes quelques-uns à essayer d'organiser un centre d'éducation élémentaire des problèmes socialistes, eh bien, nous n'avons pas réussi à le monter... il est très difficile de trouver un ensemble de camarades possédant à la fois la compétence nécessaire en matière économique et l'art de la pédagogie, pouvant mettre cette science terriblement complexe et mouvante à la portée de nous tous et de ceux qui ne connaissent rien en matière économique »²³. Gazier partage cet avis. Pour lui, la conférence devant cent personnes est d'une très faible efficacité. La brochure est elle aussi inefficace. Restent les petits groupes assez restreints où l'échange peut porter ses fruits. Mais, dans l'ensemble, constate-t-il, la formation des élus²⁴ a fait des progrès considérables, même si celle de la base laisse encore à désirer, parce qu'on ne se donne pas les moyens de l'intéresser.

Les dirigeants socialistes voulaient croire qu'en s'appuyant sur ces cours les sections, voire les fédérations, pourraient créer leurs propres écoles. Mais en fait, aucune véritable campagne en ce sens n'est menée, la SFIO se contente de diffuser ces cours mais ne s'investit pas plus dans l'opération. À chaque rapport de congrès, le quotidien des luttes est appelé à la rescousse pour expliquer que le programme n'a pu être tenu. C'est ce bilan amer que tire Pierre Mauroy lors de cette même réunion animée par Albert Gazier : « Il y a Begarra qui, depuis des années, fait un travail, mais qu'est-ce que c'est ? Il est pratiquement seul, il n'a que des moyens limités qui lui permettent avec la collaboration de quelques-uns de faire quelques brochures, mais c'est le Moyen Âge par rapport à ce qu'il faudrait pour sensibiliser d'abord notre propre communauté et ensuite pour exploser, éclater de la communauté et exposer les véritables problèmes autour de nous et à l'opinion. »²⁵ Et Pierre Mauroy vante alors les stages qu'il organise dans le cadre de son association Léo Lagrange, et qui, dit-il, rencontrent un grand succès même s'ils coûtent cher. Un contre-modèle existe donc, mais les responsables socialistes ne songent pas à le mettre en place pour le compte du Parti. Cependant, cette discussion sur les fins et moyens de cette école socialiste se termine sur le constat que les cours proposés sont de bons outils, et

que chacun peut en faire son miel. Il n'empêche que le sentiment dominant d'échec pousse à une réaction vers la fin des années 60.

L'Office universitaire de recherche socialiste (l'OURS).

Fondé en mai 1969 par Guy Mollet, l'Office universitaire de recherche socialiste – l'OURS, dont le nom fut choisi pour rendre hommage à Bracke, surnommé « le père Ours » par ses proches pour stigmatiser son mauvais caractère – veut, « dans un délai maximum d'une année » devenir « une université et une école de formation ». L'association entend regrouper toutes les composantes socialistes, et notamment les amis de Pierre Mauroy. Mais les conditions de la création du Parti socialiste à Issy-les-Moulineaux en mai 1969, et notamment le choix de Guy Mollet en faveur d'Alain Savary, entraînent la rupture au mois de juillet. Dès le départ, cette association qui se rêvait dégagée des débats politiques internes au PS en subit de plein fouet les effets. Pourtant, le 12 janvier 1970, elle signe avec lui un contrat d'association²⁶ qui la charge officiellement de la création de l'école de cadres en vue de former une université socialiste. C'est la première fois que le PS sous-traite la formation de ses militants à une association. L'activité propre du Parti socialiste en matière de formation et de propagande sera quasiment inexistante : aucune brochure, deux affiches, disparition du *Populaire* à la fin décembre 1969, remplacé par une feuille, la *Documentation socialiste* ; le « nouveau PS » peine à imposer ses marques. Il concentre son énergie sur la rédaction d'un Plan d'action socialiste, réfléchit aux conditions d'adaptation du message socialiste à la nouvelle donne politique et au rassemblement de toutes les composantes de la gauche et ne se préoccupe pas de son image dans l'opinion²⁷. La formation est laissée aux clubs et aux associations. Est-ce le constat des échecs des écoles précédentes qui amène le Parti socialiste à adopter cette formule ? On peut l'envisager. Guy Mollet et ses proches ont-ils pesé dans ce sens ? C'est probable. Ainsi, en 1971, l'OURS organise, au nom du PS, toute une série de manifestations – colloques et publications – à l'occasion de la commémoration du Centenaire de la Commune de Paris²⁸. Une division des tâches s'instaure. A l'OURS, les manifestations intellectuelles, au Parti la présence sur le terrain.

En créant l'OURS, Guy Mollet réalise un rêve. Guy Bordes²⁹, qui participe à cette aventure, rappelle que l'ancien secrétaire général de la SFIO fait souvent référence comme modèle aux écoles du PC et à l'Institut supérieur ouvrier. Il est aussi impressionné par le fait que les intellectuels communistes prennent à l'époque une grande place dans une université comme Vincennes. Pourtant,

dans *L'OURS*, Bracke oblige, Guy Mollet fait référence à l'école de 1947 qui porte en écho la fameuse école des années 1930³⁰. Jamais, il ne parle de celle des années 60, à laquelle il a pourtant donné trois conférences. Mais, on vient de le voir, ses collaborateurs avaient moins de titres universitaires à faire valoir, et surtout son échec était trop récent pour constituer un modèle acceptable au moment où Guy Mollet venait de refermer derrière lui les portes du 12, cité Malesherbes. Réaliste, il ne propose pas tout de suite une série de cours, il met en place des groupes d'études qui se répartissent le travail. C'est d'abord par l'édition qu'il compte toucher les militants, avec un journal, *L'OURS*, comme carnet de bord et bulletin de liaison, et un cahier-revue comme instrument de travail. Ensuite, des groupes de spécialistes – jeunes de préférence – doivent jeter les bases de la future université. C'est par l'étude de la doctrine que Guy Mollet entend former les futurs cadres et militants indispensables à la conversion socialiste. Dans son éditorial de *L'OURS*, en septembre 1969, il écrit : « Nous prétendons devenir, dans un délai raisonnable, une université et une école de formation. » Il précise ses intentions : « J'espère que nul aujourd'hui, quand il parle "université" ou "école", ne pense plus enseignement dogmatique d'une connaissance immuable que l'on transmet avec – et y compris – les méthodes pour la faire accepter. Cette université sera un lieu de constante recherche et de perpétuelle remise en cause. »

Le contrat d'association signé avec le PS lui donne un temps des raisons d'espérer. En avril 1970, il peut mettre en place le volet Université du programme de *L'OURS*. Des circulaires sont directement adressées via le PS aux secrétaires fédéraux et aux secrétaires de sections. 2 500 exemplaires gratuits des publications sont envoyés chaque mois pour prospecter de nouveaux abonnés. La presse du parti, nationale et fédérale, relaie l'information sur les activités de l'Office. Le succès est spectaculaire : d'après les chiffres donnés par son président dans l'éditorial de mai (n° 10), *L'OURS* compte à ce moment « 3 738 adhérents ou abonnés ». Dans le journal suivant, on annonce 150 adhésions supplémentaires en juin, et en septembre, le chiffre de 4 000 abonnés est avancé. Succès jugé insuffisant puisqu'il écrit « mais il nous en faut 1 000 de plus », même si on peut supposer qu'il cherche à galvaniser ses troupes. Fin 1970, Guy Mollet semble en passe de réussir son pari.

C'est avec des cours par correspondance, en prélude à des séminaires régionaux, qu'il veut créer cette « université » dont les socialistes ressentent le besoin. Des groupes de travail se répartissent les études, et, chaque semaine, se réunissent au 86, rue de Lille pour échanger. Dans *L'OURS* de juin-juillet 1970, le plan de travail est détaillé, en cycles, avec une vingtaine d'études par cycles. Trois études paraissent par mois et sont adressées aux seuls abonnés qui en font

la demande, des conditions particulières étant réservées aux étudiants et aux membres du PS. Chacune de ces études fonctionne comme un cours de quatre à huit feuillets ronéotés (une couleur par cycle, au début), et se termine par trois questions, les réponses devant être adressées au rédacteur de l'étude. Il n'y a pas de corrigé individualisé mais une réponse proposée à la fin du cours suivant. Le plan adopté est ambitieux. Il reprend les grands thèmes de ce qui a toujours fait le programme des écoles socialiste : l'histoire, la doctrine, l'économie. Ces trois cycles sont initiés dès le printemps 1970³¹ et terminés deux ans plus tard. Les cycles suivants sont lancés après sondage auprès des lecteurs en mai 1972 : au total 17 cycles seront menés à terme à la fin des années soixante-dix.

Mais, en juin 1971, la défaite de la majorité sortante au congrès d'Épinay sonne pour l'OURS le glas de son association avec le Parti socialiste. Le 21 juillet, Jean-Pierre Chevènement, chargé des relations avec les organismes associés, écrit à toutes les associations liées par contrat au PS pour « procéder à un premier examen » de la nouvelle situation³². Guy Mollet rencontre à plusieurs reprises Pierre Joxe, en charge de la formation, et Chevènement, mais aucun accord n'est trouvé. En octobre, le PS déclare « caducs » les contrats signés avant Épinay : dans ces conditions, Guy Mollet refuse que l'OURS poursuive plus avant les discussions. L'office ne doit plus désormais compter que sur ses propres forces d'attraction. En 1972, Guy Mollet est encore optimiste. Il constate que les publications de l'OURS continuent à sortir avec régularité, les cours parviennent sans retard aux inscrits, les réunions se tiennent toujours. « *Autosatisfaction* », titre l'ancien secrétaire général de la SFIO en février (n° 27) puisque le programme est tenu : en avril, il parle de deuxième souffle car les temps ont changé et qu'il manque toujours 1 000 adhérents.

Un an, c'est trop court pour mesurer ce qu'aurait pu donner cette tentative d'université liée au PS. Une fois le contrat rompu, les logiques ne sont plus les mêmes. Certes, l'Office entend poursuivre dans cette voie, mais ses animateurs savent – même s'ils tentent de bien distinguer leur association du courant qu'ils lancent au même moment (qui prend pour nom la *Bataille socialiste*) – qu'une page est tournée³³. L'OURS profite un temps de l'absence de concurrence du PS lui-même dans le domaine de l'histoire et de la doctrine, puisque celui-ci choisit, comme nous allons le voir, une autre approche de la formation, mais il doit affronter le dynamisme des courants (Poperen, CERES, puis Rocard à partir de 1975), tant dans le domaine de l'édition que dans celui de la formation. N'ayant plus à cette date de leader politique crédible au sein du Parti, la capacité d'attraction de l'OURS se réduit considérablement. Reste que ses travaux sont rédigés par des militants socialistes et qu'ils portent témoignage de la persistance d'une certaine conception de la formation qui conserve ses partisans. Les

critiques ne sont pas absentes. Guy Mollet constate lui-même que si les cours historiques ont reçu une « approbation unanime », les études d'économie et de doctrine « ont fait l'objet de beaucoup d'observations, et toutes dans le même sens : nous n'avons pas réussi à être assez simples »³⁴. Rude critique pour des pédagogues. Le choix d'un langage simple est donc retenu pour les cycles suivants.

La culture tient une place un peu plus importante que dans les écoles précédentes avec un cycle sur « Socialisme et Culture » confié à Claude Fuzier et un cycle « Littérature et société »³⁵. À cet égard, Christophe Prochasson³⁶ note que Guy Bordes, en charge du sujet, s'en tient à une présentation très classique : de Balzac à Zola, l'auteur de *Germinal* étant critiqué comme il se doit, un coup d'œil sympathique du côté de la littérature prolétarienne (Poulaille), enfin un regard plus que critique sur le nouveau roman et aucune attention à la littérature étrangère, notamment américaine (Kérouac, Dos Passos, Updike). Guy Bordes accepte aujourd'hui les critiques mais précise aussi que la « commande » de Guy Mollet était celle-ci : « un regard sur les classiques et les débats actuels, pas un cours sur les avant-gardes, puisque ces cours n'étaient pas destinés à des étudiants de Normal'sup ». C'est bien d'un bagage minimum, critique et ouvert, et non d'un cours de faculté qu'il s'agissait. En fait, une des constantes de ces écoles est de n'avoir jamais défini avec précision le public auquel elles s'adressaient. Mais cette question est sans doute insoluble. Ces cours devaient plus simplement offrir toutes les garanties de cohérence avec la ligne soutenue par le Parti, ou avec la conception du socialisme du « courant ».

On retrouve dans l'équipe de Guy Mollet essentiellement des proches. Après Épinay, les membres de l'OURS se confondent avec ceux de la *Bataille socialiste*, des « hara-kiri »³⁷ du PS, compte tenu du cordon sanitaire dressé par les amis du nouveau premier secrétaire autour des amis de l'ancien secrétaire général. Dominique Taddéi s'éloigne lui aussi petit à petit. Tout se fait au sein de l'OURS avec Claude Fuzier, les Piette (père et fils), les Cépède (père et fils), Joseph Begarra, Pierre Rimbart de retour en 1970, Pierre Cousteix... et quelques jeunes comme Guy Bordes ou Jean-René Hamon. Il y a une vraie difficulté à faire travailler au-delà du cercle des intimes. Les colloques sont l'occasion de nouer d'autres contacts. L'OURS accueille aussi des articles de François Perroux, Robert Buron, Henri Laborit, Jacques Robin, Paul Vignaux... et invite à ses réunions et tables rondes des personnalités très diverses, ce qui lui est parfois reproché. Mais la forme des cours par correspondance semble trop astreignante pour créer une dynamique et fidéliser les concours. Ne restent plus que les fidèles de Guy Mollet, trop proches peut-être pour oser lui dire de front que son retour aux sources de la doctrine et de la formation n'est pas en phase avec l'air

du temps. Chacun fait donc son petit travail dans son coin, mais sans véritables échanges, et peut être sans plus y croire vraiment.

À en juger d'après les archives de Guy Mollet et celles de l'OURS, les réponses reçues aux questions posées à la fin de chaque cours ne sont pas nombreuses. Ces cours fournissent plus de textes de référence que d'objets de discussion. Ils sont directement réutilisables pour des exposés et, en ce sens, comblent un vide, puisque le PS d'Épinay ne choisit pas cette voie de formation. Mais ils ne créent en aucun cas une dynamique. Ils semblent correspondre à une époque révolue. Reste que les engagements pris doivent être tenus, et que ce qui a été produit doit être connu. Tous les cours seront repris dans les *Cahier et revue de l'OURS*. En fait, les cours sortent de façon régulière jusqu'à la mort de Guy Mollet, en octobre 1975. Après, les parutions sont plus que chaotiques et ne sont même plus annoncées régulièrement dans le journal. Mais en 1975, l'essentiel des cycles est déjà terminé. Si des thèmes comme « Économie et loisirs » témoignent d'une timide prise en compte des évolutions de la société, il y a une volonté assez frappante de ne pas aborder de front l'actualité. « La crise actuelle » est traitée dans un cahier qui ne s'inscrit pas dans un cycle. De même, il est révélateur qu'une question comme l'environnement n'ait pas été mise au programme, qu'il n'y ait rien sur les questions de vie quotidienne, comme la santé, la place des femmes, la sécurité, la ville... On reste dans une approche de la formation fidèle « aux bonnes recettes du passé qui ne se démodent pas ». L'OURS fait figure de vestige. Car du côté du Parti socialiste, l'option « école » a été laissée de côté, les stages correspondant mieux à la conception de la formation désormais développée par les socialistes.

Les Universités d'été

Après Épinay, le PS fait de la propagande et de la formation une priorité. Il marque là une rupture nette avec les années précédentes qui se mesure dans tous les domaines : affiches, tracts, présence sur le terrain des luttes..., même les brochures connaissent un regain d'intérêt. Mais le fonctionnement en courants empêche la réussite de structures type école. Jamais la *Nouvelle Revue socialiste* ne réussit à concurrencer sérieusement les revues du CERES³⁸ ou celles des rocardiens qui organisent également leurs colloques et cycles de formation.

C'est donc vers une politique de stages à destination des cadres que le PS s'oriente³⁹ au début des années soixante-dix. Stages thématiques qui réunissent un petit nombre de participants au cours desquels tout ce que doit savoir un responsable socialiste pour bien faire son travail est abordé : au-delà des cours traditionnels – sur l'histoire du parti, l'identité socialiste, la doctrine et quelques

exposés d'économie appliquée à la gestion des communes par exemple –, le volet prise de parole en réunion, animation, confection de journaux, bref, tout ce qui touche à ce que le parti appellera bientôt la communication politique, tient désormais une place primordiale. C'est sa réponse à l'afflux de militants dynamiques (80 000 en 1971, 150 000 en 1975), mais pas formés, auxquels il faut apprendre les gestes les plus simples : coller une affiche, rédiger un tract, le distribuer... Au fil du temps, ces stages se perfectionnent avec utilisation de la vidéo et le recours à des professionnels. En fait, le Parti laisse aux fédérations le soin d'organiser la formation de militants et ne nationalise son action qu'en formant les futurs formateurs. Des brochures servent à unifier le message. Elles sont régulièrement actualisées, ce qui n'a jamais été le cas à la SFIO qui n'avait pas de *Guide de l'adhérent*. Les mots d'ordre du PS – comme « Changer la vie » – sont martelés sur tous les types de supports. La propagande acquiert ainsi une cohérence et une continuité inconnues jusqu'alors. Cette nouvelle approche s'appuie sur une analyse des évolutions de la société ; l'explosion des médias et des sources d'information, comme l'élévation générale du niveau d'instruction des citoyens, imposent de méthodes adaptées à des militants et des électeurs plus exigeants. Le temps des brochures reproduisant des discours ou des « cours élémentaires » est révolu. L'analyse politique doit primer. L'accent est donc mis sur les grilles de lecture de la réalité économique et sociale, de plus en plus complexe. Les techniques de communication (de la prise de parole publique à la maîtrise des médias – télévision, radio –, conception de plan de campagne...) ont autant d'importance que l'histoire et la doctrine.

Avec les « Universités d'été », il semble pourtant que le PS renoue avec une certaine « tradition ». D'un point de vue sémantique, on constate que le terme « stage », emprunté au langage de l'entreprise, s'est imposé dans les années 1960 et 70 – du côté des « rénovateurs » – à un moment où le retour de la doctrine était le plus fort. L'abandon des termes « école » ou « université » qui fleurissent bon le pédagogique marque la rupture avec la SFIO – les instituteurs ont longtemps été les cadres socialistes, ce sont désormais les professeurs et les cadres supérieurs. Le terme « stage » veut affirmer que les socialistes sont à nouveau en phase avec leur époque. Ils peuvent d'autant mieux l'utiliser et revendiquer sans risque de confusionnisme les méthodes nouvelles de *management* que l'idéologie est alors présente partout dans leurs textes et discours. À l'inverse, après la défaite aux législatives de 1986, en pleine vague libérale, le PS se réapproprie le mot « Université ». Ce n'est pas fortuit. La législature 1981-1986 a été pour les socialistes l'occasion d'une mise à l'épreuve redoutable. Les stages ne sont plus suffisants pour gérer le tournant idéologique, un retour à l'école est désormais nécessaire, voire indispensable. Les militants

et, au-delà, la société doivent entendre et comprendre que le Parti socialiste travaille et réfléchit puisqu'il a son université d'été.

Une fois encore, ce sont les jeunesses socialistes qui ont inauguré ce type de réunions ⁴⁰, bien que la droite ait été la première à organiser des universités de rentrée. Mais, à partir de 1987, sous l'impulsion de Laurent Fabius, en charge du secteur Formation, le PS se dote sous le terme « Université permanente » d'une nouvelle formule pour ses stages d'été : il s'agit, écrit l'ancien Premier ministre dans les rapports statutaires pour le congrès de Rennes en 1990, « de donner aux traditionnels stages d'été du Parti la dimension de véritables Universités d'été avec de nombreux intervenants de haut niveau » ⁴¹. Lionel Jospin, premier secrétaire, a été invité à clôturer celles de 1987. Si le vocable a changé, des « stages » aux « universités d'été », les formules restent les mêmes, quatre stages au cours de l'été, dans des régions différentes, sur des thèmes différents. En 1987 ils portent sur les thèmes suivants : « quelle économie pour quelle société ? ; le temps des femmes ; Sécurités ; La révolution des médias ».

Au deuxième trimestre 1988, la réélection de François Mitterrand à la présidence de la République, la nomination de Michel Rocard à Matignon, et l'arrivée de Pierre Mauroy (soutenu par Lionel Jospin qui avait annoncé bien avant la présidentielle que, quel que soit le résultat de la présidentielle, il ne serait pas premier secrétaire du PS) à la tête du PS (contre Fabius soutenu par Mitterrand) créent une situation nouvelle. La guerre des courants brouille l'image du Parti et paralyse son action. Le PS échappe à tout contrôle, écartelé entre les « deux cultures » qui se partagent l'exécutif ⁴². La nouvelle équipe de formation, emmenée par Louis Mexandeau, poursuit sur la lancée de Fabius. En 1988, quatre universités d'été sont ouvertes à tous les militants, en autant de lieux : en juillet dans le Var et la Somme, en août, dans le Gers et en Haute-Savoie. Quatre thèmes : « Demain l'Europe » ; « La communication politique » ; « Femmes, libertés et nouvelles responsabilités » ; « Les grands enjeux », sont animés par des personnalités. En 1989, le MJS se réunit à Albi, tandis que le PS se rend à Risoul (Hautes-Alpes), dans un centre Léo Lagrange. En cet été 1989, les courants se positionnent. Les rocardiens regroupés dans les clubs « Convaincre » ont leurs journées d'études à Avignon quelques jours avant Risoul, les clubs « Forum » (les jeunes rocardiens) se retrouvent eux lors de leur Université d'été à Loctudy. Les amis de Chevènement réunissent les clubs « Socialisme et République » à Orange. La « Gauche socialiste » reste dans la banlieue parisienne, tandis qu'à Mulhouse chevènementistes et Gauche socialiste tiennent une réunion commune. À la mi-septembre, les Clubs « Égalité » de Fabius ont choisi Évry, pour se retrouver et se structurer... Au tournant des années 90, l'éclatement du parti se traduit de façon visible sur le terrain. Ainsi, en 1992, les

majoritaires investissent le Palais des Papes, alors que les rocardiens se sont réunis à Quimper le week-end précédent. Est-ce à cause des révolutions de palais et des guerres internes ininterrompues depuis Rennes que le PS décide enfin de fixer le lieu de son université d'été ? C'est en fait par hasard et par commodité. En 1994, l'université devait se tenir à Port-Albret, mais le PS a dû changer de lieu « en raison de difficultés matérielles »⁴³. Alain Bergounioux confirme que c'est pour des questions pratiques que La Rochelle a été finalement choisie car les conditions d'accueil et de travail étaient idéales. En septembre 1994, *Vendredi*, l'hebdomadaire des socialistes, parle déjà de la « traditionnelle université d'été de La Rochelle ». Celle-ci devient effectivement un temps fort de la vie du Parti socialiste, d'autant que depuis 1994 les courants (mis à part la Gauche socialiste) ont cessé de se réunir à la fin de l'été.

Les conditions de lancement des Universités d'été donnent une idée de leur contenu. Il ne s'agit en fait, dans un premier temps, que d'un habillage différent pour des pratiques anciennes. À partir de 1993, le PS doit montrer qu'il est uni et le faire savoir au moment de la rentrée politique. Cette Université permet de diffuser l'image d'un parti qui travaille. Dans le même temps, il est important, après la trêve estivale, de faire sa rentrée médiatique. Rien de tel qu'une bonne réunion, devant des stagiaires bronzés, jeunes, en pleine forme pour diffuser l'image d'un parti dynamique. Comme un Congrès national⁴⁴, elle doit offrir l'image d'un parti qui élabore une réponse politique aux questions qui se posent à la société.

Une étude rapide des sept dernières universités de La Rochelle permet d'en dresser le portait robot suivant :

- elles se déroulent sur trois jours ;
- les participants (300 en 1994, plus de 500 en 1999) sont répartis entre les ateliers et les tables rondes, la dernière journée se terminant, depuis 1997, avec le premier secrétaire et le Premier ministre ; l'université d'été se transforme en un véritable meeting (avec plus de 1 500 participants), tout étant mis en place pour que les discours principaux soient repris au journal de 13 h ;
- tous les responsables nationaux et locaux et, à partir de 1997, les ministres et conseillers interviennent ou « passent » à l'occasion de ces universités ;
- il n'est plus fait appel à des intervenants extérieurs, comme le faisaient les Universités des courants ;
- les thèmes retenus pour les tables rondes et débats sont autant de signaux envoyés à l'opinion publique sur les grands chantiers des socialistes. En 1994, par exemple, 4 thèmes sont déclinés autour de la notion de solidarité : les solidarités économiques, les solidarités sociales, les solidarités internationales, les solidarités territoriales.

Ces universités ont donc une double mission ⁴⁵ : enjeu de communication, elles doivent permettre l'expression des leaders, et notamment du premier secrétaire ; en même temps, elles sont un moment d'échanges entre militants et responsables. Alain Bergounioux explique : « Nous avons tenté de concilier ces deux exigences en distinguant trois moments : celui des ateliers tenus simultanément qui, par groupes plus restreints, permettent une expression multiple, celui des tables rondes confrontant des analyses qui peuvent être contrastées, celui de la synthèse principalement autour du discours de Lionel Jospin. Chacun de ces moments offre évidemment plus ou moins de place pour une participation active. » Il ajoute qu'au PS coexistent deux traditions en ce domaine, l'une guesdiste, qui fait de la formation la connaissance d'éléments de propagande – ce qui est toujours utile, précise-t-il – l'autre jaurésienne, « qui en fait surtout la diffusion d'une culture », deux conceptions qu'il se garde bien d'opposer. On remarque d'ailleurs que si les guesdistes ont toujours mis ces questions au cœur de leurs préoccupations, ils n'ont que rarement trouvé les moyens de réaliser leurs projets ⁴⁶. Le secrétaire national du PS signale tout de même que les efforts de formation de son parti ont toujours du mal à s'inscrire dans la durée, aujourd'hui comme hier ⁴⁷. Mais si ces journées sont un moment, elles ne sont pas suffisantes, et Alain Bergounioux recommande de « mettre en œuvre le même type d'effort dans les régions et auprès des sections ».

Henri Weber qui a pris en charge le secteur Formation après le congrès de Brest veut poursuivre dans cette voie. Cette continuité d'un responsable à l'autre indique bien l'importance que le PS accorde à ces Universités. Le secrétaire à la Formation a soumis en novembre 1998 un vaste projet de programme de formation (1999-2004) intitulé l'Université permanente – reprise de la proposition faite par Laurent Fabius en 1986-88 –, qui vise en priorité les cadres du PS, proposant une formation plus lourde sur 5 ans, dont l'Université d'été constitue le point d'orgue annuel. Le bilan tiré par le secrétariat à la Formation lors de la réunion du comité de pilotage de l'Université d'été 1999, le 21 septembre, insiste sur le succès rencontré : 600 participants contre 500 l'année précédente, 16 ateliers, contre 8 en 1998. Mais il « souhaiterait revenir à un plus juste équilibre entre formation et rentrée politique, réservant une journée de formation aux militants inscrits, non ouverte aux médias, avec des intervenants (extérieurs ou non) mais pas systématiquement ministres ou grands élus, ceux-ci s'exprimant dans des tables rondes à l'Espace Encan la journée du samedi » ⁴⁸. Cependant, « l'ensemble du comité considère cette proposition peu réaliste : il sera difficile d'exclure les membres du gouvernement de ces ateliers. » Les impératifs de la formation sont une chose, mais il faut tenir compte du fait que l'Université est devenue une tribune où il faut être présent et être vu. Si le Parti

socialiste forme ses militants en faisant sa rentrée politique, chaque élu aussi se positionne. Le comité relève d'ailleurs que « cette année, trois "Universités d'été" politiques se sont tenues aux mêmes dates, ce qui a limité l'espace réservé à notre manifestation ». Il demande, pour 2000, de tenir compte du calendrier politique des autres formations.

Au terme de ce parcours, quelques constats peuvent être dressés. Dans les années soixante, la SFIO a du mal à s'adapter au nouvel environnement politique, social et culturel. Les socialistes perpétuent ce qu'ont fait leurs aînés sans se poser la question de l'adaptation des formes de la propagande au temps présent. La direction de la SFIO accompagne certaines initiatives comme l'école socialiste pour peser sur les débats internes, plus que pour aller à la conquête des citoyens. Il faut aussi remarquer que dans le même temps le Parti socialiste ne publie plus de brochures, ces cours par correspondance s'y substituant. Ce constat confirme les blocages de la SFIO, que l'on retrouve dans d'autres domaines. L'action entreprise par l'OURS qui aurait dû devenir l'animateur de la formation des socialistes, apparaît à bien des égards déconnectée des préoccupations des nouveaux militants – du moins de ceux qui s'investissent dans le PS après Épinay. Il est difficile cependant de tirer un véritable bilan d'une expérience qui n'a duré qu'un an, d'autant que le plan de formation envisagé s'inscrivait dans un calendrier politique qui ne faisait pas de la conquête du pouvoir politique la priorité de l'heure.

Car, quelles que soient les époques, la conception de la formation et de la propagande est liée à la question du pouvoir : le but qu'on lui assigne n'est pas le même dans un parti d'opposition qui imagine l'accès au pouvoir dans un avenir lointain, ou dans un parti où l'alternance a remplacé l'alternative. Penser que la formation puisse échapper au parti et être confiée à une association était sans doute une utopie qui, pour rencontrer un début de réalité, aurait supposé que son animation soit confiée à une personnalité moins marquée que Guy Mollet. Lui laisser la formation, c'était perpétuer une conception du Parti qu'une grande partie des acteurs de la rénovation rejetait. L'échec du nouveau Parti socialiste d'Alain Savary est une défaite en termes d'images. Un parti politique est identifié par l'image qu'il fait connaître de lui-même sur tous les terrains, dans la presse, dans la rue, dans les sondages. Les hommes et les équipes ont une grande importance. Après Épinay, cette réalité s'affichera avec cruauté parfois à l'égard de Guy Mollet. Et plus récemment, la « valse » des premiers secrétaires, entre 1993 et 1995, était aussi une façon pour le PS d'exorciser ses difficultés, d'offrir à l'opinion publique et aux militants un bouc émissaire afin de présenter à chaque fois un visage neuf. Cependant, l'idée de décharger le

Parti de l'écriture de son histoire ou de la gestion de ses archives était une suggestion judicieuse, car les accords passés entre la Fondation Jean Jaurès, l'OURS et le Parti socialiste en 1997 ont concrétisé un projet longtemps porté par quelques socialistes obstinés.

C'est bien une nouvelle conception de la formation qui est mise en place après Épinay, même si elle garde des aspects de l'ancienne et utilise parfois les mêmes méthodes, habillées d'un autre langage. L'enseignement de la doctrine, de l'histoire et des structures de l'économie n'est plus la préoccupation principale. L'attention portée à la maîtrise des techniques de la communication est un indicateur de cette nouvelle approche de la formation/propagande, celle-ci devant fournir désormais une grille de lecture de l'action des socialistes, et non plus la maîtrise de la « solution socialiste » à la question sociale. De plus, progressivement, les structures de formation sont pensées aussi en fonction de leur lisibilité extérieure. Les universités d'été sont désormais un temps de fort de la communication du Parti. Entre les élections, le Parti vit au rythme d'un calendrier médiatique dans lequel la formation tient une grande place pour forger l'image d'une formation démocratique, constituée de militants qui débattent des grandes questions de société et préparent l'avenir.

1. Entretien accordé à Émeric Bréhier, le 10 juillet 1996, pour sa thèse à soutenir, *Les revues de la gauche non communiste* (titre provisoire).
2. P. Joxe, *A propos de la France, Itinéraires I*, entretiens avec Michel Sarazin, Paris, Flammarion, 1998, p. 245.
3. F. Cépède, « Les maisons d'éditions du Parti socialiste, 1905-1939 », mémoire de maîtrise d'histoire, Paris I, 1996, 190 p.
4. En 1993, Stéphane Clouet a proposé un cadre de réflexion dans un article dont le titre, en forme de question, « Les écoles socialistes ont-elles existé ? » (*Cahier et revue de l'OURS*, n° 211, 1993, pp. 6-9), suggère une réponse négative pour la période 1905-1969. La seule expérience notable qu'il a relevée, l'Institut supérieur ouvrier (ISO), mis en place pour le compte de la CGT par Georges Lefranc, à la demande de Ludovic Zoretti, au début des années trente, apporte la preuve *a contrario* que la SFIO a été incapable de créer en son sein une structure de formation digne de ce nom.
5. C. Prochasson, *Le Socialisme normalien*, mémoire de maîtrise d'histoire, Paris I, 1983 ; *Place et rôle des intellectuels dans le mouvement socialiste français (1900-1920)*, thèse de doctorat d'histoire, Paris I, 1989 ; *Les Intellectuels, le socialisme et la guerre, 1900-1938*, Paris, Seuil, 1993, 356 p.
6. S. Clouet, *De la Rénovation à l'utopie socialistes, Révolution constructive, un groupe d'intellectuels socialistes des années 1930*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1991, 249 p.
7. F. d'Almeida, *Histoire et politique en France et en Italie : l'exemple des socialistes, 1945-1983*, préface de Gaetano Arfe, École Française de Rome, BEFAR, 1998, 629 p.
8. Le congrès d'Épinay (1971) n'envisageait pourtant plus de recréer d'écoles.
9. Voir dans ce volume l'étude de Thierry Hohl.
10. Rappelons que cette question de la nature de la propagande et donc de la formation des militants était centrale au moment de la scission en 1920, et faisait déjà, avant la bolchevisation du PC, une

énorme différence entre la conception des « frères ennemis ». D. Tartakowsky, *Écoles et éditions communistes : essai sur la formation des cadres du Parti communiste français*, thèse pour le doctorat de III^e cycle, université de Paris VIII, novembre 1977 ; Y. Siblot, *La formation politique de militants ouvriers. Les écoles élémentaires du Parti communiste français de leur constitution au Front Populaire*, mémoire de maîtrise de sociologie, Paris 10 Nanterre, Prix Maitron 1997, *Les Cahiers du centre fédéral (FEN)*, 28, septembre 1998, 298 p.

11. J. Moch, *Confrontations, doctrines, déviations, expériences, espérances*, Paris, Gallimard, 1952, 480 p. E. Mechoulan, « Jules Moch et le socialisme », thèse de doctorat en histoire, université de Paris IV-Sorbonne, novembre 1996, sous la direction de M. Jean-Marie Mayeur.

12. Ces permanents, chargés de la propagande, placés auprès des fédérations, avaient, eux, suivi une formation d'un mois et demi dans tous les domaines : histoire du mouvement socialiste, du mouvement syndical, doctrine, animation de réunions, etc. Voir N.-H. Chebin, « Les assistants fédéraux : organisation et propagande à la SFIO, 1956-1960 », mémoire de maîtrise d'histoire, Paris IV/ENS, 1998, 101 p. et D. Lefebvre, « Au service du Parti, délégués permanents et assistants fédéraux, 1944-1969 », *Cahier et revue de L'OURS* n° 211, p. 14-16.

13. J. Fleury, *Cité Malesherbes, journal d'un jeune militant socialiste 1959-1973*, préface de François Hollande, Paris, Bruno Leprince éditeur, 1999, p. 57.

14. Chaque semaine, le *Populaire* annonce la réunion à venir dans un petit encadré « École socialiste ». Rappelons que le « quotidien » de la SFIO paraît à l'époque quatre fois par semaine, sur une page recto-verso.

15. F. Robert, intervention lors de la conférence de Serban Voinea « Économie marxiste », conférence donnée le 15 janvier 1962, texte ronéoté, supp. à *la Documentation socialiste*, n° 144, décembre 1962, 30 p. Pour ne pas alourdir les notes, nous précisons une fois pour toutes que ces conférences se présentent sous la forme de textes ronéotés recto-verso, agrafés, de format 21x27, et qu'elles sont toutes des suppléments à un n° de *la Documentation socialiste*.

16. F. Robert, Introduction à la conférence de Guy Mollet, « La démocratie socialiste », lundi 5 mars 1962, p. 1-2.

17. Les réunions avec Pierre Hervé, Pierre Herbaut et Georges Brutelle n'ont pas fait l'objet de publication. Une autre réunion, en 1963, avec Guy Mollet sur « le socialisme et le communisme » ne sera pas publiée (sa sténographie ne figure pas non plus dans les archives de Guy Mollet, mais comme cette réunion ne se tenait pas au siège de la SFIO, peut-être n'a-t-elle pas été enregistrée). Si 9 réunions ont été annoncées en 1962, en fait ce sont sans doute 11 cours qui se sont tenus, Gazier et Herbaut étant également intervenus (d'après les cours publiés).

18. A. Chandernagor, « Le socialisme et le pouvoir », conférence donnée le lundi 28 janvier 1963, p. 2.

19. *Rapports*, Congrès national du Parti socialiste SFIO, 1967, p. 57.

20. S. Voinea, « Le socialisme et les formes modernes du capitalisme », conférence donnée le 11 février 1963, 31 p.

21. J. Fleury, *Cité Malesherbes*, op. cit., p. 57.

22. J. Fleury, *Cité Malesherbes*, op. cit., p. 161-165.

23. A. Gazier, « La planification démocratique », conférence donnée le 29 février 1968, p. 43-44

24. Le rôle de la Fédération nationale des élus socialistes en ce domaine mériterait une étude particulière.

25. A. Gazier, « La planification démocratique », op. cit., p. 48.

26. Publié dans *L'OURS*, n° 7, janvier 1970.

27. P. Serne, « Le nouveau Parti socialiste, d'Alfortville à Épinay (1969-1971) », Mémoire de maîtrise d'histoire, Paris I, CRHMSS, novembre 1993, 126 p., sous la direction d'Antoine Prost et F. Cépède,

- « Le Poing et la Rose. La saga d'un logo », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n° 49, janvier-février 1996, pp. 18-30.
28. D. Lefebvre, « Les socialistes français et l'anniversaire de la Commune de Paris », *Histoire(s) socialiste(s)*, revue du Centre Guy Mollet, Bruno Leprince éditeur, Paris, 1999, décembre, n° 1, p. 2-9.
29. Témoignage de Guy Bordes recueillis par l'auteur.
30. Éditorial de Guy Mollet, *L'OURS*, n° 8, février-mars 1970.
31. *L'OURS*, circulaire du 26 avril 1970, Cf. Dossiers OURS, fds Guy Mollet (AGM 153) et *L'OURS*, n° 12.
32. Cf. Dossiers *OURS*, fds Guy Mollet (AGM 153). Cité également par D. Lefebvre, « Jalons pour une histoire de l'OURS », *Recherche socialiste*, n° 7/1999, p. 20-21.
33. Le combat du courant Bataille socialiste se poursuivra aussi à l'OURS, sous d'autres formes mais avec virulence. Malgré l'article 1 de ses statuts, l'association prendra des positions politiques publiques, comme lors du référendum de 1972, ou pour les présidentielles de 1974, et 1981. Claude Fuzier, à la fin de sa vie, jugeait rétrospectivement que les animateurs de l'OURS, et leur président, avaient fait une erreur en ne choisissant pas de rester en dehors des combats politiques. D. Lefebvre, « Jalons pour une histoire de l'OURS », *op. cit.*, p. 22.
34. G. Mollet, « Autosatisfaction », *L'OURS*, n° 27, février 1972.
35. Dans le domaine de l'édition, depuis 1905, les questions culturelles n'ont fait l'objet que d'une ou deux brochures.
36. C. Prochasson, *Les Intellectuels, le socialisme et la guerre, 1900-1938*, *op. cit.*, pp. 276-277.
37. Pour reprendre l'expression de Bernard Vanneste, dans son étude, sur « Les compagnons de Guy Mollet », *Guy Mollet, un camarade en République*, PUL, 1987, pp. 93-103.
38. E. Brehier, « La revue politique. Étude de cas à travers *Faire et Intervention* », 81 p., mémoire de DEA, université de Paris I, 1994, sous la direction de D.-L. Seiler.
39. On s'appuie ici sur la lecture du mensuel *Le poing et la rose* puis de *Vendredi* et sur des entretiens avec Pierre Guidoni, président de l'OURS, militant socialiste depuis 1962, animateur du CERES et membre du secrétariat du PS, Marianne Delmaire, documentaliste du Parti socialiste depuis 1971 et Alain Bergounioux, historien, qui fut en charge du secteur de 1994 à 1997 (il a été remplacé par Henri Weber).
40. Le MJS organise son Université d'été à partir de 1985.
41. *Le Poing et la Rose*, n° 138, 1989.
42. La meilleure approche de cette guerre de succession reste le livre d'Éric Dupin, *L'après-Mitterrand, le Parti socialiste à la dérive*, Paris, Calmann-Lévy, 1991.
43. L'article d'Alain Bergounioux, *Vendredi*, supp. au n° 235, 1^{er} juillet 1994, « L'Université d'été du Parti socialiste ».
44. Sur cette question des congrès comme temps fort de la propagande, et notamment sur l'importance du choix du lieu de réunion, nous renvoyons à notre communication sur « La propagande socialiste, 1905-1999 », au colloque « L'implantation du socialisme en France », Paris 13, 1999 (à paraître).
45. A. Bergounioux, « Forger la cohérence politique de notre projet », *Vendredi*, 6 septembre 1996.
46. F. Cépède, « La propagande socialiste, recherche sur la construction d'une identité partisane », DEA, université de Paris I, 1997.
47. Dans le domaine de l'édition, on constate que le PS n'a pu monter une véritable maison d'édition pour ses brochures et livres. Le club socialiste du Livre lancé en 1974 n'a duré que 5-6 ans. La collection *Le poing et la rose* chez Flammarion était sans doute une bonne expérience de diffusion grand public d'une prose partisane. Une étude de cette collection serait utile.
48. Compte rendu de la réunion Formation du 21 octobre 1999, archives OURS.

Éducation ouvrière et écoles de partis à la fin du XIX^e et au XX^e siècle : orientation bibliographique

Maurice CARREZ et Jean VIGREUX,

Université de Bourgogne

UMR CNRS Georges Chevrier 5605

Notre sélection de titres ne prétend pas épuiser la question. Elle se contente de tracer les contours d'un champ de recherche en voie de défrichement. Un certain nombre d'ouvrages ou d'articles cités ici contiennent au demeurant des indications bibliographiques complémentaires. Notre but n'est donc pas d'être exhaustifs, mais suggestifs.

Les instruments de travail et les manuels cités dans les paragraphes I et III ne fournissent le plus souvent que des informations éparées sur les écoles et l'éducation au sein des partis ouvriers. Ils présentent toutefois une réelle utilité dans l'approche globale du sujet. C'est pourquoi nous avons choisi de les présenter ici. De même, les recueils de souvenirs ou les sources imprimées du paragraphe II n'abordent notre thème que par bribes, sauf exception. Il est néanmoins nécessaire de rappeler leur existence car une partie de notre réflexion repose sur ce qu'ils nous en disent.

Le dernier paragraphe intitulé « autres types d'écoles liées au mouvement ouvrier » concerne essentiellement les écoles syndicales et les universités populaires. Beaucoup d'entre elles ont des rapports plus ou moins directs avec les écoles politiques.

Certains ouvrages nous étaient connus, mais pour diverses raisons tout à fait indépendantes de notre volonté, nous n'avons pas pu vérifier leur nombre de pages ou leur maison d'édition. Nous prions les lecteurs de nous excuser pour ces lacunes.

Dictionnaires biographiques permettant de repérer enseignants et élèves des écoles de partis

ANDREUCCI (Franco), DETTI (Tomaso) (dir.), *Il Movimento operaio italiano. Dizionario biografico (1853-1943)*, 6 vol., Rome, Riuniti, 1966-1976.

BELLAMY (J.) ET SAVILLE (J.), *The Dictionary of Labor Biography*, Londres, 1972-1993, 9 vol. [chacun de A à Z].

BELLAMY (J.), MARTIN (D.) ET SAVILLE (J.), adaptation et introduction de BÉDARIDA (F.), *Dictionnaire du mouvement ouvrier international. Grande-Bretagne*, Paris, Éditions ouvrières, 1979-1986, 2 tomes, 301 p. et 315 p.

DROZ (Jacques) [dir.], *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier international. L'Allemagne*, Paris, Éditions ouvrières, 1990, 543 p.

HAUPT (Georges) [dir.], *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier international. L'Autriche*, Paris, Éditions ouvrières, 1990, 360 p.

LAZITCH (Branko), DRACHKOVITCH (Milorad), *Biographical Dictionary of the Comintern*, Stanford, Hoover Institution Press, 1973, p.

MAITRON (Jean) [dir.], *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*, Paris, Éditions ouvrières, 44 vol., 4 parties chronologiques – 1^{re} période (1789-1864) vol. 1 à 3, 2^e période (1864-1871) vol. 4 à 9, 3^e période (1871-1914) vol. 10 à 15, 4^e période (1914-1939) vol. 16 à 43 – plus un volume consacré à des biographies complémentaires. Il existe désormais un cédérom avec 150 000 pages-écran et plus de 110 000 biographies.

Témoignages et sources imprimées utiles

Émanant des internationales

Die Internationale und die Schule, *Die Neue Zeit*, XII : II, 1894, pp. 824-827. Article posthume attribué à Karl Marx.

FREYMOND (Jacques) (dir.), *La Première Internationale : recueil de documents*, Publications de l'Institut Universitaire des Hautes Études Internationales, n° 39 et 48, Genève, Droz, 4 vol., 1962 et 1971.

Allemagne et Autriche

BAUER (Otto), Die Wiener Arbeiterschule, *Neue Zeit* 1905/1906, pp.460-465.

BAUER (Otto), Eine Parteischule für Deutschösterreich, *Der Kampf*, 1909/1910, pp.170-175.

STERN (Josef Luitpold), *Die Aufgaben der freigewerkschaftlichen Bildungsarbeit*, Vienne, Zentralverein der Kaufmännischen Angestellten Österreichs, 1928, 17 p.

France et Italie

BERNARD (alias KURELLA) (Alfred), *Rôle et méthode de l'enseignement léniniste*, Bibliothèque d'éducation léniniste, Paris, Librairie de l'Humanité, 1925.

- CLÉMENT (Jacques), MALACRIDA (Henri), *Manuel du militant – la section, Bimensuel de l'école du militant*, n° 2, janvier 1948, 64 p.
- FAY (Victor), *La flamme et la cendre. Histoire d'une vie militante*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 1989, 282 p.
- FLEURY (J.), *Cité Maiesherbes. Journal d'un jeune militant socialiste 1959-1973*, préface de François Hollande, Paris, Bruno Leprince éditeur, 1999.
- GRADOS (P.), LORRIS (J.), *Petit Pierre sera socialiste*, Paris, 1913, 440 p.
- GRAMSCI (Antonio), *La formazione dell'uomo : scritti di pedagogia*, recueil de textes, Rome, 1967.
- LONDON (Lise), *Le printemps des camarades*, Paris, Seuil, 1996, 341 p.
- MAGNANINI (Giannetto), *Ricordi di un comunista emiliano*, Milan, Teti, 1979.
- MOCH (Jules), *Confrontations, doctrines, déviations, expériences, espérances*, Paris, Gallimard, 1952, 480 p.
- MOINE (André), *Regards critiques et dialogues d'un communiste*, Le Boucau, Éditions de l'Étincelle-André MOINE, 1986, 236 p.
- PELLOUTIER (Fernand), *Histoire des Bourses du Travail*, Paris, Schleicher frères, 1902, XX + 232 p.
- PETITJEAN (Robert), THIERRY (Alfred), *Europe*, 1^{er} juin 1946, pp. 66-76.
- PLISSONIER (Gaston), *Une vie pour lutter*, Paris, Messidor, 1984, 223 p.
- RÉNAC (J.), « Le Communisme chez les enfants. Un Congrès plein d'enseignements », *Cahiers du Bolchevisme*, 1925.
- ROCHET (Waldeck), *Écrits politiques 1956-1969*, Paris, Éditions sociales, 303 p.
- SPINELLA (Mario), La Scuola Centrale del Partito, *Rinascita*, V, août 1948.
- STARKOFF (Vera), Art et socialisme, *L'Humanité*, 2 novembre 1911.
- THIERRY (Albert), *Réflexions sur l'éducation suivies des nouvelles de Vosves*, Paris, Librairie du Travail, 1923, 272 p.
- VASSART (Albert), Mémoires inédites, *Les Cahiers d'histoire sociale*, n° 4, été/automne 1995, pp.98-115.
- VERNET (Madeleine), *Cinq années d'expérience éducative, l'Avenir Social (1906-1911)*, Épône, Éditions de l'Avenir Social, 1911.
- VIDALENC (Georges), « L'éducation ouvrière. Caractères et possibilités en 1950 », *La Revue socialiste*, n° 33, 1950, pp. 681 sq.

Grande-Bretagne et Europe du Nord

- LOUHIKKO (E.), *Teimme vallankumousta*, O.Y. Suomen Kirja, Helsinki, 1943, 304 p.
- TUOMINEN (Arvo), *Sirpin ja vasaran tie. Muistelmia*, Helsinki, Tammi, 1957, 315 p.

TUOMINEN (Arvo), *Kremlin kellot. Muistelmia vuosilta 1933-1939*, Helsinki, Tammi, 1956, 399 p. (traduit aux Etats-Unis sous le titre *The Bells of Kremlin. An experience in Communism*, Hanover, University Press of New England, 1983).

WICKS (Harry), *Keeping my Head. The Memoirs of a British Bolshevik*, Londres, 1992.

Approche générale des mouvements ouvriers et de la formation de leurs militants

À l'échelle internationale

BROUÉ (Pierre), *Histoire de l'Internationale Communiste*, Paris, Fayard, 1997, 1120 p.

DEVREESE (Daisy), « The International Working Men's Association (1864-1876) and Worker's Education : An Historical Approach », *Paedagogica Historica. Journal of the History of Education*, vol. 35 (1), 1999, pp. 15-21.

GETTLEMAN (Marvin E.), « Explorations in the History of Left Education in Nineteenth and Twentieth Century Europe », *Paedagogica Historica*, vol. 35 (1), 1999, pp. 11-14.

RICHARD (Antoine), « Les discussions pédagogiques dans la Première Internationale », *L'École émancipée*, n° 11-12, 9-16 décembre 1928.

TANNAHILL (R.N.), *The Communist Parties of Western Europe*, Westport, Greenwood Press, 1978, 512 p.

Allemagne et Autriche

AIGNER (Manfred), *Demokratiebegriff und politische Bildung und Erziehung der Proletarierjugend im Austromarxismus*, Salzburg, Ph. D., 1976.

BUTTINGER (Josef), *Das Ende der Massenpartei Am Beispiel Österreichs - Ein geschichtlicher Beitrag zur Krise der sozialistischen Bewegung*, Francfort-sur-le-Main, Verlag Neue Kritik, 1972.

FISCHL (Hans), *Schulreform, Demokratie und Österreich 1918-1950*, Vienne, Verlag Jugend & Volk, 1950, 190 p.

HANISCH (Ernst), « Neuere Studien zur Marxismus-Rezeption in der deutschen und österreichischen Arbeiterbewegung », in TENFELDE (Klaus) (dir.), *Arbeiter und Arbeiterbewegung in Vergleich. Berichte zur internationalen historischen Forschung*, Munich, *Historische Zeitschrift Sonderheft*, vol. 15, 1986.

WUNDERER (Hartmann), *Arbeitervereine und Arbeiterparteien : Kultur und Massenorganisationen in der Arbeiterbewegung (1890-1933)*, Francfort-sur-le-Main, Campus Verlag, 1980.

France, Italie, Espagne

ALMEIDA (Fabrice d'), *Histoire et politique en France et en Italie : l'exemple des socialistes, 1945-1983*, préface de Gaetano Arfe, École Française de Rome, BEFAR, 1998, 629 p.

CALDWELL (Tom B.), *Worker's Education in France 1890 to 1914*, Ph. D., Université de Leeds, 1962, 446 p.

CIUFFOLETTI (Zeffiro), SABATUCCI (Giovanni), DEGL'INNOCENTI (Maurizio), *Storia del Partito socialista italiano*, 3 vol., Bari, Laterza, 1992-1994.

CLOUET (Stéphane), *De la rénovation à l'utopie socialiste. Révolution constructive, un groupe d'intellectuels socialistes des années 1930*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1991, 249 p.

DEMEULENAERE-DOUYÈRE (Christiane), *Paul Robin (1837-1912) : un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994.

DOLLÉANS (Édouard), *Histoire du mouvement ouvrier*, tome I : 1871-1920, Paris, Colin, réédition 1957, 366 p.

DOMMANGET (Maurice), *L'introduction du marxisme en France*, Paris, Éditions Rencontres, 1969.

DOMMANGET (Maurice), *Les grands socialistes et l'Éducation : de Platon à Lénine*, Paris, Colin, 1970, 470 p.

FERRER (Sol), *Le véritable Francisco Ferrer, par sa fille*, Paris, Les Deux Sirènes, 1948, 286 p.

HALÉVY (Daniel), *Essai sur le mouvement ouvrier en France*, Paris, Société nouvelle d'édition et de librairie, 1901.

JULLIARD (Jacques), *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action directe*, Paris, Seuil, 1971, 557 p.

KRIEDEL (Annie), *Les communistes français, essai d'ethnographie politique*, Paris, Seuil, 1^{ère} édition 1968, 318 p.

LOUIS (Paul), *Le Parti socialiste en France*, in COMPÈRE-MOREL (Adéodat) et LORRIS (Jean) (dir.), *Encyclopédie socialiste, syndicale et coopérative de l'Internationale ouvrière*, Paris, Quillet, 1912, 405 p.

MAITRON (Jean), *Histoire du mouvement anarchiste en France*, Paris, SUDEL, 1951, 744 p.

MAZUY (Rachel), *Partir en Russie soviétique. Voyages séjours et missions des Français en Russie entre 1917 et 1944*, thèse de doctorat d'histoire, IEP Paris, novembre 1999.

PROCHASSON (Christophe), *Place et rôle des intellectuels dans le mouvement socialiste français (1900-1920)*, thèse de doctorat d'histoire, Paris I, 1989.

PROCHASSON (Christophe), *Les intellectuels et le socialisme XIX^e-XX^e*, Paris, Plon, 1997, 298 p.

PUDAL (Bernard), *Prendre parti.. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1989, 329 p.

ROBRIEUX (Philippe), *Histoire intérieure du PCF*, tome 1 : 1920-1945, Paris, Fayard, 1980, 583 p.

SCHÖTTLER (Peter), *Naissance des Bourses du travail. Un appareil idéologique d'État à la fin du XIX^e siècle*, Paris, PUF, 1985, 294 p.

SPRIANO (Paolo), *Storia del PCI*, 5 vol., Turin, Einaudi, 1957-1975.

VERRET (Michel), *La culture ouvrière*, Thonon-les-Bains, L'Albaron-Présence du livre, 1988, 302 p.

WILLARD (Claude), *Le mouvement socialiste en France (1893-1905) : les Guesdistes*, Paris, Éditions sociales, 1965, 770 p.

ZEVAËS (Alexandre) (dir.), *Histoire des partis socialistes en France*, 12 vol., Paris, Rivière, 1911-1912. (Parmi les auteurs, outre le précité, M. Charney, Da Costa, S. Humbert, A. Orry).

Monde scandinave (y compris communautés d'émigrants)

AHOLA (David John), *Finnish Americans and International Communism. A Study of Finnish American Communism from Bolshevization to the Third International*, University Press of America, 1981.

HAKALEHTO (Ilkka), *Suomen kommunistinen puolue ja sen vaikutus poliittiseen ja ammattilliseen työväenliikkeeseen 1918-1928*, Helsinki, WSOY, 1966, 324 p.

OLLILA (J.), DOUGLAS (J.), « The Work Peopel's College : Immigrant Education for Adjustment and Solidarity », in *For the Common Good. Finnish Immigrant and the Radical Response to Industrial America*, Työmies Society, 1977.

SOIKKANEN (Hannu), *Sosialismin tulo Suomeen ensimmäisiin yksikamarisen eduskunnan vaaleihin asti*, Porvoo, WSOY, 1961, 448 p.

Écoles anarchistes ou socialistes avant 1918

France et Italie

BRÉMAND (Nathalie), *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry, 1880-1894*, Paris, Éditions du monde libertaire, 1992 (publication d'une maîtrise ayant eu le prix Maitron).

DOGLIANI (Patrizia), *Scuola della Reclute. L'Internazionale Giovanile Socialista dalla Fine dell'Ottocento alla Prima Guerra Mondiale*, Torino, Giulio Einaudi, 1983, 323 p.

GIROUD (Gabriel), *Paul Robin : sa vie, ses idées, son action*, Paris, Mignolet et Storz, 1937, 317 p.

LEWIN (R.), *Sébastien Faure et « la Ruche » ou l'éducation libertaire*, Brissac, éditions Yvan Davy, 1989.

MERCIER (Lucien), « Enfance et socialisme. « Jean-Pierre » et « Les petits bonshommes », deux journaux des années 1900 », *Le Mouvement Social*, n° 129, octobre-décembre 1984, pp. 29-59.

PROCHASSON (C.), *Le Socialisme normalien. Recherches et réflexions autour du Groupe d'étude socialiste et de l'École socialiste 1907-1914*, mémoire de maîtrise d'histoire, Paris I, 1981, 393 p, sous la direction de Maurice AGULHON.

Allemagne et Europe centrale

« Berlin als Zentrum der sozialistischen Arbeiterbildung : zur Bildungspolitischen Diskussion von 1905/1906 und ihren Ergebnissen », *Jahrbuch für Volkskunde und Kulturgeschichte* (RDA), n° 30, pp. 61-105.

FRICKE (Peter), « Die sozialdemokratische Parteischule (1906-1914) », *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, avril 1957, pp. 229-248.

LIPPERT (Hans-Joachim), « Zum 80. Jahrestag der Gründung der ersten zentrale Parteischule der deutschen Arbeiterklasse », *Archivmitteilungen*, n° 37, 2/1987, pp.47-50.

PFORTE (Dietger), *Von unter auf : Studie zur literarischen Bildungsarbeit der frühen deutschen Sozialdemokratie und zum Verhältnis von Literatur und Arbeiterklasse*, Giessen, Anabas, 1979, 234 p.

SCHARFENBERG (Günter), *Sozialistische Bildungsarbeit im Kaiserreich : Zur Theorie und Praxis des Reichsbildungsausschusses und der Parteischule der SPD von Mannheimer Parteitag bis zum Ersten Weltkrieg, 1906-1914*, Berlin, *Analysen & Dokumente*, n° V-80-182, 1989, 28 p.

Europe du Nord

BERGGREN (Henrik), Proletarerna vid mimers brunn : bildning och politisk mobilitet inom arbetare rörelsen (1906-1920), *Historisk Tidskrift* [Suède], 1988 (2), pp.178-200.

EHRNROOTH (Jari), *Sanan vallassa, vihan voimalla. Sosialistiset vallankumousopit ja niiden vaikutus Suomen työväenliikkeessä 1905-1914*, Helsinki, SHS, 1992, 589 p.

Russie et Europe orientale

DEMIRAJ (Shaban), LAFE (Emil) and LIKAI (Ethem), Roli i shkolles sone socialiste per njesisim e gjuhes letrare shqipe, *Studime Filologjike* [Albanie], n° 41 (1), 1987, pp. 33-38.

DOMMANGET (Maurice), « Vocation et activité pédagogiques de Lénine avant la Révolution russe », *L'École émancipée*, 21 mars 1964.

IOANID (M.), « Scola socialista » de la Bucaresti (1913), *Analele Institutului de Studii Istorice si Social-Politice de pe Langa C.C. al P.C.R.* [Roumanie], n° 12 (4), 1966, pp. 75-82.

JELINSKI (Edward), « Problem programu gospodarczo-społecznyego w polskiej mysli socjalistycznej do 1918 roku wybrane zagadnienia », *Roczniki Dziejw Społecznych i Gospodarczych* [Pologne], n° 49, 1988, pp. 121-135.

VEYSSET (Alain), *L'école de formation du Parti bolchevik à Longjumeau*, mémoire de maîtrise déposé au CERMTRI.

Écoles sociales-démocrates et socialistes après 1918

France et Europe méridionale

CLOUET (Stéphane), « 1905-1969 : les écoles socialistes ont-elles existé ? », *Cahiers de l'OURS*, n° 240, juin 1993, pp. 6-9.

LEFEBVRE (Denis), « Jalons pour une histoire de l'OURS », *Recherche socialiste*, n° 7, 1999, pp. 20-21.

Allemagne et Europe centrale

ADAM (Erik), REITMANN (Eva), WEIDENHOLZER (Josef), *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik*, Vienne, ÖBV, 1983, 580 p.

Die Parteischulen der SPD feiern Gründungsjubiläum, Bonn, Vorstand der SPD, 1997, 28 p.

DREXLER (Brigitte), *Bildungsprogramme der Sozialdemokratie in der Ersten Republik*, Vienne, Diplomarbeit, 1978, 110 p.

FILLA (Wilhelm) (dir.), *Franz Senghofer für die Arbeiterbildung*, Vienne-Munich-Zürich, Europaverlag, 1984, 328 p.

LEITNER (Ernst), *Die pädagogische Berichterstattung der Sozialdemokraten als Ausdruck des proletarischen Klassenkampfes der Ersten österreichischen Republik*. Vienne, Ph. D., 1984, 215 p.

LEUNINGER (Ernst), *Bildungsarbeit und Arbeiterbildung : ein Vergleich der Erwachsenenbildungskonzeptionen von katholischer Kirche und Gewerkschaften*, Munich, Lexika, 1985, 373 p.

MACALKA (Peter), *Bildungsarbeit in der österreichischen Sozialdemokratie*, Universität, Vienne, Grund- u. integrativwissenschaft., Fakultät, 1988.

PASTEUR (Paul), *Vers l'homme nouveau ? Pratiques politiques et culturelles de la social-démocratie autrichienne 1889-1934*, thèse d'histoire, Université de Poitiers, 1994, 1485 p.

SCHARFENBERG (Günter), « Sozialistische Bildungsarbeit in der Weimarer Republik : Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung der Sozialdemokratie und der freien Gewerkschaften von 1919 bis 1933, Berlin », *Schriften zur Bildungs- und-Kulturarbeit der deutschen Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik*, FU Berlin, 1989, 503 p.

SCHNECK (Peter), *Sozialistische Erziehung im Austromarxismus. Der Beitrag der österreichischen Sozialdemokratie zur Pädagogik in den Jahren 1918-1934*, Vienne, Ph. D., 1975, 144 p.

WEIDENHOLZER (Josef), *Auf dem Weg zum « Neuen Menschen » - Bildungs- und Kulturarbeit der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik*, Vienne, Europaverlag, 1981.

Royaume-Uni

REID (F.), « Socialist Sunday schools in Britain, 1892-1939 », *International Review of Social History*, [États-Unis], 1966 11 (1), pp. 18-47.

Écoles communistes

France et Italie

BELLASSAI (Sandro), « The Party as School and the Schools of Party. The Partito comunista italiano 1947-1956 », *Paedagogica Historica*, vol. 35 (1), 1999, pp.87-107.

DIGGELEN (Marja van), « "On ne naît pas communiste, on le devient" - French Communist Party Education Today », *Modern and Contemporary France*, n° 50, juillet 1992, pp. 19-32.

MARIJNEN (Anne), « Entrée en politique et professionnalisation d'appareil. Les écoles centrales de cadres du Parti communiste italien (1945-1950) », *Politix*, n° 35, 1996, pp. 89-107.

MERCIER (Lucien), « Enfance et Parti communiste français (1920-1939) », *Cahiers d'histoire*, n° 71, 1998, pp. 109-122.

MERCIER (Lucien), « Enfance et Parti communiste français : le scoutisme rouge, 1921-1933 » in DUCLERT (Vincent), FABRE (R.), FRIDENSON (Patrick) (dir.), *Avenirs et avant-gardes en France. Hommage à Madeleine Rebérioux*, Paris, La Découverte, 1999, pp. 342-356.

OFFERLÉ (Michel), « Éducation ouvrière et formation des militants : les initiatives communistes, 1921-1936 », *Les Cahiers de l'animation*, 32, 1981, pp. 105-113.

PENNETIER (Claude), PUDAL (Bernard), « La certification scolaire communiste dans les années trente », *Politix*, n° 35, 3^e trimestre 1996, pp. 68-88.

SIBLOT (Yasmine), *La formation politique de militants ouvriers. Les écoles élémentaires du Parti communiste français de leur constitution au Front populaire*, Paris, Imprimerie de la F.E.N., 1998, 299 p. (publication d'une maîtrise ayant eu le prix Maitron).

TARTAKOWSKY (Danielle), « Un instrument de culture politique : les premières écoles centrales du Parti communiste français », *Le Mouvement social*, avril-juin 1975, pp. 79-108.

TARTAKOWSKY (Danielle), *Écoles et éditions communistes : essai sur la formation des cadres du Parti communiste français*, thèse, Paris VIII, 1977, parue un peu plus tard sous une forme abrégée, *Les premiers communistes français. Formation des cadres et bolchevisation*, Paris, PFNSP, 1980, 215 p.

TARTAKOWSKY (Danielle), « Le PCF et l'enseignement de l'histoire avant la Seconde Guerre mondiale », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, numéro hors série, *Cent ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981)*, 1984, pp. 31 sq.

Allemagne et Europe centrale

HERLEMAN (Beatrice), « Der deutschsprachige Bereich an der Kaderschulen der Kommunistischen Internationale », *Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*, cahier n° 2, juin 1982, pp. 222-223.

SCHAFRANEK (Hans), « Die Internationale Lenin-Schule und der Fall Reisberg (1937) », *Jahrbuch 1994. Dokumenten Archiv des österreichischen Widerstand*, Vienne, 1994.

SCHAFRANEK (Hans), « Österreichische Kommunisten an der Internationalen Lenin-Schule 1926-1938 », in McLOUGHLIN (Barry), SCHAFRANEK (Hans), SZEVERA (Walter) (dir.), *Aufbruch, Hoffnung, Endstation. Österreicherinnen und Österreicher in der Sowjetunion*, Vienne, Verlag für Gesellschaftskritik, 1997, pp. 462-465.

WOLLENBERG (Jörg), « Left Education in Weimar Germany », intervention au « 18th International Congress of Historical Sciences » de Montréal, 1995.

Royaume-Uni et Europe du Nord

ALIN (Esa), JÄRVINEN (Hannu) (dir.), *Onko sahasa hajoitusta ? Sirola-Opisto 1946-1986*, Jyväskylä, Gummerus, 1986.

ANDREW (Geoff), « Contested Terrain within British Communist Education during the 1960s », intervention au « 18th International Congress of Historical Sciences » de Montréal, 1995.

DIGGELEN (Marja van), « Communist Party Education in Finland : from Red Flags to Wine Tasting », *The Journal of Communist Studies*, vol. 7, n° 4, december 1991, pp. 477-500.

KREKOLA (Joni), « Praise for Learning. Finnish Communists in the Moscow Party School from 1950s to 1970s », in RENTOLA (Kimmo), SAARELA (Tauno) (dir.), *Communism, National and International*, Studia Historica 58, Tampere, SHS, 1998, pp. 315-328.

KREKOLA (Joni), « Oppia idästä – Suomalaisten kommunistien koulutus Neuvostoliitossa », in SELOVUORI (Jorma) (dir.), ...*Vaikka voissa paistais, - Venäjän rooli Suomessa. Osmo Jussilan juhlaKirja*, Helsinki, WSOY, 1998, pp. 425-443.

McLOUGHLIN (Barry), « Proletarian Academics or Party Functionaries, Irish Communists at the Moscow 1927-1937 », *Saothar. Journal of the Irish Labor History Society*, n° 22, 1997, pp. 63-79.

OINONEN (Tuomo), *Kotkan lailla. Sirola-opiston historiikki*, Kuopio, Savon Sana, 1976.

Russie et Europe orientale

BABITCHENKO (Leonid), « Die Kaderschulung für Komintern », *Jahrbuch für Kommunismusforschung*, 1993, pp. 37-59.

FILATOVA (Irina), « Indoctrination or Scholarship ? Education of Africans at the Communist University of the Toilers of the East in the Soviet Union 1923-1937 », *Paedagogica Historica*, vol. 35 (1), 1999, pp. 41-66.

FOX (Michael S.), « Political Culture, Purges, and Proletarianization at the Institute of Red Professors, 1921-1929 », *Russian Review*, 1993 52 (1), pp. 20-42.

KOUDAWO (Kokou), « Les écoles du Komintern », *Annales d'études internationales* (Suisse), 1986, n° 15, pp. 85-104.

LAZITCH (Branko), « Les écoles de cadres du Comintern », in FREYMOND (Jacques) [dir.], *Contributions à l'histoire du Comintern*, Genève, Droz, 1965, pp. 233-257.

MACCLELLAN (Woodford), « Africans and Black Americans in the Comintern Schools, 1925-1934 », *International Journal of African Historical Studies* 1993, 26 (2), pp. 371-390.

TOMORI (Lajos), *Politika-Tudomány – czasopismo wyższej szkoły politycznej węgierskiej socjalistycznej partii robotniczej, Z Pola Walki* (Pologne), n° 31 (4), 1988, pp. 222-226.

YU (Miin-Ling), *Sun Yat Sen University in Moscow 1925-1930*, Ph. D. diss., New-York University, 1995, non publiée.

Autres types d'écoles liées au mouvement ouvrier

ADLER (Reinhard), *Der Aufbruch der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nach 1918*, 1996.

COLES (Janet), « "Looking the Fascist Tiger in the Eye" ? Worker's Education and the Approach of World War Two in England », *Paedagogica Historica*, vol. 35 (1), 1999, pp. 67-85.

GIDE (Charles), *L'École de Nîmes (cours sur la coopération au Collège de France, décembre 1925-avril 1926)*, Paris, Association pour l'enseignement de la coopération, s.d.

HAKE (Barry J.), « The Dutch Woodbrooker's Movement and the Development of Residential Adult Education in the Netherlands 1903-41 », *History of Education* [Grande-Bretagne] 1996, 25 (4), pp. 335-351.

JENNINGS (Bernard), *Knowledge is Power : a short History of the WEA 1903-1978*, University of Hull, 1979.

KRUG (Peter), *Gewerkschaften und Arbeiterbildung : Gewerkschaftliche Bildungsarbeit von ihren Anfängen bis zur Weimarer Republik*, Köln, Bund-Verlag, 1980, 267 p.

LAUNAY (Michel), « Le personnel enseignant des Écoles normales ouvrières de la CFTC », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, numéro hors-série, pp. 165 sq.

LEBERSTEIN (Stephen), « Schools of Revolt : Syndicalist Education and Worker's Culture in Pre-World War I France », *Paedagogica Historica*, vol. 35 (1), 1999, pp. 23-39.

MERCIER (Lucien), *Les Universités Populaires 1899-1914*, Paris, Éditions ouvrières, 1986, 188 p.

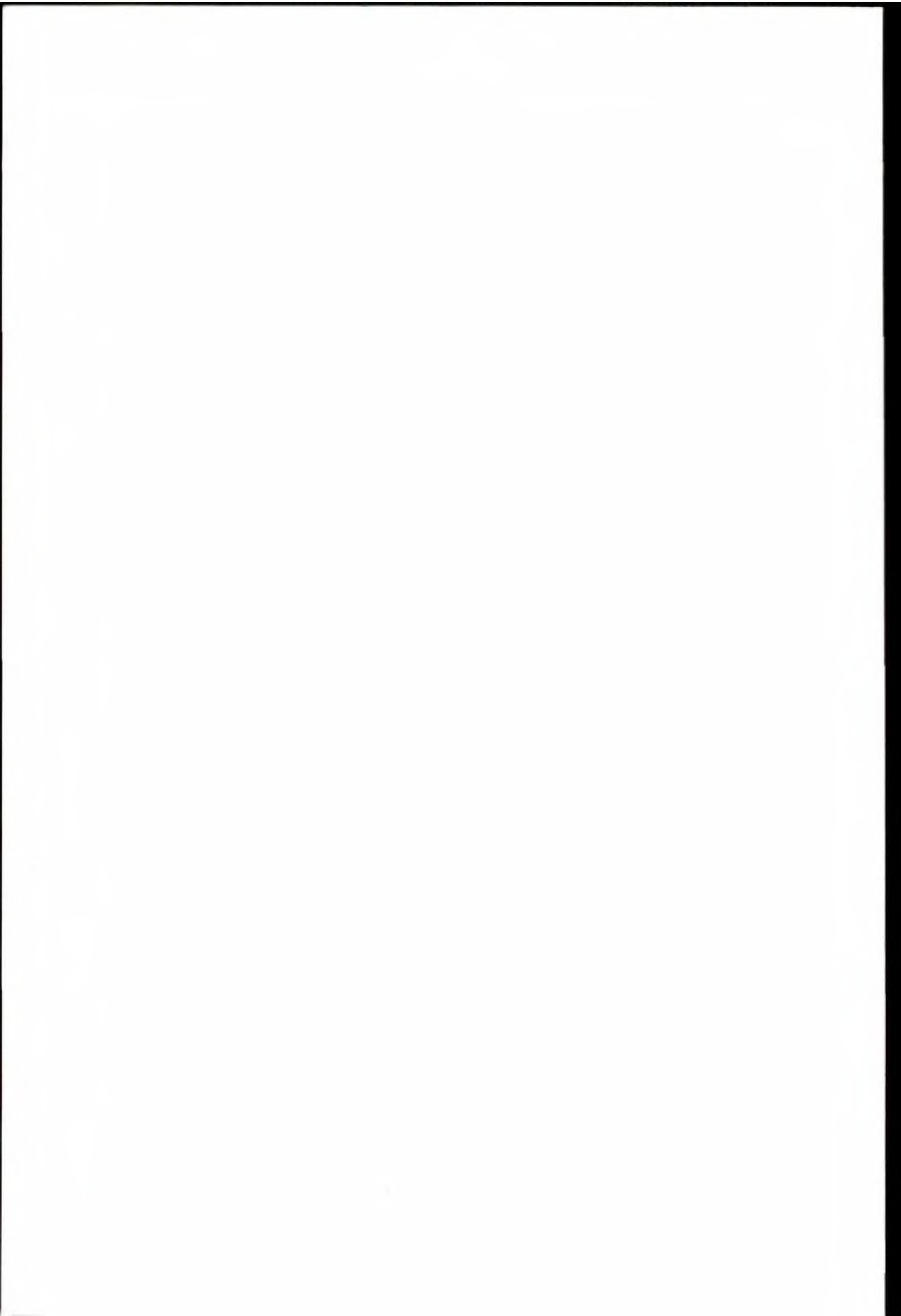
REHBOCK (Annette), *Soziologisches Wissen und gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den siebziger Jahren*, Münster, Westfälisches Dampfboot, 1989, 130 p.

SALOMAA (Markku), *Punaupseerit*, Helsinki, WSOY, 1992, 468 p.

WENTZEL (Lothar), *Die Bildungsarbeit der Deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891-1933 : eine Dokumentation*, 1995.

C HANTIERS





Voies nouvelles pour l'histoire religieuse : l'étude des rapports entre structures ecclésiastiques et pratiques religieuses

Philippe GOUJARD,
Université de Rouen

En s'appuyant sur l'exemple des États méditerranéens, Philippe Goujard montre combien les structures ecclésiastiques du XVIII^e siècle sont partie prenante du fonctionnement global des sociétés considérées et de formes de la pratique religieuse vivaces et populaires. La solidarité des élites et du peuple urbains autour de la défense de ces structures ecclésiastiques anciennes témoigne de la persistance de leur fonction sociale et religieuse dans les villes italiennes ou espagnoles de la fin du XVIII^e siècle.

Comme l'économie française, après 1945, l'histoire religieuse a connu à partir des années 60 de ce siècle ses « Trente Glorieuses ». Dressons-en d'un mot le sens et la portée : le passage de l'histoire institutionnelle de l'Église à celle des comportements, des pratiques et des contenus de la foi et de la piété. Mais il me semble que, depuis quelque temps, l'effort s'essouffle. C'est pourquoi je voudrais très modestement ici oser, s'il est possible, reproduire le processus même de l'Histoire où le vif saisit le mort pour que choses et hommes sans cesse se renouvellent. Car, à ouvrir des chantiers de recherche, on risque parfois de trouver archaïques et obsolètes les leçons des travaux de naguère. Peut-être le temps est-il donc venu, précisément à la lumière de la profonde mutation qu'a connue l'histoire religieuse, de se pencher sur les possibles relations entre les structures ecclésiastiques, au sens le plus étroitement juridique de ce terme et les pratiques religieuses.

Églises d'Espagne et de la péninsule italienne seront les objets du propos qui va suivre. Les motifs de ce choix sont multiples : avant tout le fait que ce sont là des régions qui ont connu le développement d'une sensibilité religieuse

qu'on appelle *baroque* et qui n'est pas sans rapport avec la prolifération des clercs et autres ecclésiastiques ne disposant pas d'un *bénéfice* mais aussi parce que ces pays ont fait l'objet de travaux renouvelant aussi l'histoire juridique du clergé, ceux de C. Hermann pour l'Espagne ¹ ou les nombreuses études de M. Rosa ² et de G. de Rosa ³ pour l'Italie.

Bénéfice et droit de patronage

On me pardonnera de rappeler qu'on risque de ne rien comprendre au fonctionnement des Églises de la période moderne et, plus encore, à l'attachement à certaines habitudes, attitudes et comportements religieux, si on ne définit pas, préalablement à toute analyse, deux caractères juridiques qui déterminent en grande partie le système ecclésiastique pendant la période moderne, le *bénéfice* et le *droit de patronage*.

Le bénéfice oppose sous l'Ancien Régime, et cela dans tous les pays catholiques, deux catégories d'ecclésiastiques : ceux qui en possèdent un – les bénéficiaires – et les autres. Qu'est-ce qu'un bénéfice ? A définition simple, réalité complexe, laquelle n'est, à tout prendre, qu'une série d'exceptions. Un bénéfice était à la fois un office et le revenu constitué en dotation de cet office qui permettait son exercice : il comportait donc des obligations diverses – que je dirai bientôt – et des revenus de différente nature, dîmes, rente ou propriété(s) foncière(s). Malgré l'adage, *Point de bénéfice sans office*, le service personnel n'était pas toujours exigé, même après le concile de Trente et surtout dans les pays méditerranéens : cela signifie qu'un curé, c'est-à-dire, pour parler en termes de droit canon, le détenteur d'un *bénéfice-cure*, dont la mission était de desservir une paroisse, pouvait se faire remplacer par un desservant qu'il rétribuait – souvent mal – sur le revenu de son bénéfice qui devait lui permettre de remplir sa fonction.

S'ensuivait une double distinction : la première distinguait les ecclésiastiques pourvus d'un bénéfice, de plus ou moins grande valeur, et les autres, dont les revenus étaient en général plus médiocres, même si entre le prêtre *habitué*, vivant très chichement de la célébration de messes payées à l'unité, et le chapelain d'une très grande famille aristocratique, il y avait de notoires différences de condition. La seconde distinction différençait les bénéfices selon la nature de l'office qui était le leur. Il y avait d'une part les bénéfices à charge d'âmes – évêchés, canonicats et cures – et les bénéfices « sans charge d'âmes » et que je préfère appeler, usant ainsi du terme canonique qui n'a sûrement pas été choisi au hasard, *bénéfices simples*. Les titulaires de la première sorte de bénéfice avaient reçu de leur supérieur – pape pour les évêques,

évêques pour les curés – l'*investiture canonique*, qu'il ne faut pas confondre avec l'acte de nomination, pour enseigner aux fidèles, leur administrer les sacrements et exercer sur les laïcs un pouvoir de juridiction en cas de faute grave. C'est ce dernier trait qui différenciait ce bénéfice du bénéfice simple dont le titulaire pouvait avoir une charge d'âmes, et parfois lourde : je songe ici au chapelain de la famille du prince dans *Le Guépard* ; je songe aussi aux chapelains des confréries. Aux premiers comme aux seconds, l'évêque avait pu donner le droit d'administrer les sacrements de communion et de pénitence, ce dernier sacrement pouvant être dispensé par des prêtres n'ayant pas un pouvoir de juridiction disciplinaire. D'autres bénéfices simples n'entraînaient point l'assistance donnée aux fidèles et ne comportaient que des obligations liturgiques : la plus fréquente était la célébration de messes *de mortuis* à dire pour le repos de l'âme d'un fidèle qui les avait réclamées dans son testament, que leur nombre soit quantifié ou que leur célébration soit prévue jusqu'à la Fin des Jours.

Il reste à souligner un point essentiel. Malgré les prescriptions du concile de Trente, il n'était point toujours indispensable d'être prêtre ni même d'avoir reçu les ordres majeurs – sous-diaconat ou diaconat pour obtenir un bénéfice, même à charge d'âmes. Or, dans les pays méditerranéens, surtout en Espagne ou dans le Royaume de Naples, l'habitude s'était maintenue de faire systématiquement tonsurer les enfants, moins pour en faire des prêtres que pour les faire profiter des immunités, fiscales et judiciaires, dont jouissaient les tonsurés, pratique qui avait été abandonnée dans les pays catholiques de l'Europe du Nord-Ouest dès la seconde moitié du *xvi^e* siècle. Dans certains chapitres espagnols, la réception des ordres sacrés n'était pas nécessaire pour obtenir un canonicat. Ainsi s'explique la distorsion, observée surtout dans les pays méditerranéens, entre le nombre de bénéfices et celui des emplois à pourvoir : elle était d'autant plus grande que le réseau paroissial était lâche.

Le bénéfice était donc une propriété viagère dont le titulaire était quasiment inamovible. On imagine combien cela put limiter le pouvoir des évêques. Il fallait une faute très grave ou plutôt une série de fautes très lourdes pour pouvoir déposséder un bénéficiaire de son bénéfice, mais au terme d'une procédure très longue et dont l'issue était d'autant plus incertaine pour l'évêque que bien des bénéficiaires, parce qu'ils appartenaient à ces réseaux de parentèle et de clientèle si caractéristiques des sociétés d'Ancien Régime, disposaient de puissantes protections. Il ne restait alors que des solutions expédientes : suspendre *a divinis* le bénéficiaire fautif, qui continuait donc de percevoir son revenu, le contraindre à démissionner ou à résigner, c'est-à-dire à abandonner son bénéfice, mais en désignant son successeur⁴. Une telle procédure était possible dans la mesure où

l'ecclésiastique était propriétaire de son bénéfice, et non titulaire d'un emploi ; elle permettait à certaines familles de conserver un ou plusieurs bénéfices de génération en génération, ce qui était un moyen très sûr de placer les cadets de famille : là est le premier aspect de l'ensemble des réseaux d'intérêt que put faire naître la structure ecclésiastique de l'Ancien Régime.

Il y avait trois moyens d'obtenir un bénéfice, qu'il soit simple ou non. Les bénéfices électifs ne subsistaient plus guère que dans les régions situées entre Meuse et Rhin où certains évêques continuaient d'être élus par les chapitres cathédraux, ce qui permettait à certains prélats d'être à la tête de plusieurs évêchés⁵. Les bénéfices consistoriaux étaient à nomination pontificale ; ils étaient, à considérer les choses de haut, assez peu nombreux. Parmi les complexités qui donnent tout son piquant à l'étude de l'Ancien Régime en ses multiples aspects, je signalerai que le pape pouvait nommer directement des curés dans des diocèses dont l'évêque était désigné par le roi. Car la plupart des bénéfices étaient *collatifs*, c'est-à-dire attribués par un individu ou un corps qui n'étaient pas forcément d'Église, et cela en vertu du *droit de patronage*.

Le *patron* était la personne physique ou morale – et donc ses successeurs aussi – qui, à l'origine, avait doté le bénéfice. Ce pouvait être celui – seigneur laïque ou abbaye – qui avait créé une paroisse et le bénéfice cure qui en découlait ; ce pouvait être une confrérie dont les statuts prévoyaient qu'elle nommerait et rétribuerait son chapelain ; ce pouvait être un testateur qui avait fondé des messes à célébrer pour le repos de son âme pour l'éternité et qui avait aussi précisé que ses descendants choisiraient le célébrant de ces messes. La procédure était la suivante : le patron, qui pouvait être le roi dans le cas de nombreux évêchés et abbayes, nommait, l'évêque – ou le pape – donnait l'investiture canonique. Certes, il était prévu un examen de capacité du candidat choisi par le patron. Mais, en cas de désaccord, tout était affaire de rapport de force entre le patron et l'autorité ecclésiastique.

C'est l'existence de ce droit de patronage, assimilé à une propriété, qui empêcha le recrutement des curés par concours comme l'avait prévu le concile de Trente. Et c'est ce système qui empêcha aussi la constitution d'un appareil de commandement pyramidal – pape, évêques, curés, vicaires, fidèles – qui est aujourd'hui celui de l'Église catholique.

Surtout, ce système permit la constitution de multiples réseaux d'intérêts. Des familles ou des groupes pouvaient avoir créé des bénéfices – presque toujours simples – pour y placer certains de leurs membres. Ce groupe pouvait même être une communauté paroissiale tout entière : dans certaines paroisses du nord de l'Espagne, se maintenait le *privilege de naturalité* : pour pouvoir être curé d'une paroisse, il fallait en être originaire. Dans ce cas, c'était l'ensemble du

groupe qui assurait d'un « emploi » à un de ses membres, de génération en génération. Il serait évidemment ridicule de prétendre que seuls des intérêts matériels expliquaient la création d'un bénéfice. Il fallut aussi qu'une sensibilité religieuse d'une tonalité particulière existât pour que puisse se multiplier le nombre des bénéfices simples.

Auparavant, il reste à préciser un point important : ces réseaux d'intérêts se combinaient avec ceux, beaucoup plus connus, qui s'originaient dans la richesse de l'Église. L'Église n'était pas seulement une machine à prélever le surplus de la production agricole au moyen de la dîme. Elle louait ses terres, et souvent à des conditions plus avantageuses – loyers moins élevés, durée plus longue des baux – que les laïcs. Elle offrait aussi des emplois, de l'intendant chargé de la gestion des propriétés ecclésiastiques au greffier de l'évêché. Sans parler de son action caritative.

La teneur des rapports entre structures ecclésiastiques et pratiques religieuses au temps de la Réforme catholique

Après ces indispensables définitions, il faut maintenant aller à l'essentiel, la description des situations concrètes. J'ai dit que le nombre de bénéfices ne correspondait pas toujours à celui des emplois et que cette distorsion était particulièrement affirmée dans les pays méditerranéens ; il faut ajouter que, dans ces pays, un écart très fort s'observe entre le nombre des bénéfices à charge d'âmes et celui des bénéfices simples. A Prato, dans le grand duché de Toscane 6, on comptait, vers 1760-1770, 11 bénéfices à charge d'âmes et 113 bénéfices simples. En Espagne, il y aurait eu 1 539 bénéfices à charge d'âmes et 50 048 clercs détenteurs d'un bénéfice simple. C. Herrmann estime que le quart de ces clercs sans charge d'âmes se concentrait dans les 180 cathédrales et collégiales que comptait l'Espagne.

Je ne retiendrai, en première approche, qu'un seul élément explicatif : l'insuffisance du réseau paroissial. En Espagne, le nombre des paroisses diminuait à mesure qu'on allait du nord vers le sud. Avec moins de 700 habitants par paroisse, le Piémont pyrénéen, la Vieille Castille, la Galice et les Asturies pouvaient se comparer à ce que j'appellerais *l'Europe des paroisses* du Nord et de l'Ouest 7. Mais, avec plus de 1 400 habitants par paroisse, la Manche, la province de Murcie et l'Andalousie, pouvaient être considérées comme les « terres de mission ». On peut et on doit considérer cette statistique de deux manières : d'une part, le faible nombre de paroisses explique le faible nombre

de bénéfiques à charge d'âmes ; d'autre part le sous-encadrement déterminera jusque dans le dernier tiers du XVIII^e siècle un mode particulier d'évangélisation. En même temps, ce clergé était mal réparti : abondant dans les villes où se concentraient les propriétaires d'un bénéfice simple, moins nombreux dans les campagnes. Grossièrement analogue, la situation dans la péninsule italienne avec, peut-être, un contraste plus marqué entre un Nord taillé large, puisqu'on peut le faire aller jusqu'à l'Émilie, caractérisé par un réseau paroissial dense, et un Sud qui s'apparentait à l'Andalousie.

C'était donc une petite minorité du clergé séculier qui encadrait les populations. Cela explique une autre particularité des pays de l'Europe méridionale, le rôle fondamental joué par les réguliers qui échappaient au système bénéficial : ordres anciens comme les dominicains et les franciscains et leur rameau majeur, les capucins, ou ordre nés de la Réforme catholique, jésuites, servites, barnabites, oratoriens, doctrinaires ou théatins. Il y avait 55 543 religieux en Espagne en 1768⁸ ; leur présence était fortement affirmée dans le Sud : à Cadix, les séculiers formaient 36,5 % du clergé et les réguliers 53,5 %. Dans l'Italie de la fin du XVII^e siècle, il y avait 70 000 religieux, dont 60 000 frères mendiants parmi lesquels on dénombrait 11 000 capucins. Cette forte présence des réguliers accrut l'opposition entre les villes où œuvrait la majorité d'entre eux, bien que, à la différence des séculiers, ils n'hésitaient pas aller de la ville vers la campagne dans le cadre de missions d'évangélisation.

Cette structure interne du clergé engendra une multiplication des lieux de culte, surtout dans les villes. Si, dans l'Europe du Nord-Ouest, les autorités ecclésiastiques avaient, conformément aux prescriptions du concile de Trente, à peu près réussi à faire de la paroisse *le* lieu de la vie religieuse, dans l'Europe du Sud, cette vie religieuse s'éparpillait en de multiples lieux de culte, et le vers de Villon – « Au moustier vois dont je suis paroissienne » – continuait de refléter la réalité. C'est souvent dans le couvent d'un quartier dépourvu d'une église paroissiale qu'on se confessait et qu'on communiait à Pâques vers la fin du siècle des Lumières, pratique depuis longtemps bannie par les prélats de l'Église de France. L'abondance des lieux de culte multipliait les sacralités. En effet, si une église paroissiale avait généralement un seul saint patron, il venait s'y ajouter ceux des multiples couvents et ceux des confréries, souvent nées elles-mêmes de la multiplicité des lieux de culte, chaque couvent étant le siège d'une et parfois plusieurs confréries. Autrement dit, la structure ecclésiastique fut *aussi* à l'origine d'une religiosité dont on va voir qu'elle était particulièrement foisonnante.

Le rôle des réguliers était d'autant plus grand que le clergé séculier était resté de qualité fort petite. Au début du XVIII^e siècle, on trouvait encore des

bénéficiaires à charge d'âmes qui n'avaient pas reçu la prêtrise : ils devaient donc confier leurs tâches liturgiques et sacramentelles à des vicaires qu'ils rétribuèrent fort mal et qui étaient tout aussi médiocres que leurs employeurs. Dans les séminaires, du moins ceux qui existaient, continuaient de se côtoyer des enfants de 12 ans et des jeunes gens de 18 ou 20 ans. La situation de certaines campagnes était déplorable : les paroisses des Hurdes ou de Calabre étaient le plus souvent desservies par des vicaires loqueteux envoyés là par des curés bénéficiaires qui se contentaient d'encaisser les revenus de leur paroisse qu'ils dépensaient en ville. Tout autres étaient la qualité et l'ardeur des réguliers.

Cet état de fait pesa fortement sur les modalités de la Réforme catholique. On sait qu'elle eut un double objectif, celui de lutter contre la Réformation d'une part et, d'autre part, celui de modifier certains comportements et croyances des fidèles, surtout ruraux, que les autorités ecclésiastiques et quelques clercs réguliers avaient jugés dans la seconde moitié du xvi^e siècle peu christianisés et même pas christianisés du tout. Évoquant l'Italie méridionale, un missionnaire de la fin du xvi^e siècle parla de ces « Indes qu'il fallait évangéliser ». De fait, le modèle de la mission rurale qui se mit en place à la mi-xvii^e siècle pour enseigner la foi aux populations rurales de l'Italie du Sud se calqua sur celui établi pour évangéliser les Indiens. La Réforme catholique fut une vaste, et parfois gigantesque, entreprise pour supprimer et substituer de nouveaux comportements à des attitudes anciennes et aussi l'expression d'une volonté de donner un sens nouveau à des pratiques anciennes quand on jugeait que leur abolition était impossible, tant les fidèles y étaient attachés. Car, à la différence de la Réformation, entreprise d'acculturation brutale, la Réforme catholique fut une acculturation de compromis qui laissa subsister d'anciennes dévotions, mais à la condition qu'elles s'intègrent dans une nouvelle manière de vivre sa foi et qu'elles soient contrôlées par l'Église. Or le compromis entre les nouvelles prescriptions des autorités catholiques et les pratiques traditionnelles fut plus souple dans les pays méditerranéens qu'ailleurs.

C'est dans cette perspective qu'il faut mesurer le rôle des réguliers dans le processus de « ré-évangélisation »⁹. Il serait exagéré de dire que ce sont les réguliers d'Espagne ou d'Italie qui auraient inventé la *pastorale de la peur et de la séduction* (J. Delumeau) ; mais ce sont eux qui l'ont poussée à ses extrémités les plus extrêmes. Pastorale de la peur ? Ce sont les sermons terrifiants où abondent les descriptions les plus hyper-réalistes qui se puissent être sur la mort atroce des pécheurs et les tourments de l'enfer : la célèbre formule, « En entrant dans ce lieu perdez tout espoir », n'est qu'un aimable avertissement en comparaison de ce qu'en purent dire les pères missionnaires. Mais pastorale de la séduction aussi avec l'utilisation d'images, la qualité oratoire des prédicateurs,

le tableau des joies, forcément indicibles, qu'éprouvent les âmes de ceux qui ont su abandonner une vie de turpides pour mieux se *convertir*¹⁰. Et les peurs ont aussi la séduction du frisson qu'elles inspirent. Ce sont eux aussi qui poussèrent le plus loin l'effort tridentin de restructuration du sacré qui hiérarchise le culte du Christ seul *sauveur*, celui de la Vierge puis celui de saints, eux-mêmes classés par ordre d'importance¹¹, et qui ne sont que des *intercesseurs*.

Ces missions, menées par les jésuites ou les capucins furent méthodiques autant que spectaculaires¹². Les terres de mission furent quadrillées, sillonnées et re-sillonnées sans cesse par les pères missionnaires pour que leur message ne se perde pas. D'une durée de huit ou quinze jours, elles obéissaient à une organisation du temps rigoureuse : les thèmes des sermons étaient construits avec une évidente volonté de progression ; on prévoyait une instruction particulière pour les enfants et les adultes ; les missionnaires passaient une grande partie de leur temps au confessionnal où se pressaient les fidèles, ce qui permettait *aussi* à certains d'échapper au devoir annuel de se confesser au curé du village et de lui présenter, au moment de Pâques, un billet de confession irrécusable. Les missionnaires poussèrent le souci pédagogique jusqu'à composer des cantiques sur des airs populaires. Les missions furent spectaculaires avec les cérémonies d'accueil des missionnaires, les prédications faites le plus souvent à la tombée de la nuit, les contraintes du travail des champs n'expliquant pas seules le choix de ce moment, les cérémonies de réconciliation et surtout les processions, la plus fastueuse étant celle qui clôturait la mission, laquelle s'accompagnait souvent de l'érection d'une croix de mission, but de futures processions. Les réguliers n'ignoraient évidemment pas qu'après leur départ les fidèles allaient retomber sous la tutelle d'un curé ou d'un vicaire médiocre. C'est pourquoi ils redonnaient vigueur à d'anciennes confréries dont ils avaient modifié les statuts et les exercices pour les rendre conformes à l'esprit nouveau du catholicisme ou en créaient de nouvelles. Elles rassemblaient les dévots du village dont la conduite devait édifier les autres paroissiens. Comme la confrérie avait besoin d'un chapelain, sa création ou sa résurrection avait pour conséquence la création d'un bénéfice simple.

Bénéfices simples qui proliférèrent avec la « religiosité baroque », triomphante, ostentatoire et gestuelle, et qui multiplia les dévotions et les confréries et par conséquent, même si ce le fut de manière indirecte, les débouchés pour de nombreux clercs issus de diverses catégories sociales. Un de ses gestes les plus prisés fut la demande de messes *post mortem*, quantifiées mais plus souvent fondées à perpétuité. Le plus souvent le fondateur de ces messes réservait à ses descendants le droit de choisir le prêtre qui devait les célébrer. En Lombardie, les régions les plus fertiles en vocations ecclésiastiques

au XVIII^e siècle furent celles où dominaient la petite et moyenne propriété et où les lieux de culte étaient le mieux dotés. Or, la richesse de ces lieux de culte venait des dons et des legs faits à ces lieux par les fidèles de génération en génération. Tout paraît s'être passé comme si les habitants de ces régions récupéraient le produit des dons de leurs ancêtres ou d'eux-mêmes en plaçant certains de leurs enfants dans l'Église.

Une structure ecclésiastique singulière avait donc, en partie, contribué à la formation d'un ensemble structuré de comportements. Ce système de pratiques avait, à son tour, renforcé cette structure ecclésiastique par la multiplication des bénéfices simples. Dans ces conditions, s'était formée une sorte de bloc compact où s'entrelaçaient croyances et gestes mais aussi intérêts matériels. Or la seconde moitié du XVIII^e fut le moment d'une remise en cause de ce bloc.

Les blocages antérévolutionnaires du siècle des Lumières

Voulant tout à la fois rationaliser le fonctionnement de la société en y introduisant le principe d'*utilité sociale* et mieux contrôler les populations par le renforcement de son contrôle sur l'Église, l'État absolutiste éclairé voulut modifier certaines structures ecclésiastiques afin que le clergé puisse exercer les deux fonctions que cet État lui assignait, tout en maintenant son rôle traditionnel : enseigner une nouvelle morale sociale et mieux encadrer les populations, faute d'avoir à son service un nombre suffisant de fonctionnaires. Pour ce faire, les États absolutistes éclairés mirent les Églises sous une tutelle plus serrée par le moyen de concordats largement inspirés de celui de Bologne qui plaçait, depuis 1516, l'Église de France sous le contrôle de son roi : la référence à la Philosophie des Lumières utilisée par les souverains et leurs conseillers pour justifier leur politique n'excluait pas de chercher un modèle dans l'absolutisme louis-quatorzien.

Le projet de réforme des structures ecclésiastiques impliquait une valorisation du rôle du clergé séculier au détriment du clergé régulier, doublement suspect parce qu'il incarnait l'*inutilité sociale* et parce que les ordres, dépendant pour la plupart de Rome, risquaient de se montrer rétifs aux ordres du pouvoir séculier. La dissolution de la Compagnie de Jésus fut la manifestation majeure de cette volonté de mise au pas des ordres réguliers. S'agissant du clergé régulier, les monarques absolutistes éclairés voulaient intégrer par une procédure très complexe et très longue dans le corps des bénéficiaires à charge d'âmes les titulaires d'un bénéfice simple afin de mieux enseigner, encadrer et contrôler les « peuples ». Procédure délicate aussi : il fallait ne point trop heurter les

habitudes et les intérêts et respecter le droit de propriété : or le bénéfice était une propriété.

Ainsi s'expliquent les trois volets majeurs de cette politique : augmenter le nombre des paroisses ; obliger les bénéficiers « sans charge d'âmes » à accomplir des tâches pastorales aux côtés et sous les ordres des curés ; réunir les bénéfices simples, et d'abord ceux dotés d'un maigre revenu, aux bénéfices à charge d'âmes.

Parallèlement, certains évêques, comme José Climent, archevêque de Barcelone dans les années 1780, inspirés par ce qu'on appelle les *Lumières catholiques*¹³, voulurent renforcer leur pouvoir sur les prêtres et les fidèles. Hostiles aux réguliers, trop indépendants du pouvoir épiscopal, ils souhaitèrent augmenter le prestige du clergé séculier par l'amélioration de son niveau de revenu et de sa qualité intellectuelle. Tout aussi hostiles aux « excès et superstitions » de la religiosité baroque, ils voulurent imposer une piété plus intériorisée en même temps qu'une séparation définitive du profane et du sacré.

A retenir les convergences entre les objectifs des gouvernements absolutistes éclairés et ceux des prélats réformateurs, je dirais qu'ils furent aussi la continuation de l'effort tridentin de réforme des structures ecclésiastiques et des comportements : mais, et cette différence est capitale, c'est l'État qui prenait en main la direction de cette politique de réforme et il le faisait au nom de valeurs souvent contradictoires avec les valeurs religieuses traditionnelles qu'il continuait cependant d'utiliser pour légitimer son autorité.

On mesure l'ampleur de la tâche et ses difficultés. Il y eut quelques réussites comme l'accroissement du nombre des paroisses dans les États patrimoniaux des Habsbourg mais pas en Espagne où persistèrent les inégalités entre le nord et le sud. Dans le royaume de Naples et en Espagne les effectifs des ordres réguliers, surtout contemplatifs, diminuèrent respectivement de 30 677 en 1765 à 20 240 en 1790 et de 55 453 en 1768 à 48 065 en 1787. En Espagne, la moitié des bénéficiers simples étaient aussi chargés de tâches pastorales à la fin du XVIII^e siècle.

Mais la politique de réforme se heurta à des obstacles majeurs qui parvinrent à en ralentir et même à empêcher l'application. Il y eut la résistance des fidèles qui voulaient maintenir leurs pratiques traditionnelles. Il fallait rompre avec 150 ans – au moins – d'habitudes et de gestes dont certains avaient été encouragés par l'Église. L'attaque contre les réguliers, assurément plus populaires dans les pays méditerranéens que les séculiers, fut très mal acceptée, d'autant plus que les réguliers avaient une activité caritative dont se préoccupaient assez peu les séculiers. La volonté de réduire le nombre des confréries, dont certaines pratiquaient aussi le crédit à faible taux d'intérêt, fut tout aussi mal acceptée.

Surtout, la réforme des comportements religieux fut vécue comme une remise en cause de certains éléments constitutifs d'une « identité ». Pour ce qui concerne les dominants de la société, joua le sentiment, certes fantasmagique, mais d'autant plus dangereux qu'il était fantasmagique, que leur domination était menacée par la critique de certaines valeurs religieuses traditionnelles qui la légitimaient. De plus, la volonté – très tridentine – de recruter les curés par concours supposait l'abolition de cette propriété particulière qu'était le droit de patronage. S'il était peu lucratif, il était une source de prestige et, plus encore, de pouvoir et d'influence de bien des dominants de la société. Enfin, la suppression de nombreux bénéfices simples signifiait la perte de débouchés pour de nombreux cadets de famille qui tous n'appartenaient pas à la noblesse.

Et que dire de la remise en question d'une conception traditionnelle du sacré qu'impliquait la politique de réformes ? Traitant de l'Espagne, C. Herrmann a dit l'essentiel ¹⁴. Pour l'État espagnol, la distinction entre le sacré et la profane supposait l'obligation d'une séparation stricte – et aussi très tridentine – du prêtre et des fidèles. Or pour la masse des fidèles, le plus grand nombre d'individus de statut ecclésiastique « intermédiaire », clercs, sous-diacres et diacres, était indispensable à la splendeur du culte. Or cette splendeur du culte était une condition indispensable pour que le sacré se manifeste et intervienne dans le monde. Et cette présence active du sacré était souvent encore le seul recours contre la maladie, la disette et les catastrophes de toute nature. Cette façon de voir était assez commune dans les pays méditerranéen où les manifestations, ouvertes ou couvertes, contre l'interdiction de certains pèlerinages et de l'adoration de certaines reliques furent fréquentes.

On ne s'étonnera pas que se soit constitué contre cette politique de réformes un front de classes unissant dominants et dominés au nom de la défense d'intérêts matériels mais aussi de valeurs religieuses. Une grande partie du clergé, dont certains éléments voyaient leur situation matérielle également menacée, allait lui fournir ses arguments idéologiques et se faire son porte-parole. C'est aussi ce front de classe qui fut en partie à l'origine de l'insurrection espagnole de 1808. Mais, il était déjà apparu quelques années auparavant dans un territoire de dimension plus modeste.

La preuve la plus frappante de cet échec de la politique de réformes, ou du moins de certains de ses éléments, fut celui de Scipione Ricci, évêque de Prato dans le grand duché de Toscane ¹⁵. La politique qu'il mena à partir de 1780 s'insérait dans le cadre de ce qu'avait entrepris le grand duc Léopold, frère de Joseph II et futur empereur. Ricci allait cependant plus loin en revendiquant pour l'Église une certaine autonomie par rapport à l'État : cela explique que Léopold et ses conseillers lui apportèrent un soutien plus que

mesuré. L'évêque voulait faire de la paroisse le seul cadre de la vie religieuse des fidèles : cela détermina une double tentative, supprimer les couvents et abolir les confréries afin de faire disparaître tout ce qui pouvait concurrencer la paroisse. La première tentative avorta rapidement, la seconde eut plus de succès, ce qui ne contribua pas à sa popularité. Il voulait aussi réunir les bénéfices simples aux bénéfices à charge d'âmes. Mais ce n'était là qu'une étape vers la liquidation du système bénéficial afin de faire des clercs des salariés du diocèse. Il créa donc un *Patrimoine* réunissant les biens de l'Église et destiné à payer les prêtres. Enfin, comme les autres prélats réformateurs de son temps, il voulut imposer une religiosité très épurée et intériorisée : en ce domaine ses très fortes sympathies jansénistes le guidèrent plus que la Philosophie des Lumières. Il exigea qu'il n'y ait pas plus d'une confrérie par paroisse, uniquement vouée à l'action caritative ; il réduisit le nombre des fêtes chômées ; il interdit les pèlerinages et le culte de certaines reliques parmi lesquelles celles du saint patron de la capitale du diocèse, négligeant le fait qu'elles étaient aussi et avant tout le signe de l'identité municipale. On imagine le nombre des catégories sociales dont les intérêts étaient lésés : nobles patrons de la plupart des bénéfices simples, clercs détenteurs de ces bénéfices, marchands, artisans et gens du petit peuple, fidèles à leurs pratiques traditionnelles et qui voyaient aussi dans les fêtes et les confréries des occasions et des structures d'intégration sociale et d'appartenance à une collectivité.

L'opposition commença de se manifester avec la suppression de certaines confréries, défendues à la fois par le populaire et par les notables qui trouvaient dans leur direction pouvoir et prestige. Elle se durcit avec le début de la mise en vente des biens de l'Église qui ne profita guère qu'aux négociants en laine ; les tenanciers de ces biens furent écartés, par le jeu de la mise aux enchères, de l'accès à la propriété et soumis à des conditions de location plus lourdes. En même temps, l'investissement foncier détourna le capital de l'activité artisanale et marchande : la conséquence fut une crise de l'artisanat textile. Se forma alors un front des mécontents unissant les membres de catégories sociales dont les intérêts étaient sans doute contradictoires mais qui s'unirent dans l'hostilité à Ricci ; ce mécontentement fut attisé par le chapitre où dominaient les membres des grandes familles urbaines – noblesse et patriciat – et les réguliers qui dressèrent les fidèles contre Ricci par leurs sermons mais aussi, semble-t-il, à l'occasion des confessions.

Le résultat fut l'émeute des 20 et 21 mai 1787 qui chassa Ricci de son diocèse ; elle avait été précédée d'un rassemblement, le 18 mai, né d'une rumeur prétendant que Ricci voulait détruire les autels secondaires de la cathédrale, et d'abord celui qui abritait les reliques du saint patron de la ville. L'émeute des

20 et 21 mai fut spontanée mais elle avait été comme préparée par toute une campagne d'agitation. Il ne faut pas se fier à la sociologie des condamnés pour fait d'émeute sans surprise tant elle est habituelle : salariés, chômeurs et petits artisans. Des bourgeois avaient participé à l'émeute et les nobles comme les patriciens détenteurs de l'autorité municipale avaient laissé les mécontents agir.

Ce qu'il faut souligner, c'est que ce soulèvement fut un soulèvement urbain. En effet, dans les campagnes, la paroisse était déjà le cadre presque unique de la vie religieuse car les confréries y étaient moins nombreuses qu'en ville ; les bénéfices simples étaient rares. Par contre, la politique de Ricci s'attaquait à des habitudes, des pratiques et des intérêts auxquels les urbains étaient trop attachés pour qu'ils l'acceptent tranquillement. Mais cet épisode montre qu'il est faux de toujours considérer la *Ville* comme un laboratoire de la « modernité » et la *Campagne* comme un conservatoire des traditions.

L'exemple du diocèse du Prato, manifestation la plus spectaculaire d'une opposition qu'on trouve sans peine ailleurs, me porte aussi à nuancer les effets de la Révolution française sur l'attitude des autorités temporelles et spirituelles qui auraient interrompu leur politique de réforme des institutions ecclésiastiques et les auraient conduites à rétablir ou à ne plus tenter d'interdire les formes de la religiosité traditionnelle afin de ne point heurter la sensibilité religieuse des masses, facteur possible d'agitation voire de révolte¹⁶. Or les déboires de Mgr Ricci montrent que ce processus de blocage se mit en place avant la Révolution française qui ne fit peut-être que l'accélérer.

1. C. Herrmann, *L'Église d'Espagne sous le patronage royal (1478-1834)*, Madrid, 1988.

2. Cf (entre autres nombreuses études), M. Rosa, *Religione e società nel Mezzogiorno tra Cinque e Seicento*, Bari, 1976.

3. Cf (entre autres nombreuses études) G. de Rosa, *Chiesa e religione popolare nel Mezzogiorno*, Bari, 1978.

4. Le bénéficiaire devait souvent verser une pension viagère au résignataire qui s'assurait ainsi une paisible retraite.

5. Dans ce cas mais aussi dans le cas de beaucoup d'évêchés allemands, la direction des diocèses était confiée à des *évêques suffragants* : ce milieu, qui joua un rôle décisif dans la pénétration de la réforme catholique en Allemagne mais aussi dans la diffusion de ce qu'on appelle Lumières – ou *Aufklärung* – catholiques attend son historien(ne).

6. C. Fantappie, *Riforme ecclesiastiche et residenze sociali*, 1996.

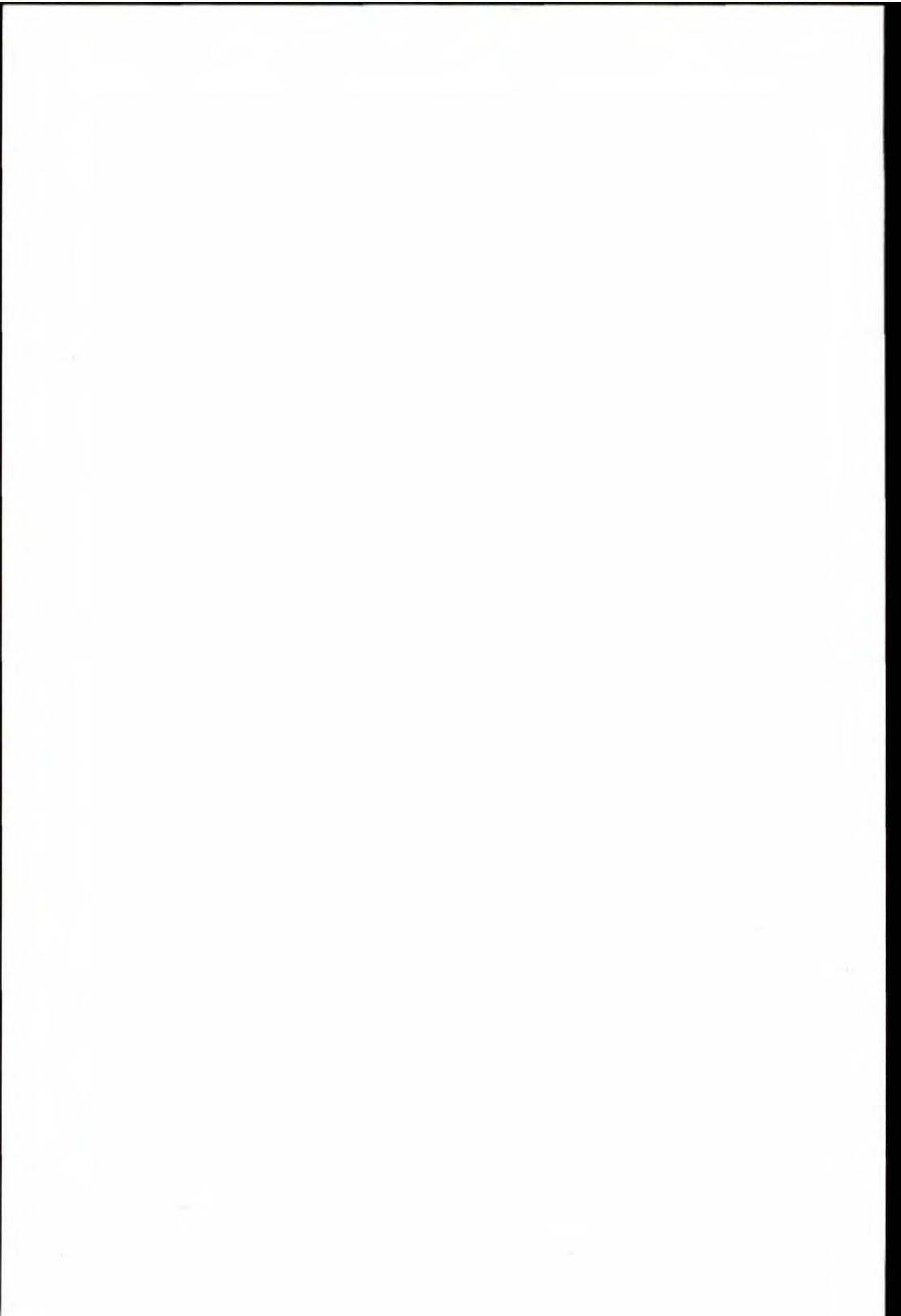
7. Dans la France du dernier tiers du XVIII^e siècle, le nombre d'habitants par paroisse oscillait en 200 et 500.

8. D'après W. J. Callahan, *Iglesia, poder y sociedad en España*, trad. en castillan, Madrid, 1989, 1^{re} éd., Cambridge (USA), 1984.

9. M. G. Rienzo, « Il processo di cristianizzazione e le missioni popolari nel Mezzogiorno. Aspetti istituzionali e socio-religiosi », in *Per la storia sociale e religiosa del Mezzogiorno*, Naples, 1980.
10. Le recours à la colonne torse est une des manières les plus fréquentes de donner à voir la volonté de la conversion : voyez le baldaquin de Saint-Pierre de Rome, commenté par Y. Bonnefoy, *Rome 1630, l'horizon du premier baroque*, Paris, 1970.
11. Considérez les statues les plus proches de l'autel de l'église L'Isle-sur-Sorgue (Vaucluse) : vous verrez que toutes sont mitrées.
12. Contrairement à ce qu'on a pu prétendre, il n'y eut pas de « division du travail » entre jésuites et capucins, les premiers se chargeant des élites et les seconds des masses populaires. Sur les missions des jésuites, E. Novi Chavarría, « L'attività missionaria dei Gesuiti nel Mezzogiorno d'Italia » tra xv^e xviii secolo » in *Per la storia sociale et religiosa del Mezzogiorno*, Naples, 1980.
13. Il faut se souvenir que les Lumières eurent en France une tonalité religieuse qu'elles n'eurent pas dans les autres pays européens.
14. C. Herrmann, *op. cit.*, p. 2.
15. L'analyse qui suit doit tout au livre de C. Fantappiè (cf note 6). Ce livre attend – le croirait-on ? – sa traduction en français.
16. En Espagne, la paix avec la France révolutionnaire qui amena au pouvoir les réformateurs les plus déterminés comme Urquijo entraîna une accélération énergétique des réformes.

MÉTIER





AUX SOURCES DE L'HISTOIRE

Sur Marc Bloch

Guy LEMARCHAND,
Université de Rouen

A propos du livre qu'Olivier Dumoulin vient de publier sur Marc Bloch dans la collection « Références/Facettes » des Presses de Sciences politiques, Guy Lemarchand développe une réflexion qui mêle le compte rendu critique de l'ouvrage et le témoignage autobiographique de l'étudiant parisien des années cinquante qu'il fut. Une manière stimulante de faire écho au cahier des charges de la série dont l'un des objectifs est de montrer « les différents regards portés sur le personnage », et de pointer au passage que parmi ces regards manque peut-être justement... celui du public étudiant.

A l'honneur dans la pratique des spécialistes de l'Antiquité et de ceux du Moyen Âge pour lesquels les œuvres des historiens de l'époque sont des sources documentaires autant que le reflet de la vision du temps de l'évolution des sociétés humaines, l'historiographie comme histoire de l'histoire a été longtemps délaissée en France par les historiens modernistes et contemporanéistes. Cependant, depuis la thèse de C.O. Carbonnell sur les mutations de la discipline sous le Second Empire et les débuts de la Troisième République (1976), et plus encore depuis une douzaine d'années, les travaux concernant l'histoire au XIX^e et au XX^e siècle se sont multipliés. Les *Annales* et la véritable révolution qu'elles ont apportée à partir de 1929 dans les méthodes et la conception même de l'explication historique ont particulièrement retenu l'attention et, dans ce cadre, l'un des deux fondateurs de la revue, Marc Bloch, a fait l'objet de recherches diverses assez nombreuses. Mais Bloch est bien davantage qu'un dirigeant de publication scientifique périodique, quel qu'importante qu'ait été celle-ci. Quoique dans le vertige des raffinements méthodologiques et de l'abandon douillet de l'histoire « éclatée », une partie des historiens français ait semblé l'oublier dans les années 1975-1990, ses livres et nombre de ses articles apparaissent aujourd'hui comme fondateurs et l'homme

lui-même, son adhésion à la Résistance jusqu'à son arrestation et son exécution par les Allemands en juin 1944, soulèvent un intérêt particulier. Depuis 1990 on compte 7 livres et articles français et étrangers consacrés à la fois à sa vie et à son œuvre, ce qui en fait est assez peu, vu la taille du personnage et le nombre important des études partielles publiées. Le *Marc Bloch* d'Olivier Dumoulin (Paris, Presses de Sciences Po, 2000, 330 pages) vient s'y ajouter.

L'ouvrage n'est pas et ne se veut pas une biographie complète et présentée dans l'ordre chronologique. Il constitue un essai d'historiographie générale et de réflexion épistémologique. Il s'agit de comprendre pourquoi, alors que les techniques et les points de vue des historiens se sont profondément transformés en quelques décennies, un auteur disparu il y a plus d'un demi-siècle nous intéresse encore, et même pourquoi il apparaît aux yeux de beaucoup de spécialistes actuels – mais pas de tous – comme un modèle, même quand, inévitablement, on convient que sur tel ou tel chapitre ses conclusions sont dépassées. Le travail de O.D. se situe donc, en partie, également dans le courant de l'histoire des représentations. Il vise à appréhender d'abord les « regards » des autres sur Bloch et son œuvre : la construction post mortem d'une figure héroïque à travers les célébrations commémoratives, la réception de l'œuvre par les contemporains, la réalité des relations avec son alter égal initiateur de l'entreprise des *Annales*, Lucien Febvre, les réserves que certains des glorificateurs de sa mémoire ont glissées au lendemain de la Seconde Guerre mondiale dans leurs hommages, les acquis scientifiques de ses travaux selon les historiens de ces vingt dernières années. Une seconde partie de l'ouvrage reprend pour les approfondir quelques aspects essentiels de son sujet : la méthode de Bloch, sa personnalité et les conditions de sa formation, sa conception du métier d'historien et sa problématique, son glissement du statut de « savant » à l'homme engagé dans l'action politique. Le plan ainsi adopté par l'auteur a le mérite de montrer les époques successives, les « débats et combats » qu'a menés Bloch sur des questions qui nous semblent aujourd'hui résolues et aller de soi mais qui alors ne l'étaient pas et on saisit mieux la complexité du personnage, d'autant plus qu'O.D., au fil des pages, ne se fait pas faute de discuter sans révérence inutile les hypothèses et jugements de ceux qui l'ont précédé dans l'étude des *Annales* et de ses directeurs. Néanmoins cette construction a également l'inconvénient de multiplier des répétitions qui ne contribuent pas à la clarté de l'exposé. Ainsi, les différences entre Bloch et les géographes sont évoquées à trois reprises, les divergences avec L. Febvre à quatre. Le livre comporte une chronologie et une bibliographie des premières éditions et dernières rééditions des travaux de Bloch, des textes d'étude sur l'œuvre et des recherches sur le contexte intellectuel et l'historiographie de l'époque, le tout fort commode.

En France la commémoration de Bloch tend à devenir formelle – le souvenir de L. Febvre mort en 1956 tenant de plus en plus le devant de la scène – et demeure limitée au cercle de la Sorbonne. Mais depuis 1983, les méfaits de l'émiettement de la discipline historique apparaissant plus nettement, se produit une réaction et même après 1990 la renommée de Bloch déborde le milieu des historiens professionnels et devient modèle de science civique avec la réédition de *l'Étrange défaite* (1990), œuvre de réflexion critique sur l'écroulement français de 1940 par le capitaine historien Bloch, et avec la défense de la Résistance dont il devient le symbole alors qu'elle est attaquée par le Vichysme feutré ; un club politique tente de prendre son nom, lequel est donné à des rues de villes. Déjà dans le courant de sa carrière à Strasbourg, puis à Paris à partir de 1936, l'auteur des *Rois thaumaturges*, sa thèse publiée en 1924, s'était heurté à l'opposition larvée de la plupart des spécialistes du Moyen Âge engoncés dans l'histoire des institutions et le juridisme. On rend hommage à l'érudition de Bloch et à sa maîtrise de la confrontation des sources, mais on admet difficilement que le droit et son évolution ne relèvent pas avant tout du débat d'idées et ne pèsent pas d'un poids décisif dans l'organisation de la société. Bien qu'avec les *Caractères originaux de l'histoire rurale française* (1931) Bloch semble faire entrer dans l'histoire le vécu concret des acteurs et s'intéresse à ce qui fait un des objets préférentiels de la géographie, les paysages agraires et l'habitat rural, les géographes manifestent aussi quelques réticences, moins vives toutefois que celles des médiévistes : ses explications font trop peu de place aux contraintes du milieu naturel et aux données essentialistes liées aux ethnies et aux genres de vie qu'elles sécrèteraient. Quant aux rapports avec L. Febvre, contrairement à ce que celui-ci a écrit après 1945, ils n'ont pas toujours été sans nuages. O.D. décèle trois moments de tension entre les deux amis : à la fin des années 1920 à cause de la concurrence discrète entre eux pour accéder à d'autres postes que la Faculté des Lettres de Strasbourg, en 1937-38 du fait de l'absence de Febvre pour co-diriger les *Annales*, surtout en 1941 avec la reparation de la revue, voulue par Febvre et sans le nom de Bloch afin de complaire à la loi anti-juive de Pétain. Mais, comme l'établit très finement l'auteur, il y a en profondeur, en dépit des apparences d'unité de pensée, une divergence notable sur la conception et de l'individu dans l'histoire et des « mentalités ». Febvre cherche à appréhender la « psychologie historique » par le biais des biographies de héros créateurs intellectuels, et il est sensible à l'autonomie relative, consciente, de ceux-ci par rapport à la société dans laquelle ils vivent. Bloch, inspiré par Durkheim, met l'accent sur le poids des représentations collectives inconscientes et voit derrière l'individu le groupe social, ce qui le fait accuser de « sociologisme », manière élégante de dire aussi réductionnisme mécaniste.

La méthode particulière de Bloch dans son originalité est de saisir des « symptômes », c'est-à-dire des faits d'observation tellement évidente que souvent l'historien n'y prend pas garde, mais qui, en réalité, dans leur banalité même, sont révélateurs de pratiques et de réflexes mentaux caractéristiques de la société étudiée. Mais le plus original par rapport à ses pairs est l'utilisation de la comparaison systématique entre des techniques matérielles, des institutions ou des organisations sociales qui apparemment se ressemblent d'une région de l'Europe à l'autre ou d'une époque à l'autre, afin de dégager des différences de manière à saisir à la fois des influences et des éléments d'originalité dans l'adoption d'un même modèle et son adaptation aux circonstances locales spatiales et temporelles. En cela, comme le relève O.D., Bloch se rapproche et se sépare de la sociologie et conserve à l'histoire sa spécificité. J'ajoute que sur ce point l'école historique française est demeurée jusqu'aux années 1990 extrêmement frileuse, la leçon de Bloch n'a pas porté et, séquelle probablement du positivisme d'autrefois, l'histoire comparée pendant longtemps n'a pas été son fort. Autre aspect de la méthode de Bloch et en même temps du sentiment profond qu'il manifeste de l'utilité de l'histoire : elle doit selon lui être autre chose qu'un passe-temps agréable et distingué. A quoi sert-elle alors ? Proposition banale d'abord : elle sert à expliquer le présent, même l'histoire du passé lointain, antique ou médiéval, doit être interrogée, en n'oubliant pourtant pas que l'ancien ne subsiste jamais à l'intégral à travers les siècles et les millénaires, et en utilisant le raisonnement analogique avec précaution, car il y a constamment évolution et non immobilité et l'histoire ne se répète jamais deux fois, ce que Marx et d'autres avaient déjà vu. Second principe méthodologique, beaucoup moins répandu chez les historiens de l'entre-deux-guerres et peut-être encore aujourd'hui : expliquer le passé par le présent, « aller (ainsi) du mieux connu au moins bien ». La méthode de Bloch est un va-et-vient continu entre les deux moments, passé et présent. Dans ce cadre on comprend davantage son insistance sur le risque d'anachronisme dans lequel cette pratique pourrait faire se fourvoyer l'historien, et surtout l'accent qu'il met sur la nécessité de comprendre, en repoussant la tentation de juger. Il a une conscience aiguë de l'influence des pratiques matérielles sur les idées et, pour l'exercice du métier d'historien, il ne manque pas de dénoncer les faiblesses et insuffisances de la France : le défaut de souplesse du fonctionnement des bibliothèques ou la sclérose des programmes d'agrégation d'histoire, concours censé former les futurs chercheurs. Mais pour autant, garantie de l'objectivité de l'historien à ses yeux et également en réaction contre l'enrôlement des historiens d'avant 1914 au service de la cause des États-nations, il se refuse à tout engagement politique. Toutefois il n'est pas indifférent en la matière. Fils d'un professeur d'histoire romaine à la Sorbonne, ayant subi l'influence de

Fustel de Coulanges, de famille israélite d'origine alsacienne bien intégrée, éloigné de toute confession religieuse, il est fortement attaché à la république et à la communauté nationale. Professant une morale laïque et assez sévère du devoir très « fin de XIX^e siècle », son patriotisme va le conduire à l'action concrète dans les circonstances extraordinaires de l'Occupation : rien moins que la Résistance qui constitue pour lui finalement la réalisation de la pensée.

O.D. consacre un assez long développement à ce qui fut un des combats les plus importants de la carrière d'historien de Bloch : la question du servage et de la « mutation de l'An Mille » en Occident. Bien qu'il ne se veuille nullement médiéviste – pas plus que je ne le suis moi-même – mais spécialiste d'historiographie, ce qui est un point de vue effectivement différent, il aurait été utile, je crois, d'aller plus loin dans l'exposé du conflit entre Bloch et Léo Verriest et sa résolution partielle aujourd'hui car la querelle est très significative de la différence des schémas d'analyse historique entre le médiévisme représenté par le second et la novation apportée par le premier, et elle permet de mesurer la richesse du point de vue de ce dernier, même... quand il s'avère finalement qu'il n'a pas entièrement raison. Sensible à la nécessité d'un vocabulaire rigoureux et voulant tenir compte des textes de pratique juridique, Bloch avait défini le servage comme une privation de liberté personnelle et l'attachement à un puissant, le seigneur, dont les signes étaient le paiement de trois charges dont étaient dispensés les paysans libres : le chevage, le formariage et la mainmorte. À l'aide de ces critères qu'il recense dans les actes juridiques d'époque, il établissait qu'entre le IX^e et le XI^e siècle, avec l'expansion à la campagne d'un nouveau pouvoir, la seigneurie banale, détenteur de la force militaire, et corrélativement l'affaiblissement de la puissance d'État théoriquement supérieure, avec également l'insécurité et le besoin de protection qui en résultent, la majorité des rustres avait basculé dans le servage et s'était sous des formes diverses « recommandée » aux seigneurs. Verriest en 1946, en s'appuyant surtout sur le Hainaut contre l'Île-de-France qui donnait à Bloch l'essentiel de sa documentation, montre que les charges soi-disant serviles se retrouvent payées par des libres et ne sont donc pas caractéristiques ; du même coup il n'y a pas eu asservissement massif autour de l'An Mille.

Les travaux postérieurs de G. Duby en particulier, les esquisses d'E. Perroy (*La terre et les paysans en France aux XI^e et XIII^e siècles*, cours CDU 1953, puis un cours oral en 1957) retiennent qu'on trouve une ou deux des charges incriminées chez des libres, qu'il y a de grandes différences entre les conditions et obligations des paysans suivant les régions, mais qu'il y a bien eu une tendance à la dégradation du sort d'une bonne partie de la paysannerie aux IX^e-X^e siècles.

Dans les années 1970, l'affaire paraît à peu près entendue et les grandes synthèses qui paraissent alors (R. Fossier, *Histoire sociale de l'Occident médiéval*, Paris 1970 ; G. Duby, *Guerriers et paysans. vi^e-xi^e siècle : premier essor de l'économie européenne*, Paris 1973) se prononcent nettement : non, les critères du servage retenus par Bloch ne sont pas caractéristiques, oui, il s'est bien produit, à des dates variables et selon des modalités très diverses, une régression de la condition sociale de la majorité des paysans aboutissant sous la pression des seigneurs châtelains, relativement soutenus par l'Église ajouterait-on aujourd'hui, à une confusion de fait entre libres et non-libres et la plus grande partie de ceux que nous appelons serfs au xi^e siècle descendent de lignages libres antérieurement. Ils ont versé aux x^e-xi^e siècles dans la dépendance, c'est-à-dire sont passés sous la domination et l'exploitation aggravée des puissants ; enfin, malgré tout et selon la conjoncture économique, certains serfs peuvent accumuler des fortunes notables aux xi^e-xii^e siècles. Par conséquent Bloch s'est trompé sur le plan strictement juridique, mais son intérêt pour la vie matérielle réelle lui a fait saisir le sens de l'évolution d'ensemble. Ce que le médiévisme, d'inspiration au fond classiquement idéaliste, ne pouvait admettre c'était que le droit, les règles féodales, ne soit qu'un élément des relations sociales et que ses variations soient liées à l'évolution des rapports de force entre des groupes sociaux définis par la possession de la terre, de l'argent – car la société féodale pratique l'échange et même l'échange monétaire – et de la puissance des armes. Il n'est donc pas étonnant qu'un auteur récent que cite d'ailleurs O.D., E. Magnou-Nortier (*Revue Historique*, 1993, 2) reprenne le combat en livrant une analyse étroitement juridique appuyée sur les historiens du droit, F. Olivier-Martin, et les historiens mettant en avant le droit comme F. Ganshof, et en appelant en renfort Montesquieu contre Bloch, Duby, P. Bonnassié (1976) et même D. Barthélémy (1990), mais en négligeant M. Bourin pour le Bas-Languedoc (1987) ou P. Poly pour la Provence (1976). Bloch respecte les grimoires anciens, mais il n'en est pas prisonnier parce que, comme l'indique une citation de lui rappelée par O.D., il « aime la vie », bien qu'il ne soit pas à proprement parler hédoniste mais curieux de tout. Aujourd'hui, à lire les derniers travaux comparatifs et les synthèses récentes sur la période (*L'incastellamento, Actes des rencontres du Gérone* (1992) et *Rome* (1994), Rome, 1998 ; les positions particulières de D. Barthélémy : *La mutation de l'an mil a-t-elle eu lieu ? Servage et chevalerie de la France des x^e-xi^e siècles*, Paris 1997 ; G. Bois, « Mutation de l'An Mil et changement social », *Cahiers d'Histoire* 1996, 64 ; M. Bourin, M. Parisse, *L'Europe de l'an Mil*, Paris 1999), si on met très fortement l'accent sur les différences interrégionales, il apparaît bien qu'en Occident, sous les coups à la fois des dernières grandes invasions et des princes vassaux, puis

pour certains sous ceux de leurs propres vassaux, la puissance royale s'est affaiblie et le pouvoir a été pulvérisé ; plutôt que « l'anarchie féodale » qu'on dépeignait du temps d'E. Lavisse, l'ordre féodal s'est mis en place. C'est-à-dire qu'a été établi un certain désordre, de plus en plus réglementé à partir de 989-1020 par les paix et trêves de Dieu impulsées par l'Église, un état de mœurs et de droit à partir de 1030-1040 dur aux paysans quel que soit leur statut, avec violence quotidienne légale et guerre privée, tandis que les communautés rurales, plus nombreuses à la suite de la croissance économique et démographique commencée peut-être deux siècles auparavant, se fixent et s'organisent à la fois contre et sous les ordres des châtelains qui profitent de leur force pour multiplier les exigences vis-à-vis de ceux qu'ils contraignent et protègent tout à la fois. On n'est donc pas si loin du tableau donné par *La société féodale* en 1940.

Par ailleurs O.D. n'a-t-il pas quelque peu sous-estimé les oppositions rencontrées – en dehors du médiévisme – par Bloch dans sa bataille intellectuelle ? Certes, à bon escient, il écarte la légende noire lancée par F. Braudel selon laquelle ses travaux n'auraient pas eu de son vivant l'accueil qu'ils méritaient. Les comptes rendus d'époque et les compliments, même hypocrites, rapportés par notre biographe en témoignent. De plus, et c'est un autre mérite du livre (ce qui n'étonne pas car O.D. a aussi produit une thèse importante, *Profession historien 1919-1939 : un métier en crise ?* (EHESS 1983), malheureusement non publiée), il montre bien les difficultés matérielles auxquelles se heurtent, Bloch comme ses collègues, les historiens professionnels dans l'entre-deux-guerres : un milieu restreint, 200 à 300 personnes, où donc tout se sait vite quant au métier, et une concurrence très vive pour le petit nombre de postes existant ; en même temps l'attrait qu'exerce alors Paris sur les provinciaux : non seulement des bibliothèques mieux équipées, sans parler des Archives nationales, à un moment où la photocopie et le microfilm sont presque inconnus ; mais, surtout peut-être, des étudiants plus nombreux (30 à 40 inscrits en histoire à la Faculté de Strasbourg), partant des disciples possibles, la proximité des éditeurs d'histoire tandis que la province à l'époque publie peu en la matière et s'intéresse principalement au local et à l'anecdotique ; donc finalement le prestige. 1919-40, c'est aussi le délire antisémite qui atteint même l'Université ; s'il n'y fait pas allusion publiquement, Bloch en est conscient, toutefois il ne veut pas entrer dans la mêlée comme le font du côté nazi certains savants allemands. Mais, pour saisir à quel moment et dans quelles conditions sa démarche s'impose à la grande majorité de ses pairs, il faut reprendre la chronologie des éditions et rééditions de son œuvre. A peu près tout le monde s'accorde à reconnaître que c'est à partir de 1960 que l'esprit des *Annales* et

plus particulièrement dans certains domaines – histoire agraire, histoire économique, histoire sociale – l'esprit de Bloch triomphent, se confondant en partie avec le rayonnement de la démarche quantitativiste de E. Labrousse et la sensibilité « géographique » de F. Braudel. Les années 1960 sont le moment où, après quelques thèses d'inspiration au moins partiellement *Annales* encore isolées, Duby sur le Maconnais au XI^e-XII^e siècle (1953) ou P. Chaunu sur le trafic de Séville et l'arrivée en Europe des trésors de la grande source de métal monétaire que constitue l'Amérique aux XI^e-XVII^e siècles (1957-58), le rythme de la production s'accélère considérablement et paraissent d'autres grandes œuvres phares telles pour le Moyen Âge l'étude de G. Fourquin sur les campagnes d'Île-de-France (1964) ou de R. Fossier sur la Picardie (1968), en histoire moderne le Beauvaisis au XVII^e siècle de P. Goubert (1960) ou la Catalogne moderne de P. Vilar (1962), en histoire contemporaine le travail de G. Dupeux sur le Loir-et-Cher de l'économique au politique au XIX^e siècle (1962) ou P. Barral sur l'Isère sous la III^e République (1962). On connaît la qualité documentaire et la force démonstrative de ces livres qui font apparaître alors brutalement l'insuffisance des travaux de ceux qui s'en tiennent à une « histoire-bataille », même améliorée. Par ailleurs, l'esprit des *Annales* est consacré par les deux colloques de l'École Normale de Saint-Cloud, de 1965 (actes publiés *L'histoire sociale sources et méthodes*, Paris, 1967), en dépit de la controverse notable entre E. Labrousse et R. Mousnier, et de 1967 (*Ordres et classes*, Paris-La Haye, 1974) auquel participent également les antiquistes absents lors de la première rencontre ; le mot d'ordre de ces réunions, quelles que soient les divergences entre les intervenants, est : tout en histoire passe par la société. Et des institutions nouvelles vont donner une impulsion à des chantiers de recherche encore peu fréquentés. C'est en 1963 qu'est constituée la *Société de Démographie Historique* qui publie une revue annuelle à partir de 1964 (devenue en 1965 les *Annales de Démographie Historique*). Enfin, très influencée par l'enseignement de Labrousse, naît en 1961 la revue *Mouvement social* dont l'objectif est l'étude du monde ouvrier et des conflits du travail, mais qui se limite aux XIX^e-XX^e siècles.

A cet égard O.D. n'enterre-t-il pas un peu rapidement le positivisme et les résistances qu'il suscite à la pénétration des conceptions de Bloch ? Je ne suis pas sûr que ce soit les *Annales*, Febvre surtout et secondairement Bloch, qui aient totalement « inventé les positivistes », pour reprendre les termes d'un article de l'auteur (dans coll. *L'histoire entre épistémologie et demande sociale* 1994). Il est vrai qu'A. Prost a montré récemment (*Vingtième siècle*, 1994, 3) que Febvre avait caricaturé la pensée de Seignobos et que celui-ci n'était pas le laudateur naïf d'une science historique dont il aurait ignoré qu'elle était d'abord

une construction de l'esprit, et il est injuste de prétendre que son objectivisme devenait finalement abandon à la subjectivité de l'historien et culte du document dont la lecture littérale déboucherait immédiatement sur la vérité. Par contre Fustel de Coulanges se ralliait à de telles conceptions à peu près à la même époque, et on sait l'influence qu'il eut ensuite. De plus qu'en est-il de l'évolution de la discipline historique après la Première Guerre mondiale, c'est-à-dire au moment où Febvre livre son combat contre l'histoire « événementielle » ? N'y a-t-il pas eu alors une dérive de la majorité des historiens français vers une histoire caractérisée effectivement par les naïvetés et étroitesse dont Febvre se moquait, qu'il attribuait à Seignobos à tort mais qui n'en étaient pas moins des orientations rendues possibles à partir de la conception défendue par l'*Introduction aux études historiques* de Langlois et Seignobos (1898), soit l'histoire comme science du singulier et de l'action consciente mais qui laisse une place mal définie à la contingence et l'accent mis dans l'énoncé de la méthodologie sur la critique de rationalité du document écrit ? Il suffit de feuilleter les collections de la *Revue Historique* et de la *Revue d'Histoire Moderne* créée en 1926 pour le constater, tant par les thèmes de la grande majorité des articles que par le contenu des comptes rendus. Les spécialistes d'historiographie de la fin du xx^e siècle n'ont-ils pas tendance à voir les travaux de l'entre-deux-guerres et avec eux l'école méthodique, comme il y a encore une décennie on voyait la pensée française au xviii^e siècle : la polarisation de l'attention sur les Lumières n'avait-elle pas presque effacé l'existence de l'apologétique qui, bien qu'en déclin, n'en donnait pas moins lieu à une production d'ouvrages importante ? De même l'intérêt porté aux *Annales* a fait quelque peu oublier la production historique d'une autre inspiration.

A côté et au-delà des textes significatifs que O.D. a relevés dans ses recherches, je me fonderai sur une autre approche : un simple témoignage, à savoir mes souvenirs d'étudiant dans les années 1950 à la Sorbonne, à l'Institut d'études politiques et au Collège de France dont les inscrits au certificat d'histoire économique étaient incités à suivre certains enseignements. Je n'ignore pas ce qu'a de partiel et de fragile une telle expérience, néanmoins elle permet, à travers les notes de cours et les cours photocopiés que j'ai tous conservés, et en se rappelant les réactions des auditoires des amphithéâtres, de discerner quelques aspects de l'évolution de la discipline. Évidemment, en dehors des règles de la méthode Langlois-Seignobos, que Bloch n'a pas du tout, bien au contraire, répudiées (pas davantage que Labrousse ou Braudel ne les ont rejetées, car c'est le patrimoine commun de tous les historiens), le positivisme ne se présentait pas comme une doctrine codifiée. Mais il apparaissait comme un état d'esprit : préférence pouvant aller jusqu'à l'exclusivisme pour les sources manuscrites,

dans l'interprétation méfiante poussée jusqu'au refus de l'abstraction et de la généralisation contre tout ce qui pouvait suggérer système et « philosophie de l'histoire », découpage de la réalité historique en secteurs indépendants les uns des autres, de l'économique au religieux et aux doctrines philosophiques, rejet de l'inconscient, majoration de l'événement, primat comme champ d'étude et d'explication du politique, de l'organisation institutionnelle et de l'idéologie formalisée. En face se trouvait une autre orientation, pas plus théorisée que la précédente et qui en était un peu le contraire, qui depuis les années trente parvenait à conquérir des soutiens de plus en plus nombreux, aidée par le prestige de Bloch, héros de la Résistance.

Cela avait-il suffi à emporter l'adhésion de la majorité des historiens en place dès 1945 ? E. Labrousse est nommé à la Sorbonne en 1946, G. Lefebvre tient la chaire d'histoire de la Révolution depuis 1937, L. Febvre reprend ses cours au Collège de France, en attendant de se retirer au profit de F. Braudel en 1949. La sixième section de l'École Pratique des Hautes Etudes, sanctuaire de la tendance nouvelle, est créée en 1947 et est présidée par Febvre, les *Annales*, maintenant surchargées du sous-titre significatif *Économie, Société, Civilisation* reparaissent en 1946, tandis que la même année est lancée la revue *Population* soutenue par l'Institut National d'Études Démographiques et qui s'ouvre, en particulier avec J. Meuvret, à la démographie historique. Par ailleurs la *Revue d'Histoire Économique et Sociale* reprend sa parution, toujours aussi discrète et sans éclat depuis sa fondation (1913), à tel point que les deux manuels d'initiation pour les étudiants d'histoire des années 1950 oublient de la citer au chapitre des périodiques spécialisés (elle disparaîtra sans bruit en 1977). Mais la partie n'est pas gagnée pour autant. J'exclus de l'analyse les historiens de l'Antiquité pour lesquels les chantiers de recherche et la méthode de Bloch étaient plus difficiles techniquement à mettre en application rapidement, encore que les étudiants aient bien senti les différences d'approche et de point de vue qu'il pouvait y avoir entre les visions larges d'un A. Aymard et l'archéologisme étroit d'autres spécialistes de la période. Ainsi sur 34 assistants, maîtres de conférences et professeurs d'histoire médiévale, moderne et contemporaine essentiellement parisiens et rencontrés de 1950 à 1959, nous pouvons en compter seulement 12 qui semblaient nettement marqués par l'école des *Annales*, de E. Perroy à R. Portal en passant par A. Dupront, C. Morazé, M. Reinhard ou évidemment Labrousse et Braudel. Mais on sent des réticences importantes – jamais un refus clairement prononcé – et une autre façon de voir chez 10 autres, de R. Fawtier à L. Girard avec C.E. Perrin, P. Vaucher ou F. Bluche. 12 autres s'avèrent inclassables, comme P. Riché, M. Deveze, J. Vidalenc ou C.A. Julien mais, pour certains d'entre eux, semblent pencher plutôt vers le positivisme. En

tout cas on perçoit nettement les divergences entre le premier et le deuxième groupe. Par exemple, sur le terrain de l'Empire byzantin, on voit la différence d'approche et de conception entre R. Guillard, étudiant la plupart des faits dans le cadre des règnes et insistant longuement sur le caractère personnel des souverains, les intrigues et révoltes des grands, les campagnes militaires, la construction des monuments et la politique commerciale des empereurs, et d'autre part P. Lemerle se situant dans le temps pluriséculaire et envisageant l'agriculture malgré la pauvreté des connaissances sur ce chapitre, la conjoncture monétaire difficile à appréhender, l'extension du latifundium, les relations économiques et culturelles avec l'étranger, l'appareil d'enseignement et l'idéologie impériale. Il faut ajouter qu'en histoire générale en propédeutique (première année d'études littéraires en université) il était recommandé de lire l'*Introduction à l'histoire* de L. Halphen (1^{re} édition 1946, réédition 1949), ancien professeur à la Sorbonne d'histoire du Moyen Âge, co-directeur de la collection alors prestigieuse « *Peuples et civilisations* », avec lequel Bloch avait entretenu des rapports assez tendus et qui, dans cet ouvrage, portait au plus haut point la religion du document et la conception de l'histoire comme tissu d'événements essentiellement politiques. *L'apologie pour l'histoire* était également mentionnée, mais sans y insister ni signaler les différences qu'elle présentait avec l'œuvre d'Halphen car, était-il indiqué, elle était... inachevée ! Révélateur aussi est le *Guide des étudiants en histoire moderne et contemporaine* de C. Bloch et P. Renouvin (1949), publié alors que le second des co-auteurs n'avait pas encore élaboré la conception des relations internationales qui a fait sa renommée ensuite (cf. en particulier les conseils donnés pour le choix d'un sujet de recherche, très marqués par l'omniprésence de l'État dans les thèmes proposés). *L'Initiation aux études d'histoire du Moyen Âge* de L. Halphen (1^{re} édition 1940, 2^e en 1946, 3^e un peu augmentée par Y. Renouard 1952) était de la même veine. A quoi il convient d'ajouter, entre autres, la parution en 1961 (mais il avait été préparé longtemps avant) de l'ouvrage bilan des méthodes et de la problématique historique, *L'histoire*, dirigé par C. Samaran, de facture très traditionnelle. Toutefois la situation n'est pas demeurée fixe pendant cette décennie : on a vu V.L. Tapié sortir de l'histoire politique et s'ouvrir à la problématique nouvelle avec ses cours sur la Russie aux xvii^e-xviii^e siècles, ce qu'il confirma partiellement plus tard avec la publication de la *France de Louis XIII et Richelieu* (1967), ou C. Pouthas, grand maître de l'histoire des gouvernements en Europe au xix^e siècle, nous surprendre avec un cours sur la démographie de la France bourré de statistiques, qui lui fournit ensuite la matière d'un cahier de l'INED en 1956 (*La population française pendant la première moitié du xix^e siècle*). Il n'est pas jusqu'à celui qui maintenait fermement l'histoire

diplomatique contemporaine, mais qui la renouvelait en faisant entrer en jeu les « forces profondes » au-delà des desseins des hommes d'État, P. Renouvin, qu'on pouvait croire – à tort ou à raison – devenu sensible à l'influence des *Annales*. Celle-ci, on le sait, débordait le domaine du Moyen Âge et Bloch lui-même avait travaillé et publié sur d'autres périodes. Par exemple, concernant les xv^e-xviii^e siècles, les *Caractères originaux* et deux de ses articles lancent le thème fécond – même s'il faut aujourd'hui le nuancer fortement et le complexifier – de l'individualisme agraire. L'état d'esprit historique qui séduisait les étudiants des années 1950 – on célébrait entre nous E. Perroy, Labrousse ou Louis Chevalier comme des princes et on était acerbe et sans doute un peu injuste vis-à-vis de M. Dunan ou de M. Baumont – et dont la paternité revient largement à Bloch, c'était l'intérêt pour les sources imprimées et surtout pour les documents non écrits, la volonté de faire entrer dans le champ de l'observation la masse des humbles, l'intuition que leur poids était plus important que les décisions des gouvernants et que le positivisme pouvait, au mieux, décrire mais était impuissant à expliquer. Dans la problématique, c'était encore la promotion de l'histoire économique : il existait un seul livre d'ensemble sur l'évolution de l'économie française, celui d'H. Sée, *Histoire économique de la France*, 2 volumes publiés d'abord en allemand en 1934-36 et édités en français avec mise à jour de la bibliographie par R. Schnerb en 1948-51 ! C'était la considération de la démographie (la synthèse de M. Reinhard, *Histoire de la population mondiale de 1700 à 1948* ne date que de 1949, avant rien en ce domaine si ce n'est E. Levasseur sur la population de la France [1889-90]). A ces champs d'études était liée la prise en compte de la civilisation des objets quotidiens (ravalée par les empiristes au rang des « curiosités »), la prédilection pour l'histoire sociale comme analyse quantifiée des classes, de leur stratification et de leur rapport au pouvoir politique, la mise au jour des représentations mentales collectives, en particulier inconscientes, le désir, malgré les proclamations de Febvre du refus de toute « philosophie », d'histoire totale liant la vie matérielle, les rapports sociaux et l'idéologie dans le cadre, inévitable, de la longue durée, le désintérêt par contre pour les « grands hommes », rois, ministres et généraux.

Cependant, outre que cette vision de l'histoire bousculait l'ancienne, deux freins à sa diffusion agissaient encore. D'abord, en ce qui concerne Bloch, son œuvre au lendemain de la Libération était encore mal connue parce que les exemplaires de ses livres n'étaient pas légions dans les bibliothèques publiques et privées. Il est dommage sur ce plan qu'O. Dumoulin ne donne pas les dates de chacune de leurs rééditions successives. *Les caractères originaux...*, on le sait, furent publiés pour la première fois en 1931, avec le soutien d'un Institut

pour l'étude comparative des civilisations de... Oslo ! Il faut attendre 1952 pour la seconde édition (chez Armand Colin), qui est suivie en 1956 d'un *Supplément établi d'après les travaux de l'auteur 1931-1944* par R. Dauvergne. *La société féodale* paraît pendant la « drôle de guerre » en 1939-40, ce qui nuit évidemment à son audience, et la seconde édition date de 1949. *L'Apologie pour l'histoire* est publiée la même année, *L'Etrange défaite* en 1946 mais à faible tirage et la seconde édition sort en 1957. La première reprise de ses articles et notes (*Mélanges historiques*) est de 1963.

Deuxième obstacle au rayonnement de la démarche de Bloch : alors que la guerre froide depuis 1947 bat son plein jusqu'aux années 1960, comme l'a noté G. Bois (1990), bien que Bloch se refuse à tout schéma systématique, son approche apparaît assez voisine de celle du marxisme confondu alors avec le stalinisme, en dépit d'une diatribe par A. Kriegel, écho fidèle de la déclaration de Jdanov de 1947, dénonçant en 1951 les *Annales* comme produit de la fausse science « bourgeoise ». Mais précisément le marxisme de Marx est-il un schéma systématique ? La parenté avec l'auteur du *Capital* semble effectivement assez nette : l'importance redonnée à l'infrastructure économique, l'intérêt pour les structures sociales, la sensibilité à la contradiction dans le fonctionnement des sociétés et dans l'évolution générale de l'humanité. De telles orientations ne pouvaient qu'éveiller la méfiance des conformistes, qui sont tout de même plus nombreux que ceux qui refusent de s'incliner automatiquement devant le courant dominant. Par conséquent, ce n'est que lentement dans les années 1950, et non dès la fin de la guerre, que l'influence de Bloch a progressé de façon décisive, et à plus forte raison le positivisme est-il bien une réalité vivante et dominante, presque hégémonique avant 1940. Après 1950, de plus en plus nombreux sont les historiens qui se sont inspirés de la démarche de Bloch, parfois même sans avoir une conscience claire de ce qu'ils devaient à l'auteur des *Rois thaumaturges*. Ainsi est-il bien évident que parmi tous les maîtres des années 1950 et les auteurs des thèses nouvelles d'après 1960 que j'ai cités, un certain nombre n'avaient aucun rapport direct avec les *Annales*, n'ayant jamais publié d'article ou de compte rendu dans la revue, et n'avaient pas non plus connu Bloch de son vivant. Ils pouvaient même critiquer quelques orientations, vraies ou par incompréhension supposées, de ce qu'on appelle l'« école des Annales ». Mais ils en avaient plus ou moins reçu l'influence, ou bien, à la suite de leur réflexion personnelle et de leur formation particulière, ils dirigeaient leurs recherches dans le même sens, pour l'essentiel, que les *Annales* et surtout que Bloch.

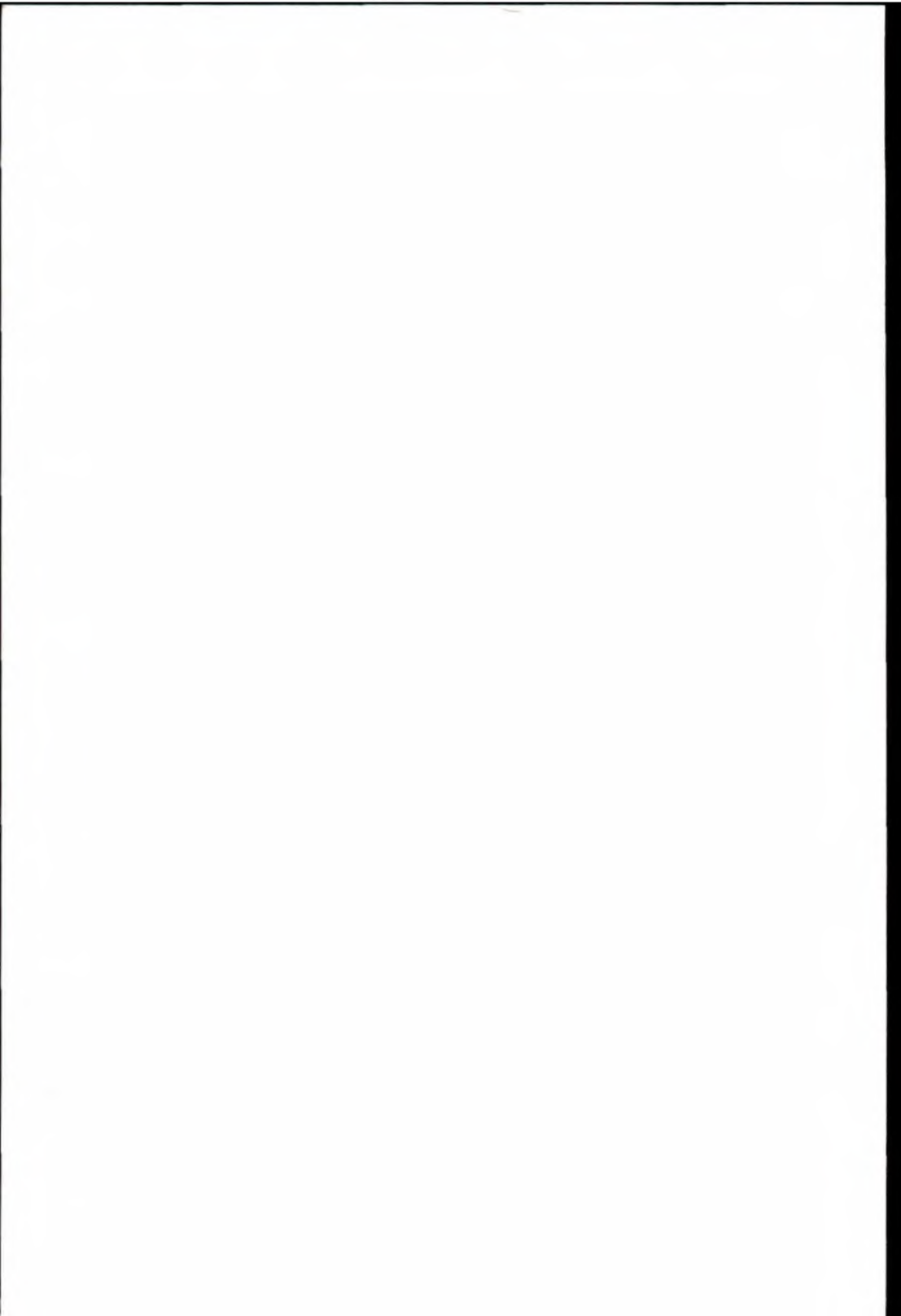
Tel est le cas d'A. Soboul dont la thèse sur les sans-culottes parisiens en 1793, ayant pour directeur G. Lefebvre, fait partie de la vague des grandes

œuvres d'inspiration nouvelle des années 1960 (elle est parue en 1958, fut rééditée ensuite deux fois en totalité et en collection de poche). Dans des conversations amicales Soboul s'inquiétait de l'effacement relatif de l'histoire politique qu'on constatait à la lecture des sommaires des *Annales* depuis leur fondation. Pour la plupart des historiens aujourd'hui et pour un spécialiste d'une période comme la Révolution et l'Empire un tel évanouissement de l'étude du pouvoir n'a et n'avait évidemment aucun sens. Mais si naturellement le récit et l'événement tiennent une grande place dans les travaux de Soboul, s'y ajoutait le symétrique inverse de l'anti-marxisme dans l'atmosphère particulière de la guerre froide : la méfiance chez le militant communiste français qu'il était contre tout ce qui pourrait apparaître comme réduisant le rôle et l'efficacité de l'initiative partisane et de l'action révolutionnaire, même si la problématique des *Annales* rendait force à « l'infrastructure », en particulier à l'économie. Cependant, intéressé par l'histoire agraire (cf. sa thèse secondaire sur les garrigues du Languedoc au XVIII^e siècle et ses articles consacrés à ce secteur de recherche), utilisant aussi le quantitatif et insistant sur la place capitale selon lui que devait tenir l'histoire sociale dans l'explication historique, Soboul rejoignait des thèmes de Bloch, son adhésion au marxisme y aidant probablement d'ailleurs.

On voit donc la richesse du livre de O.D. Il apporte de nombreux faits et remarques et il stimule la réflexion. Il correspond bien au titre de la collection de la Fondation Nationale des Sciences Politiques dans laquelle il s'insère, « Références-Facettes ».

Livres et films





Un certain regard...

« *Kippour* »

d'Amos Gitaï,

film israélien (2h.05), 1999.

Après avoir décrit différents aspects de la société israélienne dans sa trilogie urbaine, de l'occidentale Tel-Aviv (« *Devarim* »), à la conservatrice Jérusalem (« *Kadosh* »), en passant par la métissée Haïfa (« *Yom-Yom* »)¹, Amos Gitaï nous donne son témoignage sur une guerre qui aura marqué sa génération. Une guerre qui a été finalement une victoire militaire pour Israël, certes, mais après une quasi déroute qui a diffusé le sentiment, ou enraciné la conviction, qu'il est désormais nécessaire de trouver les chemins de la paix avec les États arabes voisins.

Alter ego du réalisateur, Weinraub est un artiste peintre, de cette jeunesse qui lit Marcuse, rejette la société de consommation, juge sans aménité la politique de Golda Meïr, et déteste les fastes déployés autour du héros de la victoire de 1967, Moshe Dayan. Cependant, dès l'annonce de l'attaque surprise des troupes syro-égyptiennes, quitte femme et atelier, il part sans hésitation rejoindre son bataillon, bientôt accompagné par son copain Ruso, garçon plus pragmatique. Le film nous montre la désorganisation des premiers jours, et nous fait sentir aussi l'originalité d'une armée de citoyens, où affluent les tensions sociales (les deuxième classe bougonnent contre les officiers aux exigences déplacées), mais sans que pèsent les contraintes d'une discipline

tatillonne². Servir n'y veut pas dire sacrifier son libre arbitre. Les deux camarades trouvent ainsi à s'employer dans une unité de secouristes, qui, par hélicoptère, va sur le front récupérer les blessés.

La guerre déclenchée, tout va très vite, sans pourtant nulle accélération – c'est un monde infiltré de torpeurs, où la mort ne laisse jamais oublier sa présence. Les paysages sont banals, la lumière ordinaire, et nous sommes pourtant déjà dans un champ de bataille : sur la ligne de défense, les cadavres et les blessés se succèdent, simplement.

Le réalisateur nous transmet ainsi son expérience de la guerre, celle d'un jeune homme qu'elle prend à l'improviste, qui y remplit son devoir, mais n'en tire aucune satisfaction. Nulle victoire dans cette guerre, ni sur l'ennemi, ni sur soi³. C'est un monde à part, une parenthèse que le spectateur, aux côtés des protagonistes, veut vite voir se refermer. Le point de vue est en effet toujours celui de l'équipe des soldats secouristes, ou ne s'en écarte guère. Comme eux, le spectateur ne voit pas un seul soldat ennemi (il est même privé de voir la photo du prisonnier syrien que Weinraub montre à son copain dans le journal). Il n'est jamais à la place d'un tireur, ni ne domine la situation comme à l'état-major. Il est proche des hommes de l'équipe, souffre avec eux. Une fois

pourtant, la tension se relâche. Vue de l'hélicoptère, la terre offre sa beauté, labourée par les chenilles des chars, abstraite et picturale, et, plus loin, des ruines calcinées, la marque verticale du minaret d'une mosquée. Revient alors en mémoire la scène inaugurale du film, où l'artiste et sa femme, couple original, font l'amour en se couvrant de peinture. Mais la guerre ne supporte ni l'intimité, ni l'art. L'hélicoptère est touché, il y a mort et blessés.

Le film atteint là une dimension existentielle, universelle. Sans dénoncer la guerre, il laisse pressentir le goût de la paix. « Kippour » n'est pas un film de guerre, c'est plutôt un journal de guerre, un journal intime. Il ne s'inscrit pas dans le genre « national-héroïque » qui a marqué les débuts du cinéma israélien. Il n'a pas non plus les qualités d'un

documentaire qui exposerait les tenants et les aboutissants d'un épisode passé. Il s'agit plutôt ici de donner corps à une mémoire, de rendre avec justesse une épreuve vécue. En cela, il peut être pour l'historien un bon témoignage de l'importance de la guerre du Kippour dans la redéfinition du projet israélien.

Alain Messaoudi

1. Ces films sont actuellement visibles à Paris, au cinéma Images d'ailleurs.

2. Dans « Yom-Yom », nous avons déjà deux compères, subissant avec déplaisir leur période d'entraînement militaire, mais sans qu'on leur fasse vraiment payer leur inaptitude ou leur indiscipline.

3. On peut en cela comparer « Kippour » avec « Il faut sauver le soldat Ryan » de Steven Spielberg (1997) comme l'a fait la critique française, ou avec « La ligne rouge » de Terence Malick (1998).

« Lumumba »

de Raoul Peck,

film (1h.56), 1999.

Le passé post-colonial de la République démocratique du Congo n'en finit pas d'intéresser les observateurs étrangers. L'an dernier, le Belge Thierry Michel auscultait les années Mobutu¹. Cette année, l'Haïtien Raoul Peck nous fait revivre les quelques mois durant lesquels Patrice Emery Lumumba fut porté sur le devant de la scène politique. Un point commun aux deux réalisateurs : l'un et l'autre n'en sont pas à leur coup d'essai². Une différence de taille : le premier a opté pour le documentaire alors que le second a choisi la fiction. Un choix forcé faut-il dire, Mobutu parvenu au pouvoir ayant pris soin de faire

disparaître toutes les archives pouvant nuire à son image. Et l'assassinat du premier chef de gouvernement du nouvel État indépendant en fait partie. L'autopsie d'un meurtre constitue le fil directeur d'un film qui se veut « histoire vraie » (*sic*).

Les années qui précèdent l'indépendance du Congo sont rapidement traitées, et le film ne commence véritablement qu'avec la conférence de Bruxelles (janvier-février 1960) pour se terminer sur la mort de Lumumba (17 janvier 1961). Entre ces deux dates, tout va très vite, trop vite pour le jeune nationaliste autodidacte, véritable météore de la vie

politique, emporté par une spirale qui finira par lui être fatale. Pourtant, Raoul Peck le dépeint comme un politicien habile, au charisme débordant, guidé par ce qu'il juge être bon pour son pays (l'indépendance et l'unité), d'une droiture et d'une intégrité irréfutable, mais également sûr de lui et du bien fondé des idées qu'il défend et sachant, quand il le faut, se montrer ferme et intransigeant (cf. la scène où les mutins armés font irruption en plein conseil des ministres). Comment dès lors expliquer sa chute ? Peu apprécié des Occidentaux qui ne songent qu'à l'écartier du pouvoir, il est confronté à une mutinerie deux jours à peine après les fêtes de l'indépendance, prononcée le 30 juin 1960, et doit faire face, huit jours plus tard, à la sécession de la riche province du Katanga. Et ceci n'est que le début d'une longue suite de crises internes. Jugé incapable d'y faire face, Lumumba est révoqué par le chef de l'État le 5 septembre, placé en résidence surveillée, puis arrêté par les soldats de son ancien ami, le colonel Joseph Mobutu, pour être livré au Katanga où son élimination est décidée. Une décision prise conjointement par les anciens colons et les politiciens congolais à en croire le réalisateur qui écarte ici toute ingérence des grandes puissances de l'époque. Certes, les Américains ont promis leur soutien à Mobutu si celui-ci réussissait à rétablir le calme, mais leur représentant refuse de se prononcer lors du vote funeste à Lumumba. Quant aux Soviétiques, ils se singularisent par leur absence dans le film. Nulle mention n'est faite de leur intervention aux côtés des Nations-Unies dès le mois de juillet (au contraire, la simple idée de recourir à

eux effraye), et les idées socialistes de Lumumba sont tout simplement gommées.

Le documentaire de Thierry Michel avait ses faiblesses. Il n'en demeure pas moins un formidable document sur les années Mobutu. On ne peut malheureusement pas en dire autant du film de Raoul Peck. Si l'idée de départ est on ne peut plus louable – faire connaître au grand public le principal promoteur de l'accession à l'indépendance du Congo-Zaïre –, la reconstitution historique est assez maladroite et le didactisme du réalisateur alourdit souvent le propos. De plus, l'auteur impose sa vision (celle d'un héros sacrifié) d'un personnage dont les études récentes ont encore souligné la complexité de la compréhension : doit-on y voir un diable dévastateur ou une brebis immolée sur les autels de l'espérance³ ? Au total, un film pas vraiment réussi, mais qui aura au moins eu le mérite de réveiller les consciences. Sa sortie, concomitante de celle du livre de Ludo De Witte, *L'Assassinat de Lumumba*⁴, a suscité la création en février dernier d'une commission d'enquête parlementaire belge chargée d'examiner les responsabilités de la Belgique dans l'assassinat de Patrice Lumumba.

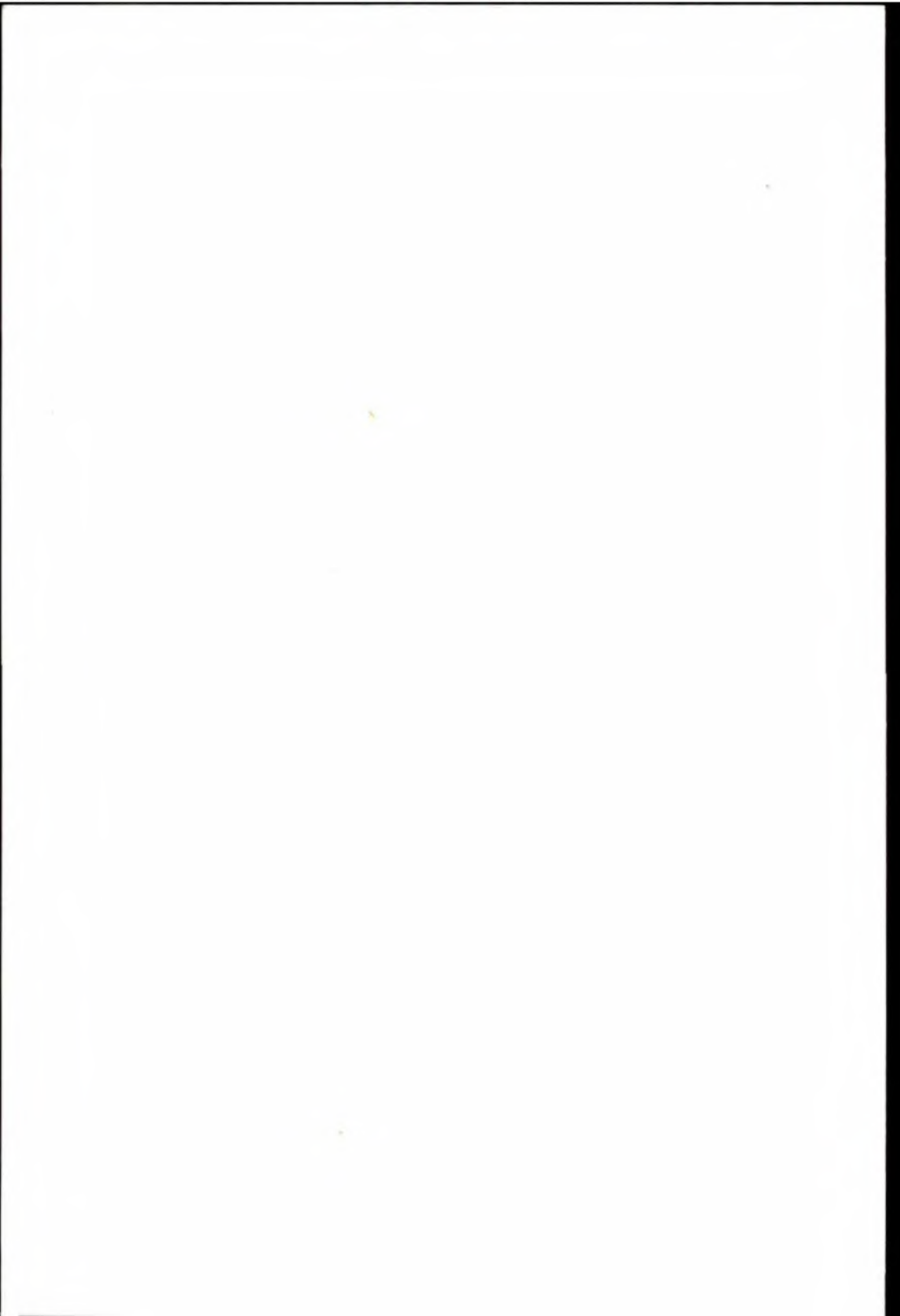
Élizabeth Gonzalez

1. Cf. la critique de « Mobutu, roi du Zaïre » parue l'an dernier dans le n° 76 des *Cahiers d'histoire*.

2. En 1992, Thierry Michel réalisait « Zaïre, le cycle du Serpent » et Raoul Peck « Lumumba, la mort d'un prophète ».

3. P. Halen et J. Riesz (sous la dir. de), *Patrice Lumumba entre Dieu et Diable. Un héros africain dans ses images*, Paris, L'Harmattan, 1997.

4. L'auteur défend la thèse que cet assassinat, perpétré au Katanga par les forces sécessionnistes de la province, a été organisé d'un bout à l'autre par les autorités belges [*Le Monde* du 18 décembre 1999].



Livres lus

Plutarque,

Jean Sirinelli,

Fayard, Paris, 2000, 524p.

Jean Sirinelli, professeur émérite à la Sorbonne et excellent connaisseur de Plutarque dont il a traduit plusieurs traités pour la Collection des Universités de France aux Éditions des Belles Lettres, propose une biographie du philosophe de Chéronée. Le projet peut paraître audacieux puisque la quasi-totalité de ce que nous savons de Plutarque est déduite de ce qu'il a pu dire de lui-même dans ses œuvres, c'est-à-dire fort peu de chose. Cela n'arrête pas J. Sirinelli qui pourtant reconnaît l'étroitesse de sa source : « La politesse de Plutarque, qui est manifestement une de ses règles de vie, impose de ne pas parler de soi et notre héros s'y soumet strictement » indique-t-il franchement dès l'introduction (p. 10). Après quoi, à l'instar de son personnage qui commença sa *Vie de Lycurgue* par ses mots : « Sur Lycurgue le législateur nous ne connaissons rien qui ne soit douteux », J. Sirinelli entame le long récit d'une vie pleine d'ombre.

Le lecteur apprend ainsi tout ce qu'on peut raisonnablement savoir, ou plus souvent conjecturer, de la vie de l'écrivain : sa famille, ses études, ses voyages, sa carrière, ses amitiés. Il accède aussi à sa personnalité. Son inlassable curiosité, sa capacité d'étonnement qui a contribué à faire de lui un philosophe dans la mesure où, comme il

l'écrivit dans une de ses dernières œuvres, « la philosophie naît de la recherche et la recherche de l'étonnement et de l'embarras », son sens de l'ironie, son goût de la sociabilité, une certaine forme de tolérance enfin, qui fait de lui un humaniste avant l'époque, sont bien rendus par l'auteur. Mais ce livre fait découvrir aussi et surtout un itinéraire intellectuel. On suit avec attention les parcours conduisant du jeune étudiant (en rhétorique puis en philosophie) d'Athènes au « vieux sage de Chéronée ». La part prise dans sa formation par ses voyages, les fonctions officielles dont il été investi assez jeune et notamment ses ambassades auprès des autorités romaines à Corinthe puis à Rome ou sa prêtrise de Delphes, les amitiés qu'il noue en ces occasions avec les aristocrates romains, sont étudiées dans le détail. Il en va de même pour la pratique de l'écrivain – conférences (*dialexeis*), cours, correspondance qui peut donner naissance à un traité –, ou pour sa méthode de travail, notamment dans la rédaction des *Vies* : accumulation de la documentation, prise de notes (*hypomnēmata*), recherche du beau style (*calligraphia*) ; ainsi que pour son statut. Plutarque fut d'abord sophiste puis « professeur » de philosophie. Ses centres d'intérêt évoluent, de la morale à la politique (domaine à propos duquel

J. Sirinelli fait justice de l'accusation de « collaboration » portée souvent contre Plutarque, en montrant que le débat sur son attitude de Grec face à la puissance romaine ne peut être posé en ces termes) ou de la démonologie aux sciences, et on note avec une attention particulière quand et comment apparaît sa vocation d'historien. Bien plus, ce sont les oscillations de sa pensée qui sont mises en lumière, tout particulièrement le tournant religieux de la fin de sa vie, véritable profession de foi qui s'exprime dans ce que J. Sirinelli appelle « les quatre testaments de Plutarque », c'est-à-dire le « traité de théologie comparée » *Sur Isis et Osiris*, les *Oracles de la Pythie*, l'*E de Delphes* et le *De l'amour*. C'est ainsi le portrait intellectuel d'un platonicien mâtiné d'encyclopédisme aristotélicien et d'une bonne dose de pragmatisme qui apparaît, un homme plus encore *philologos* que philosophe ; et l'auteur corrige l'image d'un érudit, chère à R. Flacelière, à laquelle il préfère celle de l'intellectuel. Il n'est pas certain que cette biographie réussisse à « faire connaître les mécanismes intellectuels » de Plutarque, « ce qui lui paraissait constituer les règles d'un raisonnement scientifique et le "critère" de la vérité » (p. 387), mais on peut dire que le « pari » (p. 12) d'une biographie intellectuelle est tenu par l'auteur.

Un autre grand mérite de ce livre est d'esquisser un tableau de l'époque, et principalement de son arrière-plan culturel. Comme l'indique son sous-titre : *Un philosophe dans le siècle*, ce livre est bien plus qu'une biographie. Outre qu'il permet de comprendre comment en l'espace d'une vie, entre les règnes de Claude et d'Hadrien, l'Empi-

re romain est passé du Principat au Dominat, il donne à voir les grands mouvements de pensée et surtout l'émergence du néoplatonisme. Il restitue le courant historiographique dans lequel Plutarque s'inscrit par sa vaste entreprise de biographe. Il fait enfin certaines mises au point bien utiles. Qu'appelle-t-on alors un sophiste ? Nous le comprenons à travers l'étude de ce concept depuis son apparition et c'est aussi l'occasion d'un très synthétique tableau de ce qu'on appelle la seconde sophistique. Qu'est-ce qu'un *philologos* ? Une fine étude – philologique, pour le coup – du mot l'explique, et la notion apparaît suffisamment importante à l'auteur pour qu'il intitule « Propos de "philologue" » un des chapitres.

La fin du livre étudie la postérité de Plutarque. Classé dès la génération qui lui succède sous la double étiquette de philosophe platonicien et de biographe érudit, Plutarque reste bien connu pendant toute l'Antiquité. En témoigne le Catalogue de Lamprias ; cette liste de ses livres a sans doute été dressée au III^e ou au IV^e siècle, ce qui signifie que deux cents ans environ après la mort du philosophe, ses œuvres étaient répertoriées (c'est-à-dire copiées parce qu'elles avaient des lecteurs) dans une bibliothèque. Elles étaient beaucoup plus nombreuses que ce que nous lisons aujourd'hui puisque nous n'avons conservé qu'un tiers environ des livres dont ce catalogue donne les titres. Après avoir signalé le rôle joué dans la transmission médiévale des manuscrits de Plutarque par le moine byzantin Maxime Planude, J. Sirinelli marque les étapes de leur édition : la Renaissance avec l'Aldine de 1509 et l'édition d'Estienne en 1572, puis deux siècles plus tard avec les édi-

tions scientifiques des philologues de Leipzig, d'Oxford et de Tübingen. En même temps la réception de l'œuvre est passée en revue, depuis l'audience croissante à partir du xvi^e siècle, en France tout particulièrement du fait de la traduction d'Amyot, « premier monument de prose de cette importance dans un français moderne », qui constitue aux yeux de l'auteur un « événement capital de notre histoire littéraire » (p. 452), jusqu'à « la grande pénitence » qui a commencé avec le positivisme. Cela nous vaut de belles pages sur Montaigne et c'est l'occasion de rappeler que des hommes aussi différents que Joseph de Maistre et Jules Michelet se sont inté-

ressés au « bonhomme Plutarque » au point, pour l'un d'en donner une traduction, pour l'autre d'y consacrer sa thèse.

Le livre de J. Sirinelli réserve donc bien des plaisirs à l'ami des Belles Lettres comme à l'historien, d'autant que, loin de se contenter de nous faire partager sa grande intimité avec l'œuvre de Plutarque, l'auteur tente de rendre compte de l'immense bibliographie sur le sujet et de présenter, pour chacune des questions qu'il soulève, les différentes réponses qui ont pu être apportées.

Jean-Baptiste Bonnard

Histoire économique et financière de la France d'Ancien Régime,

Yves Leclercq,

Cursus, Armand Colin, Paris 1998, 186 pages.

L'auteur a repris pour ce livre, en les mettant à jour et en insistant sur les comparaisons internationales, les développements qu'il avait déjà publiés en 1993 dans un ouvrage édité chez Dalloz. Il s'agit d'un manuel destiné aux étudiants de premier cycle. En tant que tel il donne les descriptions attendues des divers secteurs d'activité, agriculture, industrie, commerce, de manière synthétique mais claire et sans schématisation, faisant leur part aux structures de longue durée aussi bien qu'aux phénomènes conjoncturels. Mais, en dépit du nombre de pages nécessairement réduit dont il dispose, il présente également

une réflexion personnelle fortement dessinée et toujours stimulante.

Première originalité : centré sur l'économie, il n'en trace pas moins les traits essentiels du cadre socio-politique dans lequel se moule la production et les échanges, sans oublier pour autant que, réciproquement, l'économie n'est pas sans agir à son tour sur les structures sociales et le pouvoir. La société d'Ancien Régime est hiérarchisée officiellement en ordres et corps reconnus par l'État, rappelle l'auteur, l'inégalité y est proclamée et la partie majoritaire de la population, la paysannerie, supporte la plus grande partie des char-

ges de l'État, lequel redistribue ce qu'il prélève à l'armée, la bureaucratie, la finance et j'ajouterais la haute noblesse. En considération sociale comme en revenu, les activités de commerce l'emportent de beaucoup sur celles de production, et en ce qui concerne l'agriculture, ressource de loin la plus importante, la propriété en faire-valoir direct est inférieure à la propriété rentière et est largement pulvérisée. Coexistent deux secteurs dans l'économie : l'un théoriquement administré par l'État, mais aussi par les Parlements et les municipalités qui légifèrent en la matière, l'autre qui est laissé libre. Si la monarchie intervient dans de nombreux domaines, cherchant à agir et sur l'économie (création d'entreprises d'État ou à participation étatique, incitations aux défrichements au XVIII^e siècle, réglementation des fabrications, surtout textiles, prohibitions d'exportations et douanes, etc.) et sur les structures sociales (lutte contre le vagabondage, réforme des hôpitaux au XVIII^e siècle, distribution de lettres d'anoblissement à certains grands capitalistes, etc.), il n'en demeure pas moins qu'elle se réfère au marché pour élaborer ses lois (code de 1673, etc.) et qu'elle tente seulement de le réguler et non de s'y substituer. Ainsi en ville, malgré la multiplication des corporations aux XVI^e-XVII^e siècles, la majorité des travailleurs continue à relever de métiers libres. Les modes d'intervention de l'État sont conservateurs socialement, même quand ils innoveraient économiquement : en effet, il procède surtout à l'établissement de monopoles, généralement temporaires, de franchises fiscales, et il recourt à la création d'offices, véritables biens patrimoniaux ; par conséquent tout cela

limite singulièrement la bureaucratisation de l'économie. D'ailleurs, comme le rappelle Y. Leclercq, en dépit des plaintes qu'elle suscite, son action est souvent plus utile et excitante que paralysante. Surveiller la qualité, protéger des débouchés, aider une implantation nouvelle peut, au moins dans un premier temps, faciliter le démarrage d'activités négligées auparavant ou l'utilisation de procédés plus performants, notamment en matière industrielle.

Mais l'État domine si peu l'économie d'Ancien Régime que pour ses finances il dépend largement du capital privé, tant pour la collecte d'une partie des impôts que pour s'assurer rapidement des ressources supplémentaires par l'emprunt. L'endettement public augmente à chaque guerre, et comme on ne touche pas à la structure inégalitaire de la fiscalité et donc qu'on ne peut établir comme en Angleterre de caisse permanente d'amortissement faute de ressources, le service de la dette ne peut que s'alourdir quand les conflits internationaux deviennent nombreux, ce qui conduit à conclure de nouveaux emprunts établis à taux d'intérêt élevé pour faire face aux besoins, même dans les quelques périodes de paix. Le cercle vicieux de la banqueroute menace à la suite de chaque guerre et contribue malgré les *Chambres de justice* à asseoir le pouvoir de fait des financiers. Au total, même à l'époque du règne du mercantilisme, le roi n'a qu'une prise restreinte sur l'économie et la contrepartie du système est qu'il ne peut consacrer que très peu de moyens à l'investissement économique et à l'assistance. Néanmoins il faut remarquer que, quoique très partielle, cette action de l'État sur l'écono-

mie a contribué à développer dans la société française, à la différence des sociétés anglo-saxonnes, la notion de service public.

Seconde originalité du livre de Y. Leclercq, il aborde souvent les questions sous l'angle macroéconomique, globalisant et prenant comme unité d'observation le royaume entier. Cette démarche a l'avantage de bien dégager les caractères les plus généraux et les tendances lourdes d'évolution à long terme. Ainsi la faiblesse, en dépit de son expansion, du commerce extérieur qui ne représente qu'un cinquième du commerce total, le développement lent du crédit à la consommation et même à la production, la pratique générale de l'autofinancement même pour les grandes entreprises de commerce extérieur particulièrement habituées au trafic des papiers financiers. Une telle optique permet également de donner quelques chiffres globaux significatifs, surtout évidemment au XVIII^e siècle. Telle la part du volume de la production agricole commercialisée vers 1780 (le tiers), la part de la France dans le commerce mondial en 1789 (selon P. Bairoch 16,1 % contre 16,8 % pour la Grande-Bretagne), ou encore la valeur des prêts à la fin du XVIII^e siècle par rapport au PIB (14-15 %). Mais la médaille a son revers : cette présentation, en dépit de quelques notations de l'auteur à l'échelle microscopique, par exemple sur les rendements céréaliers, estompe quelque peu l'importance de la différenciation interrégionale. Non seulement, comme le dit Y. L., il n'y a pas de marché national, mais coexistent à l'intérieur des frontières du royaume des systèmes économiques présentant de fortes diffé-

rences entre eux selon les facilités intrarégionales de circulation, la richesse naturelle des terroirs et du sous-sol, la position par rapport aux axes internationaux de communication et la densité du peuplement.

Enfin l'ouvrage a l'intérêt de consacrer une assez large place à ce qui souvent est traité trop rapidement ou omis dans les recueils équivalents : la monnaie et le crédit. Il décrit avec clarté le bi-métallisme et le couple monnaie réelle et monnaie de compte qui donnent une certaine souplesse à un instrument monétaire marqué avant tout par sa rareté. Peut-être n'insiste-t-il pas assez sur le rôle du troisième métal à usage monétaire, le cuivre, de faible valeur, certes, mais qui touche la masse des consommateurs et dont la pénurie est toujours source de difficultés pour le populaire. C'est encore la pénurie d'or et d'argent qui confère son importance à la monnaie scripturaire. Y. L. passe en revue l'utilisation de la lettre de change, les opérations de change proprement dit et l'expansion du papier-monnaie et des billets privés, tout en relevant que même à Paris la monétarisation demeure très limitée. Auraient été utiles ici, à côté de celles portant sur les billets de monnaie de Louis XIV et l'expérience Law, quelques lignes sur les promesses de paiement des diverses caisses de l'État (Caisse de l'Artillerie, des Colonies, etc.) qui de plus en plus entrent dans le circuit des paiements du grand négoce, sans parler des *acquis au comptant* du XVII^e siècle. Y. L. montre l'un des paradoxes de l'économie d'Ancien Régime : des échanges faibles en volume du fait de l'importance de l'autoconsommation domestique et locale et de la précarité

des moyens de transport, et pourtant des expéditions de plus en plus fréquentes de marchandises à des milliers de kilomètres et, en France, un réseau dense de marchés et de foires ainsi qu'une multitude d'institutions de crédit avec les notaires, les marchands qui sont toujours un peu banquiers et même, à partir de Louis XIV, quelques grandes maisons spécialisées de banque, bien que notre pays soit en retard à ce sujet par rapport à l'Angleterre. Et la création de bourses de valeurs, à côté des bourses de commerce, pousse à un début de financiarisation et de concentration car le capitalisme même balbutiant est fondé sur la spéculation individuelle, donc l'instabilité et, avec la crise périodique financière souvent, par ricochet, la crise

commerciale (Y. Leclercq donne utilement la liste des unes et des autres), la mévente et le drame collectif des faillites en série et du chômage.

Sans doute pourra-t-on toujours trouver que tel aspect de la vie économique n'est pas suffisamment étudié ; par exemple le statut juridique des sociétés de commerce ou dans le chapitre sur la crise de la fin de l'Ancien Régime les difficultés du commerce colonial dès avant 1789. Mais en moins de 200 pages, l'auteur ne peut tout dire et il a su présenter une vraie synthèse originale et non une simple juxtaposition de travaux récents.

Guy Lemarchand

*La politique de la Terreur,
essai sur la violence révolutionnaire - 1789-1794,*

Patrice Gueniffey,

Fayard, Paris, 2000, 376 pages, 165 francs.

Deux idées étayent de manière répétitive ce livre : la Terreur est un produit de la Révolution, de toute révolution, et concernant tout particulièrement la Révolution française, elle n'est pas « un produit tardif » de l'événement mais « elle se confond » avec elle. La Révolution est donc « tout entière terroriste » (p. 17).

L'auteur propose une étude au cours de laquelle il désire rendre toute sa dimension politique au phénomène « Terreur » – dimension, dit-il, réguliè-

rement niée avant son travail. Il précise d'emblée « qu'il convient, lorsqu'on évoque les époques de violence, d'observer une certaine sérénité » (p. 13). Nous ne pouvons que souscrire à cette déclaration d'intention. Hélas, elle reste lettre morte.

L'ouvrage se compose d'un patchwork de onze chapitres, plutôt un puzzle à reconstituer qui fait rapidement perdre le fil conducteur et prive le lecteur d'une lecture cohérente. Comme il est peu aisé d'avoir une vue d'ensemble, et

de rendre compte clairement d'un livre qui ne l'est pas, nous ne retiendrons que quelques grands axes d'un discours besogneux qui relève souvent plus de l'incantation « psychologique » que de l'analyse scientifique.

En premier lieu, violence. Terreur, arbitraire, culture punitive antérieure à la Révolution, s'amalgament dans un lourd tissu de contradictions. Ensuite nous retrouvons l'antienne sur l'histoire des idées qui se développent hors du monde social, sur l'idéalisme d'une vie politique abstraite. Entre autres, nous découvrons que le déterminisme terroriste naît dès 1789 et que Marat développe une « politique du soupçon », qu'il incarne « l'extériorité radicale du pouvoir par rapport à la société » (p. 74).

Puis nous assistons à la traditionnelle réfutation de l'influence des circonstances, décrite par François Furet, Mona Ozouf, Ladan Borouman et « galaxie », théorie si longuement rabâchée. Pour faire un peu plus neuf, l'auteur discute, pour les nier, les conclusions des travaux de Timothy Tackett où celui-ci montre pas à pas à quel point pratiques et circonstances « révolutionnent » les hommes. Et quelques pages plus loin, après avoir remis en cause ces travaux, Patrice Gueniffey prend l'exemple des députés de la Législative que l'expérience avait façonnés ! Nous n'en sommes plus à une contradiction près.

Enfin, après 1792, il fait de la vie politique une simple affaire d'hommes, de rivalités, d'aspirations personnelles ou partisans. Qui s'est rendu chez le roi le 20 juin 1792 ? Qui a pris les Tuileries le 10 août ? Là n'est pas son affaire. Le gouvernement révolution-

naire est décrit comme une décomposition de l'État, résultat de luttes personnelles. Ignorant superbement la pression sans-culotte qui imposa le Maximum et fit mettre la Terreur à l'ordre du jour, l'auteur, émule de Cochin, nie que l'évolution politique de la Révolution puisse trouver une dynamique dans la volonté de sauvetage des acquis. Il n'envisage aucune motivation économique dans la mise en place du processus. Il nous semble que Patrice Gueniffey aurait intérêt à tout simplement se renseigner sur le nombre d'arrestations et de condamnations pour accaparement ou refus de taxation.

Mais il continue à se prendre dans ses propres contradictions lorsque, de fait, il se rallie à la théorie des circonstances pour expliquer qu'en 1794 c'est sur le terrain que l'on a décidé des colonnes infernales.

Les deux derniers chapitres, « Prairial » et « Idéologie et politique », nous entraînent vers une analyse laborieuse et acharnée de la politique robespierriste à travers un développement qui se veut politique mais qui ne demeure que comportemental. Pour étayer ses propres thèses, l'auteur n'utilise que des travaux souvent anciens. Loin de nous l'idée de défendre les lois de Prairial mais l'historien ne peut se cantonner dans un discours général et sentencieux sur un sujet aussi épineux. Il ne peut ignorer que tout discours est un produit du monde, qu'à aucun moment ici, il ne peut être étudié en soi et hors du temps court.

Ainsi, cet ouvrage se cantonne dans le domaine de l'idéalisme et l'on arrive à penser que la Révolution a éclaté sans cause (p. 50). Il ne s'agirait que d'une simple histoire de volonté et de

raison. Crise économique, barrière du privilège, essoufflement de l'absolutisme, remise en cause de l'ordre social, politique, économique et culturel, relèveraient du fantasme de quelques historiens d'arrière-garde ou mal-intentionnés !

Tout au long de l'ouvrage domine une interrogation. En 1789 et 1794, y avait-il des habitants en France ? Une quelconque catastrophe n'avait-elle laissé survivre que les quelques hommes politiques cités par l'auteur ? Y avait-il des acteurs sociaux ? Entretenaient-ils des rapports ? Qu'en est-il des journées révolutionnaires ? N'y aurait-il eu que des marionnettes dont quelque « deus ex machina » tirait les ficelles ? C'est de l'histoire sans hommes, sans chair, sans muscle, sans souffle. On s'ennuie.

Chronologiquement, on peut regretter que l'auteur s'arrête au 9 Thermidor, semblant ignorer les exécutions de Thermidor, celles de Prairial an III ou les mesures terroristes du second Directoire. Mais cela demande un autre débat.

Enfin, avant que de conclure, nous prendrons un dernier exemple qui, à nos yeux, disqualifie définitivement

l'auteur. Il s'agit de la sélection qu'il effectue dans son approche bibliographique. Comment prétendre à la crédibilité lorsque, au cours d'une démonstration sur le « Jacobinisme, la démocratie et la Révolution », il ignore superbement les travaux de Claude Mazauric, de Danièle Pingué, ceux de Françoise Brunel ou de Christine Peyrard, entre autres, qu'il n'y fait à aucun moment référence.

En fait, ce travail au ton péremptoire se résume le plus souvent à une analyse de discours un peu simplette, péniblement menée et qui ne convainc guère le lecteur. De plus, celui-ci est accablé au fil des pages par le parti pris navrant, qui doit se vouloir idéologique mais qui demeure infantile, de refuser l'utilisation des dates révolutionnaires. Cette décision ajoute à la confusion générale du travail d'un auteur que la pression éditoriale et médiatique présente comme le champion et le porte-parole « officiel » des travaux sur la Révolution. Accablant et mutilant pour la recherche historique.

Christine Le Bozec

Nous irons chanter sur vos tombes, Le Père-Lachaise,

XIX^e-XX^e siècle,

Danielle Tartakowsky,

Aubier, 1999, 275 p.

Danielle Tartakowsky nous propose plus que l'histoire d'un cimetière qui « a incarné l'un de ces espaces susceptibles de donner un sens à la mort en inscrivant l'individu dans une Histoire devenue source de transcendance nouvelle » (p. 12).

Il s'agit ici à la fois d'histoire politique, d'histoire du mouvement ouvrier, et d'histoire des relations individuelles avec la mort.

La première partie (1804-1909), montre comment le cimetière de l'Est

parisien – nécropole des temps nouveaux – devient un panthéon de substitution pour les opposants à la monarchie restaurée, l'église Sainte-Geneviève (l'actuel Panthéon) ayant retrouvé sa vocation originelle. Aussi, les tombes d'anciens généraux de l'Empire et d'opposants libéraux se transforment-elles en tribune politique. Avec l'avènement de la IIIe République, le Panthéon rendu au culte des grands hommes, l'utilisation politique du Père-Lachaise se modifie.

Entre-temps, les combats de la Commune de Paris ont marqué cet espace. La fosse commune du cimetière est devenue après le massacre commis par les Versaillais, un lieu politique. Les usages politiques du cimetière, après la loi d'amnistie, deviennent des rituels. Le mur situé à l'est devient le Mur des Fédérés. Comme le souligne Danielle Tartakowsky, les combattants républicains furent inhumés dans les fosses communes de trois cimetières parisiens mais des commémorations ont dès l'origine réuni plus de monde dans celui du Père-Lachaise situé dans un quartier populaire de Paris (p. 75).

Comme le montre la deuxième partie de l'ouvrage (1909-1935), ce cimetière est l'endroit où le mouvement ouvrier fait « l'apprentissage du cortège ordonné » (p. 92). La montée au Mur est un rite, qui se perpétue au lendemain de la Première Guerre mondiale. A partir de février 1934, l'irruption de la rue comme acteur politique rend

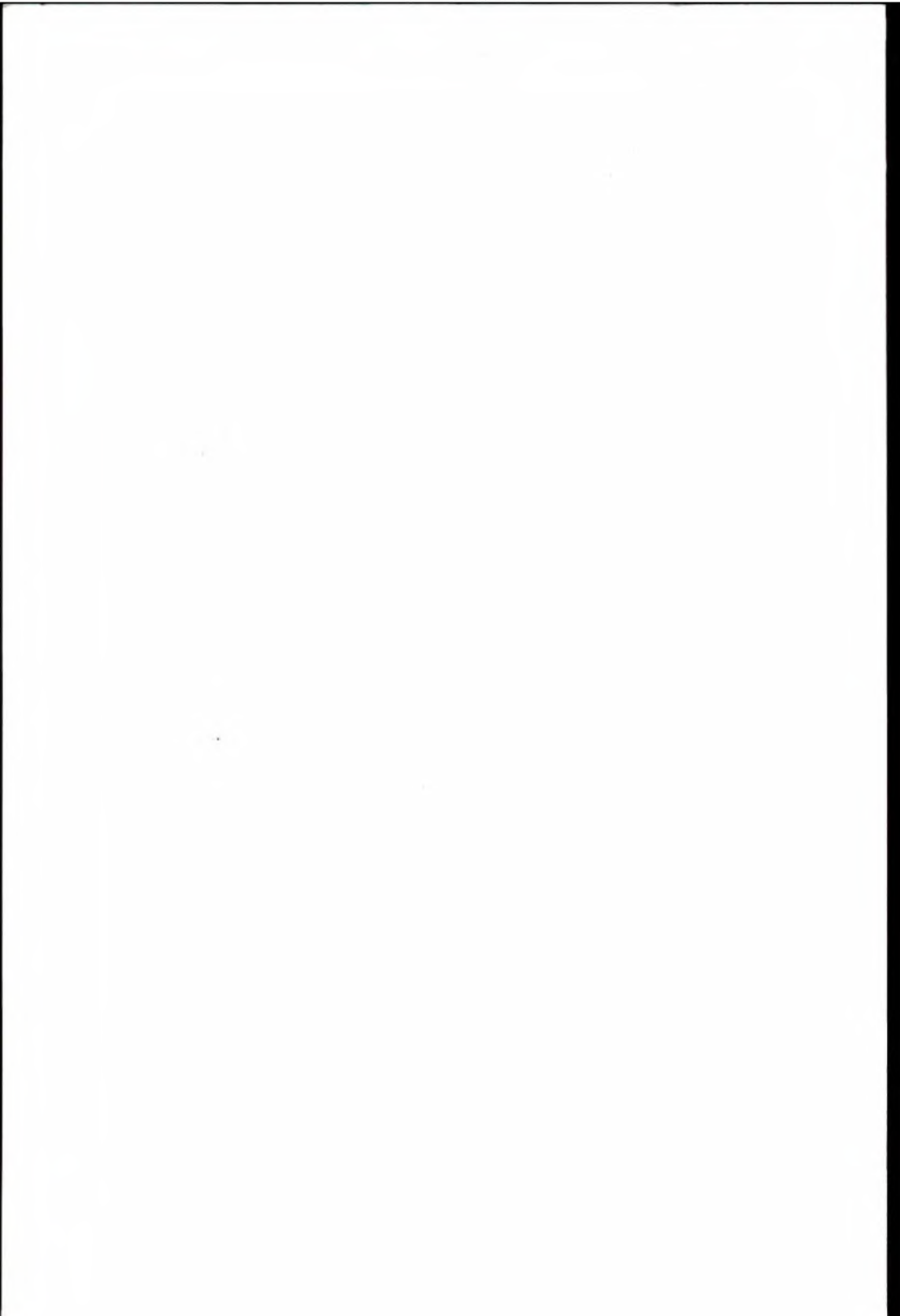
au Père-Lachaise ses attributions traditionnelles.

Alors que toute confusion était exclue entre hommages aux morts de 1914-1918 et ceux rendus aux victimes de la Commune, « en 1944, au contraire la place restaurée des cimetières dans l'expression collective du deuil autorise des syncrétismes qui participent de l'entretien de la Commune dans la mémoire vive » (p. 185). Dans cette dernière partie, Danielle Tartakowsky s'attache à montrer l'importance du Père-Lachaise pour le Parti communiste français. La manifestation au Mur des Fédérés fonctionne, en fait, au même rythme que les autres mobilisations.

Utilisé par « les oppositions muselées comme un panthéon d'attente, et comme un occasionnel espace d'expression » (p. 212), ce cimetière a su mériter l'attention de Danielle Tartakowsky. On appréciera les plans du Père-Lachaise (p. 19, 164) et les graphiques concernant l'évolution des participations aux diverses manifestations (p. 66, 102, 186). On aimerait en savoir plus sur les tentatives d'appropriation de cet espace par l'extrême droite.

Cet ouvrage est une contribution à la fois à l'histoire de Paris et à l'histoire du mouvement ouvrier. Et nous ne pourrions que conseiller sa lecture, avant ou après une visite du Père-Lachaise, ou plus largement de l'Est parisien, où subsistent encore quelques vestiges du mouvement ouvrier parisien.

Alexandre Courban





Jean Vigreux

Waldeck Rochet une biographie politique

Waldeck Rochet fut secrétaire général du Parti communiste français de 1964 à 1969. Ce passage éclair au sommet de son parti va bouleverser durablement le PCF : relance de l'union de la gauche, confrontation à une société qui bouge, retournement culturel et libération des intellectuels, opposition majeure avec

l'Union soviétique sur les événements de Tchécoslovaquie.

La biographie de cet homme discret, mais d'ouverture, disparu de la vie politique en 1969, en laissant la place à Georges Marchais, explique-t-elle ces bouleversements ? Et comment le monde politique français, et particulièrement le PCF, ont intégré la mémoire de Waldeck Rochet ? Le livre de Jean Vigreux, maître de conférences à l'université de Dijon, en répondant à ces questions, est un apport majeur à la connaissance du PCF.

Un ouvrage de 384 pages, au prix public de 170 F

**Prix de souscription
(franco de port) : 150 F**

Faites-nous parvenir votre commande, sur ce formulaire ou sur papier libre, accompagnée de votre règlement.

**Vous recevrez l'ouvrage
à parution, en novembre 2000**

LA DISPUTE
éditeurs

109, rue Orfila
75020 Paris

NOM : PRÉNOM :

ADRESSE :

CODE POSTAL : VILLE :

Je désire recevoir exemplaire(s) du livre de Jean Vigreux,
Waldeck Rochet, une biographie politique.

Je vous joins un chèque de :

. exemplaires x 150 francs = francs



ECONOMIE & POLITIQUE

Un outil pour changer la vie

Comment construire un projet communiste en phase avec le siècle qui s'ouvre ? Si l'intervention dans le champ de l'économie et de la finance est essentielle pour faire reculer la domination des marchés et répondre aux urgences sociales, elle est aussi au cœur de toute

perspective de dépassement du capitalisme.

Dans ce cadre *Economie et Politique*, revue marxiste d'économie politique, entend contribuer par ses apports originaux à l'analyse des tendances du capitalisme actuel et à la recherche de solutions novatrices qui s'émancipent des modèles de la "pensée unique" en économie.

*Bénéficiez de notre offre découverte,
recevez un numéro gratuitement !*

Nom : Prénom :

.....

Adresse :

.....

Code Postal : Ville :

A retourner à Economie et Politique - 2 Place du colonel Fabien - 75019 Paris.

☎ 01 40 40 13 47. Site web : www.pcf.fr/Eco-po/. Mel : ecopo@club-internet.fr

BULLETIN DE COMMANDE
ET D'ABONNEMENT

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal : Ville :

Tél(s) :

e-mail :

Profession :

Je souhaite recevoir le(s) numéro(s) :

.....

..... x 90F =F

Je souhaite m'abonner (1 an - 4 n^{os}) :

France 300F

Étranger 500F

Chômeur-Étudiant 200F

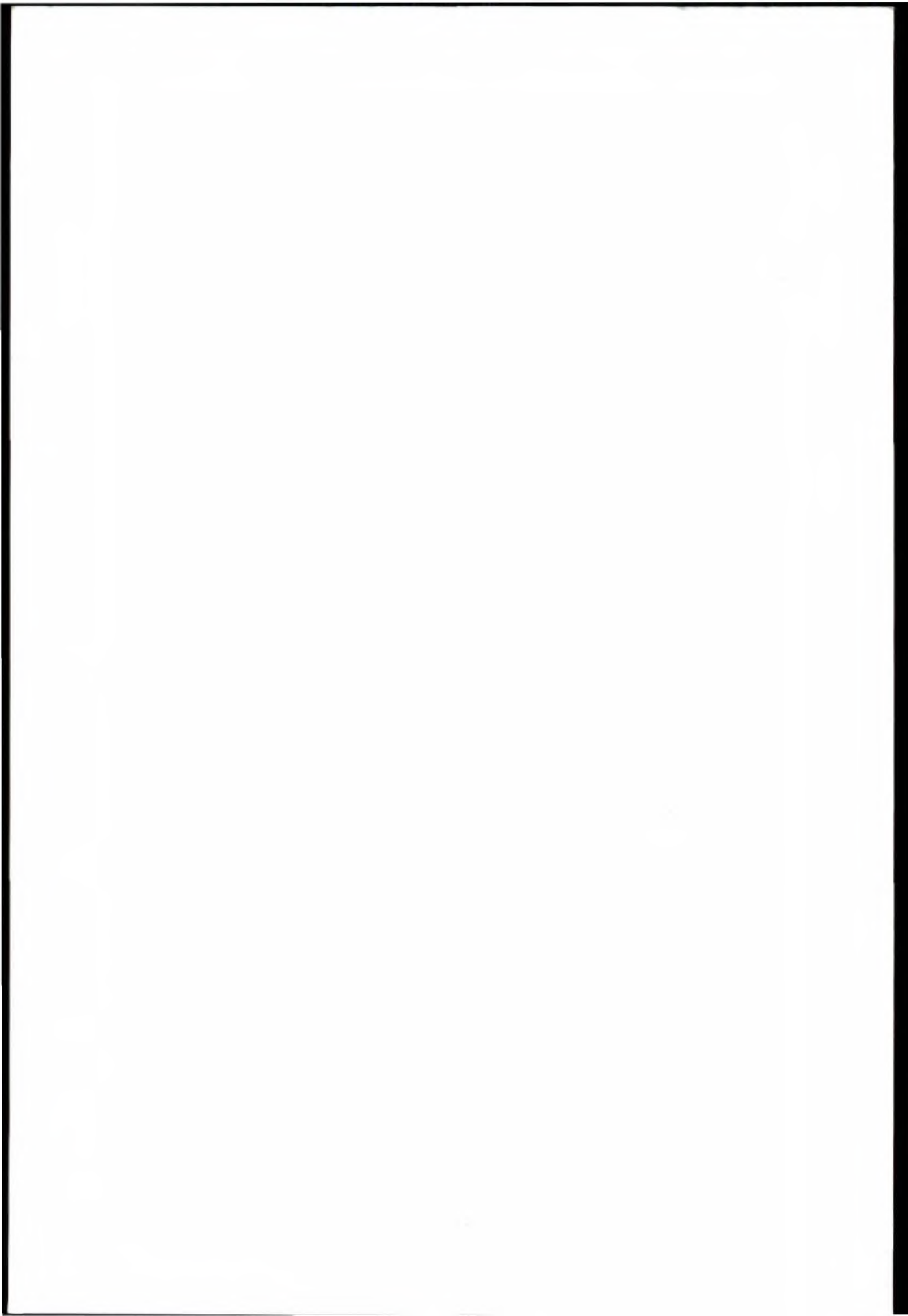
Total :F

Chèque à l'ordre des *Cahiers d'Histoire*.

Cahiers d'Histoire, 64 bd Blanqui, 75013 Paris.

Tél. : 01 42 17 45 24 ou 27.

Web : <http://www.internatif.org/EspMarx/Cahiers-dHistoire/>



Dossiers à paraître

– L'émancipation humaine au prisme de l'histoire

Parution trimestrielle

« 64 Blanqui »

64, bd Auguste-Blanqui

75013 Paris

Tél. 01 42 17 45 24 ou 27

e-mail : Cahiers_d_Histoire@internatif.org

Site internet : <http://www.internet.org/EspMarx/Cahiers-dHistoire>

Abonnement 1 an (4 numéros)

France : 300F - Etranger : 500F

Chômeur - Étudiant : 200F

Pour les réabonnements :

l'expiration de l'abonnement est signalée par une
lettre accompagnée d'un bulletin de réabonnement.

Commission paritaire : 57997

ISSN 1271-6669

Composition-PAO : Claude Saligny

Maquette de couverture : François Féret

Imprimerie *LIR*

38, rue Molière - 94200 Ivry-sur-Seine

Tél. : 01 45 15 11 50 - Fax : 01 46 70 95 83

lir@wanadoo.fr

Dépôt légal 3^{ème} trimestre 2000

Le Directeur

de la Publication : Joël BIARD

Sommaire

Dossier

LES ÉCOLES DES PARTIS OUVRIERS AU XX^e SIÈCLE

Avant-propos

Maurice Carrez

La formation au sein des partis ouvriers, un secteur de recherche encore en chantier

Paul Pasteur

Le système de formation du Parti social-démocrate en Autriche (1908-1934)

Maurice Carrez

Les écoles centrales du Parti social-démocrate finlandais avant 1914 ou la gestion permanente des contradictions

Serge Wolikow et Jean Vigreux

L'École Léniniste Internationale de Moscou : une pépinière de cadres communistes

Lucien Mercier

Les Écoles enfantines du Parti communiste français
Groupes communistes d'enfants et Pionniers (1921-1933)

Yasmine Siblot

« Élever le niveau théorique du Parti ». Les écoles élémentaires du Parti communiste français (1925-1936)

Thierry Hohl

Trois ans d'école socialiste de la Seine d'après *Le Populaire* (1927-1930)

Frédéric Cépède

Les socialistes sur les bancs : des écoles aux universités d'été (1958-1999)

Maurice Carrez et Jean Vigreux

Éducation ouvrière et écoles de partis à la fin du XIX^e et au XX^e siècle : orientation bibliographique

Chantiers - Métiers

Revue publiée avec le concours
du Centre national du livre