

Image, éducation et communisme, 1920-1930 Introduction

Jérôme Bazin
Anastasia Simoniello
Cécile Pichon-Bonin

Les auteurs

Jérôme Bazin est maître de conférences à l'université de Paris-Est Créteil. Il travaille à l'histoire sociale de l'art dans les contextes communistes. Après une première recherche sur l'Allemagne de l'Est (publiée en 2015 aux Presses du réel sous le titre *Réalisme et égalité. Une histoire sociale de l'art en République démocratique allemande 1949-1989*), il poursuit sa réflexion désormais à l'échelle européenne, dans le domaine des images et de l'architecture. Il a dirigé avec Pascal Dubourg Glatigny et Piotr Piotrowski un ouvrage collectif consacré aux circulations entre les contextes communistes : *Art Beyond Borders. Artistic Exchange in Communist Europe (1945-1989)* (CEU Press, 2016).

Cécile Pichon-Bonin est chargée de recherche au CNRS (Centre Georges Chevrier) et chercheuse associée au Centre d'études des mondes russe, caucasien et centre-européen (CERCEC). Spécialiste de l'art et de la culture visuelle soviétiques des années 1920-1930, elle a notamment publié *Peinture et politique en URSS, L'itinéraire des membres de la Société des artistes de chevalet (OST), 1917-1941* (Dijon, Presses du réel, 2013).

Docteur en histoire de l'art, Anastasia Simoniello est spécialiste des avant-gardes historiques et plus largement de la création du XX^e siècle qu'elle enseigne à l'ENS Louis-Lumière, à l'Université de Panthéon-Sorbonne et à l'Institut catholique de Paris.

Pour citer cet article : Jérôme Bazin, Cécile Pichon-Bonin, Anastasia Simoniello, « Image, éducation et communisme, 1920-1930 Introduction », *Histoire@Politique*, n° 33, septembre-décembre 2017 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

Ce dossier est né de la rencontre entre trois intérêts : la curiosité pour une expérience historique, le communisme des années 1920 et 1930 ; l'envie d'interroger un terme aussi récurrent que problématique, celui d' « éducation » ; et la conviction que les images occupent une place centrale dans le projet et les pratiques éducatives communistes, offrant ainsi un objet d'analyse fécond. Quels sont les objectifs pédagogiques des communistes et comment l'image peut-elle y concourir ? Telle est la principale question qui nous a occupés et qui forme l'originalité de ce dossier. Les contributions analysent plusieurs types d'expériences éducatives faisant appel à l'image (la formation des artistes, l'apprentissage de la lecture, l'éducation idéologique des enfants, des masses et du public occidental, l'éducation des travailleurs et des enfants à l'art et par l'art) dans leurs rapports à différentes configurations politiques.

En tant que doctrine et système politique, économique et social, le communisme est prôné et/ou mis en œuvre de façons diverses selon les pays. Trois pays constituent le cœur de ce dossier : l'URSS, où s'établit un régime communiste dans la durée ; l'Allemagne, qui possède jusqu'en 1933 le plus dense réseau communiste d'opposition d'Europe ; et la Tchécoslovaquie, où perdure, de 1919 à 1938, le seul régime parlementaire est-européen qui permet à un solide mouvement communiste de s'établir. Le contenu du communisme lui-même est à géométrie variable, selon les lieux et les moments. Dans les régimes qui portent ce nom, la définition de son périmètre est l'enjeu de luttes perpétuelles, provoquant exclusions et exécutions. Dans les autres régimes, des groupes politiques variés se réclament de ce terme ; l'Allemagne présente, par exemple, un large éventail d'idées héritées de l'effervescence de 1918-1919, comme en témoignent les Conseils expérimentés en différents points du territoire ou les mouvances anarcho-communistes (par exemple autour d'Erich Mühsam). Au-delà de cette diversité se dessine une Europe communiste, faite de circulations, d'échanges, d'observations réciproques, de rapprochements, que ce dossier se propose d'éclairer. Même s'il y a des malentendus sur ce qui est compris par « communisme », le terme fournit une base commune entre des contextes régionaux et nationaux connectés, alors même que la place de l'étranger ici et là ne cesse d'évoluer, celui-ci étant parfois accueilli au nom d'une solidarité internationaliste, parfois soupçonné et persécuté ; en témoigne l'histoire de l'école Karl Liebknecht à Moscou pour les enfants d'exilés allemands qui est finalement fermée en 1938¹. Loin d'isoler le communisme et de l'enfermer dans ses propres limites, le présent dossier accueille aussi des articles insistant sur les liens avec les théories et pratiques muséales, artistiques et éducatives non communistes afin de voir comment ont été appropriées des tendances déjà présentes en Europe et aux États-Unis.

Les contributions de ce dossier concernent aussi bien les œuvres d'art que les objets de la culture visuelle. Elles envisagent ces images dans leur contexte de production, de diffusion et de réception. Elles apportent des éléments de réflexions à des questions simples et concrètes : Qui crée les images et quels sont leurs supports, leurs formes et leurs fonctions ? Qui se pose comme éducateur (artistes, politiques, théoriciens, pédagogues, etc.) ? Comment ces éducateurs se représentent-ils les personnes à éduquer (qu'il s'agisse des enfants soviétiques, des prolétaires allemands, des artistes ou du public occidental) ? Qu'est-ce que les éducateurs cherchent à développer chez ceux qu'ils éduquent (en termes de connaissances, de savoir-faire et

¹ Natalija Mussizhenko et Alexander Vatlin, *Repressirovannaja škola. Istorija nemeckoj školy Karla Liebhta v Moskve 1924-1938*, 2004 (traduit en allemand : *Schule der Träume. Die Karl Liebknecht Schule in Moskau, 1924-1938*, Bad Heilbrunn, Klinghardt, 2005).

de savoir-être) ? Comment les communistes s'y prennent-ils pour atteindre ces objectifs ? Quel est le rôle de l'art et des artistes dans ce dispositif ? Enfin, de quels éléments disposons-nous pour évaluer la réception des images ? Les articles de ce dossier mettent ainsi en lumière des problématiques qui relèvent d'une histoire sociale de l'art et d'une histoire culturelle enrichies notamment par l'histoire de l'éducation. Elles sont ici traitées à travers des expositions, des productions ou des trajectoires d'artistes méconnus et en adoptant des angles d'analyse nouveaux, à l'aide d'images et de sources textuelles, parfois inédites, tirées d'un travail de recherche archivistique et de dépouillement de revues. Au recoupement des données, à l'analyse critique des sources et au croisement du discours théorique et de la pratique créatrice, se sont donc ajoutées d'autres méthodes de travail employées pour limiter les interprétations spéculatives de l'image, parmi lesquelles figure l'identification de ses déterminants causaux qu'ils soient historiques, idéologiques ou tout simplement pratiques. Ainsi ont pu être menées de nouvelles études portant sur l'emploi de l'image comme outil pédagogique dans les mondes communistes, sujet qui nous place à la croisée de plusieurs historiographies : celle de l'histoire de l'éducation, celle de l'histoire des images dans les pratiques pédagogiques et celle des images dans les contextes communistes.

Éducation et communisme

La première historiographie est celle de l'histoire de l'éducation et de ses différentes branches : histoire des politiques éducatives, histoire des idées pédagogiques, histoire des institutions scolaires et enfin histoire des pratiques d'enseignement. Elle est aussi celle des différents groupes visés, principalement les enfants, d'âge préscolaire (3-7 ans) ou scolaire (à partir de 7 ans), mais également les adolescents et les adultes.

Dans la longue histoire de l'éducation en Europe, les années 1920 et 1930 apparaissent d'abord comme un moment de transition, entre les profondes mutations du XIX^e siècle et les nouvelles grandes réformes consécutives à la Seconde Guerre mondiale². Pendant ces deux décennies, ce qui a été mis en place précédemment est reconduit : perçue comme le principal lieu pour inculquer des rudiments de savoirs et pour former la conscience nationale, morale et citoyenne, l'école est obligatoire pour garçons et filles dans tous les pays, même si elle est rarement unique. L'école du XIX^e siècle n'a pas pour but de former une société d'égaux. Elle est chargée d'enseigner à chacun sa place dans la société et éventuellement de permettre aux plus méritants de s'élever dans la pyramide sociale. Perdurent, en outre, les formations techniques pour adolescents et adultes, prolongeant l'idée que le travail manuel ne doit pas seulement s'apprendre sur le tas mais également au cours d'une formation.

Les années 1920 et 1930 voient aussi se multiplier les tentatives pour inventer d'autres formes d'éducation. Ces expérimentations ont déjà été nombreuses dans la période précédant la Première Guerre mondiale : sans remonter à la nouvelle école Abbotshome inaugurée dans le Derbyshire en 1889, on peut citer les initiatives de Maria Montessori, médecin qui ouvre en 1907 la *casa dei bambini* dans le quartier populaire de San Lorenzo à Rome, celle de Janusz Korczak qui crée, en 1911 à Varsovie, un orphelinat centré sur la dignité et le droit de l'enfant ou encore celle de Stanislav Shatsky qui, la même année, lance une école expérimentale dans les campagnes moscovites. L'après-guerre connaît des initiatives semblables, les

² Albert Reble, *Geschichte der Pädagogik* (23^e édition), Klett-Cotta, 2016. Remo Fornaca, *Storia della Pedagogia*, La Nuova Italia, 1999.

désastres de ce conflit rendant encore plus impérieuse la nécessité de repenser l'école. Citons en Angleterre l'école de Summerhill d'Alexander Hill à partir de 1921, censée être libre de toute répression ou, en Allemagne, le « plan de Jena » de Peter Petersen à partir de 1923 qui se veut plus attentif au parcours de chaque élève. La Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (fondée en 1921 par le Suisse Adolphe Ferrière) sert de lieu de discussion autour de ces problématiques. Tous les pays européens de cette époque débattent vivement de ce qui se passe aux États-Unis, notamment du « plan Dalton » de 1917 consacré à la pédagogie différenciée et des écrits de John Dewey.

Dans chacune de ces initiatives, l'école telle qu'elle existe est sévèrement condamnée : elle est censée être terne, ennuyeuse, autoritaire, répressive, sans lien avec les préoccupations de la vie courante. En contrepoint reviennent d'un projet à l'autre des termes récurrents : « liberté », « individualité », « esprit critique », « personnalité », « mouvement » ou, le plus impérieux d'entre eux, « vie », qui résonne avec force dans la maxime du Belge Ovide Decroly « l'école pour la vie, par la vie ». Il convient de remarquer le parallèle entre le vocabulaire utilisé par ces pédagogues novateurs et celui employé par les avant-gardes artistiques qui leur sont contemporaines. L'éducation, tout autant que l'art, doivent être rendus vivants. Le même esprit d'avant-garde souffle dans les différents domaines.

Notons aussi que les années 1920 sont une période de retour critique sur l'activité pédagogique elle-même, peut-être plus qu'aucune autre période. Que change vraiment l'école chez ceux qu'elle prétend éduquer ? L'éducation n'est-elle pas une vaine entreprise ? Malgré l'immense investissement matériel et symbolique dans ce secteur, la question est posée, par exemple, par le pédagogue Siegfried Bernfeld dans son ouvrage de 1925 *Sisyphé ou les limites de l'éducation*, dont les thèses sont relayées à la conférence scolaire du Reich qui se tient à Weimar en 1926, précisément sur le thème « *Die Grenzen der Erziehung* » (« Les limites de l'éducation »). Cependant, répétons-le, si ces expérimentations et interrogations suscitent de nombreux débats et retiennent l'attention des historiens, l'école du XIX^e siècle, même si elle paraît vieillie, continue d'exister³.

Les différents mouvements socialistes en Europe rencontrent la question éducative, soit parce qu'ils s'en emparent (comme, en 1911 dans l'Allemagne du SPD, quand Heinrich Schulz écrit *La Réforme scolaire de la social-démocratie*), soit parce que certains pédagogues se réfèrent à un socialisme ou à un marxisme plus ou moins proche de celui des organisations politiques.

Après 1917 en Russie, le régime bolchevik fait tout naturellement de l'école l'un des vecteurs de la transformation radicale de la société, pour rompre avec le passé tsariste et inventer une société totalement nouvelle⁴. À la différence de la plupart des

³ En Allemagne par exemple, les changements de 1918 à 1933 concernent essentiellement la formation des enseignants et, par conséquent, l'uniformisation accrue des pratiques d'enseignement. La grande réforme pédagogique voulue par la social-démocratie weimarienne reste à l'état de promesse. Dieter Langewiesche et Heinz Elmar Tenorth (dir.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band V 1918-1945*, Munich, Beck, 1989. Jacques Gandouly, *Pédagogie et éducation en Allemagne 1800-1945*, Presses universitaires de Strasbourg, 1997.

⁴ Sheila Fitzpatrick, *Education and mobility in the Soviet Union 1921-1934*, Cambridge, Engl., New York, Cambridge University Press, 1979. Wladimir Berelowitch, *La Soviétisation de l'école russe, 1917-1931*, L'Âge d'Homme, 1990. E. M Balašov, *Škola v rossijskom občestve 1917-1927 gg, Stanovlenie "Novogo čeloveka"*, Saint-Petersbourg, Dimitri Bulanin, 2003. En langue française, l'étude récente de Laurent Coumel, centrée sur la réforme scolaire de Khrouchtchev de 1958, fait d'utiles rappels sur les

pays européens, l’alphabétisation de la population reste un immense chantier à entreprendre. Jeremy Howard analyse ici les modalités de cette alphabétisation, sur la base d’abécédaires envisagés dans un triple contexte politique, artistique et pédagogique. En octobre 1918, le décret sur « l’école unique du travail » pose le cadre d’une école radicalement novatrice, sans programme, sans punition, sans évaluation et en lien constant avec la « vie » environnante. Le décret fait long feu et Pavel Blonski, l’un des principaux pédagogues du Commissariat du Peuple à l’Instruction publique Narkompros qui a d’abord défendu cette nouvelle école, affirme dans le nouveau contexte de 1927 que « l’éducation libre » est une « utopie réactionnaire ». Des écoles expérimentales voient tout de même le jour en URSS pendant toute la période, les plus connues étant celles d’Anton Makarenko : la colonie Gorki de 1920 à 1928 pour l’éducation de jeunes délinquants et la commune de travail Dzerjinski près de Kharkov de 1928 à 1935, qui deviennent célèbres à la fin des années 1930, notamment avec la diffusion du *Poème pédagogique* de 1937. Forts de ces réalisations, les Soviétiques se présentent comme les principaux rénovateurs des pratiques éducatives, ainsi que le montre Maria Podzorova qui analyse dans ce dossier les expositions soviétiques à l’étranger consacrées à leur promotion.

Commentant, condamnant, mais aussi intégrant les expérimentations faites à l’étranger, les Soviétiques reprennent tous les questionnements que nous avons évoqués en insistant sur deux points. Premièrement, l’école doit être le moyen pour les travailleurs et les enfants de travailleurs de s’élever, l’un des instruments de la promotion du prolétariat. Deuxièmement, l’école doit consacrer la polyactivité. Comme l’explique entre autres l’universitaire Albert Pinkevitch, outre la lecture, l’écriture, le calcul et quelques rudiments d’histoire, d’économie, de sciences naturelles, chaque élève de la nouvelle société apprend également le travail manuel. Le but n’est pas simplement de former ceux qui vont devenir des travailleurs, mais plutôt que tous les citoyens soviétiques connaissent le monde de la production. À partir de 1930, toute école doit d’ailleurs être jumelée à un centre de production. Néanmoins, sur ces deux points, il y a loin entre les déclarations et la réalité. Tout d’abord, l’ambition égalitaire n’est que très partiellement remplie par l’école soviétique, qui accompagne la reproduction des inégalités (y compris des nouvelles inégalités propres à la société communiste) ; la simple lutte contre l’analphabétisme n’a d’ailleurs véritablement lieu qu’à la période stalinienne, qui délaisse cependant le recrutement prioritaire des prolétaires dans les universités. De même, la polyactivité peine à se mettre réellement en place et, dès la fin des années 1920, elle est plus un mot d’ordre inlassablement répété qu’une véritable pratique. L’URSS de Staline remet plutôt au centre du débat l’autorité – le rapport de force entre celui qui éduque et celui qui est éduqué, entre maître et élève, penche alors du côté du premier⁵.

Dans les autres pays européens, les mouvements communistes s’intéressent également à l’éducation, comme le révèlent dans ce dossier la contribution de Bohumil Melichar et Jakub Rákosník consacrée à la société tchécoslovaque des années 1920-1930 et à la manière dont les pratiques éducatives des communistes se sont confrontées à ses enjeux. Quant à l’Allemagne, plusieurs ouvrages de l’entre-deux-guerres nous permettent de saisir à quel point ces questionnements y ont trouvé une forte résonance. Parmi eux, nous pouvons citer celui d’Edwin Hoernle. Chargé

périodes précédentes : Laurent Coumel, « *Rapprocher l’école et la vie* » ? *Une histoire des réformes scolaires en Russie (1918-1964)*, Toulouse, PUM-Méridiennes, 2014.

⁵ Larry Holmes, *Stalin’s School: Moscow’s Model School n 25, 1931-1937*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1999. Thomas Ewing, *The Teachers of Stalinism: Policy, Practice and Power in Soviet Schools of the 1930s*, New York, Peter Lang, 2002.

des questions éducatives au KPD, il écrit en 1925 *Les Fondamentaux de l'éducation prolétarienne (Grundfragen proletarischer Erziehung)*, qui font connaître les dispositions existantes en URSS. Plus ou moins proches du KPD, des théoriciens comme Siegfried Kawerau, Fritz Karsen ou Otto Rühle débattent aussi de l'école socialiste à venir. Se réclamant du socialisme, Paul Oestreich fonde, quant à lui, en 1919 à Berlin une école où les enfants vivent ensemble, apprennent à cultiver la terre, à s'occuper des bêtes, à travailler en usine, en plus d'acquérir des connaissances. En France, Célestin Freinet, engagé dans les organisations communistes, expérimente « l'école active » et élabore des méthodes originales d'enseignement. Le qualificatif de « communiste » est, dans plusieurs de ces cas, davantage associé à l'idée de modernité et de changement radical en faveur des classes populaires qu'à la réalité de ce qui est construit en URSS.

Une autre particularité de l'approche communiste de l'éducation est son caractère ouvertement politisé. L'école communiste ne saurait être apolitique. Aux yeux de ses partisans, c'est l'un des signes de sa modernité de le reconnaître et de mettre au centre l'idéologie, qui n'est pas censée rendre la pensée captive mais doit être, au contraire, une force permettant de casser les habitudes de penser. Là encore, les études soulignent le gouffre entre les discours et les pratiques en matière d'éducation politique, par exemple dans les campagnes⁶. Le décalage en effet est important entre, d'une part, le matériel qui doit être envoyé aux paysans et les contenus qu'ils doivent entendre et, d'autre part, les conditions concrètes d'enseignement et les idées transmises par les enseignants.

La caractérisation politique de l'éducation permet de rappeler qu'en URSS plus qu'ailleurs, elle ne se cantonne pas à l'école et se trouve prise en charge par bien d'autres institutions : les pionniers pour les enfants de 7 à 13 ans et par le komsomol pour les adolescents à partir de 14 ans, puis à chaque étape de la vie adulte par une multitude de dispositifs. L'une des caractéristiques des contextes communistes est précisément la diffusion d'une disposition pédagogique chez le plus grand nombre, à tous les niveaux – chacun devenant le maître de l'un et l'élève d'un autre.

Images et éducation

Dans la grande majorité des initiatives pédagogiques des années 1920-1930, l'image est au centre des débats : l'éducation ne doit pas simplement passer par l'écoute et la lecture, mais aussi par la vision. Depuis le XVI^e siècle, l'image a été fréquemment envisagée comme moyen de renouveler les dispositifs éducatifs, d'ouvrir de nouvelles perspectives sur les façons d'apprendre. Aux yeux du philosophe Érasme, l'image est la clé d'un apprentissage facilité car ludique qui respecte, en outre, la tendance communicationnelle fondée sur les sentiments et l'émotion de l'enfant, tandis que pour l'érudit Comenius, qui place la découverte sensorielle avant l'apprentissage intellectuel, elle est un substitut attrayant des choses et un moyen d'éprouver le monde pour mieux le connaître. Souvent perçue comme plus équivoque qu'un texte, elle est cependant louée pour le mode de communication simplifié qu'elle induit, pour sa capacité de dépasser les barrières de la langue et de l'illettrisme. Toutes ces qualités qui lui seraient propres conduisent l'image à être encore considérée comme un outil pédagogique de premier plan dans les années 1920-1930. La deuxième historiographie à laquelle nous nous référons est donc celle qui s'est intéressée aux

⁶ Alexandre Sumpf, *Bolcheviks en campagne. Paysans et éducation politique dans la Russie des années 1920*, Paris, CNRS Éditions, 2010.

rapports entre images et éducation. Les travaux consacrés à ce sujet peuvent être sommairement regroupés en trois tendances principales.

La première a abordé cette question à travers la thématique de la propagande : les terrains étudiés sont principalement des régimes dictatoriaux et les supports envisagés sont essentiellement l'affiche et le cinéma, ponctuellement la peinture et très récemment les livres illustrés pour enfants⁷. L'étude de l'objet « propagande » conduit par lui-même à de nombreuses difficultés. La première d'entre elles porte sur la définition et l'emploi d'un terme qui regroupe des réalités diverses, comme le prouve la tentative de typologie de la propagande à laquelle se sont notamment essayé les politistes comme Jean-Marie Domenach⁸. Ce sujet d'étude mène également à de nombreuses controverses. L'idée que la propagande était à la fois omniprésente et efficace est aujourd'hui remise en cause par des travaux qui étudient sa diffusion et insistent sur tous les décalages existants entre l'appareil politique, ses buts, ses moyens et ses résultats⁹. De même, l'articulation entre la question de la propagande et celle de l'éducation est sujette à débats. Il peut y avoir la tentation de distinguer les deux, en réservant le mot « éducation » aux enseignements apolitiques et celui de « propagande » aux entreprises ouvertement politiques, ou bien encore le premier terme pour les enfants et le second pour les adultes. Mais aucune de ces pistes n'est convaincante, les contre-exemples étant nombreux. Même s'il était fréquemment utilisé dans ces différents régimes, le terme de « propagande » obscurcit aujourd'hui plus qu'il n'aide l'historien à éclairer les enjeux.

Le deuxième courant historiographique, né de l'étude de contextes plus libéraux, est davantage centré sur l'enfant et préfère le terme de « pédagogie visuelle ». Selon la définition qu'en donne Annie Renonciat, auteure d'une utile synthèse sur le sujet, la pédagogie visuelle désigne l'ensemble diversifié des outils et des usages de l'image au sein des systèmes et des pratiques de transmission à l'enfant de connaissances, croyances, valeurs, normes et modèles de comportement¹⁰. Expression récente, elle puise son origine dans l'article fondateur de Jean Adhémar, publié en 1981 dans la *Gazette des beaux-arts*, « L'Enseignement par l'image »¹¹. À partir de là, l'histoire de ses usages pédagogiques dans les pays occidentaux a commencé à être écrite. Pour donner des exemples concernant la France, nous pouvons citer les analyses qui ont été consacrées à des abécédaires¹², des catéchismes illustrés¹³, de l'iconographie historique et d'instruction civique dans l'imagerie murale et les livres scolaires¹⁴. En outre, entre 2007 et 2011, un cycle de trois expositions au Musée national de l'histoire

⁷ Voir par exemple Jan Plamper, *The Stalin Cult: A Study in the Alchemy of Power*, New Haven, Yale University Press, 2012 ou Maria Starkova-Vindman, *Engendering the New Soviet Child: The Representation of Children as Pioneer Citizens of the USSR in the 1920s and the 1930s*, PhD, Courtauld Institute of Art, Londres, 2013; Ralph Keyzers, *L'intoxication nazie de la jeunesse allemande*, Bayonne-Pau, GRALP, 2010.

⁸ Jean-Marie Domenach, *La propagande politique*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1992.

⁹ Voir par exemple Arnd Weinrich, *Der Weltkrieg als Erzieher: Jugend zwischen Weimarer Republik und Nationalsozialismus*, Essen, Klartext, 2013.

¹⁰ Annie Renonciat (dir.), *Voir/savoir. La pédagogie par l'image au temps de l'imprimé, du XVI^e au XX^e siècle*, Chasseneuil-du-Poitou, CNDP, 2012, p. 6.

¹¹ Jean Adhémar, « L'enseignement par l'image », *Gazette des beaux-arts*, tome XCVII, février 1981, p. 53-60.

¹² Ségolène le Men, *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1984.

¹³ Isabelle Saint-Martin, *Voir, savoir, croire. Catéchismes et pédagogie par l'image au XIX^e siècle*, Paris, Honoré Champion, 2003.

¹⁴ Voir par exemple Christian Amalvi, *Cinquante ans de guerre froide vus par les manuels scolaires français*, Paris, L'Harmattan, 2011.

de l'Éducation a exploré l'évolution des usages pédagogiques de l'image en France, des débuts de l'imprimé à nos jours. La situation en Europe centrale et orientale commence à être étudiée sous cet angle alors qu'apparaissent des études de cas dédiées à des livres illustrés en particulier grâce aux travaux de Jeremy Howard et du groupe de travail réuni autour de Sergueï Oushakine¹⁵. Les chercheurs qui se sont penchés sur la pédagogie visuelle ont commencé à interroger les sources, les auteurs, les éditeurs, la production, les usages, les formes, l'esthétique et la rhétorique de l'image pédagogique imprimée. Autant de questions communes à l'étude des images destinées à un public enfantin ou adulte et qui autorisent ainsi un élargissement de la notion de pédagogie visuelle pour englober des destinataires de tous âges, éventuellement différenciés selon leur sexe, leur nationalité ou leur origine sociale. Cette expression peut aussi s'employer dans des contextes non démocratiques, ce qui permet d'élargir un champ d'étude souvent concentré sur l'idée de propagande et d'envisager les supports d'apprentissage de la lecture, les manuels, les livres de loisirs, etc.

Le troisième courant historiographique a été développé par les historiens de l'art qui ont écrit une histoire stylistique et formelle. Ils ont ainsi classé affiches, tableaux et illustrations pour enfants dans les grands mouvements artistiques de leur époque et les ont valorisés en leur accordant un statut d'œuvres d'art¹⁶. Cette approche a souvent conduit à négliger leur fonction proprement éducative ; c'est pourquoi, depuis le début des années 2000, les historiens de l'art travaillant notamment sur l'URSS ont entrepris de réintégrer dans leurs analyses les dimensions politiques et éducatives, en s'intéressant en particulier aux usages des images, avec la conviction que comprendre davantage la portée éducative permet de mieux comprendre l'image en elle-même¹⁷.

Historiens et historiens de l'art se retrouvent aujourd'hui pour embrasser une culture visuelle plus large. La question des rapports entre image et éducation implique de considérer tous les médias, techniques et expressions formelles. Illustrations de manuels scolaires, de presse et de livres de loisirs, planches pédagogiques, affiches, tableaux, carte postale ou art mural, supports de toutes les tailles, exemplaires uniques ou reproduits à plus ou moins grandes échelles, sont concernés. Ce dossier en donne de nombreux exemples : des peintures et des dessins publicitaires (Jérôme Bazin) aux images dans les livres pédagogiques (Jeremy Howard) en passant par la photographie (Christian Joschke) et les présentations muséographiques (Masha Chlenova). L'image utilisée dans la sphère éducative, qu'elle soit ou non conçue à cette fin, recourt aussi aux formes les plus diverses allant de la figuration la plus traditionnelle à l'abstraction la plus radicale. Et cette diversité de supports, de techniques et d'expressions, s'observe également lorsqu'il s'agit d'envisager l'image dans son rapport à la politique.

¹⁵ Voir les interventions des chercheurs réunis par Sergueï Oushakine à l'université de Princeton en 2015 et 2016 en vue de l'édition d'un ouvrage intitulé *The Pedagogy of Images: Depicting Communism for Children*. <https://pedagogyofimages.princeton.edu/>

¹⁶ Pour les illustrations de livres pour enfants, voir par exemple : Françoise Lévêque (dir.), *Les livres illustrés russes et soviétiques pour enfants, 1917-1945, actes de la journée d'étude organisée par la Bibliothèque de l'Heure joyeuse*, Paris, 1997 ; Valeri Blinov, *Russkaja detskaja Knijka kartinka 1900-1941*, Moscou, 2005 ; Alla Rosenfeld, *Images for the New Generation : Soviet Illustrated Children's Books, 1918-1936*, thèse de doctorat, City University of New York, 2003 ; ainsi que de nombreux catalogues d'exposition comme Julian Rothenstein et Olga Budashevskaya (éd.), *Inside the Rainbow: Adventures in the Soviet Imaginary Children's Book and Graphic Art*, Londres, Redstone Press, 2013.

¹⁷ Citons par exemple Susan Reid, « Socialist realism in the Stalinist Terror : The Industry of Socialism Art Exhibition, 1935-1941 », *The Russian Review*, vol. 60, n° 2, avril 2001, p. 153-184.

Art, image et communisme

Le troisième ensemble historiographique concerne en effet tous les travaux qui ont réfléchi à la façon de rendre compte des interrelations entre création artistique et communisme, le politique agissant sur l'art tout autant que l'art sur le politique. Les pistes d'analyses sont nombreuses, de l'étude des rapports entre les artistes et les différentes autorités (parti, État, unions d'artistes, administrations) à l'application des doctrines politiques à l'art, en passant par la manière dont les œuvres participent à la définition du pouvoir ainsi que les fonctions des œuvres.

Si les premiers travaux ont longtemps emprunté à l'« approche totalitarienne » postulant une soumission de l'artiste au parti communiste et une impossibilité de créer dans le cadre dictatorial, les études parues en particulier depuis le début des années 2000 sont largement revenues sur cette interprétation. Elles ont privilégié les analyses de cas concrets en matière de commandes, d'expositions et de ventes, envisageant ainsi les contextes de création, diffusion et réception à l'aune de sources archivistiques nouvelles¹⁸. L'attention aux contextes précis et aux images a pour conséquence de relativiser le partage entre les années 1920, supposé âge d'or d'avant-gardes, et les années 1930, supposé âge sombre du réalisme socialiste, et même de délaisser les grandes catégories stylistiques (constructivisme, expressionnisme, Nouvelle Objectivité), qui s'avèrent inopérantes pour de nombreuses créations. Même l'expression impérative de « réalisme socialiste » imposée en URSS en 1932 englobe en réalité des images bien différentes les unes des autres. Plus que les délimitations, ce sont les chevauchements qui retiennent aujourd'hui l'attention, par exemple ceux que l'on peut observer dans les créations de Gyula Derkovits (1894-1934), peintre ayant participé à la République des Soviets de Hongrie, qui, après un séjour à Vienne, revient à Budapest et suscite l'intérêt de la nébuleuse communiste survivant dans la Hongrie de Horvath¹⁹.

Rappelons quelques points généraux sur l'approche de l'art dans les contextes communistes. Sur le plan idéologique, Karl Marx n'a jamais enjoint le peintre ou le sculpteur à s'engager à travers son travail aux côtés des révolutionnaires. Dans ses textes, la question de la création artistique reste d'ailleurs secondaire. Sans être occultée, elle est analysée comme activité sociale et, à ce titre, elle est subordonnée « à la construction d'une critique de l'économie politique²⁰ ». Mais dès la fin du XIX^e siècle, certains de ses héritiers – tels Franz Mehring et Gueorgui Plekhanov – cherchent à appliquer le marxisme à l'art et plus particulièrement à la littérature, afin de lui attribuer un rôle dans la lutte des classes. L'application du marxisme à l'image passe par une adaptation partielle aux arts visuels de ces théories développées autour de la création littéraire. Elle se fonde aussi sur la pratique des artistes qui se font eux-mêmes les interprètes des textes marxistes, sur sa réception critique et sur les élaborations théoriques des spécialistes venus gonfler les rangs des partis communistes au lendemain de la Révolution de 1917. Au cœur des musées russes, Alexandre Fedorov-Davydov réfléchit à la manière dont les créations plastiques peuvent soutenir la construction d'une nouvelle société communiste tandis que, dans

¹⁸ Voir par exemple, pour l'art soviétique : Cécile Pichon-Bonin, *Peinture et politique en URSS : L'itinéraire des membres de la Société des artistes de chevalet 1917-1941*, Dijon, Presses du réel, 2013.

¹⁹ La Galerie nationale de Budapest lui a consacré une riche rétrospective en 2014, dont rend compte un catalogue en hongrois et en anglais.

²⁰ Isabelle Garo « Art et travail chez Marx », dans Anne Sauvagnargues (dir.), *Art et Philosophie*, Lyon, ENS Éditions, 1998, p. 97.

les pages allemandes du principal journal du KPD *Rote Fahne*, Gertrud Alexander est de ceux qui tentent de définir les contours d'une création engagée au service de la lutte des classes. À l'aube des années 1920, artistes, critiques et théoriciens se mettent donc individuellement ou conjointement à l'œuvre pour transformer l'art en arme politique. Soulignons que le rôle joué par ces différents acteurs n'est pas fixe, un artiste pouvant être également théoricien, comme le montrent les exemples de Pavel Filonov, Raoul Hausmann et tant d'autres. Plusieurs articles de ce dossier témoignent de l'effervescence théorique qui règne alors et qui contribue à l'apparition de nouvelles propositions dans le champ des images créées à partir de médiums variés et sur des supports qui le sont tout autant – notamment les contributions de Christian Joschke, de Cécile Pichon Bonin et d'Anastasia Simoniello.

En Russie, comme dans le reste de l'Europe, les débats sont intenses pour définir l'art communiste. Émerge ainsi la question de savoir si l'art doit sortir de son cadre, s'il peut aller vers la « vie », s'il doit être réaliste, s'il doit respecter une tradition. L'attitude à adopter face à l'héritage artistique est l'un des sujets les plus débattus à cette époque. Citons à cet égard le *Kunstlump Debatte* (expression qui a été traduite par « le débat sur la canaille de l'art ») qui éclate en Allemagne en mars 1920. À cette date, aux moments des combats autour du putsch Kapp, Oskar Kokoschka appelle à la préservation des biens sacrés de l'humanité après que la *Bethsabée au bain* de Rubens a été endommagée par une balle égarée lors des combats dresdois opposant les corps-francs putschistes aux ouvriers socialistes et communistes leur faisant barrage. George Grosz et John Heartfield²¹, puis Franz Seiwert²² et d'autres artistes engagés aux côtés des révolutionnaires, fustigent le conservatisme bourgeois du vieux maître expressionniste et appellent au contraire à la destruction de toutes les œuvres qui se dresseraient sur leur passage. Certains critiques du KPD dénoncent cette attitude nihiliste, comme Gertrud Alexander²³. Dans la lignée des déclarations du Commissaire du Peuple à l'Instruction publique Anatoli Lounatcharski²⁴ ou de son compatriote russe Alexander Bogdanov²⁵, ils plaident pour la préservation des œuvres de Michel-Ange, de Rembrandt, de Rubens ou de Van Gogh qu'ils souhaitent voir libérées de leur ascendant idéologique pour que le prolétariat puisse jouir sans danger de leur beauté. Ils sont également convaincus de la nécessité pour les artistes d'user de ce riche patrimoine bourgeois afin de servir le communisme, estimant qu'il est impossible de créer à partir du néant ou d'engendrer un art original d'une qualité équivalente en peu de temps. Franz Seiwert, lui, s'oppose fermement à cette position et appelle à forger un nouveau vocabulaire artistique qui puisse traduire les valeurs du communisme.

Nous le voyons avec cet exemple, si l'ambition d'élaborer un programme esthétique clair existe bel et bien, sa définition et sa mise en œuvre restent problématiques. Celle-ci est encore rendue plus complexe par la diversité des rapports entre les

²¹ George Grosz, John Heartfield, « Der Kunstlump », *Der Gegner, Berlin*, n° 10-12, 1919-1920, p. 48-56.

²² Franz Seiwert, « Das Loch in Rubens Schinken », *Die Aktion*, n° 29/30, Berlin, 24 juillet 1920, p. 418-419.

²³ Gertrud Alexander, « Herrn John Heartfield und George Grosz », *Die Rote Fahne*, n° 99, Berlin, 9 juin 1920 ; Gertrud Alexander, « Kunst, Vandalismus und Proletariat. Erwiderung », *Die Rote Fahne*, n° 111, Berlin, 23 juin 1920 et n° 112, Berlin, 24 juin 1920. Reproduits dans : Walter Fähnders, Martin Rector (dir.), *Literatur im Klassenkampf. Zur proletarisch-revolutionären Literaturtheorie 1919-1923*, Francfort-sur-le-Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1974, p. 55-57 ; p. 60-65.

²⁴ Anatoli Lounatscharski, « Le Gouvernement des Soviets et la conservation des œuvres d'art », *Bulletin communiste*, n° 14, Paris, 17 juin 1920, p. 3-5.

²⁵ Alexander Bogdanov, « De l'héritage artistique », *La science, l'art et la classe ouvrière*, Paris, Maspero, 1977, p. 241-258.

artistes et les partis communistes. Certains acceptent pleinement d'être des artistes de parti, apprenant le rôle de militant au service de l'appareil. D'autres adhèrent au parti, en ne le servant qu'occasionnellement ou en restant à distance des sollicitations, injonctions et critiques, que ce soit dans leurs déclarations ou dans leurs œuvres (en France, Auguste Herbin persiste ainsi sur la voie de l'abstraction malgré le rejet de ses créations par le PCF, auquel il est affilié). C'est donc également en dehors du réalisme socialiste et même en dehors des partis – auxquels les sympathisants de Marx n'adhèrent pas systématiquement – que s'écrit, dans les années 1920-1930, l'histoire des images créées au nom du communisme.

Il faut insister sur cette diversité de profil des créateurs. Ils sont divers non seulement parce qu'ils sont sympathisants ou adhérents, mais aussi parce qu'ils ont différents statuts : artistes professionnels ou amateurs, figures célèbres ou illustres inconnus. Tous contribuent à leur manière à la création d'images destinées aux enfants comme aux adultes. Cette manière de rendre plus poreuses les frontières séparant les différentes catégories socio-professionnelles à l'œuvre est une originalité propre au communisme et renvoie à l'ambition de faire un art non seulement pour le peuple, mais aussi par le peuple. La nécessité d'impliquer celui-ci dans l'élaboration de sa propre culture trouve l'une de ses sources dans la critique formulée par Marx à l'égard de la division du travail dans les sociétés capitalistes, de laquelle résulte une spécialisation jusque dans le champ de la création ayant pour conséquence « la concentration exclusive du talent artistique chez quelques individualités, et corrélativement son étouffement dans la grande masse des gens²⁶ ». Les partis communistes encouragent ainsi le peuple à faire montre de créativité dans différents domaines. En URSS, de nombreuses institutions promeuvent donc la pratique artistique par le plus grand nombre. Dans des régimes non communistes comme la République de Weimar, des cadres semblables sont également offerts, telle l'école marxiste des travailleurs (*Marxistische Arbeiterschule*) qui propose aux amateurs des cours d'initiation au dessin et à la création d'affiches de propagande²⁷. Les politiques communistes ont ainsi contribué à rendre fluctuant le périmètre de l'art. S'agissant là d'une caractéristique singulière et essentielle, ce dossier présente toutes ces productions visuelles, artistiques ou non, quelle que soit l'étiquette qui a pu leur être attribuée.

L'un des apports de ce dossier est de faire émerger une pluralité de projets éducatifs communistes et de les étudier dans toute leur complexité, avec leurs débats explicites et implicites, leurs tabous et leurs impensés. Les articles confrontent également ces projets aux pratiques, accordant un rôle moteur aux créateurs, médiateurs et spectateurs des images, montrant la difficile application des projets et ses réussites, ses échecs, ses instrumentalisation et ses réappropriations et réinterprétations qui en modifient le sens.

Véritable construction, l'image n'est ainsi pas conçue comme le simple produit d'un individu exprimant une idéologie mais elle se situe au carrefour de plusieurs idéologies, théories et pratiques qu'elle contribue à façonner et à définir en retour. Les formes de l'engagement du créateur sont ici inscrites à la fois dans le monde de la production visuelle et dans l'espace social.

Outre ces propositions méthodologiques qui situent le dossier dans les réflexions actuelles sur l'étude de la culture visuelle et leur apportent des connaissances

²⁶ Karl Marx, Friedrich Engels, *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions sociales, p. 397.

²⁷ Wilhelm Leo Guttsman, *Art for the workers, ideology and the visual arts in Weimar Germany*, New York, Manchester University Press, 1997.

nouvelles, les contributions utilisent l'image pour participer au renouvellement des études sur les rapports variés entre éducation et politisation, sans les écraser derrière le terme de « propagande » qui soumet nécessairement l'éducation à la politique.

Cet ensemble n'a pas la prétention de répondre à toutes les questions que pose son vaste sujet d'étude. Des contextes différents liés à d'autres régions du monde, comme l'Amérique latine²⁸, et des images produites par des médiums tout autres, comme l'image animée, pourraient apporter un éclairage nouveau et un élargissement de nos connaissances. Nous invitons le lecteur à découvrir le travail entrepris ici par les contributeurs, que nous souhaitons remercier chaleureusement pour leur collaboration grâce à laquelle il a été possible de faire un pas de plus dans la compréhension de la pédagogie visuelle dans les mondes communistes.

²⁸ Le muralisme mexicain est ainsi observé avec intérêt, comme le montre ce livre allemand publié par l'une des maisons d'édition de W. Münzenberg : *Das Werk des Malers Diego Rivera*, Berlin, Neuer Deutscher Verlag, 1928.