L'égalité dans les idées communistes sur l'éducation

Paul Devin

LES IDÉES COMMUNISTES SUR L'ÉDUCATION SE SINGULARISENT par un attachement absolu à une égalité réelle. Sans doute n'ont-elles jamais été soumises, en France, à l'exercice plein et entier d'une mise en œuvre gouvernementale, mais elles ont constitué une matrice ambitieuse à des perspectives de démocratisation de l'école qui ne voulaient se satisfaire ni d'une explication naturalisante des capacités individuelles de réussite, ni de la seule célébration de quelques itinéraires exceptionnels permis par l'égalité des chances.

Débats autour de l'École unique

Tout au long de l'Entre-deux-guerres, les communistes s'opposent entre eux sur la question de l'École unique. Certains craignent que la démocratisation de l'accès aux études secondaires conduise les enfants du prolétariat à s'acculturer aux idées bourgeoises et à se mettre au service du capitalisme. D'autres veulent espérer qu'une émancipation par les savoirs et la raison peut contribuer à préparer la société nouvelle au sein de l'École capitaliste. Ainsi se confrontent *« une logique de soupçon et une logique de pari »*[1], partagées[2] entre l'héritage des Lumières et la condamnation de son idéalisme. Et si les positions officielles du parti, entre 1920 et 1935, affirment l'incapacité émancipatrice de l'École bourgeoise et nourrissent la plus grande méfiance vis-à-vis de l'enthousiasme des radicaux pour l'École unique, elles se mêlent à des volontés de transformation immédiate de l'éducation.

Ces transformations sont pensées comme préparatrices de l'avènement de la société communiste : *« C'est une obligation pour nous d'accroître sans cesse l'effectif des travailleurs conscients qui seront les artisans du monde de demain »*[3]. Ainsi, l'engagement du communisme municipal, dès les années 1930, le conduit à investir dans l'équipement scolaire et dans les actions

Paul Devin est président de l'Institut de recherches de la FSU.

1. Frédéric Mole, *L'école laïque pour une république sociale*, 2010, pp.48-50.
2. Marc Riglet, « L'école et la révolution : aspects du discours révolutionnaire sur l'école pendant l'entre-deux-guerres », *Revue française de science politique*, n°3, 1978. pp.488-507 ; André D. Robert, Pierre Kahn, « Le Parti communiste français à la recherche de sa politique scolaire (1921-1934) », *Histoire de l'éducation*, 2023, n°160, pp.251-281.
3. Paul Louis, « L'éducation communiste », *L'Humanité*, 28 janv. 1921, p.1.

éducatives pour contribuer à une *« œuvre de désagrégation du capitalisme »*[4]. Sur le plan idéologique, Henri Wallon et Paul Langevin, au sein de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN), œuvrent pour introduire la question sociale dans la pensée enseignante progressiste et inscrire la *« transformation de l'ordre social »*[5] dans les finalités de l'éducation nouvelle.

Jusqu'en 1935, la stratégie « classe contre classe » renforce le refus de l'École bourgeoise avant qu'une logique de rapprochement avec les socio-démocrates, dans la perspective d'un « front populaire », ne vienne redonner crédit au pari d'une émancipation. Ce pari va progressivement devenir la perspective dominante en postulant l'interdépendance de l'évolution du système d'instruction et de la transformation révolutionnaire des conditions sociales. Dans l'*Esquisse d'une politique française de l'enseignement* qu'il adresse au nom des communistes à l'ensemble des groupements de Résistance en septembre 1943, Georges Cogniot dénonce un système scolaire où *« deux jeunesses sont séparées, différenciées, opposées »*[6] et en appelle à renoncer à l'idéologie qui sépare les finalités du primaire (*« une somme de connaissances définies »*) et celles du secondaire (*« une formation lente de l'esprit »*) car, pour Cogniot, ce clivage s'inscrit dans une domination de classe : *« La bourgeoisie jouissait sans vergogne du monopole de l'enseignement secondaire »*[7]. La gratuité totale de l'accès à l'enseignement secondaire et l'attribution de bourses seront donc des instruments de lutte indispensables pour permettre une École unifiée par une culture commune. Mais les craintes d'une École unique bourgeoise ne sont pas pour autant levées[8].

Le Conseil National de la Résistance crée, en novembre 1944, une commission chargée d'un projet de réforme de l'enseignement qu'on désignera par le nom de ses présidents successifs : Langevin-Wallon. Les communistes y ont une influence majeure mais, à leur départ du gouvernement en mai 1947, quelques semaines avant la remise du rapport, et alors que commence la guerre froide, le plan est déjà largement compromis. Il ne sera jamais mis en œuvre.

Pour autant, il constituera, pour les décennies à venir, une matrice, au-delà des seuls communistes, des visions de la gauche pour l'éducation. Le plan Langevin-Wallon propose de penser l'École unique au travers de la finalité d'une élévation générale du niveau de connaissances plutôt qu'à l'aune d'un progrès individuel. Cette ambition se fonde, au-delà de la restructuration du système, par une redéfinition des contenus qui devait permettre *« de donner à l'enfant, le goût de la vérité, l'objectivité du jugement, l'esprit de libre examen et le sens critique »*, tout en permettant une *« analyse critique de la structure sociale, administrative et politique »* et une *« exacte appréciation du rôle fondamental des travailleurs »*.

4. Deuxième congrès de l'Internationale communiste, juillet 1920.
5. Nouvelle charte de la LIEN après le Congrès de Nice de 1932 parue dans *Pour l'Ère nouvelle*, n°82, novembre 1932.
6. Georges Cogniot, *Esquisse d'une politique française de l'enseignement*, 1943, p.8.
7. Georges Cogniot, *Parti pris. Cinquante-cinq ans au service de l'humanisme réel*, t.1, 1976, p.49.
8. Georges Cogniot, « La laïcité et le caractère de classe de l'enseignement », *Cahiers du communisme*, n°10, octobre 1949, p.1231..

Capacités et aptitudes des élèves : tous capables !

Le plan prévoit l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans, tout en considérant que la justice sociale accordée par cette unicité de l'enseignement ne pourra être réelle qu'aux conditions d'une vision nouvelle de la question des aptitudes. La notion d'aptitude était conçue jusqu'alors comme la légitimation d'un tri scolaire fondé sur les dispositions naturelles de l'individu. Henri Wallon permit d'en retourner le sens pour en faire l'instrument dynamique d'une émancipation collective : *« Il n'y a pas d'aptitudes en soi, mais des possibilités, des virtualités »* [9]. Le rôle de l'École en est considérablement transformé : elle n'est plus la révélatrice de potentialités naturelles mais la génératrice de capacités nouvelles. Cela suppose de renoncer à une conception fixiste de la sélection et de l'orientation.

L'affirmation d'une capacité non prédestinée, celle que le GFEN [10] affirmera avec la formule « tous capables », va être renforcée dans les années 1950 par une interprétation nouvelle de la question de l'échec scolaire. Là encore, les idées communistes seront à l'avant-garde de l'évolution des représentations. En février 1952 [11], dans *L'École et la Nation*, Victor Lafitte, médecin psychiatre, analyse l'échec scolaire non plus dans les termes d'un déficit individuel mais dans ceux d'un problème social et de sa résolution politique. Sans doute, Pierre Naville et Roger Gal avaient déjà alerté sur le déterminisme social de l'orientation scolaire. Mais Victor Laffitte va plus loin en considérant que l'inadaptation scolaire est une production sociale, ce qui constitue une position nouvelle dans les années 1950. Dans un contexte où les revendications sont plutôt de demander l'ouverture de nouvelles classes de perfectionnement [12], Laffite tient un discours très « inclusif » et revendique les moyens nécessaires pour que l'élève puisse progresser *« dans une classe normale, avec l'ensemble de ses petits camarades »* [13]. La même logique conduira le PCF à lutter dans les années 1960 contre le développement des classes de transition, jugées comme porteuses de relégation et de renoncement culturel [14].

La question de la capacité de tous va connaître une nouvelle période de débats avec la parution des textes de Lucien Sève sur les dons. Entre 1962 et 1964 [15], Lucien Sève publie, dans *L'École et la nation*, trois textes pour dénoncer l'idée qu'il puisse y avoir *« par nature et, indépendamment de la volonté des hommes, des enfants doués pour les études et d'autres qui ne*

9. Henri Wallon, « L'orientation professionnelle », *La Pensée*, nouvelle série, n°1, octobre-décembre 1944, p.69.
10. Le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) est, à sa création en 1922, la section française de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Le mouvement, toujours actif, forme les enseignantes et les enseignants à des pratiques pédagogiques postulant l'interaction et la coopération comme vecteurs d'apprentissage et de lutte contre les inégalités scolaires.
11. *L'École et la nation*, N°5, février 1952, p.6.
12. Ancêtres des CLIS, les classes de perfectionnement ont été créées en 1909 pour accueillir des enfants alors considérés comme « arriérés ».
13. *L'École et la nation*, n°6, mars 1952, p.8.
14. *L'École et la nation*, n°133, novembre 1964, p.5.
15. Lucien Sève, « Parents, comment juger les maîtres de vos enfants ? », *L'École et la nation*, n°113, novembre 1962, p.23 ; Lucien Sève, « Les « dons » intellectuels, nouvelles réflexions », *L'École et la nation*, n°120, juin 1963, p.21-29 ; Lucien Sève, « Les dons n'existent pas », *L'École et la nation*, n°132, octobre 1964, p.46.

seraient pas doués ». Il considère que *« la théorie de l'inégalité des dons intellectuels n'est rien d'autre qu'une fable répandue par les idéologues des classes dominantes pour masquer la réalité de l'inégalité des classes »*. Un débat s'ensuit dans *L'École et la nation* où apparaît, malgré quelques résistances, une acceptation générale de l'idée que les différences sont socialement construites. L'idée de l'origine politique et sociale de l'échec scolaire en est d'autant renforcée que la publication des travaux de Pierre Bourdieu sur l'École vient la confirmer par l'analyse sociologique.

Face à ceux qui persistent à expliquer l'échec scolaire d'un élève par la configuration « non-conceptuelle » de son intelligence ou par ses faibles capacités, les députés communistes reprennent dans les débats parlementaires, parfois littéralement, les propos de Sève pour défendre la perspective égalitaire de l'École [16]. Maurice Loi, professeur de lycée, communiste et syndicaliste au SNES, rappelle que le rejet du plan Langevin-Wallon s'est nourri de cette *« légende de la rareté de l'intelligence »* [17] entretenue par le constat de retards scolaires.

Le refus d'une différenciation naturalisante des élèves est un trait continu de la lutte communiste contre les inégalités scolaires : ainsi au début des années 1970, le projet d'École fondamentale du SNI, syndicat alors dominé par les socialistes, est l'objet de fortes critiques parce qu'il *« admet la diversité des enfants comme une réalité biologique fondamentale »* [18].

Autre trait des revendications communistes : celle d'un allongement du temps d'enseignement, y compris par l'obligation jusqu'à 18 ans, guidée par une volonté de rupture avec la logique qui veut que *« dès leur jeune âge des masses d'hommes et de femmes voient leurs capacités figées par la formation incomplète qu'ils reçoivent »* [19]. Le traitement de la question des rythmes scolaires et du surmenage à la seule aune de la fatigabilité des enfants est dénoncé comme une instrumentalisation politique [20].

Cette lutte contre les assignations sociales de réussite ou d'échec n'aura de cesse. En 2013, c'est un amendement [21] déposé par Brigitte Gonthier-Maurin qui vient ajouter à la loi Peillon la mention de la capacité d'apprendre et de progresser de tous les enfants. La députée communiste en argumente les motifs, dans l'hémicycle : *« Parce que les différences entre les élèves ne sont pas naturelles, mais socialement construites, et que l'échec scolaire n'est pas une fatalité, l'idée que tous les élèves sont capables d'entrer dans les apprentissages scolaires doit, selon nous, être à la base du projet éducatif. »* [22] Et, témoignant de l'influence des travaux du GFEN, elle ajoute : *« Devenir élève, c'est-à-dire entrer dans un rapport au monde et aux objets du monde où la réflexivité est centrale, ne se décrète pas mais est le fruit d'une construction »*.

16. Fernand Dupuy, « Débats parlementaires sur l'enseignement », *L'École et la nation*, n°121, septembre 1963, p.6-8.
17. Maurice Loi, « Toujours à propos des dons », *L'École et la nation*, n°123, novembre 1963, p.33-35.
18. *L'École et la nation*, n°231, décembre 1973, p.29.
19. *L'École et la nation*, n°232, janvier 1974, p.61.
20. *L'École et la nation*, n°273, juin 1977, p.49-64.
21. Sénat, Amendement COM-106, 13 mai 2013.
22. Sénat, séance du 22 mai 2013.

« L'école de la vie » : la question de la production et de la pratique

De Marx à Lénine, avait été prônée une éducation « polytechnique » capable de conscientiser les prolétaires sur les processus de production. Il faut convenir que cette idée de production prit parfois quelque résonnance stakhanoviste : *« L'idée morale de la sublimité du travail correspond à la nécessité pratique d'augmenter sans cesse la productivité du travail. Ce sont les meilleurs producteurs qui satisfont le mieux aux conditions de la lutte de classe contre l'entourage capitaliste »* [23]. Mais dans les perspectives énoncées pour l'École française, il ne faut pas se méprendre sur la nature de cette « nécessité pratique » qui ne peut être confondue ni avec la recherche d'une adéquation entre formation et besoins économiques, ni avec une mise au travail précoce ou une formation professionnelle prématurée. L'enjeu essentiel reste de résoudre le problème des *« rapports de l'école et de la vie, de la théorie et de la pratique »* [24]. C'est par un lien permanent et organique que l'École doit enseigner la réalité du monde : son organisation économique, juridique et sociale, le progrès que la science et les techniques peuvent permettre dans la production et l'organisation du travail et qui lie les objectifs scolaires au *« soulagement de la peine des hommes »* et aux visions politiques égalitaires. Mais cette perspective-là ne peut se confondre avec un renoncement aux dimensions humanistes de la culture classique ou aux dimensions rationnelles de la culture scientifique que les communistes défendent comme essentielles à la formation de l'esprit critique et à l'éducation de la liberté. Il ne s'agit pas seulement de penser une formation capable d'intégrer les cultures technique, professionnelle, scientifique, artistique et sportive, mais de leur donner une « égale dignité » au sein d'une culture commune. Langevin défend cette dimension culturelle de la technique en affirmant que la culture générale est *« l'initiation aux diverses formes de l'activité humaine* […] *pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes et de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats d'activités autres que la sienne propre »* [25]. La culture commune, dit Langevin, est l'initiation aux différentes formes de l'activité humaine : ce n'est plus l'appropriation intrinsèque de savoirs qui est essentielle, mais sa perspective sociale et elle s'associe à celle de la disparition de toute frontière entre travail manuel et intellectuel.

Mais si la culture bourgeoise n'a d'autre finalité que celles de la domination, quelle peut être la nature de cette culture commune pour qu'elle soit émancipatrice ? La réponse communiste a majoritairement été de défendre une appropriation populaire de la culture humaniste classique. Elle est méfiante *« de la sollicitude de la bourgeoisie pour la culture populaire, étroite et asservissante, opposée à l'humanisme qu'elle prétend réserver à ses propres enfants »* [26]. Fernande Seclet-Riou anticipe ainsi la future réponse

23. Georges Cogniot, « La laïcité et le caractère de classe de l'enseignement », *Cahiers du communisme,* n°10, octobre 1949, p.1226.
24. Georges Cogniot, *Esquisse d'une politique française de l'enseignement,* 1943, p.6.
25. Plan Langevin-Wallon, principes généraux, juin 1947. p.5.
26. Fernande Seclet-Riou, *L'École et la nation*, n°32, octobre 1954.

de Bourdieu qui voyait dans la culture populaire *« cette manière en définitive très confortable de respecter le peuple, qui, sous l'apparence de l'exalter, contribue à l'enfermer »* [27]. Une telle perspective a sans doute invisibilisé la réalité de la culture ouvrière, dont Michel Verret a interrogé le pouvoir à forger une conscience de classe et des capacités de lutte. *« L'intériorisation de la domination n'épuise pas le rapport entre culture dominée et culture dominante. Car la culture dominée s'affirme toujours en quelque manière dans le rapport même qui la domine »* [28]. Réaffirmant la vision de Langevin, Jacques Chambaz appelle à refuser les distinctions entre culture savante et culture populaire et cite Aragon : *« la culture est une et indivisible »* parce qu'elle est *« le bien commun de tous les hommes »*.

La lutte contre la loi Haby (1975) est un moment particulièrement révélateur d'une ambition communiste qui ne peut se satisfaire d'une généralisation de l'accès aux études secondaires asservie par les nouveaux besoins d'emploi de l'économie, ceux de cadres et de techniciens supérieurs. La démocratisation d'opportunité par le collège unique giscardien maintient la ségrégation des filières et des classes de niveau et réduit l'ambition des contenus. La véritable démocratisation serait d'*« élever la formation générale et la formation professionnelle, pour tenir compte du caractère de plus en plus social de la production »* [30] en développant *« l'esprit critique »* et *« le goût de la liberté »*. Les députés communistes constatent au contraire que *« le projet* [Haby] *cristallise les inégalités par le recours à la notion de rythme propre de développement de chaque enfant »* [31] et cela, sans disposer d'aucun moyen d'amélioration de la gratuité et des bourses, de diminution des effectifs, d'amélioration des constructions scolaires, de progrès du recrutement et de la formation des enseignantes et enseignants.

Questions pédagogiques

Cette volonté d'inscrire l'enseignement dans la réalité sociale, les communistes ne la confondent pas avec une modernisation superficielle de la pédagogie, d'où leur refus d'une acceptation *a priori* de pédagogies nouvelles jugées à la seule aune de leur modernité. Georges Snyders exprime sa double méfiance sur le fait qu'elles peuvent relever d'une *« illusion idéaliste petite-bourgeoise »* ou d'une *« mystification gauchiste »* qui considérerait comme révolutionnaire *« tout ce qui brise les habitudes bourgeoises »* [32]. Le virulent conflit avec Célestin Freinet qui naîtra des articles publiés par Snyders, Cogniot et Garaudy dans la *Nouvelle Critique*, au début des années 1950, a parfois été lu comme témoignant d'une vision passéiste de la pédagogie chez les communistes, mais il interroge en réalité la question essentielle de l'illusion d'une modernisation des pratiques interne à la classe alors que *« la voie de*

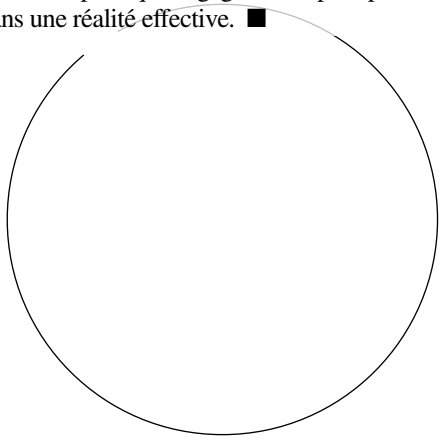
27. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, 1997.
28. Michel Verret, « Sur la culture ouvrière », *La Pensée*, n°163, juin 1972, p.21.
29. Jacques Chambaz, « Contre-révolution ou modernité culturelles », *La Pensée*, n°283, septembre-octobre 1991, p.8.
30. Intervention de Jacques Chambaz, *L'École et la nation*, n°253, août 1975, p.28.
31. Intervention d'Hélène Constans, *L'École et la nation*, n°253, août 1975, p.34.
32. Georges Snyders, « Où va la pédagogie nouvelle », *La Nouvelle critique*, n°15, avril 1950, p.82.

la pédagogie véritablement révolutionnaire, c'est la lutte pour l'extension et la démocratisation de l'enseignement » [33], c'est-à-dire la transformation structurelle du système. Cette perspective est d'autant plus essentielle que certaines pédagogies nouvelles restent fondamentalement individualistes, allant jusqu'au *« culte de l'enfant en tant qu'individu »* [34].

Cette volonté de centrer la lutte égalitaire sur des réformes structurelles ne fait pas des communistes des conservateurs de la pédagogie traditionnelle. Leur affirmation d'une nécessaire vigilance contre *« l'illusion pédagogique »* ne vient pas légitimer l'immobilisme des pratiques et s'associe avec une volonté de rénovation [35]. En témoignent les proximités des communistes avec le GFEN, mais aussi les propositions pédagogiques de la revue *L'École et la nation* pour aider les institutrices et instituteurs à *« penser en progressistes leur action éducative »*. Reste que leurs analyses s'inscrivent dans la volonté de juger les qualités pédagogiques par leurs dimensions sociales, ce qui les conduit à affirmer : *« L'enseignement est aujourd'hui conçu pour les élèves socialement les plus proches de la culture scolaire. Il exige en effet des prérequis qui ne sont pas enseignés et que seuls maîtrisent ceux qui les ont appris dans le cadre familial. Finissons-en avec ce délit d'initié »* [37].

Quelques pages ne peuvent suffire à prétendre mettre en évidence la singularité des idées communistes sur les perspectives égalitaires de l'éducation. Mais on ne peut terminer sans insister sur leur matérialisme. Ce fut une logique sans renoncement qui associa chaque proposition communiste à la programmation et aux moyens de sa réalisation matérielle. Il n'y eut pas une rentrée scolaire où *L'École et la Nation* ne proposa pas aux enseignants une analyse critique du budget gouvernemental en dénonçant des insuffisances que les parlementaires communistes fustigeaient à la tribune.

Et cette logique matérialiste est celle-là même qui fait l'écart avec les visions social-démocrates de l'égalité des chances : il ne peut suffire de promettre l'égalité si la politique engagée ne dispose pas des moyens d'inscrire cette égalité dans une réalité effective. ■



33. *Ibidem*, p.89.
34. Henri Wallon, « L'Éducation nouvelle », *Bulletin du Groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris*, n°7, 1951, p.426.
35. Jacques Fontaine, « Portée et limites de la rénovation pédagogique », *L'École et la nation*, n°231, décembre 1973, pp.26-30.
36. *L'École et la nation*, n°4, janvier 1952, p.18.
37. *L'École en commun, projet communiste de transformation du système éducatif*, janvier 2017, p.6.