

École et politique sont indissociablement liées et les projets éducatifs sont des traductions des idéologies politiques. Après *La Révolution Française et l'école* et *La Conjuración des Égaux* (A.L. n°107 et 108, septembre et décembre 2009), et en introduction à un quatrième volet à venir sur l'école dans l'URSS des années 20, nous poursuivons notre rubrique sur les conceptions et les réalisations pédagogiques alternatives et révolutionnaires par cette étude de Jacques Berchadsky sur la pédagogie marxiste et les propositions de Marx et Engels concernant le système éducatif.

MARX ET ENGELS PÉDAGOGIE ET SYSTÈME ÉDUCATIF

Jacques BERCHADSKY

Plus qu'ambitieux, le projet de rendre compte de la position de Marx et d'Engels dans le cadre d'une rubrique sur les pédagogies alternatives est une gageure présomptueuse. Cependant, après les années 80/90 du siècle précédent, durant lesquelles on a assisté à la proscription de l'œuvre de Marx et d'Engels, soit sous la forme du silence pudique, soit sous la forme d'une détraction radicale au nom du bouleversement politique du « camp socialiste » dont ils auraient été responsables, il serait inconséquent de ne pas rappeler la place et le rôle qu'ont pu jouer Marx et Engels dans le champ du renouvellement des pratiques pédagogiques, tout particulièrement face aux cadres rigides imposés par l'institution de l'École de la République et des cadres idéologiques et politiques fixés par les lois Jules Ferry. Confrontation qui n'est pas que symbolique puisque l'histoire unit indissolublement Marx et Engels à Jules Ferry dans les événements révolutionnaires de la Commune de Paris. Par ailleurs, Marx et Engels sont là pour nous rappeler que l'école publique, gratuite et obligatoire, fut une des premières mesures prises par la Commune de Paris durant sa brève existence. Ce n'est pas cette école là que nous devons à Jules Ferry !

Ne pas revenir à Marx et Engels en matière de pratique pédagogique serait injuste, surtout au moment où un certain retour à Marx s'effectue, non sans de multiples ambiguïtés. À l'instar de Marx, de Engels, mais aussi de Lénine, on peut se revendiquer de la science historique pour rappeler que le débat pédagogique qui a dominé le 20^e siècle s'est développé sur le terreau de mouvements politiques et de militants qui se revendiquaient pratiquement et théoriquement du marxisme, que ce marxisme fût teinté de léninisme, de trotskisme, de maoïsme... Parfois de façon rhétorique, parfois de façon sectaire, mais toujours de façon politique, la plupart des mouvements pédagogiques se sont constitués, opposés, alliés sur le fond des rapports de force de la confrontation de classe entre la bourgeoisie et la classe ouvrière. Il suffit de relire les publications de la revue *l'Éducation Nouvelle* pour mesurer cette référence centrale au marxisme comme mouvement politique en action et à la lumière de la révolution bolchevique qui s'en revendiquait explicitement. Pour faire retour à Marx et à Engels, c'est à un collage de textes extraits essentiellement des publications des *Éditions Sociales* qui, malgré tous les aléas du mouvement ouvrier français et international, continuent à faire autorité dans l'édition française et en français des œuvres de Marx et d'Engels.

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recollection de textes s'étaie sur deux définitions que la philosophie politique m'a conduit à formuler.

● DÉFINITION 1

La pédagogie c'est la politique adaptée à des individus en développement.

COMMENTAIRE. Malgré l'étymologie grecque, la pédagogie n'a pas pour objet l'enfant (le petit d'homme) en tant qu'individu mais l'enfance, en tant que stade de développement de l'humanité, au sens où l'on peut parler d'enfance de l'humanité :

« Un homme ne peut redevenir enfant, sous peine de tomber dans la pué- rilité. Mais ne prend-il pas plaisir à la naïveté de l'enfant et, ayant accédé à un niveau supérieur, ne doit-il pas aspirer lui-même à reproduire sa vérité ? Dans la nature enfantine, chaque époque ne voit-elle pas revivre son propre caractère dans sa vérité naturelle ? Pourquoi l'**enfance histo- rique de l'humanité**¹, là où elle a atteint son plus bel épanouissement, pourquoi ce stade de développement révolu à jamais n'exercerait-il pas un charme éternel ? »²

Ne peut-on dire qu'à chaque étape de l'histoire générale ou de l'histoire individuelle, il réside une part d'enfance qui appelle de nouveaux développements ?

● DÉFINITION 2

La politique, c'est la conscience collective et individuelle que les hommes ont de l'organisation de la société dans laquelle ils vivent. En cela, les sociétés politiques se distinguent des sociétés claniques ou tribales qui ont pour principe d'organisation le Totem et le Tabou, fondé sur une conscience religieuse.

COMMENTAIRE. Cette définition, pour schématique qu'elle soit, intervient pour éviter que le terme de politique soit utilisé comme un passe-partout permettant de faire l'économie d'une analyse rationnelle du concept de « politique ». La fine distinction introduite entre la politique et Le Politique n'est-elle pas le symptôme de cette confusion quasi religieuse pour laquelle il y aurait Le Politique dans la grandeur de la pensée philosophique supérieure et la politique, triste lieu de pouvoir et de lobbies ?

« L'idée que tous les hommes en tant qu'hommes ont quelque chose de commun et que, dans la mesure de ce bien commun, ils sont égaux, est, bien entendu, vieille comme le monde. Mais la revendication moderne de l'égalité est fort différente de cela ; elle consiste bien plutôt à déduire de cette qualité commune d'être homme, de cette égalité des hommes en tant qu'hommes, le droit à une valeur politique ou sociale égale de tous les hommes, ou tout au moins de tous les citoyens d'un État, de tous les membres d'une société. Pour que, de cette idée première d'égalité relative, on pût tirer la conclusion d'une égalité de droit dans l'État et la société, pour que cette conclusion pût même apparaître comme quelque chose de naturel et d'évident, il a fallu des millénaires et des millénaires ».³

COROLLAIRE

La pédagogie est l'ensemble des conditions de développement qui permettent à un individu d'accéder à la conscience des rapports sociaux qui le déterminent. En cela, la pédagogie est donc, de part en part, une activité politique. Pour autant, ces définitions ne disent rien de la conception matérialiste de la conscience et de la politique dont se revendiquent Marx et Engels.

C'est à partir de là que nous laisserons la parole aux textes en les renvoyant, quand c'est possible, à ces commentaires savants qui en éclairent la signification.

¹ Les passages surlignés en gras sont surlignés par moi. ² Marx : Introduction à la critique de l'économie politique in *Contribution à la critique de l'économie politique*. Paris, Éd. Sociales, 1957. p.175 Cette remarque de Marx a pour objet principal non pas la pédagogie mais l'esthétique. Cependant de l'esthétique à la pédagogie la distance n'est pas longue. ³ F. Engels : *Anti-Düring*. Paris Éditions Sociales 1963. p.136

1. ANTHROPOLOGIE

Les prémisses dont nous partons ne sont pas des bases arbitraires, des dogmes ; ce sont des bases réelles dont on ne peut faire abstraction qu'en imagination. Ce sont les individus réels, leur action et leurs conditions d'existence matérielles, celles qu'ils ont trouvées toutes prêtes, comme aussi celles qui sont nées de leur propre action. Ces bases sont donc vérifiables par voie purement empirique.^a

La condition première de toute histoire humaine est naturellement l'existence d'êtres humains vivants^b. Le premier état de fait à constater est donc la complexion corporelle de ces individus et les rapports qu'elle leur crée avec le reste de la nature. Nous ne pouvons naturellement pas faire ici une étude approfondie de la constitution physique de l'homme elle-même, ni des conditions naturelles que les hommes ont trouvées toutes prêtes, conditions géologiques, orographiques, hydrographiques, climatiques et autres^c. Toute histoire doit partir de ces bases naturelles et de leur modification par l'action des hommes au cours de l'histoire.

a. [Passage biffé dans le manuscrit.] Nous ne connaissons qu'une seule science, celle de l'histoire. L'histoire peut être examinée sous deux aspects. On peut la scinder en histoire de la nature et histoire des hommes. Les deux aspects cependant ne sont pas séparables ; aussi longtemps qu'existent des hommes leur histoire et celle de la nature se conditionnent réciproquement. L'histoire de la nature, ce qu'on désigne par science de la nature, ne nous intéresse pas ici ; par contre, il nous faudra nous occuper en détail de l'histoire des hommes : en effet, presque toute l'idéologie se réduit ou bien à une conception fautive de cette histoire, ou bien aboutit à en faire totalement abstraction. L'idéologie elle-même n'est qu'un des aspects de cette histoire.

b. [Passage biffé dans le manuscrit.] Le premier acte historique de ces individus, par lequel ils se distinguent des animaux, n'est pas qu'ils pensent, mais qu'ils se mettent à produire leurs moyens d'existence.

c. [Passage biffé dans le manuscrit.] Or cet état de choses ne conditionne pas seulement l'organisation qui émane de la nature, l'organisation primitive des hommes, leurs différences de race notamment ; il conditionne également tout leur développement ou non-développement ultérieur jusqu'à l'époque actuelle. (K. Marx. F. Engels *L'idéologie allemande*. Éditions sociales. Paris, 1968. pp. 45/46/51)

On peut distinguer les hommes des animaux par la conscience, par la religion et par tout ce que l'on voudra. Eux-mêmes commencent à se distinguer des animaux dès qu'ils commencent à produire leurs moyens d'existence, pas en avant qui est la conséquence même de leur organisation corporelle. En produisant leurs moyens d'existence, les hommes produisent indirectement leur vie matérielle elle-même.

La façon dont les hommes produisent leurs moyens d'existence dépend d'abord de la nature, des moyens d'existence déjà donnés et qu'il leur faut reproduire. Il ne faut pas considérer ce mode de production de ce seul point de vue, à savoir qu'il est la reproduction de l'existence physique des individus. Il représente au contraire déjà un mode déterminé de l'activité de ces individus, une façon déterminée de manifester leur vie, un mode de vie déterminé. La façon dont les individus manifestent leur vie reflète très exactement ce qu'ils sont. Ce qu'ils sont coïncide donc avec leur production, aussi bien avec ce qu'ils produisent qu'avec la façon dont ils le produisent. Ce que sont les individus dépend donc des conditions matérielles de la production. [...]

À l'encontre de la philosophie allemande qui descend du ciel sur la terre, c'est de la terre au ciel que l'on monte ici. Autrement dit, on ne part pas de ce que les hommes disent, s'imaginent, se représentent, ni non plus de ce qu'ils sont dans les paroles, la pensée, l'imagination et la représentation d'autrui, pour aboutir ensuite aux hommes en chair et en os ; non, on part des hommes dans leur activité réelle ; c'est à partir de leur processus de vie réel que l'on représente aussi

le développement des reflets et des échos idéologiques de ce processus vital. Et même les fantasmagories dans le cerveau humain sont des sublimations résultant nécessairement du processus de leur vie matérielle que l'on peut constater empiriquement et qui repose sur des bases matérielles. De ce fait, la morale, la religion, la métaphysique et tout le reste de l'idéologie, ainsi que les formes de conscience qui leur correspondent, perdent aussitôt toute apparence d'autonomie. Elles n'ont pas d'histoire, elles n'ont pas de développement ; ce sont au contraire les hommes qui, en développant leur production matérielle et leurs rapports matériels, transforment, avec cette réalité qui leur est propre, et leur pensée et les produits de leur pensée. Ce n'est pas la conscience qui détermine la vie, mais la vie qui détermine la conscience. Dans la première façon de considérer les choses, on part de la conscience comme étant l'individu vivant, dans la seconde façon, qui correspond à la vie réelle, on part des individus réels et vivants eux-mêmes et on considère la conscience uniquement comme leur conscience.

Texte fondateur de 1845/1846 dans lequel Marx et Engels règlent leur compte avec leur conscience philosophique antérieure (sous l'influence de Hegel et surtout de la critique matérialiste de la religion de Feuerbach). Retenons ici que le point de départ de l'analyse de la conscience des hommes n'est pas la conscience elle-même mais l'activité matérielle des hommes dont la conscience est un reflet. Il s'en suit que la politique, et partant la pédagogie, ne sont pas d'abord affaire de conscience mais d'activité matérielle de production. Si la politique comme la pédagogie ont un degré d'autonomie par rapport à la production matérielle, elles n'en sont jamais indépendantes ; c'est elle qui les détermine en dernière instance (Louis Althusser pour le concept d'instance).

2. L'ACTIVITÉ SOCIALE, ACTIVITÉ ANTHROPOGÈNE.

À chacun de donner signification au concept de pédagogie active par rapport à la conception énoncée ici du rapport entre activité et conscience :

a) *L'objet de cette étude est tout d'abord la production matérielle. Des individus produisant en société - donc une production d'individus socialement déterminée, tel est naturellement le point de départ. Le chasseur et le pêcheur individuels et isolés, par lesquels commencent Smith et Ricardo, font partie des plates fictions du XVIII^e siècle. Robinsonades qui n'expriment nullement, comme se l'imaginent certains historiens de la civilisation, une simple réaction contre des excès de raffinement et un retour à un état de nature mal compris. De même, le contrat social de Rousseau qui, entre des sujets indépendants par*

nature, établit des relations et des liens au moyen d'un pacte, ne repose pas davantage sur un tel naturalisme. Ce n'est qu'apparence, apparence d'ordre purement esthétique dans les petites et grandes robinsonnades. Il s'agit, en réalité, d'une anticipation de la « société bourgeoise » qui se préparait depuis le XVI^e siècle et qui, au XVIII^e, marchait à pas de géant vers sa maturité. Dans cette société où règne la libre concurrence, l'individu apparaît détaché des liens naturels, etc., qui font de lui à des époques historiques antérieures un élément d'un conglomerat humain déterminé et délimité. Pour les prophètes du XVIII^e siècle, – Smith et Ricardo se situent encore complètement sur leurs positions, – cet individu du XVIII^e siècle produit, d'une part, de la décomposition des formes de société féodales, d'autre part, des forces de production nouvelles, qui se sont développées depuis le XVI^e siècle - apparaît comme un idéal qui aurait existé dans le passé. Ils voient en lui non un aboutissement historique, mais le point de départ de l'histoire, parce qu'ils considèrent cet individu comme quelque chose de naturel, conforme à leur conception de la nature humaine, non comme un produit de l'histoire, mais comme une donnée de la nature. Cette illusion a été jusqu'à maintenant partagée par toute époque nouvelle. [...]

b) Plus on remonte dans le cours de l'histoire, plus l'individu – par suite l'individu producteur, lui aussi, – apparaît dans un état de dépendance, membre d'un ensemble plus grand : cet état se manifeste tout d'abord de façon tout à fait naturelle dans la famille et dans la famille élargie jusqu'à former la tribu ; puis dans les différentes formes de communautés, issues de l'opposition et de la fusion des tribus.

*Ce n'est qu'au XVIII^e siècle, dans la « société bourgeoise » que les différentes formes de l'ensemble social se présentent à l'individu comme un simple moyen de réaliser ses buts particuliers, comme une nécessité extérieure. Mais l'époque qui engendre ce point de vue, celui de l'individu isolé, est précisément celle où les rapports sociaux (revêtant de ce point de vue un caractère général) ont atteint le plus grand développement qu'ils aient connu. **L'homme est, au sens le plus littéral, un zoon politikôn, non seulement un animal sociable, mais un animal qui ne peut s'isoler que dans la société.** La production réalisée en dehors de la société par l'individu isolé - fait exceptionnel qui peut bien arriver à un civilisé transporté par hasard dans un lieu désert et qui possède déjà en puissance les forces propres à la société - est chose aussi absurde que le serait le développement du langage sans la présence d'individus vivants et parlant ensemble. [...]* (K. Marx : Introduction à la critique de l'économie politique in *Contribution à la critique de l'économie politique*. Éditions sociales, Paris, 1957, pp.149/150)

Tout comme il ne saurait y avoir d'Homme générique, il ne saurait y avoir d'Enfant en général. De Robinson en Émile, l'individu isolé, représentant de l'espèce, n'est qu'une abstraction. Plus encore, l'individu humain ne peut exister comme individu qu'en tant qu'être, par essence, social, inscrit dans un ensemble de rapports sociaux déterminés historiquement. C'est par sa totale dépendance à l'ensemble de la production sociale que le petit d'homme peut devenir un enfant apte à s'isoler dans la société. À

l'inverse du mythe piagétien de la socialisation de l'enfant (égocentrique), c'est par un processus de **désocialisation** que le petit d'homme intériorise les déterminations sociales par lesquelles il s'hominise et s'individue en acte (H. Wallon ; L. Malson). La conscience n'advient qu'au terme d'un certain développement de l'activité (les enfants ne maîtrisent la langue dans sa structure qu'à partir d'un an et demi/deux ans, avec l'accès à la marche ; ils ne disent « je » que vers trois ans, stade du personnalisme selon Wallon).

THÈSES SUR FEUERBACH :

→ THÈSE VI

Feuerbach résout l'essence religieuse en l'essence humaine. Mais l'essence de l'homme n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Dans sa réalité, elle est l'ensemble des rapports sociaux.

Feuerbach, qui n'entreprend pas la critique de cet être réel, est par conséquent obligé : ♦ 1. De faire abstraction du cours de l'histoire et de faire de l'esprit religieux une chose immuable, existant pour elle-même, en supposant l'existence d'un individu humain abstrait, isolé / ♦ 2. de considérer, par conséquent, l'être humain uniquement en tant que « genre », en tant qu'universalité interne, muette, liant d'une façon purement naturelle les nombreux individus.

→ THÈSE III

La doctrine matérialiste qui veut que les hommes soient des produits des circonstances et de l'éducation, que, par conséquent, des hommes transformés soient des produits d'autres circonstances et d'une éducation modifiée, oublie que ce sont précisément les hommes qui transforment les circonstances et que l'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué. C'est pourquoi elle tend inévitablement à diviser la société en deux parties dont l'une est au-dessus de la société (par exemple chez Robert Owen).

La coïncidence du changement des circonstances et de l'activité humaine ou auto changement ne peut être considérée et comprise rationnellement qu'en tant que pratique révolutionnaire.

→ THÈSE XI

*Les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de différentes manières, ce qui importe c'est de le transformer. (K. Marx. F. Engels In *L'idéologie allemande*. Éditions sociales. Paris, 1968. pp.32/33/34*

Ce groupe de trois thèses sur Feuerbach (sur les onze) sont indissociables, dans la mesure où elles se complètent et articulent conception de l'homme, conception de l'histoire et pratique politique. Pas plus qu'il n'existe un Homme générique (l'Homme), il n'existe une nature de l'Individu (dons, aptitudes innées, caractères fixés, etc.). Tout autant qu'il existe des hommes dans la diversité des fonctions spécifiées par l'activité sociale historiquement

déterminée, tout autant il existe des individus dont l'unité subjective est le produit de la diversité plastique des capacités mobilisées par l'activité sociale dans laquelle ils sont inscrits dès leur naissance (les hommes, chaque génération d'hommes, trouvent toutes prêtes les conditions de leur existence qu'il leur reste à s'approprier en les transformant pour survivre).

L'activité matérielle et concrète des hommes dans leur pluralité constitue la pierre de touche de toute réalité humaine (production, conscience, morale). Dans l'activité, les individus, en tant que produit pluriel des rapports sociaux, en construisent leur capacité à transformer le monde humain en transformant une nature déjà transformée et déjà humanisée (productions d'outils, de matières premières, de produits de survivances, de produits esthétiques). Dans l'activité, tous les individus se transforment eux-mêmes en transformant les rapports de production et les rapports sociaux actuels dans lesquels et par lesquels ils ont été produits et « qu'ils avaient trouvés tout prêts ». On en finit alors avec le cercle vicieux de l'éducateur éduqué pour être éduquant, du formateur de formateur de formé. On en finit alors avec le mythe de l'origine et du premier homme et/ou du big-bang paléontologique. Les hommes se transforment en transformant les circonstances qui les ont produits. Bouleversement incessant interne aux individus par le bouleversement des conditions extérieures de l'activité ; bouleversement incessant extérieur aux individus par le bouleversement interne de l'activité des individus.

Alors s'effondre l'illusion « idéologique » de la toute puissance supérieure de l'éducateur, *deus ex machina*, qui prétend mettre en branle la machine à apprendre et à savoir, comme s'effondre la supériorité du Philosophe qui sait le savoir de tous les hommes et, à l'instar de Hegel, prétend faire accéder chacun au pouvoir du savoir absolu hégélien, s'appropriant le pouvoir de penser et excluant implicitement l'immense majorité de ce pouvoir de penser.

Si, comme le dit Pierre Macherey, la XI^e thèse sur Feuerbach « a été mise à toutes les sauces » et continue à être invoquée « comme une formule magique permettant de résoudre tous les problèmes auquel le marxisme s'est confronté », l'opposition entre interpréter le monde et le transformer n'est pas évidente. On risque bien encore d'entrer dans le cercle

vicieux de l'éducateur éduqué, ou du philosophe fondateur. En effet, là se pose la question de qui transforme qui et quoi. Quel est, au risque de l'illusion idéologique du nouveau *deus ex machina* Transformateur, le moteur de la transformation ? Comme le met en évidence Pierre Macherey, la question de la transformation renvoie au statut de la « pratique » chez Marx et Engels, concept devenu lui aussi lieu commun pour donner la clé de tous les mystères.

3. ÉDUCATION ET CONTRADICTIONS SOCIALES : « TRANSFORMER LE MONDE »

Là encore, interrogeons Marx et Engels eux-mêmes :

Mais si la variation dans le travail ne s'impose encore qu'à la façon d'une loi physique, dont l'action, en se heurtant partout à des obstacles, les brise aveuglément, les catastrophes mêmes que fait naître la grande industrie imposent la nécessité de reconnaître le travail varié et, par conséquent, le plus grand développement possible des diverses aptitudes du travailleur, comme une loi de la production moderne, et il faut à tout prix que les circonstances s'adaptent au fonctionnement normal de cette loi. C'est une question de vie ou de mort. Oui, la grand industrie oblige la société sous peine de mort à remplacer l'individu morcelé, porteur d'une fonction productive de détail, par l'individu intégral qui sache tenir tête aux exigences les plus diversifiées et, dans des fonctions alternées, qu'un libre essor à la diversité de ses capacités naturelles ou acquises.

La bourgeoisie qui, en créant pour ses fils les écoles polytechniques, agronomiques, etc., ne faisait pourtant qu'obéir aux tendances intimes de la production moderne, n'a donné aux prolétaires que l'ombre de l'enseignement professionnel. Mais si la législation de fabrique, première concession arrachée de haute lutte au capital, s'est vue contrainte de combiner l'instruction élémentaire, si misérable qu'elle soit, avec le travail industriel, la conquête inévitable du pouvoir politique par la classe ouvrière va introduire l'enseignement de la technologie, pratique et théorique, dans les écoles du peuple. Il est hors de doute que de tels ferments de transformation, dont le terme final est la suppression de l'ancienne division du travail, se trouvent en contradiction flagrante avec le mode capitaliste de l'industrie et le milieu économique où il place l'ouvrier. Mais la seule voie réelle par laquelle un mode de production et l'organisation sociale qui lui correspond marchent à leur dissolution et à leur métamorphose, est le développement historique de leurs antagonismes immanents. Ne sutor ultra crepidam ! Savetier, reste à ta savate ! Ce nec plus ultra de la sagesse du métier et de la manufacture devient démente et malédiction le jour où l'horloger Watt découvre la machine à vapeur, le barbier Arkwright le métier continu, et l'orfèvre Fulton le bateau à vapeur. (K. Marx, Le Capital, Livre 1 - Tome II. Paris, 1964, Éditions Sociales. pp.165-166)

*Si terrible et si dégoûtante que paraisse dans le milieu actuel la dissolution des anciens liens de famille, la grande industrie, grâce au rôle décisif qu'elle assigne aux femmes et aux enfants, en dehors du cercle domestique, dans des procès de production socialement organisés, n'en crée pas moins la nouvelle base économique sur laquelle s'élèvera une forme supérieure de la famille et des relations entre les sexes. Il est aussi absurde de considérer comme absolu et définitif le mode germano-chrétien de la famille que ses modes oriental, grec et romain, lesquels forment d'ailleurs entre eux une série progressive. **Même la composition du travailleur collectif par individus de deux sexes et de tout âge, cette source de corruption et d'esclavage sous le règne capitaliste, porte en soi les germes d'une nouvelle évolution sociale. Dans l'histoire, comme dans la nature, la pourriture est le laboratoire de la vie.** (Ibid. p.168)*

Si minces que paraissent dans leur ensemble les articles de la loi de fabrique sur l'éducation, ils proclament néanmoins l'instruction primaire comme condition obligatoire du travail des enfants. Leur succès était la première démonstration pratique de la possibilité d'unir l'enseignement et la gymnastique avec le travail manuel et vice versa le travail manuel avec l'enseignement et la gymnastique. En consultant les maîtres d'école, les inspecteurs de fabrique reconnaissent bientôt que les enfants de fabrique qui fréquentent seulement l'école pendant une moitié de jour, apprennent tout autant que les élèves réguliers et souvent même davantage.

Et la raison en est simple. Ceux qui ne sont retenus qu'une demi-journée à l'école sont toujours frais, dispos et ont plus d'aptitude et meilleure volonté pour profiter des leçons. Dans le système mi-travail et mi-école, chacune des deux occupations repose et délasse de l'autre, et l'enfant se trouve mieux que s'il était cloué constamment à l'une d'elles. Un garçon qui est assis sur les bancs depuis le matin de bonne heure, et surtout par un temps chaud, est incapable de rivaliser avec celui qui arrive tout dispos et allègre de son travail. [...]

Il suffit de consulter les livres de Robert Owen pour être convaincu que le système de fabrique a le premier fait germer l'éducation de l'avenir, éducation qui unira pour tous les enfants au-dessus d'un certain âge le travail productif avec l'instruction et la gymnastique, et cela non seulement comme méthode d'accroître la production sociale, mais comme la seule et unique méthode de produire des hommes complets. [...]

Pour juger combien la grande industrie, arrivée à un certain développement, est susceptible, par le bouleversement qu'elle produit dans le matériel de la production et dans les rapports sociaux qui en découlent, de bouleverser également les têtes, il suffit de comparer le discours de N. W. Senior en 1863 avec sa philippique contre l'acte de fabrique de 1833, ou de mettre en face des opinions du congrès que nous venons de citer ce fait que, dans certaines parties de l'Angleterre, il est encore défendu à des parents pauvres de faire instruire leurs enfants sous peine d'être exposés à mourir de faim. « Il est d'usage, par exemple, dans le Somersetshire, ainsi que le rapporte M. Snell, que toute personne qui réclame des secours de la paroisse doit retirer ses enfants de l'école. M. Wollaston, pasteur à Feltham, cite des cas où tout secours a été refusé à certaines familles « parce qu'elles faisaient instruire leurs enfants ! » Senior : *Report of Proceedings*, etc., VII^e congrès annuel de la *National Association for the promotion of social Sciences*, p.66. (N. R.) (Ibid. pp.161-162)

Le cercle vicieux de l'éducation et de l'éducateur se résout dans les rapports de production et les rapports sociaux qui déterminent aussi bien l'essence de l'individu que son mode de développement. Pas plus que les individus qu'elle prétend former, l'éducation n'échappe alors à la lutte des classes qui structure toute société divisée en classes dont la société capitaliste est la forme la plus développée. L'Éducateur et l'Éduqué sont liés de façon fusionnelle par les circonstances sociales qui les ont produits et les produisent en acte. De là découle que la transformation de la société et des individus est d'abord la transformation matérielle déterminée par l'activité matérielle des hommes. Ce qui éduque l'éducateur et l'éduqué dans le même mouvement, c'est la transformation qu'imposent la production et l'activité concrète par lesquelles les hommes entrent en rapport entre eux. Et c'est bien parce que la société capitaliste est la forme la plus achevée de la société de classe qu'elle révèle dans la conscience des hommes les conditions mêmes des bouleversements de la société toute entière. Tandis que la classe dominante tend, y compris par l'éducation, à perpétuer sa domination, la société capitaliste force la classe dominée à s'organiser, à s'éduquer pour se libérer et, partant, libérer la société de toute forme de domination. Plus encore par les formes mêmes de l'exploitation la plus avilissante que la société capitaliste impose aux ouvriers, ses contradictions mettent en évidence les perspectives de ce que pourrait être l'organisation de l'éducation dans une société sans classe. Si le mode de production capitaliste, dominé par l'opposition radicale entre travail intellectuel et travail manuel (ceux qui pensent et organisent la production ne produisent pas, ce qui produisent sont interdits de penser et d'organiser leur acte de production), tend à annexer l'intelligence sociale par une minorité (« *intelligere* » : comprendre, maîtriser), il dévoile combien, précisément, l'intelligence ne saurait être purement théorico-intellectuelle, à quel point l'intelligence s'inscrit dans l'activité humaine concrète, à quel point le développement de l'intelligence humaine est le produit collectif des rapports sociaux.

Contre toutes les interprétations réductrices de la théorie marxiste, ces textes rappellent que, pour Marx et Engels, si la production matérielle est la détermination en dernière instance, elle ne saurait enfermer la réalité humaine ;

la production n'est jamais indépendante de la conscience sociale (et partant individuelle) qui la conditionne :

« Notre point de départ c'est le travail sous une forme qui appartient exclusivement à l'homme. Une araignée fait des opérations qui ressemblent à celles du tisserand et l'abeille confond par la structure de ses cellules de cire l'habileté de plus d'un architecte. Mais ce qui distingue dès l'abord le plus mauvais architecte de l'abeille la plus experte, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la ruche. Le résultat auquel le travail aboutit, préexiste idéalement dans l'imagination du travailleur » (K. Marx, *Le Capital*, Livre 1, Tome I. Paris, 1964, Éditions Sociales. pp.180-181)

Que le bourgeois le veuille ou non, qu'il mécanise le travail ouvrier autant que son taux de profit le lui réclame, il n'empêchera jamais que le travail exige de mobiliser l'intelligence pensante du travailleur pour se matérialiser dans un produit. C'est pourquoi le bourgeois, la bourgeoisie, fut-elle philosophiquement matérialiste, a besoin de créer l'illusion que « *la société est divisée en deux parties, dont l'une est au dessus de la société* », La Pensée et le Philosophe, l'Éducateur et l'Homme générique, l'État et ses Institutions. Mais, parce que le taux de profit le lui impose, le bourgeois, la bourgeoisie, ne cesse de bouleverser les rapports de production en bouleversant les conditions de la production (mécanisation, exploitation de la science et de la technique, extension à l'échelle mondiale, etc.) et de rompre le mirage d'une puissance supérieure et éternelle, au dessus de la société, par laquelle son pouvoir s'imposerait de toute éternité.

On voit comment se résout le mystérieux problème de la transformation de la société face à la tradition philosophique (y compris chez les matérialistes empiristes) qui s'est contentée de justifier le monde tel qu'il existe.

Reste cependant à voir ce que la thèse III entend par cette proposition : « *La coïncidence du changement des circonstances et de l'activité humaine ou auto changement ne peut être considérée et comprise rationnellement qu'en tant que pratique révolutionnaire.* »

4. QU'EST-CE QU'UNE PRATIQUE RÉVOLUTIONNAIRE ?

*Le principal défaut, jusqu'ici, du matérialisme de tous les philosophes - y compris celui de Feuerbach - est que l'objet, la réalité, le monde sensible n'y sont saisis que sous la forme d'objet ou d'intuition, mais non en tant qu'activité humaine concrète, non en tant que pratique, de façon subjective. C'est ce qui explique pourquoi l'aspect actif fut développé par l'idéalisme, en opposition au matérialisme, mais seulement abstraitement, car l'idéalisme ne connaît naturellement pas l'activité réelle, concrète, comme telle. Feuerbach veut des objets concrets, réellement distincts des objets de la pensée; mais il ne considère pas l'activité humaine elle-même en tant qu'activité objective. C'est pourquoi dans l'Essence du christianisme, il ne considère comme authentiquement humaine que l'activité théorique, tandis que la pratique n'est saisie et fixée par lui que dans sa manifestation juive sordide. C'est pourquoi il ne comprend pas l'importance de l'activité «révolutionnaire», de l'activité «pratique critique». » (K. Marx. F. Engels In *L'idéologie allemande*. Éditions sociales. Paris, 1968. p.32)*

Comme le caractère passe-partout qu'on peut attribuer à la 11^{ème} Thèse sur Feuerbach, la notion de pratique relève souvent de l'incantation religieuse dans une opposition formelle à la théorie. Comme l'indique la 1^{ère} thèse sur Feuerbach, pour Marx et Engels, le concept de « pratique » est indissociable du concept d'activité. Activité humaine, c'est-à-dire transformation consciente de la nature, activité concrète, c'est-à-dire matérialisée dans une production, activité objective, c'est-à-dire qui dépasse les actes de l'individu, l'engage socialement et lui fait retour sous forme d'un produit extérieur. En tant qu'activité, la pratique n'est pas opposable à la théorie mais elle est toujours pratique théorisée.⁴

Cela conduit à insister sur le fait que si, pour Marx et Engels, le point de départ et le point d'arrivée de l'analyse de la réalité humaine est l'activité de production et son résultat matériel, c'est-à-dire l'Économie en dernière instance, la pensée, la conscience et l'ensemble des représentations ne sont pas secondaires mais participent totalement de l'activité ; c'est pourquoi, pour Engels, pour Marx, l'économie ne peut être que politique ; réciproquement, la politique (« Le Politique » de nos philosophes aussi vieux qu'ils se disaient nouveaux) n'est qu'abstraction quand elle n'est pas ramenée à l'activité matérielle concrète des hommes et à son organisation : l'économie.

4. Cf. L. Althusser : *Pour Marx*. Maspero, Paris, 1965 pp.155-224.

Cette conception de la détermination économique de la politique, de la nécessité politique de toute production économique, implique l'instance centrale de l'analyse de Marx et d'Engels : la critique. Rappelons que le Capital est sous-titré : *Critique de l'économie politique*. Critique signifie que tout travail théorique est d'abord une activité et une activité de transformation. Activité de transformation qui part de la production réelle et matérielle des hommes pour en dégager la signification et le sens (l'orientation historique) dans la conscience sociale et individuelle et pour conduire à son nécessaire bouleversement qui, lui-même, ne peut être que conscient et organisé (Cf. *Le Manifeste du Parti Communiste*).

Nous reprochez-vous de vouloir abolir l'exploitation des enfants par leurs parents ? Ce crime là, nous l'avouons. Mais nous brisons, dites-vous, les liens les plus intimes, en substituant à l'éducation par la famille l'éducation par la société.

Et votre éducation à vous, n'est-elle pas, elle aussi, déterminée par la société ? Déterminée par les conditions sociales dans lesquelles vous élevez vos enfants, par l'immixtion directe ou non de la société, par l'école, etc. ? Les communistes n'inventent pas l'action de la société sur l'éducation ; ils en changent seulement le caractère et arrachent l'éducation à l'influence de la classe dominante.

Les déclamations bourgeoises sur la famille et l'éducation, sur les doux liens qui unissent l'enfant à ses parents, deviennent de plus en plus écœurantes, à mesure que la grande industrie détruit tout lien de famille pour le prolétaire et transforme les enfants en simples articles de commerce, en simples instruments de travail. [...]

1. Éducation publique et gratuite de tous les enfants ; abolition du travail des enfants dans les fabriques tel qu'il est pratiqué aujourd'hui. Combinaison de l'éducation avec la production matérielle, etc.

Les antagonismes de classes une fois disparus dans le cours du développement, toute la production étant concentrée dans les mains des individus associés, alors le pouvoir public perd son caractère politique. Le pouvoir politique, à proprement parler, est le pouvoir organisé d'une classe pour l'oppression d'une autre. Si le prolétariat, dans sa lutte contre la bourgeoisie, se constitue forcément en classe, s'il s'érige par une révolution en classe dominante et, comme classe dominante, détruit par la violence l'ancien régime de production, il détruit, en même temps que ce régime de production, les conditions de l'antagonisme des classes, il détruit les classes en général et, par là même, sa propre domination comme classe.

À la place de l'ancienne société bourgeoise, avec ses classes et ses antagonismes de classes, surgit une association où le libre développement de chacun est la condition du libre développement de tous. (Karl Marx, Friedrich Engels : *Manifeste du parti communiste*. Éditions sociales, Paris, 1962, pp.42-46)

Une « éducation du peuple par l'État » est chose absolument condamnable. Déterminer par une loi générale les ressources des écoles primaires,

les aptitudes exigées du personnel enseignant, les disciplines enseignées, etc., et, comme cela se passe aux États-Unis, surveiller, à l'aide d'inspecteurs d'État, l'exécution de ces prescriptions légales, c'est absolument autre chose que de faire de l'État l'éducateur du peuple ! Bien plus, il faut proscrire de l'école au même titre toute influence du gouvernement et de l'Église. Bien mieux, dans l'Empire prusso-allemand (et qu'on ne recoure pas à cette échappatoire fallacieuse de parler d'un certain « État de l'avenir » : nous avons vu ce qu'il en est), c'est au contraire l'État qui a besoin d'être éduqué d'une rude manière par le peuple.

D'ailleurs, tout le programme, en dépit de tout son drelin-drelin démocratique, est d'un bout à l'autre infecté par la servile croyance de la secte lassallienne à l'État ou, ce qui ne vaut pas mieux, par la croyance au miracle démocratique ; ou plutôt c'est un compromis entre ces deux sortes de foi au miracle, également éloignées du socialisme.

« Liberté de la science », dit un paragraphe de la Constitution prussienne. Pourquoi alors ici ?

« Liberté de conscience ! » Si on voulait, par ces temps de Kulturkampf¹, rappeler au libéralisme ses vieux mots d'ordre, on ne pouvait le faire que sous cette forme : « Chacun doit pouvoir satisfaire ses besoins religieux et corporels, sans que la police y fourre le nez ». Mais le Parti ouvrier avait là l'occasion d'exprimer sa conviction que la bourgeoisie « liberté de conscience » n'est rien de plus que la tolérance de toutes les sortes possibles de liberté de conscience religieuse, tandis que lui s'efforce de libérer les consciences de la fantasmagorie religieuse. Seulement on se complait à ne pas dépasser le niveau « bourgeois ».

Me voici à la fin, car l'appendice qui accompagne le programme n'en constitue pas une partie caractéristique. Aussi serai-je ici très bref.

2. Journée normale de travail. En aucun autre pays, le parti ouvrier ne s'en est tenu à une revendication aussi imprécise, mais toujours il assigne à la journée de travail la durée qu'il considère comme normale, compte tenu des circonstances.

3. Limitation du travail des femmes et interdiction du travail des enfants. La réglementation de la journée de travail doit impliquer déjà la limitation du travail des femmes, pour autant qu'elle concerne la durée, les pauses, etc., de la journée de travail ; sinon, cela ne peut signifier que l'exclusion des femmes des branches d'industrie qui sont particulièrement préjudiciables à leur santé physique ou contraires à la morale au point de vue du sexe. Si c'est ce qu'on avait en vue, il fallait le dire.

« Interdiction du travail des enfants » il était absolument indispensable d'indiquer la limite d'âge.

Une interdiction générale du travail des enfants est incompatible avec l'existence même de la grande industrie ; elle n'est donc qu'un vœu naïf et sans portée. **La réalisation si elle était possible serait réactionnaire, car une étroite réglementation du temps de travail selon les âges étant assurée, ainsi que d'autres mesures de protection des enfants, le fait de combiner de bonne heure le travail productif avec l'instruction est un des plus puissants moyens de transformation de la société actuelle.** (K. Marx, F. Engels *Critique du programme de Gotha et d'Erfurt*. Éditions Sociales Paris, 1972, pp.47-48)

En ce qui concerne le texte du Manifeste, on constatera que, sur ses 61 pages, une demi-page est consacrée de façon spécifique à la question de l'éducation, de l'école et de l'enseignement. Mais cette brièveté est compensée par la densité des deux derniers paragraphes qui concluent les deux premières parties, essentielles pour l'intelligence du Manifeste et pour la définition de la « politique » communiste définie par Marx et Engels. Ce n'est pas le moindre paradoxe que de dire que toute l'action des communistes est guidée par la fin, le terme de la politique : « *alors le pouvoir public perd son caractère politique* ». S'agit-il de la fin de la politique ou de la fin du pouvoir politique ou de l'avènement d'une autre ère historique de la politique ? La question n'est pas simple (le communisme serait-il la fin de l'histoire ou au contraire son commencement ?) et donc nous n'y répondrons pas, pas plus que Marx et Engels n'y ont répondu. En effet, c'eût été retomber dans l'idéalisme métaphysique que de programmer l'histoire à venir. Tout au plus se dessine l'horizon de la société nouvelle dont le principe (« *le libre développement de chacun est la condition du libre développement de tous* ») constitue le fondement même de la pédagogie telle que nous en avons tenté une définition en introduction à ce recueil de texte. Ce qui importe ici, c'est de restaurer le pouvoir de l'ensemble des individus, fussent-ils des enfants ou des femmes, sur la société qui les a produits et qui les détermine : la liberté c'est la conscience/connaissance de nos déterminations (Cf. Spinoza).

Quant à la critique du programme du parti social-démocrate allemand adopté lors des congrès de Gotha et d'Erfurt, elle ne nous simplifie pas la tâche, à nous qui sommes les produits et les acteurs de l'École de l'État bourgeois, pérennisée par la 3^{ème} République et qui se perpétue malgré les multiples réformes imposées par les phases successives de la lutte des classes. L'ambiguïté même de la critique qu'oppose Marx (reprise par Engels) à ce programme en distinguant l'éducation du peuple par l'État de l'organisation de l'éducation par l'État (en toute indépendance du gouvernement de l'État) nous ramène tout à la fois à la pédagogie-politique et à sa mise en œuvre dans une institution scolaire⁵. La critique de Marx et d'Engels s'éclaire par la proposition énoncée dans le Manifeste sur la fin du pouvoir politique : l'État n'est pas l'instance neutre qui s'impose à la « société civile » et la

régule. L'État est toujours le moyen de domination d'une classe sociale sur les autres classes sociales. Avec l'avènement du mode de production capitaliste où la lutte des classes tend à se réduire à l'affrontement de deux classes (la bourgeoisie et le prolétariat ou autrement dit la classe ouvrière), l'État est le mode de perpétuation de la domination de la bourgeoisie sur l'ensemble des rapports sociaux. L'avènement de la politique comme exercice de la liberté des individus dans une libre association sociale suppose la fin de la lutte des classes et, en conséquence, le dépérissement de l'appareil d'État. En prenant le pouvoir, la classe ouvrière renverse le pouvoir politique de la bourgeoisie, dissout la classe bourgeoise comme, en son temps, la classe bourgeoise a dissout l'aristocratie en tant que classe. Mais la pratique révolutionnaire devient alors radicale dans la mesure où, en abolissant la domination de la classe bourgeoise, la classe ouvrière participe à sa propre abolition. Dans cette perspective, l'École devient l'espace social où s'effectue l'expérience de la liberté : l'activité s'assume librement comme seule instance de production (indissociablement) matérielle et intellectuelle. C'est pourquoi, dès lors que le travail n'est plus aliéné par un mode de production fondé sur la propriété privée, le travail devient le champ par lequel les hommes accèdent à leur humanité. Pas plus La Femme que L'Enfant n'ont alors besoin d'être protégés par les bonnes œuvres philanthropiques et un contingent de lois jamais réellement appliquées. Ce n'est que durant la période de transition (où l'appareil d'État est en voie de dépérissement) que l'École de l'État a pour mission de garantir l'instruction comme articulation entre enseignement théorique et travail productif. Par là, l'École de l'État participe pleinement au dépérissement de l'État comme outil « idéologique » de domination⁶.

5. Cf. L'article essentiel de Louis Althusser sur Les appareils idéologiques d'État in *Positions*. Éditions sociales, Paris, 1976. 6. On ne peut méconnaître chez Marx et Engels des thèses proches des thèses anarchistes en ce qui concerne la fin du pouvoir politique ou la disparition de l'État et donc des appareils qui le constituent dont l'École. Cela conduirait à ramener la position de Marx et d'Engels à celle de Yvan Illich (*Une société sans école*. Seuil, coll. Point/Essais) d'inspiration anacho-chrétienne. Toute la différence tient à la nécessité de la période de dépérissement de l'État, aux mains du prolétariat, que Lénine, à la suite de Marx et d'Engels, a largement développé dans *L'État et la révolution*, texte malheureusement jeté dans les oubliettes de la moderne philosophie "Du Politique". L'expérience de la colonie de Makarenko est probablement la plus exemplaire de cette conception du dépérissement de l'État et de son École.

C'est à nouveau à Marx et Engels qu'on donnera la parole pour conclure ce difficile condensé de leurs positions en matière d'éducation par deux textes où sont évoquées les questions de la « pédagogie » de la lecture.

*La contradiction entre la division manufacturière du travail et la nature de la grande industrie se manifeste par des phénomènes subversifs, entre autres par le fait qu'une grande partie des enfants employés dans les usines et les manufactures modernes reste attachée indissolublement, dès l'âge le plus tendre et pendant des années entières, aux manipulations les plus simples, sans apprendre le moindre travail qui permette de les employer plus tard n'importe où fut-ce dans ces mêmes fabriques et manufactures. Dans les imprimeries anglaises, par exemple, les apprentis s'élevaient peu à peu, conformément au système de l'ancienne manufacture et du métier, des travaux les plus simples aux travaux les plus complexes. Ils parcouraient plusieurs stages avant d'être des typographes achevés. On exigeait de tous qu'ils sussent lire et écrire. **La machine à imprimer a bouleversé tout cela.** Elle emploie deux sortes d'ouvriers : un adulte qui la surveille et deux jeunes garçons, âgés, pour la plupart, de onze à dix-sept ans, dont la besogne se borne à étendre sous la machine une feuille de papier et à l'enlever dès qu'elle est imprimée. Ils s'acquittent de cette opération fastidieuse, à Londres notamment, quatorze, quinze et seize heures de suite pendant quelques jours de la semaine, et souvent trente-six heures consécutives avec deux heures seulement de répit pour le repas et le sommeil. La plupart ne savent pas lire. Ce sont, en général, des créatures informes et tout à fait abruties. (K. Marx, *Le Capital*, Livre 1 - Tome II. Paris, 1964, Éditions Sociales. p.163)*

*Ces différentes fractions d'ouvriers, qui souvent conjuguent leurs efforts et souvent agissent séparément - membres des associations, chartistes et socialistes - ont créé par leurs propres moyens un grand nombre d'écoles et de salles de lecture pour élever le niveau intellectuel du peuple. Chaque institution socialiste et presque chaque institution chartiste possède un établissement de ce genre, et de nombreux corps de métiers en possèdent également. On y donne aux enfants une éducation véritablement prolétarienne, exempte de toutes les influences bourgeoises, et dans les salles de lecture on trouve exclusivement ou presque des journaux et des livres prolétariens. Ces établissements représentent un très grave danger pour la bourgeoisie qui est parvenue à soustraire un certain nombre d'instituts de ce genre, les Mechanics' Institutions, à l'influence du prolétariat et à les transformer en instruments destinés **à répandre parmi les ouvriers les connaissances utiles à la bourgeoisie. On y enseigne les sciences de la nature qui distraient les ouvriers de leur lutte contre la bourgeoisie, et peuvent leur donner les moyens de faire des découvertes qui rapporteront de l'argent aux bourgeois - alors que la connaissance de la nature est en vérité actuellement sans aucune utilité pour l'ouvrier, car bien souvent il n'a pas même l'occasion de voir la nature dans la grande ville où il vit, accaparé qu'il est par son travail prolongé** ; on y prêche aussi l'économie politique, dont l'idole est la libre concurrence et d'où il résulte seulement, pour l'ouvrier qu'il n'a rien de plus raisonnable à faire que de mourir de faim avec une calme résignation ; toute l'éducation qu'on y donne tend à rendre docile, souple, servile à l'égard de la politique et de la religion régnantes, si bien qu'elle n'est, pour l'ouvrier, qu'une continuelle exhortation à l'obéissance*

*tranquille, à la passivité et à la soumission à son destin. Naturellement la grande masse des ouvriers ne veut pas entendre parler de ces instituts et s'adresse aux salles de lecture prolétariennes ; elle s'oriente vers les discussions de rapports sociaux, qui l'intéressent directement ; alors la bourgeoisie, dans sa suffisance, prononce son dixi et salvavi, et elle se détourne avec mépris d'une classe qui « préfère à une éducation sérieuse les éclats violents et passionnés de démagogues malintentionnés ». **Du reste les nombreuses conférences sur des sujets scientifiques, esthétiques et économiques qui sont organisées très souvent dans tous les instituts prolétariens, surtout les instituts socialistes, et qui sont très suivies démontrent assez que les ouvriers ont aussi le goût d'une « éducation sérieuse », lorsque celle-ci n'est pas mêlée aux préceptes intéressés de la bourgeoisie. J'ai souvent entendu des travailleurs, dont les vestes de velours étaient en loques, parler de géologie, d'astronomie et d'autres choses avec plus de connaissances que n'en possède sur ces sujets maint bourgeois allemand cultivé.** (F. Engels : *La situation de la classe laborieuse en Angleterre*. D'après les observations de l'auteur et des sources authentiques. Paris. Éditions sociales, 1960, pp.190-191) ⁷*

Décidément, pas plus l'acte de lire que la modalité d'accès aux savoirs sociaux ne sont neutres et indépendants de la « pratique » politique-pédagogique par lesquelles ils prennent matérialité.

■ Jacques BERCHADSKY

Je suis la somme des livres que j'ai lus. Ce n'est pas si simple : je suis aussi la somme des livres que j'ai refusé de lire. **Alain BOSQUET** (*La fable et le fouet*)

⁷. La pagination donnée renvoie à l'exemplaire numérisé par la bibliothèque de l'Université du Québec à Chitoumi (UQAC)