

UNE *BILDUNG* INDUSTRIELLE ? KARL MARX ET L'EDUCATION DE L'AVENIR

Jean Quétier
Université de Strasbourg

Résumé

Cet article entend montrer de quelle façon Marx est parvenu à intégrer la conception humaniste de la *Bildung* dans une analyse des dynamiques contradictoires du capitalisme industriel en l'articulant avec un discours stratégique susceptible d'être mobilisé par la classe ouvrière organisée. L'hypothèse qui y est défendue est que l'originalité de Marx consiste en l'occurrence à dégager la perspective de l'individu total de son statut d'idéal philosophique pour en faire une exigence découlant du niveau de développement atteint par les forces productives dans la société industrielle, mais que la logique capitaliste elle-même s'avère incapable de satisfaire.

Abstract

The aim of this article is to show how Marx succeeded in integrating the humanist conception of *Bildung* into an analysis of the contradictory dynamics of industrial capitalism, by linking it to a strategic discourse that could be mobilised by the organised working class. The hypothesis defended here is that Marx's originality consists in freeing the perspective of the total individual from its status as a philosophical ideal and turning it into a requirement arising from the level of development achieved by the productive forces in industrial society, but which capitalist logic itself proves to be incapable of satisfying.

Introduction

La pensée de Karl Marx se situe d'une certaine façon à l'intersection de deux univers que tout semble à première vue opposer. D'un côté, et c'est sans doute l'aspect le plus connu de son œuvre, la théorie de Marx plonge ses racines dans une étude des transformations de la société bourgeoise moderne marquée par le développement de la grande industrie. Attentif aux contradictions qui la traversent, il paraît toujours privilégier l'analyse concrète des forces productives et des rapports de production à un discours philosophique jugé idéaliste et abstrait. D'un autre côté, la théorie de Marx hérite de toute la tradition de la philosophie allemande classique, dont elle intègre certains apports décisifs sans lesquels la méthode aussi bien que la visée politique qui animent son œuvre demeureraient sans doute incompréhensibles. Cette intégration n'est jamais une reprise pure et simple, elle constitue toujours une opération complexe dont l'interprétation est loin d'aller de soi, comme en témoigne sans doute mieux que tout autre l'exemple de la dialectique hégélienne.

On peut considérer que la conception humaniste de la *Bildung* telle qu'elle s'est constituée à la charnière du XVIII^e et du XIX^e siècles n'échappe pas à cette règle. Elle occupe à certains égards une place centrale dans le parcours intellectuel de Marx, pour des raisons d'abord biographiques. Entré en 1830 au lycée de Trèves, en Prusse rhénane, Marx fait en effet partie d'une des premières générations d'élèves à bénéficier du modèle éducatif introduit par les réformes humboldtiennes, un modèle que le directeur de l'établissement, Johann Hugo Wyttenbach, s'efforçait de maintenir vivant en dépit de

l'atmosphère réactionnaire qui régnait en Allemagne depuis les décisions de Karlsbad de 1819. De cet esprit du nouvel humanisme, Marx retiendra notamment une thématique centrale qui traversera toute son œuvre : celle de l'individu totalement développé [*total entwickeltes Individuum*]. Prise pour elle-même, cette perspective pourra certes sembler relativement marginale d'un point de vue strictement quantitatif. Si elle est toujours évoquée avec une certaine solennité, il faut bien reconnaître que le nombre d'occurrences où elle apparaît sous sa plume demeure somme toute assez maigre.

L'hypothèse qui servira de fil directeur à la présente contribution est que cette marginalité quantitative n'enlève rien au caractère décisif de cet héritage théorique, parce que l'apport véritable de Marx se situe finalement ailleurs. Cet apport se situe précisément dans sa capacité à intégrer la conception humaniste de la *Bildung* dans une analyse des dynamiques contradictoires du capitalisme industriel en l'articulant avec un discours stratégique susceptible d'être mobilisé par la classe ouvrière organisée. De ce point de vue, l'originalité de Marx est de dégager la perspective de l'individu total de son statut d'idéal philosophique pour en faire une exigence découlant du niveau de développement atteint par les forces productives dans la société industrielle, mais que la logique capitaliste elle-même s'avère incapable de satisfaire.

Afin de montrer comment Marx élabore cette version industrielle de la théorie de la *Bildung*, je procéderai en trois temps. (1) Je tâcherai tout d'abord d'expliquer de quelle façon, dans *l'Idéologie allemande*, Marx s'inscrit dans l'héritage de la conception classique de l'individu total, tout en lui ôtant son statut d'idéal. (2) J'analyserai ensuite la manière dont cette thématique est articulée à la logique contradictoire du développement de la grande industrie capitaliste dans le livre I du *Capital*. (3) J'évoquerai pour finir les conclusions stratégiques que Marx en tire pour le mouvement ouvrier en m'appuyant sur ses réflexions concernant ce qu'il appelle l'éducation de l'avenir.

1. L'individu total : de l'idéal au réel

1.1. Un thème hérité de la conception classique de la Bildung

Si l'on peut assurément puiser à de multiples sources pour comprendre la genèse du thème de l'individu total dans l'œuvre de Marx, il est clair qu'elle constitue d'abord un héritage intellectuel issu de la vision classique de la *Bildung* dont Marx est lui-même le produit. Cette perspective se trouve en effet au cœur de deux textes qui ont joué un rôle majeur dans l'élaboration de la conception éducative du nouvel humanisme : *l'Essai sur les limites de l'action de l'État* de Humboldt et les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* de Schiller. La célèbre formule qui ouvre le deuxième chapitre de l'ouvrage de Humboldt, et qui faisait partie des passages que Schiller avait publiés en 1792 dans la *Nouvelle Thalia*, en constitue sans doute le meilleur témoignage. Humboldt y affirmait en effet que

« le vrai but de l'être humain, non pas celui que le penchant variable de chacun, mais celui que la raison éternellement immuable lui assigne, consiste à cultiver ses forces de la manière la plus élevée et la plus proportionnée afin qu'elles forment un tout [*die höchste und proportionirlichste Bildung seiner*

Kräfte zu einem Ganze]¹ ».

Aux yeux de Humboldt, la réalisation d'un tel but avait non seulement pour condition la liberté mais également la « multiplicité des situations [*Mannigfaltigkeit der Situationen*]² », seule à même de prémunir l'être humain contre l'unilatéralité à laquelle il semble condamné. Cette dialectique du morcellement et de la totalité est aussi à l'œuvre dans la sixième lettre sur l'éducation esthétique de l'homme, dans laquelle Schiller évoque à la fois le progrès historique qu'a pu représenter, à l'échelle du genre humain, « l'unilatéralité dans l'usage des forces [*Einseitigkeit in Übung der Kräfte*]³ » et les effets délétères que cette dernière a pu produire à l'échelle de l'individu, thématique qui, comme on le verra, sera très directement réinvestie par Marx dans son analyse du développement de la division du travail sous le mode de production capitaliste. Et chez Schiller également, cette dialectique ouvre la voie à la perspective d'un dépassement de cette unilatéralité, affirmant qu'il est « faux de prétendre que la formation des forces singulières rend nécessaire le sacrifice de leur totalité » ou qu'il doit en tout cas être en notre pouvoir de « restaurer dans notre nature par un art supérieur cette totalité que l'art a détruite⁴ ».

1.2. Individus totaux et division du travail

Sous la plume de Marx, cette perspective est notamment mise en avant dans les manuscrits qui composent *L'idéologie allemande*⁵, et dans lesquels l'horizon du dépassement de la division du travail fait l'objet d'une insistance particulière. Dans un passage fameux du premier chapitre, on trouve en effet énoncée l'idée selon laquelle

« dans la société communiste, où chacun n'a pas un cercle d'activité exclusif [*einen ausschließlichen Kreis der Tätigkeit*] mais peut se former dans n'importe quelle branche [*sich in jedem beliebigen Zweige ausbilden kann*], la société règle la production générale et, de ce fait, m'offre la possibilité de faire aujourd'hui ceci, demain cela, de chasser le matin, de pêcher l'après-midi, de pratiquer l'élevage le soir et de critiquer après le repas, exactement comme j'en ai envie, sans jamais devenir chasseur, pêcheur, berger ou critique⁶ ».

Cette formulation est sans aucun doute saisissante par les images qu'elle mobilise, mais il est permis de considérer qu'elle est finalement peut-être moins caractéristique de la démarche théorique qui est celle de Marx qu'un autre passage du premier chapitre, dans lequel la mise en évidence de cet horizon est très directement articulée à une réflexion sur son propre statut.

¹ von Humboldt W, *Essai sur les limites de l'action de l'État*, Paris, Les Belles Lettres, 2004, p. 27 (trad. mod.).

² *Ibid.*

³ Schiller F, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris, Aubier, 1992, p. 131 (trad. mod.).

⁴ *Ibid.*, p. 135 (trad. mod.).

⁵ On peut cependant déjà en trouver la trace dans des textes antérieurs, et notamment dans les *Manuscrits économique-philosophiques de 1844*, où Marx présente la suppression de la propriété privée comme un processus permettant à l'être humain de s'approprier « son essence omnilatérale [*allseitiges Wesen*] d'une manière omnilatérale [*allseitige Art*], comme un être humain total [*totaler Mensch*] » Cf. Marx K., *Manuscrits économique-philosophiques de 1844*, Paris, Vrin, 2007, p. 149 (trad. mod.).

⁶ Marx K., Engels F., Weydemeyer J., *L'idéologie allemande* (1^{er} et 2^e chapitres), Paris, Éditions sociales, GEME, 2014., p. 77 sqq.

En effet, revenant sur ce point un peu plus loin dans le manuscrit, Marx va entreprendre d'ancrer la perspective de l'émergence d'une forme d'individualité nouvelle, libérée des entraves de la division du travail, dans un processus historique déjà en cours, dont elle constitue à la fois le point d'aboutissement et le retournement. Ce processus historique, c'est celui qui introduit une coupure radicale entre le développement des forces productives de la société et l'immense majorité des individus qui leur font face sous la forme du prolétariat. Cette séparation, dont l'ampleur est présentée comme inédite, et qui transforme les prolétaires en individus « dépouillés de tout contenu vital effectif » ou encore en « individus abstraits [*abstrakte Individuen*] »⁷, est en même temps présentée comme le moteur d'une réappropriation tout aussi radicale. C'est bien parce que les prolétaires sont privés, par les rapports de production capitalistes, de toute forme d'« activation de soi [*Selbstbethätigung*] » qu'ils sont susceptibles d'imposer « leur activation de soi complète et non plus bornée, laquelle consiste dans l'appropriation d'une totalité de forces productives et dans le développement d'une totalité de facultés que celle-ci implique⁸ ». Le renversement qui s'opère au cours de ce processus historique, dont le point de départ est bel et bien le morcellement que la division du travail capitaliste fait subir aux individus, correspond à ce que Marx appelle « le développement des individus sous la forme d'individus totaux [*die Entwicklung der Individuen zu totalen Individuen*] »⁹. Cette transformation est présentée ici en quelque sorte comme le corollaire anthropologique du dépassement de la propriété privée.

1.3. De l'idéal philosophique au réel historique

Mais l'intérêt de la démarche qui est celle de Marx dans *L'idéologie allemande* consiste de surcroît à distinguer la perspective de l'émergence d'une forme d'individu total telle qu'il la comprend dans le cadre de sa conception matérialiste de l'histoire de celle qui, avant lui, avait été développée par la philosophie allemande, et qui correspond très exactement à la vision humaniste de la *Bildung* que nous venons d'évoquer. En effet, Marx affirme que « les individus qui ne sont plus subsumés sous la division du travail, les philosophes se les sont représentés comme un idéal sous le nom d'« Homme »¹⁰ ». Tout l'effort théorique de Marx va donc consister à rompre avec cette démarche philosophique non pas dans son contenu mais dans sa forme. Le contenu même de la représentation de l'individu total reste, d'une certaine manière, inchangé. Il demeure le contenu d'une représentation héritée que Marx ne fait au fond que reprendre à son compte, du moins si on la comprend comme un horizon émancipateur général. En cela Marx s'inscrit bien dans la continuité de la conception classique de la *Bildung*. S'il introduit un élément de rupture, c'est donc en récusant la forme idéale que la philosophie donne à ce même contenu. Aux yeux de Marx, le fait de conférer à l'individu total le statut de représentation idéale constitue le fruit d'une opération d'« inversion [*Umkehrung*] » qui consiste à faire « abstraction des conditions effectives¹¹ ». Rompre avec la logique idéaliste de l'inversion philosophique, c'est donc reconduire le contenu de cette représentation aux conditions matérielles qui le rendent possible, et c'est bien ce que Marx entreprend de faire en présentant l'émergence de l'individu total comme le fruit d'un processus historique contradictoire déjà en cours.

⁷ *Ibid.*, p. 229.

⁸ *Ibid.*, p. 231.

⁹ *Ibid.*, p. 233.

¹⁰ *Ibid.*, p. 235.

¹¹ *Ibid.*

2. La grande industrie et ses contradictions

2.1 La fabrique de l'individu partiel

Si cette approche matérialiste du processus d'émergence de l'individu total est déjà esquissée dans *L'idéologie allemande*, on peut considérer qu'elle n'est véritablement développée dans toute son extension que dans le livre I du *Capital*, à l'occasion de l'analyse de la grande industrie. Dans la quatrième section consacrée à la production de la survalueur relative, l'analyse des bouleversements techniques introduits dans le mode de production capitaliste par la manufacture puis la grande industrie occupe une place centrale. Dans ce contexte, Marx est particulièrement attentif aux effets que l'extension de la logique de spécialisation liée à la division du travail produit sur les prolétaires en tant qu'individus. Le chapitre XII, consacré à la manufacture, introduit ainsi le concept de « travailleur partiel [*Theilarbeiter*]¹² » afin de désigner la forme d'individualité qui émerge dans la phase spécifique de l'histoire du capitalisme qui correspond à la période allant du milieu du XVI^e siècle à la fin du XVIII^e siècle. Or, l'analyse que Marx consacre à la manufacture ne consiste pas seulement à déplorer les conséquences délétères de la division du travail propre à la manufacture, laquelle donne naissance à un individu dont l'habileté technique a toujours pour envers l'uniformité et l'unilatéralité d'un travail qui « détruit le ressort et le dynamisme des esprits viraux habitués à trouver dans le changement d'activité proprement dit à la fois leur délassement et leur stimulation¹³ ». Le propos de Marx consiste aussi à dire que le travailleur partiel est fondamentalement adapté à la production manufacturière, dont il constitue un des éléments simples. Et c'est justement ce rapport d'adaptation que l'émergence de la grande industrie vient remettre en cause au cours du XIX^e siècle. D'un côté, on peut considérer qu'en dépit du bouleversement fondamental introduit par la machinerie, la grande industrie prolonge assez largement la logique de division du travail qui était au cœur de la production manufacturière. Comme le dit Marx dans le chapitre XIII,

« la grande industrie reproduit cette division du travail de façon encore plus monstrueuse dans la fabrique proprement dite, en faisant de l'ouvrier l'accessoire conscient d'une machine affectée à une partie du travail, et partout ailleurs en utilisant de façon sporadique les machines et le travail à la machine, et en introduisant le travail des femmes, des enfants et le travail non qualifié comme nouvelle base de la division du travail¹⁴ ».

Mais d'un autre côté, force est de constater que la complexité croissante des processus de production et surtout leur incessante transformation liée aux innovations techniques rendent la figure du travailleur partiel héritée du monde de la manufacture fondamentalement inadaptée à l'univers de la grande industrie.

2.2. L'exigence d'un individu totalement développé

La grande industrie capitaliste est donc le lieu d'une contradiction fondamentale qui est au cœur de l'analyse que Marx va consacrer à l'émergence de cette nouvelle figure qu'est

¹² Marx K., *Le Capital*, livre I, Paris, Éditions sociales, 2016, p. 334.

¹³ *Ibid.*, p. 335.

¹⁴ *Ibid.*, p. 467.

l'individu total. Parce que la base technique de la grande industrie est révolutionnaire, elle rend la fonction du travailleur fluide et se trouve conduite à faire de lui « un travailleur mobile polyvalent¹⁵ ». Pour le dire autrement, la figure de l'individu total, en bonne partie héritée de la conception classique de la *Bildung*, apparaît ici non plus comme un idéal philosophique mais comme une exigence technique née des besoins de la grande industrie elle-même. La figure du travail partiel cesse ici d'être une composante adéquate au processus de production, elle devient au contraire une entrave à son développement. C'est ce que Marx résume à l'aide d'une formule frappante :

« *“Ne sutor ultra crepidam ! [Reste à ta colle, cordonnier !]”*, ce sommet de la sagesse artisanale est devenu une terrible folie dès l'instant où l'horloger Watt eut inventé la machine à vapeur, le barbier Arkwright le métier continu et l'ouvrier joaillier Fulton le bateau à vapeur¹⁶. »

Mais si l'individu total apparaît bien comme une exigence de la grande industrie, cette exigence n'est pas pour autant réalisée par elle, raison pour laquelle la grande industrie offre d'abord le désastreux spectacle d'une inadaptation dont les conséquences funestes sont omniprésentes. Marx les décrit de la manière suivante : « immolation orgiaque ininterrompue de la classe ouvrière », « dilapidation démesurée des forces de travail », « ravages de l'anarchie sociale »¹⁷. Il faut toutefois, pour dresser un tableau complet, prendre également la chose par l'autre bout et constater que si cette exigence n'est pas *réalisée*, elle n'en est pas moins *formulée* comme telle. D'une certaine manière, il est inévitable qu'elle soit formulée, puisque, comme le dit Marx, « le remplacement de l'individu partiel [*Theilindividuum*], simple support d'une fonction sociale de détail, par un individu totalement développé [*total entwickeltes Individuum*] pour qui diverses fonctions sociales sont autant de modes d'activité qui prennent le relais les uns des autres » constitue une véritable « urgence » et même une « question de vie ou de mort »¹⁸ pour la grande industrie.

2.3. La législation de fabrique et ses limites

Dire que cette exigence est formulée revient en réalité à dire que des mesures sont prises, sous le mode de production capitaliste lui-même, afin de résorber cette contradiction même si, comme on va le voir, aucune véritable résolution n'est possible dans ce cadre. Dans son analyse, Marx prend tout particulièrement en compte les mesures mises en œuvre par la législation britannique sur les fabriques dans le domaine de l'éducation des enfants. Si les dispositions mises en place à cette occasion sont d'emblée présentées par Marx comme « insuffisantes¹⁹ », elles n'en sont pas moins révélatrices en ce qu'elles témoignent de la prise en compte de l'enjeu fondamental de la formation auquel la grande industrie est ici confrontée. Cette prise en compte prend d'abord la forme d'un principe général que Marx résume en disant que les lois sur les fabriques « proclament que l'enseignement élémentaire est une condition obligatoire du travail²⁰ ».

¹⁵ *Ibid.*, p. 469.

¹⁶ *Ibid.*, p. 470.

¹⁷ *Ibid.*, p. 469 *sq.*

¹⁸ *Ibid.*, p. 470.

¹⁹ *Ibid.*, p. 465.

²⁰ *Ibid.*

Mais au-delà de ce principe général, qui reste en partie décorrélé des exigences spécifiques de la grande industrie, Marx met en avant deux autres symptômes de la prise en compte de cet enjeu. Le premier est la création d'« écoles polytechniques et agronomiques²¹ », qui n'ont certes pas vocation à recevoir des ouvriers sur leurs bancs, mais dont l'existence témoigne à elle seule d'une conscience de la place croissante occupée par la technologie dans le processus de production. Le second est la création d'« écoles d'enseignement professionnel », où les enfants des travailleurs reçoivent un enseignement en technologie et dans le maniement pratique des différents instruments de production²² ». Ce second cas renvoie cette fois bien plus directement à une forme de compréhension, certes minimale, par la classe dominante de l'enjeu spécifique que représente la formation d'un travailleur polyvalent, capable d'affronter les bouleversements incessants qu'entraîne le développement de la production industrielle. Ces symptômes, toutefois, ne sont que des symptômes, et il demeure clair aux yeux de Marx que le mode de production capitaliste ne sera pas en mesure de surmonter par ses propres forces la contradiction dans laquelle il se trouve pris. Pour le dire autrement, l'exigence de production d'un individu total qui est inhérente au développement de la grande industrie porte aussi en elle une autre exigence : celle de libérer la grande industrie de la logique capitaliste. C'est bien pour cette raison que Marx n'attend pas du mode de production capitaliste lui-même qu'il soit capable de remplacer l'individu partiel qu'il a lui-même engendré par un individu totalement développé. Une telle transformation ne sera au contraire possible que « grâce à l'inéluctable conquête du pouvoir politique par la classe ouvrière²³ ».

3. Quelles conséquences stratégiques ?

3.1. Le germe de l'éducation de l'avenir

Précisément parce que Marx est convaincu que l'émergence d'un individu totalement développé ne pourra pas être le fruit de la logique interne du mode de production capitaliste, la question prend à ses yeux une tournure stratégique au sens où elle devient un enjeu de lutte pour la classe ouvrière organisée. Toutefois, le fait que Marx soit convaincu de l'incapacité de la logique capitaliste à résoudre la contradiction face à laquelle elle se trouve placée ne signifie pas pour autant que la stratégie politique qu'il entend développer en la matière se situe dans un pur rapport de discontinuité par rapport à elle. Il ne faut d'ailleurs voir là nul paradoxe mais plutôt l'expression de l'approche dialectique qui gouverne la conception que Marx se fait de la transformation sociale. À ses yeux, en effet, « le développement des contradictions d'une forme de production historique » constitue bel et bien « la seule voie historique qui mène à sa dissolution et à sa reconfiguration²⁴ », et toute autre perspective serait assurément condamnée à sombrer dans l'utopie pure et simple. Il n'est donc pas particulièrement étonnant que Marx puisse affirmer, se revendiquant ici explicitement – une fois n'est pas coutume – de l'héritage de Robert Owen, que « ce qui est en germe dans le système de fabrique, c'est l'éducation de l'avenir [*Erziehung der Zukunft*]²⁵ ».

En l'occurrence, le point le plus intéressant est peut-être ici le fait que cet ancrage de

²¹ *Ibid.*, p. 470.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*, p. 466.

l'éducation de l'avenir dans l'univers de la grande industrie va conduire Marx à reconfigurer le contenu de la conception classique de la *Bildung* sans pour autant rompre avec lui. En effet, cette éducation de l'avenir est présentée comme celle

« qui associera pour tous les enfants au-delà d'un certain âge le travail productif à l'enseignement et à la gymnastique, et cela non seulement comme méthode pour élever la production sociale, mais encore comme l'unique méthode pour produire des êtres humains dont toutes les dimensions soient développées [*die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen*]²⁶ ».

Cette formulation appelle deux remarques. D'une part, Marx affirme ici clairement que le système de la grande industrie en tant que tel, dès lors qu'il cesse d'être soumis à la logique capitaliste, n'est pas contradictoire avec l'horizon de l'individu total qui était au cœur de la conception classique de la *Bildung*. Mais d'autre part, Marx affirme aussi et surtout que certains aspects au moins de l'univers de la grande industrie sont indispensables pour que cet horizon puisse devenir réalité, et qu'un individu totalement développé n'en serait pas véritablement un s'il ne prenait pas sa part à ce qu'il appelle ici le « travail productif ». On peut donc finalement considérer que Marx reste fidèle à la conception classique de la *Bildung* tout en en proposant une interprétation hétérodoxe. Pour le dire autrement, la conclusion sur laquelle débouche son analyse consiste finalement à dire qu'on ne réalisera pas l'idéal humboldtien en inscrivant les enfants dans le lycée prussien qu'il a lui-même fréquenté et où on leur enseignera les humanités classiques. On y parviendra bien plutôt en leur offrant l'occasion, dès le plus jeune âge, de prendre leur part dans la production industrielle, en complément de leur parcours éducatif. L'analyse de Marx conduit donc, par une sorte d'ironie de l'histoire, à opérer un renversement dans l'approche classique des questions éducatives en s'appuyant sur le contenu des rapports des inspecteurs de fabrique. En effet, ce sont bien ces derniers qui ont mis en évidence « en recueillant les témoignages des maîtres d'école que les enfants des fabriques, bien que ne recevant que moitié moins d'heures d'enseignement, apprenaient autant, sinon davantage que les écoliers réguliers venant à temps complet²⁷ ». Une telle conclusion pourra sembler paradoxale, et elle n'est assurément valable que dans une certaine limite, mais c'est bien sur elle que Marx choisit de mettre l'accent, citant un rapport datant de 1865 :

« Ceux qui ne passent qu'une demi-journée à l'école sont toujours dispos et presque tout le temps aptes et décidés à profiter de l'enseignement. Le système du partage de la journée entre le travail et l'école fait de chacune de ces deux activités un repos et une détente par rapport à l'autre et la rend de ce fait mieux adaptée à l'enfant que la poursuite ininterrompue de l'une d'entre elles. Un jeune garçon qui est à l'école dès les premières heures de la journée et surtout par très forte chaleur est incapable de rivaliser avec celui qui arrive du travail, vif et éveillé²⁸. »

3.2. Les trois formes d'éducation

²⁶ *Ibid.*, p. 466 sq. (trad. mod.).

²⁷ *Ibid.*, p. 466.

²⁸ *Ibid.*

Cette reconfiguration du contenu même de la conception classique de la *Bildung* a des conséquences stratégiques tout à fait notables, qu'il est notamment possible de constater en prêtant attention au discours revendicatif élaboré par Marx à la même période, dans le cadre de son activité militante au sein de la direction de l'Association internationale des travailleurs (AIT). En effet, quelques mois seulement avant la parution du livre I du *Capital*, Marx avait eu l'occasion de se pencher de très près sur cette question à l'occasion de la préparation du premier congrès de l'AIT qui devait se tenir à Genève en septembre 1866. En amont du congrès, au mois d'août 1866, il avait ainsi rédigé une série d'instructions destinées aux délégués du Conseil central, dont le quatrième point portait précisément sur cet enjeu. Il convient en premier lieu de remarquer que ce discours revendicatif – qui pour Marx avait vocation à être porté par l'AIT dans son activité d'agitation politique immédiate de la même façon, par exemple, que la réduction de la journée de travail à huit heures – repose sur une structure argumentative qui est très exactement celle qu'on retrouvera dans le livre I du *Capital* lorsqu'il sera question de l'éducation de l'avenir²⁹.

La différence principale tient au statut de ces deux textes, puisque les instructions d'août 1866 ont bien évidemment une orientation plus directement prescriptive que l'argumentation développée en 1867 du point de vue de la critique de l'économie politique. La thématique générale reste donc celle de la combinaison du travail productif et de l'éducation sous ces différentes formes, que le livre I du *Capital* présentera comme un héritage owénien. En la matière, l'intérêt du document rédigé en août 1866 est qu'il offre l'occasion à Marx d'entrer davantage dans les détails de sa réflexion sur chacune de ces deux composantes qui sont appelées à être combinées. En ce qui concerne tout d'abord la dimension proprement éducative de ce modèle de formation, le texte procède à une distinction bien plus rigoureuse et bien plus affirmée que celle que l'on trouvera dans le livre I du *Capital*.

En effet, comme le dit Marx,

« par éducation nous entendons trois choses : 1° *Éducation mentale* [*Mental education*]. 2° *Éducation corporelle* [*Bodily education*], telle qu'elle est prodiguée dans les écoles de gymnastique et par les exercices militaires. 3° *Entraînement technologique* [*Technological training*], embrassant les principes généraux de tous les processus de production et en même temps initiant l'enfant et la jeune personne à l'usage pratique et au maniement des instruments élémentaires de tous les métiers³⁰. »

Parmi ces trois formes, il est clair que c'est surtout la troisième qui marque une variation par rapport au modèle classique de la *Bildung*, car on peut considérer que l'éducation corporelle elle-même se situe dans la continuité de cette tradition et constitue peut-être le signe de la diffusion des idées portées en Allemagne par Friedrich Ludwig Jahn et l'ensemble du mouvement gymnique. La thématique de l'enseignement technologique elle-même n'est évidemment pas une invention de Marx, elle est elle aussi dans l'air du temps et d'autres théoriciens socialistes – à commencer par Owen, mais on pourrait aussi citer Proudhon – l'ont déjà développée avant lui. L'originalité de Marx consiste

²⁹ Je permets de renvoyer sur ce point à l'analyse que j'ai consacrée aux instructions d'août 1866 dans ma thèse de doctorat. Cf. Quétier J., *Le travail de parti de Marx. Intervenir dans les organisations ouvrières*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2023, p. 167-172.

³⁰ Institut du marxisme-léninisme près le CC du PCUS (dir.), *Le Conseil général de la Première Internationale 1864-1866*, Moscou, Éditions du progrès, 1972, p. 295 (trad. mod.).

plutôt ici dans la manière d'articuler ces différentes formes pour les mettre au service de la production d'une nouvelle forme d'individualité dont l'horizon, sinon le contenu, correspond à l'idéal classique de la *Bildung*.

3.3. Le travail des enfants

Mais au-delà même de cette tripartition des formes de l'éducation, le point sur lequel Marx insiste le plus dans ses instructions d'août 1866, et qui peut nous apparaître, avec le recul, le plus surprenant voire le plus choquant, c'est ce qu'il appelle la participation des enfants et des jeunes personnes des deux sexes à la « grande œuvre de la production sociale³¹ ». En la matière, l'analyse de Marx est bien plus explicite dans le texte de 1866 qu'elle ne le sera un an plus tard dans le livre I du *Capital*. On peut la décomposer en trois arguments principaux, qui fonctionnent à des niveaux différents sans pour autant être incompatibles. Le premier, qui est au fond le plus classique, consiste à dire que le travail des enfants tel qu'il est pratiqué sous le mode de production capitaliste, dans le monde de la grande industrie telle qu'elle existe au milieu du XIX^e siècle, constitue évidemment une « abomination³² ». En cela, Marx s'inscrit bien dans la continuité de la dénonciation des ravages causés par l'exploitation des enfants dans les usines, dénonciation dont le fameux poème « Melancholia » de Victor Hugo, publié dix ans plus tôt dans *Les Contemplations* constitue sans doute l'un des plus célèbres exemples.

Toutefois, ce qui fait la spécificité du discours de Marx, c'est précisément qu'il ne s'en tient pas à cette seule dimension, et qu'il ne considère pas que le travail des enfants serait, en toutes circonstances, condamné à faire « d'Apollon un bossu, de Voltaire un crétin³³ ». En effet, Marx ajoute immédiatement deux autres arguments dont la fonction est justement d'appréhender le travail des enfants sous un autre jour. Le deuxième argument est celui du caractère rationnel, à l'échelle sociale, de la participation des enfants au travail productif dès l'âge de neuf ans. Si Marx ne livre aucune justification quant à l'établissement de cette limite – pourquoi neuf ans, pourquoi pas huit, pourquoi pas dix ? –, il entreprend en revanche de justifier le caractère rationnel de cette participation en mobilisant ce qu'il appelle une « loi générale de la nature » qui veut que « *qui ne travaille pas ne mange pas*³⁴ ». La mobilisation de ce principe paulinien hérité de la deuxième épître aux Thessaloniens, et qui connaîtra un succès certain au sein de la théorie marxiste jusqu'à Lénine, renvoie néanmoins plutôt à un problème qu'à une solution, puisque Marx reconnaîtra lui-même en 1875 dans sa *Critique du programme de Gotha* que l'organisation d'une société implique toujours plus ou moins de prévoir des fonds « *pour ceux qui ne sont pas en mesure de travailler*³⁵ ».

La question est ici plutôt de savoir pourquoi il est rationnel que les enfants âgés de huit ans puissent manger sans travailler, mais pas les enfants de neuf ans. Sous la plume de Marx, cette question reste assez largement sans réponse. Mais pour traiter le problème qui nous occupe ici, c'est surtout le troisième argument mobilisé par Marx qu'il paraît utile d'évoquer. En effet, Marx affirme que cette participation des enfants à la grande œuvre de la production sociale constitue par elle-même « une tendance progressiste,

³¹ *Ibid.*, p. 293 (trad. mod.).

³² *Ibid.*

³³ Hugo V., « Les contemplations », in *Œuvres poétiques*, t. II, Paris, Gallimard, Pléiade, 1967, p. 572.

³⁴ Institut du marxisme-léninisme près le CC du PCUS (dir.), *Le Conseil général de la Première Internationale 1864-1866, op. cit.*, p. 293.

³⁵ Marx K., *Critique du programme de Gotha*, Paris, Éditions sociales, GEME, Paris, p. 56.

saine et légitime [*a progressive, sound and legitimate tendency*]³⁶ ». Il ne s'agit donc plus ici de se placer simplement du point de vue de la nécessité sociale mais bel et bien du point de vue de ce que l'activité de travail elle-même est susceptible d'apporter au développement des individus, à condition qu'elle ne prenne plus la forme aliénée qui est la sienne sous le mode de production capitaliste. En prenant ici au sérieux le rôle formateur du travail dans le processus de constitution d'une individualité émancipée, Marx réinscrit peut-être finalement une fois de plus sa réflexion sur le travail des enfants dans l'héritage classique de la *Bildung*, sous sa forme cette fois plus spécifiquement hégélienne. Cette filiation permet sans doute de mieux saisir pour quelles raisons Marx pourra affirmer, dans la *Critique du programme de Gotha*, que la perspective d'une interdiction générale du travail des enfants serait, à tout prendre, « réactionnaire³⁷ ».

Conclusion

Pour conclure, on peut entreprendre de résumer, à un niveau plus général, la manière dont Marx se positionne par rapport à la conception classique de la *Bildung* en mettant en avant trois points. Premièrement, force est de constater que la perspective émancipatrice générale qui traverse son œuvre se situe fondamentalement dans la continuité de cette conception. L'horizon de l'individu total, sans cesse réitéré depuis *L'idéologie allemande* jusqu'au *Capital*, en constitue assurément le témoignage le plus frappant. Ce rapport de continuité permet sans doute d'expliquer pour quelles raisons la conception du communisme développée par Marx accorde autant de place à la question du « libre développement de chacun », dont le *Manifeste du parti communiste* affirme qu'il devra toujours être « la condition du libre développement de tous³⁸ » dans une société débarrassée de l'antagonisme de classe. Deuxièmement, ce rapport de continuité s'accompagne d'un changement de statut de ce qui constitue l'horizon vers lequel tend la conception classique de la *Bildung*. Refusant d'en faire un simple idéal philosophique, Marx entend au contraire l'ancrer dans un processus historique contradictoire déjà à l'œuvre dans la société bourgeoise elle-même, mais que la logique capitaliste s'avère incapable de réaliser par ses propres forces. Troisièmement, on peut considérer qu'en dépit de ce changement de statut, l'horizon de la conception classique de la *Bildung* constitue un schème permettant à Marx de se positionner par rapport aux questions nouvelles auxquelles la modernité industrielle le confronte. C'est sans doute ce qui explique que cet horizon puisse constituer l'arrière-plan de réflexions portant sur des questions à première vue inattendues, comme celle de la polyvalence requise par la mise en œuvre de processus techniques complexes³⁹. En cela, il est donc permis de penser que la démarche générale de Marx constitue bien une tentative d'actualisation et de modernisation de l'héritage théorique de la *Bildung*.

³⁶ Institut du marxisme-léninisme près le CC du PCUS (dir.), *Le Conseil général de la Première Internationale 1864-1866, op. cit.*, p. 293 (trad. mod.).

³⁷ Marx K., *Critique du programme de Gotha, op. cit.*, p. 79.

³⁸ Marx K., Engels F., *Manifeste du parti communiste*, Paris, Éditions sociales, 1986, p. 88.

³⁹ De ce point de vue, je suis en désaccord avec la thèse formulée par Lê Thành Khôi selon laquelle l'idée de la polyvalence défendue par Marx ne se justifierait que par la faible complexité des technologies à l'œuvre dans la grande industrie et aurait pour cette raison désormais perdu son actualité. Il me semble que c'est précisément le contraire. Cf. Lê T. K., *Marx, Engels et l'éducation*, Paris, PUF, 1991, p. 101.