



HAL
open science

Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth

Alain Patrick Olivier

► **To cite this version:**

Alain Patrick Olivier. Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth. *Penser l'éducation*, 2014, 35, pp.93-105. hal-01219898

HAL Id: hal-01219898

<https://hal.science/hal-01219898>

Submitted on 28 Nov 2020

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

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

Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth

Alain Patrick Olivier

Axel Honneth a ouvert pour les sciences de l'éducation une voie peut-être exemplaire et des pistes de recherche déterminantes sur le plan social ou psychologique. L'approche qu'il a développée jusqu'à présent (Honneth 2000, 2006) invitait à penser la continuation du projet moderne dans les contradictions d'un présent marqué par le recul des idées de démocratie et d'éducation, dans une situation dominée par les valeurs du libéralisme et du marché. Il s'agissait de penser une pratique émancipatrice en lien avec les mouvements sociaux et susceptible de définir des principes normatifs. Les idées de « reconnaissance », de « pathologie sociale » ou « d'expérience du mépris » permettaient de prendre en considération une dynamique de la résistance susceptible d'actualiser le principe kantien de l'émancipation (Fabre 2011). Toutefois, Honneth n'avait pas abordé le thème éducatif pour lui-même avant la conférence qu'il a donnée sur ce thème au congrès de la Société allemande des sciences de l'éducation (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) d'Osnabrück (Honneth 2012b). Dans le présent article, il s'agit de déterminer si de nouvelles pistes pourraient s'ouvrir pour la réflexion à partir de cette contribution explicite de Honneth aux sciences de l'éducation, même s'il n'appréhende pas la question de l'éducation à partir des schèmes théoriques antérieurs de la lutte pour la reconnaissance, ni nécessairement en référence à la méthode et à la tradition de l'École de Francfort. Nous rappellerons d'ailleurs brièvement ce cadre critique avant de présenter au public francophone les thèses et arguments de Honneth et pointer quelques questions qui demeurent en suspens dans sa présentation.

1. La problématique de l'éducation dans l'Ecole de Francfort

Le projet de philosophie critique élaboré par l'Ecole de Francfort au XX^e siècle s'est pensé, d'une façon générale, comme la continuation du processus d'émancipation engagé par l'*Aufklärung*, les Lumières pour transformer la société et les relations de pouvoir au moyen d'un travail théorique et critique de rationalisation. Or le concept d'*Aufklärung* est à côté des concepts de *Bildung* ou d'*Erziehung* un équivalent possible, en allemand, du concept d'« éducation ». L'*Aufklärung* désigne, d'une part, un moment historique, le moment où la rationalité s'impose dans la modernité, où s'ouvre un espace public de libre discussion et d'autonomie de la réflexion comme condition de la démocratie. Elle désigne, d'autre part, un processus d'éclaircissement, d'instruction propre à toute divulgation du savoir et visant en général à la transformation du mythe et de la peur en rationalité. A la différence du mouvement historique des Lumières, la critique de l'Ecole de Francfort n'a pas porté seulement sur le réel social ou sur les conditions de la théorie. Elle a intégré un travail de réflexion sur soi, un travail d'autocritique qui a commencé par une remise en question du principe même de l'*Aufklärung*, de la philosophie, de la promesse d'émancipation portée par la science et par la théorie modernes. Elle a envisagé l'*Aufklärung* comme son contraire, comme mythe destructeur, comme volonté de domination, et de ce fait comme « une imposture totale pour les masses » : « La Raison se comporte à l'égard des choses comme un dictateur à l'égard des hommes : il les connaît dans la mesure où il peut les manipuler » (Adorno et Horkheimer 1974, 27). Le processus des Lumières se comprend dès lors dans l'ambivalence de la rationalité dont il est porteur, comme processus d'émancipation, mais aussi bien d'aliénation, comme potentiel de barbarie intrinsèque à la civilisation. C'est ainsi qu'Adorno et Horkheimer (1974) ont développé l'idée d'une « dialectique de l'*Aufklärung* ». Le contexte de cette théorisation était celui de la Seconde Guerre mondiale, des circonstances politiques où la pensée et l'action démocratiques

s'étaient éclipsées en Allemagne. Mais la question ne concernait pas seulement l'Allemagne : elle concernait également les processus autoritaires visibles partout dans le monde. Les auteurs affirmaient, en 1969, l'actualité de leur réflexion pour la critique du monde capitaliste, pour la situation du « Tiers Monde » et ce qu'ils appelaient le « totalitarisme » en général, une actualité qu'il nous revient aujourd'hui encore de mesurer. La situation spécifique de l'Allemagne conduisait néanmoins à poser la question des rapports de l'éducation, de la philosophie et de la politique de façon paradigmatique face à un phénomène – l'érosion de la disposition démocratique – qui ne lui était pas propre mais que la philosophie critique avait envisagé avec la plus grande vigilance. Le passage ou le retour à la démocratie ne doit pas exclure, même dans une situation de paix, le possible retour de la barbarie. La résurgence des nationalismes ne faisait qu'indiquer ce risque avec plus d'acuité. Il s'agissait, et il s'agit toujours, dans ces conditions, d'associer de façon intime la question de la politique et celle de l'éducation (Adorno, 2003). L'éducation doit être pensée de telle sorte que l'on perçoive les schèmes autoritaires qui se développent à l'intérieur même de la démocratie. La politique doit être pensée de telle sorte qu'elle intègre le moment de l'éducation intellectuelle et de la critique comme l'un de ses présupposés. La tâche est de rendre le peuple majeur au sens où il faut le rendre mûr pour la démocratie (une chose très récente en Allemagne lorsqu'écrivaient Adorno et Horkheimer).

2. La problématique politico-pédagogique de Honneth

Lorsqu'il aborde aujourd'hui la question de l'éducation, Honneth (2012a, 2012b, 2012c) ne fait pas de référence à la première théorie critique et ne se situe pas non plus par rapport à elle, mais il continue à se positionner néanmoins dans ce cadre historique spécifique : « Après la défaite du national-socialisme, il s'agissait pour tout un peuple de s'habituer de nouveau aux pratiques désappries de façon systématique de la formation de la volonté démocratique : les forces

d'occupation américaines pouvaient naturellement recourir aux écrits pédagogiques de John Dewey pour s'acquitter de la tâche qui était la leur. Entre la théorie de la démocratie et la pratique pédagogique le lien était encore si étroit, le rapport interne était donné de façon si évidente qu'il n'y avait en soi nul paternalisme ni aucune mise sous tutelle à vouloir redonner des habitudes démocratiques aux membres démoralisés d'un Etat de non-droit réduit en cendres » (Honneth, 2012b). Honneth appréhende la question de l'éducation à partir du champ de la théorie politique et non de la théorie critique ni même de la philosophie sociale qui était jusqu'alors son objet central. Il part du fait – au demeurant contestable dans le champ de la philosophie française comme de la philosophie américaine – que l'éducation dans son rapport à la démocratie ne serait plus un thème central de la philosophie politique contemporaine, particulièrement de la théorie de la justice de Rawls aujourd'hui dominante. Pourquoi la philosophie politique ne traiterait-elle plus du thème éducatif ? Une théorie de la démocratie est-elle possible qui fasse l'économie d'une théorie de l'éducation ? Et inversement, une théorie de l'éducation est-elle possible qui fasse l'économie d'une philosophie politique ? Pour Honneth, cette dissociation entre philosophie politique et philosophie de l'éducation, cette disparition supposée du thème éducatif dans le discours philosophico-politique est une « erreur ». Dans la tradition philosophique de la modernité, il est vrai que le lien entre philosophie de l'éducation et philosophie politique était constitutif : « Le discours philosophique de la modernité a pris soin qu'il n'y ait guère de théoricien de la démocratie d'importance et de renom qui n'ait rédigé une contribution systématique à la théorie de l'éducation » (Honneth, 2012b).

Le modèle théorique originel de ce rapport d'implication entre éducation et démocratie (ou « république ») avait été fourni par Rousseau (1762) dans l'*Emile* et dans le *Contrat social*. Le concept du « bon citoyen » constituait le moyen terme entre la théorie de l'éducation et la théorie politique (« du gouvernement »), car le « bon citoyen » est à la fois l'origine et la destination de l'éducation. Dans le mouvement historique des Lumières, de l'*Aufklärung*, le processus démocratique et le processus éducatif sont parallèles, car il s'agit dans les deux cas de passer d'un

état de minorité à un état de majorité, d'un statut d'hétéronomie à un statut d'autonomie. Le peuple doit apprendre à être souverain comme l'enfant doit apprendre à être autonome. Kant (1886) parle ainsi de la pédagogie comme d'une sœur jumelle de la théorie de la démocratie et compare de ce fait l'art de gouverner et l'art d'éduquer. Même s'il a reculé devant l'idée que l'éducation puisse avoir pour finalité de former les facultés démocratiques, Kant indique qu'il n'y a pas un simple rapport d'analogie, mais un « rapport de conditionnement réciproque entre l'éducation et l'ordre étatique républicain » (Honneth, 2012b). Il faut une éducation (démocratique) pour que la démocratie puisse s'instituer et se perpétuer ; mais il faut également un état d'esprit et une politique démocratiques pour que l'éducation (démocratique) puisse s'instituer et subsister. La tâche de l'éducation est l'apprentissage des valeurs et des comportements démocratiques. La tâche de la politique est de contribuer à la production ou à la « régénération » du mode d'action démocratique par l'intermédiaire de l'éducation. L'éducation est donc un lieu politique essentiel où s'exerce la « formation de la volonté », où l'on apprend le gouvernement de soi.

On peut remarquer que, sur le plan terminologique, Honneth ne comprend pas le concept de « démocratie » immédiatement comme une forme politique de gouvernement relative à une structure parlementaire ou médiatique, ni non plus comme une forme relative au droit en tant que tel. Pour le dire dans les catégories hegelienues qui sont aussi les siennes, la démocratie ne relève pas du « droit abstrait », mais elle est relative à un rapport social entre les individus, à une forme de « *Sittlichkeit* », de vie éthique. Honneth parle d'« autodétermination », de capacité de coopération et d'initiative morale. L'ethos démocratique met ainsi en relation un nous et un moi, un groupe et un individu. Cette approche paradoxale de la démocratie permet de définir le lieu d'une politique dont le modèle ne soit pas tiré des institutions représentatives mais des institutions d'enseignement, soit une façon de concevoir la démocratie en général comme processus éducatif, comme devenir-autonome de l'individu. La démocratie est à la fois un mode de vie ensemble, un mode d'agir et un état d'esprit. Ce mode de vie et cet état d'esprit peuvent être présents ou non dans la façon dont

s'organise l'éducation dans le système scolaire, comme ils peuvent être présents ou non dans le processus de décision politique. Ce qui s'oppose à la démocratie, c'est le « conformisme moral » et la « soumission servile à l'autorité » (Honneth 2012b). On peut considérer que, pour Honneth, l'éthos démocratique est la condition morale et culturelle de la politique. La fonction spécifique de l'éducation, dans ce contexte, est de former de nouvelles générations au comportement démocratique, et il faut pour cela des parents et des enseignants qui soient eux-mêmes des citoyens animés de cet état d'esprit, qui aient reçu une éducation dont l'un des principaux résultats ait été précisément de s'engager aussi dans une politique démocratique, et plus précisément dans une politique d'éducation. (La démocratie vivante doit produire ses conditions de survie culturelles et morales par l'éducation.) « Le petit être humain doit avoir parcouru le processus visant à la liberté pour pouvoir être membre d'un peuple se gouvernant soi-même, et inversement seuls des citoyennes et des citoyens autonomes peuvent institutionnaliser une éducation publique qui rend possible à leurs enfants le passage à la majorité. » (Honneth, 2012b)

Or, ce lien entre politique et éducation ne se montrerait aujourd'hui que négativement. L'idée moderne de la démocratie et l'idée d'une éducation démocratique tendraient à être abandonnées dans les discours, dans les pratiques, dans les théories depuis plusieurs décennies. Le phénomène de désaffection à l'égard de l'école rejoindrait celui de la désaffection à l'égard de la question de la démocratie elle-même, de la modernité en général et de la politique en particulier. On parle en ce sens de « postdémocratie ». Il s'agit alors, en renouant avec un rapport entre éducation et politique, de régénérer la tradition moderne comme condition à la fois de la démocratie et de l'éducation.

Dans son texte, Honneth tente ainsi

–d'établir un diagnostic concernant cette situation, afin d'expliquer sur le plan théorique pourquoi s'est opérée une telle dissociation entre théorie politique et théorie éducative ;

–de rappeler les principes de la tradition moderne de la philosophie de l'éducation ;

– d’envisager à partir d’elle le sens de l’éducation démocratique dans la situation particulière qui est la nôtre sur le plan politique et technologique.

3. La dissociation de la théorie politique et de la théorie de l’éducation

Honneth (2012a, 2012b et 2012c) cherche premièrement les raisons du « divorce entre pédagogie et philosophie politique ». Pourquoi le discours de la philosophie politique contemporaine fait-il abstraction du thème éducatif ? A quelle situation concrète cela correspond-il dans le monde scolaire ? Et quelles sont les expressions idéologiques de cette situation ? Nous laisserons ici de côté la question de savoir si Honneth a raison de considérer que la philosophie politique ne fait pas de l’éducation un thème central, ce qui pourrait être discuté non seulement au regard de la tradition de l’Ecole de Francfort elle-même, comme nous l’avons rappelé, mais aussi bien de la philosophie française ou de philosophie américaine contemporaines. La question est plutôt de savoir quel type de connexion s’établit selon lui entre le discours politique et le discours de l’éducation. On peut distinguer dans son argumentation deux types d’explication, une explication de type épistémologique et une explication de type idéologique.

3. 1 Première hypothèse : l’hypothèse épistémologique

Honneth se situe d’abord sur un plan *épistémologique* en envisageant la question comme liée à un problème structurel dans l’histoire des institutions universitaires. L’hypothèse consiste à dire que si la philosophie politique ne s’occupe pas du thème éducatif, cela peut être pour une raison purement interne à la philosophie ou au discours théorique : parce que le thème de l’éducation serait devenu l’objet des sciences de l’éducation et non plus celui de la philosophie ou de la théorie politique. Les sciences de l’éducation (et de ce fait aussi la théorie de l’éducation démocratique) se seraient émancipées du discours de la philosophie, comme les sciences sociales d’une façon générale se sont

émancipées de la philosophie au XIX^e siècle (Honneth, 2012b). Mais, pour Honneth, il n'est pas possible d'abandonner la question de l'éducation à un domaine spécialisé dans la mesure où elle est inséparable de la question politique et de la question de la démocratie. En outre, à partir du moment où la philosophie traite du thème politique et où l'éducation est un thème majeur du discours politique, comment pourrait-elle en faire abstraction, sauf à renoncer à traiter de la question politique en général et d'abandonner cette dernière aux sciences politiques ? Le fait que la philosophie politique ait délaissé la question de l'éducation n'est donc pas explicable seulement parce que la philosophie aurait laissé à une science particulière, la science de l'éducation, le soin de réfléchir à la question de l'éducation démocratique comme elle lui a laissé le soin de réfléchir à la question de la pédagogie et de l'école en général. Si tel n'est pas le cas, la question est de savoir pourquoi la philosophie politique, et la théorie de la démocratie d'une façon générale, ont pu se détourner de cette question centrale, qui est présente dans la philosophie de Rousseau (1762a, 1762b) et dans la philosophie de Kant (1886), mais qui est déjà centrale dans la *Politeia* de Platon, soit dans une philosophie politique qui n'est pas en elle-même démocratique et qui est même anti-démocratique (à moins d'en faire une lecture « communiste », ce qui n'est pas dans la perspective de Honneth).

3.2 Seconde hypothèse : l'hypothèse idéologique

Si le thème éducatif a disparu du discours politico-philosophique, c'est pour une autre raison, qui relève de la théorie et non pas strictement de l'épistémologie. Appelons cette hypothèse *idéologique*, car elle n'est pas liée à la division formelle du travail universitaire, mais elle relève du contenu de la philosophie politique.

3.2.1 L'hypothèse idéologique « de droite »

Suivant cette hypothèse, si les théories de la démocrate ne théorisent pas l'éducation, c'est parce

qu'elles ne considèrent pas l'école, l'éducation publique, comme étant à l'origine de la production ou de la reproduction de l'ethos démocratique, lequel trouverait, au contraire, son origine dans des visions du monde religieuses ou « pré-politiques ». Cela correspond, pour Honneth, à la thèse qu'il appelle thèse de Böckenförde (du nom du juriste allemand qui la soutient). La politique démocratique – comme la pensée du droit d'une façon générale — ne trouverait pas en elle-même les conditions de sa régénération : elle les trouverait dans des instances éthiques ou religieuses relevant de la société civile. Le système scolaire étatique, par conséquent, ne serait pas le lieu pleinement adéquat pour la transmission de ces valeurs. C'est pourquoi on lui dénie le pouvoir de produire ou de transmettre des comportements démocratiques. Les valeurs démocratiques, telles que la tolérance, l'orientation vers le bien commun, etc., s'apprendraient dans de telles communautés dites « pré-politiques ».

On insiste dans ces conditions sur la thèse de la neutralité de l'Etat, justement parce que ferait défaut à ce dernier la possibilité de l'autodétermination éthique. Les adversaires de l'idée d'une éducation étatique démocratique rejettent le « caractère partisan de l'enseignement scolaire ». Cette option libérale-religieuse consiste à réduire l'intervention de l'Etat à un « minimum civil » dans le domaine éducatif. Il faudrait que les enseignants ne soient plus des agents au service de l'Etat, mais au service des familles et des communautés. Ou, si l'école demeure administrée par l'Etat, ce serait pour servir surtout les intérêts de la famille et de la société. La famille et la société civile seraient donc porteuses de l'ethos démocratique. (Elles le sont même pour Honneth dans la mesure où elles entretiennent les valeurs d'autonomie et de coopération qui le caractérisent.) L'Etat devient le prestataire d'une parentalité organisée. C'est ce que montre ou dénonce la sociologie de Dubet (2002) relativement au déclin de l'institution. Les parents demandent à la fois une plus grande attention au développement et à l'épanouissement de l'élève, considéré avant tout comme un enfant, et une plus grande adaptation du système scolaire à la situation professionnelle, à la carrière et aux réalités économiques. Cela rejoint une certaine forme de pratique politique qui vise à mettre au

centre des apprentissages scolaires la question de la concurrence et de la compétition économiques, et non celle de la formation à la vie démocratique. Les visions pré-politiques, qu'elles soient d'ordre religieux ou économique, s'imposent depuis la sphère de la société civile et de la famille pour remettre en cause l'Etat comme porteur de l'idée démocratique et l'école comme lieu de réalisation de cette idée. Or, pour Honneth, il faut, pour penser l'éducation démocratique, que l'Etat ne soit pas un lieu neutre, une instance parmi d'autres, mais le lieu de production des valeurs. Et il l'est justement à travers l'institution éducative comme telle, appréhendée comme école de la démocratie. Si l'Etat est une condition pour l'autodétermination démocratique, la place qu'on lui confère détermine la possibilité laissée à la démocratie de s'autogénérer ou non. Accorder une place étroite à l'Etat revient à accorder une faible place au renouvellement des conditions morales et culturelles de la démocratie.

3. 2. 2 L'hypothèse idéologique « de gauche »

C'est ainsi que Honneth critique cette hypothèse – que l'on pourrait dire « de droite » – à l'origine de la dissociation entre théorie politique et théorie de l'éducation. Il ne fait qu'évoquer, dans une note, une autre hypothèse de la dissociation entre éducation et politique, l'hypothèse que l'on pourrait dire « de gauche », qu'il n'est pas inutile de relever, ne serait-ce que pour resituer le débat dans le contexte de la philosophie française contemporaine. Cette hypothèse explique également pourquoi la théorie politique et la théorie de l'éducation doivent se dissocier, pourquoi l'Etat ne saurait être le lieu de production ou de reproduction de l'ethos démocratique, mais elle le fait pour des raisons toutes autres que celle de l'hypothèse « de droite » de Böckenförde. Honneth reconnaît en effet que l'éducation scolaire peut elle aussi contribuer à la négation des valeurs démocratiques, au conformisme moral et à la soumission servile à l'autorité que nous évoquions. « L'école, écrit-il, a un tel rôle négatif dans la philosophie politique de Louis Althusser ». Althusser (1976) conçoit, en effet, l'école comme un appareil idéologique d'Etat et même comme le principal appareil de

reproduction du capitalisme. Il s'agit d'apprendre non seulement des contenus mais aussi les règles d'obéissance à la base de la division du travail et les règles de commandement pour les exploités. L'école administrée par l'Etat n'est le lieu ni de l'émancipation ni de l'apprentissage démocratique, mais de la politique autoritaire et de la soumission aux exigences du capitalisme et aux inégalités. Il ne s'agit pas seulement de considérer le fait que l'école pourrait manquer son but et ne pas réaliser son concept en devenant autoritaire, mais que la répression et le conformisme sont constitutifs de son concept. La philosophie politique ne fait pas ici abstraction de la question de l'éducation, mais elle ne considère pas l'éducation – et particulièrement l'éducation scolaire dans le cadre étatique – comme « démocratique », comme un moyen d'émancipation de l'homme dans la société.

3.2.3 La question de l'égalité

La question de l'égalité fait également problème pour la définition de la politique, de la démocratie et de l'éducation. Honneth distingue trois éléments dans l'éducation : la qualification par le travail, l'égalité par rapport aux déficits du milieu et la préparation à jouer un rôle comme citoyen. Mais c'est seulement sur cette troisième dimension que porte son analyse, parce qu'elle serait la plus importante pour l'éducation dans la philosophie moderne. Comment dissocier, pourtant, la préparation à la citoyenneté de l'exigence de l'égalité ? Cette question n'est pas plus présente dans le texte sur l'éducation qu'elle ne l'est dans la philosophie politique plus récente de Honneth, laquelle s'organise entièrement autour du concept de « liberté ». La liberté est considérée comme la valeur suprême de la modernité, le concept auquel se rattachent toutes les traditions de pensée philosophique. Dans *Das Recht der Freiheit*, Honneth (2011) ne consacre au concept d'égalité qu'une note : pour dire que les revendications d'égalité dans le passé (celles que formulaient les avant-gardes esthétiques et politiques) peuvent se réduire à une revendication d'autonomie. La lutte pour l'égalité est une lutte pour la liberté individuelle, c'est en tous les cas ce qui en subsisterait au début du XXI^e siècle. Cette conception permettrait de concilier habilement le marxisme et le

libéralisme si elle ne se heurtait aujourd’hui aux conceptions de la politique et de l’éducation issues précisément de la tradition althusserienne, qui font à la fois de la politique et de l’éducation des formes d’action s’exerçant par définition en dehors du champ de l’Etat de droit en général et de l’institution scolaire en particulier. De fait, la fonction critique de la philosophie s’exerce bien chez Honneth à l’égard des théories politiques dominantes, en rappelant la tradition méritocratique de la démocratie politique et pédagogique, mais elle n’interroge pas ici – comme elle le fait par ailleurs – les pathologies sociales suscitées par le capitalisme, voire par les institutions elles-mêmes, et par voie de conséquence l’institution scolaire. Honneth n’applique pas à la théorie de l’éducation le schéma de la « lutte pour la reconnaissance ».

4. La tradition moderne de l’éducation démocratique

Etant donné la situation politique et scolaire actuelle, ou plus exactement la situation philosophique actuelle, Honneth propose, dans un deuxième temps, de régénérer la tradition démocratique étatique et républicaine en rappelant les principes de trois philosophes qui ont marqué selon lui la tradition moderne de l’éducation démocratique : Kant (1886), Durkheim (1925) et Dewey (1990). Pour lui, bien que ces auteurs aient appartenu à des horizons historiques, des aires géographiques et des domaines théoriques hétérogènes – à savoir l’idéalisme allemand, la sociologie française et le pragmatisme américain, – ils se rejoignent dans une conception commune de l’éducation démocratique. C’est cette tradition qui demande à être repensée dans la situation qui est la nôtre, comme elle le fut à leur époque, justement parce que l’idée de l’éducation démocratique demande à être régénérée, à passer d’une génération à l’autre, à renaître y compris – voire d’autant plus – dans les conditions où elle semble ne plus avoir cours. Voici quelques traits relevés par Honneth dans cette conception moderne de l’éducation démocratique.

◇ Dans la tradition moderne républicaine, l’Etat n’est pas partial, car il est dépositaire de la

volonté de tous par opposition à la volonté particulière. Ce qui est obligatoire est ce qui a été décidé en commun. On ne reconnaît donc pas le droit des parents à médiatiser les contenus.

- ◇ Les enseignants ne sont pas des auxiliaires des familles, mais des auxiliaires de l'Etat. L'éducation publique se trouve privilégiée au détriment de l'éducation domestique, car elle révèle les vertus et les capacités de l'enfant et écarte le danger de perpétuer « les erreurs familiales » (les préjugés).
- ◇ L'éducation ne concerne pas seulement l'individu, mais aussi le citoyen et le membre de l'humanité en général. Elle prépare donc l'individu à être membre de la société et citoyen du monde.
- ◇ Si elle le prépare à son métier ou à sa carrière, c'est par une éducation formelle à l'ethos démocratique, qui permet à l'individu de développer une forme d'estime de soi comme condition de son action aussi bien sur le plan politique que dans le monde du travail. (C'est la possibilité d'une reconnaissance sociale qui vaut aussi bien sur le plan moral que sur le plan économique, au sens où elle donne à l'individu une « valeur » aux yeux des autres.) La préparation au travail, à la vie professionnelle, est donc subordonnée dans le système scolaire à l'apprentissage de l'état d'esprit démocratique.
- ◇ L'éducation démocratique permet l'exercice des droits politiques, lesquels permettent en retour à l'individu d'avoir une existence dans la société. Ce qui justifie l'école publique et obligatoire, c'est que l'Etat a le pouvoir et le rôle de former des citoyens.
- ◇ Cette éducation démocratique ne prend pas nécessairement la forme de contenus démocratiques, mais ce sont plutôt des comportements, des habitudes qui font l'objet de l'éducation au cours de la scolarité. L'éducation démocratique est en ce sens fondée sur la culture de l'association aussi bien que sur le développement de l'individu.

5. L'idée moderne de l'éducation démocratique dans les conditions actuelles

On pourrait objecter que les principes de l'éducation républicaine ainsi entendus, même s'ils sont valables en soi, ne sont plus adaptés à la situation contemporaine et que la situation du monde en général et le système scolaire en particulier ont profondément changé depuis l'époque de Durkheim et de Dewey sans parler de celle de Kant et de Rousseau. Honneth (2012b) conclut ainsi sur les conditions spécifiques à notre époque et sur les possibilités d'introduire ou de régénérer l'idée d'une éducation démocratique. Les deux éléments qu'il distingue pour un nouveau programme d'éducation démocratique sont le rapport aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, d'une part, et la question du multiculturalisme dans l'espace scolaire, d'autre part. Car l'une des caractéristiques de ces dernières décennies est la prédominance du multiculturalisme qui relativise lui aussi la pensée de la démocratie en en faisant une pensée parmi d'autres et qui enjoint donc l'Etat à une plus grande neutralité au nom de la démocratie vue comme « pluraliste ». Honneth s'oppose à cette conception en faisant valoir que l'école est justement le lieu de l'apprentissage à un vivre en commun démocratique, ce qui devrait la placer au cœur de la théorie politique. Toutefois, la défense de l'universalisme démocratique se limite chez Honneth à la situation des « Etats de droit occidentaux », sans considération pour la façon dont se pose la question de l'éducation et de la démocratie dans les autres parties du monde, là où on pose pourtant la question du caractère soit universel soit particulier de ce modèle ainsi que celle des modes de réalisation ou d'absence de réalisation du droit à l'éducation, modes qui se répercutent et se réfléchissent par la suite dans les Etats de droit occidentaux.

L'autre spécificité de l'époque est « la révolution numérique » des moyens de communication et le positionnement de l'institution par rapport à ces nouvelles techniques et à leur usage, à la nécessité

de leur introduction dans l'espace scolaire et à la nécessité tout aussi forte d'un rapport critique et spécifique à leur égard, c'est-à-dire d'un apprentissage démocratique, par opposition à l'usage familial ou commercial qui prévaut dans la société. C'est un point sur lequel Honneth (2011) revient lorsqu'il pose la question de la constitution de la démocratie dans la société civile et dans l'espace public et qu'il examine la double fonction d'émancipation et d'aliénation induite par les nouvelles technologies. Cette problématique rejoint les préoccupations originelles de l'École de Francfort concernant l'ambivalence des moyens modernes de communication de masse, qui contribuent aussi bien à la formation de l'état d'esprit démocratique dans l'espace public qu'ils ne servent de médium privilégié aux politiques les plus autoritaires. Honneth ne fait qu'évoquer la critique de la presse faite par Dewey de la soumission de celle-ci au principe de la publicité et de la marchandisation, principe auquel s'opposerait précisément le système scolaire et universitaire. Pour Honneth, les deux occurrences, multiculturalisme et technologies, sont des moyens d'approfondir et de repenser l'idée démocratique. Elles ne sont en tant que telles ni des conditions ni des obstacles à la politique démocratique, il s'agit seulement qu'elles soient considérées de façon critique. Ce que disait autrefois Adorno du médium radiophonique ou télévisuel dans sa possible application à des fins pédagogiques et scolaires aussi bien qu'autoritaires trouverait tout à fait son application au domaine des communications électroniques. Mais, comme nous l'avons vu, Honneth ne se situe pas, sur ces questions, dans le prolongement des analyses d'Adorno.

6. Conclusion

Dans toute la réflexion de Honneth, non seulement la démocratie et l'éducation apparaissent comme des sœurs jumelles, mais la philosophie constitue le moyen terme de cette nécessaire association. Le problème posé était un problème philosophique ou un problème posé à la philosophie ? Pourquoi la philosophie politique avait-elle éludé le thème éducatif de son traitement ? Avait-elle oublié qu'elle devait jouer un rôle dans la constitution même de l'ethos démocratique ? Le fait même de traiter ou

de ne pas traiter scientifiquement ou philosophiquement de la question de l'éducation joue un rôle dans la perpétuation ou la régénération de l'idée démocratique et de ses institutions, et cela d'autant plus si l'on considère que la recherche philosophique, la discussion rationnelle, l'enseignement des sciences de l'éducation sont en soi des éléments paradigmatiques de la vie démocratique. Car le modèle ultime de la démocratie est justement pour Honneth (qui suit en cela Dewey) le modèle de la discussion philosophique et de la recherche scientifique en général. La philosophie a donc une responsabilité quant à la forme et au contenu du discours éducatif et politique.

Au cours de notre analyse, nous avons pu constater que la forme de la philosophie à laquelle se réfère Honneth n'est pas la théorie critique comme telle, ni même sa propre théorie de la lutte pour la reconnaissance (Honneth 2000), mais la philosophie politique au sens large entendue comme philosophie de la liberté au sens du libéralisme. Outre le fait que la théorie politique n'ait pas autant fait silence sur la question de l'éducation que ne l'affirme Honneth, on observe que la conception de l'éducation qu'il présente est tributaire d'une évolution d'ensemble de sa philosophie depuis une théorie combative de la reconnaissance vers une théorie morale et normative de la société. Le thème critique des « pathologies sociales » engendrées par le capitalisme (réification, mépris) tend alors à s'estomper. Du point de vue de l'éducation, plusieurs choses demeurent ainsi en suspens ou suscitent l'embarras dans cette perspective. D'abord, la question de l'égalité tend à se réduire à celle de la liberté dans la conception de l'éducation comme dans la théorie de la démocratie en général. Ensuite, la recherche d'une formulation normative et le recours à la tradition classique de la philosophie politique et morale permet sans doute de régénérer l'idée républicaine et méritocratique, mais elle s'écarte aussi de l'optique initiale d'une théorie critique et générale de la société et du capitalisme qui pourrait s'appliquer au système scolaire. Enfin, cette perspective morale et normative contient le risque de retomber dans l'idéalisme en faisant abstraction du moment négatif, du moment autoritaire de l'éducation et de la démocratie mis en évidence et critiqué par Horkheimer et Adorno dans la dialectique de l'*Aufklärung*.

Bibliographie

- Adorno, Th. W. (2003), Modèles critiques [traduction M. Jimenez et E. Kaufholz], Paris, Payot. [Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften, Band 10.2, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1977]
- Adorno, Th. W. et Horkheimer, M. (1974), La dialectique de la raison : fragments philosophiques [traduction E. Kaufholz], Paris, Gallimard. [Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a.M., Fischer, 1969]
- Althusser, L. (1976), Idéologie et appareils idéologiques d'Etat, dans Positions (1964-1975), Paris, Editions sociales, p. 67-125.
- Dewey, J. (1916), Education et démocratie [traduction G. Deledalle], Paris, Armand Colin. [Democracy and education: an introduction to the philosophy of education, New York, Macmillan, 1916].
- Dubet, F. (2002), Le déclin de l'institution, Paris, Seuil.
- Durkheim, E. (1925), L'éducation morale [éd. Paul Fauconnet], Paris, Felix Alcan.
Disponible sur <http://gallica.bnf.fr>
- Fabre, M. (2011), Eduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole, Paris, Presses universitaires de France.
- Honneth, A. (2000), La lutte pour la reconnaissance [trad. P. Rusch], Paris, Le Cerf. [Kampf um Anerkennung, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1992].

- Honneth, A. (2006), La société du mépris [édition d'O. Voirol], Paris, La Découverte.
- Honneth, A. (2011), Das Recht der Freiheit, Berlin, Suhrkamp.
- Honneth, A. (2012a), Erziehung und Freiheit – Ein vernachlässigtes Kapitel der Gerechtigkeitstheorie [Education et liberté, un chapitre négligé de la théorie de la justice], conférence donnée au 23^e congrès de la Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Osnabrück, 12 mars 2012. Vidéo en ligne : <http://lernfunk.de>
- Honneth, A. (2012b), Erziehung und demokratische Öffentlichkeit : Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie [Education et espace public démocratique : un chapitre négligé de la philosophie politique], Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. En ligne à : <http://link.springer.com>
- Honneth, A. (2012c), Die verlassene Schule der Demokratie [L'école perdue de la démocratie], Die Zeit, 14 juin 2012. En ligne à : <http://www.zeit.de>
- Kant, I. (1886), Traité de pédagogie [trad. Jules Barni], Paris, Felix Alcan. En ligne sur <http://gallica.bnf.fr> [Immanuel Kant über Pädagogik, Hrsg. von F. T. Rink, Königsberg, Nicolovius, 1803].
- Rousseau, J.-J. (1762a), Emile, ou de l'éducation, La Haye. Disponible sur <http://gallica.bnf.fr>.
- Rousseau, J.-J. (1762b), Du contrat social, Amsterdam. Disponible sur <http://gallica.bnf.fr>.