



HAL
open science

Les conditions de la non-éducation

Alain Patrick Olivier

► **To cite this version:**

Alain Patrick Olivier. Les conditions de la non-éducation. Illusio, 2018, De l'enfance au temps de l'humanité superflue, 18, pp.39-49. hal-01935259

HAL Id: hal-01935259

<https://hal.science/hal-01935259>

Submitted on 7 Oct 2019

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.

Les conditions de la non-éducation

Alain Patrick Olivier

L'ÉDUCATION EST UN DROIT de l'homme et, partout dans le monde, on constate que les hommes se trouvent dans des situations de non-éducation. S'agit-il seulement d'un échec des politiques d'éducation ? Ou ne s'agit-il pas plutôt de projets de non-éducation ? Dans cette hypothèse, les conditions de la non-éducation de l'homme et du citoyen relèveraient d'un projet inhérent au monde capitaliste visant, en dépit des discours normatifs et de la valorisation du concept d'éducation, à maintenir autant que possible les sujets, les hommes, les citoyens dans un état d'ignorance et de soumission. L'une des manifestations principales de l'emprise du néolibéralisme sur la vie des individus consiste, en effet, dans l'absence d'éducation, dans la destruction des systèmes publics d'éducation qui ont pour fonction de former le citoyen et d'émanciper l'homme. L'éducation dont on se trouve alors privé ne concerne ainsi pas seulement l'instruction reçue dans les systèmes d'enseignement. Elle concerne le pouvoir de devenir majeur au sens de Kant dans la société capitaliste aujourd'hui.

Dans ce qui suit, je partirai de l'expérience de l'éducation telle qu'elle est, ou plus exactement telle qu'elle n'est pas, c'est-à-dire que je parlerai des situations où l'éducation ne se fait pas, où elle n'a pas lieu et, de ce fait, j'appréhenderai l'éducation en suivant *une méthode négative*. Cette démarche rejoint celle de la Théorie critique au sens où celle-ci part, d'une façon générale, des situations de privation de droit, de liberté, telles qu'elles sont éprouvées par les acteurs, soit de l'expérience des individus, avant de parler du droit et de la liberté du point de vue normatif, du point

de vue des institutions du droit, ou du point de vue du tout de la société et du système capitaliste en général (1).

La démarche négative est liée à la démarche critique dans la mesure où il s'agit d'appréhender des conditions relatives à des situations de privation ou d'injustice. Bien entendu, cette critique elle-même obéit à certaines normes (comme celles posées par le droit abstrait à l'éducation), mais elle met en rapport ces normes abstraites du droit aux conditions réelles de leur non-effectivité, pour penser ce qu'il en est dans le réel ; pourquoi le droit ne s'applique pas ; ou quelle forme de normativité s'impose qui ne soit celle du droit, dans l'expérience subjective des acteurs comme dans l'esprit des institutions d'enseignement. Ce n'est pas la même chose de penser l'éducation à partir des « Lumières », de la « culture » ou de la « démocratie », ou de la penser négativement à partir des obstacles qui s'opposent à la concrétisation de ces principes, des obstacles qui peuvent demeurer inaperçus pour les acteurs, dont on n'aperçoit pas nécessairement la logique sourde et consistante, qui peut rendre vaine l'affirmation naïve, spontanée des principes des Lumières, de la culture, de la démocratie. La question serait moins : qu'est-ce qu'une éducation à la citoyenneté, à la démocratie ?, que : pourquoi l'éducation n'est-elle pas une éducation à la citoyenneté, à la démocratie ? Quels sont les obstacles qui font que les enfants, les femmes, les hommes ne reçoivent pas une éducation démocratique, ou encore, que la démocratie ne trouve pas les formes institutionnelles qui permettent son apprentissage ?

La philosophie de l'éducation de Theodor W. Adorno offre une possibilité pour penser les conditions de la non-éducation en suivant cette approche critique, négative et dialectique que j'ai décrite. Le concept de « non-éducation » n'appartient pas à la terminologie d'Adorno, mais son œuvre philosophique permet de penser néanmoins une telle situation et d'en rendre raison par une analyse élargie des obstacles qui s'opposent aux formes d'éducation de l'homme appréhendée comme accès à l'émancipation, à la majorité et à l'autonomie. Je ne vais pas traiter ici de la *Dialectique négative* (2), qui offre un cadre formel et méthode pour la réflexion sur la dialectique et la théorie critique au plan épistémologique, mais je vais traiter des textes d'Adorno où il est explicitement question d'éducation appréhendée au sens large. Cela peut valoir de *Dialektik der Aufklärung* (3), écrite dans les années 1940, jusqu'aux textes de circonstances, articles ou émissions radiophoniques des années 1960, comme *Tabous sur le métier d'enseignant* [Tabus über dem Lehrerberuf] (1965), *Éduquer après Auschwitz* [Erziehung nach Auschwitz] (1966) ou *L'éducation*

(1) Voir par exemple Axel Honneth, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard, 2013.
 (2) Theodor W. Adorno, *Négative Dialektik*, trad. fr. : *Dialectique négative*, Paris, Payot, 2003.
 (3) Max Horkheimer et Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt am Main, Fischer, 1969 ; trad. fr. : *Dialectique de la Raison. Fragments philosophiques*, Paris, Gallimard, 1974.

à la majorité [Erziehung zur Mündigkeit] (1969) : c'est surtout sur ce dernier texte, dont on trouvera ici une traduction, que je m'appuierai (4).

En effet, Adorno revient sur le concept d'*Aufklärung*, étroitement lié chez lui au concept de l'éducation. Le concept d'*Aufklärung* permet d'appréhender ces conditions générales de l'éducation définie comme possibilité pour les individus de devenir majeur dans la société (l'éducation à la majorité), d'une part, et d'éviter le retour à la barbarie, ou de sortir de la barbarie et de l'aliénation, d'autre part (*Entbarbarisierung*). Dans le devenir majeur, il est question d'une forme négative et critique dans la mesure où il s'agit de s'affranchir intellectuellement des formes d'autorité, et d'avoir le courage de *ne pas* suivre les autres (« *nicht mitmachen* »). Ces formes d'autorité sont d'autant plus autoritaires qu'elles prennent les apparences séduisantes et rassurantes de la religion et du divertissement. Je me propose ainsi d'actualiser plusieurs thèmes de la philosophie d'Adorno. Je distinguerai ainsi trois conditions de la non-éducation permettant d'éclairer la situation présente : 1) la pensée mythique, 2) l'industrie culturelle, 3) les pratiques autoritaires.

La pensée mythique

Si l'on définit le processus d'éducation comme un processus d'*Aufklärung*, un processus d'émancipation intellectuelle, le premier obstacle qui s'y oppose est la présence du « mythe » tel qu'Adorno en a traité dans *Dialektik der Aufklärung*. Remarquons d'abord que, par ce recours au concept de « mythe », Adorno traite et en même temps contourne la question devenue aujourd'hui si présente dans nos sociétés de la « religion », du christianisme, du judaïsme, ou de telle ou telle religion en particulier. Le concept de « mythe » est un concept plus vaste, qui englobe non seulement les formes de ce qu'on peut appeler « religions », qui établit un lien avec les formes sociales archaïques et disparues, mais qui englobe également les formes de rationalité, y compris les formes les plus modernes de la rationalité et l'*Aufklärung* elle-même. Adorno interroge la présence du mythe à l'intérieur même du discours de la rationalité moderne et du système de savoir. De ce fait, il n'oppose pas ce qui serait, d'une part, la pensée mythique, et, d'autre part, l'entreprise des Lumières, car l'*Aufklärung* est traversée par le mythe de même que le mythe peut apparaître sous une certaine façon comme l'une des formes du discours de l'*Aufklärung*. Ce qui a conduit à la barbarie, c'est d'abord une forme

(4) Theodor W. Adorno, « Tabous sur le métier d'enseignant » [1965] ; « Éduquer après Auschwitz » [1966] ; « L'éducation à la majorité » [1969]. Ce dernier texte, publié dans ce numéro, n'avait pas encore été publié en langue française. Les deux autres textes sont parus dans Theodor W. Adorno, *Modèles critiques. Interventions-Répliques*, Paris, Payot, 2003. Dans cette édition, « Tabus über dem Lehrerberuf » a été traduit par « Le métier d'enseignant frappé d'interdit ».

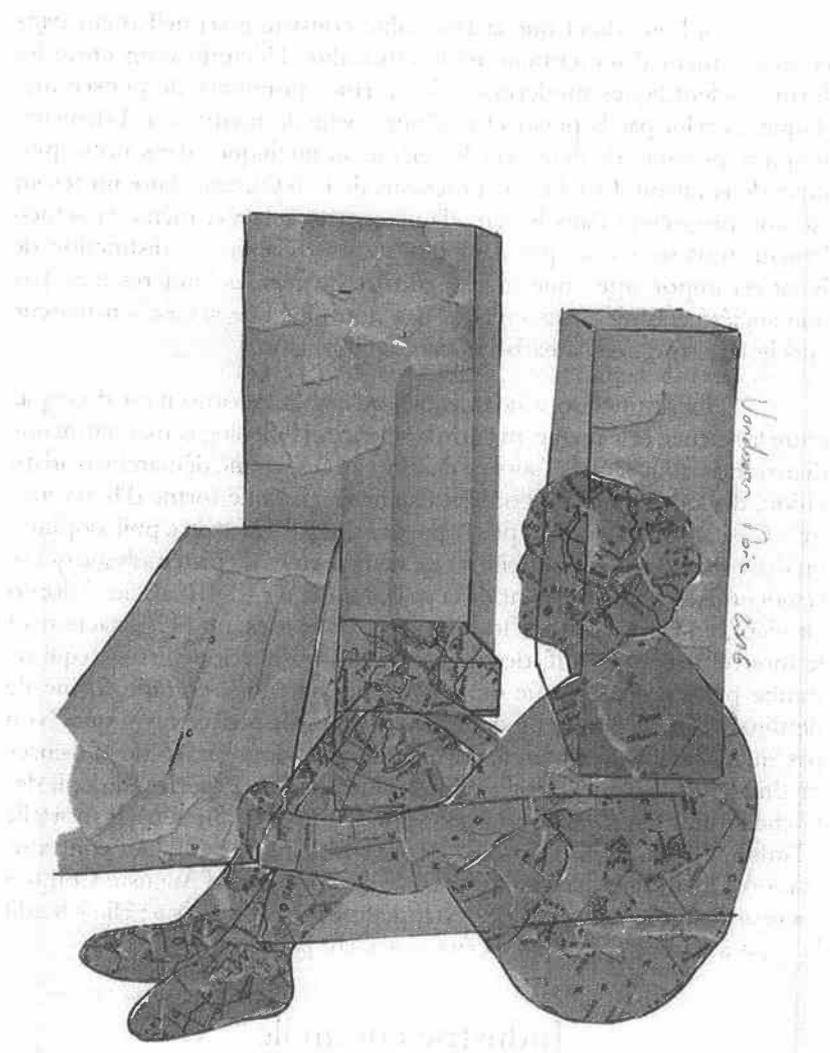
de barbarie immanente à la pensée de l'*Aufklärung*. Il y a une solution de continuité entre la logique de l'*Aufklärung* et la logique du fascisme qu'il s'agit de comprendre (Auschwitz peut être compris en ce sens comme un résultat des Lumières). C'est pourquoi Adorno parle de « dialectique de l'*Aufklärung* ». La dimension dialectique de sa pensée consiste non pas à opposer les Lumières au mythe, la démocratie et le fascisme, mais au contraire à comprendre la dimension fasciste éventuellement présente dans les Lumières, dans la démocratie, ou la dimension éventuellement aussi rationnelle, moderne du fascisme. Pour lui, le plus dangereux n'est pas le fascisme opposé à la démocratie, mais le fascisme à l'intérieur de la démocratie (5).

Adorno procède-t-il pour autant à une réduction de la rationalité à la pensée mythique ? Sa pensée relève-t-elle d'une conception irrationaliste de la vérité ? En réalité, on s'aperçoit qu'Adorno maintient le principe de l'*Aufklärung*. Il cherche à penser comment une société structurée par ce principe peut devenir une société barbare. Dénoncer la présence du mythe, ce n'est pas renoncer à la rationalité ni à l'*Aufklärung*, mais au contraire aller plus loin dans le processus de critique et d'auto-critique de la rationalité, et donc se donner aussi la chance de sauver la rationalité et l'*Aufklärung*. Le mythe demeure le principal obstacle à l'émancipation. Le principe de l'*Aufklärung* ne réside effectivement pas dans la dimension rationnelle comme telle, mais dans le pouvoir même de la critique.

C'est pourquoi Adorno peut maintenir l'idée d'*Aufklärung* au sens kantien dans son écrit sur « L'éducation à la majorité » (*Erziehung zur Mündigkeit*). Kant définit, en effet, l'*Aufklärung* par l'audace consistant à faire un usage libre, c'est-à-dire un usage critique de la raison (6). La définition des Lumières, de l'*Aufklärung* a changé entre *Dialektik der Aufklärung* et les interventions sur l'éducation d'Adorno dans les années 1960, car l'*Aufklärung* dont il est question dans ces derniers écrits n'est plus comprise comme le processus de domination de la nature, le processus de la science moderne, un processus pratique, administratif, économique, politique, mais un processus intellectuel au sens kantien de sortie de la minorité intellectuelle dans la visée de l'émancipation de la conscience. C'est un projet purement théorique, qui n'a pas pour fonction la domination du corps (la nature) mais la libération de l'intellect.

(5) Theodor W. Adorno, « Was bedeutet : Aufarbeitung der Vergangenheit », in *Bericht über die Erzieherkonferenz*, Wiesbaden. Repris dans Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1971, p. 112. Traduction française : « Que signifie : repenser le passé ? », in Theodor W. Adorno, *Modèles critiques. Interventions-Répliques*, op. cit., p. 115.

(6) Cité par Theodor W. Adorno, *infra*.



Marie Vandooren, *Ennuï*, collage, 2016.

Si l'on admet que la rationalité consiste essentiellement dans ce mouvement d'autocritique de la rationalité, l'identification entre les formes scientifiques modernes et les formes primitives de pensée mythique n'exclut pas la perspective d'une sortie du mythe, car il demeure toujours possible de dénoncer les éléments mythiques dans notre pratique de la raison. Et tel est le processus de l'*Aufklärung* : faire un retour sur soi, progresser dans le sens d'une société éclairée, même si actuellement nous ne vivons pas dans une société éclairée. La distinction de Kant est importante : une société en marche vers les lumières n'est pas une société éclairée, mais ce n'est pas non plus une société en marche vers le fascisme, vers la barbarie, vers la régression.

La distinction fondamentale qu'établit Adorno n'est donc pas entre la science et le mythe, ni entre la science et l'idéologie, mais entre une démarche critique, qui a l'audace de dire « non », et une démarche d'adaptation, d'acquiescement à l'ordre existant, qui est une forme d'hétéronomie. C'est ainsi qu'Adorno peut opposer deux formes de « philosophie » ou deux formes de scientificité, voire deux formes d'épistémologie qui se scindent dans le mouvement de la philosophie du XVIII^e siècle. Adorno en vient, en effet, à sauver les Lumières françaises, ou plus exactement le mouvement – négatif, destructeur – des « Encyclopédistes », qui ne tombe pas sous la critique de l'*Aufklärung* entendue comme forme de domination de la nature ou de régression dans la pensée mythique. Non pas qu'ils soient nécessairement indemnes de toute trace de la pensée mythique, mais parce que la « philosophie du XVIII^e siècle, en dépit des bûchers pour les hommes et pour les livres, inspira une terreur mortelle à l'infamie » (avant de « la rejoindre sous Bonaparte » (7)). Au contraire, le mouvement du positivisme, « l'école apologétique d'Auguste Comte » a « usurpé la succession des Encyclopédistes irréconciliés » : elle « tendit la main à tout ce contre quoi ceux-ci avaient jadis lutté » (8).

Industrie culturelle

La deuxième condition de la non-éducation, ou le deuxième obstacle à l'émancipation de l'individu, est « l'industrie culturelle » (*Kulturindustrie*) (9). Or, l'industrie culturelle comme la pensée mythique est à la fois un obstacle à l'éducation et une possibilité de l'éducation dans la mesure où il y a une virtualité dans l'industrie culturelle de la *Bildung* et de l'*Information*.

(7) Theodor W. Adorno et Max Horkheimer, *La Dialectique de la Raison. Fragments philosophiques*, op. cit., traduction modifiée, p. 14.

(8) *Ibidem*.

(9) *Ibid.*, pp. 129-176 (le concept « industrie culturelle » est maladroitement traduit par « production industrielle de biens culturels »).

Adorno est le premier théoricien de la notion « d'industrie culturelle » dans *Dialektik der Aufklärung*. Et ce concept trace un fil rouge de sa pensée jusque dans les écrits sur l'éducation et les écrits esthétiques. Le concept désigne un moyen de consommation de masse et la production d'une « culture de masse » (même si Adorno évite ce terme parce qu'il ne s'agit pas d'une culture populaire, précisément, mais d'un mode du capitalisme).

L'industrie culturelle vise à faire passer pour « art » ou culture ce qui est en réalité du *business* et un moyen de domination idéologique, économique et technique. La relation entre le producteur et le consommateur est une relation d'exploitation où la forme autoritaire se dissimule sous l'aspect du divertissement.

Adorno renonce au concept de « culture » pour maintenir une opposition stricte entre ce qui relève des logiques capitalistes d'emprise sur les individus, d'une part, et ce qui relève des logiques d'émancipation esthétiques, politiques et sociales, d'autre part. Les industries de loisir ne sont pas des lieux insignifiants, dont la théorie critique n'aurait pas à se préoccuper. Elles sont, au contraire, précisément parce qu'elles ne se donnent pas pour tels (c'est le même pouvoir idéologique que dans le mythe), comme les lieux de la contre-éducation appréhendée comme acculturation à l'ordre existant de la société, comme des formes de soumission à la domination, comme des demandes permanentes d'acquiescement, comme le contraire de l'éducation à la majorité. L'éducation à la majorité consiste, en effet, dans le pouvoir de résistance, dans le pouvoir de dire « non » à ce qui est. L'industrie culturelle est donc la fabrique de la non-éducation visant à rendre impossible l'éducation du citoyen, l'éducation à la majorité.

Pourtant, Adorno est également conscient des potentialités d'*Aufklärung* au sens émancipateur portées par l'industrie culturelle, par exemple, par la radio et la télévision, qui sont les nouveaux médias apparaissant à cette époque. En quoi peut consister l'éducation aux médias dans la perspective de la théorie critique si une telle éducation est possible ? Dans ses échanges radiophoniques avec Helmut Becker (directeur de l'Institut de recherches en éducation de la Max-Planck-Gesellschaft de Berlin), Adorno fait l'hypothèse d'une possible éducation par la télévision comme forme d'accès non seulement à l'information et au savoir, mais à la pensée critique. Mais il comprend que la question de l'éducation par la télévision ne concerne pas le contenu des émissions. Elle concerne plutôt la forme du médium, qu'il s'agit d'interroger comme médium potentiellement porteur d'émancipation intellectuelle ou sociale. Or, le médium télévisuel apparaît en tant que tel comme inadapté à l'éducation. Adorno envisage donc une forme d'éducation à la télévision, c'est-à-dire à l'usage du médium, une façon critique de se rapporter à lui, plutôt qu'une édu-

cation *par* la télévision, par ses contenus éventuellement formateurs (10) (de la même façon que Stiegler se concentre sur l'usage que l'on fait du numérique et non pas sur le numérique lui-même).

L'école est pour lui le lieu où peut se développer une forme de rapport critique à l'industrie culturelle, en particulier aux émissions télévisuelles. Dans « L'éducation à la majorité », il imagine des séances dans lesquelles il s'agirait de montrer aux enfants ou aux étudiants l'inanité des programmes télévisuels, ou du contenu cinématographique ou musical de tel produit de l'industrie culturelle, à quoi il s'agirait d'opposer des productions qui relèvent pour Adorno de l'art, comme la musique moderne. On présenterait en classe des produits de l'industrie culturelle, les produits de l'industrie cinématographique ou produits de l'industrie musicale que consomment les élèves afin d'entreprendre un travail critique sur ces produits, ou plutôt sur le médium et le traitement du matériau qui est à l'œuvre dans ces produits (11). Ce programme peut paraître naïf dans la mesure où d'une part, comme le note Becker, de telles séances peuvent aussi faire la promotion des produits en question de l'industrie culturelle (de sorte que les producteurs ne feront pas nécessairement de résistance) (12). En outre, l'opposition de la musique moderne bonne et des tubes mauvais peut paraître contestable (montrer que Beethoven et Schönberg composent bien, mais que la musique moderne standard est mal composée). Il n'en reste pas moins que le projet d'une éducation critique au médium reste possible, d'une part, comme possibilité d'une critique formelle des produits de l'industrie culturelle. Et que, d'autre part, l'opposition entre l'art comme potentialité d'émancipation et l'industrie culturelle comme forme d'adaptation au capitalisme conserve sa valeur.

Il faut appréhender de ce fait l'industrie culturelle de façon dialectique comme possibilité et impossibilité de l'éducation appréhendée comme devenir-majeur. C'est ce que désigne Stiegler lorsqu'il traite de la technologie numérique comme d'un *pharmakon* : à la fois possibilité d'émancipation mais surtout mode d'emprise capitaliste sur les sujets destinés à leur abrutissement, dont la fonction est essentiellement celle d'un devenir-mineur du sujet, en particulier celle d'un devenir-mineur des adultes, des parents, dont le statut parental de responsabilité se trouve discrédité au profit d'un statut de consommateur qui les met en concurrence avec leurs enfants (13). L'industrie culturelle vise, pour Stiegler, la destruction des systèmes psychiques. C'est un projet d'adaptation de l'homme, du citoyen au capitalisme qui entre en contradiction avec le projet de l'éducation appréhendée comme forme scolaire visant

(10) Theodor W. Adorno, « Fernsehen und Bildung » [1963], in *Erziehung zur Mündigkeit*, *op. cit.*, pp. 50-69.

(11) Theodor W. Adorno, « Erziehung zur Mündigkeit », in *ibidem*, pp. 145-146.

(12) *Ibid.*, p. 146.

(13) Cf. Bernard Stiegler, *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008.

à l'émancipation des individus. L'éducation scolaire comme l'éducation parentale deviennent de ce fait les instances que l'industrie culturelle cherche à détruire. Il s'agit donc d'un projet positif de non-éducation de l'homme et du citoyen et pas seulement une promotion du loisir et du divertissement qui viendrait remplir le vide laissé par les insuffisances ou les échecs des systèmes d'éducation scolaire ou familial.

Pratiques autoritaires

La troisième forme de la non-éducation, la troisième forme de négation du projet de l'*Aufklärung*, qui ferme la possibilité de l'éducation démocratique, c'est le développement des pratiques autoritaires, la soumission aux formes de l'autorité, qui est contenue dans les deux autres formes.

Dans le traité de Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, la condition de l'*Aufklärung*, c'est-à-dire la condition de l'émancipation – même si le mot n'est pas présent –, c'est un acte de courage intellectuel, qui consiste à refuser de se soumettre à l'autorité d'une autre pensée, que la société reconnaît comme une autorité, pour fonder un usage libre de la raison. Le processus de l'éducation consisterait, de ce fait, non pas à apprendre à obéir, à se soumettre à l'autorité, mais au contraire à s'y soustraire intellectuellement. Le concept de l'autorité, comme le note Adorno, est un concept qui touche à différents champs de la réflexion, à la psychologie, à la sociologie, à la pédagogie (14). Ce concept est complexe, car la soumission constitue une phase normale du processus éducatif, comme l'a remarqué Freud. Dans le domaine de l'éducation, le passage par l'identification à la figure paternelle chez l'enfant, s'il est suivi aussi d'une forme de distance à l'égard de l'adhésion à cet « idéal du moi », est la condition pour une attitude de résistance et d'opposition chez l'adulte (15). Alors que le simple refus de l'autorité peut conduire aussi bien l'adulte à des attitudes de conformisme. L'horizon de l'éducation est néanmoins une forme d'émancipation à l'égard de l'autorité, une forme d'apprentissage de l'opposition.

On pourrait considérer de ce fait les pratiques autoritaires en politique comme des moments nécessaires dans le devenir majeur d'un peuple, qui correspondrait aux phases de soumission à l'autorité chez l'enfant. Elles sont néanmoins le signe d'une forme de minorité dont il s'agit de sortir. La question politique est ici étroitement liée à la question pédagogique. Le fait d'être libre, d'être citoyen, est en effet quelque chose qui dépend d'une forme d'éducation, d'une éducation éclairée, qui nous permet d'user librement et audacieusement de notre intelligence,

(14) Theodor W. Adorno, « Erziehung zur Mündigkeit », *art. cit.*, p. 139.

(15) *Ibidem*, p. 140.

un apprentissage de la volonté. Ce n'est pas quelque chose de donné, et cela vaut aussi bien pour la formation des individus à devenir citoyens que pour le devenir des peuples dans leur apprentissage progressif de la démocratie.

Comme le remarque aujourd'hui Axel Honneth, on ne peut séparer la philosophie politique et la philosophie de l'éducation à partir du moment où l'on veut penser une forme de vie démocratique. Les philosophes de la démocratie étaient des philosophes de l'éducation et réciproquement les philosophies de l'éducation démocratique étaient des philosophies politiques (16). Cette idée rejoint le projet d'Adorno de penser conjointement l'éducation de l'individu et l'éducation ou la rééducation d'un peuple (par exemple le peuple allemand au sortir de la monarchie et au sortir du national-socialisme). Mais l'idéal de l'éducation comme libre usage de la raison et comme forme de l'auto-émancipation n'est pas nécessairement un idéal partagé dans la société en général et dans la philosophie de l'éducation en particulier.

Adorno fait valoir, au contraire, que l'aspiration des parents, des enseignants, des théoriciens, est aussi bien de se référer à des conceptions autoritaires, ou d'encourager le conformisme. Les parents, les enseignants ne souhaitent-ils pas d'abord que leur enfant soit obéissant ?

Adorno procède, dans « L'éducation à la majorité », à une analyse des discours pédagogiques et remarque que le concept d'autorité peut apparaître comme un concept central pour des théories de l'éducation conservatrices qui ont une grande influence à l'école primaire. Cela n'est pas étranger aux formes résiduelles des politiques autoritaires ou des politiques fascistes dans la société d'après-guerre. Dans *Dialektik der Aufklärung*, un ouvrage écrit au temps du national-socialisme allemand, l'objet de la théorie critique d'Adorno était de rendre compte des conditions qui ont pu produire le fascisme afin d'éviter le retour dans la barbarie. De même que les formes d'aliénation et de régression prennent les apparences séduisantes et anodines du divertissement dans le domaine de l'industrie culturelle, de même les pratiques autoritaires au plan pédagogique aussi bien que politique se dissimulent dans les traités académiques en apparence bien-pensants produits par la philosophie de l'éducation traditionnelle, de la même façon que l'acceptation à l'ordre existant se trouve partagée d'une façon générale par la philosophie pragmatique américaine ou par la philosophie allemande.

En effet, ce ne sont pas seulement des formes de fascisme ou de dictature isolés qu'il faut considérer comme phénomènes des politiques autoritaires qui seraient circonscrits à des pays et à des moments

(16) Cf. Alain Patrick Olivier, « Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth », in *Penser l'éducation*, n° 35, 2014, pp. 93-105.

Alain Patrick Olivier

données de l'histoire. Pour Adorno et Horkheimer, c'est l'ensemble du monde capitaliste qui tend à imposer sa domination jusque dans les formes les plus intimes de la vie individuelle et à favoriser les attitudes de soumission chez tous les sujets et l'adhésion aux politiques autoritaires. La pensée mythique et l'industrie culturelle s'associent donc aux projets politiques et pédagogiques dans une même forme de non-éducation, dans une même forme d'éducation à accepter l'ordre existant et la domination.

Horkheimer et Adorno écrivaient en 1969 dans la préface de la nouvelle édition de *Dialektik der Aufklärung* : « Les conflits du tiers-monde, la nouvelle croissance du totalitarisme ne sont pas plus des phénomènes historiques passagers que ne l'étaient le fascisme (selon la *Dialektik der Aufklärung*). La pensée critique, qui n'a pas renoncé au progrès, demande une prise de parti pour les résidus de liberté, pour les tendances à l'humanité réelle, même si cette prise de parti peut paraître impuissante au regard du cours de l'histoire » (17).

Alain Patrick Olivier

Professeur de philosophie
Centre de recherche en éducation de Nantes (CRÉN)
Université de Nantes

(17) Theodor W. Adorno et Max Horkheimer, *La Dialectique de la raison. Fragments philosophiques*, op. cit., p. 9.