



HAL
open science

Les conditions de la non-éducation dans le prisme brésilien

Alain Patrick Olivier

► **To cite this version:**

Alain Patrick Olivier. Les conditions de la non-éducation dans le prisme brésilien. Théorie critique des crises contemporaines: invariants épistémologiques et nouvelles perspectives, Jun 2018, Cerisy-la-Salle, France. hal-02307745

HAL Id: hal-02307745

<https://hal.science/hal-02307745>

Submitted on 28 Jul 2021

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.

Alain Patrick OLIVIER

Les conditions de la non-éducation et la répression de la sexualité dans le prisme brésilien¹

L'éducation est un droit de l'homme, et les hommes se trouvent, partout dans le monde, dans des situations de non-éducation. L'une des manifestations principales de l'emprise du néolibéralisme sur la vie des individus consiste dans la destruction des systèmes publics d'éducation, qui ont pour fonction de former le citoyen et d'émanciper l'homme. 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 en dépit de ces discours normatifs et de la valorisation du concept d'éducation, voire même du concept « d'émancipation ». Car le concept d'émancipation, de tonalité marxienne, se trouve de plus en plus détourné par la classe dominante⁷. La Théorie critique de l'École de Francfort elle-même se trouve instrumentalisée, en France, par le pouvoir politique répressif et néolibéral⁸. La philosophie de l'éducation de Theodor W. Adorno, au contraire, – telle est l'hypothèse du présent texte – fournit des outils pour échapper à cette récupération idéologique. Elle permet de penser les conditions de la non-éducation en suivant une approche critique, négative et dialectique différente de celles de ses successeurs de l'École de Francfort comme Jürgen Habermas, et même Axel Honneth. Certes, le concept de « non-éducation », que nous proposons ici, n'appartient pas directement à la terminologie d'Adorno¹⁰. Mais l'œuvre du philosophe fournit suffisamment d'éléments d'analyse pour envisager les obstacles qui s'opposent aujourd'hui au projet d'éducation de l'homme appréhendée comme accès à l'émancipation, à la majorité ou à l'autonomie. Nous traiterons, en effet, des textes où Adorno traite explicitement de l'éducation appréhendée au sens large comme processus d'émancipation, ou de la non-éducation comme

¹ Communication prononcée au Centre Culturel International de Cerisy le 12 juin 2018. Je remercie les organisateurs ainsi que Katia Genel, Nicolas Oblin, Christopher Pollmann, Olivier Voirol et Patrick Vassort pour leurs remarques et questions lors de la discussion.

⁷ Cf. Brice Teinturier : « Pour Macron, l'émancipation est un combat », *Le Monde*, 23 juin 2018.

⁸ Cf. Arno Münster, En ligne : <https://www.politis.fr/articles/2017/11/replique-a-leloge-demmanuel-macron-par-jurgen-habermas-37988/>

¹⁰ Je ne discute pas ici l'article d'Adorno sur la « théorie de la demi-culture », où il traite surtout du déclin de la culture au sens de la *Bildung*, un concept lui-même ambivalent, hérité du XIXe siècle, de la métaphysique de l'esprit, relevant d'un idéal de l'ordre bourgeois, à quoi il oppose la « demi-culture » (*Habbildung*) comme sa transformation et réification en biens de consommations dans la classe populaire. Adorno, en effet, traite peu de l'*Erziehung* (de l'éducation) et moins encore de l'éducation comme émancipation, de l'éducation à *Mündigkeit* (majorité) dont il est question dans la présente communication. Cf. T. W. Adorno, „Theorie der Halbbildung“ (1959), in: *Gesammelte Schriften*, Bd. 8, *Soziologische Schriften I*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1972, pp. 93-121. « Théorie de la demi-culture », in *Société: Intégration, Désintégration. Écrits sociologiques*, trad. P. Arnoux, J. Christ, G. Felten, F. Nicodème, Paris, Payot, 2011, p. 184-220.

impossibilité de l'émancipation. Cela vaut pour l'ouvrage *Dialektik der Aufklärung*¹¹, écrit dans les années 1940, jusqu'aux textes de circonstances, articles ou émissions radiophoniques des années 1960, tels que *Tabous sur le métier d'enseignant* (1965), *Eduquer après Auschwitz* (1966) ou encore *L'éducation à la majorité* (1969). En effet, Adorno développe, dans ces textes plus tardifs, un concept d'*Aufklärung*, de « Lumières », d'« émancipation intellectuelle », qui est étroitement lié au concept de l'éducation et de la culture. L'éducation se trouve définie comme possibilité pour les individus de devenir majeur dans la société (ce n'est pas une question de l'éducation au sens purement scolaire), d'une part, et comme possibilité d'éviter un retour à la barbarie, ou de sortir de la barbarie et de l'aliénation, d'autre part (*Entbarbarisierung*), soit une forme de négation de la négation, une suppression des obstacles qui s'opposeraient à l'émancipation. Dans le devenir-majeur, il est question d'une forme négative et critique d'éducation 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* »).

Je propose d'actualiser, dans la suite de ce texte, plusieurs thèmes de la philosophie d'Adorno, en distinguant, comme je l'ai fait ailleurs, trois conditions de la non-éducation permettant d'éclairer la situation présente : 1) la pensée mythique, 2) l'industrie culturelle, 3) les pratiques autoritaires, à quoi j'ajouterai ici une quatrième condition portant sur 4) les tabous liés à la sexualité¹³. Je voudrais faire auparavant deux remarques préliminaires.

Remarques préliminaires

Premièrement, au moment où je réfléchissais sur la Théorie critique et sur les questions d'éducation, je n'avais pas prévu de parler des questions de la sexualité, ou de répression de la sexualité. Or, le non-traitement de la question de la sexualité, en rapport à l'éducation et à l'*Aufklärung*, m'est apparu symptomatique. En tous les cas, il m'a fait réfléchir. Je me suis demandé, avant de venir au colloque sur la Théorie critique de Cerisy-la-Salle, pourquoi je ne traitais pas de sexualité, de genre, ou de théorie critique du genre et de la sexualité lorsque j'abordais la thématique qui est la mienne, à savoir les conditions de la non-éducation. C'est pourquoi j'ai voulu considérer comment la question de la sexualité pourrait être abordée suivant cette perspective ; comment elle pourrait également éclairer mon propos, en définir des limites ; éclairer certains tabous qui lui seraient inhérents ;

¹¹ T. W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt a.M., Fischer, 1969 (*Gesammelte Schriften*, Band 3, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1984) ; *Dialectique de la Raison. Fragments philosophiques*, trad. E. Kaufholz, Paris, Gallimard, 1974.

¹³ Cette communication reprend sous une forme modifiée une conférence prononcée à l'université de Rio de Janeiro, le 16 septembre 2016, à l'invitation de F. Ceppas, publiée sous une première forme dans : Olivier, A. P., « Les conditions de la non-éducation », *Illusio*, 18, 2018 (*De l'enfance au temps de l'humanité superflue*. Vol. 1 : *Emancipation, éducation, aliénation*), pp. 39-50. Le texte, revu et augmenté, est ici augmenté de deux remarques préliminaires et d'une quatrième condition relative à la répression de la sexualité.

considérer, par suite, certains tabous éventuels relatifs au discours de la Théorie critique elle-même, auquel je vais me référer, à savoir la théorie de Theodor W. Adorno.

Deuxièmement, la présente communication s'inscrit dans une perspective brésilienne. Parler « dans le prisme brésilien » revient à intégrer la situation brésilienne dans le cadre de la Théorie critique et réciproquement à mettre la Théorie critique européenne à l'épreuve de l'altérité produite par la situation sud-américaine, donc à remettre en question un eurocentrisme potentiel de la Théorie critique elle-même, laquelle a tendance à se définir d'abord, aujourd'hui, comme une théorie des « sociétés modernes », voire des sociétés européennes. Le Brésil est un pays qui se pense (ou que l'on pense) à la périphérie du capitalisme¹⁴ ; où les questions de domination, d'inégalité, de corruption en liaison au capitalisme sont très présentes ; où la menace de retour du fascisme paraît forte avec les coups d'Etat passés, présents ou à venir. Cela nous place dans des situations proches de celles dans lesquelles se développa naguère la Théorie critique de la première génération de l'École de Francfort. Mais le Brésil est un pays dans lequel il existe également des possibilités d'émancipation, dans les mœurs comme dans les discours, dans les discours universitaires et dans les actions. Le pays a connu plusieurs décennies portées par des politiques d'émancipation, qui ont abouti à un échec ou un désenchantement pour le moins provisoire qui ne doit pas masquer les structures autoritaires ou féodales ancrées de longue date dans la société, mais pas non plus les avancées dans le domaine du droit et dans l'évolution des mentalités. Les mouvements de régression se mêlent donc inextricablement aux mouvements d'émancipation. Lorsque j'étais au Brésil, au moment où j'écrivais ce texte, la présidente de la république s'est trouvée destituée au motif de corruption par une classe politique elle-même corrompue, au risque du démantèlement non seulement de l'état souverain, mais de l'état de droit ou de l'état démocratique. Les évangélistes gagnaient les élections à la mairie de Rio et accroissaient leur présence politique dans une grande partie du pays. On assistait à une polémique autour d'un programme réactionnaire intitulé « L'école sans parti », qui, sous couvert de débarrasser l'école de l'idéologie, revenait en fait à faire une plus large part à l'obscurantisme et à l'idéologie, mais dans une forme de d'obscurantisme étroitement associé à la rationalité ou la pseudo-rationalité du néolibéralisme. Ailleurs, des mouvements de population visaient à faire pression sur les politiques – et y réussissaient – pour interdire une exposition d'art contemporain sur la thématique LGBTQI+ impliquant des références à la sexualité. On assista également, à un tohu-bohu pour empêcher la venue de Judith Butler, invitée à participer à une conférence universitaire, sous le prétexte que cette venue était la porte ouverte pour la théorie du genre au Brésil. Son effigie comme sorcière fut brûlée en sa présence. Elle était

¹⁴ P. Arantes en entretien avec F. Lyra, « L'autre sens. Une Théorie critique à la périphérie du capitalisme », *Variations* [En ligne], 22 | 2019, mis en ligne le 04 mars 2019, consulté le 01 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/variations/1115> ; DOI : 10.4000/variations.1115

accusée d'être « pédophile », ou encore d'être un « homme ». Face à ces mouvements, liés à des volontés d'anti-lumières, mobilisant des populations peu éduquées, les enseignants et les étudiants des universités répliquèrent. Cette liberté de parole et d'engagement put se trouver coupée des masses, lesquelles n'ont pas nécessairement accès à l'éducation, à l'université, et cela de façon particulièrement dramatique pour la population noire¹⁵. A l'université UNICAMP, nous développâmes une recherche sur les politiques de la différence, à partir d'une réflexion sur le concept même de « différence » et ses traductions politiques possibles. C'est dans ce cadre que je cherchais, par le recours à la philosophie de Theodor W. Adorno, la possibilité de penser le concept de différence suivant une perspective dialectique, c'est-à-dire en prenant la différence comme une catégorie qui entrerait elle-même nécessairement aussi dans le schéma d'une pensée de l'identité¹⁶. La question de l'identité et de la différence concerne, d'ailleurs, aussi le domaine de la sexualité et de la répression de la sexualité. Le Brésil est l'un des premiers pays qui a décriminalisé l'homosexualité, et cela dès 1830. En même temps, il recense aujourd'hui le plus grand nombre de crimes commis contre les personnes LGBTQI+ aujourd'hui, en particulier les personnes transgenres. Le Brésil pose, depuis ses origines, plus fortement que l'Europe, la question de la liberté sexuelle, mais aussi de sa répression. Je ne vais pas traiter ici directement des questions de différence et de sexualité. Je traiterai de la question de l'éducation envisagée comme émancipation en général, dans un contexte où les motifs de la Théorie critique, à commencer par la notion même d'une dialectique de l'*Aufklärung*, telle que la thématise Adorno, possèdent une forme d'actualité, et je reviendrai, par ce biais, sur la question de la sexualité et sur la situation brésilienne.

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 l'ouvrage *Dialektik der Aufklärung*. Par ce recours au concept de « mythe », Adorno traite, et en même temps contourne, sur un plan épistémologique, la question devenue aujourd'hui si présente, dans nos sociétés et dans les sciences humaines, de la « religion ». Le concept de « mythe » est un concept plus vaste, qui englobe non seulement les formes de ce qu'on peut appeler « religions », qui établit encore un lien avec les formes sociales archaïques et disparues, mais qui comprend également, et dans le même temps, les formes de rationalité les plus modernes, à commencer par la rationalité capitaliste, la rationalité libérale, et finalement

¹⁵ Voir la communication de J. Novoa.

¹⁶ A. P. Olivier, "Identity and Difference in a post-dialectical Theory : on Theodor W. Adorno's Paris Lectures". *Educação e Filosofia*, 31 (63), 2017. En ligne : <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/37027>

l'*Aufklärung* elle-même. C'est pourquoi Adorno parle de « dialectique de l'*Aufklärung* », de dialectique des Lumières, ou de dialectique de la raison. La dimension dialectique de sa pensée consiste non pas à opposer les lumières au mythe ou à l'obscurantisme, de la même façon que la démocratie ne s'oppose pas simplement au fascisme, mais, au contraire, à comprendre la dimension obscurantiste présente dans les Lumières, dans la « démocratie », ou, à l'inverse, la dimension éventuellement rationnelle, moderne, voire encore éclairée du fascisme. Le plus grand danger n'est pas le fascisme opposé à la démocratie, mais le fascisme présent à l'intérieur de la démocratie, dans le fonctionnement même de ce qui se présente comme « démocratie »¹⁷. Dans les années 1960, en Allemagne, cela concernait moins les groupuscules se réclamant du fascisme – ceux que l'on identifiait comme fascistes – que la permanence des personnels et des structures dans le fonctionnement de ce qui se mettait en place comme démocratie, jusque, par exemple, dans les discours universitaires apparemment bien-pensants ou les institutions d'enseignement destinées à promouvoir l'idéal démocratique. Cela peut valoir pour Adorno lui-même, à qui l'on a pu reprocher certains engagements théoriques douteux à l'époque du national-socialisme, ou certaines tendances conservatrices dans la période d'après-guerre.

Adorno ne procède pas pour autant à une réduction de la rationalité à la pensée mythique. Sa pensée ne relève pas d'une conception irrationaliste de la vérité, qui conduirait autrement à ce non-sens de le ranger parmi les anti-lumières. Au contraire, il maintient, malgré tout, le principe de l'*Aufklärung* en tant que principe d'émancipation capable de surmonter sa propre négation. Et cela est particulièrement visible dans les écrits des années 1960 sur l'éducation, par opposition à l'ouvrage *Dialektik der Aufklärung*, écrit dans les années d'exil. La définition des Lumières a changé entre ces deux périodes. Dans les interventions des années 1960, l'*Aufklärung* n'est plus comprise seulement, ou n'est plus comprise du tout, comme le processus de domination de la nature, le processus de la science moderne, décrit dans les années 1940, un processus pratique, administratif, économique, politique, ou même, au plan de la connaissance, comme une forme de pensée rationnelle, de systématisation des connaissances (c'est la traduction que fait Adorno dans *Dialektik der Aufklärung* de la définition de Kant). Adorno envisage, au contraire, de prendre Kant au pied de la lettre et d'actualiser son projet des Lumières comme un processus d'émancipation sans plus de distance critique. Il s'agit d'admettre que la rationalité consiste dans un mouvement d'autocritique, et ce projet est possible, car il demeure toujours possible de dénoncer les éléments mythiques dans notre pratique de la raison. C'est en ce sens qu'Adorno procède à une réhabilitation du concept de l'*Aufklärung* : il s'agit de faire un retour sur soi, progresser dans le sens d'une société éclairée, quand

¹⁷ T. W. Adorno, „Was bedeutet : Aufarbeitung der Vergangenheit“, in: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1971, p. 112. « Que signifie : repenser le passé ? » In : *Modèles critiques. Interventions-Répliques*. Trad. M. Jimenez & E. Kaufholz, Paris : Payot, 2003, p. 115.

bien même nous ne vivons pas présentement dans une société éclairée. Cette actualisation du projet kantien permet de donner une actualité au projet de l'émancipation entendu comme sortie de mythe et comme possibilité pour la Théorie critique.

Industrie culturelle

La deuxième condition de la non-éducation, ou le deuxième obstacle à l'émancipation de l'individu, sur je retiendrais, est « l'industrie culturelle » (qu'Adorno définit comme l'*Aufklärung* sous forme de « mensonge de masse »¹⁸). Les réflexions d'Adorno sur les media datent de l'époque analogique, mais elles ne sont pas rendues obsolètes par la « révolution numérique ». Au contraire, elles nous permettent d'envisager avec distance une situation où l'impérialisme des « nouvelles technologies » s'étend aussi bien dans la sphère privée que dans la sphère de l'éducation publique. L'omniprésence des media, de la télévision, des réseaux sociaux, non seulement au Brésil mais dans le monde, ne fait que rendre plus nécessaire d'actualiser la critique d'Adorno, dans des situations où les systèmes d'information permettent aussi les « coups d'état médiatiques » à la manière de ce qui se passe au Brésil. Adorno renonce au concept de « culture », dans sa définition de l'industrie culturelle, pour maintenir une opposition entre ce qui relève des logiques capitalistes d'emprise sur les individus, d'une part, ce qui relève des logiques d'émancipation esthétique ou politique, d'autre part. Les industries de loisir ne sont pas des lieux insignifiants, dont la Théorie critique n'aurait pas à se préoccuper²⁰. 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, et donc comme des formes de soumission à la domination, comme des demandes permanentes d'acquiescement, et par suite comme des obstacles au projet d'une éducation à la majorité. L'éducation à la majorité consiste, en effet, comme nous l'avons précisé, dans le pouvoir de résistance, dans le pouvoir de dire « non » à ce qui est. L'industrie culturelle serait en ce sens la fabrique de la non-éducation visant à rendre impossible l'éducation du citoyen, l'éducation à la majorité. Pourtant, l'industrie culturelle, comme la pensée mythique, peut apparaître à la fois comme un obstacle à l'éducation et comme une possibilité de l'éducation. L'industrie culturelle recèle également une potentialité de *Bildung*, de formation, et d'*Information*. Adorno est également conscient de ses potentialités d'*Aufklärung* au sens émancipateur. Cela vaut en particulier pour la radio et la télévision, qui sont les nouveaux media

¹⁸ Adorno, „Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug“. In: *Dialektik der Aufklärung*, op. cit., GS, p. 141-191 – *Dialectique de la Raison*, op. cit., pp. 129-176 (le concept d'« industrie culturelle », *Kulturindustrie*, est traduit par « production industrielle de biens culturels »).

²⁰ Voir la communication d'Olivier Voirol sur les sites de rencontre.

apparaissant à cette époque. Adorno a lui-même participé à la diffusion de sa pensée critique à travers ces nouveaux media, et c'est bien grâce eux, plus qu'à travers ses livres, qu'il dut sa célébrité dans l'Allemagne d'après-guerre. En quoi pourrait donc consister l'éducation à l'âge de l'industrie culturelle dans la perspective de la théorie critique, si toutefois une telle éducation est possible ? Dans ses échanges avec son ami le juriste Hellmut Becker, – lequel dissimulait son passé national-socialiste – Adorno fait l'hypothèse d'une possible éducation par la télévision : comme forme d'accès non seulement à l'information et au savoir, mais également à la pensée critique. Il comprend que la question de l'éducation par la télévision ne concerne pas le contenu des émissions. Elle concerne plutôt la forme du medium, qu'il s'agit d'interroger comme medium potentiellement porteur d'émancipation intellectuelle ou sociale. Or, le medium télévisuel apparaît, au terme de ses enquêtes, comme inadapté à l'éducation. Adorno envisage donc une forme d'éducation *à* la télévision, c'est-à-dire à un usage du medium de la télévision, une façon critique de se rapporter à lui, plutôt qu'une éducation *par* la télévision, par ses contenus éventuellement formateurs. L'école a un rôle spécifique dans ces conditions. Elle apparaît comme le lieu où pourrait se développer le rapport critique à l'industrie culturelle et aux émissions télévisuelles²⁴(ce qui suppose que l'école puisse ne pas être complètement soumise au pouvoir des capitalistes²⁵). Dans « L'éducation à la majorité », le philosophe 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. On présenterait en classe des produits de l'industrie culturelle – et si possible ceux que consomment les élèves – afin d'entreprendre un travail critique sur ces produits, ou plutôt sur le medium et le traitement du medium qui est à l'œuvre dans ces produits²⁷. Cela revient à appréhender l'industrie culturelle de façon dialectique à la fois comme possibilité et comme impossibilité de l'éducation appréhendée comme devenir-majeur. Bernard Stiegler traite dans le même sens de la technologie numérique comme d'un *pharmakon* : à la fois possibilité d'émancipation mais surtout mode d'emprise capitaliste sur les sujets, destiné à leur abrutissement, dont la fonction est essentiellement celle d'un devenir-mineur du sujet, en particulier d'un devenir-mineur des adultes, des parents, dont le statut même d'adultes et de parents se trouve discrédité au profit d'un statut de consommateur²⁸. L'éducation scolaire pourrait apparaître, dans ces conditions, comme possibilité de développer justement un rapport critique et de présenter une forme de contre-pouvoir à l'égard de l'industrie culturelle. Elle pourrait constituer l'un des espaces de

²⁴ T. W. Adorno, « Fernsehen und Bildung » [1963], in : *Erziehung zur Mündigkeit, op. cit.*, pp. 50-69.

²⁵ Cela ne va pas de soi dans la situation brésilienne, décrite lors du colloque, à propos de Globo.

²⁷ Th. W. Adorno, « Erziehung zur Mündigkeit », in: *Erziehung zur Mündigkeit, op. cit.*, pp. 145-146.

²⁸ B. Stiegler, *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008.

possibilité pour la Théorie critique dans les conditions effectivement d'aliénation quotidiennes qui seraient les nôtres.

Pratiques autoritaires

La troisième forme de la non-éducation que je propose de distinguer, 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. Elle est d'ailleurs contenue dans les deux formes précédentes, c'est-à-dire dans le rapport au mythe, et dans le rapport au divertissement ou à l'industrie culturelle. La pensée mythique et l'industrie culturelle nous soumettent à un mode de pensée autoritaire en nous proposant des situations où nous ne pensons pas, où nous pensons à travers les autres, c'est-à-dire des situations où nous sommes empêchés ou dispensés de penser³⁰. Dans l'article de Kant *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ? (Réponse à la question : 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 chez Kant – c'est un acte de courage intellectuel. Il consiste à refuser de soumettre à l'autorité d'une autre pensée, que la société reconnaît comme une autorité, pour fonder un usage libre de la raison, une forme d'autonomie. 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, néanmoins, est complexe, comme Adorno le souligne. Dans les années 1960, Adorno précise la place que peut avoir selon lui le concept d'autorité dans le domaine de l'éducation, en rapport à ses études sur la personnalité autoritaire. En se référant à Freud, Adorno dit que 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, qui est la marque de l'émancipation, de l'éducation réussie selon lui³¹. C'est-à-dire que le passage par la soumission, par l'autorité, permettrait, d'après le résultat des études empiriques, de telles formes d'opposition et de résistance. On peut souligner que la finalité, pour Adorno, est bien d'arriver à ces formes d'opposition et de résistance, en éducation, et non à des formes de conformisme et d'obéissance. L'une des objections que l'on pourrait faire à cette conception est qu'il faudrait considérer alors les pratiques autoritaires en politique comme des moments nécessaires dans le devenir majeur d'un peuple, qui correspondraient aux phases de soumission à l'autorité chez l'enfant. Elles sont à tout le moins le signe d'une forme de minorité dont il s'agit de sortir. Et, effectivement, l'un des enjeux est de penser le rapport entre question pédagogique et question

³⁰ Voir les communications lors sur la sociologie du sport.

³¹ Ibid., p. 140.

politique. Le fait d'être libre, d'être citoyen, est quelque chose qui dépend d'une forme d'éducation, d'une éducation éclairée, qui nous permet d'user librement et audacieusement de notre intelligence, un apprentissage de la volonté. Ce n'est pas quelque chose de donné. 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. Honneth se situe encore dans la perspective d'Adorno et des politiques d'éducation à la démocratie dans l'Allemagne d'après-guerre, lorsqu'il défend l'idée que l'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 démocratique³². Cela rejoint le projet d'Adorno de penser conjointement l'éducation de l'individu et l'éducation ou la rééducation d'un peuple, à commencer par 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'autoémancipation 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, et aussi des théoriciens, voire des théoriciens de l'éducation, continue d'être la conception autoritaire de l'éducation, les pratiques de conformisme. Les parents, demande-t-il, les enseignants ne souhaitent-ils pas d'abord que leur enfant soit *obéissant*? Dans l'entretien sur « L'éducation à la majorité », Adorno procède 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. Il s'est intéressé aux philosophies qui déterminaient les discours des manuels pour les écoles primaires, où le concept d'autorité paraissait un concept central. Cela n'est pas étranger, selon lui, aux formes résiduelles des politiques autoritaires ou des politiques fascistes dans les sociétés d'après-guerre. 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 que ce soit la philosophie allemande ou la philosophie américaine. On a la possibilité, pour la Théorie critique, d'envisager effectivement les discours qui déterminent nos pratiques, à commencer par nos pratiques pédagogiques.

Tabous sexuels

Si l'on considère l'éducation comme émancipation, on devrait aussi se poser la question de son rapport à la sexualité comme voie de l'émancipation ou, au contraire, comme obstacle à

³² Cf. A. P. Olivier, « Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth », *Penser l'éducation*, 35, 2014, pp. 93-105.

l'émancipation et contribution à l'édification des personnalités et des politiques autoritaires. Il s'agirait de se demander dans quelle mesure l'éducation à la sexualité est possible, ou encore dans quelle mesure elle devrait intervenir dans le cadre de l'éducation à l'émancipation, et dans quelle mesure les pratiques sexuelles constitueraient, au contraire, un obstacle pour l'éducation et l'émancipation. On peut parler d'un tabou à l'égard du sexe dans le domaine de l'éducation, ou, au contraire, comme Michel Foucault, faire l'hypothèse d'une présence générale de la sexualité dans l'éducation. Cela pose, dans les deux cas, la question délicate ou difficile de la sexualité dans l'éducation et le discours éducatif. Il peut paraître paradoxal de traiter de cette question à partir de la référence à Adorno. D'autres penseurs de l'École de Francfort, à commencer par Herbert Marcuse, ont pu développer des théories plus consistantes et plus étendues de la libération sexuelle. C'est un point problématique, un peu obscur dans l'œuvre d'Adorno. Mais il est intéressant de se demander justement ce que pourrait vouloir dire une libération sexuelle selon lui, ou, au contraire, se demander quelle est la part de tabou voire de répression dans sa théorie, ou dans l'acte même de faire de la théorie critique, et par suite dans notre propre pratique de la théorie. L'École de Francfort, en effet, est fondée sur la référence à la psychanalyse, à cette hypothèse que l'on doit donner à la sexualité une place déterminante dans la théorie pour penser la société. Elle est en même temps et indissociablement fondée sur la référence au marxisme. Or, comme le rappelle Adorno, la tradition marxiste considère la sexualité comme une question petite-bourgeoise ne relevant pas des problématiques de l'émancipation (de l'émancipation des travailleurs). La Théorie critique d'Adorno relève-t-elle d'une position finalement bourgeoise et conservatrice, ou au contraire permet-elle la libération et l'actualisation d'une thématique autour de la sexualité, dans une possible répétition du discours freudien ? Dans *Dialektik der Aufklärung*, Adorno pose la question de la sexualité en rapport à Kant et à Sade³³ ; mais une approche aussi morale ne permet pas de développer une théorie de la sexualité comme telle, encore moins dans la perspective de l'émancipation et de la liberté sexuelle, ce qui n'est d'ailleurs pas le thème des « fragments philosophiques ». En revanche, dans un texte de 1964 sur « les tabous sexuels et le droit aujourd'hui »³⁴, Adorno envisage le rapport de la sexualité au droit et fait même des propositions de modifications du droit à partir d'une conception de la sexualité ou de la liberté sexuelle, ou de ce que pourrait être la « libération sexuelle » comme lieu d'une possible émancipation. La question est certes difficile, pour Adorno, dans la mesure où il y a d'autant moins de liberté ou de libération sexuelle qu'il n'y a pas de libération en générale. Les modèles théoriques qu'il offre paraissent

³³ T. W. Adorno, „Juliette oder Aufklärung und Moral“, in: *Dialektik der Aufklärung, op. cit.*, GS, p. 100-140, trad. fr., p. 92-127.

³⁴ T. W. Adorno, „Sexualtabus und Recht heute“, in : *Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe. Stichworte. Anhang*, GS, Bd. 10-2, 1977, pp. 533-554. « Tabous sexuels et droit, aujourd'hui », in *Modèles critiques*, trad. M. Jimenez et E. Kaufholz, Paris, Payot & Rivages, 2003, pp. 89-110.

limités sur la question. Il aborde surtout la sexualité du point de vue du droit. Il prend, par exemple, la défense de la prostitution, des prostituées, ce qui est ambigu étant donnés les rapports entre prostitution ou capitalisme d'une façon générale³⁵. La façon dont Adorno parle de la libération de la femme peut nous paraître obsolète : le fait d'avoir un *boy friend* et d'avoir une situation indépendante rendrait anachronique le discours sur les tabous sexuels : ces avancées ne résolvent guère la question de la libération sexuelle de la femme. Adorno discute et condamne, en se référant à la doctrine de Freud, « l'abominable paragraphe » concernant la criminalisation de l'homosexualité dans la loi allemande, un paragraphe qui le concernait d'ailleurs directement dans son rapport à Siegfried Kracauer³⁶. Pourtant, l'homosexualité est aussi implicitement ramenée à un danger fasciste. Adorno l'évoque dans sa dimension viriliste, lorsque l'« enthousiasme pour la virilité » s'associe « à l'ordre et à la discipline » et menace la liberté des intellectuels³⁷. On pourrait lui objecter que les homosexuels ont été assassinés avec une étoile rose dans les camps de concentration. L'approche d'Adorno sur les questions de droit peut paraître bien dépassée ou conservatrice. Son texte recèle néanmoins des potentialités pour penser la question de la libération sexuelle, sa possibilité ou son impossibilité. Adorno considère, en effet, que la libération sexuelle (« *Befreiung des Sexus* ») n'est qu'une apparence. Il n'écarte pas complètement l'hypothèse répressive, puisqu'il écrit que, dans les sociétés rationalisées, il s'agit de réprimer le désir comme étant contraire au principe du travail et de la domination. En même temps, les principes d'abstinence des sociétés patriarcales sont dépassés. Le sexe est aussi bien « suscité » que « réprimé » : il est « orienté et exploité sous les formes innombrables de l'industrie matérielle et culturelle, est absorbé, institutionnalisé, administré par la société – pour mieux le manipuler »³⁸. La question est donc moins celle de la répression que de la manipulation du sexe dans les sociétés contemporaines. Le libéralisme suscite la liberté sexuelle (et de ce fait aussi potentiellement une première forme d'aliénation) en même temps qu'il déssexualise la sexualité (et ouvre une deuxième potentialité d'aliénation), par opposition à ce qui serait vécu comme une sexualité libre. Adorno donne peu de contenu concret pour définir la sexualité libre. Il ne semble d'ailleurs pas l'envisager comme une possibilité réelle. La question se déplace vers la définition des tabous. « Les tabous sexuels sont de nos jours les plus forts que tous

³⁵ Référence à l'exposé précédent (J. Novoa) sur la question de la prostitution au Brésil.

³⁶ Adorno demeure assez silencieux sur l'homosexualité et sur sa propre expérience de l'homosexualité. La correspondance avec son amant Siegfried Kracauer demeure allusive sur la question de la sexualité. Il est vrai que l'homosexualité était très punissable, sinon pour les mineurs du moins pour les majeurs, du fait du paragraphe 175. Cf. T. W. Adorno, S. Kracauer, *Correspondance*, 1923-1966, trad. W. Kukulies, Lormont, Le Bord de l'eau, 2018. – Cf. J. von Moltke, Johannes, "Teddie and Friedel: Theodor W. Adorno, Siegfried Kracauer, and the Erotics of Friendship," *Criticism*, 2009, Vol. 51: Iss. 4, Article 6. En ligne : <http://digitalcommons.wayne.edu/criticism/vol51/iss4/6>

³⁷ T. W. Adorno, „Tabous sexuels et droit, aujourd'hui“, art. cit., p. 99.

³⁸ Ibid., p. 91.

les autres »⁴⁰. La question, pour le théoricien, devient alors de savoir quels ils sont et d'où ils viennent. C'est là que la réflexion d'Adorno est sans doute la plus pertinente. Où se loge le tabou sur la sexualité s'il ne se loge plus sur le tabou entourant l'acte sexuel proprement dit dans la société contemporaine, laquelle le favorise sous beaucoup de formes différentes ? Le sexe continue d'être intégré et détesté par notre société, laquelle le comprend plus que jamais comme quelque chose d'impur⁴¹. Les tabous demeurent forts à son endroit. Le sexe devient le lieu d'une répression d'autant plus importante que, comme le dit Adorno, « la souffrance sociale se trouve refoulée et reportée sur le sexe, cette souffrance ancienne »⁴². Il est amené à distinguer plusieurs formes de tabous sexuels dans la société de son temps. L'un des tabous concerne les « mineurs »⁴³. Du fait de leur sentiment de culpabilité, les adultes ne peuvent se passer de cette compensation qu'ils appellent « l'innocence des enfants »⁴⁴. Ils construisent un tabou d'autant plus fort autour du sexe, de la sexualité, des enfants que leur idéal érotique s'infantilise. (Adorno prend les exemples de *Lolita*, puisque c'est un détournement de leur fantasme.) On peut envisager dans cette perspective la question du tourisme sexuel et du trafic d'enfants au Brésil⁴⁵. Cela rejoint la question des rapports entre centre et périphérie. Dans le centre, on va interdire le rapport sexuel avec les enfants. A la périphérie, on trouve le tourisme sexuel, qui vient réaliser le tabou construit dans le centre. Il ne s'agit pas de morale, mais l'analyse vise à comprendre ce qui se passe sociologiquement, à déterminer où se logent les tabous et les fantasmes, et comment les choses opèrent. En répondant à la question de savoir où nous en sommes de la révolution sexuelle, Marcella Iacub constate que nous assistons aujourd'hui à une criminalisation de la délinquance sexuelle beaucoup plus importante que dans les années 1960⁴⁶. Les interdits se condensent plus encore autour des pratiques sexuelles. L'hypothèse par Adorno d'une pénalisation plus importante et de tabous sexuels plus forts dans la situation contemporaine demeure valable en ce sens.

Dans quelle mesure cette question concerne alors l'éducation ou la non-éducation ? En déplaçant la question de la sexualité vers la question du tabou sexuel, Adorno pose la question du tabou dans de façon générale. Il a écrit ainsi un texte sur les « tabous » dans le métier d'enseignant que les traducteurs français ont intitulé : « le métier d'enseignant frappé d'interdit »⁴⁷. Dans ce texte, Adorno donne, en effet, une définition du tabou comme la part des représentations « inconscientes

⁴⁰ Ibid., p. 96.

⁴¹ Référence à l'exposé précédent.

⁴² Ibid., p. 96.

⁴³ Ibid., p. 100.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Cf le texte de Jorge Novoa.

⁴⁶ M. Iacub, *Qu'avez-vous fait de la libération sexuelle?* Paris, Seuil, 2007.

⁴⁷ T. W. Adorno, « Tabus über den Lehrerberuf », GS, Bd. 10-2, op. cit., pp. 656-673; trad. fr. : « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », *Modèles critiques, op. cit.*, Paris, Payot, 2003, p. 217-234.

ou préconscientes » de ceux qui se destinent à l'enseignement aussi bien que des enfants qui « frappent ce métier d'une sorte d'interdit psychique qui l'expose à des difficultés dont on a rarement conscience »⁴⁸. Adorno tente d'expliquer les motivations pour lesquelles les futurs enseignants éprouvent une forme d'aversion pour le métier (ou la vocation) d'enseignant, alors même qu'ils s'y destinent. Il part des petites annonces matrimoniales (les ancêtres des sites d'applications de rencontre) pour remarquer que les enseignants et les enseignantes prennent soin d'éviter de montrer qu'ils ou elles ne sont pas des enseignants types, pour rassurer les personnes avec lesquelles ils ou elles entrent en contact qu'ils ou elles ne relèvent pas d'un profil d'enseignant, qu'ils ou elles ne sont pas des « maîtres d'école » (*Schulmeister*)⁴⁹. Adorno n'a pas mené d'enquêtes empiriques sur ce sujet, mais il propose des hypothèses pour expliquer cette forme de mésestime de soi originaire des enseignants. Il établit, d'une part, un lien avec la représentation de l'enseignant comme celui qui tape sur les enfants, qui prend la suite de l'enseignant-soldat. Il associe cela, d'autre part, à l'image opposée de l'enseignant comme la personne castrée, ou neutralisée érotiquement. Bref, Adorno fait plusieurs hypothèses. La question n'est pas de savoir comment répondre à ces hypothèses, mais de proposer une forme d'*Aufklärung*, une forme de critique nécessaire de tous ces tabous. La réflexion sur les tabous devrait en ce sens devenir une dimension de la formation de l'enseignant, quelque chose que l'on pourrait discuter avec les enseignants, voire avec les enfants. On pourrait parler de ces tabous, et parler de ces tabous, cela revient à s'en libérer par la mise en mots des représentations. Cela nous permet d'échapper également aux dérives possibles vers la personnalité autoritaire et ses conséquences politiques. De ce fait, la question qui se pose n'est pas celle de libération sexuelle comme telle, la libération sexuelle des enfants, ou la libération sexuelle des enseignants, mais plutôt du discours critique et théorique autour de la sexualité, de sa présence ou de son absence, du mode conscient ou inconscient dans lequel les questions relatives à la sexualité sont traitées ou ne sont pas traitées dans le domaine de l'éducation. La question du tabou apparaît ici plus déterminante que celle de la sexualité. La situation de non-éducation serait, par opposition à la situation d'éducation éclairée – une éducation qui empêcherait de procéder à une telle *Aufklärung*, à une forme de critique par rapport à la sexualité. La non-éducation serait une éducation au tabou, une éducation dans laquelle il ne serait pas permis de parler de sexualité ; dans laquelle les enseignants ne se permettraient pas de parler de sexualité avec les enfants ; dans laquelle ils ne se poseraient pas non plus la question de la part du tabou (sexuel) dans l'exercice de leur métier. En mettant en lumière cette présence du tabou sexuel dans l'éducation, au contraire, Adorno nous permet non seulement de penser les conditions de la non-éducation, mais aussi ce

⁴⁸ « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », *trad. cit.*, p. 218

⁴⁹ *Ibid.*

que serait une dimension d'*Aufklärung*, ou d'émancipation dans nos pratiques et la fonction qui pourrait être celle de la théorie critique dans ce domaine. En ce sens, il pourrait contribuer à interroger et à lever nos propres tabous sur le métier d'enseignant. C'est, en tous les cas, ce que nous avons tenté de faire ici.