

Relation éducative et critique des idéologies ?

Penser le paradoxe de la raison devenue idéologique.

Marc CHATELLIER¹

« L' Aufklärung permet à l'homme de sortir (Ausgang) de l'immatunité dont il est lui-même responsable. L'immatunité est l'incapacité d'employer son entendement sans être guidé par autrui. Cette immatunité lui est imputable non pas si le manque d'entendement mais si le manque de résolution et de courage d'y avoir recours sans la conduite d'un autre en est la cause. Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! voilà donc la devise de l' Aufklärung. »

(Emmanuel Kant, *Réponse à la question : qu'est ce que l' Aufklärung ?* Trad Jean-François Poirier, Françoise Proust, Paris, Garnier Flammarion, 2020, p 45)

« Dans la production sociale de leur vie, les hommes entrent dans des rapports déterminés, nécessaires et indépendants de leur volonté, rapports de production qui correspondent à un stade de développement de leurs forces productives matérielles. L'ensemble de ces rapports de production constitue la structure économique de la société, la base réelle sur laquelle s'élève une superstructure juridique et politique et à laquelle correspondent des formes de consciences déterminées. Le mode de production de la vie matérielle conditionne le processus de vie sociale, politique et intellectuel en général. »

(Karl Marx, *Contribution à la critique de l'économie politique*, Paris, Éditions Sociales/Geme, 2014, p 63)

1// Introduction :

Qu'est-ce que la relation éducative ? Ainsi formulée, la question n'est guère originale. De *La République* de Platon - dont Jean-Jacques Rousseau disait au tout début de l'*Émile*² qu'il est le meilleur traité sur l'éducation qui n'ait jamais été écrit -, aux très nombreux ouvrages philosophiques des trente dernières années sur la finalité de l'éducation, la question n'a cessé d'être reprise, sans que les réponses parviennent pour autant à épuiser le sujet. C'est tout naturellement dans le cadre d'un *objet qui résiste* aux formes d'objectivation rationnelle que sont nées en France en 1967, les sciences de l'éducation. Gaston Mialaret (un de ses fondateurs) définissait ainsi cette nouvelle discipline³ : *« constituées par l'ensemble des champs qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation, cette nouvelle discipline aura pour tâche de repérer, dissocier et conceptualiser les multiples facteurs qui entrent en jeu dans la relation éducative, nécessitant donc le recours à plusieurs disciplines scientifiques. »* Dès lors en tant que territoire interdisciplinaire d'investigation de plusieurs objets entrecroisés, il s'agissait - par une approche praxéologique associant expérience de la pratique professionnelle et réflexion critique sur les savoirs disciplinaires - de problématiser en tant qu'objet complexe la notion de relation éducative.

Toutefois, bien que formulée de façon plus rigoureuse depuis maintenant plus de 50 ans (au moins en Europe et aux États-Unis), la dite question a vu se modifier plusieurs fois, l'objet de

¹ Professeur des Écoles Spécialisé en REP+, Docteur en Sciences de l'Éducation,(2000), Docteur en Philosophie (2020)

²Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou, De l'éducation*, Flammarion, 2009, p 14

³Dans la classification du Conseil National des Universités (CNU) les sciences de l'Éducation sont classées comme 70è section, Registre « Pluridisciplinaire) : <https://conseil-national-des-universites.fr/cnu/#/>

son examen. D'une problématique initiale de philosophe, elle est communément devenue aujourd'hui un objet d'enseignant-chercheur ou de technicien expert, dont les productions de savoirs restent parfois très éloignées du champ des praticiens. D'une interrogation sur l'être et sur sa place dans le monde, elle est devenue un questionnement sur *l'avoir* et le statut de l'individu dans la société. C'est ce glissement - signe d'un renoncement aux utopies de progrès et d'émancipation portées par la philosophie - que nous aimerions mettre en questionnement, en faisant l'hypothèse qu'il est de même nature que cet autre glissement qui, depuis la fin des années 1980, a fait passer *l'instruction des Hussards de la République* de l'engagement civique et critique au professionnalisme expert et performatif. Et ce par une lente et inexorable montée de l'insignifiance⁴, cette forme de renoncement critique de la conscience, qui face à des faits devenus évidences de perception comme de représentation évite tout questionnement, toute déconstruction rationnelle à visée analytique, et plus encore renonce à toute problématisation philosophique. En tant que praticien, je pense en particulier aux faits repérables dans l'institution scolaire :

- la lente et inexorable assimilation des valeurs du marché dans les contenus des savoirs comme dans les choix des protocoles d'évaluation
- la valorisation dans les curriculum de *l'utile de préférence à l'indispensable de nécessité*,
- le retour (derrière la persistance de la méritocratie) à *la loi du plus fort* au détriment de la logique de l'émancipation individuelle et collective de tous les apprenants.

Dans les faits - comme si les sciences de l'éducation elles-mêmes n'avaient pu résister à ces glissements successifs et enchevêtrés - cela s'est traduit par un lent et irréversible morcellement des savoirs, lui-même reflet du morcellement de la prise en charge, symptôme d'une perte globale de cohérence, tant pour les enseignants, les élèves que leurs responsables éducatifs. Par ailleurs, une certaine vision de *l'efficacité et de la performance scolaire* induit inexorablement un assèchement de la curiosité épistémique, un appauvrissement des échanges spéculatifs et un renoncement à la prise de risque. L'assimilation du professionnalisme à l'obtention rapide, voire immédiate, de résultats supposés définitifs (retour à la norme et retour à l'ordre) cautionne la perte des valeurs de référence. Enfin, la peur de l'incertitude, génératrice d'une impression de manque, pousse à la recherche de *recettes*, de *protocoles*, dans un emprunt abusif et falsifié aux sciences dures. C'est ce malaise général dans une profession de moins en moins reconnue socialement, entretenu par l'aveuglement et la soumission aux commandes institutionnelles et économiques, qui conduisent les enseignants à penser régulièrement qu'ils sont en manque de moyens - ce qui est une réalité. Alors que dans le négatif de cette exigence de moyens supplémentaires, l'origine de leur mal-être professionnel fait advenir l'absence de sens et de motivation d'une profession moribonde..

Jusque dans les années 1990, la sociologie dite du soupçon a amplement donné corps et objectivité à cette intuition selon laquelle les co-éducateurs (que sont enseignants et parents) sont moins à la recherche d'outils qu'à ce sentiment d'une appartenance à un corps social perçu comme désagrégé atomisé, et errant dans dans un labyrinthe⁵ dont la finalité ontologique a disparu. Comme un corps social qui ne serait plus soudé par un projet politique commun d'émancipation et de progrès. Mais davantage comme un agrégat d'atomes isolés les uns des autres, au nom d'un système qui n'aurait plus de sens. Ce sont moins les techniques éducatives, les savoir-faire professionnels, les initiatives d'équipes ou les dispositifs innovants qui font défaut, mais bien plus pour les acteurs de la communauté éducative le besoin urgent d'une réassurance quant au bien-fondé de leur action et la certitude que celle-ci n'est pas

4 Cornelius Castoriadis, *La Montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil, 1996

5 Cornelius Castoriadis, *Les Carrefours du labyrinthe*, Paris, Seuil, 1978

conduite pour rien⁶. C'est ce même doute qui, des années 1990 aux années 2020, a mené les enseignants à s'interroger sans cesse sur leur identité. Mais souvent en vain. Sans que la recherche les y aide. Le drame serait alors qu'ils cessent de le faire et le silence serait moins le signe d'une réponse trouvée que celui d'une normalisation acceptée.

Avec une telle entrée en matière, on pourra me rétorquer que je tiens d'emblée un discours idéologique (au sens revendicatif) et que je n'honore pas la posture *méta* du philosophe. Mais c'est justement parce que les conditions mêmes de la pensée spéculative sont aujourd'hui en partie morcelées, réifiées et abandonnées dans leur dimension dialectique (il n'est qu'à voir aujourd'hui la production philologique impressionnante, cherchant à réhabiliter des concepts issus des sciences sociales qu'on ne croit plus opérants) que je me propose en contrepoint de cette introduction d'examiner de façon critique ce qui se joue aujourd'hui dans ces formes de conscience utilitariste et instrumentale, qui aujourd'hui surdéterminent les fonctionnements des acteurs dans les institutions scolaires. Et ce de la maternelle à l'université. Pour rappel une idéologie se définit comme un système prédéfini d'idées, appelées aussi catégories, à partir desquelles la réalité est analysée, par opposition à une connaissance intuitive de la réalité sensible perçue. Hegel et Fichte ont montré qu'une idéologie est souvent la dimension culturelle d'une institution sociale ou d'un système de pouvoir. Une idéologie qui devient *dominante* est diffuse et omniprésente, mais généralement invisible pour celle ou celui qui la partage, du fait même que cette idéologie fonde la façon de voir le monde. Ce n'est donc pas sous l'angle d'un système doctrinaire (encore que?) que nous voudrions examiner la relation éducative en proie à une idéologie diffuse, mais bien plus, sous ce que Joseph Gabel appelait « *la fausse conscience des évidences d'une époque* ⁷ », qui de fait masquent souvent au moins 3 problématiques:

- 1/ sur le plan cognitif, dissocier dogme, croyances et faits étayés
- 2/sur le plan moral dissocier valeurs, principes et jugements,
- 3/enfin sur le plan normatif, dissocier, norme, règle et morale

Or malgré le travail remarquable en France de Michel Fabre, notamment dans la réactualisation de ces questions déjà posées par John Dewey⁸ dès les années 1920 - au début aurait dit Gabel, d'un capitalisme devenu *conditions de production d'une conscience aliénée*⁹ -, force est de constater que la question du lien ontologique entre éducation et fausse conscience est aujourd'hui peu examinée.

Si l'on s'accorde donc pour dire de « l'idéologie de l'éducation » qu'il est un ensemble complexe – et apparemment contradictoire - :

- de discours,
- de représentations,
- de rapports inter-individuels toujours emprunts à des dimensions affectives opaques :
- de rapports institutionnels pas toujours objectivables,

6 Marc Chatellier, *Visibilité et invisibilité de la reconnaissance dans le processus enseignement, apprentissage*, Nantes, 2017, https://www.academia.edu/48917255/2017_Visibilité%C3%A9_et_invisibilité_%C3%A9_de_la_reconnaissance_dans_le_processus_enseignement_apprentissage_Communication_

7 Joseph Gabel, *La fausse conscience. Essai sur la réification*, Paris, Ed Minuit 1962, p.23

8 John Dewey, *Les Ecoles de demain* (1915), trad. Duthil, Flammarion, 1931.
John Dewey, Expérience et éducation (1938), trad. Carroi, Bourrelier, 1947
John Dewey, Liberté et culture (1939), trad. Messiaen, Aubier, 1955

9 « L'essentiel de l'apport puritain à la constitution de l'Ethos capitaliste, donc à la massification de la fausse conscience, n'est pas comme le croyait Weber la rationalité, mais la *réification* », in Joseph Gabel, « Réflexions sur l'affaire Faurisson », *L'Homme et la société*, vol. 71, n° 1, Paris, 1984, p. 96

qui, du XVIII^e siècle à nos jours, a procédé à l'identification de l'enfant comme « *moindre sujet* », déterminé sur le mode du « *pas encore* », qu'il faut par conséquent inscrire dans un parcours éducatif approprié¹⁰. Au delà des débats et controverses sur la « *crise de l'éducation* » et sur les solutions – politiques, sociales, pédagogiques et didactiques – supposées la résoudre, notre contribution veut donc s'inscrire dans une perspective résolument critique à l'égard de l'idée même d'une éducation dans un système, dont une analyse poppérienne des attributs aujourd'hui sans cesse mesurés et objectivables, tendrait à montrer que le système est redevenu clos.¹¹ Si certes comme le postule Karl Popper l'histoire de la raison et ses lumières a permis à l'humanité de sortir du tribalisme et de la magie, il est cependant paradoxal qu'au nom de la même raison, les systèmes éducatifs de toutes les sociétés prétendues démocratiques et libérales soient à ce point retournées à une forme de fétichisme des procédures instrumentales concernant les processus d'éducation et d'instruction¹². Dans de tels systèmes, peut-on dès lors adopter une perspective qui suspende l'évidence même des finalités rationnelles et mesurables, pour en interroger les présupposés et les limites ? Une telle perspective ne doit pas seulement permettre d'identifier les conditions et l'historicité de l'idéologie de l'éducation. Elle doit aussi ouvrir à la problématisation et à la conceptualisation de ses paradoxes ou de ses apories. Autrement dit, elle doit permettre une analyse philosophique des ambivalences qui travaillent ce que nous entendons par « éducation ».

Nous déroulerons donc dans notre exposé trois logiques successives qui selon nous - depuis la modernité des Lumières - révèlent les ambivalences, les paradoxes, constitutifs du rôle qui fut assigné à l'éducation. Il s'agira d'examiner ces ambivalences structurelles de l'idéologie dans l'éducation même, depuis ce que l'on appellera des conjonctures critiques, c'est-à-dire des conjonctures « où ça se décide » : où l'idéologie de l'éducation est instituée et confortée dans son évidence hégémonique, mais aussi où elle est mise en suspens et en question, au profit d'autres types de rapports, d'institutions, de discours et de représentation de « l'enfance »¹³. Car ce qui qualifie ces logiques et leurs ambivalences tient moins à l'importance que l'histoire en général et l'histoire de l'éducation en particulier leur assigne dans les aventures humaines, qu'à notre désir et notre capacité d'y voir des moments cruciaux, favorables au travail d'une pensée critique sur l'éducation.

10 Pierre-François Moreau, *Fernand Deligny ou les idéologies de l'enfance*, Paris, Retz, 1978, p. 181 (« *l'idéologie de l'enfance, c'est-à-dire l'idéologie de l'éducation* » p.182-183)

11 Karl Popper, *La société ouverte et ses ennemis*, *La société ouverte et ses ennemis Tome 1*, Platon, Tome 2, Hegel et Marx, Paris, Éd. du Seuil, 1979

12 Ibid, Tome 2

Pour Karl Popper la rationalité d'un système social ne peut avoir elle-même le dernier mot. « *Sans doute y a-t-il, lorsque nous prenons une décision morale, une certaine analogie avec un choix d'ordre scientifique. Dans les deux cas, il faut imaginer les « conséquences concrètes et pratiques de la « théorie » (scientifique ou morale) pour décider si on l'accepte ou si on la rejette. Mais la différence entre les deux n'en est pas moins fondamentale. Lorsqu'il s'agit d'une théorie scientifique, ce sont les résultats des expériences, qui ne dépendent pas de nous, qui nous permettent de choisir, alors que dans le cas d'une théorie morale, « nous ne pouvons, que confronter ses conséquences avec notre conscience. Or, cette conscience est bien plus large que la rationalité, elle dépend en partie de ce que nous éprouvons, et c'est un fait que certains éprouvent de l'aversion lorsqu'ils voient brûler leurs semblables sur le bûcher, d'autres non* », p 162

13 On pense bien entendu à la Révolution française, au « moment Guizot » et aux tentatives philanthropiques d'écoles « populaires » (mutuelles ou autres), à la mise en place de l'école gratuite et obligatoire, à la reconstruction de l'après-guerre, aux années 1960-1970, et surtout peut-être à notre présent.

2/ Logique du cadre : relation éducative et idéologie ou quelques ambivalences sur le plan politique.

D'un côté, la pensée de l'émancipation - qui, au cours des Lumières en s'inspirant de la subtile dialectique entre minorité et majorité chez Kant¹⁴ se définit comme l'entreprise critique de tout ce qui « *obscurcit le jugement, aveugle les humains sur les possibilités de leur nature en les maintenant dans un état de minorité* » - cette pensée de l'émancipation a permis dans le champ de l'éducation :

- à la fois l'exigence de la raison comme visée épistémique des contenus enseignés ;
- et à la fois des moyens institués par l'État, rendant évidente la nécessité d'un système éducatif public et laïc comme condition d'accès de tous à la majorité selon Kant.

Mais d'un autre côté, dans ces deux mouvements simultanés qui caractérisent au moins le système éducatif français depuis 1882, on voit bien comment une dialectique négative est aussi en œuvre :

- la raison disciplinaire et séparée comme finalité instrumentale de l'école dénature la capacité de l'esprit critique (« *une tête bien pleine en lieu et place d'une tête bien faite* »¹⁵)
- les surdéterminations économiques qui structurent l'exercice de la puissance publique ont rétabli par les conditions sociales d'existence la persistance de minorités kantienne, dont la philosophie peine souvent à reconnaître qu'elles donnent raison au concept marxien de classe.

On a pu considérer que c'était dans et par l'éducation que se jouait la réduction ou l'annulation des inégalités supposées *naturelles*, sociales ou coutumières. Mais il faut reconnaître, que si l'éducation a pu apparaître comme un levier démocratique – devenu depuis les années 1980 le levier démocratique par excellence même - elle a tout autant pu faire figure de levier anti- ou a-démocratique.

- A-démocratique, comme condition non-démocratique de la démocratie, mobilisant par définition une hiérarchie entre adultes et enfants, maîtres et élèves, savants et ignorants, en définitive contradictoire avec l'absence de fondement ouverte par la rupture démocratique¹⁶.
- Anti-démocratique, comme instrument permettant de « reculer »¹⁷ ou de repousser l'investissement populaire de la citoyenneté au profit d'une préparation à une citoyenneté dès lors toujours plus lointaine, ou comme opérateur de justification des hiérarchies entre les différents « corps », « états » ou « classes » de l'ordre social, et

14 Emmanuel Kant, *op cit*, p 14

15 En référence à la phrase de Montaigne ; « *une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine.* » qui de fait est une reformulation d'une citation de Plutarque : « *Car l'esprit n'est pas comme un vase qui a besoin d'être rempli; c'est plutôt une substance qu'il s'agit seulement d'échauffer; il faut inspirer à cet esprit une ardeur d'investigation qui le pousse vigoureusement à la recherche de la vérité* ». Plutarque (traduit par Victor Bétolaud), Œuvres morales et œuvres diverses Tome I, livre 3, Comment il faut écouter, Elibron Classics, 2005 (ISBN 1-4212-3674-5), p. 113

16 Hannah Arendt, « Crisis of education », *Partisan Review*, 1958, repris dans *Between Past and Future* [1968], tr. fr. (dir. P. Lévy) *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

17 Renée Balibar et Dominique Laporte, *Le français national*, Paris, Hachette, 1974. Voir en particulier la préface signée par Etienne Balibar et Pierre Macherey.

faire d'entreprises pédagogiques diverses, autant de projets inscrivant ou maintenant chacun à une place¹⁸.

Ainsi la centralité politique de l'éducation à l'époque moderne tient-elle à ce qu'elle fait figure, à la fois, de condition de possibilité *et* de condition d'impossibilité, de moyen *et* d'obstacle, d'affirmation *et* de négation de l'émancipation et de la citoyenneté démocratique. Dans cette logique du cadre, ces paradoxes de l'État, pris aux pièges des contradictions internes d'une de ses missions régaliennes, ne peut pas nous exempter de réexaminer ce que Louis Althusser appelait "*les Appareils Idéologiques d'État*", c'est-à-dire ces appareils dont la fonction est de reproduire les conditions de production au sein de l'économie du marché. Selon Althusser l'idéologie « *est une représentation du rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence* ». L'idéologie ce n'est pas un filtre de représentations des conditions réelles, mais leur rapport à elles. La thèse d'Althusser ne vise pas tant à déconstruire les caractères invariants propres à toute idéologie mais cherche à comprendre ses mécanismes et sa puissance sur le corps social. L'origine du recours de l'idéologie n'est chez Althusser ni due :

– au complot de dominants construisant une représentation faussée de la réalité à leur profit,

– ni due à l'aliénation des hommes, puisque c'est une nécessité anhistorique.

Selon Althusser, premièrement l'idéologie existe par la pratique dans un appareil, elle a une existence matérielle. À chaque moment de la vie courante, l'idéologie est aussi une mise en pratique, insérée dans les actes de chaque individu Cette matérialisation de l'idéologie est organisée au sein d'appareils. Deuxièmement l'idéologie a besoin de l'illusion de la liberté du sujet. Elle s'adresse au sujet en tant que sujet qui contribue à la propager. Enfin troisièmement (et c'est peut-être l'apport essentiel du concept d'A.I.E.) il n'est idéologie que par des sujets pour des sujets. Ce n'est donc pas tant l'analyse des idées en tant que telles qui importe, mais l'étude des pratiques, rituels sociaux et appartenance à des appareils mimétiques où circulent ces idées. Le propre de l'idéologie est d'imposer des évidences comme évidences. Le sujet fait corps avec les idées qui lui ont été « *inconsciemment* » transmises.

Selon Althusser ;

- l'existence d'idéologie (normes morales, mœurs religieuses...) est anhistorique, elle est consubstantielle des conditions historiques successives dans lesquelles se déploie l'existence humaine.
- les idéologies ne sont pas que le reflet du pouvoir de la classe dominante, elles sont aussi le lieu du combat idéologique entre plusieurs points de vue. À ce titre la religion, ou l'école peuvent être des outils des dominés comme des dominants ;
- dans la société moderne, l'appareil le plus puissant pour la reproduction de l'idéologie de la bourgeoisie (au sens de ceux qui détiennent le capital) n'est pas la religion mais l'école.

La critique de l'idéologie n'est donc plus seulement l'étude de l'histoire de corpus d'idées en lien ou pas avec l'histoire de l'infrastructure, c'est bien plus l'étude objective des mécanismes de transmission de ces idées au sein des sujets. Ce renversement rejoint bien sûr l'étude des habitus de Bourdieu :

« cette forme d'ajustement permanent qui s'opère le plus souvent « spontanément », c'est-à-dire sans calcul ni intention expresse, entre les contraintes qui s'imposent objectivement aux agents, et leurs espérances ou aspirations subjectives. Il s'agit

18 Voir nombre de projets d'éducation du peuple au XIXe siècle, tels que les présente François Jacquet-Francillon, *Naissances de l'école du peuple. 1815-1870*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1995

d'expliquer « cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable » à percevoir le monde social et ses hiérarchies comme allant de soi. »¹⁹

Ou encore celui des micro pouvoirs chez Foucault.

« Je propose une lecture du pouvoir en termes de rapports de force multiples, d'ampleur microsociologique et structurant les activités des hommes en société. Autrement dit, le pouvoir n'est pas décelable en un lieu précis (Assemblée nationale, conseils d'administration, grandes firmes...), mais se définit au contraire par son ubiquité. C'est une sorte de flux qui traverse et connecte l'ensemble des éléments du corps social²⁰ ».

Tout structuraliste qu'il se définissait, Althusser esquissait de fait une description du fonctionnement de l'idéologie dans la relation au sujet dès son enfance. L'idéologie est une mécanique entre un Sujet et sa communauté d'appartenance. Il y a un fonctionnement doublement spéculaire : le sujet qui se reconnaît par son lien à l'objet commun de sa communauté permet de renforcer le lien de groupe, et par leurs actes et leurs pratiques sujet et groupe participent à la construction de « *l'évidence évidente* ». Ce processus (décrit comme processus mimétique chez René Girard) explique la très grande puissance de l'idéologie qui façonne l'identité individuelle mais aussi collective. Althusser conclut que tout est résumé dans l'ambiguïté du concept de sujet... Si en toute époque donnée, le déploiement anthropologique des A.I.E. permet à l'idéologie de la classe dominante de devenir dominante dans le même mouvement, au sein des A.I.E. comme partout dans la société, les individus sont potentiellement porteurs de contre – idéologie. L'organisation de cette « *contre idéologie* » et la lutte contre l'hégémonie (la notion « *d'expérimentateurs historiques des conceptions du monde* » et « *le rôle de la pratique comme véhicule des idées* » chez Gramsci) fait forcément penser à toute l'histoire des courants pédagogiques (qui de Pestalozzi à Freinet) essaient de sortir du paradoxe idéologique de l'école publique.

La thèse d'Althusser sur l'efficacité de l'idéologie produite mimétiquement par le sujet en même temps qu'elle l'aliène résonne étrangement avec la notion de « servitude volontaire » chez La Boétie. Cependant deux pistes seraient à explorer pour aller plus avant : regarder comment réellement cette mécanique agit dans la famille dès avant l'école, et décrypter anthropologiquement l'invariance d'une origine psychique consciente comme inconsciente de cette mécanique.

¹⁹ Pierre Bourdieu, (& Jean-Claude Passeron) : *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris Minuit., Ed. Minuit, 1970, p. 45

²⁰ Michel Foucault : *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, C (leçon inaugurale du Collège de France, 2 décembre 1970), 1971, p. 9

3/ Logique des finalités : relation éducative et idéologie ou quelques ambivalences sur le plan social.

Toutes les organisations, institutions et hiérarchies sociales sont fondées sur des systèmes de justification²¹ qui ne sont rien d'autre que des représentations idéologiques du monde. Sur cette question, *La République* de Platon constitue une référence classique :

« Dieu vous a formés différents. Ceux d'entre vous qui ont la capacité d'exercer l'autorité sont le produit d'un mélange où Il a fait entrer de l'or, et ils sont d'une très grande valeur ; les auxiliaires ont un mélange d'argent ; le fer et le bronze ont servi pour la création des paysans et des autres métiers (...). En principe vos enfants doivent vous ressembler ».

Pour Platon, cette justification du monde n'est qu'un « mensonge ». Censée éviter la ruine de la Cité, cette fable a une finalité politique : supprimer toute revendication sociale et maintenir chacun à sa place. Dans son ouvrage *Le Maître ignorant* (2004), Jacques Rancière a montré le caractère tautologique des discours usuels sur « les capacités ou l'intelligence » :

« L'un réussit mieux que l'autre, c'est un fait. S'il réussit mieux dites-vous, c'est parce qu'il est plus intelligent. Ici l'explication devient obscure. Avez-vous montré un autre fait qui serait la cause du premier ? (...) En disant il est plus intelligent, vous avez simplement résumé vos idées qui racontent le fait. Vous lui avez donné un nom. Mais le nom n'est pas sa cause. Vous avez une première fois raconté le fait en disant : " il réussit mieux ". Vous l'avez raconté une seconde fois en affirmant : " il est plus intelligent ". Mais il n'y a pas plus de cause, dans le second énoncé que dans le premier ».

La pertinence des critiques à l'égard de l'idéologie du don a progressivement fait reculer celle-ci au profit de l'idéologie (très française) du mérite. Sa force argumentative est plus grande. La réussite individuelle ne serait pas liée à des caractéristiques génétiques mais seulement aux différences d'efforts fournis par chaque individu. L'idéologie méritocratique tire son succès de sa conformité aux principes d'égalité et de justice propres à l'idéal démocratique. Elle fait cependant l'objet de fortes critiques. Dont la formule la plus radicale sera paradoxalement formulée par le philosophe John Rawls : « nul ne mérite pleinement son mérite ²² ». Les multiples travaux sur les différences de développement cognitif des enfants selon leur origine sociale l'ont amplement démontré.

Ce qui dès lors complique considérablement la tâche pour les tenants d'une pédagogie émancipatrice de rupture, c'est que l'émancipation nécessite à son tour une posture disciplinée et ordonnée. Pire encore, celle-ci est d'autant plus indispensable – et souvent malheureusement défailante – que l'opposition à l'hégémonie culturelle, qui anime les A.I.E. (et tout le tissu institutionnel public) exige des tenants de la rupture qu'ils objectivent leurs valeurs, leurs principes et leurs choix, quand trop souvent ils ont renoncé à toute cette exigence critique du modèle dominant ? On peut se faire une idée des dimensions de cette tâche si on prend en considération la réflexion de Friedrich Engels selon laquelle « une opération plus autoritaire qu'une révolution n'est guère imaginable ». Sur cet arrière-plan, le dilemme qui s'oppose à la pédagogie, même émancipatrice, et qui en exige en conséquence la rupture, apparaît en toute clarté : les élèves et étudiants, assimilent les tentatives de disciplinarisation libératrice aux dispositifs de formatage disciplinaire autoritariste administré

21 Luc Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, Paris Ed. EHESS, 1984.

Luc Boltanski, *Rendre la réalité inacceptable*, Paris, Demopolis, 2008.

22 John Rawls, *La Justice comme équité: une reformulation de Théorie de la justice* (2001), trad. par Bertrand Guillaume, Paris, La Découverte, 2008, p 21

selon la logique de l'appareil dominant. Au lieu de rejeter cette logique répressive mise en œuvre par les agents au service de l'hégémonie, ils rejettent du même coup toute velléité contre-hégémonique. Ce problème est sans doute aussi lié à d'anciens stéréotypes qui s'attachent au rôle de l'enseignant, quasiment indéracinables dans la société bourgeoise selon Adorno.

L'hégémonie s'installe ainsi dans une situation gagnant-gagnant. Et la pédagogie émancipatrice, quant à elle, est fatalement condamnée à un mouvement doublement à contre-courant : à la pression légitimatrice exercée tant par l'appareil (personnel d'encadrement, hiérarchie administrative, dans de nombreux cas aussi les collègues de l'équipe pédagogique) que par les élèves et leurs parents, dans le secondaire.

Dans ce cadre la famille est sans aucun doute l'AIE le plus percutant ; conjointement avec le système éducatif public, elle assure en synergie le rôle de la reproduction de la structure sociale. L'École de Francfort (Horkheimer et Adorno²³) ont montré – indépendamment des origines sociales - le moulage psychique des enfants conformément aux exigences de la structure socio-économique, à travers une figure autoritaire et Marcuse de son côté, a mis en évidence le modelage des pulsions en conséquence, en les préformant ainsi à leur future subordination dans le rôle de salariés dont l'école n'était que le couloir d'accès. Dans un tel sur-déterminisme de processus opaques à l'institution scolaire, le bras de fer avec le système économique, avec ses exigences de qualifications professionnelles, révèle que la question sociale reste cruciale. Sans pour autant en dévoiler les soubassement idéologiques qui la fondent.

Combiné avec le dénigrement des études sociologiques, le modèle méritocratique, par sa simplicité séduisante et son adhésion formelle au principe démocratique de justice, aboutit de fait à discréditer, voire à empêcher, l'analyse de l'inégale répartition des ressources éducatives et des mécanismes de sélection territoriale et scolaire au fondement de la surreprésentation des enfants des catégories aisées parmi l'élite scolaire.

4/ Logique des visées : relation éducative et idéologie ou quelques ambivalences sur le plan anthropologique.

D'un côté, l'éducation acquiert, dans la pensée moderne, le statut d'un invariant anthropologique exprimé comme une nécessité pour l'accomplissement du « *petit d'homme* » en sujet humain, pour la découverte des possibilités de sa « *nature* » qui seules peuvent le conduire au plein exercice de ses facultés²⁴.

Mais d'un autre côté, émerge dans le même moment la possibilité que ce processus échoue, ouvrant à la prolifération de figures négatives de l'éducation, comme on parle d'un « négatif » en photographie : enfants vagabonds, délinquants, cas sociaux, anormaux, etc. On voit alors la prometteuse « *nature* » se renverser en écueil, en obstacle que l'éducation est censée franchir, mais qu'elle ne franchit pas toujours, devenant ainsi la source de l'éternisation de la minorité enfantine kantienne²⁵ : le sempiternel débat entre la nature et la culture, l'inné et l'acquis fonctionne alors comme un retour du refoulé, et la visée anthropologique des finalités éducatives, exhibe sans aucun complexe les soubassements idéologiques aveugles et diffus qui structurent les logiques de cadre et de finalités.

23 Max Horkheimer, *Éclipse de la raison*, Paris, Payot, 1979
Théodor Adorno, *Prismes* (1955), Paris, Payot, 1986

24 C'est dans l'*Émile* qu'on en trouve évidemment l'une des formulations inaugurales les plus abouties, op cité.

25 Sur ce point, on se contentera de rappeler l'importance, depuis le XVIIIe siècle jusqu'à aujourd'hui, des controverses rigoureusement interminables autour de la question des « enfants sauvages ».

En la matière, le vocabulaire commun autant que celui des sciences sociales contemporaines, parlent d'eux-mêmes, avouant en creux, que certains des apprenants échappent aux deux logiques précédemment décrites, sans pour autant questionner la cohérence de la relation éducative dans un système confronté à ses propres contradictions. Ces *mal-apprenants*, ces élèves décrocheurs, ces rebus du système scolaires sont finalement condamnés à rester définitivement de moindres sujets, pris en charge par des institutions dites spécialisées, rééducatives, punitives, asilaires qui, interconnectées avec l'institution scolaire, en prennent le relais et héritent de ses ambivalences.

Ainsi, sur ce troisième plan, la contingence originare qui marque la figure de l'humain à la modernité surdétermine le rôle et la signification assignés à l'éducation : la construction de la liberté par l'éducation ne cesse d'osciller entre le fantasme d'une maîtrise absolue de l'existence et la menace non moins fantasmagorique d'une vie vouée au hasard, sans pouvoir jamais se rabattre sur l'un ou l'autre de ces deux pôles.

Il faut alors se replonger dans l'exigence à la fois ontologique et épistémologique des penseurs de la première génération de l'École de Francfort. Si, pour Horkheimer et Adorno, la rationalité telle que conçue et modulée par les idéalistes allemands occupe toujours une place fondamentale dans l'esquisse de la philosophie sociale de Horkheimer, elle ne la gardera pas pour encore bien longtemps : ce dernier et Adorno procéderont à un changement de paradigme complet face à la rationalisation issue de la grande tradition philosophique de l'Allemagne. Devant la terreur inhumaine inspirée par le fascisme, les conditions politiques soviétiques et leur désillusion commune face à la classe ouvrière allemande, la pensée de Horkheimer et Adorno, s'exprimant souvent d'une seule et même voix, change radicalement de nature avec *Dialectique de la raison* (1944-1947) et *Éclipse de la raison* (1947) : la raison, noble et empreinte d'objectivité depuis Platon jusqu'à Hegel, se serait ainsi réduite et pervertie, selon les deux philosophes et suivant Weber, à une forme purement subjective et formelle dans un processus de « désenchantement du monde » (Vandenbergue, 1998, p.37). S'ensuit alors une perte de sens, naissant du cynisme engendré par un agir fondamentalement et uniquement stratégique, au bout duquel ne comptent que l'utilité, l'intérêt, et qui emporte la Modernité entière, subissant les conséquences du mensonge instrumental de l'*Aufklärung* (des Lumières).

En termes simples, la principale thèse de Horkheimer et Adorno est la suivante : la rationalité est, depuis toujours, un mécanisme inhérent à la technologie, la domination et le pouvoir, mais prend au sein des Lumières et du progrès scientifique une forme d'autant plus puissante qu'elle s'érige en un fétichisme technologique de la maîtrise humaine de la nature, aux sources mêmes du capitalisme et du fascisme. Parallèlement, la raison objective laisse sa place à la raison subjective, l'exercice critique étant incompatible avec l'efficacité technique, la technicisation des sphères de vie : en remontant jusqu'aux mythes grecs, Horkheimer et Adorno critiquent cette propension humaine à la maîtrise du temps et de l'espace, « *cette grandeur de l'homme dans sa capacité de défier les forces qui l'écrasent et d'en triompher par la raison*²⁶ ». Mais la rationalité instrumentale ne procéderait pas à la seule destruction de la nature externe : la domination de la nature externe (technique et industrie) est inséparable de la domination sociale (discipline et soumission), elle-même mère d'une domination de la nature interne (maîtrise de soi et auto-répression) qui engendre cette perte de sens et de liberté chez l'individu. L'autorité intériorisée se transforme dès lors en processus d'autoaliénation :

En paraphrasant alors Adorno dans son célèbre texte « *Éduquer après Auschwitz ?* » la question anthropologique qui advient est : comment donc éduquer dans une société de la fausse conscience, des habitus et de la reproduction, conséquences des classes sociales, mais

26 Max Adorno-Théodor Horkheimer, *La dialectique de la Raison : fragments philosophiques* (trad. Éliane Kaufholz-Messmer), Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées / 92 », 1974, p.41.

surtout dans une relation éducative, dont les prétendues visées et finalités sont emprises d'idéologie ? L'impossible devenu possible qu'est la reproduction sempiternelle des écarts de classe sociale et de réussite scolaire ne fait-il pas taire tout discours spéculatif ? Quel serait le devenir d'une institution scolaire sans idéologie ? Qu'aurait-t-elle réellement à penser si ce n'est de devoir penser sa propre réification à travers sa reproduction ? Comme Adorno le fait après la catastrophe que fut la Shoah comme conséquence du développement rationalisé du capitalisme, supporter d'une manière critique la continuité d'une relation éducative sans idéologie est-il possible ? Il est plus que nécessaire dès lors de remonter à la source même de la maxime d'Adorno, d'en comprendre le contexte, de retracer son itinéraire de pensée. Comme Adorno et ses amis de l'École de Francfort concernant la dimension épistémologique et symbolique de la seconde guerre mondiale, (et ce contrairement à l'intelligentsia européenne qui après guerre retrouve confiance dans le droit, la raison et le progrès), nous formulons l'hypothèse que la relation éducative est elle-même saturée par l'excès de la raison instrumentale et que seul *frein d'urgence* à cette colonisation psychique cognitive, et sociale des missions de tout système éducatif pourra lui redonner du sens

In fine, un tel verdict pose en filigrane la question de savoir s'il n'est pas urgent de réajuster nos concepts, d'opérer un *retournement* de la pensée pour nous hisser à la vérité de la cécité éducative dans laquelle nous persistons. La tâche consisterait à opérer un retour *vers* « l'impossible possibilité » de devoir re-penser la relation d'éducation comme la relation d'instruction.

5/ En guise de conclusion : dépasser les catégories idéalistes par une philosophie de la praxis.

Il conviendrait bien sûr d'entreprendre une exégèse des pensées critiques de l'éducation : des pensées qui, souvent dans un seul et même mouvement, ont entrepris de définir et/ou de questionner l'idéologie de l'éducation et ses ambivalences. On pense aux grands textes fondateurs de la pensée pédagogique moderne (Rousseau, Kant, Condorcet, Pestalozzi, Hegel, Bonald, Alain, Durkheim, Buisson, Dewey, Arendt, Illitch...). Mais aussi à ceux qui se sont efforcés de penser en dehors de l'évidence selon laquelle « *il faut éduquer les enfants* » (Fourier, Bakounine, Ariès, Foucault, Mendel, Deligny, Schérer, Firestone...). Pourtant - nous insistons ici - tout cadre et toute conjoncture sur-déterminent les visées idéalistes comme épistémiques d'une visée anthropologique. A ce titre il nous semble important de mesurer (en vue de le déconstruire) ce qui caractériserait un agir social (en la matière éducatif) surdéterminé par une forme d'idéologie abstraite, dont on ne saurait qualifier sa forme : partielle ou totale ? C'est le philosophe hongrois Karl Mannheim, qui rappelle dans son ouvrage « *Idéologie et Utopie* ²⁷ » qu'il convient de distinguer radicalement dans le concept d'idéologie, ce qui distingue la catégorie d'idéologie totale de celle de d'idéologie partielle. Cette distinction est importante car selon Mannheim, on peut repérer trois différences essentielles entre concept total et concept partiel d'idéologie. Selon lui :

1/ le concept partiel vise seulement une partie des convictions de l'adversaire, quand le concept total vise toute sa conception du monde.

2/ le concept partiel analyse l'idéologie adverse au niveau psychologique quand le concept total l'analyse au niveau conceptuel ou épistémologique,

3/ le concept partiel est tributaire d'une psycho-sociologie d'intérêts quand le concept total opère à l'aide d'une analyse fonctionnelle et structurelle.

27 Karl Mannheim, *Idéologie et Utopie* (1929), Rivière, 1956, nouvelle traduction par Jean-Luc Evard Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme (2006)

Selon Mannheim il en résulte que seul le concept total d'idéologie puisse être le corollaire du concept de fausse conscience. Le concept partiel – en ramenant le processus d'idéologisation à des actes décisifs et d'orientations technocratiques – emprunte dès lors davantage au processus de la mystification volontaire (Marx) ou encore de celui de la servitude volontaire (La Boétie)²⁸.

Dans sa formulation courante, le programme matérialiste mène de fait à des problèmes insolubles. Une fois qu'on conçoit « *la matière sociale* » et l'esprit comme des entités indépendantes, comment peut-on dès lors les mettre en rapport ? La sempiternelle dialectique corps/esprit revient donc comme un spectre dans la volonté d'une ontologie radicale (selon Lukacs²⁹) ou d'une philosophie radicale de la praxis (Feenberg³⁰). Si selon ce dernier, on explique la pensée sociale « *comme un reflet de la base économique, comme l'image de son original* ³¹ », il est de fait impossible de comprendre l'action réciproque du premier sur le second. Et pourtant sans cette action réciproque, le matérialisme historique s'écroule alors dans un déterminisme purement économique, qu'Engels n'hésitait pas à définir « *comme une phase vide abstraite et absurde* ».

Face aux paradoxes posés par les processus idéologiques qui minent toute relation éducative, une réelle philosophie de la praxis nécessiterait donc une méta-critique de la philosophie idéaliste. L'idéalisme tente de résoudre les contradictions entre sujet et objet, entre valeur et fait, entre liberté et nécessité, entre vie et pensée. Or la solution idéaliste à ces antinomies prend la forme d'un jeu spéculatif avec les concepts. Une philosophie de la praxis exigerait une solution réelle par une transformation pratique des bases sociales où naissent ces antinomies.

La *métacritique* qui établirait une telle approche pourrait comprendre trois moments :

- 1/ la reconstitution sociale des catégories idéalistes,
- 2/ la construction des rapports entre les catégories reconstituées en accord avec le schéma idéaliste,
- 3/ la projection dans le futur d'une résolution (au sens de la résolution de problème) de leurs contradictions par l'implication dans la transformations des rapports sociaux institués.

Selon Andrew Feenberg, pour les philosophes de la praxis, les catégories philosophiques abstraites sont des versions « *sublimées* » de réalités sociales concrètes. Le Sujet philosophique est une « *version également sublimée* » du Sujet réel et de sa classe sociale. L'objet n'est pas l'être (ou *la chose en soi*), mais l'objet réel de la pratique sociale. Dès lors les antinomies reflètent des problèmes fondamentaux, tant de la conscience critique chez tout sujet que des rapports sociaux imposés par la catégories abstraites du capitalisme financiarisé où dominant en maître les catégories de travail abstrait, argent abstrait, fétichisme abstrait et valeur abstraite.

Ainsi si dans les questions de la relation éducative à l'école, valeur et fait s'opposent, c'est bien parce que le monde économique – qui pourtant revendique une telle institution - est structuré par des lois indifférentes aux réels besoins des sujets sociaux. Et non parce que ces deux domaines de l'être sont par nature étrangers l'un à l'autre. On ne peut donc résoudre les

28 Dans le même ouvrage, Karl Mannheim observe avec justesse que de ce point de vue, « Les formes élémentaires de la vie religieuse d'Émile Durkheim sont plus près du concept total d'idéologie – donc du matérialisme historique) que la critique de l'aliénation religieuse chez Marx, p 189.

29 Georg Lukacs, *Prolégomènes à l'ontologie de l'être social* (trad. par Aymeric Monville), Paris, Delga, 2009.

30 Andrew Feenberg, *Philosophie de la praxis : Marx, Lukacs et l'école de Francfort*, Trad Véronique Dassa et Théodor Wessenstein, Paris Ed Lux, 2016

31 Andrew Feenberg, op cité, p 469

antinomies au niveau de la « pure » théorie³². Une telle philosophie de la praxis évite le réductionnisme scientifique (plus qu'économique) rudimentaire (et voilé par la prétendue rigueur méthodologique) en reconstruisant dialectiquement les rapports que l'idéalisme avait établi entre ses catégories comme des faits sociaux invariants.

Dans leur démarche en faveur d'une pratique sociale réellement émancipatrice pour le sujet comme pour les groupes sociaux, Adorno et Marcuse considéraient que le capitalisme et ses lois abstraites avaient brisé l'unité entre sujet et objet, entre valeur et fait, sous la loi de la rationalité scientifique et instrumentale.

En Sciences dures comme en sciences sociales (donc en sciences de l'Éducation), on observe un accord massif, à la fois pratique et explicite, sur l'identité des faits dont il s'agit de rendre compte, sur les théories ou les lois permettant d'y parvenir, ou encore sur les méthodes, les instruments et les techniques utilisés pour la découverte et l'analyse des faits qui sont sans cesse mis au jour. Corrélativement, même si elle fait l'objet d'un large consensus, l'histoire de la discipline n'est pas considérée comme une chose sur laquelle il importe de s'accorder. En un mot, la discipline est, au moins en pratique, tenue pour cumulative et progressive.

En philosophie, si la perspective historique de l'évolution des catégories et des concepts est cruciale, les philosophes ne semblent pourtant pas -même après deux millénaires- être parvenus à établir (ou à s'accorder sur) quoi que ce soit à propos de n'importe quel objet de réflexion qu'ils ont pu se donner, ni à établir (ou à s'accorder sur) la manière dont ils pourraient espérer y parvenir. Il importerait donc -comme nous y invite Andrew Feenberg- à véritablement entrer cognitivement comme dans les faits sociaux de notre quotidien, dans une philosophie réelle de la praxis, sous peine comme nous le rappelait dès 1968 – de façon tragiquement prémonitoire - Théodor Adorno :

« C'est alors que le meurtre apparaît comme une tentative constamment répétée, dans une folie croissante, pour déguiser en raison la folie d'une perception aussi erronée : celui qu'on n'a pas perçu comme un être humain et qui pourtant est un homme, est transformé en chose, afin qu'aucun de ses mouvements ne mette en cause le regard du maniaque ³³ ».

Nantes, Décembre 2023
Marc CHATELLIER

32 « Les Philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde, de diverses manières, ce qui importe maintenant c'est de le transformer ».

In Karl Marx, De l'abolition de l'État à la constitution de la société humaine : Thèse sur Feuerbach (1888), in Œuvres (tome 3) Philosophie, Paris Gallimard Pléiade, 1968

33 Theodor Adorno, *Minima moralia : réflexion sur la vie mutilée* [Trad. Éliane Kaufholz-Messmer et Jean-René Ladmiral, Paris, Payot, 2003, p. 142,