

Université de Montréal

« Pris en hiver »

Éléments philosophiques pour une théorie de l'éducation chez Theodor W. Adorno

Par
Gabriel Toupin

Département de Philosophie, Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

En vue de l'obtention du grade de Ph.D. en philosophie

Août 2023

© Gabriel Toupin, 2023

Université de Montréal
Département de Philosophie, Faculté des arts et des sciences

Cette thèse intitulée

« Pris en hiver »

Éléments philosophiques pour une théorie de l'éducation chez Theodor W. Adorno

Présentée par

Gabriel Toupin

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Bettina Bergo

Présidente-rapporteuse

Iain Macdonald

Directeur de recherche

Agnès Grivaux

Membre du jury

Henry Pickford

Examineur externe

Résumé

Cette recherche reconstruit le déploiement philosophique qui supporte les réflexions de Theodor W. Adorno autour de l'éducation et de ce qu'il nomme l'« échec de la culture [*Scheitern der Kultur*] ». Plutôt que de traiter de l'éducation chez Adorno en soi, nous proposons de prendre ses réflexions sur l'éducation comme prisme de lecture de sa critique de la philosophie et de son histoire. La critique de l'éducation se révèle donc toujours déjà critique de la philosophie et de la culture. Le premier chapitre clarifie le processus historique qui mena à l'échec de la culture et à la demi-formation [*Halbbildung*], à partir de la lecture adornienne de Hegel. Cet échec de la culture s'exprime essentiellement autour d'une autonomisation de la culture qui se mute en fétichisme, où les produits culturels sont perçus comme valables en eux-mêmes, au détriment de l'histoire effective. Cette réification de la culture (laquelle inclut la métaphysique) contribue alors à la déconnexion de la culture de l'expérience vécue. Le second chapitre développe sur les conséquences psychiques de cette absolutisation, qui dans les faits bloque la capacité de faire l'expérience des limites de l'organisation sociale. Incapables d'envisager que les choses pourraient être autrement, les individus se retrouvent aux prises avec un sentiment d'angoisse et d'impuissance qui les prédisposent à des mécanismes de défense psychique violents et agressifs qui ouvrent la porte à la barbarie. Ce chapitre est construit autour de la lecture de la psychanalyse freudienne (Sigmund et Anna Freud) d'Adorno. Au troisième chapitre, nous explorons comment l'autonomie kantienne de laquelle se revendique Adorno trouve son terme complémentaire dans le concept kantien de *discipline*, négligé par Adorno. Par le concept adornien de « bloc kantien [*kantische Block*] », nous envisageons comment le refus kantien des fausses réconciliations philosophiques permet de penser une éducation à la hauteur de l'aliénation collective et de la perte de l'expérience qui permettrait de prévenir un nouvel Auschwitz. Le dernier chapitre envisage alors ce que serait une éducation réussie à l'époque de l'expérience perdue. Pour ce faire, ce sont les écrits de Walter Benjamin et de Marcel Proust qui sont mobilisés, eux qui ont tous deux abondamment thématiqué ce que serait

une expérience de la perte de l'expérience pour Adorno. Le concept d'expérience spirituelle [*geistige Erfahrung*] s'avère alors central à une conception adornienne d'une éducation possiblement réussie. Chacun de ces chapitres proposent une lecture originale des écrits pédagogiques des auteurs et de l'autrice mobilisés par Adorno, bien que celui-ci ait généralement bien peu abordé ces écrits. En exposant la cohérence entre les métaphysiques et les pédagogies des auteurs et de l'autrice, c'est-à-dire comment leurs conceptions de l'éducation découlent de leurs métaphysiques, c'est la cohérence entre la critique philosophique d'Adorno et ses écrits sur l'éducation qui est aussi démontrée.

Mots clés : Philosophie ; Éducation ; Théorie critique ; Adorno ; Métaphysique ; Psychanalyse ; Épistémologie ; expérience.

Abstract

This research reconstructs the philosophical deployment that supports Theodor W. Adorno's reflections on education and what he calls the "failure of culture [*Scheitern der Kultur*]". Rather than dealing with education in Adorno *per se*, we propose to take his theses on education as a prism for reading his critique of philosophy and its history. The critique of education is thus always already a critique of philosophy and culture. The first chapter clarifies the historical process that led to the failure of culture and half-formation [*Halbbildung*], starting with the Adornian reading of Hegel. This failure of culture is essentially expressed by an autonomization of culture that mutates into fetishism, where cultural products are perceived as valid in themselves, to the detriment of actual history. This reification of culture (which includes metaphysics) contributes to the disconnection of culture from lived experience. The second chapter explores the psychological consequences of this absolutization, which effectively blocks the ability to experience the limits of social organization. Unable to imagine that things could be otherwise, individuals find themselves grappling with a sense of anguish and powerlessness that predisposes them to violent and aggressive psychological defense mechanisms that open the door to barbarism. This chapter is built around Adorno's reading of Freudian psychoanalysis (by Sigmund and Anna Freud). In the third chapter, we explore how Kantian autonomy according to Adorno finds its complementary term in the Kantian concept of discipline, neglected by Adorno. Using Adorno's concept of the "Kantian block [*kantische Block*]", we consider how the Kantian refusal of false philosophical reconciliations makes it possible to think of an education that is equal to the collective alienation and loss of experience that would prevent a new Auschwitz. The final chapter considers what a successful education would look like in an age of lost experience. To this end, the writings of Walter Benjamin and Marcel Proust are mobilized, both of whom have extensively thematized what an experience of the loss of experience would be for Adorno. The concept of spiritual experience [*geistige Erfahrung*] will then prove central to an Adornian conception of a possibly successful

education. Each of these chapters offers an original reading of the pedagogical writings of the authors Adorno mobilized, although these writings are generally little discussed by him. By exposing the coherence between the authors' metaphysics and pedagogies – that is, how their conceptions of education derive from their metaphysics –, it is the coherence between Adorno's philosophical critique and his writings on education that is demonstrated.

Keywords: Philosophy; Education; Critical Theory; Adorno; Metaphysics; Psychoanalysis; Epistemology; experience.

Table des matières

Résumé	3
Abstract	5
Liste des abbréviations	10
Remerciements	12
Avant-propos : « Pris en hiver »	13
Introduction	16
1. Adorno, théoricien de la pédagogie ?	18
2. Clarifications terminologiques.....	21
2.1 <i>Kultur, Erziehung</i> et <i>Pädagogik</i>	21
2.2 <i>Bildung</i>	22
3. Contexte historique : la « rééducation » des Allemands.....	23
4. Structure et méthodologie de la thèse.....	29
Chapitre 1 : « Adorer le livre, mais taire l'histoire » <i>L'échec de la culture et le rétrécissement de l'expérience</i>	33
1. La <i>Bildung</i> dans la tradition allemande : survol historique et conceptuel	33
2. La <i>Bildung</i> hégélienne	37
2.1 Formation comme dialectique de l'habitude et de l'expérience.....	41
2.1.1 Habitude : Libération par la différenciation et l'habituation	41
2.1.2 Expérience : Vérité et dissolution de l'énigme	45
2.2 Dialectique de la seconde nature	51
2.3 Originalité : la foi hégélienne dans le progrès.....	54
3. La critique adornienne de la <i>Bildung</i> hégélienne.....	63
3.1 La nature comme propriété privée de l'esprit	63
3.2 Négation de la validité de l'expérience individuelle et autonomisation du tout	65
3.3 La (non) vérité de la philosophie hégélienne : métaphysique et culture.....	68
4. L'échec de la culture et la demi-formation	71
4.1 Culture de l'esprit.....	71
4.2 Adaptation et configuration active de la vie réelle.....	75
4.3 Échec de l'éducation et intégration sociale	75
5. Remarques conclusives.....	77
5.1 Demi-formation : modèle philosophique c. considérations sociologiques	80
5.2 Pour une formation comme critique matérialiste de la demi-formation et de ses conséquences	82

Chapitre 2 : Architecture de l'agression *Les conséquences psychiques de l'échec de la culture*
..... 85

1. Du social au psychique.....	85
2. Excursus : Adorno et la psychanalyse, un rapport complexe.....	88
3. La demi-formation de la psyché.....	92
3.1 Formation du ça, du moi et du surmoi : survol	93
3.2 Devenir-mature : déploiement dialectique des trois instances psychiques.....	97
4. De l'angoisse à l'agression.....	101
4.1 Sentiment d'impuissance et angoisse du déclassement	105
4.2 Narcissisme individuel	108
4.3 Trois symptômes de l'angoisse des demi-formés	111
4.3.1 Identification à la totalité et narcissisme collectif.....	111
4.3.1.1 Sans paradigme.....	115
4.3.2 Paranoïa collective et projection pathique	119
4.3.3 Identification à l'agresseur	127
4.4 Régression collective : fascisme et barbarie	131
5. « Faire une réception sérieuse des résultats de Freud ».....	135
5.1 Éduquer les garçons.....	138
5.2 Éduquer sans paradigme	140
5.3 Les limites de l'éducation : pour un changement global du contexte social.....	141
6. Critique immanente de la psychanalyse par le prisme de l'éducation.....	143
7. « Moment de révolte ».....	148

Chapitre 3 : Rôder devant le seuil *De la limite de l'expérience à l'expérience de la limite..* 150

1. Autonomie, maturité et expérience	150
2. Différenciation et réconciliation	154
2.1 Différenciation du sujet et de l'objet	154
2.2 Réconciliation dans le divin	156
2.3 Le refus kantien de la fausse réconciliation	158
3. Le bloc kantien.....	162
3.1 Le bloc comme expérience métaphysique	163
4. La discipline du bloc.....	167
4.1 La discipline d'un point de vue pédagogique	168
4.2 La discipline du point de vue de la raison pure.....	171
5. Espérer contre la raison : métaphysique et progrès	175
6. Le transcendantal comme forme sociale	178

6.1 Sur la « cuirasse de la méthode ».....	180
6.2 Usage privé et usage public de la raison : résistance passive.....	184
6.3 L'optimisme kantien.....	186
7. Pédagogie expérimentale ?.....	187
8. L'expérience de la limite : vers une éducation à l'expérience spirituelle	188
8.1 Critique de la pseudo-praxis.....	191
8.2 Autonomie et primat de l'objet	193
Chapitre 4 : « ... de quoi respirer » <i>Éducation et expérience spirituelle</i>.....	198
1. Introduction.....	198
2. Auschwitz, expérience métaphysique.....	202
2.1 En captivité.....	206
2.2 Appauvrissement de la parole.....	207
3. La pauvreté de l'expérience	211
3.1 « Sur le programme de la philosophie qui vient ».....	217
3.2 La rechute dans le mythe.....	221
3.3 Sphère de neutralité entre le sujet et l'objet.....	223
4. Expérience spirituelle : au croisement de Kant, Hegel et Benjamin.....	225
5. Benjamin et la pédagogie	228
5.1 Maîtrise du rapport entre les générations.....	230
5.2 Violence éducationnelle : entre violence mythique et violence divine.....	231
5.2.1 L'enseignant, éternel étudiant	237
5.2.2 « Programme pour un théâtre d'enfants prolétaire ».....	239
5.3 Remarques conclusives sur Benjamin.....	241
6. La promesse proustienne du bonheur	245
6.1 Remarques conclusives sur Proust.....	255
7. Éducation sans image	258
Conclusion	262
1. Ce qu'il reste à dire.....	264
1.1 Sur l'amour	264
1.2 Sur l'affinité et le semblable	265
1.3 Éducation à l'imagination.....	266
1.4 Expérience esthétique	269
Bibliographie	273

Liste des abbréviations

- AK* Kant, Immanuel, *Gesammelte Schriften «Akademie Ausgabe»*, 23 tomes, Berlin, De Gruyter, 1902 -.
- BGS* Benjamin, Walter, *Gesammelte Schriften*, 7 tomes, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1991.
- GS* Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, 20 tomes, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003.
- GW* Freud, Sigmund, *Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet.*, sous la direction de Anna Freud, 18 tomes, Frankfurt am Main, Fischer, 1966-1969.
- HGS* Horkheimer, Max, *Gesammelte Schriften*, 19 tomes, Frankfurt am Main, S. Fischer, 1987.
- Werke* Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Werke: in 20 Bänden und 1 Registerband*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986.

*À Aurore, Cathe, Delphine et Max
Als Dank und Versprechen*

Remerciements

Ce travail est la preuve incontestée que la philosophie n'est pas une affaire de tour d'ivoire. Il a été permis par l'amour et le support de mes proches. Les remerciements vont à Nadine Auclair, Frédérique Bolduc, Stéphanie Brodeur, Rémi Charbonneau, Laura-Michelle Delcourt, Catherine-Soleil Delisle et la famille Delisle-Laprade, Arthur Désilets-Paquet, Andreas Farina-Schroll, Christophe Gagnon, Thierry Gendron-Dugré, Daniel Harders, Firmin Havugimana, Jonathan Hollingsworth, Serge Juin, Laura Kassar, Catherine Lambert, Niklas Lämmel, Micheline Laprade, Samuel Lavallée-Daunais, Ann Lena Leduc-Berryman, Samuel-Élie Lesage, Chantal Lévesque, Edgar Lopez-Asselin, Laetitia Monteils-Laeng, Erika Olivaux-Marmignon et sa famille, Aurélia Peyrical, Karl Racette, Michael Restagno, Jeanne Ricard, Lysanne Robidoux, Philippe Robidoux, William Ross, Dominic Roulx, Alexandra Tanguay, Laura-Marie Thibault, Daniel, Dot, Lise et Pierre Toupin, ainsi que Sarahlou Wagner-Lapierre et sa famille.

Merci au département de philosophie de l'Université de Montréal et son personnel de soutien, en particulier Martine Lavarière et sa patience infinie.

Merci à Martine Béland, à Maria Zinfert et au Centre canadien d'études allemandes et européennes, pour les opportunités d'apprentissages et le tout le support.

Merci à Dirk Quadflieg, à Nikolaus Schulz et au département de *Kulturwissenschaften* de l'Université de Leipzig, pour leur accueil chaleureux et leur collaboration hors du commun.

Merci à Michael Schwarz et aux *Theodor-Wiesengrund-Adorno-Archiv*, qui m'ont permis d'avoir accès à plusieurs textes inédits forts utiles pour cette recherche.

Un merci tout particulier à Iain Macdonald, pour son support indéfectible à tous les niveaux. Si une formation digne de ce nom est envisageable, elle a certainement les traits de celle que j'ai reçue de la part de mon directeur de recherche.

Cette thèse a été réalisée avec le soutien financier du Fonds de recherche du Québec — Société et Culture, ainsi que celui du département de philosophie de l'Université de Montréal.

Avant-propos : « Pris en hiver¹ »

« Je pense qu'il ne nous reste rien d'autre à faire que d'aider la formation [*Bildung*] à hiverner². » La *Bildung* – ce processus effectif central aux réflexions humanistes de Goethe, Hegel, Herder, Humboldt et plusieurs autres grandes figures de l'*Aufklärung* et du romantisme allemands –, serait pour Adorno « prise en hiver » : la formation aujourd'hui est ni vivante, ni morte. La promesse des Lumières d'une formation des masses qui ferait advenir une humanité véritablement émancipée, la paix perpétuelle, une société digne des êtres humains, n'est pas seulement incertaine : la civilisation, qui aurait dû nous sortir collectivement de l'état de nature et de la barbarie, a engendré la pire des barbaries, une barbarie administrée. La culture et la raison ont abouti au meurtre de masse en usine, organisé et planifié par la technique. Cette promesse, en échouant, s'est renversée en son contraire. La froideur généralisée du monde administré contemporain retarde l'arrivée d'un quelconque printemps salubre, et ce, indéfiniment.

On ne peut plus naïvement penser que la formation humaniste classique à la culture puisse tout simplement prévenir la rechute dans la barbarie. Il faut donc être « extrêmement vigilants et pleinement conscients, c'est-à-dire en retenant autant [de la formation] qu'il nous est possible d'atteindre, sans pour autant nous imaginer qu'il s'est passé quelque chose de décisif pour l'organisation du monde³. »

Ceci n'est pas une thèse sur l'éducation ou sur la pédagogie, du moins pas directement. Il s'agit plutôt d'une exposition des éléments philosophiques sur lesquels se fondent les réflexions sur la formation et l'éducation de Theodor W. Adorno. Pour comprendre l'échec de l'éducation à prévenir la barbarie, il est impératif de saisir les préjugés sociaux, psychologiques, métaphysiques et

¹ Mathieu Forcier et Laurence Fréchette, « Pris en hiver », in *Rionnoir*, Verdun, Slam Disques.

² Theodor W. Adorno, « Über Technik und Humanismus », in *Vermischte Schriften. Gesammelte Schriften, Band 20.*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 317. [Ma traduction].

³ Adorno, « Über Technik und Humanismus », 317. [Ma traduction].

épistémologiques qui sous-tendent nos conceptions de la culture, de la formation et de la pédagogie, sous peine de répéter cet échec.

L'éducation adornienne ne se conceptualise pas en marge de la tradition pédagogique et de ses fondements métaphysiques. Il ne s'agit pas d'une table rase ou d'une robinsonnade. Elle se pense à partir de l'échec de la culture et de la métaphysique lui-même : l'éducation aujourd'hui doit être une éducation à l'échec de la culture et à la demi-formation. C'est seulement dans la critique de la formation que subsiste l'espoir d'une formation digne d'une humanité véritablement émancipée⁴.

La formation prise en hiver est donc simultanément la prise sur laquelle l'éducation doit s'accrocher pour envisager de sortir de cet hiver. Par une critique-sauvetage des pensées de Hegel, des Freud, de Kant, Benjamin et Proust, nous tentons avec Adorno de penser une éducation à l'expérience, c'est-à-dire à l'expérience de ce qui serait véritablement possible aujourd'hui ; d'à quel point le monde pourrait être autrement. S'il faut « oser l'anachronisme » et « s'accrocher à la formation après que la société lui a retiré sa base », il est de la plus haute importance de saisir comment s'accrocher à elle adéquatement⁵. C'est l'objectif de cette thèse que d'apporter quelques lumières sur ce « comment ».

Cette thèse est en elle-même le compte-rendu de ma propre formation, au sens plein : académique, philosophique et émotionnelle. Suivant l'idée de la *Dialectique négative* selon laquelle « avec de l'expérience et de la rigueur [*durch Erfahrung und Konsequenz*], l'individu est capable d'une vérité de l'universel »⁶, j'ai tenté de porter au concept ce qui me préoccupe constamment, avec force, ce pour quoi les mots justes manquent encore. En fin de compte, cette recherche propose des prolégomènes sur le futur de l'éducation, une amorce de réflexion sur comment aider la formation à hiverner, une

⁴ Voir Adorno, « Über Technik und Humanismus », 317.

⁵ Theodor W. Adorno, « Théorie de la demi-culture », in *Société: intégration désintégration ; écrits sociologiques*, Paris, Payot, 215 ; *Gesammelte Schriften*, 20 tomes, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003, 8 : 121.

⁶ Theodor W. Adorno, *Dialectique négative*, Paris, Editions Payot & Rivages, 416-417 ; *GS*, 6 : 337.

critique-sauvetage de la culture, à partir de mon expérience philosophique, certes endommagée, mais pas complètement perdue.

Introduction

Depuis quelques décennies, la pensée du philosophe francfortois Theodor W. Adorno, après une réception initiale plutôt limitée et unilatérale de la part de ses successeurs – en tête de cortège, Habermas, suivi de Honneth⁷ –, connaît un regain d'intérêt substantiel. L'accessibilité grandissante à l'ensemble de ses écrits, cours et conférences, tant en Allemand qu'en traduction⁸, ainsi que la multiplication de travaux se positionnant de manière très critique à l'égard de la réception de son œuvre par la seconde et troisième génération de l'École de Francfort, y sont certainement pour quelque chose⁹.

Parmi les thèmes récurrents abordés dans son œuvre, ceux de l'éducation et de la pédagogie ont particulièrement attiré l'attention. En effet, dans les dernières années,

plusieurs auteurs ont documenté la participation active d'Adorno à la vie publique de l'Allemagne de l'Ouest après la guerre, ses préoccupations bien connues concernant le potentiel autoritaire d'une démocratie « formelle » non soutenue par des idées et des mœurs civiles solides, et son engagement passionné en faveur de meilleures méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles et les universités¹⁰.

⁷ « Ce ne sont pas tant les adversaires d'Adorno que ses propres successeurs qui [ont rendu] difficile une nouvelle réception. » Lambert Zuidervaart, *Social philosophy after Adorno*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 108. [Ma traduction].

⁸ « La publication continue des œuvres posthumes d'Adorno par la maison d'édition allemande Suhrkamp (et leur traduction ultérieure) contribue à éroder le cliché de son abstinence politique. » Volker Heins, « Saying things that hurt: Adorno as educator », *Thesis Eleven*, no. 110, 69. [Ma traduction].

⁹ Notons entre autres les travaux de philosophes tels que Deborah Cook, Roger Foster, Peter E. Gordon, Iain Macdonald, Max Pensky Lambert Zuidervaart et d'autres, qui refusent globalement les accusations grossières de pessimisme et de résignation dans la pensée d'Adorno.

¹⁰ Heins, « Saying things that hurt: Adorno as educator » : 68-69. [Ma traduction]. Heins réfère aux travaux suivants : Alex Demirovic, *Der nonkonformistische Intellektuelle: Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule*, Frankfurt am Main, Suhrkamp ; Russel Berman, « Adorno's Politics », in *Adorno: A Critical Reader*, sous la direction de Nigel C. Gibson et Andrew Rubin, Oxford, Blackwell ; Max Pensky, « Beyond the message in the bottle: The other Critical Theory », *Constellations* 10, no. 1 ; Alfons Söllner, « 'Political culturalism?': Adorno's 'entrance' in the cultural concert of West-German postwar history », in *Exile, Science and Bildung: The Contested Legacies of German Emigre Intellectuals*, sous la direction de David Kettler et Gerhard Lauer, New York, Palgrave ; Stefan Müller-Doohm, « Theodor W. Adorno and Jürgen Habermas – Two ways of being a public intellectual », *European Journal of Social Theory* 8, no. 3 ; Michael Schwarz, « 'Er redet leicht, schreibt schwer': Theodor W. Adorno am Mikrophon », *Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History* 8, no. 2. Voir aussi Henry W. Pickford, « The Dialectic of Theory and Praxis: On Late Adorno », in *Adorno: a critical reader*, sous la direction de Nigel C. Gibson et Andrew Rubin, Malden, Mass., Blackwell, 327 et suiv.

Cet investissement social et politique d'Adorno, que Lewis Tyson dénomme avec justesse « activisme éducationnel »¹¹, contraste grandement avec l'image d'un Adorno se refusant à toute forme de *praxis* au profit de la seule contemplation philosophique¹². Cela a même mené certains commentateurs à défendre l'idée qu'il y aurait eu « deux Adornos »¹³, l'un, théoricien pessimiste, et l'autre, militant optimiste pour une éducation réussie. Pour Krassimir Stojanov, qui reprend cette interprétation :

Les réflexions d'Adorno sur l'éducation constituent, d'un point de vue contemporain, la part la plus féconde de son œuvre. Ses réflexions sur le sujet ne sont pas teintées par son pessimisme socioculturel problématique propre à son projet théorique général. Elles articulent au contraire des idées positives, concrètes et fondées conceptuellement de ce qu'une pratique pédagogique adéquate pourrait être et de comment les institutions d'éducation devraient être réformées¹⁴.

Il semble que c'est en effet ainsi que ce « deuxième Adorno » fut reçu, lorsque l'on constate la quantité de livres et d'articles qui se consacrent aux applications pratiques de la pensée adornienne sur l'éducation, de l'éducation à l'enfance jusqu'à la réforme des universités¹⁵.

¹¹ Tyson Lewis, « From Aesthetics to Pedagogy and Back: Rethinking the Works of Theodor Adorno », *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies* 2, no. 1, 3. [Ma traduction].

¹² Lewis, « From Aesthetics to Pedagogy and Back: Rethinking the Works of Theodor Adorno » : 3. Adorno est en effet bien méfiant des discours qui en appellent à l'action immédiate au détriment d'une réflexion philosophique posée (voir notamment Theodor W. Adorno, « Épilégomènes dialectiques : Notes sur la théorie et la pratique », in *Modèles critiques*, Paris, Payot ; *GS*, 10.2 : 759-782 ; Adorno, *Dialectique négative*, 294-297 ; *GS*, 6 : 242-243. Comme nous le verrons au troisième chapitre de la présente thèse, il faut se garder de lire dans de telles affirmations un quelconque défaitisme unilatéral.

¹³ Heins, « Saying things that hurt: Adorno as educator » : 77. Voir aussi Jürgen Habermas, « Grossherzige Remigranten: Über jüdische Philosophen in der frühen Bundesrepublik. Eine persönliche Erinnerung », *Neue Zürcher Zeitung*, 02/07/2011.: « Dans la perspective de l'histoire effective, il faut tenir compte du fossé qui séparait le ton réformiste – voire social-démocrate – du pédagogue populaire Adorno de la pensée totalitaire noir de jais du philosophe Adorno. Le premier écrivait “Die Wunde Heine” et complétait “Aufarbeitung der Vergangenheit” l'autre travaillait dans la solitude et la liberté à la “Negative Dialektik”. » [Ma traduction].

¹⁴ Krassimir Stojanov, « Theodor W. Adorno - Education as social critique », in *Theories of Bildung and growth: connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*, Rotterdam, Sense Publishers, 125. [Ma traduction].

¹⁵ On peut noter en tête de liste le travail de longue haleine du pédagogue allemand Andreas Gruschka, qui consacra une bonne partie de sa vie à développer une théorie pédagogique d'inspiration adornienne. Voir notamment : Andreas Gruschka, *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*, Wetzlar, Büchse der Pandora ; Andreas Gruschka, *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*, Wetzlar, Büchse der Pandora.

Se référer aussi notamment à ces ouvrages et articles : Stephen Brookfield, *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching*, Maidenhead, Berkshire, Open University Press ; Jan McArthur, *Rethinking knowledge within higher education: Adorno and social justice*, London ; New York, Bloomsbury Academic ; Ludwig Pongratz, « Critical theory and pedagogy: Theodor W. Adorno and Max Horkheimer's contemporary significance for a critical pedagogy », in *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts*, Oxford, Rowman & Littlefield ; Itay Snir, « Minima Pedagogica: Education, Thinking and Experience in Adorno », *JOPE Journal of Philosophy of Education* 51, no. 2 ; Stojanov, « Theodor W. Adorno - Education as social critique » ; Daniel Cho, « Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz? », *Historical Materialism*

1. Adorno, théoricien de la pédagogie ?

S'il ne fait aucun doute qu'Adorno prenait très au sérieux son rôle de pédagogue, tant à l'université que dans la sphère publique (la quantité surhumaine d'entrevues radiophoniques, de conférences et de cours qu'il donna à son retour en Allemagne après la guerre en témoignent¹⁶), il demeure néanmoins quelque peu étonnant d'en faire un tel parangon de la théorie pédagogique.

D'abord parce qu'Adorno a souvent affirmé être sceptique quant à l'efficacité des réformes pédagogiques : « Des réformes pédagogiques isolées, pour incontournables qu'elles soient, ne sont d'aucun secours¹⁷. » Certes, Adorno envisageait la possibilité de créer un climat plus favorable à un changement social que celui qui régnait à son époque au sein de l'instruction allemande¹⁸. L'école semble parfois même être pour lui l'un des derniers lieux où survit l'espoir de transformer l'état actuel des choses : « [...] dans la réalité présente, [l'école] seule est en mesure de débarbariser l'humanité, à condition qu'elle en soit consciente¹⁹. » Son « domaine de possibilité » demeure néanmoins « limité »²⁰ et Adorno exprime un doute sérieux quant à la possibilité de transformer les conditions objectives – sociales et politiques – qui engendrent la barbarie²¹. La thèse selon laquelle Adorno aurait fait preuve d'optimisme en matière d'éducation, sans être complètement fausse, doit être nuancée.

17, no. 1 ; Sharon Jessop, « Adorno: Cultural Education and Resistance », *Studies in Philosophy and Education* 36, no. 4 ; Christiane Thompson, *Bildung und die Grenzen der Erfahrung*, Paderborn, F. Schöningh.

¹⁶ « Entre 1950 et 1969, Adorno a donné près de 300 conférences radiophoniques et à peu près le même nombre de conférences publiques, devant un public essentiellement non étudiant, dans toute l'Allemagne et occasionnellement aussi en Autriche, en Italie et en France. » Heins, « Saying things that hurt: Adorno as educator » : 73. [Ma traduction].

¹⁷ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 183 ; *GS*, 8 : 93.

¹⁸ Theodor W. Adorno et Hellmut Becker, « L'éducation pour débarbariser », traduit par Marie-Andrée Ricard, *Cités*, no. 4, 161 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », in *Erziehung zur Mündigkeit*, sous la direction de Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1968, 128-129.

¹⁹ Adorno, « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », 234 ; *GS*, 10.2 : 672.

²⁰ Adorno, « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », 234 ; *GS*, 10.2 : 672.

²¹ Theodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz », in *Modèles critiques : Interventions, Répliques*, traduit par Marc Jimenez et Éliane Kaufholz, Paris, Payot, 236-237 ; *GS*, 10.2 : 675. Voir aussi Theodor W. Adorno, « L'éducation à la majorité », traduit par Alain Patrick Olivier, *Illusio* 1, no. 28, 35-36 ; « Erziehung zur Mündigkeit », in *Erziehung zur Mündigkeit*, Suhrkamp, 1970, 147. : « Les tentatives pour changer réellement notre monde en intervenant dans tel ou tel domaine particulier sont immédiatement exposées à la puissance écrasante de ce qui est, et elles semblent condamnées à l'impuissance. »

Deuxièmement, ce scepticisme est souvent accompagné chez lui par un refus partiel de proposer un quelconque contenu déterminé à ce que serait une éducation appropriée selon ses critères : « Je ne peux naturellement me permettre d’esquisser le plan d’une telle éducation, même dans ses grandes lignes²². » Occasionnellement, Adorno se risqua malgré tout – parfois de manière improvisée²³, lors de conférences et d’entrevues radio – à proposer quelques idées pédagogiques plus « pragmatiques », souvent assez intéressantes : des émissions de télévision éducatives qui tiendraient compte de l’état des consciences des masses ; des « groupes mobiles d’éducation » qui s’assureraient de ne pas laisser les campagnes en marge de l’éducation des grandes villes²⁴ ; des séances d’écoute critique de films commerciaux au cinéma avec des enfants²⁵, etc. De façon plus soutenue, Adorno, musicien de formation, écrivit beaucoup sur la pédagogie musicale, pour laquelle il avait exprimé une réelle intention de développer « des objectifs et des méthodes adaptées » au contexte social actuel²⁶.

Il n’en demeure pas moins qu’Adorno ne se considérait pas comme un spécialiste de la pédagogie. En ouverture d’une conférence donnée sur le métier d’enseignant à l’*Institut für Bildungsforschung* de Berlin en 1965, Adorno affirme :

Mon exposé se contentera de poser des problèmes ; ce ne sera ni une théorie complètement élaborée, ce qu’en tant que *non-spécialiste* [*Nicht-Fachpädagoge*] je ne pourrais faire légitimement, ni l’exposé de résultats de recherches empiriques définitifs. Il faudrait ajouter à ce que je dis des enquêtes, en particulier des études de cas individuels, et surtout ne pas omettre l’aspect psychanalytique²⁷.

²² Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 238 ; *GS*, 10.2 : 677.

²³ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 241 ; *GS*, 10.2 : 680.

²⁴ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 241 ; *GS*, 10.2 : 680.

²⁵ Adorno, « L’éducation à la majorité » : 34 ; « *Erziehung zur Mündigkeit* », 145.

²⁶ Theodor W. Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, traduit par Pierre Arnoux, Paris, Maison des Sciences de l’Homme, 349 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, Nachgelassene Schriften. Abteilung 1: Fragment gebliebene Schriften. Band 3., Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2006, 660. Jean Lauxerois a fait paraître en français sous le titre de *Beaux passages* un recueil de textes d’Adorno qui illustrent bien ses projets de pédagogie musicale. Voir Theodor W. Adorno, *Beaux passages*, traduit par Jean Lauxerois, Paris, Payot.

²⁷ Adorno, « Le métier d’enseignant frappé d’interdit », 217. [Je souligne] ; *GS*, 10.2 : 656. L’importance de l’aspect psychanalytique est abordée au deuxième chapitre de la présente thèse.

Adorno pose en effet bien clairement des problèmes de l'éducation : c'est une critique en règle de celle-ci. Il est impératif selon lui de fournir une critique du processus d'éducation qui, « dans notre civilisation, a généralement échoué jusqu'à présent »²⁸. Il ne comprenait pas pour autant son travail de théoricien critique comme devant directement proposer des réformes pédagogiques, pour lesquelles il accepte volontiers la division sociale du travail en laissant le soin à autrui de s'en charger. Hellmut Becker, avec qui Adorno eut plusieurs discussions radio sur l'éducation et la pédagogie pendant près de 15 ans, confia quant à lui un jour qu'il n'était pas parvenu à convaincre Adorno de faire des propositions socialement transformatrices, concrètes et positives en matière d'éducation²⁹.

Il n'est pas question ici de dire que l'application pragmatique des réflexions pédagogiques d'Adorno serait vaine ou que l'on ait exagéré l'intérêt d'Adorno pour la question de l'éducation. Nous défendons plutôt que l'échec de l'éducation décrit par Adorno décrit un espace social particulier dans lequel s'exprime un problème social plus large : l'échec de la culture. Les réflexions sur l'éducation d'Adorno sont toujours en continuité avec l'ensemble de son travail critique philosophique et sociologique. Si l'on veut saisir la portée réelle de la critique adornienne de l'éducation, il est impératif d'en saisir les sources, qui elles ne sont pas immédiatement pédagogiques, mais bien, sociales, métaphysiques, psychanalytiques, épistémiques et esthétiques. Nous sommes en cela d'accord avec Heins, qui rejette la thèse des soi-disant « deux Adornos » : « La différence entre les deux corpus est une différence de contexte et de style, pas de nature³⁰. »

²⁸ Adorno, « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », 228 ; *GS*, 10.2 : 667.

²⁹ Hellmut Becker, cité par Aurélia Peyrical, « Éducation et barbarie chez T.W. Adorno en dialogue avec H. Becker », in *T.W. Adorno : actualités d'une dialectique*, sous la direction de Aurélia Peyrical *et al.*

Hellmut Becker, juriste allemand de formation, contribua grandement aux réformes allemandes de l'éducation après la Seconde Guerre mondiale. Il s'entretint de nombreuses fois avec Adorno sur les ondes de la radio publique sur le thème de l'éducation. La plupart de ces échanges sont publiés en allemand dans le recueil *Erziehung zur Mündigkeit* (Theodor W. Adorno et Hellmut Becker, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.). Quelques-uns de ces échanges, cités dans la présente thèse, demeurent encore à publier et ne sont disponibles qu'aux Adorno-Archiv. Sur le contexte de ces échanges et le rapport d'Adorno à Becker, ainsi que sur les échanges non-publiés, voir aussi Aurélia Peyrical, « T.W. Adorno, H. Becker, and the Challenges of Education in an 'Administered World' (1955-1969): Unpublished radio Conversations from the Theodor W. Adorno Archiv ».

³⁰ Heins, « Saying things that hurt: Adorno as educator » : 77. [Ma traduction].

2. Clarifications terminologiques

Avant de poursuivre, une clarification de la terminologie conceptuelle que nous emploierons s'impose. Adorno se montre généralement récalcitrant à définir ses concepts de façon rigide, en ce qu'un concept est l'aboutissement d'un processus de pensée et non un outil préfabriqué pour découper le réel. Il demeure malgré tout possible d'identifier assez clairement pourquoi Adorno emploie un terme plutôt qu'un autre en fonction des contextes où il les emploie.

2.1 *Kultur, Erziehung et Pädagogik*

L'emploi du terme «*Kultur*» lors de la discussion «Éducation pour débarbariser» et ailleurs reconduit assez clairement la conception freudienne de la civilisation telle qu'exposée dans *Malaise dans la culture* de Sigmund Freud³¹. Le terme allemand de «*Kultur*» désigne alors la civilisation humaine, comprise soit comme l'ensemble des déploiements historiques de l'humanité, soit comme désignant un stade spécifique de son développement (la civilisation grecque, civilisation moderne, etc.). Comprise ainsi, la culture (ou civilisation) est ce qui contraint la «nature immédiate» de l'être humain afin de canaliser ses pulsions dans une organisation de groupe qui tend vers la raison et l'autodétermination³². Nous reviendrons plus longuement sur ces aspects lors des deux prochains chapitres. Pour le moment, retenons que nous emploierons les termes de civilisation et de culture afin de traduire l'allemand «*Kultur*».

La civilisation est constituée d'un ensemble d'objets culturels, de connaissances et de pratiques propre à une société donnée, résultats de la sublimation des pulsions humaines. Elle inclut dès lors aussi l'éducation [*Erziehung*], que l'on associe généralement à la préparation de l'enfant à la vie de tous les jours en société. À ce concept, on peut y adjoindre celui de «pédagogie» [*Pädagogik*] comme désignant la discipline théorique et pratique liée à l'enseignement en milieu institutionnalisé. Par

³¹ Parfois aussi traduit sous le titre *Malaise dans la civilisation*.

³² Pierre Arnoux *et al.*, «Glossaire», in *Société : Intégration, Désintégration*, Paris, Payot, 384.

ailleurs, si l'éducation contemporaine implique largement la pratique réflexive et institutionnalisée de la pédagogie, l'éducation comporte des aspects plus informels qui dépassent la pédagogie, comme la transmission orale via la famille et les pairs, ainsi que l'apprentissage par l'imitation.

2.2 *Bildung*

Lorsqu'Adorno évoque l'échec de la culture, c'est souvent en lien avec un autre concept, central à sa pensée, celui de « *Bildung* ». Établir une définition univoque de ce concept implique un défi particulier. On le constate d'emblée en jetant un œil aux diverses traductions françaises du mot, qui couvrent des termes aussi variés que « culture », « formation », « éducation », voire « édification » ou « déploiement ».

Dans la culture allemande, au quotidien, on emploie souvent ce terme pour désigner par exemple la formation aux adultes [*Erwachsenenbildung*] ou la formation continue [*Weiterbildung*]. L'Allemagne possède par exemple à l'échelle nationale un ministère dédié à la formation et à la recherche [*Bundesministerium für Bildung und Forschung*]. Malgré cette utilisation quotidienne somme toute banale, l'histoire conceptuelle de ce terme est très riche et complexe. Si le concept de « *Bildung* » inclut certainement une dimension pédagogique et culturelle, il ne se réduit à aucune de ces notions. Le terme « *Bildung* », qui comporte une référence à l'image [*Bild*], tire notamment des influences de l'idée d'*imago dei* présente dans la théologie chrétienne et le mysticisme, soit l'idée que l'être humain s'élève hors de la simple nature dans la mesure où il est à l'image de Dieu³³. La *Bildung* inclut ici l'idée de modeler quelque chose ou quelqu'un selon un modèle [*Vorbild*]. En fait, le terme français de « formation », qui comporte l'idée d'une forme imposée à une matière informe en vue d'être « informée », s'approche de cette idée d'élever à un certain modèle déterminé. C'est pourquoi nous utiliserons le terme de « formation » lorsqu'il sera question de *Bildung*, en plus d'employer tout simplement le terme allemand.

³³ Walter Bauer, « Introduction », *Educational Philosophy and Theory* 35, no. 2, 133.

Nous utiliserons parfois, par souci de respect du langage courant, l'adjectif « cultivé » pour désigner un individu ayant été adéquatement formé [*gebildete Mensch*], ainsi que l'expression « bien formé ».

Les concepts de « *Bildung* » et de « *Kultur* » sont en étroite connexion l'un avec l'autre. Bien qu'Adorno les mobilise dans des contextes analogues, la notion de *Kultur* est associée à une compréhension plus fixe et analytique du processus civilisationnel, comme un descriptif d'un ensemble de faits sociaux. Parallèlement, la *Bildung* réfère à un processus civilisationnel sous un angle plus dynamique et dialectique, en transformation constante, dont le résultat est la *Kultur* : « Ainsi, la “Kultur” appartient à la “Bildung”, mais cette dernière ne s'y réduit pas³⁴. »

3. Contexte historique : la « rééducation » des Allemands

Dans son texte « Éduquer après Auschwitz », Adorno conçoit la tâche de l'éducation de son époque comme une tâche historique et concrète : « Exiger qu'Auschwitz ne se reproduise plus est l'exigence première de toute éducation. Elle prend à ce point le pas sur toute autre que je ne crois pas avoir à la justifier³⁵. » Si cette exigence n'a pas à être justifiée, elle a néanmoins à être expliquée, entre autres en ce qui concerne le sens que revêt Auschwitz pour Adorno.

Selon Heins, Adorno emploie ce nom en deux sens différents, mais complémentaires. En premier lieu, Auschwitz est le nom d'un événement historiquement unique et radicalement distinct du reste de l'histoire humaine : « le meurtre des juifs en Europe est décrit comme un événement du monde réel unique et incompréhensible, “le fait social le plus extrême”, lequel selon [Adorno] “ne peut véritablement être compris”³⁶. »

³⁴ Arnoux *et al.*, « Glossaire », 384.

³⁵ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 235. [Traduction modifiée] ; *GS*, 10.2 : 674.

³⁶ Heins, « Saying things that hurt: Adorno as educator » : 72. [Ma traduction].

Autant un tel événement est-il incompréhensible, autant est-il aussi tristement explicable sous l'angle d'une théorie critique de la société. Car l'idée d'Auschwitz désigne simultanément pour Adorno « le prototype de quelque chose qui depuis s'est répété sans cesse dans le monde³⁷, » à un point tel que le nom est employé pour désigner la barbarie sociale universelle ayant mené au massacre administré des masses. Si Auschwitz fut une rechute dans la barbarie, il est essentiel de saisir que « la barbarie persiste tant que durent les conditions qui favorisèrent cette rechute »³⁸ : « la structure fondamentale de la société, et du même coup de ses membres, qui l'a conduite là où elle est, est toujours la même qu'il y a vingt-cinq ans [Adorno affirme cela en 1966, G.T.]³⁹. »

Qu'Auschwitz soit le symbole de quelque chose de plus grand que l'événement en lui-même apparaît clairement lorsqu'Adorno, lors de l'une de ses discussions radio avec Hellmut Becker, exprime à nouveau la mission principale de l'éducation avec une légère modification : « la débarbarisation constitue aujourd'hui la question la plus urgente de toute éducation⁴⁰. » La question est urgente non seulement parce que nous courrons le risque que quelque chose d'aussi extrême que la Shoah se reproduise compte tenu des conditions sociales objectives actuelles, mais aussi et surtout parce que nous sommes encore et toujours dans un état de barbarie qui reconduit quotidiennement à la fois des agressions d'une ampleur catastrophique et le risque d'une rechute dans l'horreur absolue.

Ce diagnostic est loin d'être une hypothèse sans fondement ou une simple pétition de principe : Adorno s'appuie notamment sur les études sociologiques auxquelles il participa aux États-Unis et en Allemagne. En 1950, les recherches sur la personnalité autoritaire menées à l'université de Berkeley,

³⁷ Theodor W. Adorno, *Einleitung in die Soziologie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 35. [Ma traduction].

³⁸ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 235 ; *GS*, 10.2 : 674.

³⁹ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 236 ; *GS*, 10.2 : 674. Durant les années 60, Adorno utilise comme autres exemples de cette continuité de la barbarie sociale ceux de l'Afrique du Sud et du Vietnam. Voir Theodor W. Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, traduit par Christophe David, Paris, Payot, 154,190 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2006, 160, 202. Sur le Vietnam en particulier, voir aussi Adorno, « Notes sur la théorie et la pratique », 338 ; Theodor W. Adorno, « Introduction à la Querelle du positivisme », in *Le conflit des sociologies : Théorie critique et sciences sociales*, Paris, Payot, 2016, 274-275 ; Adorno, *GS*, 8, 335.

⁴⁰ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 153 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 120.

auxquelles il collaborait, exposaient la prédisposition psychologique de nombreux individus à être mobilisés par les mouvements autoritaristes ou fascistes, cinq années après la fin de la guerre et en territoire américain⁴¹.

En 1955, l'institut de recherches sociales, de retour en Allemagne, mena une étude qualitative sur la manière qu'avaient les Allemands de composer avec la culpabilité nationale vis-à-vis la Seconde Guerre mondiale, une étude qui révéla l'incapacité et parfois le refus de certains participants de se rapporter de manière critique au passé⁴². Indépendamment d'Adorno, les Américains et les Britanniques, dès la défaite de 1945, menèrent de nombreuses études et sondages évaluant l'attitude et la culture allemandes en vue de dénazifier l'Allemagne jusqu'à la racine, rendant compte que les préoccupations du Francfortois étaient largement partagées par d'autres⁴³.

Dans l'actualité de l'époque, les inquiétudes d'Adorno se trouvèrent en partie confirmées par une vague de vandalisme à caractère antisémite à travers l'Allemagne, qui débuta avec la profanation de la synagogue de Cologne, profanation qui fut suivie par plus de 680 incidents autant dans l'Allemagne de l'Est que de l'Ouest⁴⁴. Ici, on voit bien comment « l'endoctrinement [produit] pendant douze années d'information, de propagande et d'éducation totalitaires a été trop profond pour être effacé par une défaite [militaire] [...] »⁴⁵. Lors de sa conférence de 1967 intitulée « Aspects du nouvel extrémisme de droite », Adorno se proposait déjà d'analyser comment l'extrême-droite, soucieuse de persister par-

⁴¹ Theodor W. Adorno, *Études sur la personnalité autoritaire*, traduit par Hélène Frappat, Paris, Allia.

⁴² Theodor W. Adorno, « Schuld und Abwehr », in *Soziologische Schriften II.2. Gesammelte Schriften, Band 9.*, Frankfurt am Main, Suhrkamp. Voir aussi les réflexions découlant de cette étude dans Adorno, « Que signifie : repenser le passé? », 111-130.

⁴³ Jeffrey K. Olick et Andrew J. Perrin, « Guilt and Defense: Theodor Adorno and the Legacies of National Socialism in German Society », in *Guilt and Defense: On the Legacies of National Socialism in Postwar Germany*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 17.

⁴⁴ Olick et Perrin, « Guilt and Defense: Theodor Adorno and the Legacies of National Socialism in German Society », 6.

⁴⁵ Adorno, « Schuld und Abwehr », 263. [Ma traduction].

delà les échecs des différents fascismes européens, employait différentes techniques rhétoriques de persuasion qui ne sont pas sans rappeler celles du néofascisme d'aujourd'hui⁴⁶.

C'est dans ce contexte que se posait la question de la « rééducation » des Allemands, où l'éducation, tant des enfants que des adultes, pourrait servir à répondre aux problèmes de l'autoritarisme et du fascisme (ou plus largement, pour utiliser le terme employé par Adorno, au problème de la barbarie)⁴⁷. Cette problématique d'une éducation capable de prévenir la barbarie se posa simultanément à celle de l'éducation de masse, une problématique importante à travers l'Occident à la suite de la Seconde Guerre mondiale. Cet état de barbarie, dans lequel « les êtres humains sont restés en arrière de leur propre civilisation », se manifeste d'abord pour Adorno chez les individus par « une volonté d'agression primitive, une haine primitive [...], une pulsion de destruction [*Destruktionstrieb*] qui concourt encore à accroître le danger que toute cette civilisation saute (ce à quoi elle tend déjà par elle-même)⁴⁸. » Dès lors, la tâche d'une éducation adéquate est à la fois préventive *et* corrective. Elle vise à pacifier cette pulsion de destruction qui anime les êtres humains encore aujourd'hui⁴⁹.

⁴⁶ Theodor W. Adorno, « Aspekte des neuen Rechtsradikalismus », in *Nachgelassene Schriften Abteilung 5 Band 1 : Vorträge 1949-1968*, sous la direction de Michael Schwarz, Berlin, Suhrkamp. En français : Theodor W. Adorno, *Le nouvel extrémisme de droite*, traduit par Olivier Mannoni, Climats, Paris, Flammarion. Adorno avait mené une analyse similaire des discours du démagogue fasciste américain Martin Luther Thomas. Voir Theodor W. Adorno, *The Psychological Technique of Martin Luther Thomas' Radio Addresses*, Stanford, California, Stanford University Press.

⁴⁷ Dans le contexte des opérations américaines visant à « rééduquer » les Allemands, Adorno donna plusieurs conférences à l'ambassade américaine d'Allemagne (Heins, « Saying things that hurt: Adorno as educator » : 74.). Plusieurs intellectuels allemands de retour en Allemagne après avoir émigré pendant la guerre contribuèrent activement à cette collaboration entre les États-Unis et l'Allemagne (Udi E. Greenberg, « Germany's Postwar Re-education and Its Weimar Intellectual Roots », *Journal of Contemporary History* 46, no. 1, 14.).

Franz Neumann, avocat du travail associé à l'École de Francfort, travailla notamment à la *Hochschule für Politik* de Berlin où, fort de ses années de service à Washington, facilitait les rapports entre les universités allemandes et américaines (Greenberg, « Germany's Postwar Re-education and Its Weimar Intellectual Roots » : 29-30.). Sur le rôle de l'École de Francfort dans l'éducation d'après-guerre, voir Clemens Albrecht *et al.*, *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*, Frankfurt am Main / New York.

⁴⁸ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 154 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 120. Il est intéressant de noter que la civilisation se menace elle-même de façon double : par la pérennité du *statu quo* objectif, ainsi qu'en générant subjectivement une volonté d'agression chez certains individus.

⁴⁹ Nous verrons au chapitre 2 comment Adorno n'aspire pas pour autant à ce que l'éducation élimine cette agressivité : « ce que je me représente sous la débarbarisation ne peut en tout cas pas être recherché dans la lignée [...] de l'élimination de l'agressivité. » Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 156 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 122.

Bien qu'Adorno emploie l'expression freudienne de « *Destruktionstrieb* » en plus de mobiliser le qualificatif « *primitiv* »⁵⁰, la source de cette agressivité n'est pour lui aucunement le résultat d'une quelconque pulsion naturelle et fixe propre à l'être humain, mais bien l'aboutissement d'un développement historique, qu'Adorno nomme explicitement : « il y a un fondement objectif à la barbarie, que je désignerais tout simplement comme l'échec de la culture [*Scheitern der Kultur*]. La culture qui promet selon sa propre essence toutes sortes de choses aux êtres humains a rompu cette promesse⁵¹. »

Le diagnostic de l'échec de la culture posé par Adorno, radical dans son affirmation, se trouve en profond contraste avec d'autres perspectives pédagogiques de l'époque qui proposent plus simplement un renouvellement du rapport à la tradition et à la culture comme antidote à la barbarie. Par exemple, dans son ouvrage intitulé *La catastrophe allemande*, l'historien Friedrich Meinecke y va du diagnostic suivant : « Le travail de l'époque de Bismarck a été détruit par notre propre faute et nous devons retourner par-delà ses ruines pour retrouver les chemins de l'époque de Goethe⁵². » Pour Meinecke, l'expérience propre au temps de Goethe était « spirituelle [*geistige*] », c'est-à-dire animée par des idéaux intellectuels, à la fois axés sur un développement individuel de l'intériorité la plus profonde ainsi qu'un rapport riche et multiforme au monde, aux autres. En vertu de ce rapport plus riche au monde propre à cette époque, Meinecke propose de fonder ce qu'il nomme des « communautés Goethe », des espaces de formation qui accorderaient la plus haute importance aux « classiques impérissables » de la culture allemande tels que Schiller, Hölderlin et Rilke, ainsi que Bach, Beethoven, Mozart, etc. Seulement un rapport renouvelé avec cette culture permettrait de prévenir la rechute dans la barbarie⁵³. Dans un

⁵⁰ Sur le sens de l'emploi des termes de « *Destruktionstrieb* » et de « *primitiv* », voir le chapitre 2 de la présente thèse.

⁵¹ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 161. [Traduction modifiée] ; « *Erziehung zur Entbarbarisierung* », 128.

⁵² Friedrich Meinecke, *Die deutsche Katastrophe : Betrachtungen und Erinnerungen*, Wiesbaden, Eberhard Brockhaus, 168. [Ma traduction].

⁵³ Meinecke, *Die deutsche Katastrophe : Betrachtungen und Erinnerungen*, 175.

ordre d'idées similaires, Alfred Weber (frère de Max Weber) proposait explicitement un renouvellement du rapport à l'idéal humboldtien de l'idéal pédagogique de la formation [*Bildung*], idéal auquel fait visiblement écho les écrits de Meinecke⁵⁴. Dans son article intitulé « Germany's Postwar Re-education and Its Weimar Intellectual Roots », Udi Greenberg défend que, contrairement à l'idée reçue que les interventions américaines en matière de rééducation en Allemagne constituaient une intrusion externe à la situation allemande, les politiques américaines furent en réalité fortement influencées par la tradition intellectuelle de la période de Weimar⁵⁵. Carl J. Friedrich, figure de proue des réformes académiques de l'après-guerre en Allemagne et fréquent collaborateur des Américains, était largement influencé dans sa conception de l'éducation et de la démocratie par ses années d'études durant les années 1920 à l'institut des sciences sociales et politiques d'Heidelberg [*Institut für Sozial-und Staatswissenschaften*], fondé par Alfred Weber⁵⁶. L'éducation d'après-guerre en Allemagne était donc concrètement guidée par un retour à une conception humaniste allemande traditionnelle de la culture.

Ce genre de proposition de renouvellement de la culture et de l'éducation comme antidote à la barbarie suppose implicitement que le national-socialisme aurait par son règne répudié la culture complètement, l'aurait aboli au profit de l'horreur. Cette hypothèse, Adorno la rejette complètement :

Affirmer que Hitler a détruit la culture allemande n'est qu'un truc publicitaire pour ceux qui prétendent la reconstruire à partir de leur téléphone. Ce que Hitler a éliminé en fait de pensée et d'art ne menait plus, depuis longtemps déjà, qu'une existence dissociée et inauthentique : le nazisme s'est contenté de faire le ménage des derniers recoins où elle s'était réfugiée⁵⁷.

Pour Adorno, non seulement la culture est, sous sa forme passée et actuelle, impuissante face à la barbarie, elle en fut aussi, dans un certain horizon, complice : « pour Adorno, la culture était, en

⁵⁴ Alfred Weber, *Abschied von der bisherigen Geschichte*, Tübingen, Francke. Voir à ce sujet Olick et Perrin, « Guilt and Defense: Theodor Adorno and the Legacies of National Socialism in German Society », 16.

⁵⁵ Greenberg, « Germany's Postwar Re-education and Its Weimar Intellectual Roots » : 10.

⁵⁶ Greenberg, « Germany's Postwar Re-education and Its Weimar Intellectual Roots » : 15.

⁵⁷ Theodor W. Adorno, *Minima moralia : réflexions sur la vie mutilée*, traduit par Éliane Kaufholz et Jean-René Ladmiral, Paris, Payot-Rivages, §35, 75 ; *GS*, 4 : 63-64.

dernière analyse, le produit de la tradition qui avait produit Auschwitz [...] ⁵⁸. » Après tout, les nazis se rapportaient volontiers à leur héritage culturel et intellectuel, ne serait-ce que par des récupérations détournées d'auteurs tels que Nietzsche ou Hölderlin, démontrant à quel point il ne suffit pas d'avoir lu ou entendu un objet culturel pour se garder de participer à la barbarie.

Il y a évidemment quelque chose de provocateur, voire de quelque peu cru dans de pareilles déclarations de la part d'Adorno sur la culture. Surtout considérant qu'Adorno est, inversement, loin d'être en faveur d'une éducation qui ferait table rase sur la tradition et la culture, puisqu'un tel rejet nous dit-il mènerait aussi vers la barbarie : « la théorie de la société ne peut [...] prendre, avec le courage du désespoir, le parti de la tendance dominante, pousser ce qui tombe et faire de la liquidation de la culture [*Kultur*] sa propre cause : elle deviendrait immédiatement complice de la rechute dans la barbarie ⁵⁹. » Entre Charybde et Scylla, il semble que l'on ne puisse ni retourner à la culture traditionnelle, comme si de rien n'était, ni la liquider. Face à la barbarie, il nous faudrait donc néanmoins « oser l'anachronisme » et « s'accrocher à la culture [*Bildung*] au moment où la société lui a retiré sa base ⁶⁰. » Malgré l'échec de la culture [*Kultur*] et la complicité de la formation [*Bildung*] avec la barbarie, il nous faudrait retourner vers ces idéaux, mais d'une manière bien précise, différente de celle préconisée par les humanistes plus « classiques ».

4. Structure et méthodologie de la thèse

La structure argumentative de la présente thèse est composée de deux mouvements simultanés et complémentaires : Tout en exposant les éléments philosophiques qui sous-tendent la critique adornienne de l'éducation (1), nous proposons de démontrer comment l'éducation constitue un autre

⁵⁸ Olick et Perrin, « Guilt and Defense: Theodor Adorno and the Legacies of National Socialism in German Society », 16. [Ma traduction].

⁵⁹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 213 ; *GS*, 8 : 119.

⁶⁰ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 215 ; *GS*, 8 : 121.

des nombreux points d'appui d'Adorno pour consolider sa critique de la philosophie et de son histoire (2). La critique adornienne de l'éducation, philosophique, se révèle ainsi toujours déjà critique de la philosophie.

Le travail philosophique d'Adorno, fidèle à sa *Dialectique négative*, se construit toujours à partir de l'histoire de la philosophie, par un travail double de critique et de sauvetage des penseuses et penseurs l'ayant précédé⁶¹. L'éducation se révèle être l'un des prismes par lesquels Adorno opéra sa critique-sauvetage de l'histoire de la philosophie.

La présente thèse est divisée en quatre chapitres, qui abordent quatre aspects de la réflexion d'Adorno sur l'éducation. Le premier chapitre entend dévoiler la philosophie de l'histoire derrière la compréhension adornienne de la formation et de la culture. Cette philosophie de l'histoire se construit par l'entremise d'un étroit dialogue avec la philosophie de l'histoire de Hegel et son propre concept de *Bildung*. Si la *Bildung* peut véritablement être à la hauteur de sa promesse pour Hegel, elle doit supposer deux moments complémentaires : l'habituation – soit l'apprentissage de connaissances au sens classique de l'éducation – et l'expérience [*Erfahrung*]. C'est ce second moment qui permet de concevoir non seulement la transformation des individus en agents rationnels, mais aussi celle du tout social.

Nous verrons dans ce chapitre comment l'échec de la culture est associé à l'absolutisation de la culture et de ses productions en un tout qui s'autonomise de ses conditions historiques et matérielles, la privant ainsi de son contenu de vérité. À partir de cet échec, la formation à la culture, plutôt que de permettre de comprendre la réalité, y fait plutôt écran, rétrécissant ainsi la capacité à l'expérience. Sous l'échec de la culture, la formation devient alors ce qu'Adorno conceptualise sous le terme de *demi-formation* [*Halbbildung*]. Au lieu de favoriser une transformation du social par une participation libre

⁶¹ Sur la critique-sauvetage comme contenu du concept de la métaphysique aujourd'hui, voir les chapitres 3 et 4 de la présente thèse.

et active des individus à un projet commun permettant l'organisation véritablement rationnelle de la société, la demi-formation encourage l'adaptation unilatérale au *statu quo*, même si ce *statu quo* s'avère irrationnel et inutilement souffrant pour les individus composant la société.

Le second chapitre aborde les conséquences psychiques de ce rétrécissement à la capacité à l'expérience chez les individus. Incapables de faire l'expérience des limites de leur civilisation qui apparaît désormais comme absolue et nécessaire, les individus se retrouvent aux prises avec un sentiment d'angoisse et d'impuissance nuisible à leurs psychés, les prédisposant alors à des mécanismes de défense psychique violents et agressifs. Ce chapitre est construit autour de la lecture de la psychanalyse freudienne d'Adorno, celle non seulement de Sigmund, mais aussi d'Anna Freud.

Au troisième chapitre, c'est la philosophie critique de Kant qui guidera nos réflexions. Si la demi-formation génère les narratifs idéologiques nécessaires afin de permettre aux individus de se supporter psychiquement une organisation sociale irrationnelle, le geste critique kantien, qui refuse toutes réponses qui ne passent pas l'examen critique de la raison, permet d'envisager une *discipline* de la raison à la hauteur de l'aliénation collective et de la perte de l'expérience. Nous y aborderons le concept adornien de « bloc kantien », lequel doit permettre de retrouver dans la métaphysique de Kant l'aliénation des individus des choses et d'eux-mêmes à travers la rupture entre phénomène et noumène.

Le dernier chapitre représente une tentative de penser une formation possible dans un monde de demi-formation. Comment penser une éducation à l'expérience à une époque où celle-ci n'est plus possible ? Pour ce faire, nous concluons avec la lecture adornienne de Walter Benjamin et de Marcel Proust, qui, pour Adorno, portent à l'expression par leurs écrits une expérience de la perte de l'expérience. Nous y verrons que le concept d'expérience *spirituelle* [*geistige Erfahrung*] est central à la conception adornienne d'une éducation possiblement réussie.

Si les éléments philosophiques de la pensée d'Adorno sur l'éducation ont été traités partiellement dans la littérature secondaire, le second moment de cette recherche – une critique de la philosophie

via l'éducation – est plus rare. Certaines recherches, comme celle de Tyson, ont déjà proposé que les réflexions adorniennes sur l'éducation permettent de résoudre des questions et problèmes posés dans le reste de son corpus, dans sa théorie esthétique par exemple⁶². Nous proposons, par l'entremise de nos interprétations proposées ici, de lire « à rebrousse-poil » les auteurs mobilisés par Adorno lorsqu'il s'agit d'éducation, pour éclairer toute la portée de sa critique philosophique.

Il est intéressant de souligner que parmi les principaux auteurs auxquels Adorno réfère lorsqu'il parle d'éducation, cinq ont écrit directement sur le thème de l'éducation : Hegel, Sigmund et Anna Freud, Kant et Benjamin. Pourtant, ce n'est que très rarement qu'Adorno parle de leurs écrits proprement pédagogiques, alors que la plupart étaient disponibles de son vivant.

Chacun de nos chapitres propose le travail de reconstruction suivant : exposer le lien de causalité entre les métaphysiques de ces autrice et auteurs et leurs pédagogies, afin de démontrer que les critiques qu'Adorno fait de leurs philosophies entraînaient bel et bien les conséquences pédagogiques qu'Adorno tente d'éviter pour l'éducation contemporaine. Si cette autrice et ces auteurs possèdent toutes et tous un moment de vérité à sauvegarder dans leurs philosophies, aucune et aucuns n'a réussi à produire une véritable conception de l'éducation compatible avec la philosophie d'Adorno, démontrant par le fait même la continuité entre la critique philosophique et la critique éducationnelle de ce dernier.

⁶² Voir Lewis, « From Aesthetics to Pedagogy and Back: Rethinking the Works of Theodor Adorno » : 85.

Chapitre 1 : « Adorer le livre, mais taire l’histoire⁶³ » *L’échec de la culture et le rétrécissement de l’expérience*

« Je vois des hommes qui [...] voudront punir et décourager à jamais cette classe de jeunes gens qui, nés dans une classe inférieure et en quelque sorte opprimés par la pauvreté, ont le bonheur de se procurer une bonne éducation, et l’audace de se mêler à ce que l’orgueil des gens riches appelle la société. »

– Stendhal, *Le Rouge et le Noir*⁶⁴

1. La *Bildung* dans la tradition allemande : survol historique et conceptuel

En introduction, nous avons brièvement abordé les origines théologiques du concept de *Bildung*. Éventuellement, ces idées à caractère théologique furent sécularisées et reformulées dans des termes compatibles avec la philosophie des Lumières et son idéal séculier de la raison⁶⁵. Bien avant de bénéficier d’une réception pédagogique vers la seconde moitié du 18^e siècle⁶⁶, la *Bildung* apparaît d’abord en Allemagne dans la littérature :

Les auteurs de ce soi-disant concept « allemand » ne sont ni des enseignants du secondaire, ni des piétistes ou des pédagogues des Lumières ; ils sont bien plutôt exclusivement des hommes de lettres qui ont défendu un genre littéraire, [soit] le *Bildungsroman*⁶⁷.

Traditionnellement, les romans de formation [*Bildungsromane*] mettent en scène des protagonistes s’épanouissant humainement et intellectuellement, souvent sous la gouverne d’un ou plusieurs maîtres les initiant aux sciences et à la culture. Cela dit, ce processus de formation ne prend généralement pas place dans un contexte institutionnel et académique :

⁶³ Mathieu Forcier et Laurence Fréchette, « Deux ailes pour tomber », in *Rionnoir*, Verdun, Slam Disques.

⁶⁴ Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Paris, Garnier, 482.

⁶⁵ Bauer, « Introduction » : 134.

⁶⁶ Bauer, « Introduction » : 133.

⁶⁷ Jürgen Oelkers, « The Origin of the Concept of "Allgemeinbildung" in 18th Century Germany », *Studies in Philosophy and Education* 18, no. 1-2, 26. [Ma traduction].

Le développement personnel du protagoniste ne se produit pas dans le cadre d'un processus d'apprentissage institutionnalisé, mais plutôt par l'entremise d'expériences de vie, en particulier celles faites lors de voyages et de rencontres avec d'autres peuples et d'autres cultures⁶⁸.

L'exemple paradigmatique ici serait bien sûr le *Wilhelm Meister* de Goethe, dans lequel le protagoniste se confronte à des expériences de vie sur la route, de manière en apparence aléatoire, mais toujours guidées de loin par des figures bienveillantes⁶⁹. Dans les *Bildungsromane*, être cultivé ne saurait se réduire à connaître par cœur certains textes scientifiques et littéraires qui se présenteraient comme « essentiels ». Les protagonistes de ses romans apprennent à naviguer en société, à maîtriser ses codes souvent officieux : l'essentiel ne se réduit pas au « quoi », mais inclut le « comment » on emploie la culture que l'on a et surtout pour « qui ». Dans *Le Rouge et le Noir* de Stendhal, roman de formation français du 19^e siècle, Julien Sorel paie de sa vie le fait que son emploi de la culture ne s'accorde pas avec les pouvoirs aristocrates en place et le gros capital⁷⁰. Comme nous le verrons, maîtriser un corpus culturel comme s'il était complètement autonome de sa réalité effective est une erreur contraire au principe de la formation.

Ceci nous amène à l'une des dimensions fondamentales de la *Bildung* pour la tradition allemande, soit l'idée d'une rencontre entre soi et le monde⁷¹ :

Dans le monde de la *Bildung*, le soi n'est jamais un vagabond solitaire. Il est au contraire toujours impliqué auprès de celui-ci, de sorte que l'opposition entre le soi et le monde n'est pas contingente, exprimant plutôt une relation de nécessité⁷².

Cette conception, qui atteint l'un de ses sommets lors des périodes du classicisme et du romantisme allemands⁷³, conçoit l'épanouissement individuel comme étant fondamentalement lié à la rencontre

⁶⁸ Bauer, « Introduction » : 134. [Ma traduction].

⁶⁹ Johann Wolfgang Goethe, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, traduit par André Meyer, Paris, Bordas.

⁷⁰ Les romans de formation apparaissent autant en Allemagne qu'en France et portent la marque de leur influence réciproque. Par exemple, *Le Rouge et le Noir* est fortement influencé par l'écriture goethéenne, en particulier par *Les affinités électives* (titre par ailleurs de l'un des chapitres du roman de Stendhal). Dans cet exemple, on voit déjà que la *Bildung* inclut une part d'intégration sociale unilatérale qui tolère bien mal ce qui ne correspond pas aux critères sociaux préétablis.

⁷¹ Stojanov, « Theodor W. Adorno - Education as social critique », 125.

⁷² Lars Lovlie et Paul Standish, « Introduction: Bildung and the idea of a liberal education », *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain* 36, no. 3, 319. [Ma traduction].

⁷³ Il est indéniable que l'idéal de la *Bildung* comporte des développements et influences provenant d'ailleurs qu'en Allemagne, notamment de France, avec, bien évidemment, *l'Émile* de Rousseau. Dans le présent contexte, notre recherche

harmonieuse de l'individu avec son monde, ce dernier se développant aussi au contact de l'individu⁷⁴.

Dans les mots de Wilhelm von Humboldt, l'un des principaux exposants de la *Bildung* :

La tâche ultime de notre existence : en notre personne, aussi bien de notre vivant qu'au-delà de notre vie, à travers les traces de l'activité vivante que nous laissons, *donner au concept d'humanité un contenu aussi grand que possible*. Cette tâche ultime n'est accomplie que par la mise en relation de notre moi avec le monde dans l'action réciproque la plus universelle, la plus vive et la plus libre qui soit⁷⁵.

Il est attendu que cette réciprocité entre le soi et le monde soit le moyen par lequel un individu s'extirpe de sa condition naturelle d'animal pour se hisser au niveau de la raison. C'est notamment chez Herder que la *Bildung* sera comprise explicitement comme « élévation [*Emporbildung*] à l'humanité », bien que cette idée circule sous de formes multiples dans maintes philosophies de l'époque⁷⁶. Cet idéal humaniste, que l'on retrouve sous différentes formes tant chez les Lumières françaises que l'*Aufklärung* allemande, entretient l'idée corollaire que la réalisation du concept d'humanité au sens large tel que l'entendait Humboldt va de pair avec un déploiement libre et harmonieux des facultés humaines⁷⁷ : « plus les individus singuliers sont lucides, plus le Tout est élucidé⁷⁸. » La *Bildung* désigne le processus par lequel un individu devient « homme du monde », se rend conforme à son monde ; processus par lequel aussi, par le fait même, le monde lui-même se *forme* et prend la forme d'un monde humain, de l'humanité. C'est pourquoi la *Bildung* désigne quelque chose

se limitera aux origines classicistes, idéalistes et romantiques du concept dans la tradition allemande. Pour approfondir ces enjeux, voir : Walter Horace Bruford, *The German tradition of self-cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann*, Cambridge, Cambridge University Press.; Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, traduit par Pierre Fruchon *et al.*, Paris, Éditions du Seuil, 33.; Bernhard Schwenk, « Bildung », in *Pädagogische Grundbegriffe*, tome 1, Reinbeck, Rowohlt.

⁷⁴ On retrouve déjà les linéaments d'une telle idée chez Lessing, qui compare la révélation divine faite au genre humain à l'éducation individuelle (Gotthold Ephraim Lessing, *De l'éducation du genre humain*, traduit par Joseph Tissot, Paris, Librairie philosophique de Ladrangé, 2.).

⁷⁵ Wilhelm von Humboldt, « Théorie du déploiement de soi », in *L'esprit de l'humanité et autres essais sur le déploiement de soi*, Charenton (Val-de-Marne), Premières pierres, 27-28. [Traduction modifiée; je souligne].

⁷⁶ Gadamer, *Vérité et méthode*, 31.

⁷⁷ Bauer, « Introduction » : 133. Chez Kant, par exemple, « les dispositions naturelles qui visent à l'usage de la raison » qui se trouvent chez l'être humain, « seule créature raisonnable sur terre », ne peuvent se développer entièrement que dans l'espèce humaine prise dans son ensemble et non dans l'individu singulier pris isolément (Immanuel Kant, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », in *Opuscules sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 71.). Nous reviendrons sur la philosophie de l'histoire et de l'éducation chez Kant au troisième chapitre.

⁷⁸ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 188 ; *GS*, 8 : 97.

de plus « fondamental » que l'éducation comprise comme pratique pédagogique. Son contenu est métaphysique et spirituel⁷⁹ :

La *Bildung* était comprise [par les romantiques] comme un processus spontané, immanent et sans fin. Encore aujourd'hui, une part importante du sens attribué au concept de *Bildung* inclut l'idée selon laquelle elle échappe à tout contrôle individuel et social⁸⁰.

Cette élévation à la raison et l'humanité rend bien compte que l'idéal de la *Bildung* est étroitement associé avec une sortie de l'humanité hors d'une certaine barbarie, de l'agressivité animale non médiatisée. En un sens plus contemporain et séculier, la *Bildung* pourrait s'apparenter à ce que l'on nomme la « socialisation » en sociologie, un processus par lequel un individu s'adapte à son contexte social dès l'instant où il interagit avec ce dernier, de sa naissance jusqu'à sa mort, notamment par l'entremise de l'éducation, mais certainement pas exclusivement.

Le concept de *Bildung* est donc très chargé métaphysiquement, impliquant à la fois le développement des individus particuliers et de l'humanité dans son ensemble. Une telle compréhension de la formation a l'avantage de décloisonner l'apprentissage du simple contexte familial ou scolaire : exister et interagir avec son monde, c'est toujours déjà se former à l'humanité. Ce n'est pas pour autant un concept strictement descriptif : on peut être bien ou mal formé, dépendamment du contexte. On peut échouer sa formation. La critique adornienne va cependant plus loin : c'est le processus de formation dans son ensemble qui a échoué. Mais de quelle manière alors la *Bildung* a-t-elle pu échouer selon Adorno ? Comment s'est-elle retrouvée prise en hiver ? Pour le comprendre, il faut d'abord saisir le contenu déterminé de ce processus de formation. Pour ce faire, nous devons nous tourner vers le penseur qui a le mieux décrit ce processus de formation pour Adorno, soit Hegel.

⁷⁹ Par « spirituel », nous entendons la traduction française du terme allemand « *geistig* », qui signifie à la fois « intellectuel » et « spirituel ». La signification de ce terme n'est donc pas immédiatement religieuse. Elle s'apparente plutôt à des formulations françaises telles que « avoir de l'esprit », « faire un trait d'esprit », etc.

⁸⁰ Bauer, « Introduction » : 134. [Ma traduction].

2. La *Bildung* hégélienne

Dans la terminologie hégélienne, il est important de distinguer deux concepts, soit la réalité [*Realität*] et l'effectivité [*Wirklichkeit*] ou réalité effective. Pour Hegel : « La réalité désigne généralement les choses données (rei) ou un état de choses considéré d'un point de vue factuel⁸¹. » Lorsque l'on parle de la réalité, on désigne d'abord l'ensemble des faits positifs que l'on peut répertorier analytiquement à un moment donné. L'effectivité, en contraste avec la réalité, est ce qui forme activement l'existence, la transforme, l'actualisant progressivement en ce qu'elle devrait être essentiellement : « En d'autres mots, l'effectivité est ce qui est à l'œuvre dans l'histoire (jusqu'à et incluant la raison elle-même, selon Hegel) [...]»⁸². »

Cette distinction est importante parce que si l'effectivité est le mouvement par lequel la réalité est produite, ce qui appartient à la réalité n'est pas nécessairement effectif. Pour Hegel, plusieurs éléments de l'existence n'ont pas d'effectivité historique, c'est-à-dire n'ont pas d'impact critique sur le déploiement de l'histoire. Il peut s'agir d'erreurs de jugements, de contingences historiques quelconques, de caprices individuels – en somme, de simples apparences. Inversement, alors que la réalité nous apparaît sous une forme saisissable et positive, l'effectivité est parfois à l'œuvre négativement dans l'histoire, en ce sens que ses causes ne sont pas encore actualisées ou encore incompréhensibles pour les individus (même si elles sont déjà à l'œuvre), et n'apparaîtront qu'au moment de leur actualisation [*Verwirklichung*]. Plus loin, nous verrons comment ces distinctions modales jouent un rôle important dans ce qui distingue Hegel d'Adorno⁸³.

*

⁸¹ Iain Macdonald, « Précis du livre *What Would Be Different : Figures of Possibility in Adorno* », *Philosophiques* 48, no. 2, 344.

⁸² Iain Macdonald, *What would be different: figures of possibility in Adorno*, Stanford, Stanford University Press, 5. [Ma traduction].

⁸³ Pour approfondir ces enjeux, voir Macdonald, *What would be different*.

La conception de la *Bildung* proposée par Hegel, largement tributaire de l'héritage décrit ci-haut, comprend aussi la *Bildung* comme un déploiement historique et téléologique nécessaire de la raison allant de l'animalité à l'humanité rationnelle : « [c']est le *procès* [*Prozess*] qui consiste [...] à élever [*erheben*] la singularité naturelle [des membres du tout social, G.T.] à la *liberté formelle* et à l'*universalité formelle du savoir et du vouloir* [...]»⁸⁴. » La liberté dont il est question ici est celle que l'être humain possède en vertu de sa capacité à se rapporter à son propre être, lui conférant ainsi la capacité d'aller par-delà sa condition initiale qui lui est donnée par la nature⁸⁵ : « la liberté réside seulement dans la réflexion du spirituel au-dedans de soi, dans sa différenciation du naturel et dans son reflet sur celui-ci⁸⁶. » Pour Christoph Menke, qui préfère mettre l'accent sur le concept de libération [*Befreiung*] plutôt que celui de liberté [*Freiheit*] chez Hegel, ce serait pour ce dernier d'abord et avant tout par la *Bildung* que serait envisageable une quelconque possibilité de libération : « La réponse de Hegel au paradoxe de l'autolibération est sa théorie de la "Bildung" [...]»⁸⁷. » Dans les mots de Hegel lui-même dans la *Philosophie du droit* :

Selon l'existence *immédiate* [telle qu'elle est] en lui-même, l'être humain est un être-naturel, externe à son concept ; c'est seulement par la *formation* [*Ausbildung*] de son corps et de son esprit propres [...] qu'il prend possession de soi [...]. Réciproquement, cette prise de possession est aussi bien [l'acte de] poser dans l'*effectivité* ce qu'il est selon son concept (en tant que *possibilité*, faculté, aptitude) [...]»⁸⁸.

Bien qu'elle informe les institutions classiques d'éducation et les doctrines pédagogiques, la *Bildung* désigne aussi pour Hegel quelque chose de plus fondamental : « la *formation* [*Bildung*] est un moment

⁸⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, traduit par Jean-François Kervégan, Paris, Presses Universitaires de France, §187, 354 ; *Werke: in 20 Bänden und 1 Registerband*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986, 7 : 343.

⁸⁵ « Non seulement Hegel situe-t-il la différenciation [interne de l'âme d'avec elle-même, G.T.] à l'origine du développement de l'âme, il démontre que la différenciation est la première activité de l'esprit. » Jon Mills, « Hegel's Contributions to Psychoanalysis: Theory of Mind, Dialectics, and Projective Identification », in *The Routledge International Handbook of Psychoanalysis and Philosophy*, sous la direction de Aner Govrin et Tair Caspi, New York, Routledge, 41. [Ma traduction].

⁸⁶ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, §194, 362 ; *Werke*, 7 : 350. Voir aussi l'addition au §185, 679 (*Werke*, 7 : 342-343.) : « L'être humain, par ses représentations et ses réflexions, étend [le cercle de] ses désirs, qui ne constituent pas un cercle fermé comme [c'est le cas de] l'instinct de l'animal [...] »

⁸⁷ Christoph Menke, « Hegel's theory of liberation: Law, freedom, history, society », *Symposium* 17, no. 1, 25. [Ma traduction].

⁸⁸ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, §57, 204 ; *Werke*, 7 : 122.

immanent de l'absolu, et qui établit sa valeur infinie⁸⁹. » Elle ne se réduit pas au processus individuel de formation, mais désigne aussi le processus de formation de l'humanité entière, de ses débuts jusqu'à aujourd'hui. « L'histoire de la formation du monde [*Geschichte der Bildung der Welt*] »⁹⁰ désigne l'histoire effective et concrète de l'humanité et de ses accomplissements compris comme un travail de formation en cours.

Encore dans la *Philosophie du droit*, Hegel présente la *Bildung* (en tant qu'elle est entre autres une éducation à l'enfance) comme ce par quoi les enfants, « en partant de l'immédiateté naturelle dans laquelle ils se trouvent originellement [s'élèvent] jusqu'à la subsistance par soi et à la personnalité libre⁹¹. » Ce processus comporte pour l'enfant une dimension de « rattrapage », où l'éducation vise à acquérir les savoirs culturels antérieurs développés par l'humanité :

C'est ainsi que tout individu singulier doit aussi en ce qui concerne le contenu parcourir les différents degrés de formation [*Bildungsstufen*] de l'esprit universel [...]. [D]ans la progression pédagogique [des enfants] nous reconnaitrons, comme redessinée en ombres chinoises, l'histoire de la formation du monde⁹².

Si l'enfant doit assimiler les accomplissements culturels antérieurs à son existence, c'est en vue de pouvoir s'assurer de contribuer à sa société « par sa formation et son talent afin d'être assuré de sa subsistance⁹³. » En tant qu'il vient au monde dans une société civile déjà constituée, « la subsistance et le bien-être de l'individu-singulier, ainsi que son être-là juridique, sont entrelacés avec la subsistance, le bien-être et le droit de tous⁹⁴. » Il s'ensuit que l'enfant doit apprendre à opérer la médiation entre ses propres besoins subjectifs de subsistance et ceux des autres membres de sa société et ainsi faire de lui-même « un *maillon* de la chaîne [sociale]⁹⁵. » Alors qu'il était recteur du *Gymnasium* de Nuremberg, Hegel

⁸⁹ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, §187, 356. [Traduction modifiée] ; *Werke*, 7 : 345.

⁹⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, traduit par Jean-Pierre Lefebvre, GF, Paris, Flammarion, 77. [traduction modifiée] ; *Werke*, 3 : 32.

⁹¹ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, §175, 339 ; *Werke*, 7 : 327.

⁹² Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 76. [Traduction modifiée] ; *Werke*, 3 : 32.

⁹³ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, §199, 365. [Traduction modifiée] ; *Werke*, 7 : 353.

⁹⁴ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, §183, 350-351 ; *Werke*, 7 : 340.

⁹⁵ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, 187, 354 ; *Werke*, 7 : 343.

concevait la mission de son établissement en des termes analogues : « Ce qui se réalise par l'école, la formation culturelle des individus [*die Bildung der Einzelnen*], c'est la capacité qu'ils ont d'appartenir à la vie publique⁹⁶. »

La *Bildung* est alors ce par quoi l'individu acquiert sa valeur et son effectivité [*Wirklichkeit*] sociale⁹⁷. En continuité avec ce qui fut mentionné plus tôt, ce qui a de l'effectivité pour Hegel est ce qui participe activement au déploiement nécessaire de l'histoire vers la réalisation pleine de la raison, laquelle anime toujours déjà l'histoire dès son point de départ. En se cultivant, « cette individualité fait d'elle-même, dans un processus de *formation*, ce qu'elle est *en soi* [*Diese Individualität bildet sich zu dem, was sie an sich ist*] et c'est seulement par là qu'elle finit par *être en soi*, et a une existence effective [*wirkliches Dasein*] »⁹⁸ qui va au-delà de sa subjectivité animale immédiate. Pour le mettre dans les termes des *Principes de la philosophie du droit*, l'individu, par la culture, opère « un *dur travail* à l'encontre de la simple subjectivité de la conduite, de l'immédiateté [animale] du désir, ainsi que de la vanité subjective du sentiment et de l'arbitraire du bon plaisir »⁹⁹, pour satisfaire à ses besoins par un travail reconnu par sa société. C'est en se conformant à sa civilisation que l'individu peut aspirer à satisfaire ses besoins et ceux de ses pairs et à éventuellement participer au progrès de l'humanité prise dans son déploiement historique.

On comprendra que la *Bildung* n'est en aucun cas un processus qui serait purement intellectuel, abstrait, une simple acquisition individuelle d'un ensemble de connaissances donné : « si l'esprit doit être effectif [*wirklich*], à plus forte raison son travail. Chez Hegel, "travail du concept" n'est pas une périphrase approximative pour désigner l'activité du savant¹⁰⁰. » Ce « travail du concept », c'est la

⁹⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, « Discours du 2 septembre 1811 », in *Textes Pédagogiques*, sous la direction de Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, 111 ; *Werke*, 4 : 352.

⁹⁷ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 420 ; *Werke*, 3 : 354.

⁹⁸ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 420 ; *Werke*, 3 : 364.

⁹⁹ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, §187, 356 ; *Werke*, 7 : 345.

¹⁰⁰ Theodor W. Adorno, « Aspects de la philosophie hégélienne », in *Trois études sur Hegel*, Paris, Payot, 29 ; *GS*, 5 : 268-269.

transformation active de l'individu et de la société en tant que cette transformation résulte de leur rencontre mutuelle.

2.1 Formation comme dialectique de l'habitude et de l'expérience

2.1.1 *Habitude : Libération par la différenciation et l'habituation*¹⁰¹

Nous avons brièvement évoqué plus haut comment la théorie hégélienne de la *Bildung* exprimait essentiellement une différenciation et une libération de la nature dite « immédiate ». Par le processus de formation, l'individu doit prendre conscience du fait que son essence et son effectivité pleines ne se retrouvent pas immédiatement en lui-même, mais bien à l'extérieur de lui. Ici, rien de bien mystique : le corps humain n'ayant pas en lui tous les moyens nécessaires à son maintien, il doit se tourner vers son autre, vers la nature hors de lui, pour subsister¹⁰². Cette nature objective, autre que nous, ne doit pas pour autant être comprise comme une nature intouchée et éternelle. En effet, elle est toujours déjà prise dans une histoire concrète, laquelle est, par ailleurs, de plus en plus socialisée de part en part. Se nourrir aujourd'hui implique la maîtrise de moyens bien différents d'il y a 2000 ans. C'est pourquoi l'individualité doit se former – au sens de se mettre en forme, se « mouler » – à son monde historico-naturel par la *Bildung*, puisque son existence immédiate individuelle est partielle et en tant que tel, *inessentielle*, dépendante de son autre lui faisant face :

Sa vraie *nature* [celle de l'individu] et substance *originelle* est l'esprit de l'*étrangement* [*Entfremdung*] de l'être *naturel* [...]. Bien que le soi-même se sache ici effectif en tant que *tel* soi-même, son effectivité ne consiste cependant qu'en la sursomption du soi-même naturel [*in dem Aufheben des natürlichen Selbsts*] [...]¹⁰³.

¹⁰¹ Nous utiliserons le terme « habituation » pour désigner le processus par lequel une habitude est formée, plutôt qu'au sens courant de la psychologie qui emploie ce terme au sens d'une « réduction d'une réponse face à un stimulus répété ». Le sens courant, plus restreint, est inclus dans l'idée de l'habituation comme processus.

¹⁰² C'est ce que Marx appelait, dans les manuscrits de 1844, le « corps non organique de l'être humain » : « La nature, c'est-à-dire la nature qui n'est pas elle-même le corps humain, est le corps non organique de l'homme. L'homme vit de la nature signifie : la nature est son corps avec lequel il doit rester constamment en contact pour ne pas mourir. » Karl Marx, *Manuscrits de 1844*, traduit par Jacques-Pierre Gougeon, Paris, GF Flammarion, 114.

¹⁰³ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 420. [Traduction modifiée] ; *Werke*, 3 : 364.

Le vocabulaire de l'étrangement [*Entfremdung*] – et ailleurs, de l'extériorisation [*Entäußerung*] –, qu'emploie Hegel exprime cette nécessité originelle qu'à l'individu de se différencier de son immédiateté, de se libérer de cette dernière, en vue de s'objectiver dans un état nouveau par la formation. Il s'agit d'un « abandon de l'esprit à ce qui lui est opposé et étranger, et grâce à quoi seulement il acquiert sa liberté »¹⁰⁴.

Le corps est pour l'être humain aussi la part d'une nature qui, si elle est la sienne propre, demeure néanmoins une nature à s'approprier comme une autre. Pour Hegel, l'âme humaine est en relation dès le premier instant avec le corps qui lui est propre, mais dans un rapport encore indéterminé¹⁰⁵. Reprenant presque textuellement le propos de Kant dans l'« Idée d'une histoire universelle », Hegel rappelle que si l'animal non-humain fait immédiatement ce qui est nécessaire par instinct, « l'être humain doit, par contre, d'abord se faire maître de son propre corps »¹⁰⁶. L'individu en processus d'apprentissage connaît toujours déjà quelque chose à propos de son monde et de son corps, consciemment et inconsciemment, mais pas encore sous un rapport déterminé et maîtrisé¹⁰⁷. Pris sous cet angle, « l'individu particulier est l'esprit incomplet, une figure concrète dont l'existence tout entière échoit à une unique détermination »¹⁰⁸.

Ainsi, se former ne se limite pas à l'acquisition passive de nouvelles connaissances ; se former est aussi fondamentalement un travail d'autocorrection de nos conceptions unilatérales, indéterminées et partielles du monde, que l'on entretient consciemment ou non, des connaissances sur le monde et son

¹⁰⁴ Theodor W. Adorno, « Notes sur les sciences humaines et la culture », in *Modèles critiques: Interventions, Répliques*, Paris, Payot, 47 ; GS, 10.2 : 495.

¹⁰⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques, III, Philosophie de l'esprit*, traduit par Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, add. à § 410, 512-513 ; *Werke*, 10 : 190.

¹⁰⁶ Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques, III, Philosophie de l'esprit*, 512 ; *Werke*, 10 : 190. Voir aussi Kant, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », 73 ; *Gesammelte Schriften « Akademie Ausgabe »*, 23 tomes, Berlin, De Gruyter, 1902 -, 8 : 19-20. Nous reviendrons sur cet élément de la philosophie kantienne au troisième chapitre.

¹⁰⁷ Au sujet des images sédimentées dans l'inconscient, Hegel décrit l'intelligence comme étant aussi un « puits nocturne dans lequel un monde d'images et de représentations infiniment nombreuses est conservé, sans qu'elles soient dans la conscience. » Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques, III, Philosophie de l'esprit*, §453, 247 ; *Werke*, 10 : 260.

¹⁰⁸ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 76 ; *Werke*, 3 : 32.

fonctionnement. C'est pourquoi la personne qui apprend doit « abolir » son soi-même « naturel » ; elle doit remplacer sa vision du monde partielle, faite d'impulsions animales naturelles et subjectives, souvent irréflechies, avec un savoir « objectif » et « vérifié » correspondant aux coutumes et au savoir actuel de sa société. Dans un rapport sur l'éducation destiné à son collègue Emmanuel Niethammer datant de 1812, Hegel souligne qu'une des vertus de l'étude philosophique au *Gymnasium* est de faire en sorte non seulement que « quelque chose soit appris », mais aussi que « cette originalité naturelle de la pensée [...], c'est-à-dire la contingence, l'arbitraire, la particularité de l'opinion, soit expulsée »¹⁰⁹.

Abolir son soi-même « naturel » ne peut bien évidemment pas signifier abolir le naturel au profit du pur spirituel, dans la mesure où l'individu demeure irrémédiablement un être corporel. On s'imagine bien mal un individu abolir ses pulsions et réflexes inconscients au profit d'une totale et pleine conscience de la totalité de ses connaissances et pratiques (il est commode, après tout, de savoir utiliser une poignée de porte sans avoir à y réfléchir consciemment à chaque fois)¹¹⁰.

Puisque l'individu cultivé demeure nécessairement un corps, donc attaché à la nature, l'abolition de son être naturel ne signifie pas pour Hegel de contraindre ce corps à des lois qui lui sont étrangères, que celles-ci proviennent d'une autorité hétéronome à laquelle on obéit aveuglément contre son soi naturel, ou que celles-ci soient imposées de manière « autonome », rationnelle, par le sujet contre lui-même (à la manière de l'autonomie kantienne)¹¹¹. Pour Hegel, la poursuite d'un impératif qui n'est pas habité corps et âme par l'individu n'a la signification que d'un devoir-être [*sollen*] dans lequel loi et réalité sont séparées, comme si subsistait en l'individu une « séparation en deux individualités, en un

¹⁰⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, « Sur l'exposition des sciences philosophiques préparatoires dans les gymnases », in *Textes pédagogiques*, sous la direction de Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, 143 ; *Werke*, 4 : 412.

¹¹⁰ Comme le souligne Hegel lui-même : « le manque d'habitude et la longue prolongation du penser font mal à la tête. » Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, III, *Philosophie de l'esprit*, §410, 217 ; *Werke*, 10 : 186.

¹¹¹ Pour Hegel, l'autonomie kantienne dans laquelle le sujet obéit de son propre chef à la loi morale ne s'approche pas plus de la liberté que l'obéissance à des lois imposées par un maître extérieur à soi : « la différence n'est pas que les uns se rendraient esclaves et que celui-ci serait libre ; mais bien que ceux-là ont leur maître en dehors d'eux, tandis que celui-ci porte son maître en soi-même ; cependant, en portant son maître en soi-même, il est son propre esclave [...]. » Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *L'esprit du christianisme et son destin (précédé de L'esprit du judaïsme)*. Paris, Vrin, 127 ; *Werke*, 1 : 323. Voir à ce sujet Thomas Khurana et Christoph Menke, dirs., *Paradoxien der Autonomie*, Berlin, August.

Soi dominant et en un Soi dominé »¹¹². Cette position métaphysique se répercute directement dans la conception que Hegel avait de l'effort pédagogique, qui ne saurait se réduire à l'écoute aveugle d'une autorité. Il faut se débarrasser, nous dit Hegel,

de la pratique consistant à donner à la jeunesse, en toute occasion quelle qu'elle soit, le sentiment de la soumission et de l'absence de liberté, à la faire obéir [...] à un autre arbitre qu'au sien propre, – à exiger une obéissance à vide pour l'obéissance même, et à obtenir, par la dureté, ce qui réclame simplement *le sentiment de l'amour, du respect et du sérieux de la Chose*¹¹³.

Cet accent mis sur le « sentiment » souligne qu'une formation réussie est ressentie et vécue au plus profond de l'individu formé. Pour Hegel, le corps ne peut pas rester étranger aux commandements de l'âme ; il importe que ce premier les ressente comme étant les siens propres. Sur ce point, Adorno partage cette idée lorsqu'il est question d'éducation :

On sent très vite ce qu'ont de faux des engagements exigés uniquement pour produire quelque chose – même le bien – s'ils ne sont pas ressentis profondément [*substantiell erfahren*] par les êtres humains eux-mêmes [...]. Ou bien ces soi-disant engagements servent de laissez-passer – on les accepte pour être reconnu comme bon citoyen –, ou bien ils suscitent haine et ressentiment [...]. Ils signifient l'hétéronomie, la dépendance à l'égard de commandements ou de normes qui n'ont pas à se justifier devant la raison de l'individu lui-même¹¹⁴.

Si, initialement, la conscience doit s'arracher à elle-même pour se conformer à la raison, il est tout aussi nécessaire de se réconcilier avec elle-même, d'opérer « la *suppression du déchirement total* de Soi. Cet être-auprès-de-soi-même, nous le nommons l'*habitude* [*Gewohnheit*] »¹¹⁵. Pour Hegel, la *Bildung* en tant qu'abolition du soi-même naturel « examine l'humain en tant qu'être naturel et montre la voie qui permet de le mettre de nouveau au monde, de métamorphoser sa première nature en une deuxième [nature], spirituelle, de telle sorte que cet élément-spirituel devient pour lui une *habitude* »¹¹⁶. Si l'individu

¹¹² Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, III, *Philosophie de l'esprit*, add. à §410, 510 ; *Werke*, 10 : 188.

¹¹³ Hegel, « Discours du 2 septembre 1811 », 109 ; *Werke*, 4 : 350. Dans *L'esprit du christianisme*, Hegel évoquait déjà que « dans l'amour, toute idée de devoir disparaît », en ce sens que lorsque l'individu est réellement (ému par la Chose, la tâche que celle-ci commande n'apparaît pas comme devoir. Hegel, *L'esprit du christianisme*, 129 ; *Werke*, 1 : 325.

¹¹⁴ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 239-240 ; *GS*, 10.2 : 678-679.

¹¹⁵ Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, III, *Philosophie de l'esprit*, 510 ; *Werke*, 10 : 188. Dès les écrits de jeunesse, Hegel oppose le *Sollen* kantien au *Sein*, dans lequel on atteint « la synthèse du sujet et de l'objet dans laquelle le sujet et l'objet ont perdu leur opposition [...] ; dans la vertu kantienne en revanche, cette opposition subsiste ». Hegel, *L'esprit du christianisme*, 130 ; *Werke*, 1 : 326.

¹¹⁶ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, add. à §151, 665 ; *Werke*, 7 : 302. La conception de l'habitude comme seconde nature que reprend Hegel provient originellement d'Aristote. Dans son *Éthique à Nicomaque*, l'habitude y est décrite comme

en formation doit d'abord se distancier par l'extériorisation de sa nature immédiate, il doit pouvoir supprimer cet état de différenciation en se réconciliant avec la substance-éthique de sa civilisation. Il doit pouvoir s'y sentir chez lui :

Dans [l'habitude], l'âme qui n'est plus captivée par une représentation particulière et seulement subjective, et expulsée par [cette dernière, G. T.] du centre de son effectivité concrète, a accueilli si complètement en son idéalité le contenu immédiat et singularisé qui a eu accès à elle, et en a fait si pleinement son *habitation*, qu'elle se meut en lui avec liberté.¹¹⁷

2.1.2 *Expérience : Vérité et dissolution de l'énigme*

L'aisance acquise par l'habitude permet à l'individu bien formé de participer à la vie publique en comptant sur les acquis de sa civilisation en tant que point de départ pour la faire progresser. Il faut justement ne pas perdre de vue que l'acquisition d'une seconde nature socialement médiatisée a pour but de rendre possible pour l'individu de participer à la (trans)formation de sa société actuelle pour que les deux puissent se conformer à ce qu'ils sont en soi.

Puisque l'histoire effective est en constante transformation, il s'ensuit nécessairement que les coutumes et le savoir acquis par l'individu au sujet de sa société ne peuvent bénéficier de la garantie d'être valide pour de bon : ce qui était vrai et effectif hier ne l'est peut-être plus aujourd'hui (ou même ne l'a peut-être jamais été) ; une institution étatique répondant à un besoin social peut devenir obsolète par exemple. En fait, le processus de formation de l'enfant décrit plus tôt implique de manière essentielle cette prise de conscience d'à quel point les sociétés et leurs savoirs ont changé au fil de l'histoire. Cette incessante transformation révèle que la société, tout comme les individus qui la constituent, est aussi partielle ; s'ils peuvent exprimer quelque chose de l'esprit absolu, ils n'en sont pas pour autant identiques à celui-ci. Cela implique une confrontation constante à de nouvelles questions et de nouveaux défis potentiels qui demandent à la société et ses membres de se différencier

« plus facile à changer que la nature. Mais c'est là aussi ce qui fait que l'habitude est difficile à perdre ; elle ressemble à la nature » (Aristote, *Éthique à Nicomaque*, traduit par Alfredo Gomez-Muller, Paris, LGF, 1152a, 30-33.).

¹¹⁷Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, III, *Philosophie de l'esprit*, add. à §410, 510 ; *Werke*, 10 : 188.

à l'occasion de ce qu'ils étaient initialement, de prendre la pleine mesure de l'écart entre ce que l'on tenait pour vrai et ce qui est effectivement vrai.

De soutenir que le vrai savoir consisterait plutôt « en une proposition qui est un résultat fermement établi, ou encore, qui est immédiatement sue », voilà qui relève pour Hegel d'une attitude dogmatique¹¹⁸. La conception hégélienne de la formation – en opposition à un idéal passif de l'éducation comme transmission quantitative et cumulative de connaissances fixes – implique que la valeur de vérité de toute connaissance acquise n'est jamais garantie une fois pour toutes. Se cultiver implique alors nécessairement une démarche de vérification et d'autocorrection continue. « Avoir » de la culture n'a pas de valeur en soi. Au contraire, *être* bien formé n'est pertinent que si l'individu formé peut corriger l'écart potentiel entre l'en-soi et le pour-soi, c'est-à-dire participer au « projet » contemporain de sa société, en tant que cette dernière désigne le processus effectif de transformation du monde se dirigeant vers la réalisation de son plein potentiel tel que donné par la raison. Ce potentiel, c'est celui de répondre aux besoins et à l'émancipation de ses membres.

Pour Adorno, ce potentiel montre à quel point la vérité chez Hegel « est soustraite à la logique prédicative et déplacée dans la dialectique en tant qu'elle constitue un tout »¹¹⁹. La connaissance que la conscience de soi en tant que sujet entretient de son objet doit être incessamment confrontée avec son objet en transformation si elle désire demeurer actuelle et effective. C'est pourquoi « l'acte de différencier [*das Unterscheiden*] [...] est un moment essentiel », en ce que l'écart éventuel entre le sujet et l'objet, entre le tenu-pour-vrai et le vrai, doit toujours d'abord être saisi pleinement pour pouvoir être résolu : « de cette différenciation advient leur identité [celle du sujet et de l'objet], et cette identité [devient] vérité¹²⁰. »

¹¹⁸ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 85 ; *Werke*, 3 : 41.

¹¹⁹ Adorno, « Aspects de la philosophie hégélienne », 44 ; *GS*, 5 : 283.

¹²⁰ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 84 ; *Werke*, 3 : 40-41.

Voilà qui impacte radicalement ce que veut dire être « bien formé ». L'individu bien formé (ou cultivé) non seulement doit maîtriser un ensemble de connaissances pour devenir porte-parole de vérités reconnues¹²¹. Il est aussi capable d'identifier les circonstances dans lesquelles ces connaissances, ces habitudes, sont insuffisantes ou obsolètes, mesurant ainsi l'écart entre son savoir et l'objet de ce savoir. C'est au cœur de cette tension entre la transmission continue de notre héritage culturel et sa correction et transformation que se déploie la *Bildung*. Lors de son « Discours du 29 septembre 1809 », Hegel, qui mettait alors l'accent sur l'importance de maîtriser les fondements antiques de « notre » culture – soit les cultures grecques et romaines –, exprimait clairement ce rapport dialectique entre l'ancien et le nouveau que devait soutenir le gouvernement dans un cadre pédagogique :

Quand survient le discernement du caractère insuffisant et désavantageux d'anciens principes et d'anciennes structures – quels qu'ils soient – et par là, des buts et moyens culturels antérieurs qui leur sont liés [...] la sagesse du gouvernement [...] comble le besoin de l'époque de la manière la plus vraie en plaçant l'ancien dans un nouveau rapport au tout et, par là, en conservant ce qu'il y a d'essentiel en lui tout autant qu'elle le modifie et le renouvelle¹²².

L'enseignement de la tradition pour Hegel n'a de valeur que parce que le présent est le résultat de ce passé. Cependant, ces savoirs antiques, dans la mesure où ils étaient liés à « des buts et moyens culturels antérieurs », ne peuvent pas en eux-mêmes posséder une valeur absolue. Il incombe donc de maîtriser ces savoirs en vue de se les approprier, de les modifier au besoin, de les élever, tout en les laissant nous transformer *nous*.

On comprendra aussi que ce processus d'apprentissage par la confrontation et la correction de soi ne vaut pas uniquement pour le jeune enfant en formation, mais bien aussi pour l'individu cultivé en général. D'abord parce que par « ce travail préparatoire [celui du *Gymnasium*, G. T.], la culture [*Bildung*],

¹²¹ « Seul l'être humain cultivé en général [*überhaupt gebildete Mensch*] peut être aussi un homme cultivé éthiquement [*sittlich gebildeter Mensch*]. » Hegel, « Discours du 14 septembre 1810 », 97 ; *Werke*, 4 : 336. Voir aussi « Discours du 2 septembre 1811 », 107 ; *Werke*, 4 : 348. : « En outre, une *culture formelle* [*formelle Bildung*] est, elle aussi, nécessaire pour l'agir éthique ; car il faut, pour un tel agir, la capacité d'appréhender correctement le cas et les circonstances, de bien distinguer les unes des autres les déterminations éthiques elles-mêmes, et d'en faire une application convenable. »

¹²² Hegel, « Discours du 29 septembre 1809 », 79 ; *Werke*, 4 : 314.

ne peut même pas être achevé, seul un certain degré peut être atteint »¹²³. Après tout, le *Gymnasium* n'est qu'une étape du parcours académique. En un sens plus fondamental encore, on voit bien que l'individu cultivé doit être prêt à se corriger et apprendre quelque chose de nouveau à chaque instant. On retrouve à ce sujet une excellente description par Hans-Georg Gadamer de cet aboutissement de la *Bildung* en la figure de la « personne d'expérience » :

L'accomplissement de son expérience, de son être, ne consiste pas à tout savoir, ni à le savoir mieux que tout le monde. L'être humain d'expérience s'avère au contraire radicalement étranger à tout dogmatisme. Ayant fait beaucoup d'expériences, dont il a beaucoup appris, il est tout particulièrement en mesure de faire de nouvelles expériences et d'en tirer de nouvelles leçons¹²⁴.

Gadamer emploie ici le concept d'« expérience » [*Erfahrung*] au sens hégélien du terme¹²⁵. Chez Hegel, « faire une expérience » comporte un moment essentiellement négatif de critique autoréflexive. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, n'importe quel individu aborde le monde à partir d'un certain rapport avec son extériorité, que celle-ci soit son propre corps ou le monde lui faisant face, que ce rapport soit l'indéterminité « naturelle » ou celui de l'habitude déterminée. Nul être humain n'est une page blanche. C'est toujours à partir de certaines attentes que nous appréhendons le monde. Dans la plupart des cas, nos habitudes au quotidien correspondent en effet à l'ordre des choses. Dans de pareilles circonstances, nos pensées et nos actions revêtent le caractère de ce qui va de soi, de ce qui nous semble tout naturel. Seulement, il arrive parfois que nos comportements habituels ne correspondent pas au monde nous faisant face. Les objets peuvent *contredire* nos habitudes en résistant à leur assimilation par la représentation et la praxis, témoignent alors d'un écart entre ce que l'on tient pour vrai et le vrai. Si l'on conçoit la connaissance comme le mouvement qui nomme par le concept ce qui se trouve dans l'objet, l'expérience pour Hegel désigne ce moment où l'objet s'impose à nous, résiste à ce geste de la connaissance identifiante qui s'impose sur le monde. Par cette résistance, l'objet

¹²³ Hegel, « Discours du 2 septembre 1811 », 111 ; *Werke*, 4 : 353.

¹²⁴ Gadamer, *Vérité et méthode*, 566.

¹²⁵ Adorno récupère aussi le concept hégélien d'*Erfahrung*, mais pas sans le modifier. Voir à ce sujet le chapitre 4.

signale que la représentation qui aspire au concept échoue à saisir quelque chose à propos de l'objet, que quelque chose à son propos demeure non-identique à la représentation que nous en avons.

Lorsque l'objet résiste à son assimilation par le travail du concept, le sujet *doit apprendre* à « remettre en question ses schèmes d'interprétations du réel et à développer de nouveaux schèmes. En d'autres mots, il apprend à voir le monde ainsi que lui-même avec des “yeux nouveaux” »¹²⁶. D'un apprentissage adéquat par l'expérience devrait alors résulter une transformation double, soit celle des schèmes conceptuels de la conscience de soi en tant que sujet, ainsi que de sa praxis vis-à-vis de l'objet, ce qui veut dire que l'objet aussi s'en retrouve littéralement transformé, tout autant en sa représentation qu'à travers son remodelage matériel. Ainsi, la création de nouvelles connaissances crée de nouvelles manières de concevoir les objets, de nouvelles façons de les transformer et donc de nouveaux objets, tout court :

[L]a conscience semble devoir changer son savoir pour l'adapter à l'objet, mais dans la modification du savoir, en fait, c'est également l'objet lui-même qui change pour elle : car le savoir déjà existant était essentiellement un savoir de l'objet ; avec le savoir l'objet aussi devient un autre [...] ¹²⁷.

Pour que cette transformation puisse avoir lieu, il faut que la conscience de soi en tant que sujet puisse différencier sa représentation de l'objet réel « simplement donné » de la possibilité lui appartenant d'actualiser quelque chose d'inouï dans l'objet, c'est-à-dire un excédent en potentialité qui répondrait à l'écart ressenti du côté du sujet ; une possibilité qu'aurait l'objet d'être (compris) autrement. C'est ainsi que le sujet s'adapte à l'objet tout autant que l'objet s'adapte au sujet, sans pour autant que leur différence s'efface entièrement. À travers ce processus de différenciation/suppression de la différenciation mutuelle du sujet et de l'objet, compris comme une « mise en forme » – ou « mise en formation » – matérielle *et* idéale réciproque, la conscience de soi s'efforce de s'actualiser en comprenant et en maîtrisant la nature (externe et interne). D'un point de vue global, plus la nature est

¹²⁶ Stojanov, « Theodor W. Adorno - Education as social critique », 128. [Ma traduction].

¹²⁷ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 125 ; *Werke*, 3 : 78.

transformée par la société aux goûts de la rationalité humaine, plus l'existence est déterminée par l'humanité et plus cette dernière maîtrise à la fois elle-même et cette réalité :

Par conséquent, dans sa destination absolue, la *culture* [*Bildung*] est la *libération* et le *travail* de la libération supérieure, à savoir le point de passage absolu à la substantialité infiniment subjective de l'éthicité [*Sittlichkeit*], substantialité qui n'est plus immédiate, naturelle, mais au contraire spirituelle, élevée également à la figure de l'universalité¹²⁸.

À bien des égards, Adorno, comme Hegel, conçoit la philosophie (la « pensée dialectique », du moins) et ses questionnements comme le résultat effectif de la *Bildung* et de la participation sociale qu'elle exige. Pour Hegel : « le besoin pour la philosophie émerge d'un besoin de la vie sociale de dépasser ou de guérir ses ruptures internes¹²⁹. » Toute question philosophique, si abstraite soit-elle, tente de combler un manque ressenti par la société. À ces questions, on propose des réponses qui, loin d'être éternelles, satisfont (ou pas) aux besoins du moment. Pour l'individu adéquatement formé, incombe alors la tâche non seulement de trouver des réponses à ces questions, mais aussi de relever l'insuffisance des réponses précédemment proposées, que celles-ci soient fausses ou qu'elles ne soient plus vraies. Plus encore, l'individu cultivé, plutôt que de se limiter à proposer des réponses, relève aussi lorsque certaines questions qui préoccupèrent les générations antérieures ne se posent tout simplement plus : « les questions auxquelles la philosophie ne répond pas reçoivent une réponse en ce qu'elles ne devraient pas être posées¹³⁰. »

Ce qu'implique cette réflexion du jeune Hegel, c'est que certaines questions demeurent posées par habitude alors qu'elles n'expriment plus adéquatement les préoccupations contemporaines effectives. Elles doivent alors être « résolues » en ce que l'individu cultivé démontre en quoi elles ne sont plus effectives [*unwirklich*] ; en quoi elles ne se posent plus, ou dans certains contextes du moins, pas de la même manière : « la philosophie ne propose pas de nouvelles explications alternatives aux

¹²⁸ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, §187, 356 ; *Werke*, 7 : 344-345.

¹²⁹ Terry P. Pinkard, *Hegel: a biography*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 157. [Ma traduction].

¹³⁰ Hegel, *Werke*, 2 : 547. [Ma traduction] ; Voir aussi Pinkard, *Hegel*, 157.

phénomènes autant qu'elle tente de modifier la nature de la question posée, à la lumière de ce qui compte, de ce qui est *normatif pour nous* [...]»¹³¹. »

Adorno en disait tout autant du rôle de la philosophie, dès sa conférence inaugurale de 1931 :

La résolution de l'énigme a pour fonction, en un éclair, de mettre en lumière la configuration de l'énigme et de l'abolir, non de persister derrière l'énigme et de lui ressembler. L'interprétation philosophique véritable n'atteint pas un sens déjà là et qui persisterait derrière la question [...]»¹³².

Pour Adorno, comme pour Hegel, c'est ainsi que l'individu véritablement formé peut faire montre d'*originalité* [*Originalität*], en ce qu'il est avant-gardiste. Il ouvre la voie aux questionnements futurs : « [...] l'individu qui est en concordance avec l'esprit du monde [...] devance son temps¹³³. » Il annonce une nouvelle ère faite de nouvelles questions, pas seulement en proposant des réponses ou même des questions, mais aussi en disant adieu aux anciennes. L'individu bien formé identifie, ne serait-ce que négativement, qu'il existe des possibilités par-delà les savoirs et pratiques établies, ou que ce qui nous apparaissait nécessaire et indépassable ne l'est pas ou ne l'est plus.

2.2 Dialectique de la seconde nature

Cette présentation de ce qu'est la vérité et l'expérience chez Hegel, centrale à ce qu'implique être bien formé, entre en tension avec le précédent moment de la formation que nous avons évoqué, soit l'habitude. D'un côté, c'est par un apprentissage basé sur l'habitation que devient possible pour l'individu bien formé de faire des expériences de l'effectivité propre à son temps. La pensée juste, l'activité spirituelle, dépendent de cette habitation du corps qui la supporte : « La *pensée* entièrement libre, active au sein du pur élément d'elle-même, a besoin, pareillement, de l'habitude et de l'aisance due à la familiarité, de cette forme de l'immédiateté, grâce à laquelle elle est une propriété non entravée¹³⁴. » Avoir un corps habitué signifie aussi que les expériences faites sont ressenties

¹³¹ Pinkard, *Hegel*, 158. [Ma traduction; je souligne].

¹³² Theodor W. Adorno, *L'actualité de la philosophie et autres essais*, Paris, Ed. Rue d'Ulm, 18 ; *GS*, 1 : 335.

¹³³ Adorno, *Dialectique négative*, 370 ; *GS*, 6 : 301.

¹³⁴ Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, III, *Philosophie de l'esprit*, §410, 217 ; *Werke*, 10 : 186.

profondément par l'individu, non pas comme un simple enjeu abstrait et théorique, mais comme relevant de « la Chose même ».

D'un autre côté, si l'établissement d'habitudes est la marque de l'activité de l'esprit, quelque chose dans celles-ci lui est simultanément hostile. Comme le souligne Hegel, si la pensée pure est capable d'universalité concrète (donc d'une synthèse adéquate entre le particulier et l'universel), l'habitude, elle, est universalité abstraite, « produite par la réflexion à partir de la répétition de nombreuses singularités »¹³⁵. En d'autres mots, l'habitude se fonde sur la répétition du même jusqu'à ce que celui-ci aille de soi. Lorsqu'elle acquiert ce caractère d'automatisme, elle peut alors se passer de porter attention aux particularismes : « Pour et dans l'habitude, il n'y a pas de situation qui pourrait demander une perception particulière [...]. [L]e soi de l'habitude réduit sa connaissance de ce qu'il doit faire ou veut faire ici et maintenant à la connaissance de ce qu'il a jusqu'à maintenant toujours déjà fait¹³⁶. »

Inversement, faire une expérience implique la capacité à identifier ces moments particuliers concrets qui contredisent les normes et connaissances générales établies, qui relèvent la contradiction entre l'universel et le particulier. Dans l'habitude, manque alors quelque chose par rapport à l'exercice de capacités spirituelles¹³⁷. La capacité à l'expérience et l'habitude se complètent donc dialectiquement dans leur négation réciproque.

Pour Menke, cette dialectique contenue dans l'expression même de *seconde nature* témoigne directement de la teneur critique qu'Hegel y insère. L'utilisation du « *zweite* » permet de souligner qu'elle est un « immédiate *posée* par l'âme, une intégration et pénétration formatrice [*Ein- und Durchbildung*] de la corporéité [...] »¹³⁸ ; elle est donc bel et bien activité de l'esprit, distincte de la « première » nature immédiate. En même temps, l'utilisation du « *Natur* » rappelle sa parenté avec l'immédiate de la

¹³⁵ Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques, III, Philosophie de l'esprit*, add. à §410, 511 ; *Werke*, 10 : 188.

¹³⁶ Christoph Menke, « Hegel's theory of second nature: The "lapse" of spirit », *Symposium* 17, no. 1, 39. [Ma traduction].

¹³⁷ Menke, « Hegel's theory of second nature: The "lapse" of spirit » : 39.

¹³⁸ Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques, III, Philosophie de l'esprit*, §410, 215 ; *Werke*, 10 : 184.

nature informe chez l'enfant, immédiate et donc irréfléchie. La suppression de la différenciation entre l'esprit et le corps n'est alors jamais un état permanent, mais bien un moment, concret et effectif, certes, mais dans lequel corps et esprit, bien qu'en adéquation, ne sont pas pour autant une seule et même chose. C'est là, nous dit Menke, un moment indéniablement matérialiste de la philosophie hégélienne : « L'esprit tel qu'il apparaît dans l'être humain est un esprit "fini" et le concept critico-généalogique de la seconde nature appartient à la théorie de l'esprit fini¹³⁹. » L'individu bien formé, s'il participe à l'esprit absolu par moments (à travers la dialectique habitude/expérience), n'est jamais pour autant lui-même esprit absolu, par sa nécessaire finitude corporelle : « le concept de seconde nature se tient *entre* la théorie de l'esprit fini et celle de l'esprit absolu¹⁴⁰. » Pour s'imposer dans la finitude matérielle, l'esprit absolu doit nécessairement temporairement s'abimer dans l'esprit fini.

En cela, la différenciation du spirituel de la nature qui le contient n'est pas une tâche finie qui prendrait fin une fois l'apprentissage d'un corpus de savoir fixe, mais bien plutôt une exigence de tous les instants. L'acquisition d'habitudes, si elle est un moment nécessaire, demeure néanmoins un moment qui doit garder en vue sa propre abolition potentielle. Si la liberté se concrétise dans l'acte libérateur de la différenciation du naturel par la réflexion, le caractère irréfléchi propre à l'habitude risque de mettre fin à l'exigence de se confronter dans l'expérience : « En agissant à partir d'une certitude de soi non située, le soi de l'habitude engendre sa propre inconscience¹⁴¹. »

Pour Hegel, la liberté humaine – tant individuelle que sociale –, par sa propension à l'habitude, tend constamment à régresser vers un naturel étranger à la Chose même. Chassez le naturel et il revient au galop :

L'humain meurt aussi par habitude, c'est-à-dire lorsqu'il est complètement installé dans la vie, lorsqu'il est devenu spirituellement et physiquement abruti [...] ; en effet, l'être humain n'est actif que dans la mesure où il n'a pas atteint quelque chose et où il veut se produire et se faire valoir eu

¹³⁹ Menke, « Hegel's theory of second nature: The "lapse" of spirit » : 42. [Ma traduction].

¹⁴⁰ Menke, « Hegel's theory of second nature: The "lapse" of spirit » : 43. [Ma traduction].

¹⁴¹ Menke, « Hegel's theory of second nature: The "lapse" of spirit » : 40. [Ma traduction].

égard à [ce but]. Lorsque ceci est accompli, l'activité et la vitalité disparaissent, et l'absence d'intérêt qui fait alors son entrée est une mort, spirituelle ou physique¹⁴².

Un exemple de cette limite de la formation à la seconde nature chez Hegel est la formation culturelle propre à Antigone et Créon abordée dans la *Phénoménologie*, qui sont tellement en phase avec l'être de leurs lois respectives qu'il devient impossible de corriger leurs pratiques par l'expérience de la contradiction de leur substance éthique. Ainsi, autant l'immédiateté de la loi atteinte par l'habitude supprime l'hétéronomie propre à la loi imposée, autant cet « être de la loi prescrit une forme d'« individualité » qui ne rend pas possible l'action [individuelle, G. T.] »¹⁴³.

En somme, la *Bildung* chez Hegel est fondamentalement en tension avec la culture [*Kultur*] qu'elle génère et dont elle dépend : se plier à la culture par habitude comporte une nécessité interne de nier au besoin cette culture, elle implique que l'individu bien formé habite sa culture tout en concevant abstraitement sa limite, pour éventuellement identifier concrètement cette limite lorsque des expériences transformatrices lui laissent deviner le besoin d'une transformation culturelle dû à une effectivité en changement, effectivité naturelle (matérielle) et historique à la fois.

2.3 Originalité : la foi hégélienne dans le progrès¹⁴⁴

Revenons désormais à la notion d'originalité abordée précédemment. Nous disions que l'individu cultivé fait preuve d'originalité lorsqu'il parvient à démontrer la caducité de la représentation que sa société entretient de quelque chose, en lui exposant que quelque chose lui échappe, qu'une part de non-identique appartient à l'objet lui faisant face. Évidemment, ce n'est pas parce que quelqu'un fait montre d'originalité ou exprime quelque chose de nouveau ou différent que l'on peut en déduire

¹⁴² Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, add. à §151, 665 ; *Werke*, 7 : 302. Voir aussi *Encyclopédie des sciences philosophiques*, III, *Philosophie de l'esprit*, §410, 218 ; *Werke*, 10 : 187. : « c'est l'habitude de la vie qui entraîne la mort ou si on prend la chose tout à fait abstraitement, la mort même. »

¹⁴³ Menke, « Hegel's theory of liberation: Law, freedom, history, society » : 19. [Ma traduction].

¹⁴⁴ Ces réflexions sur l'originalité et la formation sont le résultat de recherches menées dans le cadre d'un séminaire de philosophie tenu à l'Université de Montréal au trimestre d'hiver 2018. Ce séminaire, dirigé par Iain Macdonald, abordait directement ces enjeux. Nous tenons par la présente à remercier Prof. Macdonald.

automatiquement un signe de progrès social ou de culture, que cet individu est en phase avec l'effectivité. Il existe aussi après tout un sens péjoratif à « original » ; on dit de quelqu'un qu'il est « un original » lorsqu'il échoue simplement à respecter les normes sociales établies, qu'il échoue à faire « comme tout le monde ». Cette « fausse originalité » nous dit Hegel « admet des fautes de goût qui ne viennent à l'esprit que des êtres incultes »¹⁴⁵. Ce n'est pas parce que quelque chose est en discontinuité avec le *statu quo* qu'il s'agit d'un comportement utile ou d'une idée pertinente. Mais comment distinguer concrètement la fausse originalité de la vraie ? Comment identifier les « fausses bonnes idées » par exemple ? Si l'individu cultivé exprime les limites de sa société actuelle en proposant des possibilités réelles nouvelles, cela signifie aussi qu'il nous manque encore le critère social permettant de reconnaître cette limite et le besoin de nouvelles possibilités, du moins concrètement. Pourquoi et comment la société *tout entière* reconnaîtrait-elle les idées d'un ou plusieurs originaux en particulier ?

Pour comprendre la position de Hegel sur cette question, il faut préciser le contenu qu'il donne à l'originalité. En effet, l'individu cultivé n'est pas lui-même original dans sa particularité individuelle ; plutôt, il exprime un moment d'originalité en s'exprimant conformément à la raison et aux possibilités propres à l'objet :

Parmi les hommes cultivés, on peut tout d'abord inclure ceux qui peuvent faire tout ce que d'autres font et qui ne font pas montre de leur particularité, alors que chez les hommes incultes c'est précisément celle-ci qui se montre, puisque [leur] conduite ne s'oriente pas d'après les propriétés universelles de l'objet¹⁴⁶.

L'individu bien formé, conformément au rapport à l'objet décrit plus tôt, oriente son savoir et son faire non pas selon un désir qui lui serait particulier, ni même selon le désir immédiat de ses pairs ; il s'oriente selon les limites, les résistances imposées et les possibilités données par l'effectivité. Il doit donc se former à maîtriser le *nec plus ultra* des outils d'usage de son époque pour maîtriser avec aisance la réalité et par le fait même saisir le décalage objectif entre la connaissance et l'effectivité. Sinon, il

¹⁴⁵ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, add. à §187, 680 ; *Werke*, 7 : 345.

¹⁴⁶ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, add. à §187, 680 ; *Werke*, 7 : 345.

s'ouvre à la possibilité que l'inadéquation de ses idées et de sa pratique ne soit le fait que d'un manque de maîtrise, d'une erreur contingente et personnelle ; en termes hégéliens, il court le risque que son originalité soit sans effectivité, seulement apparence.

L'individu bien formé, lorsqu'il fait preuve de « véritable originalité », ne se distingue donc non pas de l'effectivité, mais bien de ses pairs et de leurs pratiques : « [l'individu] peut bien se distinguer d'autres individus, mais non de l'esprit de son peuple. Il peut être plus intelligent que les autres, mais il ne peut pas surpasser l'esprit de son peuple¹⁴⁷. » La vraie originalité n'est pas une création de quelque chose de radicalement nouveau *ex nihilo* d'un génie particulier. La véritable originalité n'est pas l'expression d'un particularisme, mais plutôt l'expression particulière et concrète de l'universel tel qu'il s'exprime effectivement dans le monde : « les individualités disparaissent donc pour nous et n'ont de valeur à nos yeux que dans la mesure où elles inscrivent dans l'effectivité ce que veut l'esprit du peuple¹⁴⁸. » Elle est l'adéquate expression de l'esprit absolu dans la concrétude de la matérialité.

La vraie originalité se distingue de la fausse en ce que la première exprime un rapport adéquat entre l'universel et le particulier, alors que la fausse originalité n'est qu'une faute particulière. La question

¹⁴⁷ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *La raison dans l'histoire : Introduction à la Philosophie de l'Histoire*, traduit par Kostas Papaioannou, Paris, Union générale d'éditions, 81 ; Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Die Vernunft in der Geschichte*, 5, Hamburg, Felix Meiner, 1955, 60 ; cité dans : Adorno, *Dialectique négative*, 391 ; *GS*, 6 : 317.

Nous reprenons cette édition de 1955 des cours sur la philosophie de l'histoire de Hegel, puisque c'est l'édition qu'utilisait Adorno à l'époque de *Dialectique négative*. Il est important néanmoins de souligner que depuis, on considère cette édition comme « un texte qui ne devrait en aucune façon être considéré comme une donnée de base », notamment en raison « de la fiabilité des sources – certaines d'entre elles ne sont pas encore authentifiées » et de la structure générale de cette édition, qui n'est pas de la main de Hegel (Myriam Bienenstock, « Présentation », in *La philosophie de l'histoire*, sous la direction de Myriam Bienenstock, Paris, Le livre de poche, 30.). On notera justement que la plupart des extraits cités par Adorno ne sont pas de Hegel directement, mais proviennent plutôt des notes de cours d'étudiants.

Cela ne signifie pas pour autant que leur contenu soit erroné ni que la critique qu'Adorno fait de Hegel dans *Dialectique négative* soit fausse. Tout d'abord parce que cette édition, si douteuse soit-elle, demeurerait quand même l'une des éditions de référence de l'époque d'Adorno. En bon matérialiste, on ne saurait nier l'effectivité d'une telle édition dans le cadre de la réception de Hegel. De plus, le propos rapporté par ces notes n'est pas en contradiction flagrante avec les écrits de la main de Hegel lui-même.

Dès lors, nous utiliserons cette édition des cours de Hegel, 1) afin de restituer la lecture qu'Adorno en faisait telle quelle (notre recherche, après tout, porte sur la philosophie de l'éducation d'Adorno et non sa lecture de Hegel spécifiquement) et 2) parce que ces extraits demeurent en continuité avec certains aspects de la philosophie hégélienne. La prudence demeure néanmoins de mise.

¹⁴⁸ Hegel, *La raison dans l'histoire*, 81 ; Hegel, *Die Vernunft in der Geschichte*, 60 ; cité dans : Adorno, *Dialectique négative*, 394 ; *GS*, 6 : 319.

néanmoins demeure : comment distinguer l'expression aboutie de l'universel de la faute particulière ? Comment s'assurer que ce que l'individu original exprime est bel et bien un non-identique oublié par le concept au sein de l'objet et non une simple faute de compréhension ?

C'est sur ce point que Hegel se révèle être l'idéaliste qu'il est en réalité (et sur lequel Adorno se distingue de lui), parce que la question de ce critère de distinction ne se pose tout simplement pas pour lui. Pour Hegel, seul ce qui est rationnel, idéal et bon possède une effectivité réelle et durable :

La perspective philosophique veut qu'aucune force ne puisse s'élever au-dessus de la puissance du bien, de Dieu [...] Dieu gouverne le monde ; le contenu de son gouvernement, l'accomplissement de son plan est l'histoire universelle. Saisir ce plan, voilà la tâche de la philosophie de l'histoire, et celle-ci présuppose que l'idéal se réalise, que seul ce qui est conforme à l'idée est effectif¹⁴⁹.

En d'autres termes, les seules possibilités réelles données par la réalité effective pour Hegel sont des possibilités rationnelles et bonnes contribuant au déploiement de la raison et de la pleine liberté humaine. Ce n'est pas de dire que les erreurs sont impossibles et que de mauvaises choses ne peuvent pas advenir. Plutôt, c'est que les erreurs et les accidents n'ont pas de conséquences durables sur l'histoire, ils n'ont pas un véritable impact dans la durée. C'est donc qu'en l'objet faisant face à la conscience, l'identique comme le non-identique ne contiennent pour Hegel que des possibilités effectives bénéfiques pour l'humanité. L'objet ne possède aucun potentiel effectif nuisible à l'accomplissement de l'esprit ; la part potentiellement destructrice que renferme la nature n'est qu'apparence, qu'égarement temporaire sans importance.

Pour comprendre le sens de cette idée, il nous faut retourner à la toute fin de la *Phénoménologie de l'esprit*, lorsque l'ensemble des moments de l'esprit ont été traversés. À ce point, il nous est finalement révélé que ce qui fait face à la conscience de soi comme étant non identique à elle et qui parfois lui résiste n'est rien d'autre que le « Soi » : « Le contenu divers est, en tant que contenu *déterminé*, dans le

¹⁴⁹ Hegel, *La raison dans l'histoire*, 100 ; Hegel, *Die Vernunft in der Geschichte*, 78 ; cité dans : Adorno, *Dialectique négative*, 392 ; *GS*, 6 : 318.

rapport, et non pas en soi [...] il est la *négativité*; la nécessité ou diversité [...] est donc tout aussi bien le soi-même [...]»¹⁵⁰.

Ici, un déplacement est opéré. En effet, de proposer comme nous l'avons fait que la part non identique dans l'objet *peut* devenir identique avec la représentation qu'en a la conscience de soi dans le concept (moyennant une expérience et le travail par le concept) n'équivaut pas à affirmer que le non-identique *est toujours déjà* le « Soi », glissement que Hegel opère ici. Comment la différence entre le sujet et l'objet, que Hegel définit comme « un moment essentiel [de la vérité] »¹⁵¹, peut-elle soudainement être tenue pour acquise comme quelque chose de dépassé ?

Ce qu'entend Hegel par ce dépassement opéré à la fin de la *Phénoménologie*, c'est que si la nature nous *apparaît* parfois comme une force résistant à la conscience, elle n'en est pas moins une force contenue à l'intérieur du Soi, dans la mesure où celui-ci se révèle participer de l'esprit. Lorsque l'esprit, à la fin de la *Phénoménologie*, a « clos le mouvement de son affiguration » – mouvement initialement « affecté par la différence de la conscience individuelle d'avec son objet » –, cette différence est maintenant garantie d'être éventuellement surmontée, le non-identique n'étant en réalité que l'esprit se différenciant (de) lui-même¹⁵². Cela revient à postuler que le travail du concept n'a d'autre objectif que de révéler la nature comme toujours déjà identique au sujet, ce dernier ne s'étant extériorisé que temporairement en tant qu'objet empirique non identique.

L'originalité de l'individu bien formé et le progrès social qui en découle ne sont alors rien d'autre que l'actualisation de possibilités données par l'esprit absolu effectif : « la culture est un polissage de la particularité [individuelle], afin qu'elle se comporte selon la nature de la Chose¹⁵³. » Il faut ici saisir la

¹⁵⁰ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 649 ; *Werke*, 3 : 588.

¹⁵¹ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 84 ; *Werke*, 3 : 40.

¹⁵² Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 649 ; *Werke*, 3 : 588. Nous avons légèrement modifié la traduction de Lefebvre à la lumière de celle d'Hyppolite, moins ambiguë dans la formulation. Voir Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, traduit par Jean Hyppolite, 2 tomes, Paris, Aubier-Montaigne, 309.

¹⁵³ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, add. à §187, 680 ; *Werke*, 7 : 345.

légère nuance qu'implique la position hégélienne pour la formation : la tâche de la transformation de l'existence par l'effectivité n'incombe pas à l'individu particulier en tant que tel, mais plutôt à l'esprit, qui s'actualise réflexivement par l'entremise d'individus adéquatement formés :

pour Hegel, l'intérêt de l'enseignement se rapporte moins à ceux qui sont à enseigner qu'à ce qui est à enseigner, moins aux sujets réels comme particularités contingentes à amener en possession de la vérité, qu'à cet objet idéal dont l'absoluité exige qu'il possède des sujets pour s'y accomplir réflexivement¹⁵⁴.

Cette conception particulière de la formation et de la culture suppose que la participation d'individus adéquatement formés à la société suffit en soi à ce que la société et l'esprit aillent de l'avant dans l'histoire. Savoir si les possibilités de transformation des objets en vue d'une réconciliation avec le sujet se réaliseront ou non n'est alors pas un enjeu sur le plan de l'effectivité. Si ce n'est pas par la génération d'aujourd'hui, ce sera par celle de demain. La « collaboration » de la nature et de ses objets avec l'esprit qui s'exprime par des sujets bien formés est garantie pour Hegel ; ce n'est qu'une question de temps¹⁵⁵. Si la nature nous apparaît parfois hostile et contre nous, si des catastrophes et des erreurs adviennent malgré tout, la nature nous appartient, en dernière analyse, entièrement. Plus encore, non seulement le non-identique est-il donné par l'esprit, mais la possibilité même pour l'individu d'être adéquatement formé l'est tout autant : « [la particularité] n'a aucune *autre* détermination que celle qui est posée par l'universel lui-même et qui se dégage de lui [...]. L'universel *se* détermine, ainsi il est lui-même le particulier ; la détermination est *sa* différence ; il n'est différent que de soi-même¹⁵⁶. »

Tout cela n'exempte pas pour autant l'individu particulier d'être confronté à ce qui pour lui apparaît d'abord comme radicalement non identique, à continuer de faire des expériences. Comme nous l'avons

¹⁵⁴ Bernard Bourgeois, « La pédagogie de Hegel », in *Textes Pédagogiques*, Paris, J. Vrin, 19.

¹⁵⁵ Voir à ce sujet : Bernard Bourgeois, « Hegel et la déraison dans l'histoire », in *Logik und Geschichte in Hegels System*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog. Il est intéressant de remarquer les sauts temporels opérés dans la *Phénoménologie*. Par exemple, suite à la mort d'Antigone et l'instigation du droit romain, il faut attendre Luther, puis la Révolution française pour que s'opère une progression dans l'histoire de l'esprit.

¹⁵⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Science de la logique : Livre troisième - Le concept.*, traduit par Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, 48 ; *Werke*, 6 : 280-281 ; cité dans : Adorno, *Dialectique négative*, 395-396 ; *GS*, 6 : 320-321. Contrairement à la traduction française de *Dialectique négative*, qui se réfère encore aujourd'hui à la traduction de Jankélévitch de la *Science de la logique*, nous utilisons la traduction de Bernard Bourgeois.

abordé plus tôt, la société et les individus qui la composent, nécessaires au déploiement de l'esprit absolu, appartiennent par leur matérialité à l'esprit fini. Étant conditionnés et partiels, ils ne peuvent pas prétendre participer immédiatement de l'esprit absolu :

Un moi qui ne serait plus d'aucune façon un moi, qui serait dépourvu de toute relation à la conscience individuée et, par-là, nécessairement à la personne située dans le temps et l'espace, serait un non-sens ; [...] on ne pourrait plus du tout le saisir en tant que moi, c'est-à-dire en tant que moi relié à la conscience. C'est à cela que l'analyse du sujet absolu doit nécessairement reconnaître l'irréductibilité d'un moment empirique non identique [...] ¹⁵⁷.

En d'autres mots, l'esprit absolu n'est pas une posture épistémologique possible. Hegel ne prétend donc pas que la société et les individus bien formés puissent eux-mêmes effectivement prétendre avoir dissolu complètement la non-identité propre à la nature ; seulement qu'ils peuvent avoir la foi que celle-ci est toujours surmontable. Si la nature pour Hegel se révèle n'être qu'un moment négatif du point de vue de l'esprit, elle n'en demeure pas moins positive dans la mesure où la conscience empirique, étant elle-même aussi objet, est constamment affectée par le monde des objets. L'objet dans son existence différenciante continue de faire face au sujet et ainsi de potentiellement le confronter à une part de non-identique. La résistance propre à l'expérience initiée par l'objet au sein du sujet demeure quelque chose que la conscience de soi doit toujours surmonter.

Là où le bât blesse, c'est dans cette absence de critère concret de distinction entre la vraie et la fausse originalité, qui découle ultimement de la foi en l'histoire et en l'esprit absolu de Hegel. Alors que l'esprit absolu émerge de l'humanité empirique concrète, il en vient quand même à s'autonomiser conceptuellement de cette humanité empirique. Cette foi fait en sorte que la transformation rationnelle de la réalité effective est quelque chose qui est donné par l'histoire à travers les individus et non pas une responsabilité à assumer par les individus eux-mêmes en tant que particuliers. Inversement, les moments irrationnels – les guerres, l'effondrement des empires, la souffrance générée socialement –

¹⁵⁷ Adorno, « Aspects de la philosophie hégélienne », 25 ; *GS*, 5 : 264.

sont conçus soit comme historiquement nécessaires, soit comme des événements contingents sans effectivité pertinente à l'échelle de l'histoire universelle.

Ce glissement fait en sorte que la société, en tant que manifestation objective de l'esprit absolu, n'a pas besoin des individus en particulier, mais seulement en général, presque abstraitement. Dans la mesure où la totalité sociale est l'expression de l'esprit absolu dans son déploiement, elle n'a au fond besoin que d'elle-même. Il s'ensuit que ce qui est demandé aux individus particuliers ne relève plus de la transformation double de soi et de l'organisation sociale propre à la *Bildung*, mais plutôt de la conformité avec la société et ses institutions. Si la société civile, l'état et ses institutions – l'esprit objectif – doivent être transformés, l'esprit formera comme de lui-même les individus nécessaires à cette transformation capable des expériences nécessaires. La société, en vertu de sa prétention à être l'expression effective de l'absolu nécessaire en mouvement, est conçue comme capable de dépasser ses propres limites.

Cela implique que lorsque l'individu rencontre une résistance imposée par l'objet, il doit d'abord prendre celle-ci comme une contrainte rationnelle et spirituelle pour que celle-ci puisse être sursumée par l'esprit le temps venu. Si l'individu bien formé ne parvient pas à surmonter cette contrainte, c'est soit qu'il n'est pas suffisamment bien formé (il ne maîtrise pas assez bien les outils de sa société), soit que cette contrainte est socialement nécessaire, exigée par l'esprit (et donc son sentiment que cette limite serait en fait dépassable relève d'une erreur de jugement due à son particularisme, qui ultimement trahit aussi un manque de formation). Ici, « le fait brut, qui disparaît dans le concept total d'esprit, fait retour en lui sous la forme de contrainte logique »¹⁵⁸. Face à cette contrainte, il ne reste au sujet qu'à se soumettre entièrement à celle-ci : « ce n'est qu'en se faisant identique à la nature, en se restreignant soi-même face à l'existant, que le sujet est devenu capable de contrôler l'existant »¹⁵⁹. » Ici,

¹⁵⁸ Adorno, « Aspects de la philosophie hégélienne », 28 ; *GS*, 5 : 267.

¹⁵⁹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 187 ; *GS*, 8 : 96. Voir aussi Adorno, « Aspects de la philosophie hégélienne », 33 ; *GS*, 5 : 271.

se faire identique à la nature implique la seconde nature, celle de l'habitude sociale, de la conformité à la socialisation actuelle.

Cette exigence de conformité à l'ordre existant est loin d'être une exigence banale : elle implique que les souffrances que subissent les individus, quelles qu'elles soient, sont de l'ordre de la nécessité fatale : « cela revient à s'en remettre au destin. Semblable à l'immanence du destin, l'esprit du monde est imprégné de souffrance et de faillibilité¹⁶⁰. »

Cela signifie aussi que l'individu particulier ne peut pas affirmer une vérité de l'universel contre sa société, sans que cette société le lui permette. On ne peut pas cautionner individuellement la révolution, surtout avant ou pendant son cours, mais si celle-ci est un produit véritable de l'effectivité, elle réussira. En dernière analyse, la philosophie hégélienne de l'histoire se retrouve à être plutôt allergique à la critique sociale, puisque l'esprit s'exprime d'abord par la société et non par des individus « contre » cette société : pas besoin de critique sociale puisque la société génère sa propre autocritique rationnelle constamment. Puisque l'état actuel du monde est un produit nécessaire et rationnel de l'absolu, « [on ne peut] exiger de l'État qu'il ne contrarie pas et qu'il laisse régner ce qui corrompt la source substantielle des actes, les principes universels, et qu'il laisse même régner la bravade à son endroit, comme si cela était un dû¹⁶¹. » L'individu véritablement bien formé comprend que l'ordre actuel des choses relève d'une rationalité qui le dépasse, d'un contexte éthique [*Sittlichkeit*] qui en tant que tel est la garantie de l'objectivité, de la vérité et de l'éthicité¹⁶². L'esprit absolu trouve alors sa garantie non pas dans l'esprit subjectif, mais dans l'esprit objectif seulement. Bien qu'aucun des deux ne soit équivalent à l'esprit absolu, la priorité éthique est octroyée au second. Seul l'inculte privilégiant ses besoins subjectifs particuliers s'insurge de ce que l'ordre social des choses lui est injuste. Certes,

¹⁶⁰ Adorno, *Dialectique négative*, 370 ; *GS*, 6 : 300.

¹⁶¹ Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, Préface, 126 ; *Werke*, 7 : 22.

¹⁶² Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, §258, 417 ; *Werke*, 7 : 399.

l'histoire est porteuse de beaucoup de souffrances, « mais sans doute, sur celui qui avait l'esprit du monde avec lui, se posait parfois le reflet d'un bonheur qui allait bien au-delà du malheur individuel »¹⁶³.

3. La critique adornienne de la *Bildung* hégélienne

3.1 La nature comme propriété privée de l'esprit

Ce glissement, qui situe la raison d'abord du côté du tout plutôt que des individus, est peut-être subtil, mais demeure d'une importance capitale. Pour Adorno, « si Hegel fut jamais bourgeois, c'est bien là » :

[la philosophie hégélienne] voudrait légitimer le réel comme étant malgré tout rationnel, et liquider la réflexion qui s'y oppose, en adoptant le point de vue de cette supériorité qui souligne combien le monde est difficile et en tirer la leçon qu'on ne pourrait le transformer¹⁶⁴.

Pour Marx, cette foi hégélienne en la rationalité du tout, résultat d'une foi en la collaboration de la nature et en le progrès automatique du tout dans l'histoire, est typique d'une certaine pensée bourgeoise qui tend à traiter la nature comme quelque chose qu'elle possède toujours déjà, dont elle est (ou sera bientôt) *propriétaire* :

Et ce n'est qu'autant que l'homme, dès l'abord, agit en propriétaire à l'égard de la nature, cette source première de tous les moyens et matériaux de travail, ce n'est que s'il la traite comme objet lui appartenant que son travail devient la source des valeurs d'usage, partant, de la richesse¹⁶⁵.

Lorsque Hegel postule que la nature par le travail se révèle avoir été depuis le début l'esprit, il élève *a priori* la nature au niveau de l'esprit et donc l'établit comme n'étant pas en contradiction avec lui¹⁶⁶. Conceptuellement, ce préjugé bourgeois qu'entretient Hegel s'exprime notamment dans son traitement du non-identique comme n'étant que l'identité se différenciant. Certes, puisque c'est par

¹⁶³ Adorno, *Dialectique négative*, 370 ; *GS*, 6 : 300.

¹⁶⁴ Adorno, « Aspects de la philosophie hégélienne », 50 ; *GS*, 5 : 288.

¹⁶⁵ Karl Marx, *Critiques des Programmes de Gotha et d'Erfurt*, Paris, Éditions Sociales, 22.

¹⁶⁶ « Hegel [...] n'envisage pas l'esprit en tant qu'aspect isolé du travail, mais dissout à l'inverse le travail en un moment de l'esprit, en érigeant dans une certaine mesure la métonymie en maxime. » Adorno, « Aspects de la philosophie hégélienne », 31 ; *GS*, 5 : 270.

l'individu formé que s'exprime la limite de son savoir sur le monde, c'est par les concepts que se trace la ligne entre ce en quoi l'individu se reconnaît et ce en quoi il ne se reconnaît pas encore. Le non-identique est donc postulé par la pensée identifiante, puis saisi éventuellement dans son contenu propre lorsqu'il y a réconciliation entre le sujet et l'objet : « Sans doute le non-identique, ce qui n'est pas connu devient-il identique par la connaissance, sans doute le non-conceptuel accède-t-il par la conceptualisation au concept du non-identique¹⁶⁷. » Mais, le fait que l'on puisse reconnaître par la connaissance qu'une part de non-identique échappe à nos concepts n'implique pas *de facto* que nous en avons saisi et maîtrisé le contenu : « le non-identique n'est pas pour autant devenu, en vertu de cette réflexion, uniquement concept, il demeure son substrat, qui en est distinct¹⁶⁸. » Ce n'est pas de dire que le non-identique est radicalement coupé de nous : l'expérience hégélienne décrite plus tôt permet d'expliquer comment le soi peut être transformé au contact de ce qui lui est non identique. Seulement, dans les termes mêmes de la notion de non-identique, on ne peut postuler, ne serait-ce qu'abstraitement, que celui-ci collaborera avec nous, encore moins pouvons-nous postuler que ce contenu nous sera automatiquement bénéfique.

Pour Adorno, la barbarie ambiante qui mena à Auschwitz nous force à reconnaître que la question du critère de la vraie et de la fausse originalité *doit être posée* ; que l'individu *peut* être capable d'une vérité de l'universel contre le tout social, et donc que ce tout social puisse être dans l'erreur ; qu'on ne peut ignorer les erreurs et les horreurs de l'histoire comme si celles-ci n'avaient pas d'effectivité historique : « Affirmer qu'un plan universel, dirigé vers le mieux, se manifeste dans l'histoire et lui donne sa cohérence, serait cynique après les catastrophes passées et face à celles qui sont à venir¹⁶⁹. » Si Hegel peut se permettre un tel optimisme historique, c'est surtout parce qu'il est pour lui tout à fait

¹⁶⁷ Adorno, « Skoteinos ou comment lire Hegel », 141 ; *GS*, 5 : 375.

¹⁶⁸ Adorno, « Skoteinos ou comment lire Hegel », 141 ; *GS*, 5 : 375.

¹⁶⁹ Adorno, *Dialectique négative*, 387 ; *GS*, 6 : 314.

impossible que l'humanité s'autodétruise¹⁷⁰. Alors que la possibilité bien réelle de l'extinction de l'humanité se présente aujourd'hui à nous sous différentes formes – génocides, anthropocène, menaces nucléaires –, il est désormais plus que nécessaire de considérer que la part de non-identique contenu dans l'objet renferme aussi des possibilités terrifiantes aux conséquences qui ne peuvent être ignorées.

3.2 Négation de la validité de l'expérience individuelle et autonomisation du tout

En somme, la philosophie hégélienne se permet de postuler rationnellement et positivement l'absolu que parce qu'elle limite le non-identique à son versant identique, celui faisant face à la connaissance¹⁷¹. Parce qu'elle s'appuie sur un acte de foi en la nature, la pensée hégélienne tend à absolutiser l'aliénation humaine qui s'exprime dans l'expérience et transforme ainsi la résistance offerte par le non-identique comme un absolu logique et naturel¹⁷². Il y a donc une tension entre ce que la formation exige de l'individu chez Hegel et la vérité du tout de sa philosophie. Alors que l'expérience individuelle ouvre à l'individu la possibilité d'une vérité de l'universel¹⁷³, la philosophie hégélienne lui oppose la vérité d'un tout s'étant autonomisé de ses membres et se les soumettant à lui : « En tant qu'immuablement le Tout et Un ne se forme [pour Hegel, G.T.] qu'en se saisissant des particularités pour se les subsumer, c'est par-dessus leurs têtes et sans aucun égard pour elles qu'il se forme¹⁷⁴. » L'ironie veut que ce tout que défend Hegel *contre* les individus n'existe qu'en fonction de cette expérience que les individus font et qui est ici niée, démontrant à quel point la pensée hégélienne n'est pas à la hauteur de son propre critère :

C'est [...] l'être humain, l'être humain réel vivant, qui fait tout cela, qui possède et combat, ce n'est pas l'« histoire » qui va utiliser les êtres humains comme moyens pour parvenir à ses fins – comme

¹⁷⁰ Ce préjugé, Hegel le partage avec Kant. Nous reviendrons sur cet aspect au troisième chapitre.

¹⁷¹ Adorno, « Skoteinos ou comment lire Hegel », 141 ; *GS*, 5 : 375.

¹⁷² Marx, *Manuscrits de 1844*, 162.

¹⁷³ Adorno, *Dialectique négative*, 416 ; *GS*, 6 : 337.

¹⁷⁴ Adorno, *Dialectique négative*, 382 ; *GS*, 6 : 309.

si elle était une personne à part –, au contraire, elle n'est rien d'autre que l'activité de l'être humain à la poursuite de ses fins¹⁷⁵.

Il faut donc que se pose la question de l'originalité dans le cadre de la formation réussie. Cette question, c'est à *nous* qu'elle se pose, lorsque notre culture [*Kultur*] ne répond plus à nos besoins convenablement, lorsqu'elle est maintenue par-delà sa légitimité donnée par l'effectivité. Sinon, la formation se mute en adaptation au donné, laquelle est mue par un acte de foi en le progrès automatique de la raison et de la civilisation. Ici, la pensée hégélienne, en suspendant son mouvement dialectique de l'habitude et de l'expérience opérant dans la *Bildung* au profit du premier terme, se renverse en destin.

La conscience de classe bourgeoise considère que la liberté individuelle et collective est garantie nécessairement par sa structure civilisationnelle actuelle. Cependant, contrairement à de précédentes configurations civilisationnelles qui trouvaient leurs fondements dans un ordre divin transcendant (comme en Grèce antique ou sous le féodalisme par exemple), l'ordre bourgeois et ses Lumières prétendent fonder leur société et ses lois selon les préceptes de la raison. Les Lumières, une entreprise critique de la métaphysique d'origine bourgeoise¹⁷⁶, ont mené une démythologisation totale, à un point tel qu'il ne lui reste plus que ce qui lui apparaît comme déjà immédiatement donné par l'empirie : « [la démythologisation] se dévore elle-même comme les dieux mythiques qui dévoraient de préférence leurs enfants. En ne laissant rien d'autre que le simple étant, elle retourne au mythe¹⁷⁷. »

Ce mythe, comme nous venons de le voir, est celui du progrès automatique de l'histoire vers la raison et la liberté. Cette foi dans le caractère absolument rationnel de la forme sociale organisée par la bourgeoisie et la propriété privée est telle que tout ce qui ne s'y conforme pas – tant la nature prise

¹⁷⁵ Karl Marx et Friedrich Engels, « La Sainte Famille ou Critique de la critique critique : contre Bruno Bauer et consorts », in *Oeuvres philosophiques*, traduit par Jacques Molitor, Paris, A. Costes, 1947, 165 ; cité par Adorno, *Dialectique négative*, 368 ; *GS*, 6 : 299.

¹⁷⁶ Nous reviendrons sur ce point au troisième chapitre.

¹⁷⁷ Adorno, *Dialectique négative*, 485 ; *GS*, 6 : 394.

comme matière première toujours disponible que les individus particuliers – n’est jamais envisagé comme ce qui, par son manque de conformité, pourrait invalider cette civilisation qui fait passer son état historique particulier pour un universel naturel et nécessaire. Au contraire, justement, elle considère toujours ce qui lui est non-identique soit comme une erreur contingente à abolir, soit comme un matériau disponible à soumettre à sa forme préétablie.

C’est ainsi que « l’adaptation devient universellement dominante ; sa mesure, c’est ce qui, à chaque fois, est tout simplement là [...] »¹⁷⁸. L’extériorisation [*Entäußerung*] propre à la formation encensée tant par Hegel que Goethe se révèle être une aliénation [*Entfremdung*] sans vrai retour à soi¹⁷⁹ : « [l’adaptation] interdit de partir d’une détermination individuelle, pour s’élever au-dessus de ce qui est tout simplement là, au-dessus du positif [c.-à-d. du donné immédiat, G.T.]¹⁸⁰. »

Cela ne signifie pas une disparition complète de l’expérience. Seulement, celles qui sont possibles sont celles sanctionnées par la civilisation bourgeoise, tant dans leur forme que dans leur contenu, bloquant la possibilité d’aller au-delà de cette civilisation. Un exemple de ce type d’expérience socialement restreint demeure l’expérience au sens des sciences naturelles. Bien qu’un dépassement de l’immédiateté et la correction du savoir y est possible dans une certaine mesure, cette expérience demeure guidée par un idéal bien spécifique de ce que signifie le progrès technique et social.

Dans de telles circonstances, l’individu formé sous un tel *Zeitgeist* « ne fait plus d’expérience ; il se les laisse prescrire par l’appareil social supervisant, devenu opaque, et précisément pour cette raison, il ne parvient plus du tout à construire son Moi, à devenir en fait une “personne” [...] »¹⁸¹.

Si nous acceptons les prémisses hégéliennes exposées plus tôt sur le caractère changeant de l’effectivité, le fait que les individus se voient retirer la « charge mentale » de transformer le monde ou

¹⁷⁸ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 186 ; *GS*, 8 : 95.

¹⁷⁹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 186 ; *GS*, 8 : 95 ; Voir aussi Adorno, « Notes sur les sciences humaines et la culture », 47 ; *GS*, 10.2 : 495.

¹⁸⁰ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 186 ; *GS*, 8 : 95.

¹⁸¹ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 346 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 656.

leurs concepts sous prétexte que la société et sa culture (l'esprit objectif) participent automatiquement de l'esprit absolu, leur fait possiblement manquer le moment où la société et la culture sont périmées. L'individu particulier, incapable de donner une légitimité objective à l'expérience qu'il fait de la résistance de l'objet en vue d'une transformation sociale éventuelle, cesse de réfléchir sur ses connaissances et ses pratiques, s'installant de plus en plus unilatéralement dans l'habitude, dans la seconde nature : « l'activité et la vitalité disparaissent, et l'absence d'intérêt qui fait son entrée est une mort, spirituelle ou physique¹⁸². » Les individus bien formés en viennent même à oublier que la culture tend à sa propre négation, justement par son caractère de seconde nature. Les individus bien formés prennent désormais la culture comme un ensemble de contraintes nécessaires, naturelles, rationnelles, se passant de l'évaluation critique du potentiel décalage entre la culture et l'effectivité. Du point de vue du bourgeois bien formé, la culture se niera au besoin : si elle ne le fait pas par elle-même, c'est qu'elle doit subsister.

Puisque la réalité effective change, mais que la conscience s'interdit en fin de compte de se transformer à son contact, il s'ensuit que la connaissance du réel, comme un individu laissé sur le rivage par le bateau de l'effectivité, s'éloigne de plus en plus de la réalité effective. L'image du *statu quo* social est implicitement prise comme épuisant déjà l'entièreté des possibilités disponibles de transformation sociale à ce point-ci de l'histoire. Tout ce qui est et pourrait être se résume à ce qui est donné dans le présent effectif : rien d'autre de possible n'est laissé de côté.

3.3 La (non) vérité de la philosophie hégélienne : métaphysique et culture

Si Adorno pense l'échec de la culture par sa lecture de Hegel, c'est d'abord parce que la disqualification de l'expérience et la consécration du social comme l'expression immédiate de l'absolu rationnel sont la conséquence des préjugés de la classe économique dominante et de son histoire, soit

¹⁸² Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, add. à §151, 665 ; *Werke*, 7 : 302.

la bourgeoisie européenne : « cette non-vérité [chez Hegel, G.T.] n'est rien d'autre que la non-vérité du système de la société, qui constitue le substrat de sa philosophie¹⁸³. » Comprendre les limites de la philosophie hégélienne, s'est s'ouvrir à la possibilité de comprendre les limites qu'elle importa malgré elle de la forme sociale dont elle émergea.

D'abord, on se rappellera que la conception hégélienne de la *Bildung*, loin d'être une conception propre à Hegel, est l'expression d'une conception allemande (et plus largement, européenne), bien en vogue à son époque. Selon Adorno, en tant que processus d'appropriation intime et subjective de son environnement culturel, « la culture [*Bildung*] devait être ce qui revient, en tant qu'elle constituerait l'esprit qui lui est propre, à un individu libre, qui se fonde dans sa propre conscience, mais qui œuvre dans la société et y sublime ses pulsions¹⁸⁴. » Cet idéal de *Bildung* connaîtra l'une de ses expressions allemandes les plus paradigmatiques dans la forme que prendra l'université humboldtienne¹⁸⁵.

Évidemment, la formation à la culture [*Kultur*] comportait (et comporte encore) un élément profondément élitiste et exclusif. Historiquement, les partisans de la culture ont toujours été enclins « à séparer du peuple ses soi-disant détenteurs, autrefois ceux qui maîtrisaient le latin »¹⁸⁶. Malgré tout, l'idéal de formation à la culture en vogue aux 17^e et 18^e siècles aspirait réellement à réaliser une forme d'émancipation universelle véritable : « derrière les murs de leur privilège, les forces de l'humanité pouvaient aussi s'animer ; forces qui, appliquées en retour à la pratique, annonçaient une situation sans aucun privilège¹⁸⁷. » La manière avec laquelle les idéaux des Lumières ont influencé les mouvements révolutionnaires du 18^e siècle démontre à quel point la culture a déjà incarné « les ferments de la

¹⁸³ Adorno, « Aspects de la philosophie hégélienne », 39 ; *GS*, 5 : 277.

¹⁸⁴ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 188 ; *GS*, 8 : 97.

¹⁸⁵ Concernant les différents discours sur les réformes de l'université à l'époque de Humboldt, consulter l'ouvrage Friedrich Schleiermacher *et al.*, *Philosophies de l'université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université*, traduit par Luc Ferry *et al.*, Paris, Payot.

¹⁸⁶ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 200 ; *GS*, 8 : 108.

¹⁸⁷ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 201 ; *GS*, 8 : 108.

critique et de l'opposition » nécessaires pour tenir tête aux « puissances en place » au nom de la liberté, de l'égalité et de la fraternité universelles¹⁸⁸.

Néanmoins, il importe de souligner dans quel contexte la formation à la culture peut véritablement aspirer à rendre effective une liberté à l'échelle de l'humanité. Si l'on accepte les prémisses hégéliennes exposées plus tôt, on conviendra que d'avoir une éducation classique, par exemple à la philosophie et les arts, ne suffit pas en soi à garantir l'émancipation et la libération sociale. Cette conception de la culture comme se réduisant à l'idée de « Culture de l'esprit [*Geisteskultur*] » omet qu'une formation adéquate est à la fois théorique et pratique, un rapport actif entre l'esprit et l'effectivité. Une telle formation doit être en phase avec l'effectivité et prendre en compte la dépendance de la culture « vis-à-vis des conditions de vie réelles ainsi que le fait qu'[elle] est inséparable de la configuration de ces dernières [...] »¹⁸⁹.

Par exemple, dans le contexte de la Révolution bourgeoise française, l'émancipation revendiquée était d'abord celle de la bourgeoisie face aux anciens régimes féodaux. Bien que les idéaux défendus par la bourgeoisie à cette époque visaient véritablement une émancipation « de l'homme » par la formation à la culture, cette dernière tirait sa légitimité de son ancrage dans sa situation matérielle effective. Dès lors, sa culture, loin d'être réductible à de simples concepts, objets culturels ou valeurs morales autonomes, comportait un moment fondamentalement pratique dans la refonte effective de la société par les bourgeois : refonte de laquelle ses idées et ses valeurs n'étaient en fait que l'expression « spirituelle ». Par sa formation et ses expériences transformatrices, la bourgeoisie en vint à porter à l'existence des possibilités données par l'effectivité.

Ce contexte culturel particulier à la bourgeoisie, qui était celui de propriétaires terriens et de possesseurs de grands capitaux, lui permettait en réalité de tenir pour acquise la collaboration du

¹⁸⁸ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 208 ; *GS*, 8 : 115.

¹⁸⁹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 214 ; *GS*, 8 : 120.

monde matériel dans ses projets. Traitant la nature comme quelque chose qu'elle possédait toujours déjà, la bourgeoisie fut capable, comme la philosophie hégélienne, de tenir pour acquis le moment de non-identité comme celui d'une identité à venir et de présenter sa propre rationalité comme l'absolu accompli, ou du moins s'accomplissant. Sous cet angle, la bourgeoisie pouvait concevoir son progrès comme un déploiement téléologique donné d'avance.

Du fait que c'est sa situation sociale et économique particulière qui rendait possible l'effectivité de sa culture et de l'expression de cette dernière, la bourgeoisie s'est vue promettre un idéal d'émancipation universel qu'elle ne pouvait cependant pas réaliser réellement pour tous, du fait qu'une grande partie des masses étaient exclues de leur situation sociale et économique de par la structure même de la logique de la propriété privée et de l'accumulation. C'est pourquoi l'idéal d'émancipation par la culture de la bourgeoisie « n'a pas réussi ; ou bien [elle] n'a réussi qu'à un moment où la société bourgeoise ne pouvait plus prétendre être équivalente à l'humanité entière »¹⁹⁰. Pour concrétiser « ses propres idéaux de liberté, de justice, et de réalisation immédiate de l'humanité », il aurait fallu qu'elle renonce aux privilèges socio-économiques qui permettaient sa culture, courant ainsi le risque « d'abolir l'ordre qui était le sien »¹⁹¹. Pour se maintenir, « [la société bourgeoise] fut contrainte de mettre faussement au compte de ses réussites ce qu'elle avait manqué »¹⁹².

4. L'échec de la culture et la demi-formation

4.1 Culture de l'esprit

La culture [*Kultur*] est alors progressivement réduite à la « culture de l'esprit », qui désigne essentiellement les arts libéraux : la musique, la peinture, la littérature, la philosophie dans une certaine

¹⁹⁰ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 184 ; *GS*, 8 : 94.

¹⁹¹ Adorno, « Le progrès », 190 ; *GS*, 10.2 : 630.

¹⁹² Adorno, « Le progrès », 190 ; *GS*, 10.2 : 630.

mesure. Pour les membres des classes dominantes, il importe d'affirmer sa participation à la souveraineté libre de l'esprit par sa maîtrise des « classiques », par la maîtrise des codes propres à cette « haute culture ». Pour ceux s'identifiant à cette conception de la formation, il est moins question de se former au contact de la culture que de se l'approprier ; on possède de la culture comme on possède des marchandises qu'on étale devant autrui comme emblème de statut. Coupée de son moment de négation dans l'expérience tout autant que de son moment pratique, « la culture [*Kultur*] est devenue autosuffisante et, pour finir, elle est devenue [...] une valeur »¹⁹³. La formation n'est plus que la moitié d'elle-même, ce qu'Adorno nomme la « demi-formation [*Halbbildung*]¹⁹⁴ » : « Dans le climat de la demi-formation, les teneurs chosales de la culture qui ont été réifiés à la manière de marchandises perdurent aux frais de leur teneur en vérité et de leur rapport vivant à des sujets vivants¹⁹⁵. » Les symphonies, les romans épiques et les grandes métaphysiques sont fétichisés au détriment de leur rapport effectif au monde¹⁹⁶. Alors que la formation devait permettre, par l'adaptation adéquate à la réalité, de saisir ce qui lui manque par rapport à ce que l'effectivité offre véritablement, la demi-formation érige une barrière entre la réalité et l'effectivité, exige de l'individu qu'il accepte la première comme nécessaire et indépassable expression de la seconde :

On ne remet pas en question l'idée selon laquelle la « civilisation » peut se saisir de la structure pulsionnelle de l'être humain de manière identique à travers les âges. On ne se demande pas non plus si, dans certaines situations, cette civilisation ne s'oppose pas aux conditions de vie réelles au point de ne plus pouvoir s'acquitter de la lourde tâche de domestiquer les pulsions. Enfin, on ne

¹⁹³ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 184-185 ; *GS*, 8 : 94.

¹⁹⁴ En continuité avec notre choix de traduire « *Bildung* » par « formation », nous avons opté pour le terme « demi-formation », contrairement à la traduction française usuelle de « demi-culture ».

¹⁹⁵ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 194 ; *GS*, 8 : 103.

¹⁹⁶ « Même les plus authentiques compositions de Beethoven, véritable déploiement de la vérité, pour parler avec Hegel, ont été ravalées, dans l'industrie musicale, au rang de biens de consommation culturelle et fournissent au consommateur, outre du prestige, des émotions qu'elles ne contiennent pas elles-mêmes – face à cela, leur être même n'est pas indifférent. » Theodor W. Adorno, « Idées sur la sociologie de la musique », in *Figures sonores : Écrits musicaux I*, traduit par Marianne Rocher-Jacquin, Genève, Contrechamps, 10 ; *GS*, 16 : 10.

Adorno a consacré beaucoup d'essais sur la marchandisation de la musique et son impact, notamment par l'entremise de la radio : « Il faudrait avoir une conception lourdement réaliste de l'œuvre d'art – qui se la figurerait, par analogie, comme la différence entre la chose en soi et ses reflets purement sensibles –, pour ne pas s'intéresser à la manière dont la voix de la radio s'interpose dans une symphonie de Beethoven. » Theodor W. Adorno, « De l'usage musical de la radio », in *Beaux passages*, traduit par Jean Lauxerois, sous la direction de Jean Lauxerois, Paris, Payot, 83 ; *GS*, 15 : 375-376.

s'interroge pas davantage sur la valeur de la civilisation elle-même ni sur le caractère problématique qu'elle peut revêtir dans certaines situations données¹⁹⁷.

Nous avons vu préalablement comment la formation à la culture comporte à la fois un moment d'appropriation et de négation d'elle-même. Ici cependant, seul le moment d'appropriation est maintenu sous forme d'adaptation au donné, sous forme d'intégration sociale. L'accès aux biens culturels sans perspective aucune d'éventuelle transformation sociale subséquente (lorsque nécessaire) n'est *pas* la culture. Lorsque la culture « n'admet plus ce qui s'écarte d'elle », elle « prive de la distance et du potentiel critique »¹⁹⁸ : « La structure sociale et sa dynamique empêchent les biens culturels de devenir vivants et elles empêchent les néophytes de se les approprier selon leur propre concept¹⁹⁹. » « Selon leur propre concept », car cette culture réifiée ne correspond pas aux conditions matérielles propres aux individus qui ne sont pas issus de la classe bourgeoise.

En fait, ces biens culturels ne correspondent progressivement plus à l'effectivité sociale et historique de la classe bourgeoise non plus. Au moment de l'aboutissement de la révolution bourgeoise, encore produit de la dialectique de l'habitude et de l'expérience propre à la formation « complète », la bourgeoisie pouvait encore compter (hypothétiquement) sur l'adéquation temporaire entre sa production culturelle et l'effectivité qui en constitue le substrat ; elle pouvait compter sur la réciprocité entre sa production « spirituelle » et matérielle, théorique et pratique. Si cette libération par la formation pouvait permettre temporairement une saisie de l'effectivité, la réification de la culture et le subséquent abandon du moment de l'expérience qui en résulte condamnent éventuellement la bourgeoisie aussi à la demi-formation, du moment que l'effectivité qui la supporte se transforme :

Car les modes d'existence bourgeois sont conservés de façon rigide, alors que les conditions économiques dont ils dépendent ne sont plus. Le privé est devenu totalement le privatif, qu'au

¹⁹⁷ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 341 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 651.

¹⁹⁸ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 201 ; *GS*, 8 : 109.

¹⁹⁹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 191-192 ; *GS*, 8 : 100.

fond il a toujours été [...] à cela vient s'ajouter la rage de ne plus pouvoir véritablement assurer ses intérêts personnels, ainsi que la hantise de voir que les choses pourraient être autrement²⁰⁰.

Sous la demi-formation, « on perpétue cette fiction selon laquelle, quelle que soit l'époque, c'est faire preuve d'un "progressisme" et d'un humanisme tout à fait appropriés que d'inciter les hommes à écouter des symphonies de Beethoven, à lire Milton et à contempler les madones de Raphaël »²⁰¹. Mais la culture n'est pas « un invariant hors du temps ; elle vit, tout comme les êtres humains, dans la dynamique historico-sociale – et elle peut périr »²⁰².

Pour Adorno, la demi-formation est encore plus dommageable que l'absence de formation ou l'inculture : « L'inculture, en tant que simple naïveté, simple ignorance, permettait une relation immédiate aux objets et pouvait être intensifiée jusqu'à devenir conscience critique, en vertu de son potentiel en matière de scepticisme, d'humour et d'ironie [...]. La demi-formation n'a pas la main aussi heureuse²⁰³. » Dans *Current of Music*, Adorno décrit la « Radio Generation », ce produit social de la demi-formation, ainsi :

Ce type d'Être humain ne fait plus d'expérience [...]. Le manque de continuité dans l'expérience barre pour une grande part à ses membres l'accès au bonheur [...]. Au bonheur : parce qu'il n'y a pas de bonheur sans rêve et qu'ils ne peuvent plus rêver. [...]. Le bonheur consiste pour eux essentiellement à s'adapter, à pouvoir faire ce que tout le monde peut faire, à faire *encore une fois* ce que tout le monde fait [...] ils ne voient plus ce que [le monde] pourrait être²⁰⁴.

L'individu inculte peut voir le monde qui le rejette de l'extérieur avec un certain mépris, un regard potentiellement critique²⁰⁵. L'individu demi-formé est bien heureux de s'adapter, de jouer le jeu, de s'intégrer. L'absence de rêve, c'est l'incapacité à envisager un monde qui serait autrement, qui réaliserait

²⁰⁰ Adorno, *Minima moralia*, §14, 40 ; *GS*, 4 : 37.

²⁰¹ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 341 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 651.

²⁰² Adorno, « Théorie de la demi-culture », 202 ; *GS*, 8 : 109.

²⁰³ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 196 ; *GS*, 8 : 104-105. Nous reviendrons sur cette « possible relation immédiate aux objets » propre à l'inculture au chapitre quatre.

²⁰⁴ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 346-347 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 657.

²⁰⁵ C'est d'ailleurs pourquoi Marx et Engels considéraient comme un avantage que le prolétariat ne participa pas à la haute culture bourgeoise : « Ce n'est pas sans raison que les socialistes ont déduit [la position clé du prolétariat] dans l'histoire de sa position économique et non de sa complexion intellectuelle. » Adorno, « Théorie de la demi-culture », 189 ; *GS*, 8 : 98. Voir aussi Karl Marx et Friedrich Engels, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Paris, Maspero, 152. : « Plus une classe est au bas de la société et est "inculte" au sens courant du terme, plus elle est proche du progrès et a d'avenir. »

un potentiel qu'il renferme et qui est encore indicible, à découvrir²⁰⁶. Une véritable conscience intellectuelle, une conscience bien formée,

se forme [*es bildet sich*] à partir de la représentation de ce que serait une société juste et de ceux qui en feraient partie. Dès que cette représentation tend à s'estomper [...] alors la postulation intellectuelle vers le bas n'a plus de freins et toutes les scories que notre civilisation *barbare* a laissées chez l'individu, la *demi-formation* [*Halbbildung*], la facilité, la familiarité grossière, le manque de politesse, tout cela réapparaît²⁰⁷.

4.2 Adaptation et configuration active de la vie réelle

La demi-formation, qui ne s'intéresse qu'aux choses purement spirituelles comme si elles étaient autosuffisantes et indépendantes de leur réalité matérielle, ne peut néanmoins entièrement faire abstraction du besoin de maîtriser et de transformer la nature. Cette part de la formation qui relève de la « configuration active de la vie réelle »²⁰⁸ est déléguée aux classes de travailleurs. Alors que la première « demie » de la demi-formation s'identifie au purement spirituel, cette autre demie de la formation exige quant à elle une adaptation unilatérale au donné, à la seconde nature figée de la configuration sociale. Pour ces strates de la société, prévaut le principe du « survival of the fittest »²⁰⁹. La demi-formation se divise alors en deux : d'un côté, esprit souverain, haute culture et classiques ; de l'autre, adaptation unilatérale au donné, à la seconde nature, aux besoins du marché. Dans les deux cas, ces demi-formations ne permettent pas une saisie adéquate de l'effectivité, en ce qu'elles se limitent à la reconduction du même et l'adaptation.

4.3 Échec de l'éducation et intégration sociale

La contradiction entre les prétentions universalistes de ses idéaux et le particularisme de sa position privilégiée met la bourgeoisie face à un problème pragmatique : comment faire participer d'autres

²⁰⁶ Cet aspect sera traité plus longuement au quatrième chapitre.

²⁰⁷ Adorno, *Minima moralia*, §8, 32. [Je souligne; traduction modifiée] ; *GS*, 4 : 31. La traduction française de *Minima Moralia* a généralement choisi de traduire « *Halbbildung* » par « inculture », occultant le sens technique spécifique qu'Adorno attribue à ce terme.

²⁰⁸ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 185 ; *GS*, 8 : 95.

²⁰⁹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 186 ; *GS*, 8 : 96.

classes sociales que la sienne à sa culture qui d'emblée les exclut ? Le présupposé idéologique entretenu ici est que l'accès à la culture spirituelle bourgeoise est bénéfique pour tous et toutes, et ce, à n'importe quelle époque. Cependant, si les bourgeois « disposaient du monopole de la culture et de la formation », ce qui inclut le temps et les moyens pour se former adéquatement, « la déshumanisation due au processus de production capitaliste refusait aux travailleurs tous les prérequis leur permettant d'accéder à la culture et à la formation – au premier chef le temps qu'ils pourraient consacrer aux muses »²¹⁰.

C'est ici que l'éducation vient à jouer un rôle non plus émancipateur, mais idéologique. Dans ces circonstances, la bourgeoisie s'est mise à promouvoir un idéal de la haute culture comme quelque chose garantissant l'émancipation spirituelle à quiconque la « possédait », alors que la culture ne pouvait être l'expression de la liberté que pour celles et ceux étant formés à la hauteur de leur effectivité sociale économique privilégiée. Dès lors, la culture et l'éducation bourgeoise se mirent à entretenir « l'espoir – d'entrée de jeu trompeur – que la culture pourrait donner par elle-même aux êtres humains ce que la réalité leur refuse »²¹¹.

C'est pourquoi Adorno considère non seulement que les réformes pédagogiques sont insuffisantes, mais aussi qu'elles sont parfois même nuisibles :

Les tentatives qui ont été faites pour y remédier [c'est-à-dire à l'exclusion de la culture et de la formation, G.T.] à l'aide de la pédagogie ont dégénéré en caricature. Toute cette prétendue éducation du peuple [*Volksbildung*] [...] a souffert de l'idée délirante selon laquelle elle aurait pu, au moyen de la seule éducation, révoquer l'arrêt d'exclusion dicté par la société qui bannit le prolétariat hors de la culture²¹².

Lorsque l'éducation se conçoit comme la transmission de savoirs fixes dont la pertinence serait comme contenue en eux-mêmes, comme si de les connaître suffisait pour participer à un effort collectif rationnel d'autodétermination, l'éducation devient l'alliée de la demi-formation. L'éducation confond

²¹⁰ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 189-190 ; *GS*, 8 : 99.

²¹¹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 189 ; *GS*, 8 : 98.

²¹² Adorno, « Théorie de la demi-culture », 190 ; *GS*, 8 : 99.

le besoin de former les individus et le besoin de les informer. Cette éducation à la demi-formation entretient une conception fixe de ce qu'est un être humain et de ses besoins, sans prendre en compte les différences historiques et sociales. Une telle éducation à la demi-formation court alors le risque de répondre aux besoins rigidifiés de la configuration civilisationnelle, au détriment des besoins des individus empiriques concrets : « Grâce à la pression que [l'adaptation] exerce sur les hommes, elle perpétue en eux quelque chose de difforme [*das Ungestaltē*] et à quoi elle croit avoir donné forme – c'est-à-dire l'agression. Voilà, d'après la compréhension pénétrante de Freud, la raison du malaise dans la culture²¹³. »

5. Remarques conclusives

On ne peut donc espérer prévenir la barbarie et élever le genre humain à la paix et la liberté simplement en exposant les individus à des classiques culturels, comme si le simple fait de connaître des œuvres constituait le cœur de ce que signifie la formation. Les réticences d'Adorno vis-à-vis des appels à retourner vers la *Bildung* du temps de Humboldt et Goethe viennent de ce que la culture que cette époque a produite nous parvient aujourd'hui sous une forme réifiée, en tant que biens culturels vidés de leur contenu de vérité, des marchandises sans rapport réel à l'effectivité. Par conséquent :

ce n'est que dans la critique de la formation [*Bildung*] et dans la conscience critique de la technique vis-à-vis elle-même, ainsi que par la compréhension [*Einsicht*] du contexte social qu'apparaît l'espoir d'une formation qui ne se donnerait plus l'objectif de Humboldt – depuis longtemps trop vague – de prendre soin de la personnalité [*Persönlichkeit*]²¹⁴.

On ne peut pas pour autant liquider la culture et la formation comme si celles-ci étaient la cause directe de la barbarie. Lorsque la culture ne tient pas sa promesse qu'elle fait aux individus de leur permettre l'actualisation de soi, la libération, « un état pacifique » dans le monde, il faut dénoncer le

²¹³ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 186. [Traduction modifiée] ; *GS*, 8 : 95.

²¹⁴ Adorno, « Über Technik und Humanismus », 317. [ma traduction].

fait que la promesse n'a pas été remplie et non pas la promesse elle-même²¹⁵. En somme, la critique adornienne de la demi-formation se fonde sur le critère donné par l'idéal de formation même qu'il critique dans son échec, en tentant de réactualiser ses véritables objectifs initiaux, lesquels apparaissent clairement dans la dialectique hégélienne de l'habitude et de l'expérience. Si l'on veut bel et bien revendiquer les bienfaits pour l'humanité de la culture et de la formation, encore faut-il savoir en quels points celles-ci sont véritablement bénéfiques. Il ne suffit pas de préserver les biens culturels et de les transmettre sous une forme figée : aujourd'hui, nous dit Adorno, il faut d'abord que cette formation aboutisse à une *Aufklärung* radicale qui prendrait, dans les circonstances, la forme d'une critique de la culture [*Kulturkritik*] ; une critique de la demi-formation²¹⁶.

Adorno évoque à plusieurs moments la nécessité pour l'éducation (tant des enfants que des adultes) de renforcer la capacité à résister à la culture²¹⁷ :

Or en expliquant et en faisant dans une large mesure connaître aux êtres humains des connexions telles celle de l'échec de la culture, la perpétuation socialement inévitable de la barbarie [...] on ne peut certes rien encore y changer, mais on peut néanmoins créer un climat qui est incomparablement plus favorable à un changement que celui qui règne actuellement au sein de l'instruction allemande²¹⁸.

Si Adorno préconise en effet une « éducation à la résistance et à la contradiction » du *statu quo* et de sa culture, ce n'est pas parce qu'une éducation et une formation réussies pour lui ne seraient unilatéralement que résistance et contradiction. C'est bien plutôt parce que le déploiement historique de la *Bildung*, en négligeant l'expérience au profit de l'adaptation au donné, a fini par écarter de son

²¹⁵ « Et comme il en va habituellement dans les affaires humaines, la conséquence en a été que la haine de l'homme ne s'est pas tournée contre le fait que cette promesse d'un état pacifique, laquelle réside intrinsèquement dans le concept de culture, n'ait pas été remplie. En revanche, la haine se dirige contre la promesse elle-même et s'extériorise sous la figure fatale voulant qu'elle ne doit pas être. » Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 161 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 128.

²¹⁶ À ce sujet, voir notamment Theodor W. Adorno et Hellmut Becker, « Die Gesellschaft zwischen Bildung und Halbbildung », TWAA, Ge_132.

²¹⁷ Voir par exemple Theodor W. Adorno et Hellmut Becker, « Kann Aufklärung helfen? Erwachsenenbildung und Gesellschaft », TWAA, Ge_086.

²¹⁸ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 161 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 128-129.

« programme » l'importance de la négation occasionnelle de la culture, négation par laquelle la culture peut escompter remplir sa promesse.

Toutefois, Adorno est bien conscient qu'une éducation ne saurait être que pure résistance : « l'éducation serait impuissante et idéologique, si elle ignorait l'objectif d'adaptation et ne préparait pas les gens à s'adapter au monde²¹⁹. » Ici, le demi-formé qui rejette l'art contemporain parce qu'il ne correspond pas aux classiques rejoint l'inculte qui n'a pas les références culturelles pour comprendre l'art contemporain ; dans les deux cas est potentiellement manquée une expérience au sens plein, en raison d'une formation fautive. Comme nous l'avons vu, faire l'expérience de la limite des savoirs et pratiques d'une civilisation implique bien évidemment de les maîtriser : « La formation n'est pas l'adaptation, bien qu'elle ne puisse pas plus être pensée sans un moment d'adaptation que sans celui de quelque chose de substantiel et durable qui se transforme²²⁰. » Adorno est ici bien en phase avec Hegel au sujet de la maîtrise de la culture gréco-latine qui ne saurait être inchangée au fil du temps. L'idéal adornien de la formation est très cohérent avec ce qu'a pu prétendre être la *Bildung* à l'époque de Hegel, plus que les supposés chantres de la culture de l'esprit et leur fétiche des classiques.

En fait (et comme nous le verrons plus amplement au troisième chapitre), l'emploi répété du concept d'*Aufklärung* lorsqu'Adorno parle d'éducation rend bien compte de sa fidélité à la pétition de principe qu'il énonça avec Horkheimer dans *Dialectique de la raison* :

Nous n'avons pas le moindre doute – et c'est là notre pétition de principe – que dans la société la liberté est inséparable du penser éclairé [*aufklärenden Denken*]. Mais nous croyons avoir tout aussi nettement reconnu que la notion même de ce penser, non moins que les formes historiques concrètes, les institutions de la société dans lesquelles il est imbriqué, contiennent déjà le germe de cette régression qui se vérifie partout de nos jours²²¹.

²¹⁹ Adorno et Becker, « Erziehung - Wozu? », 109. [Ma traduction].

²²⁰ Adorno, « Über Technik und Humanismus », 316. [Ma traduction].

²²¹ Max Horkheimer et Theodor W. Adorno, *La dialectique de la raison: fragments philosophiques*, traduit par Éliane Kaufholz-Messmer, Collection Tel, Paris, Gallimard, 15 ; *Gesammelte Schriften*, sous la dir. de Alfred Schmidt et Gunzelin Schmid Noerr, 19 tomes, Frankfurt am Main, S. Fischer, 1987, 5 : 18.

Tout comme la raison contient le germe de sa régression et l'antidote contre celle-ci, la *Bildung* est elle aussi *pharmakon* : « Elle n'a [...] d'autre possibilité de survie que la réflexion critique sur la demi-formation, qu'il lui a nécessairement fallu devenir²²². »

5.1 Demi-formation : modèle philosophique c. considérations sociologiques

Cette critique immanente du concept de *Bildung*, très historico-philosophique, demeure bien générale et manque donc quelque peu de finesse quant à son application dans un cadre sociologique. En effet, la demi-formation est-elle un problème que pour l'Allemagne, l'Occident ? Touche-t-elle même les pays en voie de développement ?

En effet, on remarquera à quel point ce modèle théorique de l'avènement de la demi-formation est une histoire philosophique plutôt qu'un travail à proprement parler empirique ou sociologique. Dans « Théorie de la demi-formation », Adorno affirme lui-même que ces esquisses théoriques vont plutôt loin et qu'elles risquent « d'après les termes de la recherche en sciences sociales, d'être enclins à procéder à de fausses généralisations »²²³.

À ce titre, les deux moments de la demi-formation – culture de l'esprit et configuration active du réel – sont en partie des abstractions conceptuelles. Par exemple, un individu demi-formé peut participer tour à tour à ces moments de la demi-formation. C'est justement l'un des objectifs de l'éducation de masse décrite plus tôt que d'initier les classes de travailleurs à la culture de l'esprit. Inversement, des courants de pensée, tels que le taylorisme, ont insisté sur l'importance des classes dominantes à devoir comprendre et maîtriser les enjeux pratiques et concrets de leurs usines par exemple, afin de ne pas se retrouver dans un rapport de force similaire à celui de la dialectique maître-esclave décrite par Hegel.

²²² Adorno, « Théorie de la demi-culture », 215 ; *GS*, 8 : 121.

²²³ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 192-193 ; *GS*, 8 : 101.

Adorno reconnaît aussi qu'on ne peut affirmer sans discernement que la demi-formation s'applique partout et de la même façon :

L'affirmation de l'universalité de la demi-formation est exagérée et indifférenciée. Non qu'elle veuille subsumer sous ce concept tous les hommes et tous les milieux, sans différence [...]. Il se peut que de nombreux ouvriers, petits employés et autres groupes, ne soient pas encore saisis par les catégories de la demi-formation [...]²²⁴.

Déjà, la demi-formation est un processus historique. Comme nous l'avons vu, elle n'affecte pas les classes de la même manière à chaque époque. Par exemple, l'accessibilité à l'éducation de masse telle qu'elle s'est manifestée après la Seconde Guerre mondiale a certainement contribué à l'essor de la demi-formation universelle.

Adorno est tout aussi conscient des différences culturelles dans le rapport à l'éducation et la culture. Il suggère occasionnellement, sous forme d'hypothèses, que l'Allemagne par exemple, par son contexte social, politique et culturel, a pu défendre plus longtemps un idéal de la culture indépendant des besoins sociaux pragmatiques, du marché et de l'emploi :

Beaucoup de choses [en Allemagne] restèrent en dehors du mécanisme du marché qui avait envahi les pays occidentaux. Le système éducatif allemand, y compris les universités, les théâtres qui jouaient un rôle déterminant sur le plan artistique, les grands orchestres, les musées étaient protégés. Les pouvoirs politiques, l'État et les municipalités, auxquels l'absolutisme avait laissé ses institutions en héritage, avaient assuré à celles-ci l'indépendance à l'égard des forces dominantes du marché [...]²²⁵.

Encore une fois, si cet état d'exception culturelle permet d'expliquer certaines différences régionales, il doit être réévalué historiquement, à l'aune de la mondialisation grandissante par exemple.

Justement, concernant les États-Unis, Adorno spéculait qu'en raison d'une tradition culturelle plus « récente » et donc moins lourde à porter, on priorisa une éducation et une formation axées sur l'adaptation sociale aux besoins du marché et à devenir un « bon citoyen ». Ainsi, on observe tout à tour, pour des raisons sociologiques, certaines tendances à prioriser l'une ou l'autre des moitiés de la demi-formation. Encore une fois, ces différences ne sont évidemment pas à couper au couteau, mais

²²⁴ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 193 ; *GS*, 8 : 102.

²²⁵ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 141 ; Horkheimer, *HGS*, 5 : 157.

soulignent malgré tout que si Adorno concevait la demi-formation comme un phénomène mondial, il ne la concevait certainement pas comme un état uniforme et monolithique.

C'était par ailleurs l'une des préoccupations d'Hellmut Becker, qui en 1960 demandait à Adorno si sa critique de la demi-formation (incluant en celle-ci l'idéal humaniste de la formation à la haute culture), par sa tendance totalisante, ne négligeait pas la pertinence que pouvait revêtir une formation humaniste dans certains pays en développement par exemple. À l'ère des médias de masse, une accessibilité accrue à la culture pourrait aider à disséminer la formation nécessaire pour qui veut résister à une éducation visant uniquement l'intégration aux besoins du marché²²⁶.

Si Adorno reconnaît la nécessité de résister à cette intégration immédiate à l'économie de marché, il faut encore une fois se demander quelle culture et quelle formation peuvent bel et bien répondre à ce critère. Si la formation humaniste ne fait que transmettre les formes rigidifiées de la haute culture européenne, tout porte à croire qu'elle ne fera qu'accélérer l'intégration de ces pays à la culture occidentale. La réponse à la demi-formation ne saurait prendre la forme d'un maintien artificiel de la formation classique²²⁷.

5.2 Pour une formation comme critique matérialiste de la demi-formation et de ses conséquences

Une formation adéquate ne doit pas perdre de vue que son point de départ demeure toujours « les conditions historiques objectives »²²⁸, ce que la demi-formation et sa culture réifiée ne font pas. Si le jugement adornien de la demi-formation a une tendance universalisante, ses implications et conséquences demeurent toujours particulières au contexte spécifique dans lequel ce jugement est posé. Cela signifie que si le problème de la demi-formation concerne aussi les pays en développement,

²²⁶ Voir Adorno et Becker, « Die Gesellschaft zwischen Bildung und Halbbildung ».

²²⁷ Voir Adorno et Becker, « Die Gesellschaft zwischen Bildung und Halbbildung ».

²²⁸ Adorno, « Über Technik und Humanismus », 316. [Ma traduction].

il n'est pas question de leur imposer une critique entièrement par le haut qui risquerait d'être eurocentriste, mais de nommer le besoin d'opérer une critique en lien avec les conditions historiques qui leur sont propres (le contraire, en somme, d'une éducation qui glorifierait sans discernement la haute culture). Ces conditions historiques objectives, si elles incluent la tradition culturelle et ses objets, incluent aussi un autre élément qui doit faire partie intégrante de la forme et du contenu d'une éducation critique de la demi-formation. Cet élément, c'est la barbarie même que la demi-formation a générée, qui a « formé et déformé » les consciences individuelles et leur culture, qui a laissé des marques objectives, matérielles, qui peuvent être objets d'études. C'est pourquoi il est souvent question de retour critique sur soi comme part intégrante d'une éducation réussie chez Adorno, de concentrer l'éducation sur une critique non seulement de la demi-formation, mais de ses conséquences psychiques :

Il faut mettre en évidence les mécanismes qui produisent les hommes capables de telles actions, il faut leur montrer ces mécanismes et tenter d'empêcher qu'ils redeviennent ainsi en éveillant chez chacun la conscience de ces mécanismes [...]. Une éducation n'aurait de sens que si elle aboutissait à une réflexion critique sur soi²²⁹.

Il n'est pas question d'un retour sur soi culpabilisant qui prendrait la forme d'un *mea culpa* moralisateur : « avec la réflexion sur soi critique, Adorno est moins préoccupé par l'introspection et la découverte de soi que de reconstruire les conditions matérielles qui sont formatrices du sujet individuel monadique – d'où son matérialisme²³⁰. »

Puisque la culture transmise sous la forme de la demi-formation fait écran à la saisie de l'effectivité, qu'elle bloque la possibilité de faire des expériences plutôt que de les rendre possibles, une éducation

²²⁹ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 237 ; *GS*, 10.2 : 676. Voir aussi Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 161 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 128-129 ; Adorno et Becker, « Kann Aufklärung helfen? », 12.

²³⁰ Cho, « Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz? » : 90. [Ma traduction].

Au sujet des *Gruppenexperiment* des années 1950, Adorno expliquait la pertinence d'étudier le psychologique et le subjectif : « l'intérêt premier de cette étude va donc, non pas à l'opinion subjective, mais aux contenus de conscience donnés objectivement par avance, prédessinés et diffusés par la société ; exactement à "l'esprit objectif", à l'"idéologie allemande". » (Rolf Wiggershaus, *L'École de Francfort : histoire, développement, signification*, traduit par Lilyane Deroche-Gurcel, Paris, PUF, 430.) La compréhension très hégélienne d'Adorno de la constitution de la subjectivité apparaît clairement ici.

qui serait guidée aujourd’hui par ce qu’a déjà pu signifier la formation doit prendre la forme d’une critique de la culture et de la demi-formation. Cette critique va de pair avec les conséquences de la demi-formation, soit les prédispositions psychiques à l’agression (lesquelles seront le thème du prochain chapitre). Une critique adéquate de la demi-formation se doit de maîtriser la culture qui est l’objet de sa critique, en se gardant tour à tour de tomber dans le piège du fétiche de la culture de l’esprit et dans le piège de la liquidation de la culture, les deux générant de manières distinctes, mais complémentaires, la barbarie. Il n’est donc pas encore question de réaffirmer artificiellement un idéal de formation – qui de toute façon, serait anachronique – mais de dégager l’espace dans lequel une formation digne de l’humanité, digne des promesses de la culture, serait possible. En attendant, être fidèle à la formation, nous dit Adorno, signifie l’aider à « hiverner [*überwintern*] en restant éveillés et pleinement conscients, c’est-à-dire en en retenant autant que nous pouvons, sans pour autant nous imaginer [*einzubilden*] qu’il s’est passé par là quelque chose de décisif pour l’organisation du monde »²³¹. Quelque chose dans la *Bildung* est à sauvegarder, mais s’y consacrer ne signifie pas en soi un progrès, du moins pas encore. Pour le moment, aider la formation à « hiverner » signifie d’abord s’assurer qu’elle cesse d’être complice de la barbarie.

²³¹ Adorno, « Über Technik und Humanismus », 317. [Ma traduction].

Chapitre 2 : Architecture de l'agression

Les conséquences psychiques de l'échec de la culture

« Pour la plus grande part je suis un résidu de frustrations et de préjugés bourgeois [...]. Mon individualité n'est pas faite seulement de la souffrance que j'éprouve de ma situation, mais aussi du jugement que je porte sur cette situation [...]. Mon malheur est uniquement une partie prise au hasard dans le malheur universel et ne représente que ce qu'il y a de général et d'inintéressant. Ce qui intéresse, c'est seulement ma révolte individuelle contre ce malheur. Seul l'individuel est mon histoire ; ou mieux : seul l'individuel est mon histoire. »

– Fritz Zorn, *Mars*²³²

1. Du social au psychique

Au précédent chapitre, nous avons reconstitué le diagnostic adornien de l'échec de la culture, par lequel la formation [*Bildung*] dite « traditionnelle » ou « humaniste » (au sens humboldtien) s'est rabougriée en une demi-formation [*Halbbildung*]. Ce qui fut un accomplissement majeur de l'humanité constitue maintenant un empêchement à son développement : cette demi-formation voile cet échec de la culture bourgeoise et sa promesse rompue, en faisant passer cette dernière pour réussie. Elle bloque activement la possibilité pour les demi-formés de saisir l'échec de la culture, d'en faire l'expérience.

La promesse de la culture est de répondre aux besoins des individus, tant matériels que spirituels. Ici, nous employons la notion de « besoins spirituels » ou bien « besoins intellectuels » [*geistige Bedürfnisse*] non pas en un sens théologique, mais plutôt en un sens matérialiste. En effet, il ne suffit pas pour Adorno de fournir à toutes et à tous les nutriments de base par intraveineuse et de stationner les êtres humains dans des boîtes chauffées pour en conclure que nous avons répondu aux besoins

²³² Fritz Zorn, *Mars*, traduit par Gilberte Lambrichs, Paris, Gallimard, 263.

des êtres humains. La formation et l'éducation des êtres humains doivent permettre à l'espèce humaine non seulement de répondre à ses besoins physiques, mais doit aussi permettre aux individus de s'intégrer adéquatement au processus social, de le comprendre et de le maîtriser, afin de contribuer rationnellement et librement au maintien et à la transformation de celui-ci. Avec une formation réellement réussie, « la liberté se transformerait en la participation sans crainte, active, de chaque individu : dans un tout qui ne figerait plus institutionnellement la participation, mais où celle-ci aurait de réelles conséquences »²³³. Dans une culture vivante, avec une formation réussie, les individus bien formés s'extérioriseraient dans quelque chose qui leur serait propre, dans quoi ils se reconnaîtraient, intellectuellement et spirituellement : ces individus seraient matures ou émancipés [*mündig*] au sens kantien (auquel nous reviendrons au prochain chapitre). Une société d'individus bien formés serait capable de nier sa culture acquise lorsque celle-ci se révélerait réifiée et insuffisante, sans que ces individus accueillent cette négation potentielle comme une mort complète de leur soi (comme les différentes figures de la conscience et de l'esprit dans la *Phénoménologie* de Hegel, pour lesquelles le moment initial d'une expérience en est un de doute et de désespoir)²³⁴.

Par la demi-formation, les individus sont modelés à se conformer à un ordre social rigidifié et obsolète, un ordre social qui n'a que très peu à voir avec leur situation matérielle et historique actuelle. Le rétrécissement de l'expérience au profit de la seule habitude (ou adaptation) bloque pour les membres du tout social la possibilité d'envisager que l'organisation sociale pourrait être radicalement autre que ce qu'elle est, d'envisager que la société pourrait être organisée entièrement pour eux. Par exemple, la demi-formation forme les individus à concevoir que l'ordre du monde est absolument ainsi et pas autrement, elle fait passer de manière illégitime le social et l'historique pour le naturel.

²³³ Adorno, *Dialectique négative*, 319 ; *GS*, 6 : 261.

²³⁴ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 119 ; *Werke*, 3 : 72.

Pour Adorno, l'échec de la culture est la cause objective de la barbarie évoquée au précédent chapitre : « [...] il y a un fondement objectif à la barbarie, que je désignerais tout simplement comme l'échec de la culture. La culture qui promet selon sa propre essence toutes sortes de choses aux hommes a trahi cette promesse²³⁵. » Le chemin menant de l'échec de la culture à la barbarie n'est pas direct. Si le fondement est objectif, il est médiatisé par le plan subjectif, soit le plan psychologique : « [...] les êtres humains essuient sans arrêt des refus par la culture [*Kultur*], [...] développent en elle des sentiments de culpabilité et [...] ces derniers se transposent en agressions²³⁶. »

Pour ce chapitre, nous reconstruirons ce passage du social au psychique dans le contexte de la demi-formation. Nous expliquerons d'abord la teneur de ces « sentiments de culpabilité », lesquels sont liés à ce qu'Adorno nomme « angoisse du déclassement ». Nous verrons comment la demi-formation, si elle est sociale et objective, déforme la psyché individuelle, transformant l'amorce de l'expérience de l'insuffisance du *statu quo* en sentiment d'angoisse. Ce sentiment d'angoisse, intenable pour la psyché individuelle, rend les individus prompts à mobiliser divers mécanismes de défense psychiques, qui leur permettent à la fois de maintenir leur moi et l'organisation sociale réifiée. Ces soupapes, nous le verrons, sont le sol duquel peut émerger la barbarie et l'agressivité.

Par ce portrait de la genèse de la barbarie, nous pourrions simultanément approfondir comment la demi-formation et ses processus pédagogiques laissent tomber les individus et, par la négative, nous pourrions déduire en partie ce que devrait être les correctifs nécessaires en vue d'une éducation réussie. En complément des conclusions du précédent chapitre, nous proposons que l'analyse psychanalytique avancée par Adorno de l'échec de la culture doit faire partie des constats qui guident la pédagogie contemporaine, comme il le suggère d'ailleurs lui-même : « [...] les conséquences d'une éducation pourraient au fond être tirées [de cette transposition en agression des sentiments de culpabilité des

²³⁵ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 161 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 128.

²³⁶ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 161 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 128.

êtres humains], si l'éducation daignait enfin faire une réception sérieuse des résultats de Freud, au lieu de s'y soustraire à travers une sorte de pseudo-profondeur de dernière main²³⁷. »

2. Excursus : Adorno et la psychanalyse, un rapport complexe

Notons ici au passage qu'Adorno dit « réception sérieuse des résultats de Freud », ce qui n'implique pas nécessairement qu'Adorno soit un freudien en tant que tel. En réalité, Adorno fut souvent très critique de la psychanalyse (freudienne et autres) toute sa vie durant, au point où parfois « on le tient pour généralement acerbe, voire hostile à l'égard de la psychanalyse »²³⁸.

Si Adorno a en effet souvent critiqué la psychanalyse et Freud lui-même – notamment dans *Minima Moralia*²³⁹, ainsi que dans différents textes consacrés à la psychologie ou aux révisionnistes néo-freudiens²⁴⁰ –, il ne cessa pas pour autant de mobiliser les concepts psychanalytiques, souvent avec divers amendements de son cru. Il ne serait donc pas exagéré de parler ici d'une approche psychanalytique proprement adornienne, laquelle, si elle est d'inspiration freudienne, demeure son propre objet.

Malgré tout, il est indéniable que le vocabulaire freudien dont Adorno hérite n'est pas sans reconduire certains problèmes. Par exemple, la psychanalyse freudienne priorise la plupart du temps la formation psychique de l'homme cis hétérosexuel, en plus d'être particulièrement eurocentriste. Pour certaines critiques, des archétypes tels que le père ou la mère dans le récit du complexe d'Édipe

²³⁷ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 161 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 128.

²³⁸ Michel Gribinski, « Avant-propos », in *La psychanalyse révisée*, Paris, Éditions de l'Olivier, 7.

²³⁹ Voir notamment les aphorismes 37 à 40 dans Adorno, *Minima moralia*, 79-89 ; *GS*, 4 : 67-74.

²⁴⁰ Theodor W. Adorno et Jacques Le Rider, *La psychanalyse révisée suivi de L'allié incommode*, Paris, Éditions de l'Olivier ; *GS*, 8 : 20-41 ; Theodor W. Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », in *Société : Intégration, désintégration*, Paris, Payot ; *GS*, 8 : 42-85.

poseraient comme critère clinique explicite la famille bourgeoise hétéronormative, ce que l'École de Francfort de la première génération aurait tendance à récupérer de manière non critique²⁴¹.

Dans son ouvrage *La Fragilité du souci des autres : Adorno et le « care »*, Estelle Ferrarese souligne que les diagnostics sociologiques et psychologiques d'Adorno quant à la socialisation des femmes n'est pas sans rencontrer plusieurs limites importantes, où clairement on ne retrouve qu'une « réflexion fragmentaire sur l'assujettissement *propre* de la femme à la forme échange », notamment par l'absence de reconnaissance chez lui de l'importance sociale du travail reproductif²⁴². Cet oubli d'une analyse sociologique et psychologique plus rigoureuse du sort des femmes apparaît notamment dans la reconduction non critique de certaines catégories freudiennes qui clairement adoptent passivement le point de vue masculin²⁴³.

²⁴¹ Dès 1977, Jessica Benjamin fut très critique de l'emploi de la psychanalyse par l'École de Francfort : « Horkheimer utilise explicitement le concept freudien du développement de l'égo basé sur la résolution du complexe d'Œdipe, un modèle fondé explicitement sur la socialisation de l'enfant mâle. Ce schème postule un développement en une étape de la conscience, et ignore en grande partie les premiers stades d'identification, en particulier avec la mère. [Ce schème] est dès lors patrocentriste [...] ». Jessica Benjamin, « The End of Internalization: Adorno's Social Psychology », *Telos*, no. 32, 45. [Ma traduction]. Dans ce modèle, les membres de l'École de Francfort auraient tendance à ignorer le développement des filles, en particulier dans leur rapport à l'autorité (Benjamin, « The End of Internalization: Adorno's Social Psychology » : 46.). Mentionnons par contre que J. Benjamin a tendance dans son article à amalgamer sans discernement les membres de l'École de Francfort. Nous verrons plus loin comment certaines de ses critiques contre Adorno tombent à plat.

De façon plus nuancée, Regina Becker-Schmidt – seconde génération de l'École de Francfort – utilise beaucoup les outils théoriques de la pensée d'Adorno pour ses travaux sur le féminisme. Même si, dit-elle, « l'image qu'Adorno donne de la féminité est plus conformiste que progressiste » et que « ses analyses de la domination négligent les ordres de genre », les écrits d'Adorno selon elle expriment malgré tout une « véhémence condamnation de la violence patriarcale envers les femmes ». Regina Becker-Schmidt, « Critical Theory as a Critique of Society: Theodor W. Adorno's Significance for a Feminist Sociology », in *Adorno, Culture and Feminism*, sous la direction de Maggie O'Neill, London, Sage, 104. [Ma traduction]. Voir aussi Regina Becker-Schmidt, « Identitätslogik und Gewalt. Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Feminismus », in *Fragmente kritischer Theorie*, sous la direction de Joachim Müller-Warden et Harald Welzer, Tübingen, Diskord ; Regina Becker-Schmidt, « Verdrängung Rationalisierung Ideologie », in *Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie*, sous la direction de Gudrun Axeli Knapp et Anglika Wetterer, Freiburg, Kore.

²⁴² Estelle Ferrarese, *La Fragilité du souci des autres. Adorno et le care*, Lyon, ENS Éditions, 85.

²⁴³ Les réflexions dédiées spécifiquement aux femmes chez Adorno méritent grandement un travail critique, lequel a été merveilleusement bien fait par Ferrarese au troisième chapitre de son livre. Elle souligne par ailleurs comment les écrits d'Adorno dans les *Études sur la personnalité autoritaire* « n'abordent quasiment pas la question du genre », alors que sa collaboratrice psychanalyste Else Frenkel-Brunswick le faisait frontalement par l'entremise de ses concepts de « pseudo-masculinité » et de « pseudo-féminité » (Ferrarese, *La Fragilité du souci des autres. Adorno et le care*, 90.). Plus récemment, Karin Stögner a remis de l'avant la pertinence pour la théorie critique du travail de Frenkel-Brunswick, souvent négligé dans les études contemporaines sur la *Personnalité autoritaire*. Voir Karin Stögner, « Kritische Theorie und Feminismus – ein produktives Spannungsverhältnis », in *Kritische Theorie und Feminismus*, sous la direction de Karin Stögner et Alexandra Colligs, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

À ce sujet, Amy Allen a récemment suggéré que les problèmes et limites de l'héritage psychanalytique freudien chez Adorno pourraient trouver une solution partielle dans les écrits de la psychanalyste Mélanie Klein, entre autres par sa conception non réductionniste des pulsions et son rejet du narcissisme primaire²⁴⁴. De plus, Allen défend que les écrits de Klein permettent une voie hors des paradoxes adorniens qui émergent autour de sa conception du moi²⁴⁵. Si ces réflexions dépassent le cadre de la présente recherche, les travaux d'Allen ont l'utilité de restructurer et clarifier la psychanalyse adornienne de manière à accentuer les différences (déjà bien présentes) entre Adorno et Freud, lesquelles sont indéniables.

Il est particulièrement intéressant de relever une ambiguïté dans l'emploi du vocabulaire freudien chez Adorno lorsqu'il est question de pédagogie, à savoir qu'il n'est pas toujours clair de quel Freud il est question. En effet, contrairement à d'autres de ses écrits où Adorno se rapporte à Sigmund Freud, c'est bien plus souvent le vocabulaire technique du travail de sa fille, Anna Freud, qui est utilisé lorsqu'il est question d'éducation, plus particulièrement celui de son ouvrage *Le moi et les mécanismes de défense*. Comme nous le démontrerons, Adorno récupère souvent presque textuellement plusieurs réflexions d'Anna Freud sur la pédagogie.

Les réflexions qu'Adorno emprunte à Anna Freud – en particulier celles autour du concept d'« identification à l'agresseur »²⁴⁶ et ses idées sur le surmoi autoritaire – traversent la majeure partie de ses écrits pédagogiques des années 60, à un tel point qu'une lecture serrée de l'ouvrage d'Anna Freud est de mise pour qui veut comprendre le propos d'Adorno sur l'éducation. Il est alors moins évident

²⁴⁴ Amy Allen, *Critique on the Couch: Why Critical Theory Needs Psychoanalysis*, New York, Columbia University Press, 17,30.

²⁴⁵ Allen, *Critique on the Couch: Why Critical Theory Needs Psychoanalysis*, 37.

²⁴⁶ Ce concept fut d'abord développé par le psychanalyste hongrois Sándor Ferenczi en 1932. Bien qu'Adorno traite occasionnellement des travaux de Ferenczi – il le décrit en 1955 comme « peut-être le plus imperturbable et le plus libre de tous les psychanalystes » (Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 339.) –, Adorno n'aborde le concept d'identification à l'agresseur qu'en relation avec les Freud, en général Anna Freud. Nous nous limiterons dès lors à l'interprétation freudienne de ce concept. Sur ce concept chez Ferenczi, voir Sándor Ferenczi, « Confusion de la langue entre les adultes et l'enfant (1933) », in *Psychanalyse IV, Oeuvres complètes 1927-1933*, traduit par Équipe du Coq Héron, Paris, Payot, 130-132. Nous revenons sur Ferenczi en fin de ce chapitre.

lorsque les critiques dirigées contre l'École de Francfort sur leur emploi de la psychanalyse en général s'appliquent directement aux réflexions plus tardives d'Adorno sur l'éducation. En fait, nous verrons par exemple comment Adorno a bel et bien réfléchi au caractère genré de la pédagogie, préconisant un décloisonnement des traits de caractère masculins et féminins, démontrant qu'il n'est pas entièrement le penseur « macho » que l'on pourrait croire²⁴⁷.

De plus, les références à la psychanalyse dans le cadre des réflexions d'Adorno sur la pédagogie, bien que régulières, mobilisent moins l'appareil psychanalytique dans son ensemble et moins rigoureusement que dans d'autres de ses écrits, au profit d'un emploi ponctuel et plus « sobre » de ces concepts. Les références à des concepts freudiens potentiellement plus « problématiques » tels que l'homosexualité, le désir de castration ou le complexe d'Œdipe se font généralement plus rares dans ces textes (à l'exception peut-être des premières réflexions écrites avec Horkheimer sur la déformation dans *Dialectique de la raison*, lesquelles sont moins abouties que les réflexions tardives d'Adorno sur le sujet). Nous éviterons donc dans le cadre de cette étude les débats et polémiques entourant ces enjeux, le but étant d'abord et avant tout de reconstruire les liens rarement développés que fait Adorno entre la psychanalyse et l'éducation. Ultimement, nous verrons comment les psychanalyses freudiennes permettent surtout à Adorno d'amener dans la sphère psychologique et subjective plusieurs de ses réflexions d'inspiration hégélienne, complétant les réflexions sur l'adaptation et l'expérience avec une analyse de ses conséquences psychiques.

²⁴⁷ Dès *Minima Moralia*, Adorno était critique de l'idéal masculin typique (ce que l'on nommerait aujourd'hui « masculinité toxique ») qui conçoit l'homme comme devant être fort et violent, comme dans l'aphorisme §24 « *Though baby* ». Voir Adorno, *Minima moralia*, 57-59 ; *GS*, 4 : 50-52.

3. La demi-formation de la psyché

Au premier chapitre, il était question de la définition adornienne de la barbarie donnée lors de la discussion radio « Éducation pour débarbariser » :

Les êtres humains sont restés en arrière de leur propre civilisation d'une manière singulièrement informe [*in einer merkwürdig ungeformten Weise*] – que non seulement la grande majorité d'entre eux n'a pas subi la formation [*Formung*] qui correspond au concept de civilisation, mais également qu'ils sont remplis d'une volonté d'agression primitive, d'une haine primitive ou, comme on le dit savamment, d'une pulsion de destruction²⁴⁸.

Ici, la civilisation est implicitement thématifiée comme ce qui devrait discipliner et enrayer la barbarie – la part bestiale et violente de l'être humain – afin de faire de l'être humain quelque chose de « civilisé ». On présume aussi que la barbarie contemporaine serait le fruit d'un échec de ce processus civilisationnel, que le processus de formation aurait laissé « quelque chose derrière » appartenant à cette bestialité.

Ce vocabulaire du « primitif » et de la « pulsion de destruction », qui semble naturaliser certaines structures psychiques d'une façon analogue à Freud, a de quoi faire sourciller quiconque est familier avec Adorno et l'importance qu'il accorde à la dialectique nature-histoire. Dans son conflit avec les néo-freudiens, auxquels il reproche de réduire l'inconscient à une stricte sédimentation d'influences sociales²⁴⁹, on a souvent interprété le propos d'Adorno comme allant dans le sens d'une naturalisation du moi et de la volonté d'agression. Ces critiques s'inscrivent dans la lignée des premières critiques adressées à la première génération de l'École de Francfort, notamment celles d'Habermas, pour qui Adorno et Horkheimer auraient abandonné les sciences sociales au profit d'une philosophie de l'histoire et une anthropologie aux propensions mythiques et nietzschéennes²⁵⁰.

²⁴⁸ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 153-154 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 120.

²⁴⁹ Benjamin, « The End of Internalization: Adorno's Social Psychology » : 51. Voir aussi Theodor W. Adorno, « La psychanalyse révisée », in *La psychanalyse révisée suivi de L'allié incommode*, Paris, Éditions de l'Olivier.

²⁵⁰ Voir notamment : Jürgen Habermas, « The Entwinement of Myth and Enlightenment: Max Horkheimer and Theodor Adorno », in *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve lectures*, traduit par Frederick G. Lawrence, Cambridge, MA, The MIT Press ; Jürgen Habermas, « Critique of instrumental reason », in *The Theory of Communicative Action : Reason and the Rationalization of Society*, Cambridge, Polity Press.

S'il est possible qu'Adorno ait exagéré le réductionnisme social de Horney et Fromm²⁵¹, d'en venir à parler de « naturalisme » de la part d'Adorno est tout autant exagéré. La pulsion de destruction, ce que la société laisse derrière de manière informe, n'est pas, comme nous allons le voir, un élément strictement naturel. Comme Adorno le dit explicitement : « Il ne fait pas de doute que, contre le caractère grossier de la doctrine freudienne sur l'atemporalité de l'inconscient, des composants historiques concrets entrent en jeu dès les expériences de la prime enfance²⁵². » Dans « Prologue sur la télévision », il affirme aussi que l'industrie culturelle échoue dans ce qui devrait être sa mission, soit « de faire à l'inconscient l'honneur de l'élever à la conscience, de permettre ainsi à sa dynamique de s'exprimer, et de pacifier sa force destructrice »²⁵³. S'il y a structurellement un potentiel destructeur inhérent à la psyché humaine, celui-ci s'exprime aujourd'hui en raison de la civilisation elle-même pour Adorno : « On ne peut plus étouffer cette idée de la psychanalyse que les mécanismes civilisateurs de la répression transforment la libido en agression anti-civilisatrice²⁵⁴. » Mais, avant de poursuivre, nous nous proposons de faire un rapide survol de la structure égoïque telle qu'élaborée dans l'essai de Sigmund Freud « Le moi et le ça » datant de 1923, en plus de nous référer ponctuellement à l'essai de 1911 « Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques » – deux essais contenant les concepts auxquels Adorno se réfère le plus souvent –, afin de situer notre propos.

3.1 Formation du ça, du moi et du surmoi : survol

Selon Freud, le ça est compris comme le réservoir psychique d'énergie libidinale : cette énergie est investie dans ce qui procure du plaisir à l'enfant et est retirée de ce qui n'en procure pas. Dès la

²⁵¹ « Les révisionnistes ne défendent pas que le contenu du ça est créé par les relations sociales, mais bien plutôt qu'il est influencé par elles. » Benjamin, « The End of Internalization: Adorno's Social Psychology » : 51. [Ma traduction]. Si tel est le cas, Adorno et les révisionnistes seraient en effet du même avis sur la question.

²⁵² Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 350 ; *GS*, 8 : 75.

²⁵³ Adorno, « Prologue sur la télévision », 69 ; *GS*, 10.2 : 515.

²⁵⁴ Adorno, *Dialectique négative*, 408 ; *GS*, 6 : 330.

naissance, l'enfant mobilise cet investissement de façon partiellement dirigée, partiellement aléatoire : le sein de la mère est investi et procure du plaisir, le retrait du sein est un déplaisir²⁵⁵.

Comme nous l'avons vu avec la *Bildung* au premier chapitre, l'individu ne peut chercher à investir immédiatement toutes ses énergies à la satisfaction immédiate de ses besoins. Il doit apprendre progressivement à investir d'autres objets intermédiaires hors de lui – des parents, éventuellement des pairs, des objets culturels, etc. – afin de s'adapter aux médiations sociales et éventuellement avoir un « retour sur son investissement » libidinal. Cette nécessité de la médiation – cette confrontation du principe de plaisir au principe de réalité²⁵⁶ – est effective dès la naissance de l'enfant, peut-être même avant, lors du développement intra-utérin. Si le principe de plaisir est logiquement antécédent au principe de réalité, ils peuvent être néanmoins chronologiquement simultanés, ou presque.

Si l'enfant est porté par ses pulsions vers le monde, il ne sait pas *a priori* ce qui pourra satisfaire son désir ou non. Il s'ensuit que ce ne sont pas seulement les conditions d'accès à ses objets de désir qui sont socialement médiatisés, mais bien aussi ces désirs mêmes : l'enfant apprendra à apprécier le lait qu'on lui donne, que ce soit le sein de sa mère, d'une gouvernante ou du lait en poudre.

²⁵⁵ Chez Freud, le narcissisme primaire consiste en l'étape initiale de la psyché infantile lors de laquelle non seulement l'enfant s'investit lui-même libidinalement, mais ne se distinguerait pas encore clairement égoïquement du parent nourricier. À ce stade, l'enfant fonctionnerait d'abord et avant tout selon le principe de plaisir : « ces processus tendent à l'obtention de plaisir; l'activité psychique se retire des opérations qui peuvent susciter du déplaisir. » Sigmund Freud, « Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques », in *Résultats, idées, problèmes*, sous la direction de Jean Laplanche, Paris, PUF, 136 ; *Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet.*, 18 tomes, Frankfurt am Main, Fischer, 1966-1969, VIII : 231.

Progressivement, l'enfant apprendrait à se différencier du parent et à s'adapter au monde extérieur pour répondre à ses besoins, s'adaptant alors au « principe de réalité » : « L'importance accrue de la réalité extérieure augmente elle-même l'importance des organes des sens tournés vers ce monde extérieur et de la conscience qui y est attachée; celle-ci apprend à saisir au-delà des seules qualités de plaisir et de déplaisir, jusqu'ici seules intéressantes, les qualités sensorielles. » Freud, « Deux principes », 137 ; *GW*, VIII : 232. Cette part de la théorie freudienne est vertement critiquée par Mélanie Klein, laquelle entra notamment en conflit avec Anna Freud sur ce sujet : « Klein rejette l'idée que le nouveau-né soit fusionné à son environnement ou son parent (et donc l'idée corolaire que le but du développement psychique soit d'établir une frontière entre soi et l'autre) en faveur d'une conception de l'enfant comme ayant un égo rudimentaire, pas complètement cohérent, qui se rapporte avec des parts d'objets fragmentés. » (Allen, *Critique on the Couch: Why Critical Theory Needs Psychoanalysis*, 30. [Ma traduction].) Notons cependant qu'Adorno n'emploie pas le concept de narcissisme primaire pour élaborer sa conception du narcissisme. Nous éviterons dès lors la polémique autour de ce concept.

²⁵⁶ Freud, « Deux principes », 136-137 ; *GW*, VIII : 231-232.

Le ça, dès son apparition, forge ses modes d'investissement à partir de circonstances sociales et historiques déterminées. Il n'est pas pour autant purement historique : il appartient à un corps naturel avec des déterminations qui lui sont propres²⁵⁷. Seulement, cette « première nature » corporelle n'en vient à s'exprimer toujours que par des médiations sociales et historiques : la première nature nous apparaît toujours uniquement sous la guise d'une seconde.

Le ça étant une instance strictement désirante pour Freud, elle ne peut pas par elle-même négocier avec le principe de réalité, bien qu'elle se forme au contact de celle-ci. C'est alors que l'individu apprend à négocier entre le besoin de satisfaire immédiatement ses désirs et les contraintes externes, que se forme psychiquement le moi :

Le moi est la partie du ça qui a été modifiée sous l'influence du monde extérieur [...]. Il s'efforce de mettre en vigueur l'influence du monde extérieur sur le ça et ses desseins, et cherche à mettre le principe de réalité à la place du principe de plaisir qui règne sans limitation dans le ça [...]. Le moi représente ce qu'on peut nommer raison et bon sens, par rapport au ça qui a pour contenu les passions²⁵⁸.

Pour Adorno, cette position médiane du moi entre le ça et le réel lui confère un caractère « dialectique, psychique et non-psychique ; il est une part de libido et le représentant du monde »²⁵⁹.

Dans ce processus de sortie de soi, l'enfant en développement apprend aussi à négocier avec les figures d'autorité en place – d'abord les parents – lesquelles lui imposent les contraintes et restrictions sur l'accès à la satisfaction de ses besoins. L'internalisation éventuelle de l'autorité parentale constitue le fondement de ce que Freud nomme le surmoi²⁶⁰. La relation aux parents est (idéalement)

²⁵⁷ Notons au passage que le corps humain est lui-même soumis à la dialectique nature-histoire par l'évolution et n'est donc pas strictement naturel et constant à travers l'histoire non plus.

²⁵⁸ Sigmund Freud, « Le Moi et le Ça », in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 263 ; Freud, *GW*, XIII, 252-253.

²⁵⁹ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 345 ; *GS*, 8 : 70. Adorno se distingue ici de S. Freud, comme en témoigne sa critique du concept du moi, qui pour Adorno ne serait pas suffisamment dialectique et n'explorerait pas suffisamment à quel point le moi sollicite le refoulement pour s'adapter au réel: « C'est la raison pour laquelle ses déterminations psychologiques immanentes du moi se contredisent involontairement les unes les autres et brisent la clôture du système qu'il visait [...]. [L]e moi doit [alors] aussi bien être, comme conscience, le contraire du refoulement que l'instance qui refoule, en temps qu'il est lui-même inconscient. » Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 345 ; *GS*, 8 : 70.

²⁶⁰ Cette internalisation progressive de la figure d'autorité dérive chez Freud de la formation du complexe d'Œdipe et de sa résolution : « Les parents, en particulier le père, ayant été reconnus comme l'obstacle à la réalisation des désirs œdipiens, le moi infantile en vue d'accomplir ce refoulement se renforça en érigeant en lui ce même obstacle. Il emprunta d'une

simultanément une relation d'amour et d'autorité. L'enfant n'internalise donc pas qu'une figure d'autorité et des interdits. Chez Freud, la capacité du père à obtenir l'amour de la mère fait aussi du père un *idéal*. L'enfant veut émuler ce « modèle de réussite » : « petits enfants, nous avons connu, admiré, redouté ces êtres supérieurs et plus tard, nous les avons pris en nous-mêmes²⁶¹. » Cet idéal du moi connaîtra par la suite de nombreuses transformations au fil du processus de sa socialisation :

L'incitation à former l'idéal du moi, dont la conscience morale est instituée le gardien, provenait justement de l'influence critique des parents [...]; dans le cours des temps [s'adjoint] les éducateurs, les professeurs et la troupe innombrable et indéterminable de toutes les autres personnes du milieu ambiant (les semblables, l'opinion publique)²⁶².

Voilà ce que nous entendons par cette part de la psyché qu'est l'idéal du moi, en tant qu'elle correspond à ce que l'individu aspire à *devenir*, dans la mesure où cela lui permettra d'obtenir ce qu'il veut, soit répondre à ses besoins d'une manière socialement acceptable. En cela, l'individu s'inspire des différents modèles d'autorité qu'il rencontre pendant son processus de formation et dans lesquels il se reconnaît. C'est aussi pourquoi les besoins individuels tout comme l'internalisation des figures d'autorités en surmoi/idéal du moi portent toujours déjà la marque de l'histoire et de la société : « Le concept d'autorité ne trouve [...] sa valeur qu'à l'intérieur du contexte social dans lequel il apparaît²⁶³. »

Au fil de ce processus génétique du moi et du surmoi, le ça ne cesse pas pour autant de se former, en particulier pendant l'enfance. Les enfants se laissent imprimer de sensations multiples, ils sont

certaine façon au père la force nécessaire, emprunt qui est un acte extraordinairement lourd de conséquences. Le surmoi conservera le caractère du père. » Freud, « Le Moi et le Ça », 275 ; *GW*, XIII : 263. Notons ici que la figure du père comme autorité peut être entendue au sens figuré. La mère – ou un parent responsable –, dans la mesure où elle ne cède pas immédiatement aux besoins de l'enfant, est elle aussi un obstacle potentiel à la satisfaction des besoins. Dans la psychanalyse kleinienne, l'enfant doit apprendre à composer avec l'ambivalence de ce double rôle contradictoire du parent « gratificateur » et du parent « frustrateur », qui prive l'enfant de son objet de désir. Voir Melanie Klein, « Chapitre IX - Notes sur quelques mécanismes schizoïdes », in *Développements de la psychanalyse*, sous la direction de Melanie Klein, Paris, PUF.

²⁶¹ Freud, « Le Moi et le Ça », 276-277 ; *GW*, XIII : 264. Encore une fois, la dimension genrée des archétypes freudiens n'a pas à passer par un essentialisme du genre, un réductionnisme biologique ou la normalisation du couple hétéronormatif. Si Adorno mobilise les concepts d'autorité, de surmoi ou d'idéal du moi, il les utilise sans référer explicitement à l'ontogenèse freudienne, laquelle tend à être naturalisante et coupée de sa relation au social.

²⁶² Sigmund Freud, « Pour introduire le narcissisme », in *Oeuvres complètes - Psychanalyse : 1913-1914*, tome 12, sous la direction de André Bourguignon *et al.*, Paris, Presses Universitaires de France, 238-239 ; Freud, *GW*, X, 162.

²⁶³ Adorno, « L'éducation à la majorité » : 29 ; « Erziehung zur Mündigkeit », 139.

prompts à découvrir leur monde et à le laisser les impressionner. Leur compréhension du monde et les concepts hérités de la formation n'étant pas encore acquis, le raffinement de leurs désirs se poursuit simultanément et trouvent de nouvelles manières de se manifester, par l'entremise de nouveaux objets à investir²⁶⁴.

Ce processus de différenciation des désirs, encore une fois, ne saurait être le même à chaque époque et dans chaque milieu : les circonstances économiques, les valeurs d'une époque, les jouets à leur disposition, les espaces de jeux disponibles, concurrent tous à forger l'espace de fantasme des enfants. En ce sens, le ça individuel est forgé par l'effectivité [*Wirklichkeit*] de laquelle il émerge.

3.2 Devenir-mature : déploiement dialectique des trois instances psychiques

Adorno comprend l'internalisation du principe d'autorité et d'idéal du moi comme une étape importante du « devenir-mature » de l'individu :

Le processus – que Freud a décrit comme l'évolution normale – est que les enfants s'identifient en général à une figure paternelle et donc à une autorité qu'ils intériorisent, qu'ils font leur ; et ensuite, au cours d'un processus très douloureux et qui ne réussit jamais sans laisser de cicatrices, ils font l'expérience que le père, la figure paternelle ne correspond pas à l'idéal du moi qu'ils ont appris de lui ; ils se détachent de lui, et c'est seulement de cette façon qu'ils deviennent des êtres humains matures²⁶⁵.

Initialement, l'autorité parentale paraît comme un absolu, idéal et parfait. Il incarne les conditions d'accès à la satisfaction des désirs. L'exposition progressive de l'enfant à d'autres figures d'autorité, à d'autres individus avec des expériences différentes, peut progressivement faire apparaître la finitude et les failles des parents, laissant voir les limites de cette autorité externe. La formation et le raffinement

²⁶⁴ La richesse du monde intérieur propre à l'enfant qui n'est pas encore entièrement intégré aux attentes sociales ne saurait pour Adorno se laisser réduire aux catégories établies par les psychanalystes : « Le monde de leur perception est si différent de celui des adultes qu'une odeur fugace, un geste y revêtent une importance que l'analyste aimerait n'attribuer, d'après le critère du monde des adultes, qu'à l'observation du coit parental. » Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 350 ; *GS*, 8 : 75. Comme nous le verrons au quatrième chapitre, une part de la conception adornienne de l'éducation se fonde sur la capacité à l'expérience de l'enfant : « En effet, tout enfant, un tant soit peu protégé, à qui l'on n'a pas ôté dès ses premières années sa capacité de réaction, dispose de possibilités infinies d'expérience [*Erfahrung*]. » Theodor W. Adorno, « Sur Proust », in *Mots de l'étranger et autres essais : Notes sur la littérature II*, traduit par Lambert Barthélémy et Gilles Moutot, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 230 ; *GS*, 11 : 672.

²⁶⁵ Adorno, « L'éducation à la majorité » : 29 ; « *Erziehung zur Mündigkeit* », 140.

des désirs progressant, l'enfant peut alors se distancier de la figure parentale, sans pour autant abandonner l'idéal qui en a émergé. L'enfant conserve «un» idéal du moi, qui se transforme en s'exposant à de nouvelles figures d'autorité, parfois imposées, parfois concédées. Ce processus d'identification, d'internalisation puis de séparation et de critique peut avoir lieu à de nombreuses reprises dans une vie. L'individu mature concède une autorité à diverses figures d'autorité au courant de sa vie, lesquelles améliorent son idéal du moi, ce qui par la suite commande parfois une critique de ces autorités lorsque celles-ci présentent leurs limites. Ce processus d'identification/séparation est ici analogue à celui d'habituation et d'expérience décrit au premier chapitre. Par ce processus, l'enfant transforme son surmoi initialement imposé de l'extérieur – hétéronome – en quelque chose qui lui est propre, qui est le produit de ses expériences. Son idéal du moi est alors le propre de quelqu'un de mature, d'*autonome*. Adorno emploie aussi le concept de « moi fort » pour désigner cette autonomie et flexibilité du moi dans sa façon de négocier entre le ça et le surmoi et de transformer ceux-ci. Le moi dit « fort » se distingue du moi dit « faible » en ce que, contrairement à ce dernier, il n'éprouve pas l'incapacité psychologique « à dévier de ce que tout le monde fait [*Unfähigkeit zur Abweichung von dem, was alle tun*] »²⁶⁶ ; à abandonner ce qu'il était au profit de ce qu'il peut devenir.

L'avantage d'une conception plus dynamique, sociale et historique des rapports entre le ça, le moi et le surmoi, c'est qu'elle permet de saisir comment l'échec de la culture n'est pas un processus simplement externe aux individus. Ce n'est pas comme si les individus avaient des besoins fixes et que la culture et l'éducation qui ne leur sont pas propres leur seraient imposées de l'extérieur. La formation comprise en son sens plein signifie que la psyché individuelle porte la marque profonde de la culture. Lorsque les individus confrontent l'échec de la culture, celle-ci prend d'abord la forme d'un surmoi, d'un idéal du moi socialement forgé, qui s'impose à eux au cœur de leur intimité psychique. Au fil de

²⁶⁶ Adorno, « Tabous sexuels et droit, aujourd'hui », 95. [Traduction modifiée] ; GS, 10.2 : 538.

la demi-formation, l'individu apprend à internaliser les us et coutumes sociaux comme les normes auxquelles il doit se conformer, comme ce par quoi il pourra se réaliser et satisfaire ses besoins de façon socialement acceptable. Le surmoi et l'idéal du moi sont forgés par des modèles collectifs, des modèles partagés, socialement générés.

C'est là notamment un point de dissension entre Adorno et Sigmund Freud, lequel touche directement pour Adorno nos conceptions contemporaines de la pédagogie. En effet, le caractère figé de la structure psychique chez Freud et la constance des besoins libidinaux tendent aussi à figer la pédagogie et plus généralement, le processus civilisationnel, en un tout constant et linéaire :

[...] cette supposition de la relative constance de la nature humaine s'est trouvée explicitement renforcée par Freud. Le système pédagogique traditionnel dans son ensemble dépend de cette constance supposée [...]. Mais, ce faisant, on ne remet pas en question l'idée selon laquelle la « civilisation » peut se saisir de la structure pulsionnelle de l'homme de manière identique à travers les âges. On ne se demande pas non plus si, dans certaines situations, cette civilisation ne s'oppose pas aux conditions de vie réelles au point de ne plus pouvoir s'acquitter de la lourde tâche de domestiquer les pulsions²⁶⁷.

En ce qu'aujourd'hui, le ça est un produit naturel-historique de l'effectivité alors que le surmoi et son idéal, un produit de la demi-formation, on exige justement aux individus qu'ils plient leur libido à un idéal périmé, coupé de l'effectivité. La société et sa culture sous leurs formes actuelles érigées en absolus s'imposent comme étant le moyen nécessaire et unique par lequel le ça doit s'exprimer, se conformer aux attentes sociales, sans prendre en considération ses besoins qui lui sont propres et légitimes. Plus encore, en ce qu'elles se posent comme absolu, elles ne permettent pas au moi, dans son travail de négociation entre le ça et le surmoi, d'envisager que le surmoi socialement imposé est une instance critiquable et dépassable ; d'envisager que cette société, qui ne se réalise que par le travail des individus la composant, devrait être un moyen *pour eux* et en ce sens qu'elle devrait être autrement que ce qu'elle est en ce moment. L'idéal du moi internalisé devrait pouvoir permettre de dépasser ce qui se donne actuellement comme indépassable. Cependant, la demi-formation a éduqué les individus

²⁶⁷ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 341 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 650-651.

à internaliser une contrainte absolue, qui dans ses termes mêmes est indépassable. La demi-formation est une éducation à l'adaptation, à une contrainte surégoïque hétéronome, empêchant psychiquement de s'approprier non seulement la norme, mais aussi de développer un surmoi plus fluide propre à un moi fort, qui serait capable, au nom d'un idéal du moi, de se corriger et de se transformer. Dans un tel cas, nous dit Anna Freud, nous sommes contraints « à prêter, au cours d'un traitement, une attention toute particulière à l'analyse du surmoi » :

[le surmoi] représente les exigences d'un ordre idéal qui interdit la sexualité et tient l'agression pour asociale. Il exige, dans une mesure incompatible avec la santé psychique, le renoncement sexuel et la réduction de l'agressivité, enlève au moi toute indépendance et l'amène à n'être plus que l'exécuteur de ses volontés, le rendant hostile aux pulsions et incapable de se satisfaire²⁶⁸.

Ultimement, ce qui est « informe » et « primitif », ce qui est en arrière de la civilisation, c'est la part du ça, des désirs, qui ne cadrent pas dans les lois du surmoi de la demi-formation. Le moi, sous le joug autoritaire du surmoi, n'arrive pas à trouver une manière socialement acceptable de sublimer les pulsions du ça. Au fond, c'est la civilisation elle-même qui est laissée derrière son propre concept, en ce qu'elle ne permet pas de porter à la maturité et l'autonomie les pulsions libidinales des individus. Elle génère la barbarie qu'elle prétend liquider, puisque sa structure sociale réelle est en inadéquation avec son effectivité et les besoins libidinaux que cette dernière contient ; elle est en deçà de la promesse qu'elle prétend remplir. En ce que la culture de cette demi-formation n'a même pas donné les outils pour reconnaître cette part réprimée de la psyché, qu'elle ne lui fournit pas les mots et les concepts nécessaires, ces pulsions ne sauraient actuellement s'exprimer de façon civilisée et humaine. Sous cette pression, les individus sont alors tentés de laisser libre cours à ces pulsions sous une forme violente, irrationnelle, presque animale. Cependant, à l'origine de cette violence, se trouve d'abord un sentiment d'angoisse, de culpabilité générée par le surmoi.

²⁶⁸ Anna Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, traduit par Anne Berman, Paris, PUF, 53 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, Vienne, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1936, 65.

4. De l'angoisse à l'agression

L'idée que les masses se laisseraient convaincre par la propagande fasciste ou antisémite « *ex nihilo* », comme si celles-ci étaient des ensembles neutres et informes disposés, à partir de rien, à se laisser inciter à la haine par le biais de campagnes de désinformation et de peur, est non seulement peu probable, mais manque en détermination, faisant preuve de naïveté morale : « Car il est peu probable que les masses se laisseraient prendre à une propagande grossière [...] si quelque chose en eux-mêmes ne venait pas au-devant des messages prônant sacrifice [de soi et d'autrui, G. T.] et vie dangereuse²⁶⁹. »

Ce « quelque chose en eux-mêmes », ce n'est non pas une pulsion originelle de destruction, mais bien le sentiment d'angoisse face à une impuissance ressentie, celle de l'incompréhension et de la peur face au social :

L'objectivation des processus sociaux, leur obéissance à des lois supra-individuelles intrinsèques semble engendrer une aliénation intellectuelle de l'individu dans la société. Cette aliénation est expérimentée par l'individu comme une désorientation accompagnée d'une peur et d'un sentiment d'incertitude²⁷⁰.

Le sentiment premier menant à la barbarie n'est pas directement une pulsion de destruction primale et ancestrale, mais bien l'angoisse et la culpabilité de ne pas répondre aux attentes sociales. Certes, il demeure un réflexe aux allures « animales » du fait que la réponse à cette angoisse, plutôt que d'être la critique rationnelle du *statu quo*, soit cette volonté d'agression. Mais, encore une fois, il n'est pas question d'une nature humaine fixe, depuis toujours portée à l'agressivité : « Lorsque les masses se font prendre par la propagande fasciste, il ne s'agit pas de l'expression primaire, spontanée, d'instincts et de besoins, mais d'une revitalisation quasi scientifique de leur psychologie²⁷¹. » La propagande fasciste répond à un besoin de soulager les masses d'une angoisse socialement générée et apprise.

²⁶⁹ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 315 ; *GS*, 8 : 42.

²⁷⁰ Adorno, *Études sur la personnalité autoritaire*, 166 ; *GS*, 9.1 : 283.

²⁷¹ Adorno, « La théorie freudienne et le modèle de la propagande fasciste », 38 ; *GS*, 8 : 430.

Comme nous l'avons vu au précédent chapitre, lorsque quelque chose cloche avec nos concepts et pratiques culturelles – c'est-à-dire lorsque ceux-ci ne permettent pas aux individus de s'actualiser adéquatement et/ou de répondre à leurs besoins –, les membres du tout social peuvent le « ressentir ». Nous comprenons maintenant qu'ils le ressentent psychiquement, dans la mesure où leur demi-formation « moule » leur psyché.

Devant ce manque, l'individu fait face à deux possibilités d'interprétation. La première interprétation est que l'individu est mal formé, il commet donc des erreurs subjectives, contingentes, et échoue donc à se conformer aux attentes sociales. S'il était bien formé, il parviendrait à bien s'intégrer, à répondre à ses besoins et ainsi être à la hauteur des exigences de son surmoi. La deuxième interprétation est qu'il est bien formé, il fait tout convenablement, et donc que le manque ressenti est social, objectif. Il se situe donc dans l'amorce d'une expérience des limites de sa culture, expérience qui commande d'abord une refonte du surmoi internalisé et, puisque celui-ci est un produit du *statu quo* culturel, une transformation de l'organisation sociale.

En termes psychanalytiques, un moi fort serait en mesure de constater les limites du surmoi qu'il a internalisé et serait alors capable de le dépasser, de garder l'idéal qu'il s'en est fait en essayant de le sublimer vers quelque chose de différent, de meilleur. L'échec de la culture à maintenir sa promesse serait dépassé en maintenant le critère de cette promesse contre la forme culturelle qui ne l'a pas tenue et ainsi envisager une organisation sociale et une culture à la hauteur de cette promesse.

Le problème est que la demi-formation et ses institutions d'éducation forment les individus à s'adapter aux idées et pratiques sociales actuelles comme relevant d'un fondement souvent considéré comme indépassable : soit elles sont éternellement bonnes, soit leur péremption et dépassement adviendront éventuellement et nécessairement, dans l'avenir, par la marche nécessaire du progrès technique humain. Dans ces conditions, nous dit Max Horkheimer, les individus, « à cause de leur éducation, de leur travail et de leurs espérances, sont nécessairement liés à cette forme de société et ne

peuvent croire à sa caducité », même lorsque cette forme sociale échoue à répondre à leurs besoins²⁷².

La seule voie interprétative accessible pour les demi-formés ressentant l'échec de la culture est donc initialement d'identifier les manques ressentis comme relevant d'un échec strictement individuel plutôt que de considérer l'échec de la structure sociale et la rupture de sa promesse de répondre aux besoins de toutes et tous.

Face à une tentative de s'adapter corps et âme à une société qui ne répond pas à leurs besoins, les individus sont laissés avec un sentiment d'incompréhension et surtout d'impuissance. Comme nous l'avons vu,

les expériences de l'impuissance réelle sont tout sauf irrationnelles ; bien plus, il est même on ne peut plus difficile de les qualifier de psychologiques. Si cette impuissance se limitait aux seules expériences, on s'attendrait à ce que les êtres humains résistent au système social plutôt que de se l'approprier encore une fois²⁷³.

Seulement, la demi-formation universelle ne permet pas de mener cette expérience jusqu'au bout, de la porter au concept : « Les individus ne sont précisément pas à même de faire l'expérience de leur impuissance [...] ils sont incapables de la regarder en face [...]. Ils doivent élaborer l'expérience de l'impuissance en "sentiment" et la sédimenter psychologiquement afin de ne pas penser *au-delà* de l'impuissance²⁷⁴. »

Le surmoi de la demi-formation, total, brutal et hétéronome aux individus, bloque la possibilité d'une identification réussie qui mènerait à un moi autonome :

Il me semble que, pour la plupart des gens, tout se passe comme si les identifications avec le surmoi, qu'ils accomplissent et dont ils ne sortent pas, étaient toujours aussi en même temps des identifications ratées ; qu'un grand nombre d'hommes intériorisent le père répressif, brutal qui les domine, mais sans qu'ils puissent réussir cette identification, justement parce que les résistances à son encontre sont trop puissantes²⁷⁵.

²⁷² Max Horkheimer, « Sur le problème de la vérité », in *Théorie Critique : Essais*, Paris, Payot, 177.

²⁷³ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 349 ; *GS*, 8 : 73.

²⁷⁴ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 349. [Je souligne] ; *GS*, 8 : 73-74.

²⁷⁵ Adorno, « L'éducation à la majorité » : 30 ; « *Erziehung zur Mündigkeit* », 140.

Cet interdit psychique de penser au-delà de l'impuissance individuelle – vers le social –, de dépasser la figure d'autorité autoritaire internalisée en absolue, est objectif : c'est le résultat de la demi-formation²⁷⁶. C'est par cette socialisation contradictoire dans laquelle les besoins et désirs socialisés de l'individu sont en contradiction avec son idéal d'adaptation et de réussite sociale (lequel est soit impossible à réaliser, soit ne répond pas à ses besoins, dans bien des cas, les deux) qu'apparaissent dans la psyché les conséquences de la demi-formation : « Ce qui se passe [...] dans l'époque la plus récente, c'est une extériorisation du surmoi en vue d'une adaptation inconditionnelle, mais non le dépassement de ce surmoi vers un tout plus rationnel²⁷⁷. »

Pour composer avec cette contradiction, la psyché individuelle n'a pas le choix d'internaliser des interdits et des contraintes sur ses désirs et besoins, contraintes qui, comme nous l'avons vu, ne sont pas rationnelles : « pour que l'individu puisse accomplir les renoncements qui lui sont imposés, et qui sont souvent dépourvus de sens, le moi doit ériger des interdits inconscients et se maintenir lui-même dans une large mesure dans l'inconscient²⁷⁸. » Puisque la connaissance objective des contradictions sociales est cognitivement impossible, au moment où ses contradictions rendent compte que la réalité sociale rompt sa promesse de compenser les sacrifices individuels en répondant aux besoins des individus, la psyché ne peut accepter ces termes consciemment ; elle doit les refouler, sous la forme du sentiment²⁷⁹.

²⁷⁶ Alors qu'une autorité concédée peut-être concédée de manière saine et mature – je reconnais par exemple l'expertise d'un individu, soit à l'aune de mon idéal du moi, soit plus banalement dans un champ d'expertise donné –, le modèle d'autorité autoritaire est une figure violente et imposée, qui gouverne via l'*ad baculum*.

²⁷⁷ Adorno, *Dialectique négative*, 331 ; *GS*, 6 : 271.

²⁷⁸ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 346 ; *GS*, 8 : 71.

²⁷⁹ « Ce que le moi, en vue de la conservation de soi, accomplit en matière de connaissance, le moi doit toujours en même temps l'interrompre en vue de la conservation de soi, et par là s'interdire la conscience de soi. » Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 346 ; *GS*, 8 : 71.

4.1 Sentiment d'impuissance et angoisse du déclassement

Le sentiment d'impuissance qui est produit par le refoulement n'est donc jamais strictement psychologique : «Le moi qui se reprend lui-même en se retirant dans l'inconscient [...] conserve nombre des qualités qu'il avait acquises en tant qu'agent social²⁸⁰.» On aurait tort d'interpréter ce malaise dans la civilisation comme relevant d'une angoisse existentielle (ou existentielle). Cette angoisse, c'est celle que la psyché génère lorsque, incapable de comprendre ou d'accuser sa configuration sociale et sa formation, elle prend sur elle la responsabilité de son malaise, de son incapacité à s'adapter *et* à se sentir bien. Si l'origine de ce malaise est objective et sociale, elle est d'abord vécue et cantonnée dans la sphère psychique.

Cette angoisse psychiquement internalisée, apprise, prend la forme pour Adorno de l'angoisse du déclassement social : « [à] l'horizon, se profile le déclassement, on voit poindre le chemin qui mène au statut d'asocial, de criminel [...] l'angoisse d'être expulsé, l'angoisse du comportement économique, s'est depuis longtemps intériorisée [...] en seconde nature²⁸¹. » Comme le dit Adorno, si l'origine de cette angoisse est belle et bien sociale et économique, elle est néanmoins imposée psychiquement par le surmoi : « Le surmoi, l'instance de la conscience morale, ne se contente pas de présenter aux yeux de l'individu singulier ce qui est socialement voué au mépris, comme étant le mal en soi [...]²⁸². » C'est dire que l'angoisse du déclassement, si elle concerne en partie la peur d'être honni et méprisé par ses pairs – en lesquels nous nous reconnaissons et sur qui nous modelons en partie notre idéal du moi –, ne s'y limite pas et implique une crainte encore plus fondamentale : « [le surmoi] fonde, de manière irrationnelle, l'ancienne angoisse de l'anéantissement physique et celle, bien plus tardive, de ne plus faire partie du groupement social qui enferme les êtres humains en lieu et place de la nature²⁸³. »

²⁸⁰ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 347 ; *GS*, 8 : 72.

²⁸¹ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 320 ; *GS*, 8 : 47.

²⁸² Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 320 ; *GS*, 8 : 47.

²⁸³ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 320 ; *GS*, 8 : 47.

L'angoisse qui guette l'individu, c'est celle d'être exclu de la société, en apparence totale, absolue et donc en apparence naturelle ; d'être exclu des moyens par lesquels l'individu a appris à s'actualiser, à vivre et survivre. Dans les circonstances actuelles, l'angoisse de l'expulsion sociale s'exprime sous les traits de l'angoisse ancestrale de la mort par exclusion.

L'ancienne angoisse, celle de l'autoconservation, n'est pas un fait purement naturel, mais, encore une fois, naturel-historique. Certes, « parce que l'autoconservation à travers l'infinité des temps était difficile et précaire, les pulsions du moi, son instrument, ont une force presque insurmontable, même après que l'autoconservation est devenue, grâce à la technique, relativement aisée »²⁸⁴. L'exigence de pure adaptation en vue de la survie est peut-être tenace et bien ancrée, mais elle demeure le fait d'une seconde nature qui apparaît à tort première et unique. Alors que les conditions de vie rendues possibles par la technique inaugurent des possibilités inouïes de s'émanciper de la souffrance²⁸⁵, les individus continuent, par habitude aveugle, à s'accrocher aux anciennes formes sociales et à un critère de survie et d'adaptation presque animal : « la logique de l'histoire fait surgir, sans les modifier, des modes de comportement autrefois rationnels et néanmoins dépassés. Elle n'est plus logique²⁸⁶. » Que l'ancienne angoisse de l'autoconservation soit une seconde nature reconduite de manière irréfléchie depuis longtemps ou qu'elle soit interprétée comme s'exprimant constamment sous des formes variées à travers l'histoire, toujours est-il qu'elle revêt pour Adorno un caractère irrationnel, à une époque où les moyens techniques laissent deviner qu'en la société « mûrit la possibilité de quelque chose d'autre », d'un autre état du monde²⁸⁷.

²⁸⁴ Adorno, *Dialectique négative*, 423 ; *GS*, 6 : 342.

²⁸⁵ « Les besoins matériels [...] pourraient désormais tous être satisfaits : si l'on s'en tient à l'état des forces productives techniques, nul n'est condamné à mourir de faim sur terre. » Adorno, « Le progrès », 178 ; *GS*, 10.2 : 618.

²⁸⁶ Adorno, *Dialectique négative*, 423 ; *GS*, 6 : 343. Voir aussi Marx : « Aussi longtemps que l'activité humaine n'est pas divisée volontairement, mais du fait de la nature, l'action propre de l'homme se transforme en puissance étrangère et la domine. » Karl Marx et Friedrich Engels, « L'idéologie allemande (extraits) », in *Philosophie*, sous la direction de Maximilien Rubel, Paris, Gallimard, 93-94.

²⁸⁷ Adorno, *Dialectique négative*, 423 ; *GS*, 6 : 342.

Cette angoisse, si elle est reconduite collectivement de manière irréfléchie, demeure dans bien des cas une angoisse pressante et réelle : elle taraude tout individu en position de précarité économique et matérielle, *a fortiori* en période de crise économique²⁸⁸. Ce qui est manqué, c'est de saisir que cette souffrance, cette précarité, qui semblent faire partie des « règles du jeu » social, ne sont pas (ou plus) nécessaires ; elles sont le signe que les choses peuvent et doivent changer dans leur totalité.

Une telle peur ne nécessite pas pour autant pour se manifester un danger réel. L'incapacité de comprendre le social en ce qu'il a de fondamentalement contradictoire, hétéronome et anachronique laisse même les individus les plus économiquement aisés avec le sentiment de vulnérabilité et d'impuissance propre à ceux qui sont à la merci d'un ordre social qu'ils ne maîtrisent pas : « Même en pleine prospérité [...] la plupart des hommes s'éprouvent secrètement comme chômeurs potentiels, assistés et du même coup des objets et non plus comme sujets de la société : voilà la raison légitime et hautement vraisemblable de leur malaise²⁸⁹. »²⁹⁰

²⁸⁸ Anna Freud remarque à ce sujet qu'il est parfois difficile de distinguer l'angoisse surégoïque de l'angoisse objective du monde extérieur : « En ce qui concerne la formation de névroses, peu importe de savoir de quoi le moi a peur, un fait reste décisif : la mise en branle des processus de défense est due à l'angoisse que ressent le moi tantôt devant les menaces de l'extérieur, tantôt devant le surmoi. Le symptôme, ultime conséquence du processus de défense, ne nous permet nullement de nous rendre compte de quelle sorte d'angoisse du moi il découle. » Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 55 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 67-68.

²⁸⁹ Adorno, « Que signifie : repenser le passé? », 121 ; *GS*, 10.2 : 565.

²⁹⁰ Adorno propose que la thérapie psychologique qui néglige l'importance de la sociologie tend à traiter les gens aisés comme des névrosés et les pauvres comme des psychotiques : « [la thérapie] se tire d'affaire en prodiguant un traitement cathartique de longue durée au patient aisé, qui peut se le payer, tandis qu'elle ne soutient que par une psychothérapie le patient pauvre, qui doit rapidement redevenir apte au travail [...]. » Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 358 ; *GS*, 8 : 82.

Étant donné le confort matériel du riche, « on s'en tient à la technique cathartique traditionnelle, car on suppose ici que le moi est apte à venir à bout de la pulsion », puisque ses besoins matériels sont beaucoup mieux satisfaits et que son surmoi internalisé est plus cohérent avec ses intérêts de classes (donc son statut économique), même si ce surmoi découle d'une culture obsolète. Sauf en circonstances de crise économique, la psyché bourgeoise, même si elle est fragile, est plus « stable ».

Inversement, pour ceux qui sont matériellement exclus de la culture – les gens en situation de précarité financière par exemple –, le travail thérapeutique ne peut se permettre de dissoudre les rationalisations et les mécanismes de défense que le moi érige pour préserver la psyché contre les reproches du surmoi : « la fonction de défense du moi est censée faire barrage au chaos des instincts et à l'effondrement, et l'on se contente de "supportive therapy". » Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 357 ; *GS*, 8 : 81. Au lieu de dissoudre les rationalisations et les mécanismes de défense, on les consolide, pour que le moi tienne bon face aux reproches du surmoi même lorsque les besoins ne sont pas répondus et que le déclassement guette ces individus.

4.2 Narcissisme individuel

Le surmoi rigide, qui commande une adaptation complète à son critère, est en décalage avec les besoins de l'individu. Non seulement le besoin et la norme sont-ils déphasés, mais la norme est carrément en contradiction avec les besoins auxquels elle ne répond pas. Les masses sont formées à désirer s'adapter à des normes sociales qui leur refusent ce que la société leur promet – soit de répondre à leurs besoins –, tout en faisant passer ce refus comme « normal ». Puisque les conditions d'investissement dictées par le surmoi social prétendent à l'universalité – et puisqu'il n'y a tout simplement pas d'alternatives d'investissement tout court sous l'organisation sociale actuelle –, les individus ne se voient pas offrir d'autres opportunités d'investissements cohérentes avec leur idéal du moi totalitaire et totalisant. Tout ce qui reste aux masses qui doivent néanmoins s'intégrer socialement, relève de la mutilation psychique : « les exigences imposées à la libido de l'individu qui se comporte sainement [selon les attentes sociales, G.T.] de corps et d'esprit sont telles qu'on n'y peut satisfaire qu'au prix de la mutilation la plus profonde [...] »²⁹¹. » Les individus font de ce refus leur lot.

Cette impossibilité d'investir sainement libidinalement des objets de manière socialement acceptable laisse les individus avec un surplus libidinal qui vient réinvestir le moi plutôt que le monde extérieur. C'est ce qu'Adorno, suivant partiellement Freud, désigne par le narcissisme : « Narcissisme signifie, en psychanalyse : investir son propre moi au lieu d'aimer d'autres êtres humains²⁹². »

Chez Freud, cette situation de déséquilibre libidinal se nomme plus précisément le narcissisme « secondaire »²⁹³. Alors que chez Freud le narcissisme dit « primaire » est une étape normale et saine du développement individuel, le narcissisme secondaire, lui, est générateur de névroses et de psychoses. La psyché à ce stade de sa formation ne tolère pas d'échouer à l'impératif de réaliser ses désirs de façon

²⁹¹ Adorno, *Minima moralia*, §36, 76 ; *GS*, 4 : 65.

²⁹² Adorno, « Remarques sur la politique et la névrose », 72 ; *GS*, 8 : 437 ; Voir aussi Adorno, « Opinion — Illusion — Société », 134 ; *GS*, 10.2 : 576.

²⁹³ Freud, « Pour introduire le narcissisme », 219 ; *GW*, X : 139-140.

socialement acceptable et se retrouve dans une position d'angoisse lorsqu'elle se retrouve en situation d'échec. Bien que l'on conçoive généralement le narcissisme comme une forme d'amour de soi socialement quelque peu déplacé (à l'image du Narcisse d'Ovide), le narcissisme secondaire est aussi une situation anxiogène pour la psyché. En effet, puisque l'individu apprend dès son plus jeune âge que son être tout entier doit absolument investir libidinalement les médiations sociales convenues afin de répondre à ses besoins, cette incapacité à investir des objets externes et d'en obtenir un retour est perçue comme un échec personnel de s'intégrer, de s'actualiser socialement. Dans de pareilles circonstances, « la tension entre les exigences de la conscience morale [située dans le surmoi, G.T] et les réalisations du moi est ressentie comme *sentiment de culpabilité* »²⁹⁴. Le moi ressent un éloignement de son idéal et le surmoi lui en fait payer le prix. Ayant échoué à obtenir ce qu'il veut, le moi a aussi le sentiment d'échouer à être ce qu'il voudrait être ; il déçoit ainsi l'autorité à laquelle il tentait de s'identifier.

Le sentiment de culpabilité émerge du fait que le moi s'identifie comme la cause de cet échec : il n'a pas été à la hauteur. Ce sentiment s'en retrouve accentué par le surplus libidinal qui, à défaut d'investir des objets, demeure à l'intérieur du moi et augmente ainsi la tension interne entre le moi et le ça, en ce que le premier refuse en vertu du surmoi de laisser s'exprimer le second. Incapable d'investir le monde, la psyché se retrouve aux prises avec elle-même²⁹⁵.

Adorno va plus loin que Freud en affirmant que le narcissisme, la propension à se prendre soi-même comme objet d'investissement plutôt qu'autrui, est aussi objectivement encouragé par l'organisation sociale bourgeoise : « Le mécanisme de ce déplacement [de la libido vers son propre moi plutôt que d'autres êtres humains, G.T] correspond en grande partie au mécanisme social qui

²⁹⁴ Freud, « Le Moi et le Ça », 278 ; *GW*, XIII : 263.

²⁹⁵ Comme le dit bien Erich Fromm : « Freud a souligné que la personne narcissique a retiré son amour des autres et l'a tourné vers sa propre personne. Bien que la première partie de cette affirmation soit vraie, la seconde est une erreur. Il n'aime ni les autres ni lui-même. » Erich Fromm, *Escape from freedom*, New York, Avon, 137. [ma traduction].

récompense par une prime le durcissement de chaque individu singulier, la volonté nue de se conserver soi-même²⁹⁶. » Cela s'accompagne aussi d'un rapport au monde qui tend à la personnalisation : « on fait porter aux personnes singulières le poids des rapports objectifs, ou encore, c'est d'elles qu'on attend le salut²⁹⁷. »

Cette tension interne créée par le moi faisant barrage au ça, doublée du sentiment d'échec et d'être critiqué par l'autorité internalisée que l'on a déçue, s'exprime sous la forme de ce sentiment de culpabilité décrit plus tôt qui est très difficile à supporter. Plus le décalage entre l'effectivité et les normes périmées de réussite sociale est grand, plus l'angoisse qui y est liée est intenable psychologiquement. En situation de crise sociale ou économique (qu'on pense à un krach boursier ou une pandémie mondiale), les psychés sont particulièrement menacées. Ce décalage entre le surmoi et le moi, au sein duquel le premier menace d'écraser le second, met en péril l'équilibre psychique individuel et menace celui-ci d'effondrement. Le moi se retrouve à devoir composer simultanément avec les attentes sociales absolutisées et internalisées qui deviennent hostiles face à l'échec de l'individu à répondre à ces attentes et avec les besoins psychiques du ça afin de maintenir la cohésion du moi :

[...] l'hostilité – largement inconsciente – dérivant de la frustration et de la répression et déviée de son objet réel [les attentes irrationnelles de la société, G.T], a besoin d'un objet de substitution qui lui confère un aspect réaliste et lui évite de la sorte, pour ainsi dire, des manifestations plus radicales d'un blocage de la relation du sujet avec la réalité, par exemple la psychose²⁹⁸.

Pour le dire autrement, si la psyché individuelle veut se prévenir de l'effondrement psychotique – soit de la destruction du moi – elle doit trouver des moyens lui permettant de négocier avec ses

²⁹⁶ Adorno, « Remarques sur la politique et la névrose », 72-73 ; *GS*, 8 : 437. Plus généralement, la poursuite bourgeoise des intérêts strictement individuels s'accorde avec l'essor du capitalisme : « Par-dessus les têtes d'individus formellement libres s'impose la loi de la valeur [...]. Comme sujet bourgeois qui poursuit une activité économique, l'individu était libre dans la mesure où une certaine autonomie était requise par le système économique pour qu'il puisse fonctionner. » Adorno, *Dialectique négative*, 316-317 ; *GS*, 6 : 259. Plus loin : « Afin de se satisfaire de quelque façon sous les formes actuelles, l'intérêt individuel fonctionnellement déterminé se doit de devenir lui-même premier [...]. Une telle illusion subjective a une cause objective : c'est uniquement grâce au principe de la conservation individuelle, avec toute son étroitesse, que le tout fonctionne. » Adorno, *Dialectique négative*, 378 ; *GS*, 6 : 306-307.

²⁹⁷ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 211 ; *GS*, 8 : 118.

²⁹⁸ Adorno, *Études sur la personnalité autoritaire*, 148 ; *GS*, 9.1 : 268-269.

différentes exigences contradictoires. Ce trop-plein d'angoisse narcissique est une prédisposition à investir des « soupapes » pour cette pression psychique irrésolvable, à chercher des explications qui, sans atteindre à la réalité, compensent l'angoisse face à ce qui n'est pas compris²⁹⁹.

Pour les fins de notre argument, nous aborderons trois de ces « mécanismes de défense » qui se manifestent en réponse à cette angoisse, lesquels sont souvent nommés par Adorno dans ses écrits sur l'éducation : 1) le narcissisme collectif, 2) la paranoïa et 3) l'identification à l'agresseur. Ensemble, ces trois composantes articulent le passage de l'angoisse à l'agression, faisant des psychés individuelles un terreau fertile pour la barbarie.

4.3 Trois symptômes de l'angoisse des demi-formés

4.3.1 Identification à la totalité et narcissisme collectif

Tout comme la culture bourgeoise a objectivement feint sa propre réussite au moment de son échec, puisque la promesse de la liberté universelle n'a pas été tenue, l'une des stratégies psychiques de conservation de soi des individus demi-formés consiste à feindre l'adaptation réussie à la culture par le biais d'une identification immédiate à celle-ci : « les pulsions narcissiques des individus auxquels un monde de plus en plus endurci promet de moins en moins de satisfaction [...] trouvent des succédanés en s'identifiant avec la totalité³⁰⁰. » L'incapacité à faire des expériences est alors remplacée par une émulation de *ce que serait une formation réussie*, en jouant le jeu de la culture (puisque, au fond, c'est ce que la culture absolutisée exige, de toute manière, des individus).

Le demi-formé n'est pas bien formé, il est plutôt informé : « L'individu demi-formé s'affaire dans la conservation de soi sans soi. Ce dont [...] la subjectivité se remplit – l'expérience et le concept –, il

²⁹⁹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 210 ; *GS*, 8 : 117.

³⁰⁰ Adorno, « Que signifie : repenser le passé? », 120 ; *GS*, 10.2 : 563.

n'a plus les moyens de se l'offrir [...]. L'expérience [...] est remplacée par le fait d'être informé [...]»³⁰¹.

En 1969, Adorno reformule cette émulation autour du concept de majorité :

[...] c'est justement parce que cette identification [avec leur surmoi] ne réussit pas pour eux (car il y a d'innombrables adultes qui en réalité ne font que jouer les adultes qu'ils ne sont jamais devenus) qu'ils doivent si possible encore surjouer [...] parler avec des voix d'adultes, tout cela pour rendre crédible à eux-mêmes et aux autres le rôle dans lequel ils ont eux-mêmes échoués³⁰².

Le demi-formé applique de part en part la logique du « fake it till you make it », sans jamais se soucier ultimement à savoir s'il parviendra un jour à cesser la feinte. Incapable de s'approprier sa culture au plus intime de lui-même, le demi-formé transforme tout ce qui est médiatisé en immédiateté, comme par enchantement³⁰³. Sa culture et les codes desquels il est informé lui suffisent à sentir qu'il participe à quelque chose de plus grand que lui, à recouvrir le sentiment d'impuissance qui l'habite, même s'il échoue dans « l'intime appropriation et l'intériorisation de ce qui est spirituel [...] »³⁰⁴ – ce en quoi consiste le cœur de ce qu'est l'expérience [*Erfahrung*]³⁰⁵.

Cela complète l'argument déployé au premier chapitre : sous la demi-formation, les individus ne sont plus cultivés, ou ne se cultivent pas, ils *ont* de la culture, qu'ils arborent comme un emblème de statut, comme une marchandise ostentatoire³⁰⁶. On essaie moins de surmonter l'adaptation manquée, que de feindre cette dernière pour autrui. Qu'une telle identification immédiate à cette culture qui ne le sert plus suffise temporairement à calmer l'angoisse du demi-formé s'explique pour Adorno par ce qu'il appelle le « narcissisme collectif » :

Le narcissisme collectif consiste finalement en ceci que les hommes compensent la conscience de leur impuissance sociale, qui pénètre jusque dans leurs constellations pulsionnelles individuelles, et compensent du même coup le sentiment de culpabilité dû au fait qu'ils ne sont ni ne font rien qui serait conforme à leur concept ; qu'ils compensent tout cela en se faisant membres – réellement ou en imagination seulement – de quelque chose de plus grand, de plus général, à quoi ils attribuent

³⁰¹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 208 ; *GS*, 8 : 115. Cette union de l'expérience et du concept sera abordée au chapitre 4.

³⁰² Adorno, « L'éducation à la majorité » : 30 ; « *Erziehung zur Mündigkeit* », 141-142.

³⁰³ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 211 ; *GS*, 8 : 118.

³⁰⁴ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 197 ; *GS*, 8 : 105.

³⁰⁵ Voir Adorno et Becker, « *Die Gesellschaft zwischen Bildung und Halbbildung* ».

³⁰⁶ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 194, 200-201 ; *GS*, 8 : 103, 108.

tout ce qui leur manque à eux-mêmes et dont ils reçoivent en retour [...] quelque chose comme une participation passive à ces qualités³⁰⁷.

Ce « quelque chose de plus grand », c'est ironiquement la culture même qui génère la situation initiale d'angoisse et de culpabilité, dans son ensemble ou dans des sphères particulières. En maîtrisant les idées et les codes d'un groupe culturel donné – que ce soit une nation, un groupe ethnique, une religion, un parti politique, ou même une équipe sportive ou un groupe d'amateurs d'un même genre musical³⁰⁸ –, le demi-formé compense l'impuissance de son narcissisme individuel : « L'attitude dans laquelle la demi-formation et le narcissisme collectif s'unissent est celle du nanti [*die des Verfügens*], de celui qui sait parler de tout, qui fait semblant d'être un spécialiste et appartient à la communauté³⁰⁹. » Le narcissisme collectif, qui exprime le besoin d'appartenir à un groupe à un moment où nous guette la crainte de l'exclusion sociale, trouve son accomplissement dans l'identification à une attitude d'un groupe donné, à ses opinions, et donc en jouant l'intégration réussie³¹⁰.

De plus, alors que le narcissisme individuel, en tant qu'il est ressenti par les individus comme découlant de leur insuffisance individuelle, est frappé d'un tabou psychique, le narcissisme collectif est au contraire socialement bien perçu³¹¹. Comme le suggère Erich Fromm, alors que le narcissisme individuel est généralement socialement mal vu, le narcissisme de groupe est quant à lui encensé, surtout puisqu'il exprime une appartenance et une dévotion à autre chose qu'à soi-même, à des valeurs

³⁰⁷ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 207 ; *GS*, 8 : 114. Fromm mobilise des idées analogues à celles d'Adorno dans son ouvrage *Escape from Freedom*, où il explique comment les Allemands – en particulier ceux de la classe moyenne inférieure [*lower middle class*] – se sont retrouvés à compenser le sentiment d'impuissance économique dans une économie en chute libre en s'identifiant aux idées du national-socialisme (Fromm, *Escape from freedom*, 231 et suiv.). En général, Fromm emploiera par la suite le terme de « narcissisme de groupe [*Gruppenarzissmus; Group narcissism*] », bien qu'il emploie occasionnellement le terme « narcissisme collectif [*collective narcissism*] ». Voir notamment Erich Fromm, *The anatomy of human destructiveness*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 204.

³⁰⁸ En 2020, des chercheurs de l'Université de Kent reprenaient le concept de narcissisme collectif d'Adorno pour évaluer les comportements nationalistes des américains : « L'entretien par un endogroupe d'une image de soi grandiose dépendante d'une reconnaissance externe de la valeur de l'endogroupe. Bien que le concept de narcissisme collectif puisse être utilisé en référence à n'importe quel groupe social, que ce soit l'ethnicité, la religion, les équipes sportives ou les collègues d'université, ce concept semble particulièrement pertinent pour saisir les identités nationales. » Aleksandra Cichocka et Aleksandra Cislak, « Nationalism as collective narcissism », *Current Opinion in Behavioral Sciences* 34 69. [Ma traduction].

³⁰⁹ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 207 ; *GS*, 8 : 115.

³¹⁰ Adorno, « Schuld und Abwehr », 191.

³¹¹ Adorno, « Opinion — Illusion — Société », 147 ; *GS*, 10.2 : 588.

– patriotisme, loyauté, camaraderie, etc. – qui réfèrent à un groupe et des idées qui sont partagées par les pairs³¹².

Cependant, ces valeurs et ces idées ne sont ultimement que des succédanés, parce que les opinions de tels groupes narcissiques ne visent qu'à compenser l'angoisse et la culpabilité ressenties, non pas de recouvrer la capacité à l'expérience et d'améliorer les conditions de vie des individus. En tant qu'il rend plus aisé l'aliénation sociale sans la dépasser, « le narcissisme collectif [...] se marie, dans une large mesure, que trop bien avec le "principe de réalité" »³¹³. Ce besoin psychique favorise alors la propagation d'opinions et de narratifs capable d'aider les individus à composer avec l'angoisse sans s'effondrer, à rationaliser leurs angoisses tout en consolidant leur sentiment d'appartenance à un groupe qui partage leurs opinions : « [l'opinion] offre des explications grâce auxquelles on peut organiser sans contradictions la réalité contradictoire, sans faire de grands efforts³¹⁴. » Les opinions véhiculées servent à renforcer le sentiment d'appartenir à un groupe en adoptant son jargon.

Cette identification à un endogroupe qui compense par sa force imaginaire la réelle impuissance individuelle s'accompagne aussi d'une satisfaction narcissique à affirmer sa supériorité sur celles et ceux perçus comme à l'extérieur de l'endogroupe. Cela permet aux individus de projeter l'échec de leur identification sur quelqu'un d'autre, sur celui qu'on juge mal intégré ou d'un groupe inférieur : « À cela s'ajoute la satisfaction narcissique que procure l'opinion passe-partout, en renforçant ses adeptes dans leur sentiment d'avoir toujours su de quoi il retourne et de faire partie de ceux qui savent³¹⁵. » C'est pourquoi, pour le demi-formé, « le fait d'être au courant de tout consiste en même temps aussi

³¹² Fromm, *The anatomy of human destructiveness*, 203.

³¹³ Adorno, « Remarques sur la politique et la névrose », 72 ; *GS*, 8 : 437.

³¹⁴ Adorno, « Opinion — Illusion — Société », 138 ; *GS*, 10.2 : 580. Voir aussi Adorno, « Théorie de la demi-culture », 207 ; *GS*, 8 : 114-115. : « L'idée de culture est prédestinée à cette tâche parce que, tout comme le délire raciste, elle n'exige qu'un minimum de la part de l'individu pour qu'il obtienne la récompense du narcissisme collectif : il suffit déjà d'avoir fait une licence; parfois même tout juste de s'imaginer être un fils de bonne famille. »

³¹⁵ Adorno, « Opinion — Illusion — Société », 138 ; *GS*, 10.2 : 580.

à vouloir savoir tout mieux que les autres³¹⁶ ». Les cas extrêmes propres aux sectes et aux cultes – les francs-maçons, les scientologues, etc. –, qui fondent leur succès sur des doctrines ésotériques réservées aux initiés, sont de bons exemples de cette gratification narcissique potentielle³¹⁷.

4.3.1.1 Sans paradigme

L'identification immédiate à la culture et le narcissisme collectif encouragent alors l'idée que c'est la culture sous sa forme figée, en elle-même, qui nous sauvera de l'aliénation. Chez les pédagogues, on nourrit alors un idéal d'un canon pédagogique partagé, auquel tous et toutes devraient participer, un ou des « paradigme(s) [*Leitbild(er)*]³¹⁸ » qui permettrai(en)t enfin à la culture traditionnelle de remplir sa mission. La difficulté à s'adapter des individus, leur malaise, tiendrait à ce que la culture n'est non pas insuffisante, mais bien menacée, et qu'il faut donc la « restaurer » en la préservant des menaces qui la guette.

Lors de sa conférence « Sans paradigme », Adorno définit ce besoin de paradigme dans le contexte de l'art :

Sa sphère d'origine [c.-à-d. le terme *Leitbild*], c'est une critique conservatrice de la culture, à visée restauratrice [...]; ainsi, autrefois, toute œuvre d'art aurait eu son lieu, sa fonction, sa légitimité, tandis qu'aujourd'hui elle serait condamnée à l'arbitraire, et serait donc sa valeur. Pour qu'il puisse *a priori* demeurer un art ayant une validité objective, on estime que l'art a besoin d'une structure solide, qui lui donne le canon du juste et du faux³¹⁹.

³¹⁶ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 209 ; *GS*, 8 : 116.

³¹⁷ Notons aussi que le blocage cognitif empêchant de saisir rationnellement les contradictions sociales encourage les individus les plus cultivés – ayant donc atteint le plus haut niveau d'adaptation à la culture – à se tourner vers l'irrationalisme. Pour celles et ceux qui sont parfaitement intégrés et qui, de par la nature même de la demi-formation, se retrouvent tout autant aliénés qu'au premier jour, des explications irrationnelles et surnaturelles deviennent de mise. Max Horkheimer notait dès 1935 dans « Sur le problème de la vérité » cette affinité entre les gens dit « bien formés », représentants de la science et supposément rationnels, et l'occultisme : « Auguste Comte [...] s'est fait gloire de comprendre les diverses doctrines de l'au-delà, William James s'est tourné vers le mysticisme [...] [D]ans la philosophie de Hans Driesch [...] un scientisme poussé à l'extrême va de pair avec un occultisme non-dissimulé. » (Horkheimer, « Sur le problème de la vérité », 174-175.).

³¹⁸ Le terme de « *Leitbild* » est traduit dans « Théorie de la demi-culture » par « schéma directeur ». Par souci de clarté et d'uniformisation, nous emploierons le terme de « paradigme » tel qu'utilisé par Lauxerois pour sa traduction française de « *Ohne Leitbild* ».

³¹⁹ Theodor W. Adorno, « Sans paradigme », in *L'art et les arts*, traduit par Jean Lauxerois, Paris, Desclée de Brouwer, 26-27 ; *GS*, 10.1 : 291-292.

Cette intuition que l'art et plus généralement la culture étaient plus en phase avec eux-mêmes, plus à leur place et plus légitime à une certaine époque passée, n'est pas entièrement fautive. Si la culture fut à une époque antérieure et jusqu'à celle des Lumières le produit plus juste de son effectivité et non une absolutisation d'elle-même, on peut postuler que l'art a déjà peut-être eu un contenu de vérité « plus approprié ». La critique conservatrice prend cependant le problème à l'envers : plutôt que de promouvoir l'art et les idées de son temps, lesquels, lorsque réussis, cherchent à porter à l'expression l'effectivité actuelle, la critique conservatrice cherche à restaurer ce qu'elle considère comme étant la grande culture, celle « d'avant » l'échec de sa promesse. En s'identifiant immédiatement à la totalité culturelle réifiée, la critique conservatrice, demi-formée, frappe d'un sceau d'authenticité les « classiques » et les « grands penseurs » tout en fustigeant le reste. Elle est incapable de concevoir que la culture puisse avoir une date de péremption. Elle fait porter le blâme de l'angoisse et de l'incertitude contemporaine non pas sur sa culture moribonde, mais, ironiquement, sur sa disparition et le manque de dévotion à celle-ci : « Soutenir que la qualité esthétique d'œuvres datant de l'époque prébourgeoise serait supérieure à celle de l'art récent [...], c'est s'égarer sur la voie qui conduit au réchauffé des valeurs éternelles³²⁰. »

Dans « Erziehung – wozu? », Adorno et Becker traitent de ce concept de paradigme dans le contexte pédagogique, critiquant ce besoin de certains pédagogues d'établir un canon partagé en éducation ; un canon culturel fait autant de classiques de la littérature que de grandes théories politiques, économiques, anthropologiques, scientifiques, etc. Becker suggère alors, contre les avocats des canons classiques, que l'éducation moderne doit viser à « nous équiper à nous comporter dans le monde plus qu'elle ne doit nous transmettre un paradigme prédéfini quelconque », à éduquer les

³²⁰ Adorno, « Sans paradigme », 28-29 ; *GS*, 10.1 : 293. Voir aussi Becker dans « L'éducation à la majorité » : 33 ; « Erziehung zur Mündigkeit », 144. : « Il me semble que, dans ce contexte, l'une des tâches les plus importantes de la réforme scolaire est la disparition de la culture établie d'après un canon fixe [*nach einem festen Kanon*] et le remplacement de ce canon par une offre très diverse, donc une école - pour parler de façon technique - avec une plus large différenciation de choix et une différenciation interne étendue à l'intérieur de chaque discipline. »

individus à une flexibilité plus en phase avec une effectivité en changement rapide et constant³²¹. Plus encore, nous dit Adorno, le problème de fond dans la notion de paradigme est bien son caractère autoritaire et arbitraire, propre à ce qui est imposé de l'extérieur³²². Son caractère autoritaire est directement lié à sa présentation de la culture comme valable en soi et éternellement, exigeant, à la manière d'une figure autoritaire absolue, obéissance et intégration complète. Une telle culture canonique imposée par le haut non seulement échoue à prévenir la barbarie, mais elle forme les consciences à l'obéissance aveugle, à l'identification immédiate à la culture indépendamment de son contenu de vérité, renforçant l'hétéronomie d'un surmoi déjà bien autoritaire.

On ne saurait répondre à la réification de la culture en l'imposant de façon redoublée de l'extérieur, en renouvelant l'exigence de l'adaptation alors qu'il n'y a pas d'expérience possible. Les paradigmes, les canons classiques que tous et toutes devraient glorifier, sont « le conglomérat des représentations idéologiques qui, au sein des sujets, *se glissent entre eux et la réalité et filtrent cette dernière* »³²³. Ils dictent ce qu'il faut connaître, ce qu'il faut penser et dire, uniquement en vue de respecter une cohérence interne sans contact avec l'effectivité³²⁴. Cela correspond tout à fait « à la tendance générale [...] de la société actuelle à ne pas chercher à dépasser le stade qu'elle a atteint dans les formes de la conscience, mais à ne cesser au contraire de le confirmer, et de le reconstituer chaque fois qu'il paraît quelque peu menacé »³²⁵.

L'inadéquation d'une éducation aux paradigmes ressort d'autant plus lorsqu'il s'agit d'imposer des canons culturels à d'autres classes sociales-historiques que celles desquelles les « classiques » ont émergé. L'éducation populaire, en promettant aux exclus de la culture une satisfaction inhérente à

³²¹ Adorno et Becker, « Erziehung - Wozu? », 106. [Ma traduction].

³²² Adorno et Becker, « Erziehung - Wozu? », 107.

³²³ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 196 ; *GS*, 8 : 104.

³²⁴ Ici, Adorno suit de très près le Kant de « Qu'est-ce que les Lumières ? ». Nous reviendrons sur ce point au prochain chapitre.

³²⁵ Adorno, « Prologue sur la télévision », 62 ; *GS*, 10.2 : 508.

participer à « quelque chose de plus grand », éduque en fin de compte au narcissisme collectif, à jouir d'une culture qui n'est « pas » immédiatement « la leur » pour compenser les frustrations que celle-ci génère³²⁶. Ce n'est pas qu'il faut jeter l'entièreté de notre culture civilisationnelle à la poubelle : le problème n'est pas d'entretenir un rapport avec la culture, le problème est d'entretenir un rapport immédiat, fétichisant et non critique avec celle-ci, un rapport qui fait fit de l'expérience.

Les opinions et les schémas de lecture du réel, préfabriqués par la demi-formation et ses paradigmes, permettent de compenser l'angoisse de déclassement, sans pour autant dissoudre l'étrangement radical au social : « ces systèmes de la demi-formation [...] constituent un court-circuit permanent [de l'expérience, G.T.]³²⁷. » Le contenu expérientiel propre à ces paradigmes ne compte pas en soi ; seul le réconfort d'appartenir à un groupe compte : « la gratification narcissique qu'il y a à être dans le secret et à être en accord avec d'autres élus dispense, dès qu'on dépasse les intérêts les plus immédiats, de faire l'épreuve de la réalité [...] »³²⁸. » On conçoit bien comment un ensemble d'individus, demi-formés et donc prompts au narcissisme individuel, peuvent trouver un tel réconfort dans un succédané d'intégration sociale réussie.

Ces opinions et ce jargon sont quelques fois inoffensifs : dans les cultures de niche par exemple, le fanatique sportif se complait dans sa maîtrise des statistiques de jeu et sa connaissance des stratégies sur le terrain, en s'identifiant à son équipe favorite ; il dit haut et fort « *nous* avons gagné », s'identifiant sans problème à un groupe de hockeyeurs millionnaires d'origines russe et scandinave comme s'il y avait véritablement un « nous » possible entre eux et lui. Qu'on pense aussi à l'aficionado de musique jazz ou baroque, qui tire une jouissance de connaître tous les artistes, tous les albums, toutes les nuances possibles de composition, et impose son critère d'admirateur « authentique » en contraste avec

³²⁶ Adorno enchaîne en suggérant à son habitude qu'au moins « l'inculture, en tant que simple naïveté, simple ignorance, permettait une relation immédiate aux objets et pouvait être intensifiée jusqu'à devenir conscience critique [...] ». » Adorno, « Théorie de la demi-culture », 196 ; *GS*, 8 : 104-105.

³²⁷ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 210 ; *GS*, 8 : 117.

³²⁸ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 210 ; *GS*, 8 : 117.

le « poseur ». « De nos jours, nous dit Adorno, la faiblesse du moi [...] serait exposée à d'insupportables vexations narcissiques si elle ne se cherchait un palliatif en s'identifiant au pouvoir et à une collectivité célébrée haut et fort » qui se constitue entre autres via une logique d'exclusion de celles et ceux qui n'y appartiennent pas³²⁹. L'appartenance à ce genre de groupes culturels facilite ultimement l'intégration à la culture moribonde, à une culture qui, coupée de son effectivité, s'est transformée en « valeur », en quelque chose qui mérite respect en soi, sans justifications ultérieures³³⁰. Elle permet aussi de calmer l'angoisse de l'exclusion en se distinguant radicalement des véritables « exclus » (encore une fois, réels ou imaginaires).

Ce niveau relativement normal et inoffensif de narcissisme collectif suppose cependant une certaine stabilité sociale et économique, puisque la compensation que le narcissisme collectif offre psychiquement est la satisfaction superficielle d'appartenir à un groupe stable. Le narcissisme collectif étant un mécanisme de défense psychique, celui-ci rencontre quand même sa limite dans ce que la réalité concède au moi. De plus, ces exemples de cultures de niche, qui relèvent surtout du divertissement, ne sont pas les mêmes que celles organisées autour d'un récit nationaliste, d'idéaux politiques ou ethniques, lesquelles, nous le verrons, peuvent bien sûr avoir de graves conséquences. Mais avant d'y passer, nous devons aborder un symptôme comorbide au narcissisme (tant individuel que collectif), soit la paranoïa.

4.3.2 *Paranoïa collective et projection pathique*

On retrouve l'association entre la demi-formation et la paranoïa dès *Dialectique de la raison* : « la paranoïa est le symptôme de l'homme à demi formé³³¹. » À cette époque, Adorno et Horkheimer, très

³²⁹ Adorno, « Opinion — Illusion — Société », 138 ; *GS*, 10.2 : 580.

³³⁰ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 185 ; *GS*, 8 : 94. Voir aussi Adorno, « La télévision comme idéologie », 83 ; *GS*, 10.2 : 528.

³³¹ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 203. [Traduction modifiée] ; *HGS*, 5 : 225.

près de la psychanalyse freudienne, exposent en détail la mécanique paranoïaque telle qu'elle s'exprime dans la culture de l'époque.

Pour Freud, la paranoïa est justement le symptôme d'un narcissisme secondaire devenu incontrôlable : « les traits saillants de la causation de [la paranoïa] sont les humiliations [et] les rebuffades sociales [...] »³³². Le patient en position de narcissisme secondaire, qui n'arrive pas à comprendre ce qu'il fait de mal ni pourquoi il n'arrive pas à investir adéquatement le monde des objets, en vient à croire qu'une force inconnue aurait accès à ses pensées et le torturerait de l'intérieur :

Les malades se plaignent alors qu'on connaisse toutes leurs pensées, qu'on observe et surveille leurs actions [...] Cette plainte a raison, elle décrit la vérité ; une puissance de cette sorte qui observe, connaît, critique toutes nos intentions, existe effectivement, et cela chez nous tous dans la vie normale³³³.

Cette instance, c'est le surmoi tel que décrit précédemment, qui culpabilise le moi pour son échec à s'adapter adéquatement. Pour se préserver, le moi mobilise alors la *projection*, l'un des mécanismes de défense établis par les Freud : la psyché tente de projeter la source de sa culpabilité hors d'elle-même, en l'attribuant à une ou des instances, cachées ou non, qui le persécuterait et l'empêcherait d'atteindre ses buts³³⁴. Par la projection, le moi tente de se donner un objet hors de lui sur lequel prendre acte afin de réduire la tension interne qui le menace d'effondrement : « La projection pathologique est un effort désespéré du moi qui, selon Freud, se défend beaucoup moins bien contre les stimulations qui l'atteignent intérieurement que contre celles qui l'atteignent extérieurement »³³⁵. La pression interne ressentie par l'individu étant largement inconsciente, celui-ci est incapable d'assumer que cette agression ressentie intérieurement provient de lui-même : « le mécanisme psychique oublie sa conquête phylogénétique la plus récente, la perception de soi, et appréhende cette agression comme un ennemi

³³² Sigmund Freud, « Remarques psychanalytiques sur l'autobiographie d'un cas de paranoïa (Dementia paranoides) [Le Président Schreber] », in *Cinq psychanalyses*, traduit par Marie Bonaparte et Rudolph M. Loewenstein, Paris, Presses universitaires de France, 305 ; *GW*, VIII : 295-296.

³³³ Freud, « Pour introduire le narcissisme », 238 ; *GW*, X : 162.

³³⁴ Freud, « Le Président Schreber », 308 ; *GW*, VIII : 299-300.

³³⁵ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 201 ; *HGS*, 5 : 223.

externe, pour pouvoir l'affronter plus facilement³³⁶. » C'est pourquoi le paranoïaque, au lieu d'entendre la voix de sa conscience, entend des voix tout court³³⁷. Incapable de blâmer directement son surmoi – car trop autoritaire – et incapable de se blâmer lui-même plus longtemps, le patient en vient à concevoir une troisième possibilité : une tierce partie qui le persécuterait, qui lui en voudrait personnellement et l'empêcherait de se réaliser librement. C'est pourquoi la paranoïa est aussi appelée « délire de persécution ». Le paranoïaque est convaincu d'être injustement persécuté par des forces hors de son contrôle : « Sous la pression du surmoi, le moi projette dans le monde extérieur comme intentions mauvaises les pulsions agressives provenant du ça [...] et réussit ainsi à s'en défaire comme réactions contre le monde extérieur [...] »³³⁸. »

Freud traite cependant de la paranoïa individuelle comme étant une pathologie isolée, alors qu'Adorno et Horkheimer évoquent la « paranoïa collective »³³⁹. Historiquement, selon eux, la paranoïa individuelle aurait trouvé une guérison partielle dans différentes institutions civilisationnelles, notamment la religion, en protégeant presque les individus contre leur paranoïa³⁴⁰. Le problème abordé par Adorno, avec et sans Horkheimer, est que la culture elle-même est devenue paranoïaque, entraînant les masses avec elle : « le réalisme inconditionnel de l'humanité civilisée, qui culmine dans le fascisme, est un cas particulier de folie paranoïaque dépeuplant la nature et, pour finir, les peuples eux-mêmes »³⁴¹. »

La raison dominante d'aujourd'hui pour Adorno tente compulsivement de subsumer le particulier sous l'universalité de la valeur d'échange, de réduire le qualitatif au quantitatif :

³³⁶ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 201 ; HGS, 5 : 223.

³³⁷ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 198 ; HGS, 5 : 219.

³³⁸ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 200 ; HGS, 5 : 222.

³³⁹ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 205 ; HGS, 5 : 227.

³⁴⁰ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 204-205 ; HGS, 5 : 227.

³⁴¹ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 201 ; HGS, 5 : 223.

La tentative de rapporter tout ce qui apparaît, tout ce qui se rencontre, à un repère uniforme, c'est-à-dire de le soumettre à une unité identique et rigide, et par-là même de les retirer de leur mouvement [...] a un tel trait réifiant³⁴².

Ce désir compulsif de fixation des choses en une connaissance positive rigide aspire d'abord à sa propre autoconservation, craignant par-dessus tout l'éventualité de sa négation. La culture, comme nous l'avons vu, s'est absolutisée : elle cherche donc à se maintenir en s'imposant partout où elle peut, afin de liquider toute possibilité de négativité menaçante extérieure, qu'elle projette par ailleurs elle-même. C'est là pour Adorno la véritable folie, laquelle « réside dans l'immuabilité, dans l'incapacité où se trouve la pensée de participer à la négativité en laquelle consiste vraiment le penser en tant que processus dynamique »³⁴³. La connaissance, qui tente de se constituer en un système total de domination de la nature, agit ainsi par crainte de l'ennemi extérieur, par besoin de contrôle de l'inconnu, du négatif au sens réduit de « ce qui ne cadre pas avec ce qui est seulement pour soi ». Elle reconduit par le fait même sa plus grande insuffisance, soit son refus de se nier lorsqu'elle rencontre sa propre insuffisance : « L'excès de cohérence paranoïaque [...] révèle un manque de cohérence du penser ; au lieu de penser jusqu'au bout les insuffisances de l'exigence absolue et de continuer à préciser ainsi son jugement, le paranoïaque s'acharne sur l'élément immuable qui est cause de l'échec de son jugement³⁴⁴. » Encore une fois, la forme de la conscience propre à la demi-formation s'acharne à maintenir en place la culture réifiée : « Une demi-formation qui, par opposition à l'absence totale de formation [*bloßen Unbildung*], hypostasie le savoir limité et en fait une vérité, ne peut supporter l'abîme – désormais intolérable – entre l'intérieur et l'extérieur, entre le destin individuel et la loi sociale, entre le phénomène et l'essence³⁴⁵. »

³⁴² Theodor W. Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft« (1959). Nachgelassene Schriften. Abteilung IV: Vorlesungen, Band 4.*, Frankfurt-am-Main, Suhrkamp Verlag, 174-175. [Ma traduction].

³⁴³ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 202 ; HGS, 5 : 224.

³⁴⁴ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 202-203 ; HGS, 5 : 225.

³⁴⁵ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 204 ; HGS, 5 : 226. Cet élément sera important pour le prochain chapitre sur Kant.

Le demi-formé est bien à l'image de sa culture :

pour [le demi-formé], tous les mots deviennent un système d'hallucinations [*Wahnsystem*], une tentative pour prendre possession par l'esprit de tout ce que son expérience [*Erfahrung*] ne peut atteindre, de donner arbitrairement un sens au monde qui fait que l'homme lui-même n'a plus de sens ; en même temps il diffame l'esprit et l'expérience dont il est exclu et leur impute la culpabilité que porte en fait la société dont lui-même est exclu³⁴⁶.

La paranoïa est ici bel et bien l'ombre de la connaissance³⁴⁷ : le demi-formé accumule les informations culturelles devenues marchandises pour mieux supporter son angoisse, en enserrant le monde dans une toile de connaissances qui embrigade l'objet sans jamais véritablement l'atteindre. Pour compenser l'angoisse ressentie face à ce monde qui demeure incompris et duquel il a peur d'être exclu, le demi-formé se tourne explicitement vers la culture neutralisée : « la culture [*Kultur*] finit par devenir une marchandise diffusée comme une information, sans imprégner vraiment les individus qui l'acquerraient³⁴⁸. »

Le demi-formé paranoïaque doit aussi trouver divers moyens pour composer avec la persécution qu'il ressent en lui-même. Rappelons encore une fois que le moi faible et paranoïaque n'a pas complètement tort : « [la faiblesse du moi] n'est pas seulement psychologique, mais [un signe que] le mécanisme psychique enregistre l'impuissance réelle de l'individu face à l'appareil socialisé³⁴⁹. » Son surmoi socialement produit le persécute bel et bien : son incapacité à s'extérioriser sainement est sociale et objective. Seulement, le moi étant trop faible pour dépasser le *statu quo* social, trop faible pour dépasser son surmoi autoritaire, il n'a d'autres choix que de se tourner vers des explications alternatives. Ces explications ne sauraient être logiques et rationnelles non plus : les exigences sociales étant fondamentalement contradictoires et irrationnelles, nous avons vu comment le moi doit trouver un moyen de se maintenir en refoulant ces exigences au niveau de l'inconscient.

³⁴⁶ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 203-204 ; *HGS*, 5 : 225-226.

³⁴⁷ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 203 ; *HGS*, 5 : 225.

³⁴⁸ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 205 ; *HGS*, 5 : 227.

³⁴⁹ Adorno, « Opinion — Illusion — Société », 138 ; *GS*, 10.2 : 580.

On voit alors émerger différents narratifs (individuels ou collectifs) permettant à la psyché paranoïaque de se maintenir sans pour autant transformer son ça ou son surmoi, fournis par l'industrie culturelle : « À la façon d'un stéréotype, la demi-formation dans son angoisse a [...] recours à la formule qui lui convient le mieux, tantôt pour expliquer le malheur qui vient d'arriver, tantôt pour prophétiser la catastrophe parfois travestie en régénérescence³⁵⁰. » Au fond, la paranoïa individuelle, comme le narcissisme collectif plus généralement, n'est pas la maladie. Ils sont plutôt les symptômes d'une psyché qui tente de guérir d'une maladie sociale, la tentative de se maintenir face à des exigences impossibles : « Et le paranoïaque rebâtit l'univers [...] tel qu'il puisse de nouveau y vivre. Il le rebâtit au moyen de son travail délirant. *Ce que nous prenons pour une production morbide, la formation du délire, est en réalité une tentative de guérison, une reconstruction*³⁵¹. »

On remarquera comment plusieurs types de narratifs, aux traits paranoïaques et partagés collectivement, permettent aux individus de faciliter leur intégration par l'automutilation psychique volontaire. Adorno dédia à ce sujet plusieurs articles et essais sur la récupération par l'industrie culturelle de l'astrologie, par le biais des horoscopes dans les journaux³⁵². Se tourner vers des forces astrales ou occultes permet d'expliquer par le surnaturel et l'irrationnel ce que la raison dominante de la demi-formation ne permet pas d'expliquer. Le moi projette l'instance persécutrice et incompréhensible dans les cieux, dans des forces cosmiques aux voies impénétrables : « En tant

³⁵⁰ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 204 ; HGS, 5 : 226.

³⁵¹ Freud, « Le Président Schreber », 315 ; GW, VIII : 307. Voir aussi Adorno, *Minima moralia*, §45, 99 ; GS, 4 : 81. : « Une fois [que la dialectique] sait que l'Universel dominant et les proportions qui sont les siennes, sont malades – à proprement parler : atteint de paranoïa et de “projection pathologique” – alors ce qui se présente précisément comme malade, aberrant, paranoïde et même complètement “fou”, au regard des critères de cet ordre dominant, c'est pour elle le seul germe de guérison. »

³⁵² « Les hommes ne se ressentent pas Taureau ou Vierge parce qu'ils sont bêtes au point d'obéir aux injonctions des journaux qui sous-entendent qu'il est tout naturel que cela signifie quelque chose, mais parce que ces clichés et les directives stupides pour un art de vivre, qui se contentent de recommander ce qu'ils doivent faire de toute façon, leur facilitent – même si ce n'est qu'une apparence – les choix à faire et apaisent momentanément leur sentiment d'être étrangers à la vie, voire étrangers à leur propre vie. » Adorno, « Opinion — Illusion — Société », 138 ; GS, 10.2 : 579-580. Adorno analysa notamment en 1952-1953 la rubrique horoscopique du *Los Angeles Time*. Voir Theodor W. Adorno, *Des étoiles à terre : la rubrique astrologique du “Los Angeles Times” : étude sur une superstition secondaire*, Paris, Exils. Voir aussi Adorno, *Minima moralia*, §151, 321-332 ; GS, 4 : 273-280.

qu'astrologue, [le paranoïaque] dote les étoiles des forces qui provoquent la ruine de celui qui n'y prend pas garde [...]»³⁵³.

Par des explications dans le genre de l'astrologie, le moi peut être renforcé dans sa gestion du ça en faisant de sa souffrance le résultat d'un destin dicté par les étoiles : sa souffrance est le résultat d'une épreuve cosmique, à la fois nécessaire et contingente. L'astrologie au service de l'industrie culturelle réutilise aussi le narratif de l'élus (ou du peuple élu) qui doit traverser diverses épreuves afin de trouver la rédemption. L'étendue de la persécution ressentie rend dès lors possible une gratification narcissique en son sens plus conventionnel, celui de l'amour propre et de la mégalomanie : «le malade, primitivement victime d'un délire de persécution où il se voit en butte aux puissances les plus redoutables, éprouverait le besoin de s'expliquer cette persécution et en viendrait ainsi à se croire lui-même un personnage important, digne d'une persécution pareille»³⁵⁴. » Cette rationalisation aide le moi à endurer les contradictions et souffrances vécues, puisqu'elles deviennent alors le produit de sa magnanimité et non de ce qu'exige injustement l'intégration sociale. Seuls les plus grands sont confrontés à de grandes épreuves. Cela permet aussi de se réconcilier avec le surmoi autoritaire (réconciliation extorquée faut-il dire) ; c'est un amour dur, mais un amour néanmoins qui motive cette réconciliation.

Puisque la civilisation sous sa forme actuelle refuse malgré tout de répondre aux besoins individuels, les narratifs paranoïaques en vogue doivent se tourner ailleurs que vers le présent, tout comme Daniel Paul Schreber qui, selon Freud, repoussait son délire eschatologique à un avenir indéterminé : «le sens de la réalité [...] le contraint à ajourner du présent dans un avenir lointain la solution trouvée, à se

³⁵³ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 199 ; HGS, 5 : 221.

³⁵⁴ Freud, « Le Président Schreber », 296 ; Freud, *GW*, VIII, 284. Freud poursuit son analyse du cas Schreber en relevant l'insuffisance d'une telle explication pour le président Schreber : « c'est penser d'une manière aussi peu psychologique que possible que d'attribuer à une rationalisation des conséquences affectives d'une telle importance. » (Ibid.) Si nous pouvons donner raison à S. Freud dans le cas de Schreber, cette rationalisation demeure néanmoins bien pertinente pour le type de narcissisme socialement généré auquel nous faisons référence ici.

contenter, pour ainsi dire, d'une réalisation asymptotique de son désir³⁵⁵. » Pour les individus déclassés, les pauvres et les exclus, on attend le jour où le succès économique frappera, où la souffrance sera récompensée. Cependant, puisque l'adaptation véritablement saine au social demeure impossible, l'incompréhension face à la réalité, complète, on ne s'attend plus à ce que notre travail et notre souffrance soit immédiatement synonymes de succès³⁵⁶. Le destin des étoiles sous l'égide capitaliste prend l'allure de la loterie : « C'est ainsi que se modifie la structure interne de la religion du succès [...]. La voie *per aspera ad astra*, qui implique des difficultés et des efforts, est progressivement remplacée par l'idée d'une loterie à laquelle il suffit de gagner³⁵⁷. » Sous le capitalisme, l'industrie culturelle détourne ce sentiment d'élection et de rédemption possible dans les termes qui sont ceux de la réussite économique, soit ceux du « mythe du succès »³⁵⁸. On retrouve ici l'idée classique de Steinbeck selon laquelle si le communisme n'a pas pris aux États-Unis, c'est que même les ouvriers les plus pauvres se concevaient comme des capitalistes temporairement embarrassés³⁵⁹. Tout le monde est un millionnaire en puissance :

De même que les hommes assujettis prirent toujours plus au sérieux que leurs seigneurs la morale qui leur venait de ceux-ci, de même les masses dupées d'aujourd'hui subissent, plus fortement que ceux qui ont réussi, le mythe du succès. Elles désirent ce qu'ils ont et insistent obstinément sur l'idéologie au moyen duquel on les asservit³⁶⁰.

Il faut donc souffrir, endurer, en attendant que notre grandeur soit enfin perçue par le monde entier, lequel nous choisira pour vivre de grandes choses.

Ce ne sont que divers exemples de narratifs possibles aidant à compenser pour la frustration psychique vécue par les individus au quotidien. Dans les narratifs propres au narcissisme collectif, par

³⁵⁵ Freud, « Le Président Schreber », 296 ; *GW*, VIII : 283-284.

³⁵⁶ Adorno et Horkheimer reconnaissent une telle tendance paranoïaque dans l'impulsion téléologique de certaines philosophies, qui font « de l'histoire universelle l'exécutrice des catastrophes et des déclinés inévitables ». Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 199 ; *HGS*, 5 : 221.

³⁵⁷ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 154 ; *HGS*, 5 : 172.

³⁵⁸ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 142 ; *HGS*, 5 : 158.

³⁵⁹ John Steinbeck, « A Primer on the 30s », *Esquire*, 1er juin 1960.

³⁶⁰ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 142 ; *HGS*, 5 : 158.

exemple, le blocage du présent reconduit l'investissement simultané du le passé et du futur. Les apôtres de la culture collective et de ses paradigmes pleurent la décadence actuelle comme un affront à leur grandeur perdue, rêvant d'une réconciliation future avec un passé grandiose.

Comme nous l'avons vu, les contenus narratifs de cette tendance paranoïaque varient en fonction du statut économique, des lieux, des circonstances sociales, etc. En fin de compte, les individus en viennent à recourir aux mythes qui leur permettent de calmer leur angoisse. Il n'est pas question par ailleurs de suggérer que sous la demi-formation tout le monde est paranoïaque, tout comme la demi-formation n'engendre pas uniquement des personnalités autoritaires. Malgré tout, pour Adorno, on observe des tendances probantes et constantes à verser dans la paranoïa chez diverses populations. En conclusion de son étude sur la rubrique astrologique dans le *Los Angeles Times*, Adorno le soulignait lui-même :

Il convient de souligner qu'il n'est pas justifié de qualifier primitivement les adeptes de l'astrologie de psychotiques – alors que, comme on l'a montré, elle sert également de défense contre la psychose –, ni de postuler que l'astrologie en tant que telle indique que les gens deviennent de plus en plus fous, ou que la paranoïa en tant que telle est en augmentation. Toutefois, on peut émettre l'hypothèse que diverses situations historiques et cadres sociaux favorisent divers syndromes psychologiques et « font ressortir » et accentuent des types distincts de possibilités toujours présentes chez les êtres humains³⁶¹.

4.3.3 Identification à l'agresseur

Jusqu'à présent, les manifestations des mécanismes de défense abordées se cantonnent à la sphère psychique : la demi-formation pallie l'angoisse des individus afin qu'ils se maintiennent psychiquement sans transformation dans le quotidien. Il est question de tolérer la pression en la relâchant partiellement en imagination. En somme, le barrage contre l'agression n'a pas encore cédé. La prédisposition à la paranoïa ouvre quand même la voie à la tentation de persécution : « Seuls ceux qui sont affectés de la

³⁶¹ Theodor W. Adorno, « The Stars Down to Earth: The Los Angeles Times Astrology Column », in *Soziologische Schriften II. Gesammelte Schriften. Band 9.*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 118. [Ma traduction]. Ces « possibilités toujours présentes » et leur expression historique spécifique illustrent encore une fois la lecture naturel-historique qu'Adorno offre de la psyché humaine.

manie de la persécution acceptent la persécution à laquelle la domination aboutit nécessairement, parce qu'elle leur permet de persécuter à leur tour³⁶². »

Cela nous amène au troisième mécanisme de défense susmentionné, qui se rapproche beaucoup plus de la barbarie : l'identification à l'agresseur [*Identifikation mit dem Angreifer*]. Bien qu'Adorno mobilise occasionnellement ce concept dans ses écrits sociologiques et psychologiques, souvent en référant à Anna Freud (ou la psychanalyse freudienne), il le fait généralement sans le définir lui-même. L'emploi qu'il en fait est cependant cohérent avec l'exposition qu'en fait Anna Freud dans *Le Moi et les mécanismes de défense*. Nous commencerons dès lors avec un récapitulatif de cette notion telle qu'elle y figure dans cet ouvrage, suivi d'une reconstruction de la position adornienne, souvent implicite.

Pour Anna Freud, l'identification à l'agresseur est un mécanisme de défense qu'il est normal de retrouver au courant du développement du surmoi de l'enfant³⁶³. Son expression de base est plutôt simple : l'enfant, lorsqu'il se fait réprimander par une figure d'autorité, reconduit son angoisse ressentie à l'idée d'être puni vers un autre objet – une peluche, un animal, un adelphe, l'autorité elle-même, etc. – sous la forme d'une agression : « L'enfant introjecte quelque chose de l'objet d'angoisse, ce qui lui permet d'assimiler un événement angoissant récemment survenu. En jouant le rôle de l'agresseur, en lui empruntant ses attributs ou en imitant ses agressions, l'enfant se transforme de menacé en menaçant³⁶⁴. » L'enfant va parfois rejouer la punition reçue sur autrui, parfois même avant de recevoir la punition, par anticipation³⁶⁵.

Nous avons vu comment l'enfant en développement intègre progressivement les exigences de ses figures d'autorité pour construire son surmoi : « Quand un enfant ne cesse d'intérioriser, d'introjecter les qualités de ses éducateurs, quand il fait siennes leurs particularités et leurs opinions, il fournit

³⁶² Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 206 ; HGS, 5 : 228.

³⁶³ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 107 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 132.

³⁶⁴ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 104 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 129.

³⁶⁵ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 105 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 130.

continuellement au surmoi le matériel nécessaire à l'évolution de celui-ci³⁶⁶. » À un stade intermédiaire d'internalisation, la critique est cependant encore hétéronome : « La critique intériorisée n'en est pas pour autant immédiatement internalisée en autocritique³⁶⁷. » Puisque la critique n'est pas encore vécue comme le résultat d'une instance morale raisonnable à laquelle il faut se soumettre soi-même, la punition et la culpabilité qui y sont associées sont source d'angoisse pour l'enfant : « Même après que la critique extérieure a été introjectée, la peur d'une sanction et le délit ne sont pas encore associés dans l'esprit du patient [...]»³⁶⁸. »

En résumé, l'enfant est aux prises avec un problème : il veut reconnaître la légitimité de l'autorité internalisée, mais refuse d'assumer la culpabilité ainsi que la punition qui découle du délit. L'identification à l'agresseur permet, par la projection, de résoudre cette tension : « À l'instant même où la critique s'intériorise, le délit est repoussé dans le monde extérieur, ce qui revient à dire que le mécanisme d'identification avec l'agresseur se complète par un autre procédé de défense, par une projection, au-dehors, de la culpabilité³⁶⁹. » L'enfant trouve le moyen de reconnaître l'autorité en place en projetant sa culpabilité sur autrui, en devenant lui-même la figure d'autorité en imposant le châtiment sur quelqu'un d'autre que lui :

Ce moi-là se montre intolérant à l'égard du monde extérieur avant d'être sévère envers lui-même. Il apprend bien à connaître ce qui est condamnable, mais utilise ce mécanisme de défense contre les désagréments de l'autocritique [...]. Son indignation s'accroît automatiquement toutes les fois que la perception de sa culpabilité personnelle tend à augmenter³⁷⁰.

C'est le sens de la formulation d'« identification à l'agresseur » : l'enfant s'identifie non pas à sa conscience morale autocritique, mais à ce qu'il perçoit comme une autorité l'agressant, devenant lui-même cette autorité.

³⁶⁶ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 107 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 133.

³⁶⁷ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 107 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 133.

³⁶⁸ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 109 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 136.

³⁶⁹ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 109 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 136.

³⁷⁰ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 110 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 136.

L'identification à l'agresseur est mobilisée tant et aussi longtemps que le moi n'a pas fait sien son surmoi, qu'il le subit comme une instance hétéronome à lui : « La véritable moralité ne commence qu'au moment où la critique intériorisée ayant fait siennes les exigences du surmoi coïncide avec la perception qu'a le moi du délit personnel³⁷¹. » Une fois ce stade atteint, l'individu devenu mature priorisera l'autocritique sur « l'intolérance à l'égard d'autrui »³⁷². Certes, le désagrément de l'autocritique, porter le poids de sa culpabilité est beaucoup plus désagréable pour la psyché, mais un moi fort est en mesure de supporter ce poids, surtout lorsqu'il réalise que l'objet de son agression n'est pas son véritable objet.

Il est donc normal de retrouver ce mécanisme de défense chez les enfants. On peut néanmoins, nous dit Anna Freud, le retrouver aussi chez des adultes qui demeurent, toute leur vie, particulièrement agressifs à l'égard d'autrui : « peut-être certains sujets ne dépassent-ils jamais le stade intermédiaire de la formation de leur surmoi. Peut-être ne parviennent-ils jamais à intérioriser entièrement le processus³⁷³. » À la lumière de nos réflexions précédentes, nous pouvons affirmer avec Adorno qu'il est certain, compte tenu de la demi-formation, que certains individus ne dépassent jamais ce stade : « Celui qui est élevé par la violence canalise sa propre agression en s'identifiant avec la violence pour la transmettre ailleurs et s'en débarrasser [...] »³⁷⁴.

Puisque la demi-formation ne permet pas de générer un moi fort capable de se réconcilier sainement avec son surmoi, ce dernier demeure pour plusieurs hétéronome : le sentiment de culpabilité reste intolérable et bloque la possibilité d'être véritablement internalisé en vue de permettre l'autocritique, de permettre une véritable conscience morale. Les individus demi-formés sont portés à constamment trouver un objet sur lequel projeter leur culpabilité. En lien avec la précédente section,

³⁷¹ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 110 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 136-137.

³⁷² Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 110 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 136.

³⁷³ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 110 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 137.

³⁷⁴ Adorno, *Dialectique négative*, 408 ; *GS*, 6 : 330.

Anna Freud affirme justement que chez l'adulte, « [l'identification avec l'agresseur] semble constituer [...] une phase intermédiaire des états paranoïaques³⁷⁵. »

L'identification à l'agresseur constitue ainsi pour Adorno la synthèse dangereuse du narcissisme collectif et du délire de persécution paranoïaque : le demi-formé s'identifie immédiatement à sa culture, laquelle constitue son surmoi le culpabilisant, pour ensuite projeter son angoisse sur un « objet de substitution ». S'identifiant à l'autorité de l'endogroupe, il cherche alors à punir celle ou celui qui ne parvient pas à bien s'intégrer. D'angoissé, il passe à agresseur, de menacé à menaçant.

4.4 Régression collective : fascisme et barbarie

« Le fait que le fascisme survive [...] vient de ce que les conditions sociales objectives qui nourrissent le fascisme continuent d'exister³⁷⁶. » Nous venons de présenter une partie de ces conditions sociales objectives et leurs ramifications subjectives psychologiques. La situation civilisationnelle exige aux individus une adaptation impossible à un monde qu'ils ne comprennent pas : « L'ordre économique, et construite sur son modèle l'organisation économique, rendent la majorité des hommes dépendants de facteurs qui leur échappent, et la maintiennent dans l'immatunité [*Unmündigkeit*]³⁷⁷. » Les individus sont maintenus dans l'immatunité, en tutelle, car la condition d'accès à la maturité – réconciliation des différentes instances de la psyché en un moi fort – est bloquée par la demi-formation absolutisée. L'angoisse ressentie face à l'incompréhension, l'impuissance et la nécessité de s'adapter à un ordre social qui ne répond pas à nos besoins, « contient en puissance le totalitarisme »³⁷⁸.

C'est une banalité que de rappeler que les causes historiques, sociales et économiques du totalitarisme au XXe siècle sont éminemment complexes et furent abordées de moult façons par les diverses sciences humaines. Nous nous limitons ici, dans le cadre d'une réflexion sur la philosophie

³⁷⁵ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 110 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 137.

³⁷⁶ Adorno, « Que signifie : repenser le passé? », 123 ; *GS*, 10.2 : 566.

³⁷⁷ Adorno, « Que signifie : repenser le passé? », 123. [Traduction modifiée] ; *GS*, 10.2 : 567.

³⁷⁸ Adorno, « Que signifie : repenser le passé? », 123 ; *GS*, 10.2 : 567.

de l'éducation d'Adorno, à certains facteurs bien spécifiques à prendre en compte pour qui voudrait penser une éducation réussie selon lui. Le but n'est donc pas d'émettre une théorie complète du totalitarisme, loin de là. Dans ce contexte plutôt limité, nous verrons plutôt comment les mécanismes de défense décrits ci-haut peuvent être mobilisés chez les masses pour servir les intérêts de mouvements fascistes et autoritaires. Nous ne prétendons pas expliquer ici comment le fascisme et l'autoritarisme apparaissent, ni pourquoi certains individus deviennent des *leaders* de masses alors que d'autres suivent, ou pourquoi certains individus sont d'un tempérament libéral alors que d'autres sont autoritaires dans les conditions actuelles³⁷⁹. Il s'agit plutôt d'une analyse de tendances sociales généralisées qui sont, pour Adorno, le résultat de la demi-formation tel que décrit dans cette étude. Ainsi, les conséquences psychiques de la demi-formation constituent une prédisposition collective à dégénérer en violence réactionnaire. Nous concluons ensuite sur comment une éducation devrait se constituer en prenant au sérieux ces mécanismes en les abordant directement dans son programme pédagogique, tant chez les enfants que chez les adultes³⁸⁰.

La compréhension qu'Adorno a du fonctionnement de la propagande fasciste est complémentaire de sa description de la barbarie dans ses écrits sur l'éducation. La propagande fasciste « vise à gagner des gens à sa cause *en jouant sur les mécanismes inconscients* plutôt qu'en présentant des idées et des arguments »³⁸¹. Ce sont bel et bien les mécanismes de défense que nous venons de décrire dont il est question ici.

Pour la propagande fasciste, il est bien moins question d'offrir un programme politique clair, logique et raisonnable que de soumettre les individus aux bons « stimuli psychologiques »³⁸². Dans ce

³⁷⁹ En fait, c'est là l'un des problèmes inhérents à l'éducation aujourd'hui, soit qu'il semble que les personnalités critiques, libérales et démocratiques émergent de manière contingente et inconstante, alors que de grandes parties des masses sont systématiquement éduquées d'une manière telle à favoriser l'adhésion à des mouvements réactionnaires et autoritaires.

³⁸⁰ Voir Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 238 ; *GS*, 10.2 : 677.

³⁸¹ Theodor W. Adorno, « Antisémitisme et propagande fasciste », in *Société : Intégration, Désintégration*, Paris, Payot, 299 ; *GS*, 8 : 397.

³⁸² Adorno, « Antisémitisme et propagande fasciste », 300 ; *GS*, 8 : 397.

genre de propagande raciste, « [le délire racial] satisfait à un besoin psychologique des masses, de s'identifier à une élite et de se venger de son sentiment d'impuissance et d'infériorité sur une minorité potentiellement sans défense »³⁸³. On laisse entendre aux masses que l'impuissance et l'angoisse ressentie face à l'incapacité de s'intégrer adéquatement à la culture ne sont ni la faute des individus, ni la faute de la culture, mais bien la faute d'un troisième terme externe : c'est l'étranger, l'autre (par exemple, historiquement, les juifs), qui ne jouerait pas honnêtement selon les règles sociales. Il est alors possible de sauver cette grande civilisation à laquelle l'on s'identifie et qui est menacée, en employant le vocabulaire du « problème », conférant à la situation une allure de fausse objectivité qui commande une réaction planifiée³⁸⁴. La critique conservatrice de la culture, avec ses visées restauratrices, ouvre la voie au fantasme de la restauration de la nation, de la race, auxquelles réfère le narcissisme collectif. La cause de la décadence de la culture est alors attribuée à l'exogroupe, aux « barbares » contre lesquels il faut se défendre.

La gratification narcissique tient aussi du sentiment d'être soudainement initié à des vérités réservées aux grands, aux élus : « On "laisse entrer" les gens, on les met soi-disant au parfum, on leur fait des confidences, on les traite comme l'élite qui mérite de connaître les mystères sordides dissimulés à ceux qui ne sont pas les leurs³⁸⁵. » Au lieu de faire face frontalement au blocage cognitif de la compréhension du réel, on compense par un système paranoïaque, des théories du complot, qui permettent de réduire l'ensemble des contradictions à un problème précis qui concerne un endogroupe pétri de narcissisme collectif :

Rien ne peut être laissé intact pour ainsi dire : tout doit être rendu « égal » à l'idéal du moi d'un groupe interne conçu et hypostasié de manière rigide [...]. Aussi longtemps que survit quelque chose de différent, le caractère fasciste se sent menacé indépendamment de la faiblesse de l'autre être³⁸⁶.

³⁸³ Adorno, « Opinion — Illusion — Société », 138 ; *GS*, 10.2 : 580.

³⁸⁴ Adorno, *Études sur la personnalité autoritaire*, 168-169 ; *GS*, 9.1 : 285-286.

³⁸⁵ Adorno, « Antisémitisme et propagande fasciste », 301 ; *GS*, 8 : 399.

³⁸⁶ Adorno, *Études sur la personnalité autoritaire*, 189 ; *GS*, 9.1 : 302-303.

La faiblesse attribuée à celles et ceux appartenant à l'exogroupe est néanmoins essentielle à la compensation psychique de cette propagande, en vertu de l'identification à l'agresseur. On propose aux individus de devenir eux-mêmes les représentants de l'autorité qu'ils ont internalisés en surmoi et de punir cet autre. En devenant agresseurs, on permet aux individus de se réconcilier avec leur surmoi et de libérer l'angoisse réprimée sous la forme d'une catharsis violente dirigée contre autrui.

La personnalité autoritaire, produit de la demi-formation, demande sacrifice pour rétablir sa grande culture, pour laquelle elle est prête à mourir pour se sacrifier au nom de cette grandeur qu'elle mobilise psychiquement à ses fins, pour compenser son sentiment d'impuissance individuelle : « Le désir de destruction sous-jacent concerne autant l'ennemi que le sujet lui-même. La destructivité est réellement "totalitaire". » S'identifiant immédiatement au *statu quo*, les individus subliment leur narcissisme individuel entièrement dans le collectif : « Fétichiser la réalité et les rapports de pouvoir établis tend plus que tout autre chose à inciter l'individu à renoncer à lui-même et à rejoindre la supposée vague du futur³⁸⁷. »

Tout comme le proposait Anna Freud, l'identification à l'agresseur pour Adorno sabote en quelque sorte la possibilité d'une véritable autocritique : « le modèle d'orientation antisémite offre des gratifications émotionnelles et narcissiques qui tendent à briser les barrières de l'autocritique rationnelle³⁸⁸. » La pulsion agressive des masses mobilisées par la propagande autoritaire est de l'ordre d'une jouissance immédiate, d'un « accomplissement des désirs » qui vise strictement à relâcher la pression ressentie face à l'angoisse³⁸⁹.

Justement, les agitateurs fascistes et les leaders de ces mouvements, qui en viennent à représenter l'incarnation du surmoi autoritaire collectif venant calmer les masses dans leur angoisse en les faisant

³⁸⁷ Adorno, « Antisémitisme et propagande fasciste », 308 ; *GS*, 8 : 405.

³⁸⁸ Adorno, *Études sur la personnalité autoritaire*, 167 ; *GS*, 9.1 : 285.

³⁸⁹ Adorno, « Antisémitisme et propagande fasciste », 301 ; *GS*, 8 : 399.

sentir adéquates et aimées³⁹⁰, sont aussi simultanément des modèles de désinhibition : « [les agitateurs politiques] s'expriment sans aucune inhibition. Ils suppléent par procuration leurs auditeurs qui ne parviennent pas à s'exprimer, en faisant et en disant ce que ces derniers ne peuvent ou n'osent – mais aimeraient – dire et faire³⁹¹. »

Principe du plaisir et principe de réalité sont alors (faussement) réconciliés dans l'agression : cette jouissance cathartique, entièrement compatible avec la configuration sociale réifiée de la demi-formation, permet de maintenir l'ordre en place et de sublimer ce qui nécessiterait en réalité une autocritique mature du surmoi, laquelle impliquerait *de facto* la critique de l'ordre social l'ayant forgé. Les demi-formés sont manipulables du fait que leur éducation les maintient dans cet état d'immaturation, un état irrationnel, plus proche de l'animal, agressif et émotionnel : « [la propagande] prend simplement les gens pour ce qu'ils sont : d'authentiques enfants de la culture de masse standardisée d'aujourd'hui, qui ont été dérobés dans une large mesure de leur autonomie et de leur spontanéité³⁹². »

5. « Faire une réception sérieuse des résultats de Freud »

En résumé, la demi-formation perpétue la réification et l'aliénation sociales dans la sphère psychique de l'individu, bloquant par le fait même la possibilité même de saisir cette aliénation autrement que sous la forme d'un sentiment d'angoisse. En dérivant dans le narcissisme individuel propre à la culture occidentale, les individus sont forcés à recourir à des mécanismes de défense

³⁹⁰ Rappelons ce moment criant de vérité aux États-Unis, lors de l'attaque du capitole du 6 janvier 2021, alors que Donald Trump, pour calmer les insurgés, leur dit : « Rentrez à la maison. Nous vous aimons. Vous êtes très spéciaux [*Go home. We love you. You are very special*]. » Incarnation d'un surmoi cautionnant un moi névrosé, à coups de gratification narcissique évidente. Voir Moreau, Jordan. (06/01/2021). President Trump's Chilling Message to Violent Mob Overtaking Capitol: 'Go Home. We Love You, You're Very Special'. *Variety*. <https://variety.com/2021/politics/news/trump-protesters-riot-capitol-video-1234879939/#>. Consulté le 6 juin 2023.

³⁹¹ Adorno, « Antisémitisme et propagande fasciste », 305 ; *GS*, 8 : 402.

³⁹² Olick et Perrin, « Guilt and Defense: Theodor Adorno and the Legacies of National Socialism in German Society », 14. [Ma traduction].

psychiques afin de se maintenir dans un *statu quo* hostile à eux. Bien que ces mécanismes soient ultimement le signe d'une psyché tentant de trouver le chemin vers la guérison dans un monde objectivement malade, ceux-ci représentent néanmoins un grave potentiel de danger lorsque ceux-ci sont récupérés en temps de crises sociales par les mouvements fascistes et antidémocratiques. Le narcissisme individuel compense son sentiment d'impuissance en s'identifiant à un collectif. Si ce collectif paraît menacé – dans un contexte de crise économique par exemple – les individus pris dans une situation de narcissisme collectif sont alors prompts à régresser vers le sacrifice, autant d'un ennemi désigné par des schèmes paranoïaques, que le leur. Si, comme cela est souvent suggéré dans la littérature marxiste de l'époque, le fascisme n'est que l'expression du capitalisme en crise, alors la déformation forme l'appareil psychique individuel à servir d'adjuvant direct au maintien du capitalisme fasciste.

La formation de ces mécanismes de défense à grande échelle implique que ceux-ci soient sérieusement pris en considération lors de l'élaboration d'une éducation adéquate. Cette éducation pour Adorno se décline en deux sphères, soit l'éducation à l'enfance et l'éducation aux adultes :

Quand je parle d'éducation après Auschwitz, je pense à deux domaines : d'une part, l'éducation de l'enfance, du moins de la petite enfance ; puis d'une éducation générale qui crée un climat intellectuel, culturel et social où la répétition de ces choses n'est plus possible ; un climat donc, dans lequel les motifs qui ont abouti à l'horreur deviennent en quelque sorte conscients³⁹³.

En ce qui concerne l'éducation à l'enfance, un pas dans la bonne direction consisterait en une pédagogie qui modère l'internalisation d'un surmoi autoritaire et inflexible. En mobilisant un modèle d'autorité moins strict, il serait alors possible pour l'enfant de négocier plus fluidement avec le surmoi, inaugurant la possibilité de son dépassement et donc celle d'un moi autonome. Pour Anna Freud :

Si la névrose est due à un surmoi sévère, les éducateurs n'ont plus qu'à éviter tout ce qui peut favoriser la formation d'un surmoi hyper-rigoureux [...] ; l'exemple donné par les parents et que le surmoi, par identification, s'approprie, doit fournir le modèle non pas d'une hypermorale

³⁹³ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 238 ; *GS*, 10.2 : 677.

impossible à observer, mais celui de leurs réelles faiblesses humaines et de leur tolérance à l'égard des instincts³⁹⁴.

Si l'on présuppose ce qui fut énoncé plus tôt quant à l'émergence d'un surmoi autoritaire socialement généré, on voit comment une éducation consciente de ce fait pourrait, dès le plus jeune âge, favoriser des modèles et des autorités flexibles et faillibles. Adorno reprend en intégralité cette idée lui-même dans les années 60, en référant non pas à l'attitude des parents, mais plutôt à celle des enseignants :

[Les maîtres] ne devraient pas refouler leur affectivité pour la laisser resurgir rationalisée, mais ils devraient reconnaître leur propre affectivité, ne pas la cacher aux autres, et désarmer ainsi les élèves. Il se peut que sera plus convaincant un maître qui dit : « Eh bien oui, je suis injuste, je suis un être humain comme vous, il y a des choses qui me plaisent, et d'autres qui ne me plaisent pas », que ne le serait celui qui, au nom de l'idéologie, revendique une justice rigoureuse, mais commet inévitablement des injustices inavouées³⁹⁵.

En fournissant aux individus des modèles d'autorités plus flexibles, ouvertement faillibles et finis, on habitue les enfants à considérer leurs propres idéaux du moi comme des instances qui ne sont pas absolues et donc qui sont critiquables et dépassables. On promet aussi la formation d'un idéal du moi qui conçoit sa vulnérabilité et son occasionnel sentiment d'impuissance non pas comme une source d'angoisse, mais bien comme quelque chose à investir sans crainte. Référant à sa propre éducation, Adorno se remémore à quel point la compétition – par exemple, sportive –, soit un contexte de réussite sociale par la domination sur ses pairs, ne joua pas un rôle important pendant son parcours. De son point de vue, il était beaucoup plus question de « réaliser ce qu'on avait appris : par exemple

³⁹⁴ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 53 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 66. A. Freud demeure néanmoins sceptique quant à la possibilité pédagogique d'enrayer les névroses : « L'expérience toutefois nous enseigne que cet espoir d'arriver à extirper par la pédagogie les névroses de la vie humaine est illusoire et, au point de vue théorique, se voit déçu dès les débuts du travail psychanalytique » (Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 54 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 66.). Elle tient ainsi à se distinguer notamment de Wilhelm Reich, qui, selon elle, nourrissait l'espoir que l'éducation puisse aboutir à des sujets « dénués d'angoisse, exempts de névroses, capables d'être satisfaits et d'échapper aux tourments des conflits intérieurs » (Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 54 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 66.). Si Adorno partage avec A. Freud le scepticisme quant à ce que la pédagogie à elle seule peut accomplir, il n'abandonne pas pour autant l'horizon utopique d'une humanité libérée des angoisses et des névroses. Voir la section 6 ci-bas.

³⁹⁵ Adorno, « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », 230-231 ; *GS*, 10.2 : 669. Adorno ajoute que « de telles réflexions, au demeurant, mettent en évidence la nécessité d'une formation psychanalytique [...] ». Adorno, « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », 231 ; *GS*, 10.2 : 669. Il est raisonnable d'assumer ici, compte tenu de la proximité de son propos avec celui de A. Freud, que c'est son travail à elle qu'il a ici en tête.

en réfléchissant sur les faiblesses de ce qu'on fait soi-même»³⁹⁶. Faire de nos faiblesses et de nos limites non pas le symptôme de notre inadéquation face à une norme, mais ce par quoi l'apprentissage même s'accomplit, nous permet déjà d'envisager des individus qui s'intéressent à leurs insuffisances et faiblesses comme ce sur quoi il faut travailler et non pas un *locus* d'angoisse social. La débarbarisation de la société passe donc inévitablement par le rejet de toute formation contribuant à un « surmoi sévère, rigide et aliéné à la fois »³⁹⁷.

5.1 Éduquer les garçons

Une critique de l'éducation contemporaine devrait aussi porter une attention toute particulière à l'éducation des jeunes garçons. À l'école, nous dit Adorno, on observe trop souvent une « double hiérarchie » : « la hiérarchie officielle, fondée sur le niveau intellectuel, la réussite, les notes, et une hiérarchie latente, non officielle, où la force physique, le fait d'être "un chic type [*ein Kerl sein*]" [...] jouent leur rôle³⁹⁸. » Partageant encore ses souvenirs personnels, Adorno évoque ses anciens camarades de classe qui, rouant de coups les plus faibles, en jouant les durs, se préparaient au fascisme et la torture de prisonniers³⁹⁹. Même à l'université d'Oxford dit-il, où il étudiait lors des années 1930, on distinguait « deux sortes d'étudiants, les *tough guys* et les intellectuels », le second groupe étant dominé par le premier : « les différences qui opposent l'homme fort et le jeune homme docile s'estompent dans un ordre qui fait triompher le principe masculin de domination à l'état pur⁴⁰⁰. » L'éducation à la discipline et la dureté, typiquement machiste, éduque simplement à perpétrer la froideur universelle :

Cette idée, selon laquelle la virilité consiste en un maximum d'aptitudes à supporter, servait depuis longtemps de masque à un masochisme qui [...] ne s'associe que trop facilement au sadisme [...].

³⁹⁶ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 159 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 126.

³⁹⁷ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 164 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 131.

³⁹⁸ Adorno, « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », 228. [Traduction modifiée] ; *GS*, 10.2 : 667.

³⁹⁹ Adorno, *Minima moralia*, §123, 257-259 ; *GS*, 4 : 219-220.

⁴⁰⁰ Adorno, *Minima moralia*, §24, 58 ; *GS*, 4 : 51.

Celui qui est dur envers soi-même acquiert le droit d'être dur envers d'autres et se venge de la souffrance dont il ne pouvait pas montrer les manifestations, qu'il devait refouler⁴⁰¹.

La prise en compte de cette formation genrée et de la violence inhérente au « principe masculin » mène alors à repenser le rapport entre les genres et leur socialisation par l'école :

Je crois qu'il est important qu'on dépasse dans l'instruction publique le tabou qui porte sur la différenciation [...] qui règne au nom des soi-disant garçons en santé et des jeunes filles « naturelles ». Il faudrait qu'on parvienne dans le processus d'éducation à rendre les êtres humains tellement différenciés et délicats que précisément cette pudeur [la honte de la barbarie, G.T.] les saisisse⁴⁰².

Une éducation à la délicatesse des hommes, qui minimiserait la compétition – laquelle participe d'une éducation à la domination violente – au profit d'une acceptation de leur vulnérabilité, une éducation à leurs émotions et leurs faiblesses, va certainement dans le sens d'une éducation qui minimiserait le risque de s'identifier à l'agresseur et de frapper sur le plus faible. En somme, un moi fort a le courage et la lucidité d'avouer ses limites pour travailler en vue de leur dépassement. Avoir de la pudeur ici signifie ne pas s'abandonner platement aux mécanismes de défense menant à l'agression irréfléchie d'autrui⁴⁰³.

⁴⁰¹ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 243 ; *GS*, 10.2 : 682.

⁴⁰² Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 164-165 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 132.

⁴⁰³ C'est pourquoi la critique de J. Benjamin dans son article « The End of Internalization » rate sa cible. J. Benjamin critique la nécessité chez Adorno de l'internalisation d'une figure d'autorité masculine pour atteindre l'autonomie, proposant à l'inverse qu'il nous faudrait penser un « potentiel d'émancipation ancré dans une théorie intersubjective de la personnalité » basée sur l'amour et la reconnaissance d'autrui (Benjamin, « The End of Internalization: Adorno's Social Psychology » : 43,62. [Ma traduction]).

Elle reproche notamment à Adorno de toujours prioriser le jugement critique sur l'amour (Benjamin, « The End of Internalization: Adorno's Social Psychology » : 62.) et donc de reconduire à la fois un certain rationalisme libéral (Benjamin, « The End of Internalization: Adorno's Social Psychology » : 46.), le pessimisme de Freud (Benjamin, « The End of Internalization: Adorno's Social Psychology » : 62-63.) et en général un idéal de la famille nucléaire et patriarcale.

Certes, Adorno est sceptique quant à la possibilité d'aimer dans un monde refroidi. Il n'en demeure pas moins que l'autorité internalisée qu'il promet en est une vulnérable et sensible, critique de la masculinité traditionnelle, qui assume ses faiblesses et invite autrui à les partager, ce qui est bien cohérent avec cette affirmation d'Adorno dans *Minima moralia* : « Tu n'es aimé que lorsque tu peux te montrer faible sans provoquer une réaction de force. » Adorno, *Minima moralia*, §122, 257 ; *GS*, 4 : 218. En résumé, la conception adornienne de l'autorité et de son internalisation intègre déjà les manques à palier évoqués par J. Benjamin.

5.2 Éduquer sans paradigme

Plus généralement, une éducation réussie aspire à être la plus diversifiée possible dans un monde qui continuellement laisse entendre que les choses sont ainsi et pas autrement, allant ainsi à l'encontre d'un idéal de paradigme académique commun. Pour Hellmut Becker, cela signifie qu'il nous faut « une offre de formation très différenciée, diverse à tous les niveaux, de l'école maternelle jusqu'à la formation continue »⁴⁰⁴. Une pléthore d'individus formés à des objets culturels diversifiés ont moins de chance d'imposer leur formation comme étant la seule et unique pertinente ; moins de chance d'en faire un fétiche. Une formation au contenu ouvert et différencié avec des autorités qui admettent leur faillibilité ne signifie pas pour autant l'absence totale d'autorité et de limites académiques : un contenu diversifié ne signifie pas faire n'importe quoi. Comme nous le verrons au prochain chapitre sur la discipline avec Kant, donner libre cours au libre arbitre ne mène pas directement à la liberté. À ce sujet, Anna Freud remarquait qu'une éducation qui laisse toute la liberté aux enfants n'est pas mieux qu'une éducation strictement autoritaire :

Dans bien des cas, [si l'enfant] n'est pas guidé, il ne choisit pas lui-même ses occupations suivant ses dons et sa faculté de sublimation, et c'est plutôt l'envie d'éviter, autant que se peut, l'angoisse et le déplaisir qui détermine son choix. À la grande surprise de l'éducateur, cette liberté de choix aboutit, en pareil cas, non point à un développement de la personnalité, mais à un appauvrissement du moi⁴⁰⁵.

Ici Adorno abonde dans le même sens qu'Anna Freud : « l'enfant qui grandit “sans figure d'autorité” est sans doute plus angoissé que s'il avait eu comme autrefois ce bon vieux complexe d'Edipe. Évidemment, cet aspect de la question échappe souvent aux éducateurs progressistes⁴⁰⁶. »

C'est pourquoi, contre Jessica Benjamin, il demeure important de penser une éducation en rapport avec une autorité à internaliser. Certes, une autorité flexible, vulnérable et aimante, mais autorité

⁴⁰⁴ Adorno, « L'éducation à la majorité » : 24 ; « Erziehung zur Mündigkeit », 134.

⁴⁰⁵ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 96 ; Freud, *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 121.

⁴⁰⁶ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 345 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 655.

néanmoins. Mais comment éduquer à la liberté par la contrainte de façon saine ? C'est là l'une des questions du prochain chapitre.

5.3 Les limites de l'éducation : pour un changement global du contexte social

Une éducation telle que dépeinte ici supposerait des enseignants et des parents ayant déjà pris conscience des dangers inhérents à un surmoi autoritaire et donc familiers avec les réalités psychiques menant à la barbarie, ce qui n'est certainement pas joué d'avance : « les parents avec lesquels nous devons compter sont de leur côté des produits de cette culture et sont aussi barbares que l'est cette culture⁴⁰⁷. » Cela nous ramène donc au second point abordé lorsqu'il est question d'éducation après Auschwitz, soit la création d'un climat social et collectif plus large qui permet la prise de conscience des causes de l'angoisse du déclassement et de l'identification à l'agresseur. Parallèlement, il faut être conscient des limites d'une démarche pédagogique individuelle. Par exemple, imaginons un enfant ayant bénéficié de figures parentales ou d'autorité plus flexibles et vulnérables; même si cela peut être bénéfique pour un temps, cela ne saurait suffire dans un monde globalement froid et autoritaire : « Les enfants, qui ignorent tout de la cruauté et de la dureté de la vie, seront, une fois sortis du milieu qui les protège, d'autant plus exposés à la barbarie⁴⁰⁸. » L'école peut et doit participer à débarbariser l'humanité ; son domaine et ses possibilités demeurent néanmoins limités⁴⁰⁹ :

De la même manière que [l'inconscient], la demi-formation a tendance à être inaccessible à la parole : voilà ce qui rend sa correction par la pédagogie si difficile. Il ne serait probablement possible de la combattre que par une approche relevant de la psychologie des profondeurs : en dissolvant dès les phases précoces de développement ses formes durcies et en renforçant la prise de conscience critique⁴¹⁰.

Il faut donc penser à la fois à l'échelle micrologique de l'éducation à l'enfance, à la fois déjà à l'échelle macrologique sociale, c'est-à-dire via un contexte social qui déjà est disposé à vouloir éduquer

⁴⁰⁷ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 164 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 131.

⁴⁰⁸ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 249 ; *GS*, 10.2 : 688.

⁴⁰⁹ Adorno, « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », 234 ; *GS*, 10.2 : 672.

⁴¹⁰ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 212 ; *GS*, 8 : 119.

les enfants à exprimer ce qui est littéralement inexprimable dans le contexte actuel, ce qui suppose des adultes conscients de leurs limites. La question de l'éducation inclut donc aussi celle des adultes.

Lors d'une conférence donnée en 1956 publiée sous le titre « l'actualité de l'éducation aux adultes [*Aktualität der Erwachsenenbildung*] », Adorno concluait en affirmant que « pour être à la hauteur de son actualité, en vue de trouver en elle-même de véritables possibilités insoupçonnées [*ungeahnten Chancen*], l'éducation des adultes, en tant qu'éducation à la critique, a aussi besoin d'une autocritique impitoyable⁴¹¹. » Pour des adultes ayant déjà pris l'habitude de refouler les contradictions en une angoisse inconsciente et recourant déjà à des mécanismes de défense bien en place, il faut envisager une pédagogie proprement psychanalytique, en ce qu'elle tâcherait de ramener à la conscience des mécanismes inconscients. Une telle tâche demeure fort laborieuse quand tout de leur demi-formation les empêche de nommer ce qui est ressenti : « Pour voir clair dans ce contexte d'aveuglement, il leur faudrait faire cet effort douloureux d'une prise de conscience qu'empêche justement l'organisation de la vie, et entre autres, une industrie culturelle envahissante et omniprésente⁴¹². »

On peut déjà envisager de normaliser l'expression du sentiment général d'angoisse, d'en faire apparaître le caractère social objectif aux individus qui le vivent comme une tare strictement individuelle : « Si l'angoisse n'est pas refoulée, si l'on se permet d'éprouver effectivement autant d'angoisse qu'en mérite cette réalité, il est probable que la plupart des effets destructeurs des angoisses disparaîtront du même coup⁴¹³. »

⁴¹¹ Theodor W. Adorno, « *Aktualität der Erwachsenenbildung* », in *Vermischte Schriften II. Gesammelte Schriften, Band 20.1.*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 331. [Ma traduction].

⁴¹² Adorno, « Que signifie : repenser le passé? », 123 ; *GS*, 10.2 : 567.

⁴¹³ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 244 ; *GS*, 10.2 : 683.

6. Critique immanente de la psychanalyse par le prisme de l'éducation

Ces diverses propositions sur l'éducation, si intéressantes soient-elles, manquent cruellement en détermination. Bien qu'elles soient cohérentes avec les spéculations psychanalytiques d'Adorno, elles ne proposent que bien vaguement comment procéder concrètement. C'est que, comme nous l'avons suggéré en introduction, l'intérêt philosophique de ces réflexions n'est pas nécessairement immédiatement pédagogique : elles touchent aux racines philosophiques de l'éducation, en remettant en cause les présupposés qui l'animent généralement. Ici, ces amorces de réflexion sur l'éducation à partir de la psychanalyse se révèlent en fait être une *critique de la psychanalyse même* – du moins de certaines de ses figures – à même leurs concepts. Par l'entremise de la question de l'éducation et d'une critique-sauvetage de la psychanalyse, ce sont certains gestes conceptuels de la psychanalyse qui sont fondamentalement remis en question, notamment à partir des notions abordées au premier chapitre de la présente recherche.

D'abord, lorsqu'Adorno évoque pour les adultes une « autocritique impitoyable », il faut justement commencer avec ce qu'il y a de plus près de soi : le surmoi hétéronome. Confronter le fait que nos exigences quotidiennes de réussite, d'adaptation unilatérale, alors que nos besoins ne sont pas satisfaits, fait apparaître le caractère illégitime des attentes sociales internalisées et va dans le sens d'un début de critique sociale. Comme nous l'avons vu, ce surmoi étant un produit de la demi-formation, l'autocritique bien dirigée est toujours déjà un début de critique sociale : « La critique du surmoi devrait devenir la critique de la société qui le produit ; si elle se tait devant cette société, elle consent à la norme sociale dominante⁴¹⁴. » En se concentrant sur notre propre froideur et notre manipulabilité, on remonte donc éventuellement vers la totalité sociale⁴¹⁵; en mettant en lumière les mécanismes de

⁴¹⁴ Adorno, *Dialectique négative*, 331 ; *GS*, 6 : 270.

⁴¹⁵ Cho, « Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz? » : 88.

défense évoqués ci-haut, on révèle aux individus à quel point on utilise leurs besoins et leurs souffrances contre eux⁴¹⁶.

Mais que reste-t-il du surmoi suite à une telle critique ? Pour le formuler autrement : un moi fort a-t-il un surmoi ? Dans *Le moi et les mécanismes de défense*, Anna Freud affirme que lorsque le ça « est dans un état de calme et de satisfaction », ou lorsque le surmoi ne confronte pas le moi « avec hostilité ou du moins avec critique », on ne peut apprendre rien de l'un ou de l'autre : « le surmoi, comme le ça, devient perceptible à partir de l'état qu'il génère dans le moi : par exemple lorsque ses critiques évoquent un sentiment de culpabilité⁴¹⁷. » Cela implique que la structure tripartite de la psyché ne réfère pas à des instances structurellement fixes, mais plutôt à des instances dynamiques et différenciées. Sur le plan thérapeutique, il n'y aurait pas besoin théoriquement de diviser la psyché si celle-ci était réconciliée avec elle-même.

On pourrait alors croire que la théorie psychanalytique d'Anna Freud aspire à une telle réconciliation. Pourtant, alors qu'elle propose – comme nous venons de le voir – qu'une éducation favorisant un surmoi plus flexible puisse réduire le risque de névroses, elle affirme simultanément que la fin de toutes névroses n'est pas envisageable : « L'expérience toutefois nous enseigne que cet espoir d'arriver à extirper par la pédagogie les névroses de la vie humaine est illusoire et, au point de vue théorique, se voit déçu dès les débuts du travail psychanalytique⁴¹⁸. » Elle poursuit en affirmant que la difficulté à distinguer entre l'anxiété causée par le monde extérieur – l'anxiété objective – en contraste avec l'anxiété générée par le surmoi – l'anxiété surégoïque – doit nous inciter à minimiser la puissance attribuée au surmoi⁴¹⁹. L'accent thérapeutique est alors plutôt déplacé sur la gestion du symptôme lui-même plutôt que sa cause jugée indéterminable.

⁴¹⁶ Voir Adorno et Becker, « Kann Aufklärung helfen? ».

⁴¹⁷ Freud, *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 9-10.

⁴¹⁸ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 54 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 66.

⁴¹⁹ Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, 55 ; *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 67-68.

On voit bien le contraste important entre Adorno et Anna Freud sur ce point. Alors que pour Adorno le lien de proximité entre le surmoi et le monde objectif permet une ouverture critique passant de la psyché des individus à l'organisation sociale, ce même lien de proximité amène plutôt Anna Freud à négliger à la fois la critique du surmoi lui-même et du monde objectif. Son scepticisme quant à la possibilité de définitivement se débarrasser des névroses tout en brouillant la ligne entre anxiété objective et surégoïque expriment en réalité la foi en la rationalité inhérente attribuée à la civilisation : « Or tolérer des irrationalités pour la seule raison qu'elles proviennent de la société, et que la société organisée ne peut prétendument pas être pensée sans elles, voilà qui est se moquer du principe d'analyse⁴²⁰. » Sur ce point, les Freud sont victimes du même préjugé bourgeois que Hegel : l'organisation sociale actuelle est implicitement conçue comme la seule incarnation possible de la raison. Au fond, c'est parce qu'Anna Freud conçoit l'organisation sociale actuelle et le surmoi qui en découle comme nécessaires qu'elle tend à les négliger sur le plan thérapeutique. Un tel cadre thérapeutique s'harmonise très bien avec l'intégration sociale forcée à une contrainte *hétéronome* : « On apprend à l'individu singulier à oublier les conflits objectifs, qui nécessairement se répètent en chacun, au lieu de l'aider à les affronter⁴²¹. »

Au fond, le maintien structurel du surmoi est en contradiction avec l'idée hégélienne de l'habitude comme seconde nature. Le caractère fondamentalement hétéronome du surmoi empêche d'envisager que les individus puissent véritablement faire de leurs normes sociales les leurs, qu'ils puissent devenir autonomes, matures. Pour envisager de véritablement surmonter le risque que représente l'identification à l'agresseur, il faut pouvoir pousser la critique du surmoi jusqu'au bout : pas seulement

⁴²⁰ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 339 ; *GS*, 8 : 65.

⁴²¹ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 340 ; *GS*, 8 : 65.

sur le terrain de la psychologie des masses, mais au cœur de la théorie psychanalytique même : « si on pouvait se représenter un état d'actualité rationnelle universelle, aucun surmoi ne se formerait⁴²². »

Pour comprendre cette affirmation pour le moins radicale, il faut se tourner vers les travaux de Sándor Ferenczi, auxquels Adorno se réfère explicitement dans *Dialectique négative*⁴²³. Dans son essai de 1928 intitulé « Élasticité de la technique psychanalytique », Ferenczi affirme :

Une véritable analyse de caractère doit mettre au rancart, du moins passagèrement, toute espèce de surmoi, y compris celui de l'analyste. Car le patient doit être libre de tout lien émotionnel, dans la mesure où le lien dépasse la raison et ses tendances libidinales propres. Seule cette sorte de déconstruction du surmoi peut amener une guérison radicale ; des résultats qui ne consisteraient que dans la substitution d'un surmoi par un autre doivent encore être désignés comme transférentiels ; ils ne correspondent assurément pas au but final du traitement ; se débarrasser également du transfert⁴²⁴.

Ici s'esquisse en quelques lignes un idéal thérapeutique beaucoup plus radical que celui des Freud : en finir avec le surmoi, définitivement. Néanmoins, comme Adorno le souligne, Ferenczi fait aussitôt marche arrière en nuancant son propos⁴²⁵. À la fin de son texte, il ajoute pour la publication de la conférence cette précision : « En réalité, mon combat ne se tourne que contre la partie du surmoi devenue inconsciente et de ce fait non influençable ; naturellement, je n'ai rien à objecter à ce qu'un homme normal continue à conserver dans son *préconscient* une quantité de modèles [*Vorbild*] positifs et négatifs⁴²⁶. » Mais pourquoi un tel besoin de « modèles » ? Pour Adorno, ce besoin de « l'homme normal » de Ferenczi d'avoir des modèles ne correspond pas à un moi fort et véritablement autonome : « s'il existe un concept hétéronome dans la compréhension strictement kantienne du terme, c'est-à-dire, en termes psychanalytiques, un concept à dépendance libidinale, c'est bien celui du modèle [...] »⁴²⁷. » L'existence de tels modèles est en contradiction avec le projet de Ferenczi de libérer le patient

⁴²² Adorno, *Dialectique négative*, 330 ; *GS*, 6 : 269.

⁴²³ Voir Adorno, *Dialectique négative*, 327-230 ; *GS*, 6 : 267-271.

⁴²⁴ Ferenczi, « Élasticité de la technique psychanalytique (1928) », 63.

⁴²⁵ Adorno, *Dialectique négative*, 330 ; *GS*, 6 : 270.

⁴²⁶ Ferenczi, « Élasticité de la technique psychanalytique (1928) », 65.

⁴²⁷ Adorno, *Dialectique négative*, 330 ; *GS*, 6 : 270.

de tout lien émotionnel. Une psyché véritablement réconciliée avec son idéal du moi sait faire de cet idéal le sien propre. C'est ainsi que les individus, véritablement en phase avec leurs idéaux, pourraient faire l'expérience de leurs limites.

Dans « Le traitement psychanalytique du caractère », Ferenczi révèle la même tendance conformiste que les Freud : « Tant que le surmoi veille, avec une rigueur mesurée, à ce que les affects et agissements du sujet restent conformes à ceux d'un honnête citoyen, c'est une organisation utile qu'il faut respecter⁴²⁸. » Une telle affirmation se résigne tout autant à ne pas critiquer le surmoi que les Freud, pourvu que celui-ci permette l'intégration sociale, peu importe à quel point le social est irrationnel : « Recommander le surmoi pour son utilité ou sa nécessité sociale [...] c'est répéter, et figer dans la psychologie, les irrationalités que celle-ci se faisait forte d'« éliminer »⁴²⁹. »

Lorsqu'Adorno évoque l'abolition du surmoi dans un état d'actualité rationnelle universelle, c'est d'un surmoi comme instance hétéronome hypostasiée dont il est question : « Un surmoi « conscient » perdrait précisément avec son opacité l'autorité pour laquelle la théorie apologétique s'y accroche⁴³⁰. » Un moi fort n'est pas sans discipline ni règle. Seulement, il s'y rapporterait sans le besoin d'une fausse réconciliation avec un état socialement irrationnel. Continuer d'envisager l'intégration sociale saine dans les circonstances actuelles fait justement partie du problème :

L'Homme intégral [*Der integrale Mensch*], qui ne sentirait plus la divergence privée des instances psychologiques et le caractère inconciliable des exigences du moi et du ça, n'aurait pas par là aboli en lui-même la divergence sociale [...]. Son intégration serait la fausse réconciliation avec le monde non réconcilié, et aboutirait vraisemblablement à l'« identification à l'agresseur », simple masque de caractère de la soumission⁴³¹.

⁴²⁸ Ferenczi, « Le traitement psychanalytique du caractère (1928) », 248.

⁴²⁹ Adorno, *Dialectique négative*, 331 ; *GS*, 6 : 270-271.

⁴³⁰ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 340 ; *GS*, 8 : 65.

⁴³¹ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 340 ; *GS*, 8 : 65-66.

Faire une réception sérieuse des résultats de Freud pour l'éducation, cela signifie aussi d'en faire une réception avec et contre les Freud et le fétiche bourgeois du surmoi. Pour envisager une véritable discipline à l'autonomie, il nous faut nous tourner vers Kant, sujet de notre prochain chapitre.

7. « Moment de révolte »

Mais avant, abordons un autre problème en ce qui concerne l'éducation aux adultes. En apparence, ce n'est pas une transaction bien alléchante que d'inviter à abandonner ses mécanismes de défense au profit d'une conscience de sa propre impuissance dans un monde totalement figé. De plus, si la critique radicale du surmoi d'Adorno se tient, en plus du refus de toute réconciliation subjective fautive dans un monde objectivement irrationnel, la position critique exigée des individus devient particulièrement tendue. En effet, si l'on retire les mécanismes de défense contre l'angoisse sans retirer la cause de celle-ci, qu'offrons-nous aux individus, sinon l'effondrement psychique dans la lucidité pessimiste de notre propre impuissance ?

Il est important de noter que la prise de conscience de l'impuissance est relative : notre impuissance est impuissance dans les termes donnés par la demi-formation et la culture actuelles. Lorsqu'Adorno parle de prendre conscience de notre propre impuissance, cela signifie d'abord le rejet des fausses solutions, notamment celles offertes par le narcissisme collectif et l'identification à l'agresseur. En gros, on ne saurait surmonter notre impuissance collective dans des termes qui sont ceux de la culture nous enclouant dans l'angoisse et l'impuissance.

Plus encore, on peut envisager qu'une volonté malsaine d'agression chez les individus sert à contrer le véritable objet de leur malheur, soit l'état actuel de leur civilisation, de leur culture. Une conscience bien formée serait en mesure de transformer sa rage en impulsion critique qui demanderait des comptes à sa culture en lui rappelant sa promesse brisée.

Une éducation qui aspire à abolir la barbarie ne vise donc pas pour autant à immédiatement abolir l'agressivité que génère la civilisation : « ce que je me représente sous la débarbarisation ne peut en tout cas pas être recherché dans la ligne d'un modérantisme, d'une élimination des affects puissants, pas même dans la lignée d'une élimination de l'agressivité⁴³². » Dans un renversement dialectique, une éducation réussie canaliserait la rage et l'insatisfaction collective contre son véritable objet, son véritable agresseur⁴³³. L'éducation réussie n'est pas nécessairement libre de violence et de révoltes : « Je crois donc qu'un moment de révolte [*Moment von Empörung*] fait partie de la lutte contre la barbarie et son abolition⁴³⁴. » Notons ici qu'il s'agit d'un « moment » et donc pas le fin mot de l'histoire. Cela pose néanmoins la question de la légitimité de la violence et de la révolte, du critère pour celles-ci. Pour cela, nous nous tournerons, lors du quatrième et dernier chapitre, du côté de Walter Benjamin et de sa critique de la violence.

⁴³² Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 156 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 122.

⁴³³ Voir l'aphorisme 72 dans *Minima Moralia* : « Le talent n'est peut-être qu'une rage sublimée avec bonheur, l'aptitude à convertir les énergies qui un jour s'intensifièrent exagérément pour détruire des objets récalcitrants [...]. En effet, ne faut-il pas justement être pris d'une telle rage pour se libérer de tous ces embarras et de la rage d'être ainsi embarrassé ? La réconciliation n'est-elle pas justement ce que l'on a extorqué aux forces de destruction ? ». (Adorno, *Minima moralia*, §72, 148 ; *GS*, 4 : 123-124.)

⁴³⁴ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 156 ; Adorno et Becker, « Erziehung zur Entbarbarisierung », 123.

Chapitre 3 : Rôder devant le seuil

De la limite de l'expérience à l'expérience de la limite

Car nous n'avons pas à lutter contre la chair et le sang, mais contre les dominations, contre les autorités, contre les princes de ce monde de ténèbres, contre les esprits méchants dans les lieux célestes.

– Éphésiens, 6 : 12

*There it is again
That funny feeling*

– Robert Burnham

1. Autonomie, maturité et expérience

Au premier chapitre, nous avons dégagé les deux notions centrales au progrès civilisationnel compris comme formation, soit l'habitude et l'expérience. En retraçant chez Hegel le déploiement historique de la *Bildung* jusqu'à la révolution bourgeoise, il nous a été possible d'explicitier comment l'aboutissement de celle-ci fut ultimement responsable du rétrécissement de l'expérience au profit d'une adaptation unilatérale au donné. L'expérience des limites de la culture [*Kultur*] étant bloquée, un fossé se creuse progressivement entre la culture absolutisée et l'effectivité. Puisque l'exigence de l'adaptation demeure, les individus se voient formés à désirer s'intégrer à une culture qui ne répond pas véritablement à leurs besoins matériels et spirituels. Cette exigence d'adaptation irrationnelle se sédimente psychiquement dans un surmoi autoritaire avec lequel le moi ne peut se réconcilier consciemment et rationnellement. La perte de l'expérience menant à la réification de la culture sabote donc aussi l'habitude : les individus ne peuvent véritablement faire de cette culture hétéronome la leur au sens hégélien de la *Gewohnheit*. Pour s'adapter psychiquement, les masses ont finalement recours à des mécanismes de défense névrotiques permettant aux psychés endommagées de se maintenir dans le *statu quo* : « Les névroses ordonnent à la conscience d'agir, au sein même du champ de son intériorité,

selon des lois qu'elle éprouve comme "étrangères au moi"⁴³⁵. » Pour Adorno, ces mécanismes de défense sont un terreau fertile pour l'émergence de la barbarie : c'est ainsi que progressivement le libéralisme nourrit les conditions de possibilité du fascisme⁴³⁶. Cette situation étant le résultat de l'échec de la culture et de la demi-formation, l'éducation d'aujourd'hui doit impérativement prendre en compte les liens unissant la perte de l'expérience, l'hétéronomie inconditionnelle des normes sociales actuelles ainsi que la configuration psychique des masses si elle veut véritablement envisager de prévenir la rechute dans la barbarie :

L'instauration [*Herstellung*] de la capacité à l'expérience consisterait essentiellement en la prise de conscience et donc en la suppression de ces mécanismes de refoulement et de ces formations réactionnelles qui paralysent chez les êtres humains eux-mêmes leur capacité d'expérience⁴³⁷.

Dans le contexte de l'éducation, il nous faut penser une éducation en contradiction avec l'éducation hétéronome guidée par des paradigmes réifiés⁴³⁸, lesquels renforcent ces mécanismes de défense névrotiques. Une telle éducation serait guidée pour Adorno par « l'idée d'un être humain autonome, mature, tel que Kant la formule en exigeant que l'humanité se libère de la mise en tutelle dont elle est elle-même responsable⁴³⁹. » Comme nous l'avons vu dans sa critique de l'apologie du surmoi dans la tradition psychanalytique, Adorno qualifiait cette instance psychique et le besoin de modèles [*Vorbilder*] positifs et négatifs d'« hétéronomes » en référant directement à Kant⁴⁴⁰. Étymologiquement, l'hétéronomie désigne littéralement l'imposition d'une loi par une autorité autre que soi, en contraste avec l'autonomie, qui désigne l'acte de se donner sa propre loi. En ce que le surmoi social tel que décrit

⁴³⁵ Adorno, *Dialectique négative*, 268 ; *GS*, 6 : 221.

⁴³⁶ « Le passage de l'État libéral à l'État autoritaire s'effectue dans le cadre du même système social. On peut dire à propos de cette unicité de la base économique que c'est le libéralisme lui-même qui engendre l'État autoritaire total, lequel apparaît comme du libéralisme à un stade de développement plus avancé. » Herbert Marcuse, « La lutte contre le libéralisme dans la conception totalitaire de l'État », in *Culture et société*, Paris, Éditions de Minuit, 78.

⁴³⁷ Adorno et Becker, « *Erziehung - Wozu?* », 115. [Ma traduction].

⁴³⁸ Adorno et Becker, « *Erziehung - Wozu?* », 107.

⁴³⁹ Adorno et Becker, « *Erziehung - Wozu?* », 107.

⁴⁴⁰ Adorno, *Dialectique négative*, 330 ; *GS*, 6 : 270.

par Adorno constitue une exigence pour le moi de s'y adapter sans pouvoir faire de cette autorité la sienne propre, le qualificatif d'hétéronomie est approprié.

Cette référence à Kant pour penser une éducation réussie est récurrente chez Adorno. Dans «Éduquer après Auschwitz», c'est par Kant que l'on peut penser une éducation faisant en sorte qu'Auschwitz n'advienne plus jamais : «La seule véritable force contre le principe d'Auschwitz serait l'autonomie, si je puis me permettre d'utiliser l'expression kantienne, la force de réfléchir, de se déterminer soi-même, de ne pas jouer le jeu [*zum Nicht-Mitmachen*]⁴⁴¹.»

Plus tardivement, lors de sa dernière entrevue radio à vie, Adorno se réclamera une fois de plus de la pensée kantienne en matière d'éducation :

La démocratie réside dans la formation de la volonté de chaque individu, ce que résume l'institution du vote représentatif. S'il ne doit pas en résulter de la déraison, c'est bien parce que l'on suppose en chaque individu la capacité et le courage de faire usage de son propre entendement⁴⁴².

Un tel retour à Kant de la part d'Adorno pour penser l'éducation est cependant loin d'aller de soi. En effet, Adorno diagnostique dans la philosophie kantienne, comme dans celle d'Hegel, la perte de l'expérience :

Le fait qu'elle [la théorie kantienne] rende aussi peu justice à l'expérience vivante qui est connaissance, indique sa fausseté, son incapacité à réaliser ce qu'elle se propose, à savoir fonder l'expérience. Car une telle fondation dans quelque chose de figé et d'invariant, contredit ce que l'expérience sait d'elle-même et qui, plus elle est ouverte et plus elle s'actualise, transforme aussi toujours ses propres formes. *Cette inaptitude est l'inaptitude même à l'expérience*⁴⁴³.

Et pourtant, Adorno affirme malgré tout que «l'éducation à l'expérience et l'éducation à la maturité [sont] identiques⁴⁴⁴.» Encore une fois, Adorno tente de sauver quelque chose de l'histoire de la philosophie, moyennant une critique immanente de son objet. En fait, c'est que si la conceptualité

⁴⁴¹ Adorno, «Éduquer après Auschwitz», 240 ; *GS*, 10.2 : 679.

⁴⁴² Adorno, «L'éducation à la majorité» : 23 ; «Erziehung zur Mündigkeit», 133. Voir aussi Adorno et Becker, «Erziehung - Wozu?», 107. [Ma traduction] : «une démocratie qui ne fait pas que fonctionner, mais qui fonctionne conformément à son concept, exige des personnes matures. On ne peut imaginer une démocratie réalisée [*eine verwirklichte Demokratie*] que comme une société de personnes matures.»

⁴⁴³ Adorno, *Dialectique négative*, 469 ; *GS*, 6 : 380.

⁴⁴⁴ Adorno et Becker, «Erziehung - Wozu?», 116. [Ma traduction].

kantienne exprime en fin de compte une inaptitude à l'expérience, le geste philosophique kantien en tant que tel nous dit-il demeure guidé par « une expérience métaphysique [*metaphysische Erfahrung*] »⁴⁴⁵. Dans *Dialectique négative*, Adorno affirme aussi que « La grande influence de la critique de la raison, bien au-delà de son contenu concernant la théorie de la connaissance, est à attribuer à la fidélité avec laquelle l'ouvrage a consigné le stade de l'expérience de la conscience⁴⁴⁶. » La philosophie kantienne porte à l'expression quelque chose comme une expérience, même si la théorie kantienne se révèle finalement ne pas être complètement à la hauteur de celle-ci.

Pour comprendre comment Adorno conçoit l'éducation à la maturité (ou à l'autonomie), il nous faut donc comprendre quelle expérience guide la philosophie kantienne et comment sa philosophie en vient à contredire cette expérience. Cette expérience métaphysique nommée par Adorno s'exprimerait dans ce qu'il appelle « la doctrine du bloc » ou « le bloc kantien », soit l'irrémissible écart entre le sujet et l'objet : « la disjonction entre la vérité au sens ontologique et notre capacité à comprendre⁴⁴⁷. » Dans la mesure où Kant refuse, face à la prise de conscience de cet écart, de s'en remettre à toute fausse réconciliation dogmatique – croyante ou rationaliste –, Adorno y voit l'amorce d'une véritable pensée critique capable de nommer (partiellement) une expérience propre à la modernité : l'aliénation des humains de leur monde et de leurs semblables⁴⁴⁸. L'expérience enregistrée par la philosophie kantienne, c'est celle de la perte de l'expérience.

Par la suite, nous verrons comment cette expérience chez Kant revêt un caractère fondamentalement pédagogique. Dans la mesure où la critique de la raison pure est d'abord et avant tout une entreprise d'éducation de la raison par et contre elle-même, celle-ci nous force à prendre au

⁴⁴⁵ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 266. [Ma traduction].

⁴⁴⁶ Adorno, *Dialectique négative*, 461 ; *GS*, 6 : 374.

⁴⁴⁷ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 264. [Ma traduction].

⁴⁴⁸ « Ce bloc kantien [est un dualisme] dans lequel il y a un abîme entre les royaumes de l'intérieur et de l'extérieur, un abîme qui ne peut être comblé. Cet abîme est précisément l'abîme de l'aliénation des êtres humains les uns par rapport aux autres et l'aliénation des êtres humains du monde des choses. » Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 263-264. [Ma traduction].

sérieux la perte de l'expérience en faisant de cette perte une expérience en tant que telle. Néanmoins, il nous faudra rappeler que la solution à la perte de l'expérience, si elle passe par Kant, ne peut s'y arrêter définitivement. En conclusion, nous évaluerons à quel point l'expérience de la souffrance individuelle se prête à une configuration conceptuelle analogue au bloc kantien et donc dans quelle mesure cette perte de l'expérience de l'objet laisse à penser une expérience de la perte de laquelle pourrait émerger une éducation réussie.

2. Différenciation et réconciliation

2.1 Différenciation du sujet et de l'objet

Au premier chapitre, nous avons vu comment la capacité à l'expérience était un élément central à la conception hégélienne de la *Bildung*. La capacité à l'expérience pour Hegel désigne dans ce contexte la capacité d'un sujet à comprendre que le manque qu'il identifie chez un objet – objet désignant ici toute chose conceptualisable, une chose, une institution, une idée, même le sujet en tant qu'il est aussi toujours un objet – relève non pas d'une contrainte en soi et absolue propre à l'objet, mais bien plutôt d'un écart *pour le sujet* entre ce que l'objet est dans un contexte historique matériel donné et *ce qu'il doit devenir* (ou, pour Adorno, *ce qu'il pourrait devenir*). Le sujet capable d'expérience en vient à saisir la possibilité que les choses puissent être autrement, notamment par son travail actif. Cette prise de conscience implique corrélativement la prise de conscience par le sujet de la possibilité qui lui est inhérente à s'autodéterminer via son travail effectif et donc à ne plus subir son monde comme une sorte de fatalité naturelle inéluctable, un destin qui serait à la fois nécessaire et hasardeux, imprévisible et souffrant.

Ce rapport mythique au monde qui précède la capacité à l'expérience est justement pour Adorno le propre d'un rapport indifférencié entre un sujet et un objet, l'incapacité pour le premier à se distinguer du second :

Avant que le sujet [historique, G.T.] ne se constitue, l'indifférenciation signifiait la peur de l'aveugle nature, c'était le mythe [...] le destin, la naturalité du mythe, sont le fait d'un *manque de maturité* totale de la société [*totaler gesellschaftlicher Unmündigkeit*], d'une époque où la réflexion sur soi n'avait pas encore cours, où le sujet n'existait pas encore⁴⁴⁹.

L'indifférenciation signifie que les êtres humains prennent alors la configuration objective du monde – celle d'une nature menaçant leur survie – comme une contrainte absolue, hors de leur contrôle. Ils la subissent, comme l'animal qui « est » simplement, sans possibilité consciente de « devenir autre ». C'est pourquoi, pour Adorno : « la *Bildung* et la différenciation [*Differenziertheit*] sont au fond une seule et même chose⁴⁵⁰. » L'*Aufklärung* en tant que *processus formatif* devrait alors être idéalement le processus de libération de l'être humain du mythe, « la liberté [étant] inséparable du penser éclairé [*die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken untrennbar ist*]⁴⁵¹. »

Historiquement, l'émergence progressive d'une prise de conscience d'un écart entre un sujet connaissant et son objet de connaissance fit émerger un nouveau problème, soit celui de la connexion (ou de l'absence de connexion) entre le sujet et l'objet. Au Moyen-Âge, la distinction entre *intentio prima* et *intentio secunda*, par laquelle les philosophes distinguaient le concept d'une chose extramentale du métaconcept de celle-ci (le concept d'un concept) rend déjà compte d'une certaine réflexion tentant de thématiser l'écart entre notre rapport au monde en tant qu'objet et le discours tenu sur ce rapport par un sujet conscient⁴⁵². Dans un autre ordre d'idées, la réforme initiée par Luther et le protestantisme rend compte d'un rapport de plus en plus problématique avec la tradition. Plutôt que d'être reçue

⁴⁴⁹ Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 303 ; *GS*, 10.2 : 743.

⁴⁵⁰ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 200 ; *GS*, 8 : 108.

⁴⁵¹ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 15 ; *HGS*, 5 : 18.

⁴⁵² Fabrizio Amerini, « Intention, Primary and Secondary », in *Encyclopedia of Medieval Philosophy*, sous la direction de Henrik Lagerlund, Dordrecht, Springer Netherlands.

passivement, les saintes Écritures, en raison de leur réception temporellement lointaine de leur origine, nécessitent que le croyant se positionne intimement comme *sujet* face à l'objet qui lui est posé. Il ne suffit donc pas de se conformer passivement à l'objectivité sociale que constitue l'autorité ecclésiastique⁴⁵³. Ensuite, impossible de passer à côté du doute cartésien, lequel aboutit justement au *Cogito*, instance première d'une subjectivité se postulant elle-même indépendamment de son objet. Le doute méthodologique de Descartes traduit conceptuellement l'inquiétude d'une conscience qui ne se sent pas immédiatement chez elle dans le monde et qui doit trouver un chemin lui étant propre pour s'y retrouver.

2.2 Réconciliation dans le divin

Ces trois exemples illustrent bien un changement substantiel sur le plan historique du rapport au monde et à la vérité, mettant de plus en plus l'accent sur le rôle constitutif que joue le sujet vis-à-vis le réel⁴⁵⁴. Cependant, le rapport problématique du sujet avec son objet demeure quelque chose à poser, en ce que, dans ces trois exemples, la concrétude et la réalité de l'objet s'en retrouvent ultimement garanti par une instance divine : « Dieu est le nom et l'élément de ce qui rend possible un savoir de soi absolument pur et absolument présent à soi⁴⁵⁵. » Même le subjectivisme exalté d'un George Berkeley culmine dans le regard omniscient de Dieu qui garantit l'existence du monde. L'objet apparaît donc comme initialement distinct et problématique pour un sujet questionnant, mais est malgré tout restitué sans transformations conscientes. Comme dans les étapes précédentes de l'histoire humaine, les

⁴⁵³ « Ainsi la théorie [de la compréhension] a trouvé son heure dans les temps modernes, devenus conscients de leur éloignement par rapport aux temps antérieurs. Le germe en était déjà présent dans la revendication théologique de la compréhension de la Bible par la Réforme et au principe *Sola Scriptura*; mais il n'est vraiment développé qu'au moment où la conscience historique est née des "Lumières" et du romantisme, et où elle a instauré une relation rompue avec toute tradition. » Hans-Georg Gadamer, « Rhétorique, herméneutique et critique de l'idéologie. Commentaires métacritiques de Wahrheit und Methode », in *Herméneutique et philosophie*, Paris, Beauchesne, 1999, 88.

⁴⁵⁴ « L'identité de la présence offerte à la maîtrise de la répétition s'était auparavant constituée sous la forme "objective" de l'idéalité de l'*eidos* ou de la substantialité de l'*ousia*. Cette objectivité prend désormais la forme de la *représentation*, de l'*idée* comme modification d'une substance présente à soi, consciente et certaine de soi dans l'instant de son rapport à soi. » Jacques Derrida, *De la Grammatologie*, Paris, Les éditions de Minuit, 146.

⁴⁵⁵ Derrida, *De la Grammatologie*, 146.

changements civilisationnels s'opèrent d'abord par un remplacement des anciennes mythologies par des mythologies nouvelles⁴⁵⁶.

La garantie de la vérité donnée par Dieu permettait, à une époque où la foi est une véritable possibilité subjective, de garantir la teneur en vérité des connaissances et donc d'envisager une réconciliation entre le sujet et l'objet différencié. Le problème est que cette réconciliation n'en est pas véritablement une. Au contraire, par exemple, le protestantisme tend à faire de l'incapacité à investir le monde une vertu, y préférant l'investissement du monde intérieur. Et chez Descartes, le doute méthodologique et la remise en question des jugements s'accompagnent de maximes visant à s'intégrer entièrement au *statu quo*, en obéissant aux lois et aux coutumes du pays ; d'être, *a fortiori*, dans le doute, plus ferme et résolu en ces actions ; finalement d'aspirer à se changer soi au lieu de « vaincre la fortune », ces trois maximes conçues comme les conditions permettant de continuer à s'instruire⁴⁵⁷. Ainsi, de telles explications voilent l'écart entre le sujet et l'objet plutôt que d'y remédier par une réconciliation propre à ce que serait une expérience pleine au sens hégélien. L'écart entre le sujet et l'objet, bien que reconnu et thématiqué, est résolu par l'entremise d'un troisième terme permettant de dépasser cet écart sous prétexte qu'il ne serait qu'illusoire. Ce voilement ne signifie pas pour autant qu'il n'y a pas de progrès dans l'histoire. Comme les passages du préanimisme à la magie ou celui de la civilisation matriarcale à la civilisation patriarcale, ces transformations constituent des étapes essentielles au progrès de la Raison, où l'objet de connaissance et son sujet correspondant se transforment mutuellement au contact l'un de l'autre⁴⁵⁸. Seulement, cette dialectique historique du sujet et de l'objet s'opère inconsciemment, rendant compte du « manque de maturité totale de la

⁴⁵⁶ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 102-103 ; *HGS*, 5 : 115-116.

⁴⁵⁷ René Descartes, *Discours de la méthode*, Québec, Collection Résurgences, 18-22.

⁴⁵⁸ « Lorsqu'un nouveau mode de vie sociale fait place à une nouvelle religion et à une nouvelle manière de penser, la défaite des anciennes classes, des anciennes populations et tribus s'accompagne généralement de celle des anciens dieux. » Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 102 ; *HGS*, 5 : 115-116.

société, d'une époque où la réflexion sur soi n'avait pas encore cours, où le sujet n'existait pas encore »⁴⁵⁹.

2.3 Le refus kantien de la fausse réconciliation

La philosophie critique de Kant s'attaque à ces garanties et ces réconciliations, justement sur la base qu'elles mettent en danger la pensée rationnelle. Lorsque la raison spéculé sur des objets hors de l'expérience – Dieu, l'immortalité de l'âme, la liberté, le progrès humain, etc. –, elle ne peut procéder que par l'affirmative, de façon dogmatique, en ce qu'elle ne peut appuyer ses dires par l'expérience : « quand on est hors du cercle de l'expérience, on est certain de ne pas être contredit par elle⁴⁶⁰. » Mais ce genre d'affirmations, qui naissent à des moments historiques spécifiques, risque, par le fait qu'elles ne peuvent être simplement corrigées par l'expérience, de se muter en vérités absolues :

Des traditions qui ont été au commencement elles-mêmes choisies vont donner lieu à des sources qui se sont imposées avec le temps, en un mot en découle la complète soumission de la raison aux faits, c'est-à-dire la superstition [*Aberglaube*]⁴⁶¹.

Lorsque la raison s'aventure par-delà l'expérience sans aucun recul critique sur ses capacités (s'égarant dans les fameux paralogismes), elle risque, comme ce fut le cas historiquement, de se mettre elle-même en tutelle en prenant des vérités comme des absolus qui vont de soi, qui n'ont pas à être contestées : « Si j'ai un livre qui a de l'entendement à ma place, un directeur de conscience qui a de l'entendement à ma place [...], je n'ai alors pas moi-même à fournir d'efforts [de réflexion]⁴⁶². » C'est pourquoi l'état de tutelle [*Unmündigkeit*] décrit par Kant dans son essai « Qu'est-ce que les Lumières ? » en est un duquel l'être humain « est lui-même responsable »⁴⁶³. En méprenant « pour des choses en soi

⁴⁵⁹ Adorno, « Épilégomènes dialectiques : Sujet et objet », 303 ; *GS*, 10-2, 743.

⁴⁶⁰ Immanuel Kant, *Critique de la raison pure*, traduit par André Tremesaygues et Bernard Pacaud, Paris, PUF, Presses Universitaires de France, 36 ; *AK*, 3 : 31.

⁴⁶¹ Immanuel Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », in *Vers la paix perpétuelle ; Que signifie s'orienter dans la pensée ? ; Qu'est-ce que les Lumières? : et autres textes*, Paris, Flammarion, 70 ; *AK*, 8 : 145.

⁴⁶² Kant, « Qu'est-ce que les Lumières? », 43 ; *AK*, 8 : 35.

⁴⁶³ Kant, « Qu'est-ce que les Lumières? », 43 ; *AK*, 8 : 35.

des phénomènes⁴⁶⁴ », il octroie à des idées une autorité suprême par et contre lui-même. C'est pourquoi les êtres humains manquent alors de maturité, d'autonomie : si les vérités sont mises en place par les êtres humains, ils subissent celles-ci comme une instance hétéronome.

Bien que Kant ait ici en tête les vérités religieuses transmises par les textes sacrés et les révélations⁴⁶⁵, cette préoccupation vise tout autant les rationalistes de la trempe d'un Leibniz, d'un Wolff ou d'un Mendelssohn. En fait, ce sont eux qui sont d'abord visés dans le chapitre sur la discipline de la raison pure dans la première *Critique*, soit les philosophes qui défendirent que la métaphysique pût espérer atteindre un statut de scientificité similaire aux mathématiques⁴⁶⁶ : « Aussi la raison pure espère-t-elle pouvoir s'étendre dans son usage transcendantal avec autant de bonheur et de solidité qu'elle a dû le faire dans son usage mathématique⁴⁶⁷. » Pour Kant, cette foi en « la toute-puissance de la raison spéculative » s'aventure de manière tout autant litigieuse que la religion par-delà l'expérience : « [elle dégénère] nécessairement en abus et en une confiance téméraire dans l'indépendance de son pouvoir à l'égard de toute restriction, en une conviction de la toute-puissance de la raison spéculative [...]»⁴⁶⁸. »

Le risque qui guette l'impulsion rationaliste est d'un autre ordre que celle du dogmatisme religieux qui place la garantie de son savoir en Dieu. En effet, la raison spéculative, qui n'accepte rien d'autre que « ce qui peut être justifié par des principes *objectifs* [...] se met à nier hardiment tout le reste⁴⁶⁹ », s'enfonçant alors dans une posture sceptique matérialiste. Sans preuve objective de la liberté humaine ou de la validité des lois morales par exemple, elle affecte de devoir tout simplement s'en départir :

⁴⁶⁴ Kant, *Critique de la raison pure*, 508 ; *AK*, 3 : 485.

⁴⁶⁵ « Le prêtre dit : ne raisonnez pas, mais croyez ! » Kant, « Qu'est-ce que les Lumières? », 45 ; *AK*, 8 : 37.

⁴⁶⁶ Les réflexions de Kant sur cet enjeu, en particulier celles consignées dans son essai « Que signifie s'orienter dans la pensée ? » s'inscrivent autour du débat philosophique de son époque impliquant Jacobi et Mendelssohn, communément désigné sous le nom de « querelle du panthéisme ». Consulter à cet effet l'excellent ouvrage de Frederick Beiser *The Fate of Reason : From Kant to Fichte*, en particulier les chapitres 2 et 3 consacrés à la querelle du panthéisme. Voir aussi : Gabriel Toupin, « La Nature et sa domination : les limites de la Raison, de Jacobi à Marx », in *Les Cahiers d'Ithaque*, sous la dir. de Catherine Lambert, Montréal, Ithaque.

⁴⁶⁷ Kant, *Critique de la raison pure*, 493 ; *AK*, 3 : 468-469.

⁴⁶⁸ Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 70 ; *AK*, 8 : 146.

⁴⁶⁹ Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 70 ; *AK*, 8 : 146.

«l'esprit humain [...] commence par retirer aux lois morales toute leur force comme mobiles du cœur et même, avec le temps, toute leur autorité [...] on n'a plus à reconnaître aucun devoir⁴⁷⁰.» Ne reconnaissant aucune légitimité aux principes moraux, cette conscience sceptique se voit dans l'obligation, afin d'éviter le chaos total dans les affaires sociales et politiques, de s'en remettre à ce qui a déjà une force effective en place... soit l'autorité du moment, la culture apparaissant comme un donné immédiat : «elle supprime même la liberté de penser et soumet cette activité, aux mêmes titres que d'autres, aux prescriptions du pays⁴⁷¹.» L'ironie, c'est que la plate acceptation des mœurs et coutumes établies, sous prétexte qu'elles ont force de loi par leur simple existence, néglige que leur autorité n'est pas pure objectivité factuelle, mais plutôt mise en place par l'être humain : établir leur objectivité brute c'est « retomber inévitablement dans des affirmations métaphysiques pour lesquels [les sceptiques] affichent pourtant un si grand mépris »⁴⁷². S'il advenait que les us et coutumes d'une civilisation s'avèrent obsolètes par suite d'un changement social effectif, ou bien si une civilisation a à se confronter à une autre, sa plate acceptation de sa culture comme un donné lui empêchera de s'adapter et de se transformer, menant alors à des crises sociales et politiques qu'elles pourraient potentiellement éviter. Ainsi, le non-respect des limites de la raison, que ce non-respect soit dogmatique ou sceptique, nous mène à la même impasse : l'autodisqualification de la raison, la fin du progrès des Lumières au profit d'une mise en tutelle de la raison.

C'est pourquoi Kant commence en prenant au sérieux la crainte que formulera Jacobi au sujet de l'entreprise des Lumières, à savoir que l'entendement humain ne peut pas être garant d'aucun savoir objectif : « Le principe (ou l'a priori) des propositions fondamentales en général est le principe originel qu'a l'être rationnel de conserver sa propre existence particulière, c'est-à-dire sa personne, et de se

⁴⁷⁰ Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 71 ; *AK*, 8 : 146.

⁴⁷¹ Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 71 ; *AK*, 8 : 146.

⁴⁷² Kant, *Critique de la raison pure*, 6 ; *AK*, 4 : 8.

soumettre ce qui veut porter atteinte à son identité⁴⁷³. » Dans la mesure où « la tâche de la raison est [d'abord] de contrôler, d'organiser et de dominer l'environnement, pour ainsi assurer la survie de l'espèce⁴⁷⁴ », il s'ensuit qu'elle n'accède jamais aux choses en soi, mais bien seulement à ces aspects des choses qui lui sont cognitivement pertinents.

Si Kant accepte cet aspect de l'antirationalisme de Jacobi, il n'en accepte pas pour autant sa solution, laquelle implique un *salto mortale* mettant tout entier ses espoirs dans les révélations divines. Ultimement, Jacobi est coupable d'une *hybris* similaire à celui des rationalistes, en allant « de l'avant avec une connaissance pure [...] tirée de concepts d'après des principes tels que ceux dont la raison fait usage depuis longtemps *sans se demander comment ni de quel droit elle y est arrivée*⁴⁷⁵. » Jacobi omet ainsi de considérer que « la Foi, son objet absolu, son culte, ne constitue pas l'Autre de la Raison, mais [plutôt] la raison humaine qui s'y représente inconsciemment⁴⁷⁶. »

Les rationalistes tout comme les fidéistes commettent une erreur similaire. Que leur connaissance soit garantie par la raison ou par Dieu, les deux postures courent le risque de réduire l'objet au sujet : « Une fois radicalement séparé de l'objet, le sujet réduit l'objet à soi-même ; le sujet engloutit l'objet, oubliant à quel point il est lui-même objet⁴⁷⁷. » On se coupe alors de la possibilité de faire des expériences au sens plein (ou du moins on oublie ou néglige cette possibilité) et on court le risque de se mettre collectivement en tutelle.

⁴⁷³ Friedrich Heinrich Jacobi, « Lettre à Moses Mendelssohn sur la doctrine de Spinoza », in *Le Crépuscule des Lumières : Les documents sur la querelle du panthéisme. 1780-1789*, Paris, Le Cerf, 45. Dans la mesure où les *Lettres* sont postérieures à la première critique, il apparaît évident que la critique kantienne était en mesure de répondre à Jacobi bien avant la querelle du panthéisme.

⁴⁷⁴ Frederick C. Beiser, *The fate of reason: German philosophy from Kant to Fichte*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 86. [ma traduction]

⁴⁷⁵ Kant, *Critique de la raison pure*, 26 ; *AK*, 3 : 21.

⁴⁷⁶ Jean Hyppolite, *Genèse et structure de la phénoménologie de l'esprit de Hegel*, Paris, Aubier, 422. Voir aussi Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? ».

⁴⁷⁷ Adorno, « Épilégomènes dialectiques : Sujet et objet », 303 ; *GS*, 10.2 : 742.

3. Le bloc kantien

La réponse à ce problème chez Kant prend la forme de ce qu'Adorno nomme le « bloc kantien [*kantische Block*] » soit « la théorie de la limitation de toute connaissance positive possible »⁴⁷⁸ :

La conscience humaine, y est-il argumenté anthropologiquement [dans la philosophie kantienne, G.T.], est pour ainsi dire condamnée à un perpétuel emprisonnement dans les formes de la connaissance qui lui sont attribuées une fois pour toutes⁴⁷⁹.

D'un côté, « le manque d'une alternative potentielle après la désintégration d'un ordre objectif du monde théologiquement fondé signifie que, tel que Kant le démontra, le sujet doit désormais nécessairement jouer un rôle dans la manière que le monde en vient à être constitué »⁴⁸⁰. De l'autre, cependant, Kant reconnaît que de réduire la vérité aux connaissances générées par les catégories de l'entendement, c'est « nier précisément ce bloc et l'expérience qui le sous-tend ; ainsi on établirait une identité univoque [entre sujet et objet, G. T.] dans le sens de la souveraineté de l'entendement », alors qu'« une telle concordance n'est pas possible »⁴⁸¹. On ne peut pas balayer du revers de la main tout discours sur la métaphysique, sinon on risque d'y retomber malgré nous. S'abandonner à la tentation naïve d'une table rase, c'est céder « soit au dogmatisme, soit à un positivisme qui, du fait qu'il est intemporel, n'est qu'une fiction »⁴⁸².

Adorno demeure flou sur le choix du mot « *Block* ». Nous proposons qu'il revêt deux significations complémentaires : celle d'un *blocage* et celle d'un bloc (comme un bloc de construction). L'expérience que fait la philosophie kantienne est celle de la limite de la tradition métaphysique : cette dernière prétend « frauduleusement » pouvoir garantir la vérité dans sa totalité alors que c'est au-dessus de ses moyens. La métaphysique jusqu'à Kant laissait quelque chose derrière sans le réaliser. En même temps, la métaphysique n'a d'autres moyens pour nommer ce qu'elle laisse en dehors d'elle que ces moyens

⁴⁷⁸ Adorno, *Dialectique négative*, 466 ; *GS*, 6 : 378.

⁴⁷⁹ Adorno, *Dialectique négative*, 466 ; *GS*, 6 : 378.

⁴⁸⁰ Andrew Bowie, *Adorno and the ends of philosophy*, Cambridge, Polity Press, 40. [Ma traduction].

⁴⁸¹ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 269. [Ma traduction].

⁴⁸² Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 203 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 217.

limités. Elle ne peut travailler qu'à partir de ses outils et doit donc en reconnaître les limites, sous peine de commettre des erreurs. Le blocage est donc simultanément le bloc à partir duquel Kant tente de reconstruire la métaphysique.

Kant pourrait sembler nous laisser entre Charybde et Scylla : entre la nécessité de se confronter à l'autre du sujet – l'objet – et le constat qu'une telle chose est cognitivement impossible. Cette posture contradictoire, où la raison se maintient en suspens, pourrait être vue comme une faiblesse : « Face à ces deux alternatives, Kant est en effet, si vous voulez, un penseur hésitant, indécis⁴⁸³. » Pour Adorno, cette hésitation est au contraire toute la force de la philosophie kantienne : « Je considère ces ruptures et ces contradictions comme bien plus grandioses que l'harmonie [du système kantien, G.T.], car c'est dans ces ruptures que s'exprime vraiment la vie de la vérité elle-même, alors que le lissage des contradictions, une synthèse superficielle, est une tâche aisée⁴⁸⁴. » Le bloc kantien n'est pas une limite du système kantien : elle est la réponse métaphysique nécessaire à l'effectivité de son temps : « À travers cette présentation que nous sommes bloqués dans notre connaissance, la philosophie kantienne exprime comme une expérience l'état de la philosophie de son temps⁴⁸⁵. »

3.1 Le bloc comme expérience métaphysique

Adorno qualifie l'expérience qu'enregistre cette doctrine du bloc [*Lehre vom Block*] de « métaphysique »⁴⁸⁶. L'expérience est dite métaphysique, car son contenu vise le cœur de ce qu'Adorno comprend comme étant la tradition métaphysique depuis Aristote⁴⁸⁷ : « la polarité entre, d'un côté, la rationalité critique et, de l'autre, le pathos du sauvetage, voilà ce qui a constitué l'essence de la métaphysique tout au long de l'Histoire, tout au long de l'histoire de la métaphysique. Il faudrait définir

⁴⁸³ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 269. [Ma traduction].

⁴⁸⁴ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 125. [Ma traduction].

⁴⁸⁵ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 264. [Ma traduction].

⁴⁸⁶ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 266.

⁴⁸⁷ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 150 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 155.

la métaphysique comme l'effort de la pensée pour sauver ce que, en même temps, elle dissout⁴⁸⁸. » Cette compréhension adornienne de ce qu'est la métaphysique découle en partie de l'héritage kantien : « Kant [...] comprenait son projet critique comme consistant à *la fois* à démanteler les prétentions traditionnelles de la connaissance métaphysique (à propos de Dieu, de l'âme, et du libre arbitre) et à asseoir la métaphysique sur de nouveaux fondements plus sûrs⁴⁸⁹. »

La critique kantienne, bien qu'elle soit en partie un travail métaphysique traditionnel des « contradictions dans lesquelles s'empêtre nécessairement la spéculation sur des objets philosophiques », exprime quelque chose d'encore plus important pour Adorno, « quelque chose d'historico-philosophique »⁴⁹⁰. Après tout, les questions auxquelles Kant tente de répondre sont celles de son époque, celles de l'*Aufklärung* et de la querelle du panthéisme : on ne peut plus garantir la connaissance à partir de principes qui ne passent pas un examen critique de la raison. De plus, le travail métaphysique de Kant garde toujours en vue la possibilité d'émanciper le genre humain, de sortir des dogmes qui nous assiègent pour réaliser un état de paix et de raison. Le sauvetage kantien des idées à caractère théologique sous la forme d'idées régulatrices ramène partiellement ces notions dans l'expérience vécue et l'histoire : leur légitimité en tant qu'idées régulatrices doit pouvoir passer le test de l'analyse logique critique, c'est-à-dire que « je puis *penser* ce que je veux, pourvu que je ne tombe pas en contradiction avec moi-même »⁴⁹¹. Un tel examen, dans les faits répétables, remet en question l'invariabilité de nos connaissances et s'ouvre à la correction dans le temps et donc à l'histoire :

La *fermeté* de la croyance requiert la conscience de son *invariabilité*. Ainsi je peux être entièrement certain que personne ne pourra réfuter la proposition : *il y a un Dieu* ; car d'où pourrait-il tirer cette réflexion ? Ainsi n'en va-t-il pas de la croyance de la raison comme de la croyance historique dans

⁴⁸⁸ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 54 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 35.

⁴⁸⁹ Peter E. Gordon, « Adorno's Concept of Metaphysical Experience », in *A Companion to Adorno*, sous la direction de Peter E. Gordon et al., New Jersey, Wiley Blackwell, 550. [Ma traduction].

⁴⁹⁰ Adorno, *Dialectique négative*, 461 ; *GS*, 6 : 374.

⁴⁹¹ Kant, *Critique de la raison pure*, 22 ; *AK*, 3 : 17. Voir aussi Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 66 ; *AK*, 8 : 141-142. : « [...] pour juger seulement si Dieu est le phénomène qui m'apparaît, et agit intérieurement ou extérieurement sur mon sentiment, je dois le confronter avec mon concept de la raison que j'ai de Dieu et puis examiner non pas si ce concept lui est adéquat mais simplement s'il ne le contredit pas. »

laquelle est toujours possible que des preuves contraires soient découvertes et où on doit toujours se réserver de changer d'opinion si notre connaissance des choses venait à s'étendre⁴⁹².

Cette insertion du temporel s'accorde à la conception adornienne de la métaphysique aujourd'hui, laquelle, si elle veut réaliser son concept, doit « radicalement intégrer l'importance du temporel [*Relevanz der Innerzeitlichen*] »⁴⁹³. Si l'on veut recouvrer la capacité à l'expérience, l'historique et le temporel doivent pouvoir confronter notre connaissance. Une telle définition de la métaphysique se veut volontairement critique et polémique. Après tout, l'histoire de la métaphysique fut aussi la recherche de principes immuables au sein du temporel et de l'éphémère. C'est justement ce qu'Adorno remet ici en question. Ce que la métaphysique comme critique a historiquement démontré à plusieurs reprises, c'est que ces principes, qui prétendent être par-delà l'expérience empirique, c'est-à-dire par-delà l'historique, l'éphémère et le contingent, en sont ultimement toujours issus⁴⁹⁴. Ce sont ces dichotomies classiques de la métaphysique – l'immuable contre l'éphémère, la nature et ses principes éternels contre l'histoire éphémère, le nécessaire contre le contingent, etc. – qui sont ébranlées dans l'expérience métaphysique, au moment où elles apparaissent médiatisées dialectiquement entre elles. L'expérience métaphysique de Kant fut de saisir que ce qui se présentait dans la tradition métaphysique comme un discours objectif et rationnel au contenu de vérité garanti sur ce qui se présentait auparavant comme situé par-delà l'expérience était en réalité un discours issu de l'expérience, de l'histoire et de la réalité empirique. Discourir sur ce qui est au-delà de l'expérience, nous l'avons vu, impliquait alors d'élever faussement des discours en dogmes superstitieux, en faux invariants.

Ce qu'Adorno nomme « expérience métaphysique » émerge à partir de l'histoire, à partir de moments qui peuvent révéler l'inadéquation de nos catégories métaphysiques à bien rendre compte

⁴⁹² Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 66-67 ; *AK*, 8 : 141-142.

⁴⁹³ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 153 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 159.

⁴⁹⁴ C'est à partir de cette idée qu'Adorno se permet d'affirmer que la métaphysique commence véritablement avec Aristote, bien qu'il y ait des éléments métaphysiques avant lui : « [Aristote] reproche surtout à l'hypostase platonicienne des concepts universaux d'avoir opéré un redoublement du monde, un grief parfaitement légitime et de poids qui repose sur l'argument que tout ce qui est attribué aux Idées est emprunté au monde empirique. » Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 54 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 35.

de l'expérience vécue ; de révéler que nos discours métaphysiques sur l'immuable sont en réalité un discours historique réifié et élevé en absolu et que celui-ci ne correspond pas ou plus à l'effectivité. Dans une telle expérience, c'est la séparation même de l'immuable et de l'éphémère qui peut être remise en question :

La supposition d'un χωρισμός radical, entre l'intramondain et le transcendantal, qui constitue l'un des biens fonciers de la tradition métaphysique, est extraordinairement problématique parce qu'on lui démontre sans cesse qu'elle est allée chercher ses entités immuables et éternelles, ses valeurs éternelles dans ce qui se meut et dans l'expérience et les en a abstraites⁴⁹⁵.

À titre d'exemple d'expérience métaphysique, Adorno mentionne notamment comment le tremblement de terre de Lisbonne, événement marquant du 16^e siècle, fut significatif pour l'avancement des Lumières et la transformation de nos catégories métaphysiques⁴⁹⁶. Nous pouvons aussi y ajouter notamment la Révolution française, qui eut aussi un impact majeur sur les philosophies de l'histoire subséquentes.

Pour Adorno, la configuration même d'une expérience métaphysique et de son contenu est toujours aussi historique : on ne refait pas la même expérience à chaque époque, bien que celles-ci puissent avoir des traits en commun. En fait, comme Adorno le propose, une expérience métaphysique – expérience d'une limitation dans la métaphysique – devrait mener à une critique et un sauvetage de la tradition métaphysique qui la précède.

Il y a donc simultanément continuité et discontinuité dans cette critique transformatrice de la tradition, qui se transforme au contact de l'histoire concrète. L'expérience métaphysique décrite par Adorno prend en partie la forme de l'expérience hégélienne : l'inadéquation de nos concepts à saisir ce qu'ils prétendent saisir, la réalisation que ce qui se présentait comme en-soi n'était en fait que pour-

⁴⁹⁵ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 153 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 159.

⁴⁹⁶ « Le tremblement de terre de Lisbonne suffit à guérir Voltaire de la Théodicée leibnizienne. » Adorno, *Dialectique négative*, 438 ; *GS*, 6 : 354. Voir aussi Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 158-159 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 164.

soi, exige une transformation radicale de notre conceptualité à partir des moyens mêmes de cette conceptualité.

Nous clarifierons plus loin le contenu social et historique ayant mené à cette position antinomique du bloc kantien en évaluant à quel point Kant se montre bel et bien à la hauteur de l'expérience qu'il exprime si justement. Mais avant, nous aborderons les conséquences pédagogiques pour Kant de ce bloc et des effets délétères qu'entraîne un non-respect de celui-ci. Nous serons à même de constater que le bloc kantien, bien loin d'être une simple abstraction métaphysique, comporte des conséquences directes sur la réalisation du projet de l'*Aufklärung* et l'émancipation de l'humanité.

4. La discipline du bloc

L'un des objectifs centraux de la *Critique de la Raison pure* vise justement à doter la raison de balises et de règles afin qu'elle ne s'égaré pas par-delà ses limites et commette ainsi des erreurs menant à sa propre disqualification :

Mais là où ni l'intuition empirique, ni l'intuition pure ne retiennent la raison dans une voie parfaitement visible [...] elle a tellement besoin d'une *discipline* qui réprime sa tendance au-delà des étroites limites de l'expérience possible et la préserve de tout écart et de toute erreur, *que toute la philosophie de la raison pure n'a d'autre but que cette utilité négative* [je souligne]⁴⁹⁷.

On pourrait croire que de décrire la critique comme une *discipline* de la raison ne consiste qu'en une analogie, une métaphore élaborée visant à clarifier ce qu'est la critique. Or, il devient clair à la lecture de ce chapitre de la première *Critique* que Kant entend discipline de la raison en un sens littéral, soit celui, pédagogique, qu'il lui attribuait dans ses réflexions sur l'éducation, lesquelles furent par ailleurs élaborées à la même époque que la première *Critique*⁴⁹⁸. Loin d'être une simple figure de style, le projet même de la critique de la raison pure est fondamentalement d'un ordre éducatif centré sur cette notion de *discipline*.

⁴⁹⁷ Kant, *Critique de la raison pure*, 492 ; AK, 3 : 467.

⁴⁹⁸ « Lorsque Kant en 1776-1777 développe ses premières pensées sur l'éducation, il est en possession de l'essentiel de son système. » Alexis Philonenko, « Kant et le problème de l'éducation », in *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 34.

4.1 La discipline d'un point de vue pédagogique

Dans ses écrits sur la pédagogie, Kant attribue à la discipline un rôle somme toute assez classique dans le cadre de l'éducation des enfants :

On envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne [...] ⁴⁹⁹.

La discipline vise donc à apprendre à l'enfant à se contraindre afin de le rendre disponible à l'écoute et l'apprentissage. Néanmoins, il est névralgique de ne pas réduire la discipline à ce que Kant nomme le dressage. Certes, comme les chiens et les chevaux, « on peut aussi dresser des hommes » ⁵⁰⁰, leur apprendre à obéir aveuglément à l'autorité. Mais, si l'on veut pouvoir envisager la possibilité d'un progrès dans l'histoire, il faut que les enfants puissent potentiellement obéir à une autorité meilleure que celle du monde présent : « Ordinairement les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu soit-il. Ils devraient bien plutôt leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état pût en sortir dans l'avenir ⁵⁰¹. »

Dès lors, il ne suffit donc pas de dresser nos enfants, encore faut-il « qu'[ils] apprennent à *penser* », afin d'être « réellement éclairés » ⁵⁰². Contrairement à une éducation se réduisant au dressage, l'enfant bien éduqué « ne doit pas simplement être apte à toutes sortes de fins, mais il doit aussi acquérir une disposition à ne choisir que des fins bonnes » ⁵⁰³, afin qu'il puisse participer à élever l'humanité à de plus hautes sphères.

On rencontre alors un nouveau problème : d'un côté, on veut discipliner les enfants afin de les rendre réceptifs aux exigences de l'autorité ; cependant, ladite autorité est celle du monde actuel et elle

⁴⁹⁹ Immanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, traduit par Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 96 ; AK, 9 : 442.

⁵⁰⁰ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 112 ; AK, 9 : 450.

⁵⁰¹ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 107-108 ; AK, 9 : 447-448. Nous reviendrons sur la philosophie de l'histoire kantienne en matière pédagogique plus loin.

⁵⁰² Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 112 ; AK, 9 : 450.

⁵⁰³ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 111 ; AK, 9 : 450.

est donc déficiente en ce qui concerne une véritable humanité émancipée. Il est donc aussi impératif de cultiver la liberté chez les enfants, c'est-à-dire la liberté de rapprocher, par le fait de leur raison, l'humanité de sa pleine réalisation. Cette tension entre liberté et contrainte constitue l'« un des plus grands problèmes de l'éducation » selon Kant : « Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps je dois le conduire lui-même à faire usage de sa liberté⁵⁰⁴. »

En effet, la contrainte demeure essentielle, afin que l'enfant puisse contrôler ses impulsions dites « animales » afin de se rendre disponible à l'apprentissage :

La discipline empêche que l'homme soit détourné de sa destination, celle de l'humanité par ses penchants animaux. Elle doit par exemple lui imposer des bornes, de telle sorte qu'elle ne se précipite pas dans les dangers sauvagement et *sans réflexion* [je souligne]. La discipline est simplement *négative* ; c'est l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité [...] ⁵⁰⁵.

Il faut donc imposer des bornes à l'enfant, mais pas de celles qui ne font que censurer la raison, de ces contraintes qui transforment l'éducation en un dogmatisme prompt aux superstitions, un dogmatisme qui vise à maintenir l'ordre établi plutôt que de le transformer, alors que cet ordre est mauvais et corrompu. Voilà pourquoi la discipline, contrairement au dressage, doit laisser un espace à la réflexion et la liberté. Mais comment trouver en pratique un tel équilibre ?

Lorsque Kant définit la discipline, il la désigne souvent comme étant « négative ». D'abord, en un sens bien littéral, puisqu'elle « retire, dépouille » les êtres humains de quelque chose, soit de leur animalité ; elle ne vise aucune acquisition de savoir positif en tant que tel et « ne consiste qu'à dompter la sauvagerie »⁵⁰⁶. Dompter cette sauvagerie implique, comme chez Hegel, de se débarrasser de certaines idées, gestes et habitudes chez l'enfant, lesquels sont inappropriés : « [lorsque l'éducation] est *négative*, c'est la discipline, qui se borne à empêcher les fautes⁵⁰⁷. » Cette façon de présenter le caractère négatif de la

⁵⁰⁴ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 118 ; AK, 9 : 453.

⁵⁰⁵ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 95 ; AK, 9 : 442.

⁵⁰⁶ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 110 ; AK, 9 : 449.

⁵⁰⁷ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 115 ; AK, 9 : 452.

discipline peut sembler banale, mais l'importance qu'attribue Kant à la discipline mérite que l'on s'y arrête. En effet, Kant suggère que c'est la discipline spécifiquement, et non l'éducation en général, qui « transforme l'animalité en humanité »⁵⁰⁸. Au chapitre intitulé « Discipline de la raison pure » dans la première *Critique*, on apprend qu'une « instruction *négative*, qui ne sert qu'à nous préserver des erreurs, a encore plus d'importance que mainte instruction positive par où notre connaissance pourrait acquérir de l'accroissement »⁵⁰⁹.

Dans le cas de l'enfance, empêcher de faire des erreurs signifie justement de ne pas agir impulsivement, sans réfléchir, comme « ne pas mettre sa main sur le rond de poêle » ou « ne colle pas ta langue sur le poteau ». Lorsque l'on observe les autres animaux, on voit bien que « par son instinct un animal est déjà tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui »⁵¹⁰. Agir impulsivement pour l'animal signifie s'assurer de survivre. L'être humain, cependant, n'est justement pas « gouverné par l'instinct, ni secondé et informé par une connaissance innée ; il [doit] bien plutôt tirer tout de lui-même. Le soin d'inventer ses moyens d'existence [...] [doit] être entièrement son œuvre propre »⁵¹¹. L'être humain doit *apprendre* à se créer et se servir de ses propres moyens de survie. Pour lui, agir impulsivement, sans réfléchir, implique le risque de commettre des erreurs fatales. Non seulement le manque de réflexion implique pour l'humain de rester au stade de l'animalité, mais en plus il demeurerait un piètre animal.

La *Critique de la Raison pure* récupère essentiellement la conception de la discipline exposée dans ces écrits :

La *contrainte*, qui réprime et finit par détruire la tendance constante qui nous pousse à nous écarter de certaines règles, s'appelle *discipline*. Elle se distingue de la *culture* [*Cultur*] qui doit simplement nous donner une aptitude sans en supprimer une autre déjà existante⁵¹².

⁵⁰⁸ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 94 ; *AK*, 9 : 441.

⁵⁰⁹ Kant, *Critique de la raison pure*, 491 ; *AK*, 3 : 466.

⁵¹⁰ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 94 ; *AK*, 9 : 441.

⁵¹¹ Kant, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », 73 ; *AK*, 8 : 19.

⁵¹² Kant, *Critique de la raison pure*, 491 ; *AK*, 3 : 466-467.

Le chapitre intitulé « Discipline de la raison pure » reprend justement à plusieurs reprises des idées tirées des réflexions sur l'éducation, faisant explicitement des références à l'éducation de la jeunesse, la pédagogie et les manières appropriées en matière de formation [*Bildung*]⁵¹³. C'est justement ici, dans la première Critique, que nous trouverons une réponse à l'aporie kantienne de la discipline.

4.2 La discipline du point de vue de la raison pure

Il est intéressant de souligner qu'Adorno ne s'est que peu intéressé à ce chapitre de la *Critique*, encore moins à ce rapport entre discipline, critique et négativité. Et pourtant, Kant semble accorder à « cette démarche négative » un rôle essentiel, allant jusqu'à affirmer qu'elle « définit les Lumières proprement dites »⁵¹⁴. Bien qu'Adorno consacre une séance de cours à ce chapitre en particulier, il ne l'aborde que pour parler de la démarche définitionnelle⁵¹⁵. Par conséquent, notre argumentaire se veut une reconstruction de l'argument pédagogique et métaphysique de Kant afin de démontrer la haute cohérence de la lecture adornienne de sa philosophie et d'à quel point la pédagogie kantienne permet d'approfondir les réflexions philosophiques d'Adorno sur l'éducation.

Dès les premières pages de ce chapitre, Kant rappelle à cet effet que « le tempérament, ainsi que les dispositions naturelles qui se permettent volontiers un mouvement libre et illimité [ont] à beaucoup d'égards besoin d'une discipline »⁵¹⁶. Reconnaisant lui-même que cela peut « paraître assurément étrange », Kant propose « que la raison, qui a pour obligation propre de prescrire une discipline à

⁵¹³ Il est à noter que si Kant utilise les termes de *Bildung*, *Kultur* ou *Erziehung*, il les utilise de façon plus ou moins systématique au fil de son œuvre, encore moins de la même façon que Hegel. Le lecteur devrait donc prendre garde à faire des parallèles rapides entre les deux penseurs sur le plan terminologique.

⁵¹⁴ Immanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, traduit par Alain Renaut, Paris, Flammarion, 279-280 ; *AK*, 5 : 294. Voir aussi Farshid Baghai, « The Disciplinary Conception of Enlightenment in Kant's Critical Philosophy », *Critical Horizons* 21, no. 2, 131.

⁵¹⁵ Voir Theodor W. Adorno, *Terminologie philosophique*, traduit par Marc de Launay, Critique de la politique, Paris, Klincksieck, 23-34.

⁵¹⁶ Kant, *Critique de la raison pure*, 492 ; *AK*, 3 : 467.

toutes les autres tendances [a] elle-même besoin d'une discipline »⁵¹⁷. Cette discipline de la raison vise justement à respecter le bloc décrit précédemment.

Soudainement, la critique de la raison, en tant qu'elle est un exercice disciplinaire qu'elle s'impose, apparaît comme étant très proche de ce que tente de faire la pédagogie lorsqu'elle veut prévenir l'enfant de se précipiter dans les dangers *sans réflexion*. Le risque encouru par la raison lorsqu'elle s'aventure au-delà de l'expérience est de mettre en place de fausses vérités qui, n'ayant aucune force antagoniste provenant de l'expérience pour les corriger, ne peuvent que progressivement devenir des vérités qui vont de soi et qui demeureront *irréfléchies*. Les êtres humains se mettent en tutelle lorsqu'ils prennent des chimères historiques (appartenant à leur société ou bien de leur propre cru) pour des vérités éternelles et absolues et qu'ils se dispensent alors à tort de réfléchir.

Dès lors, pour Kant, dogmatisme, animalité et dressage en viennent à se recouper dans l'absence de réflexion, dans la stricte obéissance mécanique à une autorité hétéronome. Dans l'animalité primaire tout comme dans le dressage, l'enfant se retrouve dans une position où il n'est pas requis de réfléchir. Dans le cas du dressage, nous retrouvons ici le propos de notre premier chapitre sur les dangers de l'habitude et de la seconde nature. Cependant, si la discipline comme dressage paraissait étouffer la liberté de penser par soi-même, la discipline comme critique semble plutôt en être la condition nécessaire pour la réalisation du penser autonome : « Dans toutes ses entreprises, la raison doit se soumettre à la critique [...] C'est même sur cette liberté que repose l'existence de la raison⁵¹⁸. »

Adorno récupère cette conception de l'autonomie : « : « Une éducation n'aurait de sens que si elle aboutissait à une réflexion critique sur soi⁵¹⁹. » Après tout, penser par soi-même pour Kant signifie d'abord ceci :

se servir de sa *propre* raison ne signifie rien d'autre que de se demander soi-même en toute chose ce que l'on doit admettre : est-il opportun de faire du fondement d'après lequel on admet quelque

⁵¹⁷ Kant, *Critique de la raison pure*, 492 ; AK, 3 : 467.

⁵¹⁸ Kant, *Critique de la raison pure*, 507 ; AK, 3 : 484.

⁵¹⁹ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 237 ; GS, 10.2 : 676.

chose, ou de la règle qui découle de ce qu'on admet, un principe universel de son usage de la raison⁵²⁰.

La critique de la métaphysique pour Kant est toujours simultanément une critique de la pédagogie qui en découle, laquelle commande pour réponse une pédagogie critique : « C'est exactement le contraire de ce que l'on conseille ici [l'enseignement dogmatique] qui doit avoir lieu dans l'enseignement académique, mais sans doute à la condition qu'on suppose pour fondement une instruction solide sous le rapport de la Critique de la raison pure⁵²¹. » En somme, la critique de la raison pure est un travail d'éducation de la raison à et par elle-même, tant sur le plan théorique que pratique.

Discipliner l'enfant, ce n'est donc pas lui imposer des limites, mais bien *lui faire prendre conscience des limites qu'il a déjà* et d'apprendre à travailler *à partir* de ces limites : en circonscrivant les limites de la raison pure, Kant transforme la négativité de la critique et de la discipline en une positivité : « une critique qui limite la raison spéculative est *négative* en tant que telle ; mais en supprimant du même coup un obstacle qui [...] menace même de l'anéantir, elle est en réalité d'une utilité très positive et importante⁵²². »

Les conséquences d'une raison indisciplinée, qui ignore le blocage dans lequel se retrouve notre connaissance, se répercutent directement sur la jeunesse, comme le suggère Kant dans la première critique. Même lorsque le contenu de vérités dogmatiques est bien intentionné (par exemple une doctrine défendant l'objectivité des lois morales), lorsqu'on préfère imposer unilatéralement la forme dogmatique de ses idées à la jeunesse sous prétexte que même s'ils ne comprennent pas, cela est néanmoins pour leur bien, on hypothèque irrémédiablement le futur :

Il n'y aurait sans doute rien de plus raisonnable *pour le moment*, mais aussi rien de plus vain et de plus stérile *pour l'avenir* que de mettre en tutelle [*unter Vormundschaft zu setzen*] pour un temps la raison des jeunes gens et de les garantir de la séduction au moins pendant un temps. Mais si, dans

⁵²⁰ Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 71 ; *AK*, 8 : 146.

⁵²¹ Kant, *Critique de la raison pure*, 516 ; *AK*, 3 : 493.

⁵²² Kant, *Critique de la raison pure*, 22 ; *AK*, 3 : 16.

la suite, la curiosité ou la mode du jour leur mettent entre les mains des écrits de ce genre, les convictions du jeune âge soutiendront-elles encore le choc ?⁵²³

La menace qui plane à l'horizon pour la jeunesse éduquée au dogmatisme est, pour citer Adorno, de remplacer la capacité à l'expérience critique « par le fait d'être informé qui, puisqu'il est pour sa part ponctuel, sans lien, échangeable et éphémère, laisse déjà deviner qu'il sera effacé l'instant d'après par d'autres informations [...] s'installe [alors] un "ceci est" dépourvu de tout jugement »⁵²⁴. Pire encore, ce remplacement passif d'une vérité dogmatique par une nouvelle vérité tout autant dogmatique donne l'impression à la jeunesse que celle-ci a progressé sur le plan critique alors qu'il n'en est rien :

Celui qui n'apporte que des armes dogmatiques pour repousser les attaques de son adversaire [...] voit des raisons spécieuses qui ont l'avantage de la nouveauté s'opposer à d'autres raisons spécieuses qui n'ont plus un tel avantage, mais qui plutôt font naître en lui ce soupçon que l'on a abusé de la crédulité de sa jeunesse. Il ne croit pas avoir de meilleur moyen de montrer qu'il s'est dégagé de la discipline de l'enfance que d'en rejeter les sages avertissements, et, accoutumé au dogmatisme, il introduit en lui et boit à longs traits le poison qui corrompt dogmatiquement ses principes⁵²⁵.

En ce que les vérités dogmatiques ne se fondent pas dans l'expérience, il est tout autant aisé de les affirmer que de les nier. Cependant, pour une tête qui ne pense qu'en dogmes et qui n'est pas consciente des limites de sa raison, la possibilité de se corriger est tout simplement impossible. La raison se met alors en tutelle, convaincue d'être autonome simplement parce qu'elle défend des idées « iconoclastes ». On court alors le risque d'entretenir des vérités et des normes fausses ou périmées : dans un renversement ironique, la raison court alors le risque de se changer en son contraire, en superstition, en *mythe*.

La discipline du bloc kantien exige tout autant de se refuser à tout dogmatisme que de ne pas sombrer dans le scepticisme matérialiste qui n'accorde force de loi qu'à ce qui est démontrable selon des principes objectifs, position qui, nous l'avons vu, nie tout autant le bloc que les dogmatiques. Afin qu'une pédagogie critique puisse être en mesure de préserver la raison, il est impératif d'apprendre à

⁵²³ Kant, *Critique de la raison pure*, 516 ; AK, 3 : 493.

⁵²⁴ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 208 ; GS, 8 : 115.

⁵²⁵ Kant, *Critique de la raison pure*, 516 ; AK, 3 : 493.

l'enfant à s'orienter dans la pensée par-delà l'expérience, mais de façon rationnelle : « intervient *le droit du besoin* de la raison considéré comme principe subjectif, de supposer et d'admettre quelque chose qu'elle ne peut prétendre savoir par des principes objectifs ; et, par conséquent, *de s'orienter* par son seul besoin propre dans la pensée, dans l'espace incommensurable et, pour nous, empli d'une nuit épaisse, du suprasensible⁵²⁶. » Une raison critique, qui ne se leurre pas sur l'illusion nécessaire que sont ses spéculations, peut ainsi, pour des raisons *pratiques*, postuler sur des concepts tels que Dieu et la liberté, afin de sauvegarder la morale et la possibilité du progrès humain vers l'émancipation, mais cette fois de façon rationnelle.

5. Espérer contre la raison : métaphysique et progrès

La discipline – et plus largement, l'éducation – occupe un rôle prépondérant dans le projet philosophique de Kant, tant sur les plans théoriques – métaphysique, critique et scientifique – que pratiques – politique et social. Dans ses réflexions sur l'éducation, Kant va jusqu'à dire que « l'homme ne peut devenir homme que par éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui »⁵²⁷. Le but ultime de toute éducation réussie serait donc de développer « toutes les dispositions naturelles de l'homme »⁵²⁸. Celles-ci concernent essentiellement sa capacité à tirer « essentiellement de lui-même tout ce qui dépasse l'agencement mécanique de son existence animale » et à ne « participer à aucune autre félicité ou perfection que celle qu'il s'est créée lui-même, indépendamment de l'instinct par sa propre raison »⁵²⁹. Penser par soi-même, refuser de jouer le jeu de l'hétéronomie – que celle-ci soit animale ou humaine –, tel est le projet de l'*Aufklärung* kantienne : « [...] pour [Kant], l'*Aufklärung* signifie donc toujours un penser qui ne se laisse pas mettre sous tutelle [*sich nicht bevormunden lässt*] ;

⁵²⁶ Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 60 ; *AK*, 8 : 137.

⁵²⁷ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 98 ; *AK*, 9 : 443.

⁵²⁸ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 101 ; *AK*, 9 : 445.

⁵²⁹ Kant, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », 72 ; *AK*, 8 : 19.

avoir le courage de penser par soi-même autant que possible selon l'autonomie, c'est-à-dire selon les lois de la pensée elle-même⁵³⁰. »

Ce développement des dispositions naturelles de l'humain pour Kant est indissociable de son projet politique d'une Société des Nations qui rendrait possible quelque chose comme la paix perpétuelle :

On peut envisager l'histoire de l'espèce humaine en gros comme la réalisation d'un plan caché de la nature pour produire une constitution politique parfaite [...] ; c'est le seul état des choses dans lequel la nature peut développer complètement les dispositions qu'elle a mises en l'humanité⁵³¹.

Pour cette raison, l'éducation est une question indissociable du projet des Lumières, laquelle permet d'accomplir la disposition naturelle de l'humain à la raison. Comme le souligne Françoise Proust : « Tel est le sens d'*éclairer* : *éduquer* la raison, c'est-à-dire *révéler* à la raison le pouvoir de compréhension qu'elle possédait sans le savoir à l'état natif, mais qu'elle ne possédera *en vérité* qu'après coup, lorsqu'éduquée, elle sera devenue adulte [au sens de *mündig*, mature. G. T.]⁵³². »

La raison est ici à prendre en son sens large ; c'est celle qui s'exprime dans l'histoire du genre humain. Lorsque Kant pose la problématique de l'éducation, celle-ci ne concerne alors jamais strictement l'éducation individuelle ; elle concerne bien plutôt l'éducation du genre humain dans son ensemble :

[la raison] n'agit pas instinctivement, elle a besoin de s'essayer, de s'exercer, de s'instruire, pour s'avancer d'une manière continue d'un degré d'intelligence à un autre [...] Elle a besoin d'une lignée peut-être incalculable de générations où chacune transmet à la suivante ses lumières [*ihre Aufklärung*], pour amener enfin dans notre espèce les germes naturels jusqu'au degré de développement pleinement conforme à ses desseins⁵³³.

Cela implique deux choses. D'abord, comme le propose Alexis Philonenko, l'éducation, en tant qu'elle est le véhicule d'un projet *historique* concernant le progrès de l'humanité tout entière, « doit comprendre l'individu dans le progrès général de l'humanité et, sans pouvoir achever ce progrès dans l'individu, le

⁵³⁰ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 98. [Ma traduction].

⁵³¹ Kant, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », 83 ; *AK*, 8 : 27.

⁵³² Françoise Proust, « Introduction », in *Vers la paix perpétuelle ; Que signifie s'orienter dans la pensée ? ; Qu'est-ce que les Lumières ? : et autres textes*, Paris, Flammarion, 5.

⁵³³ Kant, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », 72. [traduction modifiée] ; *AK*, 8 : 19.

conduire à y participer en faisant de lui un homme de demain »⁵³⁴ : « sur le plan strict de l'éducation, l'expérience entreprise sera inachevée, s'il ne s'agit que d'individus⁵³⁵. »

Cette conception de l'éducation du genre humain, qui présuppose une certaine philosophie de l'histoire, a d'importantes implications éducationnelles. En effet, cette compréhension de l'éducation comme étant celle du genre humain dans l'histoire implique nécessairement aussi pour Kant, comme nous l'avons suggéré précédemment, que la pédagogie ne concerne pas que l'adaptation des enfants au monde actuel : « on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée d'humanité et à sa destination totale⁵³⁶. » Le besoin subjectif de s'orienter dans la pensée, qui est l'apanage de la raison disciplinée, doit pouvoir ainsi se montrer à la hauteur pour Kant d'une disposition naturelle chez l'homme, à savoir un désir profond d'une éventuelle vie meilleure : « cette disposition remarquable naturelle à tout homme de ne pouvoir jamais être satisfait par rien de temporel, en tant qu'insuffisant au besoin de son entière destination, peut faire naître l'espérance d'une *vie future*⁵³⁷. »

À chaque fois, Kant pose la nécessité de la raison pratique en se fondant sur un sentiment humain que les choses ne peuvent être simplement ainsi : « Il condamne le caractère insupportable de ce qui est établi et renforce l'esprit qui le reconnaît⁵³⁸. » Les spéculations de Kant sur le progrès humain comme dessein de la nature, lesquels, reconnaît-il lui-même, ne sont que des fictions utiles⁵³⁹, naissent d'abord d'un refus d'accepter que ce monde fait de guerres et de souffrances ne soit qu'une vaine absurdité sans queue ni tête : « Car à quoi bon chanter la magnificence et la sagesse de la création dans

⁵³⁴ Philonenko, « Kant et le problème de l'éducation », 43.

⁵³⁵ Philonenko, « Kant et le problème de l'éducation », 42.

⁵³⁶ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 107 ; *AK*, 9 : 447.

⁵³⁷ Kant, *Critique de la raison pure*, 25 ; *AK*, 3 : 20.

⁵³⁸ Adorno, *Dialectique négative*, 466 ; *GS*, 6 : 378.

⁵³⁹ Kant, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », 86 ; *AK*, 8 : 29.

le domaine de la nature où la raison est absente ; [...] Nous désespérerions alors de jamais rencontrer ici un dessein achevé et raisonnable, et nous ne pourrions plus espérer cette rencontre [avec notre finalité] que dans un autre monde⁵⁴⁰. »

Le génie de Kant est de faire de ce sentiment de manque, en apparence contingent, subjectif et arbitraire, un élément constitutif de notre structure transcendantal : « La métaphysique, quoiqu'elle ne soit pas réelle, en tant que science, l'est cependant en tant que disposition naturelle⁵⁴¹. » Kant confère une légitimité objective au manque ressenti par le sujet lorsqu'il fait face à son monde, quitte à « espérer contre la raison »⁵⁴² : « Pour être esprit, l'esprit doit savoir qu'il ne s'épuise pas dans la finitude à laquelle il ressemble. C'est pourquoi il pense ce qui lui serait soustrait. C'est une telle expérience métaphysique qui inspire la philosophie de Kant, *si seulement on la dégage de la cuirasse de la méthode*⁵⁴³. »

6. Le transcendantal comme forme sociale

Pour Adorno, l'expérience métaphysique enregistrée par la philosophie kantienne ne concerne pas seulement la tradition métaphysique comme si celle-ci flottait librement au-dessus de l'effectivité : la philosophie kantienne consigne bel et bien selon lui « le stade de l'expérience de la conscience » de son époque. En ce sens, Adorno interprète la façon dont Kant traite la métaphysique comme une sorte de sismographe social. Sur ce point, Adorno est bien proche de l'un de ses maîtres à penser, Alfred Sohn-Rethel : « [II] a été le premier à faire remarquer [que dans le principe transcendantal], dans l'activité générale et nécessaire de l'esprit, se dissimule nécessairement du travail social⁵⁴⁴. » Bien qu'il ne le mentionne pas dans son cours sur la première *Critique*, Adorno reste très redevable à la lecture

⁵⁴⁰ Kant, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », 88 ; *AK*, 8 : 30.

⁵⁴¹ Kant, *Critique de la raison pure*, 44 ; *AK*, 3 : 41.

⁵⁴² Adorno, *Dialectique négative*, 466 ; *GS*, 6 : 378.

⁵⁴³ Adorno, *Dialectique négative*, 474. [Je souligne] ; *GS*, 6 : 385.

⁵⁴⁴ Adorno, *Dialectique négative*, 217 ; *GS*, 6 : 178. Dans une lettre à Sohn-Rethel, Adorno lui confia qu'il avait vécu « son plus grand bouleversement intellectuel » en 15 ans à la lecture de l'un de ses textes (le *Luzerner exposé*). Voir Theodor W. Adorno et Alfred Sohn-Rethel, *Briefwechsel 1936-1969*, München, Text+Kritik, 32.

marxienne que Sohn-Rethel propose des catégories kantienne de l'entendement, analyse selon laquelle « le sujet transcendantal se laisse déchiffrer comme la société inconsciente d'elle-même⁵⁴⁵. » Le sujet transcendantal de Kant, et même ses catégories, ne renverraient pas à une réalité ontologique éternelle, mais serait irrémédiablement conditionnés par l'histoire :

Les formes de la pensée, ces « moules » dans lesquels doivent être coulées les données particulières, ne dérivent pas – c'est le noyau de la théorie de Sohn-Rethel – de la pensée elle-même [...], mais de l'action historique et concrète de l'homme. Les formes de la pensée – donc l'intellect, différent des simples contenus de la conscience – sont chaque fois l'expression d'une époque dans les rapports sociaux des hommes ; à l'intérieur de ce contexte, elles ont cependant une validité objective⁵⁴⁶.

En tant que blocage épistémique, le bloc kantien enregistrerait pour Adorno un blocage social : « à travers la présentation que notre connaissance est bloquée, la philosophie kantienne exprime [...], dans cette société universellement médiatisée, déterminée par le principe d'échange, dans une société d'aliénation radicale, ce qui nous est désormais effectivement comme toujours obstrué par un mur⁵⁴⁷. »

Le formalisme kantien exprimerait donc à travers le portrait qu'il dresse des facultés du sujet transcendantal, la manière dont nos rapports sociaux sont irrémédiablement déterminés par la forme marchande et le principe économique de l'échange. Adorno accepte certainement sur ce point la lecture de Sohn-Rethel : « Si la structure déterminante de la société est la forme de l'échange, la rationalité de celle-ci constitue les hommes ; ce qu'ils sont pour eux-mêmes, ce qu'ils s'imaginent être. Ils sont *a priori* déformés par le mécanisme philosophique sublimé par le transcendantal⁵⁴⁸. »

⁵⁴⁵ Adorno, *Dialectique négative*, 217 ; *GS*, 6 : 179.

⁵⁴⁶ Anselm Jappe, « Pourquoi lire Sohn-Rethel aujourd'hui ? », in *La pensée-marchandise*, Vulaines-sur-Seine, éditions du croquant, 9. C'était l'objectif de Sohn-Rethel que d'explicitier la genèse des catégories de la connaissance notamment par le biais d'une analyse de l'irruption du travail social dans celles-ci, mais sans pour autant dissoudre la validité de ces catégories (Agnès Grivaux, « Le débat entre Adorno et Sohn-Rethel : Le rôle de la controverse du psychologisme », *Recherches germaniques*, HS 15, §14). Éventuellement, Adorno prendra ses distances de Sohn-Rethel : « Sohn-Rethel manifeste [...] un positionnement qui s'apparente de plus en plus nettement à celui qu'Adorno attribuait à Marx, et qu'il rejetait du fait de son sociologisme abstrait. » Grivaux, « Le débat entre Adorno et Sohn-Rethel », §16.

⁵⁴⁷ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft*», 264. [Ma traduction].

⁵⁴⁸ Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 305. [Traduction modifiée] ; *GS*, 10.2 : 745. Voir aussi 310 (*GS*, 10.2, 750) : « la captivité catégorielle de la conscience individuelle répète la captivité réelle de chaque individu. »

Ici, Adorno se rapproche aussi de l'analyse du processus de réification décrit par Lukács dans *Histoire et conscience de classe*. L'universalisation de la forme marchande et la domination de la valeur d'échange au détriment de la valeur d'usage s'exprime dans la réduction, au cours de l'histoire, de la Raison à la raison logico-économique, laquelle réduit tout particularisme au nom de l'universel de la valeur d'échange :

La tentative de rapporter tout ce qui apparaît, tout ce qui se rencontre, à un repère uniforme, c'est-à-dire de le soumettre à une unité identique et rigide, et par-là même de les retirer de leur mouvement [...] a un tel trait réifiant⁵⁴⁹.

Si la doctrine du bloc est si intéressante pour Adorno, c'est qu'elle nomme, à travers les limites de la raison kantienne, les limites de la rationalité économique guidée par le principe d'échange, en laissant entendre qu'elle n'épuise pas entièrement le réel :

C'est une expérience métaphysique [...] que l'objet de la nature que nous déterminons par nos catégories n'est pas en fait la nature elle-même ; mais que notre connaissance de la nature est en fait déjà tellement préformée par l'exigence de sa maîtrisabilité [...] que nous ne connaissons en quelque sorte jamais de la nature que ce que nous pouvons maîtriser. Mais il y a aussi derrière cela le sentiment que [...] plus la nature devient notre propre chose, plus la nature elle-même, dans son contenu essentiel, nous devient en même temps toujours plus étrangère⁵⁵⁰.

6.1 Sur la « cuirasse de la méthode »

Cette expérience métaphysique demeure néanmoins prise dans « la cuirasse de la méthode » kantienne, ce qui oblige Adorno à finalement se détourner de Kant. En effet, si Kant, dans la doctrine transcendantale, formule en langage métaphysique, selon Adorno, nos rapports sociaux tels qu'ils configurent notre rationalité, il fige aussi ceux-ci définitivement⁵⁵¹. Si l'aliénation du sujet de son objet s'exprime chez Kant, celle-ci, de par son caractère transcendantal fixe, devient aussi insurmontable. Du moment où Kant répond à la doctrine du bloc par le concept de « chose en soi », il consacre

⁵⁴⁹ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 174-175. [Ma traduction].

⁵⁵⁰ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 267. [Ma traduction].

⁵⁵¹ « [J]e me flatte d'être arrivé à la suppression de *toutes les erreurs* qui, jusqu'ici avaient divisé la raison avec elle-même dans son usage en dehors de l'expérience. [...] [J]e n'ai pas besoin de chercher loin autour de moi pour [avoir une connaissance explicite de la raison et de sa pensée pure], puisque je la trouve en moi-même et que la logique ordinaire me montre déjà par son exemple qu'on peut dénombrer, *d'une façon complète et systématique*, tous les actes simples de la raison [Je souligne]. » Kant, *Critique de la raison pure*, 7-8 ; *AK*, 4 : 9-10.

comme absolu cet Autre de la Raison qui lui restera à jamais inaccessible : « Elle [la doctrine kantienne] laisse reposer en lui-même dans une irrationalité inviolée (“incrée”, “donnée”) le substrat matériel qui est à son fondement ultime, pour pouvoir opérer, sans obstacle, dans un monde clos [...]»⁵⁵². » La radicalité de cette coupure signifie pour la Raison que, bien qu’elle commémore par la doctrine de la chose en soi, qu’une part de l’objet lui faisant face lui échappe, elle ne peut pas du tout en faire l’expérience, en ce qu’elle ne rencontre jamais cet autre. À partir de là, la philosophie kantienne se borne à cataloguer les catégories de l’entendement, lesquelles sont immuables, afin d’assurer les bornes théoriques nécessaires à sa philosophie pratique.

La philosophie kantienne nie ou du moins néglige en fin de compte l’expérience qui sous-tend la doctrine du bloc, dans la mesure où elle reconduit insidieusement l’harmonie préétablie entre le sujet et l’objet. C’est dans cet esprit qu’Adorno peut écrire que : « [la] non-identité se rapprocherait beaucoup de la chose en soi de Kant, bien que celui-ci reste dans la perspective d’une coïncidence entre sujet et objet»⁵⁵³. » Malgré leurs différences, Hegel et Kant postulent tous les deux une rationalité inhérente à la nature qui ne peut, une fois comprise adéquatement, qu’être vue comme devant fournir au sujet tout puissant tout ce qu’il désire :

La raison constitue en même temps l’instance d’un penser calculateur qui organise le monde en vue de la conservation de soi et ne reconnaît d’autres fonctions que celles de la préparation de l’objet à partir du simple matériel sensoriel, pour en faire le matériel de l’asservissement. La véritable nature du schématisme qui accorde le général au particulier, le concept au cas particulier, se révèle être finalement, dans la science actuelle, l’intérêt de la société industrielle⁵⁵⁴.

⁵⁵² György Lukács, *Histoire et conscience de classe: essais de dialectique Marxiste*, Paris, Les Éditions de Minuit, 153-154. Adorno considère néanmoins, comme avec Sohn-Rethel, que Lukács échoue à véritablement établir une théorie adéquate de la médiation juste de nos catégories, entre psychologie et société : « Le problème est que cette forme de conscience thématisée par Lukács s’autonomise par rapport à la psychologie des individus eux-mêmes. D’une part, elle est thématisée en termes strictement sociologiques ; d’autre part, elle considère que les mécanismes sous-jacents qui peuvent la structurer et la déterminer ne renvoient à aucun inconscient d’ordre psychologique. Pour Adorno, cela revient à établir une médiation insuffisamment dialectique entre société et psychologie. » Grivaux, « Le débat entre Adorno et Sohn-Rethel », §19.

⁵⁵³ Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 313 ; *GS*, 10.2 : 753.

⁵⁵⁴ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 94 ; *HGS*, 5 : 106-107.

Ce schématisme trahit la confiance rationaliste que Kant accorde à l'entreprise scientifique : « Dominatrice, la théorie kantienne de la raison l'est en ce qu'elle ne s'intéresse vraiment qu'au domaine d'application des propositions scientifiques⁵⁵⁵. » La véracité du savoir issu de l'entendement est d'abord et avant tout garantie par son applicabilité :

La science par lui lavée de tout autre soupçon en raison de ses imposants résultats, est le produit de la société bourgeoise. La structure fondamentale, figée en dualisme, du modèle kantien de la critique de la raison, redouble celles des conditions de la production dans lesquelles les marchandises tombent des machines [...] Le produit fini doté d'une valeur d'échange ressemble aux objets kantien produits subjectivement et acceptés par lui comme objectivité⁵⁵⁶.

C'est pourquoi le concept de la chose en soi, en tant qu'il embrigade le non-identique dans un espace inaccessible à la raison connaissante, se rend complice de l'entreprise positiviste : « L'intention limitatrice ne limite plus que celui qui connaît, le sujet. Le sujet critique se transforme en sujet renonçant⁵⁵⁷. » La révolution copernicienne de Kant, d'une manière analogue à la révolution bourgeoise, ne sanctifie que son propre effort révolutionnaire et disqualifie toute légitimité aux révolutions qui pourraient suivre : « Le criticisme aussi change de fonction : en lui se répète la transformation de la bourgeoisie de classe révolutionnaire en classe conservatrice. L'écho de ce fait philosophique est la méchanceté du bon sens fier de sa propre étroitesse [...]»⁵⁵⁸.

Évidemment, comme nous l'avons vu, la conception kantienne de la Raison ne se limite pas à la domination de la nature et la conservation de soi :

La raison en tant que moi transcendantal supra-individuel implique l'idée d'une vie sociale libre pour les hommes, dans laquelle ils s'organisent en sujet universel et dépassent le conflit entre la raison pure et la raison empirique, dans la solidarité consciente qui les lie tous. Cela représente l'idée de la véritable universalité : l'utopie⁵⁵⁹.

Bien que le caractère figé du bloc kantien tende à le rapprocher d'une posture similaire à celles des positivistes en se bornant par moment à ce qui lui est donné à comprendre par les catégories de

⁵⁵⁵ Adorno, *Dialectique négative*, 468 ; *GS*, 6 : 380.

⁵⁵⁶ Adorno, *Dialectique négative*, 468 ; *GS*, 6 : 379-380.

⁵⁵⁷ Adorno, *Dialectique négative*, 463 ; *GS*, 6 : 376.

⁵⁵⁸ Adorno, *Dialectique négative*, 464 ; *GS*, 6 : 376.

⁵⁵⁹ Horkheimer et Adorno, *La dialectique de la raison*, 94 ; *HGS*, 5 : 106.

l'entendement, la philosophie kantienne ne peut malgré tout totalement se résigner à l'idée que les choses sont tout simplement ainsi et pas autrement :

Bien que Kant veuille établir ce qu'il considère comme étant les limites légitimes de l'utilisation de nos concepts, leur confinement à l'expérience, il fait aussi valoir dans la première critique que nous sommes poussés par quelque chose comme une exigence intrinsèque de notre penser à transgresser ces limites, à appliquer nos concepts indépendamment des conditions de l'expérience. Il est impossible pour nous de savoir ce qui serait par-delà les conditions de l'expérience et pourtant nous tentons inéluctablement de le saisir⁵⁶⁰.

Une pédagogie critique, qui discipline la raison à respecter ses limites, se chargerait de donner une objectivité au sentiment subjectif que les choses devraient être autrement, que le *statu quo* ne suffit pas à être humainement pleinement réalisé. La discipline, tant de l'enfant que de la raison, inaugure un nouvel espace pour la raison, soit celui de la croyance rationnelle annoncée dans « Que signifie s'orienter dans la pensée ?⁵⁶¹ » et de la raison pratique.

Cependant, ce que Kant se représente sous le terme de « croyances rationnelles » demeure radicalement limité à la pratique. Dans la mesure où la forme du sujet, qu'Adorno dévoile comme étant aussi social et historique, revêt chez Kant un caractère strictement naturel et transcendantal, la tâche de l'individu se limite à évoluer à l'intérieur de ces limites : « [lorsque] des formes sociales devenues par mystification relations naturelles s'opposent à l'homme comme des données figées, achevées, immuables dans leur essence [...] la praxis devient une forme d'activité de l'individu isolé, une éthique [en contraste avec le politique, G. T.]⁵⁶². » Dans la mesure où Kant ontologise entièrement la structure sociale qui fonde la subjectivité, le sentiment de manque ressenti par l'individu est autant légitimé que refusé à tout dépassement : « Le sujet est tout autant élevé que rabaissé quand la limite est transposée en lui, dans son organisation logico-transcendantale⁵⁶³. »

⁵⁶⁰ Roger Foster, *Adorno : The Recovery of experience*, Albany, State University of New York Press, 29. [ma traduction]

⁵⁶¹ Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 64. et suiv ; *AK*, 8 : 140 et suiv.

⁵⁶² Lukács, *Histoire et conscience de classe*, 39.

⁵⁶³ Adorno, *Dialectique négative*, 467 ; *GS*, 6 : 379.

Dans ce contexte, la réduction de l'objet aux lois formelles de l'entendement imite la réduction de la marchandise aux lois de l'échange. Pour Lukács : « cette dislocation de l'objet de la production est nécessairement aussi la dislocation de son sujet⁵⁶⁴. » Il en précise la conséquence politique en ces termes : « la personnalité devient le spectateur impuissant de tout ce qui arrive à sa propre existence, parcelle isolée et intégrée à un système étranger⁵⁶⁵. » Finalement, l'individu empirique concret n'exprime que la part de lui-même qui correspond au sujet transcendantal constitué par l'organisation sociale. Pour Adorno, cela souligne à quel point la subjectivité kantienne ne dit pas toute la vérité sur la subjectivité de l'individu :

Loin de considérer le sujet kantien comme trop individualiste, Adorno maintenait qu'il ne l'était pas suffisamment. Comme le principe d'échange de la production bourgeoise de commodités, la conception de Kant était trop formelle et abstraite, celle du plus petit dénominateur commun de la pensée humaine⁵⁶⁶.

6.2 Usage privé et usage public de la raison : résistance passive

Cette élévation de la configuration sociale au statut de subjectivité transcendantale trouve sa signification sociale et politique chez Kant dans la manière qu'il a de circonscrire l'activité critique à des sphères bien particulières. On comprend alors mieux la fameuse distinction entre l'usage public et privé de la raison évoquée dans « Qu'est-ce que les lumières ? » :

Je comprends par usage public de sa propre raison celui qu'en fait quelqu'un, en tant que *savant*, devant l'ensemble du public *qui lit*. J'appelle usage privé celui qu'il lui est permis de faire de sa raison dans une *charge civile* qui lui a été confiée ou dans ses fonctions [...]. Sans doute n'est-il alors pas permis de raisonner ; on est obligé d'obéir⁵⁶⁷.

Ici, toute activité critique ou spéculative se retrouve confinée à ladite sphère publique de la raison, laquelle est d'abord et avant tout un échange strictement théorique entre savants prenant place hors de leurs fonctions civiles respectives : « la restriction imposée à l'*Aufklärung* dont il est question ici est

⁵⁶⁴ Lukács, *Histoire et conscience de classe*, 116.

⁵⁶⁵ Lukács, *Histoire et conscience de classe*, 118.

⁵⁶⁶ Susan Buck-Morss, *The origin of Negative Dialectics : Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, and the Frankfurt institute*, New York, The Free Press, 83. [Ma traduction].

⁵⁶⁷ Kant, « Qu'est-ce que les Lumières? », 45 ; *AK*, 8 : 37.

dans les faits celle de la division du travail. L'être humain purement théorique – et cela signifie très concrètement : l'écrivain indépendant [...] est libre d'être éclairé en un sens radical⁵⁶⁸. » Néanmoins : « à partir du moment où il a une fonction déterminée, en tant que serviteur civil [*Beamtenfunktion*] par exemple, il ne peut plus raisonner [*Räsonieren*]⁵⁶⁹. » Kant met justement en garde ses lecteurs des dangers politiques d'outrepasser les limites de la raison, dans la mesure où la liberté de pensée est d'abord et avant tout garantie par la bonne volonté de Frédéric II⁵⁷⁰.

Kant n'affirme certes pas que l'État est toujours rationnel. En effet, pour Kant, « on peut aussi conclure, ne serait-ce qu'à partir de la nature des hommes incultes [*roher Menschen*], que c'est par la force qu'ils ont d'abord dû être soumis [à la loi] » et donc que cette dernière naît d'abord d'une prise arbitraire du pouvoir souverain⁵⁷¹. Néanmoins, pour lui, toute résistance rationnelle contre l'arbitraire du pouvoir « ne doit pas inciter les citoyens aux armes ou à la violence en actes ou même en paroles » : « Ni active ni passive [la résistance] doit plutôt être dite *négative*. Résister, c'est refuser obstinément de consentir, c'est retirer son accord⁵⁷². »

On retrouve certainement ici, dans les mots de Françoise Proust, une conception de la pensée de Kant qui fait écho à celle d'Adorno. Il demeure néanmoins que ce « refus de jouer le jeu » d'un éventuel oppresseur politique chez Kant demeure l'expression modérée de l'intellectuel qui profite des espaces réservés à sa liberté d'expression pour exprimer ses désaccords sans pour autant aspirer à renverser, ou même réformer en profondeur, les structures de pouvoir établies. Si les révolutions sociales sont

⁵⁶⁸ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 99. [Ma traduction].

⁵⁶⁹ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 99. [Ma traduction].

⁵⁷⁰ « [N]e déniez pas à la raison ce qui en fait le souverain bien sur la terre, à savoir le privilège d'être l'ultime pierre de touche de la vérité. Faute de quoi, indignes de cette liberté, vous la perdrez avec certitude et vous ferez de surcroît porter le fardeau de cette infortune à cette partie innocente qui aurait sinon été disposée à se servir de sa liberté de manière légale et par là également de manière finale en vue du bien du monde ! ». Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 71-72 ; *AK*, 8 : 146-147. Voir aussi Kant, « Qu'est-ce que les Lumières ? », 49 et suiv ; *AK*, 8 : 40 et suiv.

⁵⁷¹ Immanuel Kant, « Doctrine du droit », in *Métaphysiques des moeurs II : Doctrine du droit ; Doctrine de la vertu*, traduit par Alain Renaut, Paris, Flammarion, §52, 163 ; *AK*, 6 : 339.

⁵⁷² Proust, « Introduction », 30.

bel et bien des événements historiques qui adviennent, celles-ci ne peuvent être thématiques selon des principes en accord avec les lois de la raison : « Contre le souverain législateur de l'État, il n'y a donc aucune résistance du peuple qui soit conforme au droit [...] en ce sens, il n'y a pas de droit de *sédition*, encore moins de *rébellion* [...] »⁵⁷³. » Si cela peut arriver *de facto*, cela ne peut être cautionné *de jure* : une sorte de glissement s'opère entre les lois du droit et celles de la raison, ou les premières épuiseront les secondes.

6.3 L'optimisme kantien

Ici, la docilité de la résistance kantienne va de pair avec l'optimisme téléologique qui anime toute sa pensée : « Voilà donc une proposition non seulement bien intentionnée et recommandable au point de vue pratique, mais aussi valable en dépit de tous les incrédules, même pour la théorie la plus sévère : le genre humain a toujours été en progrès et continuera toujours de l'être à l'avenir »⁵⁷⁴. » Pour Kant, la preuve qui fonde cet enthousiasme est on ne peut plus claire : « Retomber dans le pire ne peut constamment durer pour l'espèce humaine : car descendue à un certain degré, elle s'anéantirait elle-même »⁵⁷⁵. » Ce principe d'espérance dans le progrès, qui nourrit toute la philosophie de Kant, trouve son origine dans une longue tradition selon Adorno :

C'est là le prototype de la conception du progrès jusqu'à Hegel et Marx. Dans *La Cité de Dieu* de saint Augustin, elle est liée à la rédemption par le Christ en tant que rédemption historiquement [déjà] réussie ; seule une humanité déjà sauvée est prise en considération comme si elle se dirigeait – après que la décision fut tombée et en vertu de la grâce qui lui échut – dans la continuité des temps vers le royaume des cieux⁵⁷⁶.

Même dans un contexte fictif, le postulat final de Kant est que l'apparent chaos de l'histoire humaine doit être interprété comme un dessein rationnel de la nature auquel il faut nécessairement participer pour qu'en émerge un meilleur état des choses :

⁵⁷³ Kant, « Doctrine du droit », §49, 137 ; *AK*, 6 : 320.

⁵⁷⁴ Immanuel Kant, « Le conflit des facultés (Reprise de la question : Le genre humain est-il en progrès constant ?) », in *Opuscules sur l'histoire*, traduit par Stéphane Piobetta, Paris, Flammarion, 215 ; *AK*, 7 : 88-89.

⁵⁷⁵ Kant, « Le conflit des facultés (Reprise de la question : Le genre humain est-il en progrès constant ?) », 206 ; *AK*, 7 : 81.

⁵⁷⁶ Adorno, « Le progrès », 180-181 ; *GS*, 10.2 : 620.

Les hommes, pris individuellement, et même des peuples entiers, ne songent guère qu'en poursuivant leurs fins particulières en conformité avec leurs désirs personnels, et souvent au préjudice d'autrui, ils conspirent à leur insu au dessein de la nature ; dessein qu'eux-mêmes ignorent, mais dont ils travaillent, comme s'ils suivaient ici un fil conducteur, à favoriser la réalisation⁵⁷⁷.

L'espace de libre critique aménagé par la philosophie kantienne apparaît dès lors comme étant essentiellement contemplatif, limité à une praxis strictement intellectuelle. Si les idées défendues ont véritablement force de raison, celles-ci ne peuvent faire autrement que d'éventuellement triompher, contrairement aux révolutions, qui elles peuvent certainement échouer. Le respect de l'État de droit sous sa forme actuelle est analogue à la structure figée des lois de la raison données dans la première *Critique* : c'est le cadre fixe à l'intérieur duquel doit évoluer la raison, théorique comme pratique.

7. Pédagogie expérimentale ?

La pédagogie kantienne laisse certes entendre qu'on ne peut pas élaborer une doctrine pédagogique parfaite strictement selon les lois de la raison :

Dire que l'homme est libre, c'est dire qu'il ne peut comme les choses (res) être un objet de science, ou plus exactement de connaissance [...] Si l'éducation devait être une science au sens fort de ce terme [...] il faudrait [...] que l'homme ne soit pas libre et ressemble aux choses dont l'essence détermine *a priori* l'existence [...]⁵⁷⁸.

C'est ce qui confère à la pédagogie kantienne son fondement beaucoup plus empirique comparativement à d'autres de ses écrits, ce qui le mène à s'en remettre à ses prédécesseurs – Rousseau ou Locke par exemple – ainsi qu'aux pédagogues de son époque :

Aussi bien l'éducation ne peut-elle progresser que pas à pas et un concept exact de la structure de l'éducation ne peut être établi que parce qu'une génération lègue ses *expériences* [*ihre Erfahrungen*] et ses connaissances à la suivante et celle-ci y ajoute à son tour quelque chose et les lègue ainsi augmentées à celle qui lui succède⁵⁷⁹.

⁵⁷⁷ Kant, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », 70 ; *AK*, 8 : 17.

⁵⁷⁸ Philonenko, « Kant et le problème de l'éducation », 34-35.

⁵⁷⁹ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 105 ; *AK*, 9 : 446.

Néanmoins, ce progrès « à tâtons » de la pédagogie ne rend pas pour autant compte d'un caractère ultimement historique à la raison, loin de là. Elle rend simplement compte d'à quel point il est laborieux d'éduquer l'humanité entière selon les lois de la raison :

Instaurer les lumières *en quelques sujets* est donc chose facile ; il suffit de commencer tôt à habituer les jeunes esprits à une telle réflexion. Mais éclairer *une époque* est une tâche de très longue haleine ; car il se trouve beaucoup d'obstacles extérieurs qui interdisent pour une part ce mode d'éducation, pour une autre part le rendent plus difficile⁵⁸⁰.

Les défis empiriques concrets commandent une flexibilité et une ouverture aux techniques expérimentales en éducation, certes⁵⁸¹. Mais le progrès humain appartient néanmoins à un *telos* avec une fin sûre et déterminée, soit celui de la Raison qui ne fait ultimement qu'un avec la nature. L'oscillation kantienne entre positivisme et idéalisme débouche pratiquement sur deux possibilités :

Il reste ainsi, pour toute théorie du devoir, que le dilemme suivant : ou bien l'existence – absurde – de l'expérience [du bloc, G.T.] [...] reste immuable et le devoir prend alors un caractère simplement subjectif ; ou bien il faut admettre un principe transcendant (tant à l'être qu'au devoir) pour expliquer qu'il y ait une action réelle du devoir sur l'être⁵⁸².

Ce principe transcendant, celui du progrès dans l'histoire, confine néanmoins l'individu à mimer le progrès en espérant une réciprocité de la nature divine, ce qui relève d'un pur acte de foi.

8. L'expérience de la limite : vers une éducation à l'expérience spirituelle

Le bloc kantien élève donc au rang de la métaphysique le problème de l'aliénation du sujet de son objet. Seulement, en transformant une configuration sociale historique en une structure naturelle transcendantale, il rend simultanément impossible un dépassement de cette négation par l'expérience entendue au sens hégélien.

Néanmoins, la rigidité du bloc kantien possède un avantage épistémologique, soit celui de prendre au sérieux la force effective de ce blocage social et épistémique, même si cette prise au sérieux découle

⁵⁸⁰ Kant, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », 72 ; *AK*, 8 : 146.

⁵⁸¹ « Avant de fonder des écoles normales, il faudrait d'abord instituer des écoles expérimentales. Éducation et instruction ne doivent pas être simplement mécaniques ; il faut qu'elles reposent sur des principes. » Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 113 ; *AK*, 9 : 451.

⁵⁸² Lukács, *Histoire et conscience de classe*, 201.

de raisons spécieuses. Certes, « une telle fondation dans quelque chose de figé et d'invariant, contredit ce que l'expérience sait d'elle-même et qui, plus elle est ouverte et plus elle s'actualise, transforme aussi toujours ses propres formes »⁵⁸³. C'est là l'une des principales critiques que Hegel adresse à Kant. Néanmoins, l'automatisme par lequel la philosophie hégélienne retombe dans l'identité sujet-objet (et ce, sur un plan strictement théorique) a certainement quelque chose de précritique, en ce qu'il postule la garantie de la réconciliation du sujet et de l'objet, comme les prédécesseurs métaphysiciens de Kant : « C'était le point d'Adorno à propos du maintien chez Kant de la contradiction entre forme et contenu, qui le mena à favoriser les contradictions non résolues de Kant contre les résolutions de Hegel⁵⁸⁴. » Le maintien rigoureux des contradictions théoriques chez Kant, qui se concluent dans la pratique, surpasse sur ce point l'idéalisme hégélien : « C'est ce qui confère au bloc de Kant son moment de vérité : il s'est garanti contre la mythologie du concept⁵⁸⁵. »

Si le bloc kantien n'est pas l'absolu ontologique que Kant concevait, il incarne certainement un blocage effectif concret dont le dépassement est présentement impossible dans les conditions sociales actuelles pour Adorno : « [Adorno] pense que la manière avec laquelle l'approche de Kant mène à des contradictions nécessaires lorsque l'on pense à la liberté est plus appropriée pour ce monde qui a engendré l'Holocauste, que l'insistance de Hegel sur la reconnaissance mutuelle comme ce qui résout les tensions entre l'individu et le tout social⁵⁸⁶. »

En reconnaissant l'irrationalité du *statu quo*, même sous sa forme la plus abstraite, Kant laisse à penser une philosophie pratique à un moment où l'harmonie entre la moralité personnelle et l'éthique publique est en effet impossible⁵⁸⁷. Le caractère passif et contemplatif de la moralité kantienne, qui ne

⁵⁸³ Adorno, *Dialectique négative*, 469 ; *GS*, 6 : 380.

⁵⁸⁴ Bowie, *Adorno and the ends of philosophy*, 67. [Ma traduction]

⁵⁸⁵ Adorno, *Dialectique négative*, 470 ; *GS*, 6 : 381.

⁵⁸⁶ Bowie, *Adorno and the ends of philosophy*, 109. [Ma traduction].

⁵⁸⁷ Martin Jay, *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*, Boston, Little, Brown and Company, 52.

saurait jamais mesurer sa réussite à l'aune des transformations effectives du monde, ménage ironiquement aujourd'hui le seul espace de résistance possible dans un monde où il ne saurait avoir de vraie vie dans la fausse.

Une éducation qui aspire à élever une jeunesse non pas aux critères d'aujourd'hui, mais bien à ceux d'un monde meilleur, d'un monde à venir, qui les éduque à respecter un impératif catégorique malgré l'impossibilité de voir ce devoir se réaliser effectivement, correspond tout à fait à l'impulsion utopique d'Adorno et l'idée qu'il faille agir et réfléchir *malgré* l'impossibilité de le faire dans les circonstances actuelles. Voilà en quoi l'autonomie kantienne s'apparente à ce « refus de jouer le jeu ».

Une discipline pédagogique au bloc kantien viserait d'abord et avant tout à reconnaître sans compromis le rétrécissement de l'expérience : la culture n'épuise pas l'entièreté des possibilités effectives et ne permet pas d'exprimer ce qu'elle prétend exprimer. Par la souffrance subjective qui découle des contradictions sociales objectives, les êtres humains enregistrent en eux que quelque chose cloche. Malheureusement, ce sentiment d'impuissance spontané, souvent somatique et refoulé dans l'inconscient, ne suffit pas à lui seul à élever la conscience à une théorie et une pratique capable de surmonter les blocages : « celui qui sourdement est pris dans une conception socialement sanctionnée, propre à des temps prétendument bienheureux, s'apparente à celui qui a une croyance positiviste dans les faits [...] Un ordre qui se referme sur lui-même et sur sa signification, se ferme également à la possibilité qui est au-delà de l'ordre⁵⁸⁸. »

Au sentiment d'impuissance et de souffrance de laquelle pourrait naître la possibilité d'une expérience se concluant en une critique de la totalité sociale, doit s'ajouter la rigueur [*Konsequenz*] que permet la discipline du bloc⁵⁸⁹. C'est ainsi qu'Adorno, alors qu'il ouvre sa discussion sur l'éducation

⁵⁸⁸ Adorno, *Dialectique négative*, 479 ; *GS*, 6 : 389.

⁵⁸⁹ Voir dans Adorno, *Dialectique négative*, 416-417 ; *GS*, 6 : 337. : « Avec de l'expérience et de la rigueur [*Durch Erfahrung und Konsequenz*], l'individu est capable d'une vérité de l'universel, vérité que celui-ci, force s'imposant aveuglement, se masque à lui-même et aux autres. »

avec Hellmut Becker sur le courage de se servir de son propre entendement, conclut qu'il nous faut « faire de l'éducation une éducation à la contradiction et à la résistance [*eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand*]⁵⁹⁰ ». À la lumière de ce chapitre, cette affirmation aux allures révolutionnaires nous apparaît sous son jour kantien : une éducation aux contradictions théoriques de la raison mène à une pratique de la résistance. Une volonté disciplinée, qui se garde de sombrer dans l'hétéronomie, aspire autant à s'élever hors de l'animalité que du *statu quo* si celui-ci s'avère irrationnel : « Elle est la force de la conscience grâce à laquelle celle-ci quitte la sphère qui lui est assignée et change ainsi ce qui est simplement là. Cette transformation de la conscience est *résistance* [*Widerstand*]⁵⁹¹. » Une éducation à la maturité, qui s'occuperait de déconstruire les mécanismes de défense et les formations réactionnelles que la demi-formation génère chez les individus afin que les véritables contradictions telles qu'elles nous apparaissent, serait à la hauteur d'une pensée véritablement critique.

8.1 Critique de la pseudo-praxis

La résistance kantienne telle que nous l'avons présentée nous permet aussi de mieux comprendre les critiques d'Adorno contre certaines pratiques révolutionnaires : « Le passage à la *praxis* sans théorie est justifié par l'impuissance objective de la théorie, et il multiplie cette impuissance par l'isolement et la fétichisation du moment subjectif du mouvement historique, de la *spontanéité* [je souligne]⁵⁹². » Celle ou celui, qui, à juste titre, s'insurge de ce que la souffrance sociale est non nécessaire et devrait alors être enrayée, ne doit pas pour autant céder au mythe de la pure spontanéité.

Encore une fois, ce qui chez Kant a pu nous paraître initialement comme une résistance indolente prend un tout autre sens dans la configuration sociale dépeinte par Adorno : « Ce qu'il y a eu jusqu'à aujourd'hui de mauvais dans la contemplation, dans celle qui [...] se contente d'être en deçà de la

⁵⁹⁰ Adorno et Becker, « Erziehung zur Mündigkeit », 145. [Ma traduction].

⁵⁹¹ Adorno, *Dialectique négative*, 292. [Je souligne] ; *GS*, 6 : 240.

⁵⁹² Adorno, « Notes sur la théorie et la pratique », 327 ; *GS*, 10.2 : 767.

pratique, c'était que, justement par son indifférence à la transformation du monde, elle était devenue une partie de la pratique bornée, à la fois méthode et instrument⁵⁹³. » Dans un monde total qui laisse « de moins en moins d'éléments non embrigadés, indépendants du contrôle social⁵⁹⁴ », la possibilité d'une spontanéité pratique révolutionnaire se voit menacée. En effet, le révolutionnaire, socialisé qu'il est par la société qu'il dénonce, doit garder en tête que sa supposée spontanéité naît possiblement des mécanismes de défense décrits au précédent chapitre. Les tentatives de critique sociale qui se disent de gauche ne sont en effet pas au-dessus des névroses sociales. Le besoin urgent d'une *praxis* spontanée est tout à fait compatible avec un besoin strictement subjectif de se sortir d'un sentiment d'impuissance, de palier au narcissisme individuel en embrassant une cause collective moralement juste qui encourage le sacrifice de soi (et parfois, celui des autres ; ici l'horreur des Goulags rejoint celle des camps de concentration). Il faut, tout comme Kant, refuser le mirage des réconciliations solutions sociales « clé-en-main ».

Adorno est certainement en faveur d'une *praxis* révolutionnaire. Mais l'appel à la spontanéité révolutionnaire sans théorie exprime souvent un besoin psychique d'un moi qui refuse l'impuissance objective dans laquelle il est bloqué. Plutôt que d'accepter d'habiter les contradictions sociales objectives et la dissonance psychique qu'elles génèrent, celles et ceux qui versent dans la *pseudo-praxis* [*Scheinpraxis*]⁵⁹⁵ s'accrochent à des certitudes permettant une réconciliation extorquée entre théorie et pratique. Une éducation à la maturité prend donc le temps de théoriser sans compromis, en refusant les appels pseudospontanés aux armes : « l'acte immédiat, qui évoque à tout coup l'intervention brutale, est incomparablement plus proche de l'oppression que la pensée qui prend son temps⁵⁹⁶. » Il faut préciser qu'Adorno n'est pas contre la spontanéité en soi. Certaines explosions de spontanéité

⁵⁹³ Adorno, *Dialectique négative*, 295 ; *GS*, 6 : 242.

⁵⁹⁴ Theodor W. Adorno, « Société II », in *Société : intégration, désintégration ; écrits sociologiques*, Paris, Payot, 44 ; *GS*, 8 : 572.

⁵⁹⁵ Adorno, « Notes sur la théorie et la pratique », 337 ; *GS*, 10.2 : 776.

⁵⁹⁶ Adorno, « Notes sur la théorie et la pratique », 337 ; *GS*, 10.2 : 776-777.

peuvent laisser deviner le non-identique qui tente de percer la façade du tout social : « Celui qui se porte au secours d'un individu persécuté est théoriquement davantage dans son droit que celui qui s'obstine à méditer sur l'existence ou la non-existence d'un droit naturel éternel⁵⁹⁷. » On ne peut pas cependant faire de la spontanéité un slogan. Il existe une différence entre la spontanéité et la promotion de l'irréflexion : « seul celui qui n'accepte pas passivement ce qui est donné pense⁵⁹⁸ », au sens kantien du penser par soi-même.

Adorno ne prétend pas que la théorie à elle seule puisse suffire :

L'hypostase de la théorie, tout comme celle de la pratique, est elle-même un élément de fausseté théorique [...]. Une philosophie qui se surestime par rapport à la *praxis*, au point qu'elle aimerait contraindre celle-ci à s'identifier totalement à elle, est aussi fausse qu'une pratique décisive qui se coupe de la réflexion théorique⁵⁹⁹.

Sans se prétendre totale et absolue, la théorie peut se comprendre comme un moment distinct et nécessaire de la transformation du monde : « En se différenciant de l'action immédiate, conjoncturelle, en devenant donc autonome [*durch Verselbständigung also*], la théorie devient une force productive, pratique et transformatrice⁶⁰⁰. » Penser par soi-même n'a jamais signifié penser en vase clos, mais bien d'examiner critiquement ce qui nous est donné.

8.2 Autonomie et primat de l'objet

Éduquer à la maturité, c'est donc éduquer à refuser les fausses idoles, qui tour à tour prêchent la perpétuation du même et la *praxis* révolutionnaire qui irait de soi, qui plus que jamais aujourd'hui relève de la superstition au sens kantien. C'est d'éduquer la jeunesse à ne pas se lancer dans les pratiques sociales sanctionnées *sans réflexion*, de confronter les contradictions sociales et les blocages empêchant

⁵⁹⁷ Adorno, « Tabous sexuels et droit, aujourd'hui », 106 ; *GS*, 10.2 : 550. Voir aussi Adorno, *Dialectique négative*, 346 ; *GS*, 6 : 282. : « Si on avait aussitôt fusillé ceux qui étaient chargés de la torture ainsi que leurs mandants et leurs très puissants protecteurs, c'eût été plus moral que de faire un procès à quelques-uns d'entre eux [...]. Dès qu'on doit monopoliser contre eux une machine judiciaire avec son code d'instruction pénale [...] la justice [...] est déjà faussée, compromise par le même principe que celui qui avait fait agir les assassins. »

⁵⁹⁸ Adorno, « Notes sur la théorie et la pratique », 325-326 ; *GS*, 10.2 : 765.

⁵⁹⁹ Adorno, « Tabous sexuels et droit, aujourd'hui », 106 ; *GS*, 10.2 : 550.

⁶⁰⁰ Adorno, « Notes sur la théorie et la pratique », 325 ; *GS*, 10.2 : 765.

celles-ci d'être dépassées. En somme, nous découvrons ici un morceau central de la pédagogie adornienne, qui, sans surprise, est négatif. S'il est essentiel d'éduquer l'enfant non pas à n'importe quelle fin, mais à le rendre disposé à ne choisir que des fins bonnes, comme disait Kant, cette maxime prend une autre tournure chez Adorno : cesser de son propre chef de participer à de mauvaises fins se prétendant bonnes : « Il n'y a pas moyen d'échapper au système. La seule attitude défendable consiste à s'interdire toute utilisation fallacieuse de sa propre existence à des fins idéologiques [...]»⁶⁰¹.

Mais par-delà la contemplation et le refus de jouer le jeu, certainement nécessaires pour Adorno, quel contenu pratique concret l'éducation à la majorité promet-elle ? C'est ici que s'esquisse de façon décisive une *praxis* adornienne, d'inspiration toute benjaminienne. L'enfant éduqué à refuser les fausses idoles, qui entretient à ce titre le proverbial interdit des images, doit pouvoir être en mesure d'envisager une théorie critique lui permettant d'envisager une sortie du *statu quo*. Pour que la volonté s'extirpe de la sphère qui lui est assignée, il lui faut donc être en mesure de s'extirper vers son *autre* : « La volonté n'existe que dans la mesure où les hommes s'objectivent dans un *caractère*. C'est ainsi que les hommes se transforment en quelque chose d'étranger à eux-mêmes – quoi que ce puisse être [...]»⁶⁰². » Comme l'enfant, par la discipline, s'objective dans un ensemble d'habitudes qui, devenues seconde nature, le transforment effectivement, l'humain mature, autonome, doit être capable de s'extirper de la configuration sociale actuelle vers *autre chose*, vers ce qui lui est non-identique.

Mais qu'est-ce qui peut guider les êtres humains vers leur autre ? Certainement, la loi morale proposée par Kant, malgré sa résistance formelle, ne saurait suffire. En effet, comme nous l'avons vu, les fictions utiles et idées régulatrices de Kant sont victimes tantôt de leur caractère de pure fiction qui ne saurait se réaliser, tantôt de leur caractère téléologique religieux reconduisant apologétiquement le *statu quo*. Dans les deux cas, le problème relève de ce que la perte de l'objet chez Kant signifie que

⁶⁰¹ Adorno, *Minima moralia*, §6, 29 ; *GS*, 4 : 29.

⁶⁰² Adorno, *Dialectique négative*, 262. [Je souligne] ; *GS*, 6 : 216.

l'ensemble des images de son cru ne proviennent que du sujet : ce qui guide la loi morale n'est autre que le sujet prisonnier de lui-même qui se renvoie son propre reflet. Certes, ces fictions utiles, dans la mesure où la conscience ne méprend pas ces phénomènes pour des choses en soi, ne relèvent plus de la métaphysique dogmatique : « Consciente d'elle-même, l'apparence n'est plus l'ancienne apparence⁶⁰³. » Les croyances de la raison chez Kant donnent effectivement à penser un non-identique objectif qui respecterait éventuellement le bloc kantien, mais quelque chose manque.

Pour Adorno, la révolution copernicienne de Kant, qui mena au bloc kantien, doit à son tour être niée par une seconde révolution copernicienne⁶⁰⁴, laquelle mettrait de l'avant, contre la suprématie du sujet, *le primat de l'objet* :

Le moment de l'autonomie [*Selbstständigkeit*], l'irréductibilité à l'esprit pourrait bien s'accorder avec le primat de l'objet. C'est là où, en nommant les fers dans lesquels il prétend dès qu'il enchaîne autre chose, il devient aujourd'hui et maintenant autonome, que l'esprit – et non une praxis empêtrée – anticipe la liberté⁶⁰⁵.

Ce que révèle ultimement le bloc kantien, c'est que la perte de l'expérience, la perte de contact avec l'objet, est le produit de l'universalisation de la forme marchande et des puissances dominatrices du sujet sur la nature qui ne laissent plus rien s'exprimer d'autre que le sujet lui-même. Une conscience disciplinée au bloc comprend dès lors que la prise de conscience des limites de sa subjectivité devrait être à même de dégager un espace dans lequel l'objet saurait venir à nous dans des termes qui seraient ceux du sujet, mais mis au service de l'objet.

L'interdit de s'exprimer sur la chose en soi chez Kant a ceci de vrai que le sujet, lorsqu'il se prononce sans prendre garde à ce qui dépasse son expérience, ne parle que de lui-même. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a rien à dire sur cet autre du sujet, *a fortiori* quand le sujet est lui-même un moment de l'objet qu'il est toujours déjà :

⁶⁰³ Adorno, *Dialectique négative*, 475 ; *GS*, 6 : 386.

⁶⁰⁴ Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 306 ; *GS*, 10.2 : 746.

⁶⁰⁵ Adorno, *Dialectique négative*, 471 ; *GS*, 6 : 382.

Il se peut que nous ne sachions pas ce qu'est l'homme et ce qu'est la juste configuration des affaires humaines. Mais ce que l'homme ne doit pas être et quelle configuration des affaires humaines est fautive, cela, nous le savons ; et c'est uniquement à l'intérieur de ce savoir déterminé et concret que l'autre, le positif, s'ouvre à nous⁶⁰⁶.

La conscience doit donc trouver un moyen de *présenter* [*Darstellen*] ce qui lui échappe adéquatement à même les moyens limités de la culture. Mais comment exprimer adéquatement le contenu non-identique de l'objet nous faisant face ? Comment la conscience peut-elle, à partir d'une présentation juste du non-identique, s'objectiver dans un caractère qui lui serait autre ? Il nous faudrait imaginer une théorie de la présentation à la hauteur de l'objet, de la part de non-identique en lui, qui permettrait de guider une éducation qui prendrait en compte la possibilité effective de l'humain à s'extérioriser [*Entäußerung*] dans une forme nouvelle.

Le problème de la critique kantienne, c'est que l'expérience métaphysique qui la guide voile qu'elle est une expérience sociale. C'est cette vérité que la philosophie hégélienne enregistre : « Si chez Kant la critique reste une critique de la raison, chez Hegel, qui a lui-même critiqué la séparation opérée par Kant entre raison et l'effectivité, la critique de la raison se transforme aussitôt en une critique de l'effectif⁶⁰⁷. » Fort de cette vérité, la critique-sauvetage qu'opère Adorno avec Kant révèle que la portée du geste kantien dépasse effectivement la cuirasse de sa méthode :

La phrase de Kant selon laquelle seule la voie critique est encore ouverte est l'une des plus assurées. Elle possède une teneur de vérité bien plus grande que ce qu'elle voulait dire alors. Elle concerne non seulement la tradition particulière avec laquelle Kant a rompu, celle de l'école rationaliste, mais la tradition dans son ensemble. Ne pas l'oublier, sans non plus s'adapter à elle, cela veut dire la confronter avec l'état de la conscience que l'on a atteint, qui est le plus avancé, et demander ce qui tient et ce qui ne tient pas⁶⁰⁸.

Le geste critique kantien doit être décroisé et appliqué à la culture et sa tradition dans leur ensemble : « cette œuvre [n'est] pas une simple théorie de la connaissance, une analyse des conditions

⁶⁰⁶ Adorno, « Individu et organisation », 176 ; *GS*, 8 : 456.

⁶⁰⁷ Theodor W. Adorno, « Le contenu de l'expérience », in *Trois études sur Hegel*, Paris, Payot-Rivages, 79 ; *GS*, 5 : 315.

⁶⁰⁸ Theodor W. Adorno, « Sur la tradition », in *Où en sommes-nous avec la Théorie esthétique d'Adorno ?*, traduit par Groupe de traduction du Centre Marc Bloch, sous la direction de Christophe David et Florant Perrier, Rennes, Éditions Pontcerq, 432 ; *GS*, 10.2 : 315.

du jugement valable dans les sciences, mais une sorte d'écriture codée où l'on pouvait déchiffrer la situation historique de l'esprit [...] ⁶⁰⁹. » Dans ce geste kantien se trouve, en germe, ce que l'on cherche : « Parmi les variantes des questions de départ par trop restreintes de la *Critique de la raison pure*, ne devrait pas manquer celle de savoir comment un penser qui doit s'extérioriser [*entäußern*] à partir de la tradition, peut en la métamorphosant, la conserver ; *l'expérience spirituelle n'est rien d'autre* ⁶¹⁰. » Sous l'expérience métaphysique se cache une expérience encore plus importante pour Adorno : l'expérience spirituelle.

⁶⁰⁹ Theodor W. Adorno, « Un étrange réaliste : Siegfried Kracauer », in *Notes sur la littérature*, traduit par Sibylle Muller, Paris, Flammarion, 263-264 ; *GS*, 11 : 388.

⁶¹⁰ Adorno, *Dialectique négative*, 73 ; *GS*, 6 : 64.

Chapitre 4 : « ... de quoi respirer » *Éducation et expérience spirituelle*

M'est avis qu'il est un peu trop question de culture à notre époque pour qu'elle soit véritablement une époque de culture, ne crois-tu pas ? [...] Je veux dire : notre échelon est celui de la civilisation, état fort louable sans contredit, mais on ne saurait douter qu'il faudra devenir beaucoup plus barbares pour être à nouveau capables de culture. Technique et confort. Avec cela, on parle de culture, mais on ne l'a point.

– Thomas Mann, *Le Docteur Faustus*⁶¹¹

1. Introduction

Dans son ouvrage *Adorno and the recovery of experience*, Roger Foster défend que le terme d'« expérience spirituelle (ou intellectuelle) [*geistige Erfahrung*] » désigne chez Adorno « l'expérience de l'assèchement [*withering*] de l'expérience dans le cours de son désenchantement »⁶¹². Elle est dite spirituelle en ce qu'elle se distingue de l'expérience au sens des sciences empiriques⁶¹³. Alors que l'expérience scientifique « noie le particulier dans l'universel ou n'obtient l'universel qu'en faisant abstraction du particulier »⁶¹⁴, l'expérience spirituelle pointe vers le particulier qui tente de s'exprimer derrière l'universel abstrait dominant.

⁶¹¹ Thomas Mann, *Le docteur Faustus*, traduit par Louise Servicen, Paris, Albin Michel, 81.

⁶¹² Foster, *Adorno : The Recovery of experience*, 155. [Ma traduction]. Foster se réfère ici à la traduction anglaise de *Minima moralia*, qui emploie la formulation « withering of experience » pour traduire l'allemand « die verdorrte Erfahrung ». Pour traduire Foster, nous avons donc employé la traduction française de *Minima moralia*, qui elle emploie la formulation d'« assèchement de l'expérience ».

⁶¹³ Foster, *Adorno : The Recovery of experience*, 2. Voir aussi Adorno, « Un étrange réaliste : Siegfried Kracauer », 266. ; *GS*, 11 : 391. « Le médium de sa pensée [celle de Kracauer, G.T.], c'était l'expérience vécue. Mais pas celle des écoles empiristes ou positivistes qui la réduit en principes généraux, qui en font une méthode. Il obéissait à l'expérience intellectuelle [*geistige Erfahrung*] comme à quelque chose d'individuel, bien décidé à ne penser que ce qu'il était capable de ressentir, ce qui s'était concrétisé pour lui dans les êtres et les choses. »

⁶¹⁴ Theodor W. Adorno, « Portrait de Walter Benjamin », in *Prismes : Critique de la culture et de la société*, traduit par Geneviève Rochlitz et Rainer Rochlitz, Paris, Payot, 292 ; *GS*, 10.1 : 239.

Cette expérience que quelque chose se situe par-delà les bornes socialement imposées sur l'expérience ouvrirait la possibilité pour la conscience d'un retour critique sur soi, afin de possiblement ouvrir l'expérience de la conscience pour qu'elle puisse être en contact avec cet autre.

Dans les circonstances sociales actuelles, l'expérience spirituelle trouve ses racines dans la souffrance des individus décrite au second chapitre, le sentiment d'impuissance et d'incompréhension face à la vie. Elle s'exprime en germe dans le questionnement à propos de la vie « Est-ce donc tout ? »⁶¹⁵. Adorno évoque un sentiment analogue chez celles et ceux souffrant des névroses générées socialement, qui, dans cet élément « étranger au moi », intuitionnent que « ça-n'est-quand-même-pas-cela-que-je-suis », sans pour autant savoir qui ils sont⁶¹⁶. La culture réifiée, qui prétend de plus en plus à son autonomie par rapport à l'effectivité, rompt le lien avec l'expérience des individus, l'emprisonnant dans l'autoconservation compulsive du tout au détriment des besoins et du ressenti des individus.

Par l'expérience spirituelle, c'est la déconnexion entre l'expérience et la culture, censée être le moyen d'expression de la première, qui se fait jour. Comme nous le verrons, de telles impressions sont loin d'être suffisantes. Mais elles sont les failles dans le blocage de l'expérience par lesquelles on pourrait, peut-être, passer : « Le besoin de faire s'exprimer la souffrance est condition de toute vérité. Car la souffrance est une objectivité qui pèse sur le sujet ; ce qu'il éprouve comme ce qui lui est le plus subjectif, son expression, est médiatisé objectivement⁶¹⁷. » C'est pourquoi « l'expression est la sœur de la souffrance »⁶¹⁸. Il nous reste à clarifier de quelle expression et de quelle souffrance il est véritablement question ici.

⁶¹⁵ Adorno, *Dialectique négative*, 454 ; *GS*, 6 : 368.

⁶¹⁶ Adorno, *Dialectique négative*, 269 ; *GS*, 6 : 221.

⁶¹⁷ Adorno, *Dialectique négative*, 29 ; *GS*, 6 : 29.

⁶¹⁸ Adorno, « Un étrange réaliste : Siegfried Kracauer », 264 ; *GS*, 11 : 389.

Foster rappelle que l'introduction à *Dialectique négative* portait justement à l'origine le titre de «Théorie de l'expérience spirituelle», ce qui n'est pas tout à fait étonnant⁶¹⁹. En effet, le concept d'expérience spirituelle apparaît à de multiples reprises – non seulement dans l'introduction de *Dialectique négative*, mais dans plusieurs autres de ses textes⁶²⁰ – comme un moment central du projet d'Adorno.

Ce concept est aussi intimement lié à la formation. Lors de sa conférence intitulée *Aktualität der Erwachsenenbildung*, Adorno affirme que la formation n'existe que dans l'unité entre la chose [*Sache*] et son expérience spirituelle⁶²¹. Une demi-formation, dit-il dans «Théorie de la demi-formation», ne permet justement pas l'expérience spirituelle : « ce qui est à demi compris et dont on n'a fait qu'à demi l'expérience n'est pas l'antichambre de la formation, mais son ennemi mortel [...]»⁶²².

Dans *Dialectique négative*, Adorno y affirme que les « conditions sociales, particulièrement celles de la formation [*Bildung*] [...] brident, arrangent et estropient de maintes manières les forces productives spirituelles [*geistigen Produktivkräfte*] [...]»⁶²³. De telles forces spirituelles parviendraient encore à s'exprimer, mais de manière contingente, à travers celles et ceux qui ont la chance hasardeuse de leur privilège culturel et économique :

C'est à ceux qui, dans leur composition spirituelle [*in ihrer geistigen Zusammensetzung*], ont eu la chance imméritée de ne pas se conformer complètement aux normes en vigueur [...] qu'il

⁶¹⁹ Foster, *Adorno : The Recovery of experience*, 2. Foster ne donne lui-même aucune référence pour cette information. Cependant, dans *Vorlesung über Negative Dialektik*, Rolf Tiedemann a en effet ajouté en appendice des cours une version antérieure de l'introduction à *Dialectique négative* intitulée « Vers une théorie de l'expérience spirituelle [*Zur Theorie der geistigen Erfahrung*] » avec la note suivante : « Le titre utilisé par l'éditeur est tiré d'une note manuscrite d'Adorno, en marge », soit en marge d'un tapuscrit de l'introduction (IWAATs 13352). Voir Theodor W. Adorno, *Vorlesung über Negative Dialektik : Fragmente zur Vorlesung 1965/66*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 330. [Ma traduction].

⁶²⁰ Voir notamment Adorno, *Minima moralia*, §25,59 ; *GS*, 4 : 52 ; Adorno, « Le contenu de l'expérience », 76, 82 ; *GS*, 5 : 313, 319 ; Adorno, « Skoteinos ou comment lire Hegel », 134 et suiv ; *GS*, 5 : 368 et suiv ; Adorno, « Notes sur la pensée philosophique », 164 ; *GS*, 10.2 : 495 ; Adorno, « L'essai comme forme », 17 ; *GS*, 11 : 27.

⁶²¹ Adorno, « *Aktualität der Erwachsenenbildung* », 329.

⁶²² Adorno, « Théorie de la demi-culture », 204 ; *GS*, 8 : 111.

⁶²³ Adorno, *Dialectique négative*, 57 ; *GS*, 6 : 51.

appartient [...] d'exprimer ce que la plupart de ceux pour qui ils le disent ne sont pas capables de voir ou bien, par respect de la réalité, s'interdisent de voir⁶²⁴.

Adorno identifie l'expression d'expériences spirituelles chez beaucoup de ses figures philosophiques de prédilection : notamment, comme nous l'avons vu, chez Kant, mais aussi chez Hegel, Husserl, Bergson, Proust, Kracauer et Benjamin⁶²⁵. Chacun de ces penseurs a tenté, d'une manière ou d'une autre, d'exprimer par les moyens limités des concepts de leurs époques ce qui échappait justement au concept, dans un effort double d'identification de leurs limites et de leur dépassement. À même la contradiction de la culture réifiée et de l'histoire effective, au cœur d'une expérience de la limite, chacun d'entre eux a tenté, selon Adorno, de renverser « l'abstraction constitutive du rationalisme scientifique » (du moins partiellement) pour permettre à l'« expérience du sujet d'informer le sens cognitif des concepts »⁶²⁶. Au sujet de l'expérience spirituelle chez Kracauer, Adorno soutient justement que pour lui, « la souffrance devait passer sans être déformée ni adoucie dans la pensée, qui autrement la volatilise »⁶²⁷. Il faut réussir l'exploit d'exprimer la souffrance à partir de ce qui génère la souffrance, soit la culture qui brime l'expression de l'expérience.

Dans *Dialectique négative*, Adorno multiplie les types d'expérience guidant l'impulsion critique de la dialectique négative : l'expérience philosophique, l'expérience métaphysique, l'expérience vécue, l'expérience non régentée, etc.⁶²⁸ Adorno semble diversifier les qualificatifs pour nommer différents points d'entrée sur un même problème : faire l'expérience de la perte de l'expérience. Chacune de ses expressions participe d'un même effort, mais sous des angles différents. Pour les deux notions qui

⁶²⁴ Adorno, *Dialectique négative*, 57 ; *GS*, 6 : 51. Adorno semble penser que son propre travail soit en partie le fruit d'une « série de hasards heureux » desquels il ne serait pas responsable. Voir Adorno, « L'éducation à la majorité » : 25 ; « *Erziehung zur Mündigkeit* », 134-135.

⁶²⁵ Pour Hegel, voir : Adorno, « Le contenu de l'expérience », 57 ; *GS*, 5 : 295 ; Adorno, « Skoteinos ou comment lire Hegel », 134-135 ; *GS*, 5 : 368-369 ; Theodor W. Adorno, *Théorie esthétique*, traduit par Marc Jimenez, Paris, Klincksieck, 364 ; *GS*, 7 : 392-393.; pour Husserl, voir notamment : Adorno, *Dialectique négative*, 18,208 ; *GS*, 6 : 21, 172.; pour Bergson et Proust, voir notamment Adorno, *Dialectique négative*, 73 ; *GS*, 6 : 64.; pour Kracauer, voir Adorno, « Un étrange réaliste : Siegfried Kracauer », 266 ; *GS*, 11 : 391.; pour Benjamin, voir Adorno, « Portrait de Walter Benjamin », 302 ; *GS*, 10.1 : 247.

⁶²⁶ Foster, *Adorno : The Recovery of experience*, 140. [Ma traduction].

⁶²⁷ Adorno, « Un étrange réaliste : Siegfried Kracauer », 264-265 ; *GS*, 11 : 389.

⁶²⁸ Foster, *Adorno : The Recovery of experience*, 5.

nous occupent ici – celles d’expérience métaphysique et d’expérience spirituelle – la première semble chez Adorno être l’expression de la seconde sur le terrain de la métaphysique. Comme nous le verrons plus loin, cela ne signifie pas pour autant une hiérarchie entre les deux : l’une comme l’autre contiennent en elles des moments d’insuffisance.

Pour ce chapitre, nous allons débiter par l’expérience métaphysique marquante pour l’époque d’Adorno, l’un des points de départ de notre recherche : Auschwitz. De là, nous verrons que la présentation d’Adorno de l’expérience métaphysique que constitue Auschwitz pour lui et une bonne partie de la réponse éducationnelle que celle-ci commande se réfère directement à Walter Benjamin et à l’expérience spirituelle qui anime sa philosophie. Le type d’expérience recherché par Benjamin laisse envisager les traits d’une éducation qui placerait en son centre un type d’expérience nécessaire à une éducation réussie.

Ce développement nous permettra de mieux comprendre les insuffisances des philosophies à la fois de Hegel et de Kant exposées plus tôt. Cela nous mènera vers la dernière figure importante de nos recherches, l’une des plus importantes pour Adorno, celle de Marcel Proust. Porte-parole d’une expérience tant spirituelle que métaphysique, nous constaterons à quel point *À la recherche du temps perdu*, un *Bildungsroman* propre à l’expérience du XXe siècle s’il n’en est qu’un, nous fournit les éléments philosophiques manquants pour saisir une théorie de l’éducation chez Adorno.

2. Auschwitz, expérience métaphysique

Le précédent chapitre définissait l’expérience métaphysique comme l’expérience des limites de la métaphysique et de sa tradition provoquée par l’irruption du temporel et de l’historique. L’expérience métaphysique qui devrait être déterminante à l’époque d’Adorno est bien entendu Auschwitz (ou ce qu’Auschwitz représente, comme nous l’avons expliqué en introduction). Si la catastrophe du

tremblement de terre de Lisbonne fut traumatique, elle découlait néanmoins d'une contingence naturelle, sans commune mesure avec l'horreur de la Seconde Guerre mondiale : « la catastrophe de la première nature dont on peut avoir une vue d'ensemble fut de peu d'importance comparée à la seconde, à la catastrophe sociale qui se refuse à l'imagination de l'homme du fait qu'elle prépara un enfer réel à partir du mal en l'homme⁶²⁹. »

L'expérience que constitue Auschwitz est l'aboutissement cauchemardesque de la rationalité guidée uniquement par le principe d'échange, qui réduit tout particularisme à un universel quantitatif abstrait. L'individu n'étant que ce que le discours dominant ou de la domination dit qu'il est, la mort administrée en usine où l'on y meurt comme exemplaire indifférenciable des autres victimes révèle que la civilisation et la culture mutilent la vie et l'expérience à un tel point qu'elles nient – au sens littéral et figuré – l'expérience vécue des particularismes qu'elles sont censées porter à l'expression : « Il n'y a plus aucune possibilité [que la mort] surgisse dans l'expérience vécue des individus comme quelque chose qui soit en quelque façon en harmonie avec le cours de leur vie⁶³⁰. » L'autoconservation à outrance du *statu quo* utilise désormais les individus comme sacrifice au maintien de son ordre, à l'exact opposé de ce que devrait être la civilisation.

La métaphysique – entendu comme la discipline qui s'occupe de la validité d'un certain nombre de concepts jugés fondamentaux – est elle-même toujours un moment culturel. En revanche, sa quête de fondements anhistoriques et de vérités éternelles en vient à oublier cette origine historique :

La philosophie est elle-même une partie de la culture [*Kultur*], elle est entrelacée dans la culture, mais elle se comporte comme si elle lui était immédiatement supérieure et pose, pour donner le change, quelques questions prétendument originaires. Ce faisant, elle s'aveugle elle-même sur ses propres conditions et cède seulement ainsi à son conditionnement culturel. Autrement dit, elle devient pure idéologie⁶³¹.

⁶²⁹ Adorno, *Dialectique négative*, 438 ; *GS*, 6 : 354.

⁶³⁰ Adorno, *Dialectique négative*, 438 ; *GS*, 6 : 355.

⁶³¹ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 189-190 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 201.

Dans la mesure où la métaphysique est un discours culturel, l'échec de la culture diagnostiqué par Adorno doit signifier une transformation majeure au sein de son concept : « l'échec aujourd'hui éclatant de la culture [a] ébranlé la métaphysique de façon radicale dans sa possibilité même⁶³². » Il est ici question de la possibilité de faire de la métaphysique au sens traditionnel : la quête d'invariants, de vérités certaines et fixes. De telles entreprises, de Platon jusqu'à avant le XXe siècle, bien qu'elles fussent appelées à être niées par la métaphysique elle-même comme entreprise critique au cours de l'histoire, étaient encore envisageables à leur époque. Cependant, après Auschwitz, une telle quête devient non seulement anachronique et vouée à l'échec, mais aussi irresponsable : « Affirmer d'une existence ou d'un être qu'ils auraient un sens en soi et seraient subordonnés au principe divin, si l'on veut s'exprimer ainsi, serait, tout comme les principes de Vérité, de Beauté et de Bonté que les philosophes ont inventés, une pure moquerie à l'endroit des victimes et l'infinité de leurs tourments⁶³³. » Plus particulièrement, une telle quête risque de naturaliser le processus historique en une téléologie, laquelle peut servir à justifier les horreurs humaines comme un prix à payer en vue de la réalisation d'un bien plus grand, en plus de nier la participation de la métaphysique à la culture même ayant mené à ses horreurs, voilant le fait qu'il pourrait en être autrement. Lorsque les considérations métaphysiques nient leur part sociale et culturelle, elles encouragent la perpétuation de la société dans ses formes établies et contribuent au bloc qui empêche la connaissance⁶³⁴. C'est justement la prétention à établir et poursuivre des valeurs éternelles – qu'elles soient culturelles ou métaphysiques – au détriment de l'histoire effective qui a participé à l'escalade vers la barbarie : si un concept n'autorise pas sa remise en question, alors son application est sans appel⁶³⁵.

⁶³² Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 189 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 201.

⁶³³ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 154-155 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 160.

⁶³⁴ Adorno, *Dialectique négative*, 446 ; *GS*, 6 : 361.

⁶³⁵ Cela implique aussi la critique de concepts métaphysiques en apparence fondamentaux, comme celui de « causalité » dans la troisième antinomie. Voir Adorno, *Dialectique négative*, 321-325 ; *GS*, 6 : 262-266.

Seulement, la métaphysique *est aussi un discours sur le réel* : elle tente de porter au langage, au concept, ce qui se trame objectivement dans le monde. La cohérence entre les métaphysiques et les réflexions pédagogiques de Kant et Hegel en témoigne : culture et métaphysique sont dialectiquement médiatisées l'une par l'autre. Si la métaphysique permet de porter au concept ce qui dans l'objectivité nous travaille, elle doit garder à l'esprit qu'elle est elle aussi travaillée par cette objectivité. Son travail doit donc toujours inclure son autocritique constante, la conscience de sa fausseté partielle⁶³⁶.

Il ne faudrait pas croire ici que la critique adornienne serait une critique imposant un critère moral entièrement externe aux questions métaphysiques⁶³⁷. Ici, l'injonction à revoir le concept de métaphysique après une telle catastrophe est aussi véritablement métaphysique : « Paralysée, la faculté métaphysique l'est parce que ce qui advint détruit pour la pensée métaphysique la base de sa possible réconciliation avec l'expérience⁶³⁸. » Coupée de l'expérience qui la fonde, de l'histoire effective, la métaphysique empêche son propre déploiement. Il s'agit d'une critique immanente de la métaphysique – c'est-à-dire qu'on critique la métaphysique à partir de son propre critère –, en phase avec la définition adornienne de la métaphysique d'aujourd'hui. Si la métaphysique est véritablement en quête du Bien, du Beau et du Vrai, elle doit pouvoir s'assurer que son discours ne justifie pas – passivement ou activement – leurs exacts contraires. Si ses catégories dichotomiques et non dialectiques se révèlent servir de justification à l'horreur qu'elle répudie, la métaphysique se doit de réfléchir sur elle-même et à ses propres catégories : « Lorsque nous réfléchissons à la métaphysique aujourd'hui [...] [cela]

⁶³⁶ Adorno, dans l'élaboration de sa dialectique négative, était fort conscient de la fausseté inhérente à sa démarche : « la dialectique négative est liée comme à son point de départ, aux catégories suprêmes de la philosophie de l'identité. Dans cette mesure, elle-même reste fautive [...]. Elle doit se rectifier dans sa progression critique qui affecte les concepts qu'elle traite pour la forme [...]. » Adorno, *Dialectique négative*, 182 ; *GS*, 6 : 150.

⁶³⁷ Gordon Finlayson a reproché à la philosophie adornienne d'abandonner la critique immanente au profit d'une lecture de l'histoire qui ne serait « rien d'autre qu'une condamnation morale et politique » et donc qu'il y aurait abandon de la critique immanente au profit d'une critique transcendante de la société (James Gordon Finlayson, « Hegel, Adorno and the Origins of Immanent Criticism », *British Journal of the History of Philosophy* 22, no. 6, 1160-1161. [Ma traduction]). L'opposition posée par Finlayson entre critique immanente et critique transcendante, non-dialectique, échoue à saisir véritablement la critique adornienne, laquelle comporte explicitement une dialectique de l'immanence et de la transcendance. Ce point est abordé plus loin.

⁶³⁸ Adorno, *Dialectique négative*, 438 ; *GS*, 6 : 354.

présuppose une sorte de réflexion critique de la pensée et des pures formes de la pensée par laquelle on se demande si la pensée et ses formes constitutives sont *effectivement* l'absolu ou non⁶³⁹. » L'irruption continue de l'histoire dans ce qui se prétend éternel, *a fortiori* après Auschwitz, nous contraint à concevoir la quête du Bien, du Beau et du Vrai autrement : « Si l'on commence par considérer comme réfutée cette identification de ce qui est durable avec le Bien, le Vrai et le Beau, le contenu de la métaphysique en est changé⁶⁴⁰. »

2.1 En captivité

Il demeure quelque chose de vrai dans la captivité catégorielle dans laquelle Kant nous cantonne, dans la mesure où cette captivité est le produit d'une effectivité matérielle. Elle élève au concept l'expérience tronquée de son époque avec une certaine justesse : « *L'a priori* et la société sont imbriqués [...]. La captivité catégorielle de la conscience individuelle répète la captivité réelle de chaque individu⁶⁴¹. » L'éducation kantienne, suivant le constat de la captivité catégorielle, visait à permettre aux consciences de s'élever à la hauteur de cette limite. C'est pourquoi aussi le bloc kantien n'est pas qu'un concept purement théorique : la prise de conscience du blocage de l'expérience constitue le point de départ social historique effectif sur lequel fonder une conscience critique (même si ce point de départ se termina chez Kant par un cul-de-sac) : « La captivité en soi [*in sich*] pourrait permettre aux êtres humains de prendre conscience de leur captivité dans la société : empêcher cela est et demeure un intérêt central de la pérennité du *statu quo*⁶⁴². »

⁶³⁹ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 151 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 156-157.

⁶⁴⁰ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 152 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 158. Voir aussi Adorno, *Dialectique négative*, 437. ; *GS*, 6 : 354. « Il n'est plus possible d'affirmer que l'immuable est vérité et que le mù, l'éphémère est apparence, c'est-à-dire l'indifférence réciproque du temporel et des idées éternelles [...]. »

⁶⁴¹ Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 310 ; *GS*, 10.2 : 750.

⁶⁴² Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 310 ; *GS*, 10.2 : 750.

Le problème, c'est que l'expérience kantienne du bloc – la séparation de la chose en soi de la connaissance vraie pour soi – est définitive. Une fois le constat du bloc fait, toute connaissance future sera dérivée des paramètres donnés par ce bloc, par cette perte :

Ce que la philosophie transcendantale louait dans la subjectivité créatrice, c'était le sujet prisonnier de lui-même et qui se le cachait. Dans tout ce qu'il pense d'objectif, il reste prisonnier, comme les animaux le sont de la carapace dont ils cherchent en vain à se débarrasser ; sauf que ceux-ci n'ont pas idée de proclamer que leur prison est liberté⁶⁴³.

La justesse historique de l'expérience métaphysique de Kant est niée par son refus simultané de l'historicité qui traverse ses catégories. En affirmant être définitivement coupé de l'objet, on se ferme à la possibilité que celui-ci nous transforme à son contact, niant la possibilité de modifier qualitativement les opinions de la conscience réifiées en catégories de l'entendement⁶⁴⁴ :

[...] la tentative de la pensée pour s'appropriier la métaphysique comme une série de pures catégories immédiates à la conscience a été vaine et inutile parce que la connaissance ne peut jamais renier qu'elle est elle-même le résultat d'une médiation. Autrement dit, elle ne peut pas renier sa dépendance vis-à-vis la culture⁶⁴⁵.

2.2 Appauvrissement de la parole

L'expérience métaphysique de Kant, qui cherche à exprimer à partir de la tradition métaphysique ce qu'elle ne peut plus prétendre nommer immédiatement et naïvement, nous donne néanmoins dans le domaine de la métaphysique un modèle du type du rapport critique qu'il faudrait entretenir avec notre culture et notre tradition. Nous n'avons d'autres mots et images que ceux que la demi-formation et la culture nous donnent. Les mots pour nommer ce qui nous manque sont tout simplement eux-mêmes manquants et ceux que nous avons prétendent à tort parvenir à épuiser ce qu'il y a à dire sur l'effectivité. Dans son programme de pédagogie musicale intitulé « Sur le nouveau type d'être humain »,

⁶⁴³ Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 310 ; *GS*, 10.2 : 749-750. La métaphore de la carapace revient à quelques reprises chez Adorno, souvent en lien avec les figures du tricératops et du rhinocéros : « l'emphase philosophique sur le pouvoir constitutif du moment subjectif nous interdit toujours aussi l'accès à la vérité. Ainsi, des espèces animales comme le dinosaure Tricératops ou le rhinocéros traînent avec elles la cuirasse qui les protège comme une prison qui leur est poussée sur le dos et dont – c'est du moins ce qui apparaît d'un point de vue anthropomorphique – ils cherchent en vain à se défaire. » Adorno, *Dialectique négative*, 220-221 ; *GS*, 6 : 182.

⁶⁴⁴ Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 308 ; *GS*, 10.2 : 748.

⁶⁴⁵ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 189 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 201.

Adorno affirme que : « la langue cultivée [*Bildungssprache*] se dresse face aux hommes, froide et étrangère. On les gave d'une langue imposée d'en haut, synthétique et essentiellement déterminée par la publicité, qui n'apaise plus leur faim. Ils ne parlent plus eux-mêmes [...]»⁶⁴⁶. » L'appauvrissement de l'expérience, laquelle est embrigadée par la demi-formation, implique aussi un appauvrissement de la parole, de notre capacité à nommer ce qui manque⁶⁴⁷ : « la demi-formation a tendance à être inaccessible à la parole : voilà ce qui rend sa correction par la pédagogie si difficile⁶⁴⁸. »

On ne peut pas pour autant liquider la culture passée d'un seul trait parce qu'elle appartient à la demi-formation et qu'elle serait supposément « obsolète ». Comme nous l'avons vu au second chapitre, la demi-formation implique que la culture n'est pas un objet extérieur faisant face à la conscience : elle forme cette dernière de part en part, au plus intime de cette dernière. Si l'on veut pouvoir résister à une culture dépassée, il faut comprendre comment celle-ci nous affecte, nous forme, il nous faut la comprendre et la maîtriser : « Pour tourner le dos à la corruption générale de la culture [*Kultur*] à laquelle on assiste, il faut y avoir suffisamment part soi-même, au point qu'on se sent la démangeaison d'y céder, et tirer par là même de cette tentation les forces qui permettent de s'en libérer⁶⁴⁹. » Il nous faut aussi comprendre les conséquences du rapport fétichisant que l'on entretient avec la culture, comment ce rapport génère des mécanismes de défense aux conséquences désastreuses pour les êtres humains. C'est pourquoi si l'on aspire à une éducation qui vise la maîtrise du rapport entre la culture et l'effectivité, il faut aussi y inclure la maîtrise de la culture telle qu'elle s'est exprimée auparavant, dans la tradition. Plus encore, dans le contexte actuel nous dit Adorno, les individus tendent, à tort, à vouloir liquider non pas seulement la culture fautive, mais la promesse qu'elle renferme : « la haine de l'homme ne s'est pas tournée contre le fait que cette promesse d'un état pacifique, laquelle réside

⁶⁴⁶ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 345 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 655. Voir aussi Adorno et Becker, « Erziehung - Wozu? », 111.

⁶⁴⁷ Adorno et Becker, « Erziehung - Wozu? », 111 ; Adorno, « Théorie de la demi-culture », 199 ; *GS*, 8 : 107.

⁶⁴⁸ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 212 ; *GS*, 8 : 119.

⁶⁴⁹ Adorno, *Minima moralia*, §8, 31-32 ; *GS*, 4 : 30-31.

intrinsèquement dans le concept de culture, n'ait pas été remplie. En revanche, la haine se dirige contre la promesse elle-même et s'extériorise sous la figure fatale voulant qu'elle ne doit pas être⁶⁵⁰.» Ils acceptent une configuration sociale et historique comme un destin qu'il faut apprendre à accepter, fustigeant au passage toute entreprise critique comme vain rêve d'utopie.

Si l'on veut se sortir de la demi-formation et de la barbarie, il faut s'accrocher fermement à cette promesse de bonheur de la culture. La conscience intellectuelle juste

se forme à partir de la représentation de ce que serait une société juste et de ceux qui en feraient partie. Dès que cette représentation tend à s'estomper [...] alors la postulation intellectuelle vers le bas n'a plus de frein et toutes les scories que notre civilisation barbare a laissées chez l'individu, la demi-formation, la familiarité grossière, le manque de politesse, tout cela réapparaît⁶⁵¹.

On ne saurait pour autant s'abandonner à n'importe quelle image de ce que serait la vie juste puisque, après tout, nos images sont elles aussi le produit de notre demi-formation de laquelle nous tentons de nous extirper : « Si même l'imagination permettait de se représenter la transformation radicale de toute chose, l'imagination resterait encore liée à celui qui imagine, à son présent comme point de référence fixe, et tout raterait⁶⁵². » Comme Kant, qui souligne que l'éducation de demain ne saurait naître de l'esprit des humains d'aujourd'hui, Adorno affirme que « dans l'état de liberté, même l'humain le plus critique serait tout autre, à l'instar de ceux dont il souhaite la transformation »⁶⁵³. C'est pourquoi Adorno précise dans le même aphorisme de *Minima moralia* qu'on se demande qui pourrait encore maintenant faire confiance les yeux fermés à une telle représentation de la société juste⁶⁵⁴. Nous voilà dans une situation paradoxale et épineuse : il nous faut faire sauter les limites imposées à l'expérience par la demi-formation et la culture à même les termes de cette demi-formation et de cette culture.

⁶⁵⁰ Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 161 ; « Erziehung zur Entbarbarisierung », 128.

⁶⁵¹ Adorno, *Minima moralia*, §8, 32. [Traduction modifiée] ; *GS*, 4 : 31.

⁶⁵² Adorno, *Dialectique négative*, 426 ; *GS*, 6, 345.

⁶⁵³ Adorno, *Dialectique négative*, 426 ; *GS*, 6, 345.

⁶⁵⁴ Adorno, *Minima moralia*, §8, 32 ; *GS*, 4 : 31.

De façon assez intéressante, Adorno avait espoir qu'une pédagogie qui prend en compte ces tensions serait possible, notamment dans le contexte de l'enseignement de la musique, son premier champ de spécialisation : « Nous chercherons [...] à développer dans le domaine de la pédagogie musicale des objectifs et des méthodes adaptés à cette situation de fait, en prenant soin de ne pas les couvrir d'idées fumeuses sur le progrès et la culture [...] »⁶⁵⁵. » En d'autres termes, il nous faut enseigner la musique non pas comme un objet coupé de la réalité sociale, mais bien plutôt comme un objet simultanément provenant de cette réalité et étant en décalage avec elle. Ne pas couvrir cette pédagogie « d'idées fumeuses sur le progrès et la culture » revient à ne pas prendre les objets culturels comme apportant immédiatement progrès et culture, à ne pas prendre la culture comme une valeur. Comme nous l'avons déjà vu, « la formation [*Bildung*] à elle seule n'a jamais, contrairement à ce qu'elle s'est imaginé, fait advenir ni garanti une société rationnelle »⁶⁵⁶. La formation aujourd'hui doit être guidée par quelque chose d'autre que la culture absolutisée elle-même et ses valeurs humanistes de façade, sans prétendre déjà saisir cet autre. Simultanément, dit-il :

il nous faudra également prendre garde de ne pas succomber au danger de la barbarie qui est en train de s'abattre sur nous ni à celui de l'hostilité destructive à la culture ; nous devons au contraire saisir les possibilités qui se dessinent dans la situation actuelle – certes de manière très faible et sur un mode négatif – et qui sont à la mesure d'une humanité pleinement émancipée⁶⁵⁷.

Bien qu'il ne le cite pas explicitement dans « Sur le nouveau type d'être humain », Adorno reprend plusieurs formulations de l'essai « Expérience et pauvreté » de Walter Benjamin. Adorno comme Benjamin parlent d'une « humanité rendue muette »⁶⁵⁸ : Adorno parle d'à quel point on gave les êtres humains d'une langue cultivée [*Bildungssprache*] qui n'apaise plus leur faim⁶⁵⁹ ; Benjamin affirme que

⁶⁵⁵ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 349 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 660.

⁶⁵⁶ Adorno, « Introduction à une discussion sur la "Théorie de la demi-culture" », 222 ; *GS*, 8 : 575.

⁶⁵⁷ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 349-350 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 660.

⁶⁵⁸ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 345 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 655 ; Walter Benjamin, « Expérience et Pauvreté », in *Oeuvres*, 2, Paris, Gallimard, 365 ; *Gesammelte Schriften*, sous la dir. de Rolf Tiedemann et Hermann Schweppenhäuser, 7 tomes, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1991, 2.1 : 214.

⁶⁵⁹ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 345 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 655.

« [les êtres humains] ont “ingurgité” tout cela, la “culture [*Kultur*]” et l’“homme” », ajoutant des guillemets comme pour critiquer ces notions fumeuses⁶⁶⁰. Dans les deux cas, on évoque un manque d’illusion doublé d’un désir d’adaptation. Pour Adorno : « Le bonheur consiste pour [la *Radio generation*] essentiellement à s’adapter, à pouvoir faire ce que tout le monde peut faire, à faire encore une fois ce que tout le monde fait. Ils n’ont plus aucune illusion⁶⁶¹. » Difficile de ne pas y reconnaître le portrait que Benjamin dresse des « meilleurs esprits » créateurs : « Ils se caractérisent à la fois par un manque total d’illusions sur leur époque et par une adhésion sans réserve à celle-ci⁶⁶². »

C’est justement une expérience similaire à celle qu’Adorno associe à Auschwitz qui est décrite par Benjamin avec le retour du front de la Première Guerre. En ce sens, nous défendons que le propos d’Adorno sur l’échec de la culture et Auschwitz reprend les thèses d’« expérience et pauvreté » et qu’il est donc pertinent de s’y arrêter. La pauvreté de l’expérience décrite par Benjamin se rapproche justement de sa critique de la philosophie kantienne formulée quelques années avant « Expérience et pauvreté », dans son « Programme de la philosophie qui vient » : l’expérience réduite de la philosophie kantienne, nous le verrons, tient de son rapport figé entre le sujet et l’objet au détriment de l’expérience vécue. Pour penser un dépassement du bloc kantien, c’est un nouveau rapport entre le sujet et l’objet qu’il faut envisager, un rapport au monde distinct de celui de la rationalité dominante.

3. La pauvreté de l’expérience

Pour le Benjamin d’« Expérience et pauvreté », longtemps on comprit l’expérience comme quelque chose d’ininterrogé, qui se passait de génération en génération et qui allait de soi, par la transmission de la tradition : « L’expérience, on savait exactement ce que c’était : toujours les anciens l’avaient

⁶⁶⁰ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 371 ; *BGS*, 2.1 : 218.

⁶⁶¹ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 345 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 657.

⁶⁶² Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 367 ; *BGS*, 2.1 : 216.

apportée aux plus jeunes⁶⁶³. » Pour que les plus jeunes puissent s'adapter au monde et y trouver leur place, il devait compter sur le savoir et l'expérience des générations précédentes. La culture transmise permettait alors de faire sens de notre monde et de s'y retrouver.

La Première Guerre mondiale représente en revanche pour Benjamin une coupure inédite dans la transmission de la tradition. Lorsque les soldats reviennent du front de 1914-1918, on les retrouve muets : « Non pas plus riches, mais plus pauvres en expérience communicable⁶⁶⁴. » Ce qui apparaît soudainement, dans ce moment de choc qui confine au mutisme, c'est la discontinuité radicale entre l'expérience *transmise* par la tradition et l'expérience *faite* au front : « Car jamais expériences acquises n'ont été aussi radicalement démenties que l'expérience stratégique de la guerre de position, l'expérience économique par l'inflation, l'expérience corporelle par l'épreuve de la faim⁶⁶⁵. » La référence à l'inflation indique aussi qu'il ne s'agit pas uniquement du champ de bataille et que la pauvreté de l'expérience n'est pas qu'une figure de style : il est aussi véritablement question de l'expérience de la pauvreté et de la misère en Allemagne, que Benjamin décriait déjà dans *Rue à sens unique*⁶⁶⁶. L'abîme de la pauvreté vient exploser les repères que donnait l'expérience transmise de la tradition.

C'est justement un gouffre qui sépare les expériences passées sédimentées dans la culture que l'on transmettait et l'expérience faite au début du XXe siècle : « [...] le cours de l'expérience a chuté, et ce dans une génération qui fit en 1914-1918 l'une des expériences les plus effroyables de l'histoire universelle⁶⁶⁷. » Le mutisme qui en découle, l'incapacité à nommer ce qui a été vécu, c'est une expérience du blocage, de l'impossibilité d'exprimer l'expérience vécue à partir de la tradition passée.

⁶⁶³ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 364 ; *BGS*, 2.1 : 214.

⁶⁶⁴ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 365 ; *BGS*, 2.1 : 214.

⁶⁶⁵ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 365 ; *BGS*, 2.1 : 214.

⁶⁶⁶ Walter Benjamin, *Rue à sens unique*, traduit par Anne Longuet Marx, Paris, Éditions Allia, 24-29 ; *BGS*, 4.1 : 94-101.

⁶⁶⁷ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 365 ; *BGS*, 2.1 : 214.

Dès lors, après un tel choc, on ne peut pas tout simplement se retourner vers la culture et la tradition comme si de rien n'était : « Que vaut en effet tout notre patrimoine culturel [*das ganze Bildungsgut*], si nous n'y tenons pas, justement, par les liens de l'expérience ?⁶⁶⁸ ». À ce sujet, Benjamin souligne que cette nouvelle pauvreté de l'expérience s'accompagne d'un retour compulsif vers des traditions passées qui certes, peuvent calmer en apparence l'angoisse de ce choc, mais ne permettent ni de nommer adéquatement ce choc ni de renouer avec l'expérience : « [cette pauvreté nouvelle] avait pour revers l'oppressante profusion d'idées que suscita parmi les gens – ou plutôt, que répandit sur eux – la reviviscence de l'astrologie et du yoga, de la Science Chrétienne et de la gnose, de la scolastique et du spiritisme⁶⁶⁹. » Encore une fois, la critique sociale d'Adorno (élaborée au second chapitre) suit de très près le propos de Benjamin : il faut se garder de simuler ou de se détourner d'une telle expérience et assumer jusqu'au bout cette pauvreté, car c'est celle-ci qui est le propre de celle-là⁶⁷⁰.

Pour assumer cette pauvreté jusqu'au bout, Benjamin promet la discontinuité :

La pauvreté en expérience : cela ne signifie pas que les hommes aspirent à une expérience nouvelle. Non, ils aspirent à se libérer de toute expérience quelle qu'elle soit, ils aspirent à un environnement dans lequel ils puissent faire valoir leur pauvreté, extérieure et finalement aussi intérieure, à l'affirmer si clairement et si nettement qu'il en sorte quelque chose de valable⁶⁷¹.

Il n'est pas question d'un rejet de la capacité à l'expérience, mais plutôt un rejet de l'expérience comme transmission non questionnée de la tradition. Que les êtres humains n'aspirent pas à une expérience nouvelle signifie qu'ils n'aspirent pas à reprendre le cours de l'expérience traditionnelle et avec lui, le cours de l'histoire universelle, comme si cette effroyable expérience n'était qu'une aberration contingente et éphémère. La Première Guerre mondiale bouleverse si radicalement le cours des choses que tout ce qui la précède se retrouve en discontinuité d'avec cette expérience : « cette

⁶⁶⁸ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 366 ; *BGS*, 2.1 : 215.

⁶⁶⁹ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 366 ; *BGS*, 2.1 : 214.

⁶⁷⁰ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 366 ; *BGS*, 2.1 : 215.

⁶⁷¹ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 371 ; *BGS*, 2.1 : 218.

pauvreté ne porte pas seulement sur nos expériences privées, mais aussi sur les expériences de l'humanité tout entière⁶⁷². »

C'est la radicalité de cette coupure qui doit amener pour Benjamin à ce qu'il appelle la barbarie *positive*. Face à cette pauvreté d'expérience, le barbare positif est amené à « recommencer au début, à reprendre à zéro » : il cherche à faire table rase de la tradition moribonde, afin d'aménager un espace d'expression propre à cette pauvreté de l'expression qui le prend⁶⁷³. Les différents exemples donnés par Benjamin – Descartes, Einstein, Paul Klee, Paul Scheerbart, et al. – ont ceci en commun que face à un décalage entre les structures techniques léguées par la tradition et le contenu qu'elles tentent d'exprimer, un nouveau point de départ est requis.

Ces figures sont qualifiées dans cet essai de « constructeurs [*Konstrukteure*] » : ils construisent « avec presque rien, sans tourner la tête de droite ni de gauche »⁶⁷⁴. En somme, ils ne se laissent pas tenter par les anciennes solutions traditionnelles, ils s'abandonnent entièrement à l'expérience de leur pauvreté et tentent de la porter à l'expression avec leurs véritables moyens. En ce sens, ils participent à ce que Benjamin nommait quelques années plus tôt (en contradiction avec le terme de « constructeur ») le « caractère destructeur [*destruktive Charakter*] ». Figure ambiguë chez Benjamin, le caractère destructeur aspire aussi à faire table rase : « Le caractère destructeur ne connaît qu'un seul mot d'ordre : faire de la place ; qu'une seule activité : déblayer. Son besoin d'air frais et d'espace libre est plus fort que toute haine⁶⁷⁵. » Ce n'est donc pas une figure nécessairement connotée négativement. Le caractère destructeur déblaie, car il veut trouver de nouveaux chemins, ouvrir de nouvelles possibilités : « Il démolit ce qui existe, non pour l'amour des décombres, mais pour l'amour du chemin

⁶⁷² Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 366 ; *BGS*, 2.1 : 215.

⁶⁷³ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 367 ; *BGS*, 2.1 : 215.

⁶⁷⁴ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 367 ; *BGS*, 2.1 : 215.

⁶⁷⁵ Walter Benjamin, « Le caractère destructeur », in *Oeuvres, II*, traduit par Rainer Rochlitz, Paris, Gallimard, 330 ; *BGS*, 4.1 : 396.

qui les traverse⁶⁷⁶. » S'il détruit et déblaie ainsi, ce n'est pas en vue d'une fin donnée positivement d'avance : « il n'a nul besoin de savoir ce qui se substituera à ce qui a été détruit⁶⁷⁷. » Ce qui le guide véritablement, c'est « une méfiance insurmontable à l'égard du cours des choses, et l'empressement à constater à chaque instant que tout peut mal tourner⁶⁷⁸. » Le caractère destructeur ne fait pas confiance à la plate continuité de l'histoire et de la tradition : sachant que celle-ci peut mener à la catastrophe totale, il cherche à dégager le plus de chemins possibles pour ne pas continuer sur les rails d'une histoire universelle faussement linéaire.

On pourrait croire qu'il y a dans ces affirmations quelque chose d'un peu unilatéral. Après tout, Adorno ne fait pas confiance aux tentatives de table rase radicales. L'impulsion d'exprimer avec rigueur et fidélité l'expérience de la perte de l'expérience est peut-être légitime, mais elle ne peut prétendre se libérer d'un coup de baguette philosophique du poids de la tradition. Cette impulsion de « recommencer à zéro » n'implique justement pas pour Benjamin de complètement oublier la tradition, mais de la prendre pour ce qu'elle est, un produit historique, qui apparaît dans une expérience comme celle de la Première Guerre comme telle. Le caractère destructeur liquide peut-être parfois la tradition, mais il ne l'ignore pas : « Le caractère destructeur rejoint le front des traditionalistes. Certains transmettent les choses en les rendant intangibles et en les conservant : d'autres transmettent les situations en les rendant maniables et en les liquidant. Ce sont ces derniers que l'on appelle les destructeurs⁶⁷⁹. »

Ceux qui transmettent les choses en les rendant intangibles et en les conservant évoquent les traditionalistes humanistes, qui conçoivent la culture et ses objets comme des biens spirituels, « intangibles » et anhistoriques : ce sont des biens culturels coupés de leur effectivité. Le caractère

⁶⁷⁶ Benjamin, « Le caractère destructeur », 332 ; *BGS*, 4.1 : 398.

⁶⁷⁷ Benjamin, « Le caractère destructeur », 331 ; *BGS*, 4.1 : 397.

⁶⁷⁸ Benjamin, « Le caractère destructeur », 332 ; *BGS*, 4.1 : 398.

⁶⁷⁹ Benjamin, « Le caractère destructeur », 332 ; *BGS*, 4.1 : 398.

destructeur prend ces objets et les manie en accord avec l'expérience du présent, sans crainte de liquider ce que les humanistes fétichisent comme essentiel. C'est pourquoi le caractère destructeur « possède la conscience de l'homme historique » ; il tente de maîtriser non pas la tradition en soi, mais le rapport de la tradition avec son expérience, qui ouvre justement la possibilité d'un rapport d'équilibre entre la discontinuité et la continuité entre le passé et le présent. Plusieurs années plus tard, dans ses *Thèses sur le concept d'histoire*, Benjamin dira que « le passé, par un mystérieux héliotropisme, tend à se tourner vers le soleil qui est en train de se lever au ciel de l'histoire⁶⁸⁰. » Le contenu de vérité des traditions passées doit être interprété à la hauteur de l'expérience présente, interprétation qui nécessairement transforme cette tradition. En cela, cet aspect de la pensée de Benjamin se rapproche de l'idée chez Hegel que la tradition passée est transformée par les besoins du présent.

En somme, les barbares positifs, ces caractères destructeurs, ne sont barbares et destructeurs que pour les défenseurs de la culture traditionnelle. Lorsque la civilisation engendre la barbarie avec autant de force, il y a fort à parier que c'est par ce qui *paraît* barbare à la civilisation que la « vraie » culture peut survivre. Dans cette barbarie positive, ultimement, « l'humanité s'apprête à survivre, s'il le faut, à la civilisation », qui n'en est plus vraiment une⁶⁸¹.

Si le problème de la pauvreté de l'expérience rend effectivement compte de l'irruption du temporel dans le cours de l'expérience, minant ainsi la possibilité de se rapporter à la continuité de la tradition, l'expérience de la Première Guerre mondiale n'est pas pour autant une pure contingence historique

⁶⁸⁰ Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire », in *Oeuvres, III*, traduit par Pierre Rusch, Paris, Gallimard, 430 ; *BGS*, 1.2 : 694-695.

⁶⁸¹ Benjamin, « Expérience et Pauvreté », 372 ; *BGS*, 2.1 : 219. Encore une fois, dans les mots de Thomas Mann dans *Le docteur Faustus* : « [...] là aussi la guerre avait simplement achevé, traduit, concrétisé en une expérience drastique ce qui depuis longtemps couvait déjà. Un nouveau sentiment de la vie avait pris naissance. Il n'était pas sujet à blâme ou à louange, mais à examen, à constatation objective ; et la connaissance impartiale de la réalité, précisément en vertu du plaisir de la cognition, impliquant toujours un peu une adhésion, comment des analyses de ce genre ne seraient-elles pas allées de pair avec une critique à multiples facettes, voire universelle, de la tradition bourgeoise ? J'entends par là les valeurs civilisatrices de l'âge des lumières, de l'humanité, des rêves [*an den Werten der Bildung, Aufklärung, Humanität, an solchen Träumen wie der Hebung der Völker durch wissenschaftliche Gesittung, sich mit solchen Betrachtungen verbinden sollen?*], tel l'ennoblissement des peuples au moyen de la culture scientifique [*wissenschaftliche Gesittung*]. » Mann, *Le docteur Faustus*, 435.

interrompant le cours de l'expérience. En fait, la Première Guerre est elle-même l'aboutissement d'un rapport amoindri au monde, culminant dans la pauvreté de l'expérience : la perte de l'expérience subjective et le cours objectif du monde sont les deux versants d'une même médaille. Comme avec Auschwitz, la guerre de matériel, où les individus ne sont importants que comme ressource quantitative, est le résultat de la rationalité économique et mathématique. L'aboutissement social de la civilisation dans la guerre de tranchées projette les êtres humains dans un monde incompatible avec leur expérience et la tradition des grands récits héroïques qui précédait cette guerre. L'inflation à outrance que connut l'Allemagne et qui plongea des milliers de gens dans la plus grande pauvreté coupe la possibilité de se retrouver dans les grands mythes économiques d'avant la crise. Ces phénomènes sont l'expression de la rationalité dominante, qui s'exprimait déjà pour Benjamin dans la philosophie kantienne⁶⁸².

3.1 « Sur le programme de la philosophie qui vient »

Dans son essai de 1917 intitulé « Sur le programme de la philosophie qui vient », Benjamin concevait la relation des Lumières à la métaphysique comme une relation négative :

L'expérience de l'époque kantienne n'avait pas besoin de métaphysique ; historiquement, la seule attitude possible était de détruire les prétentions liées à ce mode d'expérience, car la prétention des contemporains de Kant dans le domaine métaphysique n'était que faiblesse ou hypocrisie⁶⁸³.

La métaphysique dont il est question ici désigne la métaphysique traditionnelle, précritique, celle qui s'aventurait dans des affirmations par-delà l'expérience. Si « l'expérience de l'époque kantienne » n'avait plus besoin de ce genre de métaphysique, c'est justement pour les raisons abordées au

⁶⁸² Il est important de préciser au passage de « quel » Kant parle Benjamin à l'époque. Son texte est en effet beaucoup plus une réponse à Hermann Cohen et son ouvrage *La Théorie kantienne de l'expérience* : « Cohen cherchait à écarter l'interprétation psychologique des facultés kantienne, en proposant un concept d'expérience qui se fonde exclusivement sur le modèle formel des sciences physique et mathématique. » Patricia Lavelle, « Religion et histoire : Sur le concept d'expérience chez Walter Benjamin », *Revue de l'histoire des religions* 1, 94. Ce Kant est donc surtout celui des néokantien et de l'école de Marbourg, déterminante pour la lecture de Kant au XIX^e siècle. Adorno et Horkheimer, comme Benjamin, reçurent une bonne partie de leur formation philosophique sous l'égide du néokantisme, dominante à l'époque. Cela explique partiellement la nature du portrait qu'ils dressent parfois d'un Kant positiviste et presque scientiste.

⁶⁸³ Walter Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », in *Oeuvres*, I, traduit par Pierre Rusch, Paris, Gallimard, 183 ; *BGS*, 2.1 : 160.

précédent chapitre : la métaphysique précritique met l'humanité en tutelle. Benjamin souligne que Kant n'a pas pour autant « contesté la possibilité de la métaphysique » : il tentait justement d'ouvrir la porte à une métaphysique future appropriée à un type d'expérience supérieur, en phase avec son temps⁶⁸⁴.

Le problème est que les Lumières n'exprimèrent pas seulement qu'un manque de confiance vis-à-vis les postulats métaphysiques, mais aussi envers l'expérience, comprise ici comme un état éphémère indigne de la vérité elle-même comprise comme quelque chose d'éternel. Comme Kant l'affirme lui-même, la connaissance, bien qu'elle doive prendre l'expérience comme point de départ, doit ultimement prendre ses distances d'elle si elle veut prétendre à la vérité :

L'expérience est, sans aucun doute, le premier produit que notre entendement obtient en élaborant la matière brute des sensations [...]. Elle nous dit bien ce qui est, mais elle ne dit pas qu'il faut que cela soit, d'une manière nécessaire, ainsi et non pas autrement. Elle ne nous donne, par cela même, aucune véritable universalité [...]. Or des connaissances universelles qui présentent en même temps le caractère de la nécessité intrinsèque, doivent, indépendamment de l'expérience, être claires et certaines par elles-mêmes [...]⁶⁸⁵.

Pour Benjamin, la philosophie kantienne, en tant qu'expression de son époque, témoigne du fait que les Lumières avaient déjà une conception drastiquement « réduite » de l'expérience, une expérience faible en sens :

Que Kant ait pu justement entreprendre son œuvre immense sous le signe des Lumières signifie qu'il est parti d'une expérience réduite en quelque sorte au point zéro, à son minimum de signification [*daß dieses an einer gleichsam auf den Nullpunkt, auf das Minimum von Bedeutung reduzierten Erfahrung vorgenommen wurde*]⁶⁸⁶.

En tant que telle, l'expérience du sujet empirique pour Kant, bien qu'elle soit le point de départ de toute connaissance légitime, « avoisinait zéro » et « n'aurait pu acquérir une signification [...] qu'en

⁶⁸⁴ Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », 183 ; *BGS*, 2.1 : 160.

⁶⁸⁵ Kant, *Critique de la raison pure*, 32-34 ; *AK*, 4 : 17.

⁶⁸⁶ Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », 181 ; *BGS*, 2.1 : 159.

accédant à la certitude »⁶⁸⁷. Dans ses cours sur la première *Critique*, c'est ce qu'Adorno désigne sous le nom de « théorie résiduelle de la vérité » :

C'est-à-dire [que] tout ce qui est éphémère, trompeur, illusoire, doit être écarté de la connaissance, et il doit en résulter, en quelque sort, comme reste, comme quelque chose d'irrécupérable, quelque chose d'absolument sûr, quelque chose que je tiens maintenant fermement et constamment entre mes mains⁶⁸⁸.

Dans cette perspective, il faudrait en fin de compte s'extraire de l'expérience pour fonder la connaissance, ce qui motive l'entreprise kantienne sur les jugements synthétiques *a priori*. Cette entreprise demeure, comme le souligne Adorno, fondée sur une hésitation de taille :

À savoir l'hésitation entre le fait de savoir si les jugements synthétiques *a priori* doivent être valides – comme Kant le formule en générale – *indépendamment* de l'expérience, ou s'il faut dire qu'ils doivent être valides *pour* toute expérience [...]. Il est clair que ces jugements synthétiques *a priori* intègrent toujours toutes sortes d'éléments qui proviennent de l'expérience et dont je ne sais rien sans expérience⁶⁸⁹.

Kant peut composer avec cette ambiguïté seulement dans la mesure où une structure transcendantale de la subjectivité se maintient en dehors de l'expérience, même si le sujet empirique doit passer au travers de cette expérience.

Ces conceptions de la vérité, de l'expérience et du sujet trahissent en dernière instance, selon Adorno, un mépris pour le sujet empirique traversant ces expériences :

Le sujet transcendantal, dépourvu de toute substance psychologique, est donc « l'unité synthétique des aperceptions », l'autoconscience qui assure l'unité de l'expérience, permettant ainsi la connaissance. Par contre, l'autre sujet, l'expérience empirique, est présenté comme un moi psychophysique, qui, étant lui-même dispersé dans la multiplicité des représentations, ne pourrait fonder une véritable connaissance⁶⁹⁰.

Le problème est que même si le sujet transcendantal est valorisé contre le sujet empirique, le premier est néanmoins pensé sur le modèle du second : « Pure activité de synthèse dépourvue de tout contenu, l'instance transcendantale est pourtant pensée comme si elle était un sujet⁶⁹¹. » Kant commet

⁶⁸⁷ Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », 181 ; *BGS*, 2.1 : 159.

⁶⁸⁸ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 43. [Ma traduction].

⁶⁸⁹ Adorno, *Kants »Kritik der reinen Vernunft«*, 47,48. [Ma traduction].

⁶⁹⁰ Lavelle, « Religion et histoire : Sur le concept d'expérience chez Walter Benjamin » : 102-103.

⁶⁹¹ Lavelle, « Religion et histoire : Sur le concept d'expérience chez Walter Benjamin » : 103.

ici l'erreur de laquelle il tentait de se prévenir dans sa philosophie : il érige en vérité immuable une conceptualité issue d'une expérience historique. Hegel en prend la mesure dans sa pensée, ce qui mène à la fondation d'une métaphysique post-kantienne, mais pour Benjamin, il s'agit d'un symptôme d'une épistémologie *mythique* de ce qu'est la connaissance, démontrant que Kant n'a pas su débarrasser sa pensée de toute superstition :

Car on ne peut douter du rôle primordial que joue dans le concept kantien de connaissance l'idée, fut-elle sublimée, d'un moi individuel, à la fois corporel et intellectuel, qui, au moyen des sens, reçoit des sensations à partir desquelles il constitue ses représentations. Or cette idée relève de la mythologie, et n'a pas plus de valeur, au point de vue de son contenu de vérité, que n'importe quelle autre mythologie de la connaissance⁶⁹².

Sur ce point, Adorno et Benjamin se rejoignent : la connaissance au sens kantien (et *a fortiori* néokantien) accorde de façon litigieuse un primat à une conception scientifique de la connaissance, où simultanément l'expérience du sujet empirique est niée et la connaissance de l'objet réduite à sa maîtrisabilité technique et productive. Alors que la critique kantienne des conceptions antérieures de l'expérience et de la métaphysique aurait dû s'ouvrir sur un nouveau concept d'expérience afin d'inaugurer le futur de la métaphysique, elle s'accroche à une conception réduite et appauvrie de l'expérience. Ce blocage est à attribuer partiellement à l'incapacité de Kant à se débarrasser des biais hérités des métaphysiques qui le précèdent. Au lieu de nous ouvrir à de nouvelles expériences, nous sommes réduits à une connaissance dérivée d'une conception obsolète et inavouée d'une métaphysique du sujet devenue mythe. Le sujet transcendantal kantien est incapable d'expérience et en fait sa force. L'aptitude à l'expérience « fait défaut au sujet transcendantal, car rien de purement logique ne saurait faire une expérience quelconque »⁶⁹³. Incapable de se transcender elle-même, cette subjectivité s'enferme dans sa propre étroitesse.

⁶⁹² Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », 185 ; *BGS*, 2.1 : 161.

⁶⁹³ Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 316 ; *GS*, 10.2 : 756.

Lorsque Benjamin parle dans cet essai d'une expérience supérieure qui serait de l'ordre d'une expérience religieuse, il ne s'agit pas d'une régression de la raison vers la théologie, mais plutôt d'une progression du mythe vers la théologie, vers un type d'expérience qui ouvrirait à une rédemption de ce qui est par la transformation du monde et des choses, plutôt qu'un éternel retour du même, symptôme d'un monde forgé par le mythe d'une raison qui conçoit l'expérience comme ce qui doit être calculable, maîtrisable et répétable.

3.2 La rechute dans le mythe

Pour Benjamin, il est impératif de distinguer d'une part la rechute dans le mythe et d'autre part notre présence historique initiale dans celui-ci. En effet, la rechute dans le mythe *à la suite* de la manifestation historique d'un sujet capable d'expériences constitue une différence qualitative importante d'avec l'époque originelle du mythe : « Rien de plus néfaste que cette attitude d'esprit qui pousse la confusion jusqu'à faire retomber sous l'empire du mythe les réalités mêmes qui commençaient à s'en libérer [...] »⁶⁹⁴. » À la différence des héros mythiques, qui doivent composer avec une culpabilité sans avoir la capacité de pouvoir pleinement prendre conscience de la portée et des conséquences de leurs décisions et de leurs actions, la culpabilité propre à ceux vivant à l'ère du retour au mythe relève plutôt de la négligence, de l'omission⁶⁹⁵ :

Lorsque, ne prenant garde à l'humain, ils tombent sous la puissance de la nature, la vie naturelle qui, en l'homme, ne conserve l'innocence qu'aussi longtemps qu'elle se lie à une vie plus haute, la tire vers le bas. Quand disparaît chez l'homme la vie surnaturelle, même s'il ne commet aucun acte immoral, sa vie naturelle se leste de culpabilité⁶⁹⁶.

Dans ce contexte, « la vie surnaturelle » ne désigne rien de mystique ou d'ésotérique. Elle ne se réfère strictement qu'au caractère spirituel – ou intelligible, pour reprendre l'expression kantienne – de l'être humain, en ce qu'il ne se réduit pas strictement à son être naturel empirique ; il peut, comme

⁶⁹⁴ Walter Benjamin, « *Les Affinités électives* de Goethe », in *Oeuvres. Tome 1*, tome 1, Paris, Gallimard, 336 ; BGS, 1.1 : 163.

⁶⁹⁵ Benjamin, « *Les Affinités électives* de Goethe », 297 ; BGS, 1.1 : 139.

⁶⁹⁶ Benjamin, « *Les Affinités électives* de Goethe », 297 ; BGS, 1.1 : 139.

nous l'avons vu, devenir *autre*. En d'autres termes, la vie *sumaturelle* de l'être humain désigne la condition propre à ce qui ne se réduit pas au naturel, le naturel étant compris ici comme ce qui est éternel et ne change pas⁶⁹⁷. Ce qui, comme l'être humain, est capable d'expériences et donc éventuellement capable de s'objectiver dans un état autre que ce qu'il était initialement possède à proprement parler une histoire. Dès lors, la faute par omission, c'est celle du genre humain retournant à la nature en tant que *seconde nature*, oubliant que ce qui lui apparaît comme naturel, comme allant de soi est un produit historique et donc transformable. Pour Adorno, c'est là l'une des préoccupations centrales de la philosophie de Benjamin :

Le concept hégélien de seconde nature en tant qu'objectivation de rapports humains aliénés et la catégorie marxienne de fétichisme de la marchandise occupent une position clé chez Benjamin. Ce qui le passionne, ce n'est pas seulement de réveiller la vie fossilisée – comme dans l'allégorie – mais encore de considérer des choses vivantes de telle sorte qu'elles semblent appartenir à un passé lointain, à l'histoire primitive, et dévoilent brusquement leur signification⁶⁹⁸.

Pour Benjamin, comme pour Adorno et Hegel, la vie naturelle de l'être humain – sa capacité à s'objectiver dans des habitudes irréfléchies – est valable seulement si elle « se lie à une vie plus haute », c'est-à-dire si elle s'objective dans de nouvelles habitudes en vue de se libérer des anciennes, de se libérer des contraintes mythiques qui l'oppriment et font souffrir les êtres humains. Lorsque la seconde nature de l'humain vient à paraître pour la première, l'être humain retourne vers le mythe, peu importe à quel point ses habitudes peuvent prendre les allures de la raison et de la civilisation.

⁶⁹⁷ « Est visé par ce terme [de nature] ce qui est là depuis toujours, ce qui, en tant qu'être donné par avance et agencé à la manière d'un destin, supporte l'histoire humaine, apparaît en elle, ce qui, en elle, est substantiel. » Theodor W. Adorno, « L'idée d'histoire de la nature », in *L'actualité de la philosophie et autres essais*, Paris, Ed. Rue d'Ulm, 32 ; *GS*, 1 : 346. À noter qu'Adorno définit ici le concept de nature de façon critique afin de dépasser cette conception. Il est intéressant de remarquer de quelle manière Adorno associe dans cet essai cette conception de la nature au destin et au mythe.

⁶⁹⁸ Adorno, « Portrait de Walter Benjamin », 297 ; *GS*, 10.1 : 243.

3.3 Sphère de neutralité entre le sujet et l'objet

Si la consécration de l'expérience réduite chez Kant relève d'une conception mythique et pauvre du sujet,

la tâche de la future théorie de la connaissance est de trouver pour la connaissance une sphère de totale neutralité par rapport aux concepts de sujet et d'objet ; autrement dit, de découvrir la sphère autonome et originaire de la connaissance où ce concept ne définit plus d'aucune manière la relation entre deux entités métaphysiques⁶⁹⁹.

Benjamin donne à titre de contre-exemples d'autres types d'épistémologies mythiques qui ont émergé dans l'histoire :

Nous savons que certains peuples primitifs appartenant au stade dit « préanimiste » s'identifient aux plantes et aux animaux sacrés, dont ils prennent le nom ; nous savons que certains fous s'identifient partiellement aux objets de leur perception, qui cessent ainsi d'être pour eux des *objecta*, des réalités situées devant eux ; nous savons que certains malades rapportent les sensations de leur corps non pas à eux-mêmes, mais à d'autres êtres, et que certains médiums, c'est du moins ce qu'ils prétendent, peuvent sentir les perceptions d'autrui comme si c'étaient les leurs⁷⁰⁰.

Dans ses rapports au monde apparaissent des individus qui, par mimésis, se transforment au contact des objets en prenant de leurs qualités, à l'inverse d'un sujet dévorant son objet. Ces conceptions demeurent mythiques, certes. Le but n'est pas nécessairement de prétendre retourner à ces modes d'expériences (ce qui serait anachronique et mythique de toute façon). Mais la critique de Benjamin vise à rappeler que la conception kantienne de la connaissance n'est pas mieux ou moins mythique que ces conceptions : « Or la conception commune de la connaissance sensible (et intellectuelle) – celle qui prévaut à notre époque, comme à celle de Kant et à l'époque prékantienne – n'est pas moins mythologique⁷⁰¹. »

Ce que Kant et l'époque des Lumières expriment, c'est que la structure métaphysique de l'expérience moderne occidentale était devenue stérile. Cela aurait dû ouvrir la porte à une nouvelle forme d'épistémologie, afin de renouveler le lien entre expérience et connaissance. Cependant, cela

⁶⁹⁹ Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », 187 ; *BGS*, 2.1 : 163.

⁷⁰⁰ Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », 185 ; *BGS*, 2.1 : 161-162.

⁷⁰¹ Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », 185 ; *BGS*, 2.1 : 162.

aurait présupposé de dépasser la structure sociale qui sous-tend ce mythe de la subjectivité dominant le monde des objets, soit la structure bourgeoise de la société. Incapable de voir par-delà sa conscience de classe ou de reconnaître le rôle de la détermination sociale et historique, Kant a maintenu des éléments mythiques de la métaphysique traditionnelle associée avec elle :

La théorie kantienne de la connaissance ne débouche pas sur le domaine de la métaphysique, parce qu'elle porte en elle-même des éléments primitifs d'une métaphysique inféconde, exclusive de toute autre. Dans la théorie de la connaissance, tout élément métaphysique est un germe morbide qui trouve son expression dans l'isolement de la connaissance par rapport au domaine de l'expérience envisagée dans sa liberté, sa profondeur pleines et entières⁷⁰².

L'expérience religieuse mise de l'avant par Benjamin est religieuse en ce qu'elle s'ouvre à être perturbée de l'intérieur par quelque chose à l'extérieur d'elle faisant irruption, un peu comme à la manière d'une révélation divine ou de nouvelles Tables de la Loi. Il ne faudrait pas en conclure à une reconduction d'une foi au sens traditionnel. Le *salto mortale* de Jacobi, par exemple, ne s'ouvre pas véritablement au divin : il ne fait que projeter dans le ciel ce qui est avant tout humain. C'est pourquoi Benjamin parle plutôt de « la vraie religion, celle où ni Dieu ni l'homme ne sont sujet ou objet de l'expérience, mais où cette expérience repose sur la connaissance pure »⁷⁰³. Dans sa « Préface épistémocritique », Benjamin évoque que la vérité « n'entre jamais dans aucune relation, et surtout pas dans une relation d'intentionnalité. L'objet de la connaissance, en tant qu'il est déterminé par l'intention du concept, n'est pas la vérité »⁷⁰⁴. Il faut un type d'expérience qui rend possible la perturbation de nos concepts et de nos intentions, sinon on perpétue la domination du sujet sur l'objet.

C'est ici que l'on retrouve le point de contact entre l'expérience religieuse et le caractère destructeur : si l'on veut s'ouvrir à un nouveau type d'expérience, neutre dans le rapport entre le sujet et l'objet, il faut déconstruire la culture et les métaphysiques appauvries dans leur rapport à l'objet. Expérience et critique vont de pair.

⁷⁰² Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », 183-184 ; *BGS*, 2.1 : 160.

⁷⁰³ Benjamin, « Sur le programme de la philosophie qui vient », 187 ; *BGS*, 2.1 : 163.

⁷⁰⁴ Walter Benjamin, *Origine du drame baroque allemand*, traduit par Sibylle Muller, Paris, Flammarion, 41 ; *BGS*, 1.1 : 216.

L'expérience religieuse qu'évoquait Benjamin se rapproche beaucoup de l'expérience spirituelle chez Adorno : les deux expériences doivent permettre l'irruption du différent, de ce qui, du point de vue du sujet traditionnel, s'apparente au transcendant. Ce transcendant, qui ne correspond pas aux catégories universalisantes et abstraitives de la rationalité mythique, est ce qui dans l'effectivité, dans l'objet, dément la fausse universalité de la raison dominante. Une telle expérience doit alors bénéficier d'un déblayage pour lui libérer le chemin. Adorno dit :

Dans son travail, la connaissance est essentiellement destruction de son travail habituel, destruction de la violence qu'elle exerce envers l'objet. L'acte par lequel le sujet déchire le voile dont il enveloppe l'objet se rapproche de la connaissance. Le sujet n'est capable de cet acte que lorsqu'il s'abandonne passivement et sans crainte à sa propre expérience⁷⁰⁵.

C'est ce que vise en fin de compte la critique de nos mécanismes de défense, de la culture et de ses traditions : à dégager l'expérience spirituelle des individus, qui, autant sujets qu'objets, enregistrent en eux l'insuffisance de la culture.

4. Expérience spirituelle : au croisement de Kant, Hegel et Benjamin

Bien que les philosophies de Kant et de Hegel expriment des éléments laissant deviner des expériences spirituelles, elles expriment aussi une certaine incapacité à s'abandonner à l'objet : ce sont des métaphysiques subjectives⁷⁰⁶. Pour Kant, le sujet est captif de ses propres catégories, pour Hegel, il s'avère réconcilié avec son autre tout en demeurant le terme dominant. Dans les deux cas, le sujet effectif de l'histoire (le sujet transcendantal ou l'esprit) n'est pas un sujet empirique concret (bien qu'il ne s'exprime dans les deux cas que par des êtres de chair et de sang). Ces sujets supra-individuels partent du présupposé que la raison est un produit téléologique de la nature. Ce présupposé téléologique (qu'il soit un acte de croyance rationnelle comme chez Kant ou un constat phénoménologique du déploiement de l'esprit chez Hegel) se conclut sur le fait que la nature est

⁷⁰⁵ Adorno, « Épilogomènes dialectiques : Sujet et objet », 312 ; *GS*, 10.2 : 752.

⁷⁰⁶ Adorno, « Portrait de Walter Benjamin », 301 ; *GS*, 10.1 : 246.

identique ou en harmonie avec le sujet rationnel, même si (particulièrement chez Hegel) l'individu empirique n'en a pas encore conscience ou que l'histoire n'y est pas encore parvenue. Chez Hegel, la possibilité de l'expérience est déplacée des individus historiques concrets vers un sujet supra-historique qui en vient nécessairement, un jour ou l'autre, à produire des individus qui seront un jour capables de faire progresser l'humanité. D'ici là, il est exigé de l'individu de s'adapter à l'organisation sociale unilatéralement.

La philosophie hégélienne est malgré tout partiellement mue par une expérience spirituelle, par « l'espoir utopique que le bloc, les "limites de la possibilité de l'expérience", ne serait pas le terme ultime »⁷⁰⁷. C'est cette expérience spirituelle qui donne à sa philosophie « son contenu de vérité »⁷⁰⁸ : « La philosophie hégélienne dans son ensemble n'est tout entière qu'un effort pour traduire en concepts l'expérience spirituelle⁷⁰⁹. » La conception hégélienne de l'expérience est motivée dans la *Phénoménologie* par la nécessité de la conscience à se laisser transformer au contact de l'objet. Il faut que le sujet connaissant, qui se croit le principe déterminant de la connaissance, abandonne « la liberté par rapport au contenu [de l'objet] et le dédain vaniteux qui regarde celui-ci de haut » et cesse « d'être le principe moteur arbitraire du contenu » pour « laisser ce contenu se mouvoir par sa propre nature »⁷¹⁰.

La limite de la philosophie hégélienne se trouve dans sa tentative de rendre indistincte « l'expérience spirituelle qui est exprimée [de] son médium conceptuel »⁷¹¹. La réconciliation entre le sujet et l'objet, qui culmine dans l'esprit en tant que sujet, prétend ramener à l'intérieur de l'identité du concept à lui-même le non-identique, ce qui dévoile la confiance mythologique qu'avait Hegel en la puissance du

⁷⁰⁷ Adorno, « Aspects de la philosophie hégélienne », 48. [Traduction modifiée] ; *GS*, 5 : 286.

⁷⁰⁸ Adorno, « Le contenu de l'expérience », 57 ; *GS*, 5 : 295.

⁷⁰⁹ Adorno, « Skoteinos ou comment lire Hegel », 134 ; *GS*, 5 : 368. Voir aussi Adorno, *Théorie esthétique*, 364 ; *GS*, 7 : 392-393. : « [...] il peut arriver, comme jadis dans la *Phénoménologie de l'esprit* de Hegel, qu'un contact soudain s'établisse entre la concrétion de l'expérience spirituelle et le médium du concept universel. »

⁷¹⁰ Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 100 ; *Werke*, 3 : 56.

⁷¹¹ Adorno, « Skoteinos ou comment lire Hegel », 134 ; *GS*, 5 : 368.

concept (mythologie de laquelle Kant s'était au moins partiellement préservée par le bloc⁷¹²) : « Le non-vrai de la philosophie hégélienne se manifeste justement en ceci qu'elle donne cette indistinction pour réalisable moyennant une patience suffisante du concept⁷¹³. » Soit le non-identique viendra au concept avec le temps, nécessairement, soit il s'agit d'une chimère et il n'est pas un véritable contenu effectif qui a sa place dans le concept.

C'est pourquoi Adorno trouve dans l'expérience spirituelle de Benjamin le contrepoint nécessaire : « Sujet et objet n'étant pas en fin de compte identiques, comme chez Hegel, l'intention subjective disparaissant plutôt dans l'objet, selon la conception de Benjamin, cette pensée ne se contente pas d'intentions⁷¹⁴. » C'est aussi pourquoi la critique immanente hégélienne se révèle aussi partiellement insuffisante. Hegel a certes raison de fustiger la hauteur vaine du sujet qui impose ses catégories de l'extérieur. Les sciences positivistes, qui posent leur démarche à l'extérieur du contenu de l'objet, se positionnent à tort comme transcendant l'empirie informelle et l'opinion par les moyens de leur rigueur : « la considération transcendante risque d'oublier le travail du concept et de se contenter des étiquettes de rigueur, de l'injure glaciale [...] de l'ukase qui expédie son objet de façon méprisante⁷¹⁵. » De l'autre côté, « la considération obstinément immanente risque de retomber dans l'idéalisme, dans l'illusion de l'esprit autosuffisant qui commande à lui-même et à la réalité »⁷¹⁶ : elle réduit le domaine des possibilités indument, en se fondant sur un mythe du sujet englobant qui nous enferme dans « l'interdépendance close et immanente de ce qui est »⁷¹⁷.

⁷¹² « C'est ce qui en retour confère au bloc de Kant son moment de vérité : il s'est garanti contre la mythologie du concept. » Adorno, *Dialectique négative*, 470 ; *GS*, 6 : 381.

⁷¹³ Adorno, « Skoteinos ou comment lire Hegel », 134 ; *GS*, 5 : 368.

⁷¹⁴ Adorno, « Portrait de Walter Benjamin », 307 ; *GS*, 10.1 : 251.

⁷¹⁵ Theodor W. Adorno, « Critique de la culture et de la société », in *Prismes : Critique de la culture et société*, Paris, Payot, 29 ; *GS*, 10.1 : 28.

⁷¹⁶ Adorno, « Critique de la culture et de la société », 29 ; *GS*, 10.1 : 28.

⁷¹⁷ Adorno, *Dialectique négative*, 485 ; *GS*, 6 : 394.

Pour faire sauter les limites imposées par la culture réifiée, il faut s'abandonner à l'expérience que l'on en fait : les individus, sujets, sont aussi les objets de la demi-formation. En ce sens, ils enregistrent à même leur corps l'échec de la culture. Cette expérience n'est cependant pas le fin mot : en effet, l'expérience de la limite de nos concepts est propice à nous mener, comme nous l'avons vu, vers de fausses idoles, à compenser avec ce sentiment de manque par des mécanismes névrotiques. L'expérience spirituelle a donc besoin d'une rigueur théorique : « la théorie et l'expérience spirituelle ont besoin de leur interaction. Celle-là n'a pas réponse à tout mais réagit à un monde faux jusqu'en son sein. La théorie ne possède pas de juridiction qui lui permette de juger de ce qui échappe à son emprise⁷¹⁸. » Dans le domaine de l'éducation, il faut arriver à penser une éducation qui cultiverait avec rigueur l'expérience spirituelle, dans un rapport plus neutre entre le sujet et l'objet.

5. Benjamin et la pédagogie

Adorno, bien qu'il mobilise activement plusieurs idées de Benjamin pour penser l'éducation, ne se réfère que très peu à ses écrits explicitement pédagogiques (comme avec Kant et Hegel). De prime abord, cela peut sembler étonnant. Néanmoins, notre hypothèse est que le Benjamin d'après la rupture avec Gustav Wyneken, comme Adorno, s'intéressait moins à l'éducation en tant que telle qu'aux enjeux que cette problématique soulève, et que c'est ainsi qu'Adorno reçoit sa pensée.

Il est certes pertinent de rappeler que le jeune Walter Benjamin, sous l'influence de son professeur de l'époque Wyneken, a beaucoup écrit sur l'éducation de façon très ciblée. Dans la foulée du mouvement de la jeunesse allemande [*Jugendkulturbewegung*], il consacre plusieurs textes qui se veulent critique d'une éducation « classique ». Cela dit, bien que ces textes soient riches et intéressants, il faudrait se garder de s'appuyer trop sur eux. La plupart de ces textes ont été écrits avant même que

⁷¹⁸ Adorno, *Dialectique négative*, 44-45 ; GS, 6 : 41.

Benjamin ait l'âge de 22 ans. Bien que l'âge ne soit pas en soi un critère de sélection critique de pertinence des textes, les écrits de Benjamin de cette période laissent clairement deviner une pensée encore en formation. La plupart des idées formulées sont directement héritées de Wyneken et portent la marque d'une compréhension plus qu'approximative d'auteurs tels que Hegel ou Dilthey : « Dans ses premiers écrits, Benjamin, qui devait ses impulsions décisives à son adhésion au mouvement de la jeunesse et des étudiants allemands, avait soutenu une conception idéaliste de la culture⁷¹⁹. »

Benjamin va rapidement rompre avec ses affiliations aux idées de Wyneken et avec le *Jugendkulturbewegung* en 1914, en raison des importants différends entre leurs implications dans la guerre qui vient d'éclater. Alors que Wyneken se fait un fervent sympathisant nationaliste de la guerre, Benjamin au contraire s'en montrera fort critique.

Cela ne veut pourtant pas dire que les réflexions de jeunesse de Benjamin sont à écarter. D'abord, on reconnaît quand même plusieurs gestes philosophiques et idées qui deviendront les impulsions centrales de sa philosophie tardive : « Ces textes demeurent intéressants parce qu'ils contiennent pratiquement tous les éléments de la méthode critique de Benjamin *in nuce*⁷²⁰. »

Dans une note datée de 1929, Benjamin revient sur certaines de ses réflexions de jeunesse consignées dans son essai « Expérience », disant que bien que certaines de ses idées et certains de ses concepts aient changé, il considère être resté fidèle à son impulsion de jeunesse⁷²¹. Plus généralement, malgré des changements terminologiques et de direction, on peut en effet reconnaître dans ces écrits de jeunesse certains gestes typiques du Benjamin tardif. Néanmoins, nous n'évoquerons que peu ou

⁷¹⁹ Erdmut Wizisla, *Walter Benjamin and Bertolt Brecht - the story of a friendship*, traduit par Christine Shuttleworth, London, Yale University Press, 4. [Ma traduction].

⁷²⁰ Élise Derroitte, « Brushing Education against the Grain: Walter Benjamin and Reformpädagogie », *Boundary 2* 45, no. 2, 33. [Ma traduction].

⁷²¹ Walter Benjamin, « Expérience », in *Cahiers de l'Herne : Walter Benjamin*, traduit par Patricia Lavelle, sous la direction de Patricia Lavelle, Paris, Éditions de l'Herne, 159.

prou ces textes dans la présente recherche, considérant que ceux-ci nécessitent un travail d'interprétation à part entière⁷²².

Benjamin ne cessa jamais d'être critique du milieu académique et de l'éducation en un sens plus large : la préface épistémocritique, après tout, constitue une attaque en règle contre le milieu académique de son époque, attaque qui contient plusieurs traits similaires à ceux de son essai de jeunesse « La vie des étudiants ». Benjamin consacra aussi au fil de sa vie plusieurs réflexions à l'enfance – que ce soit les jouets pour enfant ou même la mise en récit de sa propre enfance – et à la transmission de savoir entre les générations. Dans sa pensée, la possibilité de la rédemption était indissolublement liée à l'enfance et l'éducation.

Dans le cadre de cette section sur Benjamin et la pédagogie, nous nous intéresserons principalement au texte « Critique de la violence » et son concept de « violence éducationnelle [*erzieherische Gewalt*]⁷²³ ». À partir de là, nous pourrions fournir quelques pistes de réflexion sur une éducation benjaminienne à la hauteur des exigences d'Adorno en matière d'éducation.

5.1 Maîtrise du rapport entre les générations

À la toute fin de *Rue à sens unique*, Benjamin décrit le contenu de la technique moderne comme celui de la domination de la nature : « la recherche avide du profit dans la classe dominante » a configuré le progrès technique à la domination du vivant, trahissant ainsi l'humanité⁷²⁴. Justement, la technique ne devrait pas être domination de la nature, mais bien plutôt « maîtrise du rapport entre la nature et l'humanité »⁷²⁵. Cela fait bien écho à l'idée d'un rapport neutre entre sujet et objet : au lieu d'un sujet rationnel dominant la nature, le sujet devrait travailler à la réconciliation entre la nature et l'humanité

⁷²² Sur ces textes, voir Derroitte, « Brushing Education against the Grain: Walter Benjamin and Reformpädagogie ».

⁷²³ En allemand, le terme « Gewalt » est ambigu : il désigne à la fois le « pouvoir » et la « violence », surtout à travers les rapports d'autorité. Benjamin joue sur cette ambiguïté sémantique.

⁷²⁴ Benjamin, *Rue à sens unique*, 119 ; BGS, 4.1 : 147.

⁷²⁵ Benjamin, *Rue à sens unique*, 119 ; BGS, 4.1 : 147.

dont il est l'objet en puissance : « la distinction benjaminienne [est] entre une première technologie, utilisée pour la maîtrise de son objet, et une seconde technologie, qui vise à contrôler la relation d'une manière à libérer l'interaction entre le sujet et l'objet⁷²⁶. »

Pour appuyer son propos, Benjamin y va d'une image empruntée à l'éducation :

Qui voudrait faire confiance à un maître usant du bâton qui qualifierait de sens de l'éducation la domination des enfants par les adultes ? L'éducation n'est-elle pas avant tout le règlement indispensable de la relation entre les générations et, par conséquent, si l'on veut parler de domination, celle des rapports entre les générations et non des enfants ?⁷²⁷

Cette comparaison ne relève pas de la simple figure de style. En effet, s'il y a une rupture déclarée entre l'expérience transmise des générations antérieures et l'expérience faite par une génération appauvrie revenue muette du front, on voit mal comment éduquer les enfants en leur imposant l'expérience passée comme si de rien n'était serait la bonne chose à faire. Ce qu'il faut maîtriser, c'est le rapport à la fois continu et discontinu entre les générations. Ce qui implique de penser une éducation bidirectionnelle entre les adultes et les enfants : « [cette éducation] vise non pas à la maîtrise directe des enfants mais seulement au contrôle de la relation éducative. En contrôlant cette relation, cela permet l'émergence d'une *interaction* entre l'enseignant adulte et l'enfant qui apprend⁷²⁸. » Mais de quoi serait faite l'éducation des adultes par les enfants ? Comment envisager que les enfants nous enseignent quelque chose, sans tomber dans un fétiche romantique de la pureté de l'enfance par exemple ?

5.2 Violence éducative : entre violence mythique et violence divine

Dans son essai de 1921 intitulé « Critique de la violence », Benjamin décrit le rapport qu'entretient l'état de droit avec la légitimité de la violence. Que l'état considère la violence comme justifiée

⁷²⁶ Matthew Charles, « Towards a critique of educative violence: Walter Benjamin and 'second education' », *Pedagogy, Culture & Society* 24, no. 4, 531. [Ma traduction].

⁷²⁷ Benjamin, *Rue à sens unique*, 119 ; *BGS*, 4.1 : 147.

⁷²⁸ Charles, « Towards a critique of educative violence: Walter Benjamin and 'second education' » : 532. [Ma traduction].

lorsqu'elle est mobilisée vers de fins justes – l'institution d'un nouveau régime par exemple – ou lorsqu'elle distingue la violence légitime de l'état (police, armée, etc.) de la violence illégitime (crimes, dérangement de l'ordre établi, etc.), celui-ci n'aspire qu'à une chose, s'imposer et se maintenir.

Comme nous l'avons vu avec Kant, la naissance d'un nouveau régime politique ne peut bien évidemment pas s'imposer *de jure* : il s'impose par la violence, en refusant l'ordre de droit qui le précédait. Dans un cadre de droit naturel : « la violence est un produit naturel, en quelque sorte un matériau brut dont l'utilisation, sauf détournement abusif en faveur de fins injustes, ne pose aucun problème⁷²⁹. » Une fois le pouvoir instauré, l'état de droit peut ensuite distinguer *de jure* ce qui constitue un usage légitime de la violence. Elle s'en arroe alors le monopole :

Le droit considère la violence entre les mains des personnes individuelles comme un danger risquant de miner l'ordre juridique [...] l'intérêt du droit à monopoliser la violence, en l'interdisant à l'individu, ne s'explique point par l'intention de protéger les fins légales, mais bien plutôt par celle de protéger le droit lui-même⁷³⁰.

La violence de l'état de droit, tant dans sa fondation que dans son maintien, s'apparente à la mythologie du sujet décrite plus tôt. En imposant comme seul critère légitime d'organisation du monde sa propre position contingente dans l'histoire, elle se ferme à la possibilité de se transformer, elle se ferme à l'expérience : « [le droit] tient à ce qu'il n'existe qu'un seul destin et que justement ce qui existe et notamment ce qui menace appartient indéfectiblement à son ordre⁷³¹. » En cela, la légitimité à la violence étatique s'accorde avec l'expression hégélienne de l'effectivité : si la violence de l'état s'avère rationnelle, elle primera dans l'histoire en vertu de l'effectivité et ce qui la menace est

⁷²⁹ Walter Benjamin, « Critique de la violence », in *Oeuvres, I*, traduit par Maurice de Gandillac, Paris, Payot, 211 ; *BGS*, 2.1 : 180.

⁷³⁰ Benjamin, « Critique de la violence », 215 ; *BGS*, 2.1 : 183.

⁷³¹ Benjamin, « Critique de la violence », 221-222 ; *BGS*, 2.1 : 187-188. Benjamin donne en exemple celui de la grève générale dans la pensée de Georges Sorel. La grève générale dite « politique » est intégrée par l'état : l'état accepte une position mitoyenne réformiste des institutions en donnant plus de droits aux travailleurs qui, dans leur mode de revendication, exigent non pas d'abolir l'état, mais de s'y intégrer, moyennant quelques réformes. La grève générale dite « prolétaire », celles des communistes, refuse les réformes : « la grève générale prolétarienne s'assigne comme seule et unique tâche de détruire la violence de l'état. » La grève générale prolétaire est considérée « violente » par l'état, car elle menace l'ordre établi. Ce qui se qualifie de violence illégitime pour l'état, c'est ce qui détruit le *statu quo* : sa violence à lui est juste et légitime tout simplement parce que c'est sa violence qui a primé historiquement. Voir Benjamin, « Critique de la violence », 229-230 ; *BGS*, 2.1 : 193-194.

irrationnel ; si la violence de l'état est irrationnelle, elle sera renversée par l'histoire, mais pas par les individus. Les états de droit, tout comme les métaphysiques du sujet, se fondent dans le mythe et non dans la raison. Alors que l'organisation sociale qui culmine dans l'état de droit prétend viser des fins justes par le moyen de son appareil étatique, c'est l'inverse qui est le cas : la préservation du moyen qu'est l'état est prise comme seule fin, au détriment des besoins réels des êtres humains. En faisant passer son ordre comme absolu, l'ordre social s'instaure en destin mythique comme si c'était Dieu lui-même qui parlait à travers son ordre⁷³². L'état de droit s'impose alors comme forme aboutie de la raison, alors qu'elle n'est que l'éternel retour du même. La domination légale de l'état de droit s'exprime aussi par la culture et la formation, où la culture est elle aussi présentée comme une fin en soi plutôt qu'un moyen.

La violence mythique à laquelle participe le droit contraste pour Benjamin avec la violence « divine » : « Si la violence mythique est fondatrice de droit, la violence divine est destructrice de droit ; si l'une pose les frontières, l'autre est destructrice sans limites [...]»⁷³³. » Benjamin donne en exemple le jugement de Dieu contre la bande de Coré, qui ouvrit la terre sous leurs pieds pour les punir sans prévenir, les faisant disparaître⁷³⁴. L'histoire du déluge va dans un sens similaire.

La violence divine s'apparente surtout à l'expérience religieuse que nous décrivions plus tôt : elle est l'irruption dans notre expérience de quelque chose qui déstabilise, qui invalide l'ordre établi et nos connaissances : « Contrairement à la violence mythique, qui crée toujours un produit tangible, comme le mythe ou le droit, la violence divine pour Benjamin sert uniquement à défaire les mythes et les projections que les êtres humains créent⁷³⁵. » Cette irruption du divin échappant à l'intention, on ne

⁷³² James Martel, « A Divine pedagogy? Benjamin's "Educative Power" and the Subversion of Myth and Authority », *Boundary 2* 45, no. 2, 172.

⁷³³ Benjamin, « Critique de la violence », 238 ; *BGS*, 2.1 : 199.

⁷³⁴ Benjamin, « Critique de la violence », 238 ; *BGS*, 2.1 : 199.

⁷³⁵ Martel, « A Divine pedagogy? Benjamin's "Educative Power" and the Subversion of Myth and Authority » : 172. [Ma traduction].

peut la planifier ni la connaître : « Car seul se peut connaître avec certitude la violence mythique, non la violence divine, sinon dans ses effets incomparables, car la force de la violence, celle de pouvoir laver la faute, ne saute pas aux yeux des hommes⁷³⁶. » Cette faute, c'est celle de l'oubli de la seconde nature qu'est l'organisation sociale, de son caractère historique, qui mène à prendre la seconde nature pour première, comme un destin.

On ne peut connaître le contenu de la violence divine ni prévoir ses manifestations. Néanmoins, nous dit Benjamin, on trouve la violence divine « dans la vie présente », sous la forme de ce qu'il nomme le « pouvoir éducationnel [*erzieherische Gewalt*] »⁷³⁷. Pour interpréter le sens de ce concept, nous suivrons de près l'interprétation proposée par James Martel dans son essai : « A divine pedagogy? Benjamin's 'Educative Power' and the Subversion of Myth and Authority ».

L'expérience du monde que fait l'enfant n'en est pas une qui soit encore claire et définie par les catégories rigides de la subjectivité moderne : son rapport au monde est partiellement informe et équivoque : « chez les jeunes enfants, l'habitude de croire au fétichisme [c'est-à-dire en une version figée, réifiée, du monde, G. T.] n'est pas complètement développée ; celui-ci n'est pas encore entièrement – pragmatiquement – “réel” pour eux⁷³⁸. » Cette affirmation est en effet confirmée par la psychologie développementale. En général, les adultes sont incapables de penser à des objets autrement que pour la fonction qui leur a été attribuée, contrairement aux jeunes enfants⁷³⁹. De plus, les enfants tendent à être moins sujets à l'« effet *Einstellung* », soit la propension à répondre à des

⁷³⁶ Benjamin, « Critique de la violence », 243 ; *BGS*, 2.1 : 203.

⁷³⁷ Benjamin, « Critique de la violence », 239 ; *BGS*, 2.1 : 200.

⁷³⁸ Martel, « A Divine pedagogy? Benjamin's "Educative Power" and the Subversion of Myth and Authority » : 174. [Ma traduction].

⁷³⁹ « Par exemple, lorsque l'on montre à des enfants une boîte remplie d'objets, les enfants de six ans et plus voient la fonction-contenant comme ce pour quoi la boîte a été conçue et peine à voir d'autres usages. En revanche, les enfants de cinq ans et moins voient la fonction de l'objet comme étant déterminée par l'objectif de l'utilisateur plutôt que celui du concepteur. Si le but est de trouver quelque chose sur lequel se tenir debout, l'enfant de cinq ans n'en a cure et la boîte fera parfaitement l'affaire. » Voir M.A. Defeyter et T.P. German, « Acquiring an understanding of design: Evidence from children's insight problem-solving », *Cognition* 89 ; T.P. German et M.A. Defeyter, « Immunity to functional fixedness in young children », *Psychonomic Bulletin & Review* 7. Rapportés par John G. Benjafield *et al.*, *Cognition*, 4th, New York, Oxford University Press, 307-308.

problèmes cognitifs et pratiques de façon rigide, d'une façon qui aveugle ainsi les individus à investir des manières alternatives de résolution de problème⁷⁴⁰. L'enfance est donc une période propice à une ouverture cognitive plus grande aux objets indépendamment des catégories fixées de l'entendement. Le rapport entre sujet et objet dans la conscience de l'enfant est encore informe.

On le constate aussi par la présence chez le jeu des enfants du comportement mimétique. Dans *Enfance berlinoise*, Benjamin donne l'exemple de l'enfant qui, jouant à cache-cache, devient son environnement : « L'enfant caché derrière le rideau blanc de la porte devient lui-même quelque chose de blanc et qui flotte, un fantôme. La table de la salle à manger sous laquelle il s'est accroupi fait de lui l'idole de bois du temple et ses pieds sculptés sont quatre colonnes⁷⁴¹. » L'enfant qui chasse des papillons reprend les anciennes lois de la chasse en devenant comme sa proie : « Plus je me conformais de toutes mes fibres à l'animal, plus je devenais en moi-même lépidoptère, et plus les faits et gestes de ce papillon prenaient la couleur de la décision humaine, et, finalement, c'était comme si sa prise était le prix que je devais payer pour pouvoir recouvrer ma nature humaine⁷⁴². » Dans ces souvenirs d'enfance de Benjamin, s'illustre dans le comportement mimétique de l'enfant le brouillage entre le sujet et l'objet, où les deux en viennent à ne faire qu'un dans l'instant du jeu ou de la chasse⁷⁴³.

Le monde de l'enfance peut donc en être un de « moyens purs », qui, bien moins concerné par les finalités sociales préétablies et « l'apaisement des conflits d'homme à homme », « passe toujours par la voie des choses concrètes »⁷⁴⁴. L'interaction de l'enfant avec les objets, par son caractère encore

⁷⁴⁰ Consulter à ce sujet les fameuses études de Luchins & Luchins, notamment A.S. Luchins et E.H. Luchins, « The water jar experiments and einstellung effects », *Gestalt Theory* 16. Voir aussi Benjafield *et al.*, *Cognition*, 309.

⁷⁴¹ Walter Benjamin, « Enfance berlinoise », in *Sens unique, précédé de Enfance berlinoise et suivi de Paysages urbains*, traduit par Jean Lacoste, sous la direction de Jean Lacoste, Paris, Les lettres nouvelles Maurice Nadeau, 60 ; *BGS*, 4.1 : 253.

⁷⁴² Benjamin, « Enfance berlinoise », 44 ; *BGS*, 4.1 : 244.

⁷⁴³ Ce récit est comparable à celui que le personnage de Malte rapporte dans *Les cahiers de Malte Laurids Brigge* de Rainer Maria Rilke, lorsque, enfant, il se déguise avec les vêtements rangés dans une chambre de la maison : « À peine avais-je endossé l'un de ces vêtements que je devais avouer qu'il me tenait en son pouvoir ; qu'il commandait mes mouvements, l'expression de mon visage, oui, jusqu'à mes idées [...]. Les déguisements n'étaient d'ailleurs pas poussés assez loin pour que je me sentisse devenir étranger à moi-même ; au contraire, plus diversement je me transformais, et plus j'étais pénétré de moi. » Rainer Maria Rilke, *Les cahiers de Malte Laurids Brigge*, traduit par Maurice Betz, Paris, Seuil, 94.

⁷⁴⁴ Benjamin, « Critique de la violence », 227 ; *BGS*, 2.1 : 191.

informe et prompt à la mimésis, est aussi expérimentale : il essaie des choses, parce qu'il veut et peut les essayer. Alors que l'organisation sociale a fait de sa structure comme moyen sa propre fin implicite, en a fait un fétiche, le rapport de purs moyens de l'enfant laisse deviner un rapport véritablement émancipateur par la technique, celle d'explorer les véritables possibilités données par le monde et les objets : « Sous une condition de “moyens purs”, les techniques et méthodologies des étudiants, lesquels ont jusqu'à maintenant servi des finalités fétichisées, deviennent plutôt la base pour penser de manières qui ne pourraient autrement pas exister⁷⁴⁵. »

Comme le souligne Martel, il n'est pas question d'affirmer que ce pouvoir pédagogique contenu dans l'enfance est équivalent à la violence divine⁷⁴⁶ : « Les enfants n'ont pas plus accès à la vérité divine que les adultes, mais étant encore relativement incorrompus par le fétichisme, ils sont plus réceptifs aux manières qu'à la “divinité” objective de déranger le mythe⁷⁴⁷. »

Dès lors, le sens de l'expression « *erzieherische Gewalt* » prend volontairement deux sens chez Benjamin. La violence de l'ordre établi s'exprime aussi, comme nous l'avons vu, dans le rapport de domination qui s'exprime entre les adultes et les enfants en éducation. Une éducation telle que nous l'avons décrite dans ces pages, qui rétrécit et appauvrit l'expérience en exigeant une adaptation complète à la tradition, reconduit dans la sphère de l'éducation la domination par l'être humain de la nature. Face à cette violence, un second type de violence peut être offerte en guise de réponse : « il s'agit de la violence imposée sur la scène éducationnelle elle-même par laquelle un espace s'ouvre par la suspension du droit, pour permettre *l'interaction* de communication entre les générations, une interaction qui s'oppose à la maîtrise inhérente de la violence pédagogique à l'égard de l'étudiant⁷⁴⁸. »

⁷⁴⁵ Martel, « A Divine pedagogy? Benjamin's “Educative Power” and the Subversion of Myth and Authority » : 178. [Ma traduction].

⁷⁴⁶ Martel, « A Divine pedagogy? Benjamin's “Educative Power” and the Subversion of Myth and Authority » : 172.

⁷⁴⁷ Martel, « A Divine pedagogy? Benjamin's “Educative Power” and the Subversion of Myth and Authority » : 179. [Ma traduction].

⁷⁴⁸ Charles, « Towards a critique of educative violence: Walter Benjamin and ‘second education’ » : 533. [Ma traduction].

Ce dérangement dans l'ordre traditionnel de la transmission n'est « violent » que parce qu'il n'est pas sanctionné par l'ordre établi, puisqu'il ouvre la voie à son renversement potentiel.

5.2.1 *L'enseignant, éternel étudiant*

Pour Élise Derroite, les écrits sur l'éducation de Benjamin, même ceux de jeunesse, témoignent d'une éducation pensée comme un lieu d'expériences :

[Benjamin suit] l'idée que l'éducation est un médium par lequel des expériences sont créées et rendues possibles, plutôt que d'être un curriculum dans lequel la connaissance est dispensée en accord avec les disciplines préexistantes⁷⁴⁹.

Les institutions d'éducation pour Benjamin devraient être un lieu d'exploration, de recherche, d'ouverture sur le monde. En cela, il anticipe des penseurs de la pédagogie comme John Dewey et Jacques Rancière⁷⁵⁰. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'une éducation réussie consiste à laisser faire les enfants faire n'importe quoi en espérant que les adultes en tirent quelque chose en les observant.

Dans une lettre à Scholem datant de septembre 1917, Benjamin défendait la pertinence de la tradition comme médium d'apprentissage : « Je suis convaincu d'une chose : la tradition est l'élément dans lequel de *manière continue* celui qui étudie se transforme en enseignant, et cela dans tout ce qui ressortit à l'éducation. Dans la tradition tous sont éducateurs, tous à éduquer et tout est éducation⁷⁵¹. » Ainsi formulés, la tradition et un rapport non dominant entre générations en matière d'éducation vont ensemble : « L'instruction est ce point unique où s'unissent librement anciennes et nouvelles générations⁷⁵². » L'enseignant a certes un contenu à transmettre, non pas comme un contenu figé, mais

⁷⁴⁹ Derroite, « Brushing Education against the Grain: Walter Benjamin and Reformpädagogie » : 31. [Ma traduction].

⁷⁵⁰ Derroite, « Brushing Education against the Grain: Walter Benjamin and Reformpädagogie » : 31.

⁷⁵¹ Walter Benjamin, *Correspondance I : 1918-1928*, Paris, Aubier-Montaigne, 1979 ; *Briefe I*, 2 tomes, tome 1, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1978, 145.

⁷⁵² Benjamin, *Correspondance I : 1918-1928*, 135 ; *Briefe I*, 146.

bien comme contenu qui est lui-même advenu en lui comme expérience : « Le savoir ne devient un savoir transmissible qu'en celui qui a compris que son savoir est un savoir transmis⁷⁵³. »

Comme nous le disions au premier chapitre, la culture comme tradition est vivante seulement si elle rend possible une appropriation (habitation) individuelle qui ouvre l'expérience plutôt que de la refermer. De dire que l'enseignant doit transmettre la tradition comme quelque chose de transmis signifie qu'il doit pouvoir simultanément rendre compte de l'expérience qui accompagna son propre apprentissage :

Puisque l'apprentissage est toujours une compréhension individuelle de la tradition, chacun pour soi et de manière isolée, la tâche de l'enseignant est toujours d'exprimer l'individualité de sa propre connaissance des enseignements et de les transmettre de manière à ce que chaque étudiant puisse les intégrer à sa manière⁷⁵⁴.

Cela s'accorde parfaitement avec l'exigence exprimée au deuxième chapitre d'avoir des enseignantes et enseignants capables de se montrer flexibles et non autoritaires pour leurs étudiantes et étudiants : afin de leur permettre d'intégrer le contenu enseigné comme le leur et non comme une autorité absolument hétéronome.

Inversement, il faut donc aussi que les étudiantes et étudiants puissent s'abandonner à l'apprentissage : la flexibilité de l'autorité implique la flexibilité de celle ou celui qui apprend. Il faut donc que chacun des partis soit ouvert à l'irruption du différent, ouvert au dérangement :

[Benjamin] met en évidence la violence de l'éducation à chaque moment de la transmission, où celle ou celui qui apprend doit se métamorphoser (ou se soumettre) à l'enseignante ou l'enseignant et où le contenu des enseignements doit subir une déformation [...] de telle sorte que l'apprenant puisse en faire l'expérience comme quelque chose de transmis et donc comme quelque chose de transmissible à son tour⁷⁵⁵.

Seulement alors le contenu de la tradition transmise n'apparaîtra pas comme un contenu absolu et autonome de l'expérience et de l'effectivité : si chacun des partis est ouvert à la transformation par la tradition, on transmet une tradition ouverte à la transformation.

⁷⁵³ Benjamin, *Correspondance I : 1918-1928*, 135 ; *Briefe I*, 146.

⁷⁵⁴ Charles, « Towards a critique of educative violence: Walter Benjamin and 'second education' » : 534. [Ma traduction].

⁷⁵⁵ Charles, « Towards a critique of educative violence: Walter Benjamin and 'second education' » : 534. [Ma traduction].

5.2.2 « Programme pour un théâtre d'enfants prolétaire »

Benjamin donne un exemple d'un enseignement du genre dans son essai « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien ». Dans ce programme, Benjamin échafaude les linéaments d'un théâtre éducatif par lequel les enfants seraient éduqués par le biais du théâtre, en montant et en jouant des pièces de leur cru. Dans ce contexte, le rôle de l'animateur [*Leiter*] serait d'encadrer les enfants sans pour autant s'imposer : « Seule compte l'influence indirecte de l'animateur sur les enfants à travers les matériaux, les tâches assignées, les manifestations⁷⁵⁶. » L'enfant construit et joue alors dans un « cadre, un champ objectif *dans* lequel éduquer », dans lequel spontanéité et improvisation sont permises, mais pas sans une certaine structure⁷⁵⁷ : « La tâche de l'animateur consiste à délivrer les signaux enfantins des dangereuses magies de la pure imagination pour leur donner pouvoir exécutif sur les matériaux⁷⁵⁸. » En canalisant le rapport des enfants encore informe au monde, où sujet et objet peuvent se brouiller constamment, où l'enfant, comme dans les sociétés d'avant, n'hésite pas à *devenir* ce qu'il prétend être dans le jeu, à s'abandonner à l'objet par mimésis, on peut renforcer un rapport au monde différent. L'enfant n'est pas pur et parfait : son imagination, nous l'avons vu, est toujours déjà partiellement empêtrée dans le monde dans lequel il vit. Il est aussi capable de violence. Après tout, l'enfant devient papillon pour l'empaler et l'adjoindre à sa collection.

Ce qui s'exprime dans les errances ludiques des enfants renvoie néanmoins à un rapport différent au monde des adultes demi-formés : « plutôt que d'être plus innocents (c'est-à-dire, plus sincères), les enfants, nous pourrions dire, sont de meilleurs échecs que les adultes dans leur façon d'interagir avec

⁷⁵⁶ Walter Benjamin, « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien », in *Enfance. Éloge de la poupée et autres essais*, traduit par Philippe Ivernel, sous la direction de Philippe Ivernel, Paris, Rivage, 171 ; *BGS*, 2.2 : 765.

⁷⁵⁷ Benjamin, « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien », 168 ; *BGS*, 2.2 : 764.

⁷⁵⁸ Benjamin, « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien », 172 ; *BGS*, 2.2 : 766.

le monde des représentations [...] ⁷⁵⁹. » L'enfant commet des erreurs parce qu'il explore, alors que l'adulte commet des erreurs parce qu'il persiste dans sa rigidité apprise :

L'enfant étire sa main parce qu'il ne réalise pas que la lune est trop loin pour être atteinte. De façon analogue, les adultes cherchent à « atteindre » des choses (des objets, des vérités, des souhaits et des rêves) auxquelles ils n'ont pas accès. Mais ce qui découle du fétichisme chez les adultes découle encore pour les enfants d'un mode de perception qui n'est pas encore condamné à l'erreur⁷⁶⁰.

Bien canalisé, l'adulte peut ainsi recevoir des « signaux » de l'enfant, des traces d'expressions et d'expériences non embrigadées et les diriger vers une expression plus aboutie. L'éducation promue par l'animateur en est donc aussi une d'observation⁷⁶¹ : en structurant le jeu des enfants, il ouvre la porte à une expression en provenance du monde de l'enfance, d'un monde perdu pour l'adulte où le sujet n'est pas encore exclusivement une instance dominante. C'est dans un tel espace, structuré par l'animateur, que les signaux de l'enfant peuvent arriver à une expression qui quitte la simple sphère de l'imagination enfantine pour s'objectiver dans un instant où l'adulte peut recevoir ces signaux et en apprendre quelque chose⁷⁶² : « Le but de l'éducation est la construction d'un tel espace, un espace dans lequel adultes et enfants peuvent se rencontrer d'une manière significative⁷⁶³. » Adultes comme enfants apprennent de cet échange. Si l'enseignant peut apprendre par l'enseignement quelque chose de l'enfant, il ne fait pas non plus de l'expérience de l'enfance l'alpha et l'oméga de son enseignement : il structure, dirige, sans pour autant s'imposer de façon autoritaire. Il demeure néanmoins l'autorité : en contraste avec *Le maître ignorant* de Rancière, l'enseignant chez Benjamin n'est pas ignorant⁷⁶⁴.

⁷⁵⁹ Martel, « A Divine pedagogy? Benjamin's "Educative Power" and the Subversion of Myth and Authority » : 178. [Ma traduction].

⁷⁶⁰ Martel, « A Divine pedagogy? Benjamin's "Educative Power" and the Subversion of Myth and Authority » : 179. [Ma traduction].

⁷⁶¹ Benjamin, « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien », 172 ; *BGS*, 2.2 : 766.

⁷⁶² Yasuo Imai, « Walter Benjamin and John Dewey: The Structure of Difference Between Their Thoughts on Education », *Journal of Philosophy of Education* 37, no. 1, 117.

⁷⁶³ Imai, « Walter Benjamin and John Dewey: The Structure of Difference Between Their Thoughts on Education » : 117. [Ma traduction].

⁷⁶⁴ Charles, « Towards a critique of educative violence: Walter Benjamin and 'second education' » : 533.

Pour l'enfant, on ne saurait espérer naïvement qu'un simple travail pédagogique plus « flexible » puisse amener directement le recouvrement de l'expérience. Non seulement l'enfant qui arrive dans un contexte pédagogique, même en n'étant pas encore mature et donc pas pleinement formé, est-il déjà, comme nous l'avons vu, déjà un produit de la demi-formation ; mais aussi, la domination totale de la demi-formation rattrape tout le monde : « il est tout aussi vain de s'imaginer que quiconque, et par là on pense toujours à soi, puisse être épargné par la tendance à la demi-formation socialisée⁷⁶⁵. » La visée d'une telle éducation est à la fois plus modeste et plus radicale : elle vise à renforcer les brefs moments où des expériences enfantines, incomplètes et informes certes, mais moins rigides, puissent faire partie de la mémoire et des souvenirs de ces enfants. Donner crédit à ces moments, c'est renforcer la légitimité de ces moments où l'objet n'était pas encore complètement avalé par la subjectivité dominante : c'est donc renforcer par ces souvenirs la capacité éventuelle à l'expérience spirituelle, où le manque ressenti par l'individu, son sentiment d'impuissance, ne serait pas vu comme strictement subjectif, mais bien au contraire comme le symptôme d'une objectivité aliénée de nous injustement. Il s'agit aussi de donner un contenu objectif à ces moments de l'enfance, concret et défini, par la création de pièces de théâtre par exemple. Sinon, comme nous allons le voir dans un instant, les souvenirs de l'enfance peuvent dangereusement devenir un sentiment flou d'une époque bénie, où « c'était mieux avant » et où la pensée fétichisante se réaffirme avec force.

5.3 Remarques conclusives sur Benjamin

Adorno est largement tributaire de la conception benjaminienne de l'enfance. Dans ses écrits, l'enfance y est aussi décrite comme un lieu privilégié d'expériences non embrigadées par le *statu quo* ; le monde des enfants et leur perception sont si différents de ceux des adultes, nous dit Adorno, qu'une

⁷⁶⁵ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 213 ; GS, 8 : 120.

odeur fugace, un geste y revêtent un sens qui ne saurait se réduire à celui que les adultes aimeraient y donner⁷⁶⁶. En vieillissant, en s'intégrant aux normes sociales dictées par la raison dominante et dominatrice, les adultes, nous dit-il, «perdent une telle capacité [à l'expérience]. La contrainte d'adaptation interdit d'écouter la réalité, de l'écouter avec une telle précision⁷⁶⁷». L'enfant, qui n'est pas encore pleinement embrigadé par la contrainte à l'adaptation à la société et par son langage, se rapporte encore au monde de manière informe et donc de manière multiforme.

Comme Benjamin, il n'est pas question pour Adorno d'un fétiche de l'enfance comme lieu d'une expérience pure et primaire. En effet, en n'étant pas encore complètement embrigadé dans la culture et le langage, l'enfant se retrouve aussi privé des moyens langagiers pour porter son expérience à l'expression. C'était là la mission de l'animateur de théâtre chez Benjamin, d'accompagner l'enfant pour élever à l'expression artistique ce qui chez lui est encore informe et inachevé.

Dans *Minima moralia*, Adorno soutient que la perception spontanée des enfants « saisit encore la contradiction entre le phénomène et la fongibilité que ne voient plus les adultes résignés, et ils tentent d'y échapper. Le jeu est leur parade »⁷⁶⁸. Les enfants ne perçoivent pas encore le monde selon les normes de la valeur d'échange et de la fonctionnalité instrumentale. Dans cet aphorisme, le propos d'Adorno fait encore une fois écho à celui de Benjamin, cette fois-ci sur l'enjeu des « moyens purs » :

C'est justement en dépouillant de leur utilité médiatisée les choses qu'il manipule, que l'enfant tente de sauver dans son rapport avec elles ce qui les rend bénéfiques pour les hommes et ne les livre pas seulement aux rapports d'échange qui déforment pareillement les hommes et les choses. Le petit camion roule, mais ne va nulle part, et les petits tonneaux dont il est chargé sont vides⁷⁶⁹.

Si Adorno se tourne vers l'éducation à l'enfance, c'est qu'il y voit l'opportunité de discipliner les enfants à rester fidèle à un certain rapport au monde : devenir des adultes non résignés.

⁷⁶⁶ Adorno, « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », 350 ; *GS*, 8 : 75.

⁷⁶⁷ Adorno, « Sur Proust », 230 ; *GS*, 11 : 673.

⁷⁶⁸ Adorno, *Minima moralia*, §146, 306 ; *GS*, 4 : 260.

⁷⁶⁹ Adorno, *Minima moralia*, §146, 306 ; *GS*, 4 : 260.

Si les propositions de Benjamin peuvent rappeler celles de la pédagogie expérimentale du XXe siècle inspirée des travaux de John Dewey, il est important de rappeler la difficulté et les défis que représente une telle éducation. Après tout, l'éducation dépeinte par Benjamin, comme nous l'avons vue, en est une qui défie non seulement l'éducation traditionnelle, mais l'ensemble de l'organisation sociale et métaphysique du monde. Il ne suffit donc pas de créer quelques théâtres pour enfants ici et là, supervisés par « l'amour non-sentimental »⁷⁷⁰ d'un metteur en scène pour transformer le monde. Comme nous l'avons vu au deuxième chapitre, des enfants élevés dans des espaces d'amour risquent d'autant plus de se faire écraser par la barbarie⁷⁷¹. De plus, même en cultivant un rapport à l'objet plus fluide, la culture et la demi-formation ne cessent pas d'exister et d'embrigader la société. En espérant éduquer les jeunes enfants au primat de l'objet, il faut surtout consolider leur éventuelle capacité à résister : « la seule vraie concrétisation de la maturité, donc, consiste en ceci que les quelques hommes qui y sont disposés travaillent avec toute leur énergie à ce que l'éducation soit une éducation à la contradiction et à la résistance⁷⁷². » En cultivant le genre d'expériences décrites ci-haut dans l'enfance, on tente de renforcer la conscience de la contradiction entre l'expérience vécue et la capacité à résister à la culture et sa demi-formation.

Voilà pourquoi il faut préserver la possibilité décrite au deuxième chapitre d'un « moment de révolte ». Pour les défenseurs du *statu quo*, les adultes résignés, cette résistance cultivée chez les enfants jusqu'au refus complet de ce tout qui est non-vrai relève de la barbarie, de la destruction ; cette résistance leur apparaît violente. Ce n'est que parce que l'ordre établi détient le monopole de la violence légitime qu'elle refuse toute éducation qui s'oppose à son organisation. À un moment où la civilisation engendre la barbarie, elle manquera bien évidemment de reconnaître à quel point ce qui est barbare

⁷⁷⁰ Benjamin, « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien », 172 ; *BGS*, 2.2 : 766.

⁷⁷¹ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 249 ; *GS*, 10.2 : 688.

⁷⁷² Adorno, « L'éducation à la majorité » : 34 ; « *Erziehung zur Mündigkeit* », 145.

est en fait le lieu d'où émergera peut-être la culture de son hiver. Cette éducation à l'expérience, qui se mute en résistance, apparaîtra destructrice. Dans une certaine mesure, « il est certes légitime d'attribuer aussi à cette violence le qualificatif de destructrice [*vernichtend zu nennen*]; mais elle n'est telle que relativement, par rapport à des biens, au droit, à la vie et autres choses du même genre, non point jamais de façon absolue à l'égard de l'âme du vivant⁷⁷³. » L'apparence annihilatrice de la violence divine vise à détruire les mythes et fétiches humains, non pas la vie qui les sous-tend. La violence pédagogique, analogue à la violence divine, ne se termine pas en une révolte amoureuse des décombres, mais plutôt amoureuse du chemin qui les traverse.

Ce court exposé sur la pédagogie chez Benjamin omet évidemment d'aborder énormément d'aspects de sa pensée kaléidoscopique et exigeante. Pour approfondir ce sujet, il faudrait sérieusement se pencher sur les enjeux relatifs à la mimésis et au langage, autant chez Benjamin lui-même qu'en comparaison avec Adorno. Faute de temps et d'espace, ces aspects ont été volontairement minimisés. Nous y reviendrons brièvement en conclusion de la thèse.

La rigueur et le sérieux avec lesquels Benjamin prit la promesse messianique d'un bonheur total sont ce qui guide ces réflexions décrites ci-haut : « Ce que Benjamin disait et écrivait suggérait que la pensée prenait au mot les promesses des contes de fées et des livres d'enfants, au lieu de les rejeter avec une maturité honteuse : à tel point que la connaissance entrevoit la réalisation effective de ces promesses⁷⁷⁴. » Être fidèle à ces promesses de l'enfance constitue un défi de taille : elle implique une torsion du langage et de la culture, une mise en constellation où le langage appauvri de l'adulte pourrait néanmoins laisser entrevoir, ne serait-ce que négativement, ce qui lui échappe de l'enfance : la promesse de l'utopie. Toute l'écriture de Benjamin, tant dans ses essais que dans ses récits d'enfance, tente de restituer par l'écriture la richesse de cette expérience spirituelle.

⁷⁷³ Benjamin, « Critique de la violence », 239 ; *BGS*, 2.1 : 200.

⁷⁷⁴ Adorno, « Portrait de Walter Benjamin », 293 ; *GS*, 10.1 : 239.

Pour les adultes endommagés que nous sommes, de rester fidèle aux promesses de l'enfance, d'élever notre souffrance à l'expérience spirituelle, implique pour une formation réussie des défis imposants et complexes. Si nous avons abordé l'une des deux sphères de l'éducation importante pour Adorno avec Benjamin – celle de l'enfance –, il nous reste à traiter de l'autre, celle des adultes. De quoi aurait l'air une résistance active au monde réifié de la culture pour un adulte capable d'expériences spirituelles ?

Plus tôt, nous avons brièvement rappelé que dans les circonstances actuelles, les forces spirituelles s'alliaient généralement aux individus qui, de façon contingente, avaient le privilège de ces expériences. C'est à partir de ces exceptions que se laisse penser minimalement l'expérience spirituelle de façon concrète. Comme dernier modèle de réflexion pour cette recherche, nous nous tournons maintenant vers celui pour qui Benjamin se sentait des affinités électives et qu'il traduisit en Allemand : Marcel Proust.

6. La promesse proustienne du bonheur

Bien qu'Adorno reconnaisse chez Proust une dévotion à l'expérience spirituelle⁷⁷⁵, il reconnaît aussi chez lui à la fin de *Dialectique négative* l'expression d'une expérience métaphysique⁷⁷⁶. En parlant d'expérience métaphysique chez Proust, Adorno en fait ouvertement une revendication au sujet du contenu de l'art et de la métaphysique :

Je crois que Marcel Proust, dont l'œuvre, véritable précipité d'expériences, doit être prise extrêmement au sérieux du point de vue philosophique [...]. Je dis seulement en passant que la séparation entre l'art et la prétendue science [...] est absolument sans objet [...]. Je veux dire par là que l'idée que Monsieur Bollnow [Otto Friedrich Bollnow, G. T.] devrait être pris au sérieux sur la question métaphysique, mais pas Marcel Proust...⁷⁷⁷

⁷⁷⁵ Adorno, *Dialectique négative*, 73 ; *GS*, 6 : 64.

⁷⁷⁶ Adorno, *Dialectique négative*, 451 ; *GS*, 6 : 366.

⁷⁷⁷ Adorno, *Métaphysique : Concept et problèmes*, 203 ; *Metaphysik: Begriff und Probleme*, 218.

Certes, chez Adorno, le travail de l'art doit être complété par l'interprétation de la philosophie : « l'art a besoin d'une philosophie interprétative capable de dire ce qu'il ne peut dire, alors que seul l'art est cependant capable de le dire par le fait qu'il ne le dit pas⁷⁷⁸. » Justement, on retrouve chez Proust les deux moments : le déploiement narratif du *Temps retrouvé* démontre bien que l'art proustien n'est pas sans s'accompagner d'un travail philosophique qui lui est propre, quoiqu'en dise le narrateur pour qui « une œuvre où il y a des théories est comme un objet sur lequel on laisse la marque du prix »⁷⁷⁹.

L'importance de Marcel Proust pour Adorno n'est vraiment pas à négliger. Il est régulièrement mentionné dans beaucoup des textes d'Adorno, souvent non pas en tant qu'artiste, mais bien en tant que philosophe et psychologue. Dans son essai « Sur Proust », Adorno va jusqu'à dire que : « Proust occupe depuis des années une place centrale dans l'économie de mon esprit, et je ne pourrais tout simplement pas l'écarter de la continuité de ce que je m'efforce de penser⁷⁸⁰. » Cette affirmation est confirmée notamment par ses « Cours sur la Dialectique négative [*Vorlesung über Negative Dialektik*] », ainsi que la dernière partie de *Dialectique négative*, lors desquels c'est Proust qui offre le complément nécessaire pour penser l'expérience spirituelle et l'expérience métaphysique.

Le statut social et économique très singulier de Marcel Proust va dans le sens du privilège mis au service de l'expérience spirituelle. Pour citer Benjamin : « Et malsaines au plus haut point sont les conditions qui lui ont servi de base. Une maladie rare, une richesse peu commune, des penchants anormaux⁷⁸¹. » Cette situation étrange de privilège propice à l'expression des forces spirituelles qui nous manquent socialement nous donne une image d'une expérience difficilement accessible de

⁷⁷⁸ Adorno, *Théorie esthétique*, 110 ; *GS*, 7 : 113.

⁷⁷⁹ Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 2274.

⁷⁸⁰ Adorno, « Sur Proust », 227 ; *GS*, 11 : 669.

⁷⁸¹ Benjamin, « L'image proustienne », 136 ; *BGS*, 2.2 : 310-311.

laquelle une réflexion sur l'expérience doit s'inspirer : « le privilège du millionnaire, qui lui permettait un raffinement sans bornes, lui imposait le devoir d'être tel que tous devraient être un jour⁷⁸². »

À la recherche du temps perdu est animé par une expérience spirituelle, celle de l'écart entre notre langage et notre expérience. Très tôt dans le récit, le narrateur enregistre le décalage qu'il ressent entre certaines expériences éphémères et la capacité de les porter pleinement au langage. À la fin de la seconde section de *Combray*, alors qu'il aperçoit lors d'un déplacement les deux clochers de l'église de Martinville, le jeune narrateur ressent que ce qui lui apparaît est en réalité plus profond que l'on pourrait le croire : « [...] je sentais que je n'allais pas au bout de mon impression, que quelque chose était derrière ce mouvement, derrière cette clarté, quelque chose qu'ils semblaient contenir et dérober à la fois⁷⁸³. » Le plaisir qu'il ressent à apercevoir ces clochers lui demeure chiffré, comme une énigme à laquelle la réponse manquerait.

Le narrateur ressent cependant qu'il n'en a pas toujours été ainsi. Plus tard, alors qu'il se remémore son enfance à Combray, il est alors habité par le sentiment qu'il était, pour ainsi dire, plus près des choses :

Mais c'est surtout comme à des gisements profonds de mon sol mental, comme aux terrains résistants sur lesquels je m'appuie encore, que je dois penser au côté de Méséglise et au côté de Guermantes. C'est parce que je croyais aux choses, aux êtres, tandis que je les parcourais, que les choses, les êtres qu'ils m'ont fait connaître, sont les seuls que je prenne encore au sérieux et qui me donnent encore de la joie. Soit que la foi qui crée soit tarie en moi, soit que la réalité ne se forme que dans la mémoire, les fleurs qu'on me montre aujourd'hui pour la première fois ne me semblent pas de vraies fleurs⁷⁸⁴.

Ici le rapport au monde de l'âge adulte se distingue déjà de celui d'une enfance où, dans le souvenir du narrateur, les choses semblaient plus « vraies » et « complètes ». Les images que le narrateur garde en souvenir de son enfance n'ont pas la même teneur en expérience que son quotidien de la vie adolescente et adulte. Ces souvenirs que le narrateur entretient sont divers : De la lanterne magique

⁷⁸² Adorno, « Sur Proust », 232 ; *GS*, 11 : 674.

⁷⁸³ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 148.

⁷⁸⁴ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 151-152.

jusqu'aux miniatures que lui ramène Swann de voyage, en passant par les affiches des spectacles de la Berma ; la première fois qu'il aperçoit, lors d'un mariage, la duchesse de Guermantes, qui lui apparaîtra comme sortant d'un conte de fées ; les romans de Bergotte ; la première fois qu'il aperçoit Gilberte ; les noms de Balbec, Venise et Florence, qui le font rêver de voyage.

À ce stade, pour le protagoniste, ce ne sont cependant que des images des choses et non les choses elles-mêmes. Les images ne sauraient procurer le bonheur ou révéler l'essence des choses ; elles ne font que montrer la direction vers ces dernières. Pendant des centaines de pages, la quête du narrateur pour trouver le bonheur prendra la forme de la métaphysique traditionnelle : puisque les images qui font rêver le protagoniste ne sont que des images, il tentera de trouver l'essence véritable des choses dans les objets eux-mêmes desquels découlent supposément ces images : tenter de côtoyer Gilberte, aller voir la Berma jouer, rencontrer Bergotte, aller à Balbec voir l'église que Swann lui décrivait, entrer dans le cercle social de la duchesse de Guermantes. Si les apparences semblent voiler une essence inatteignable, peut-être existe-t-il de « bons objets », de bons endroits, pour véritablement aller à l'essence même des choses et retrouver ce sentiment perdu de l'enfance.

Chaque fois, la rencontre avec ces objets se soldera par une déception : « On croit quand on y va, qu'on se trouvera alors dans la plénitude, comme si cela existait. Y est-on vraiment, ce qui était promis se dérobe comme l'arc-en-ciel⁷⁸⁵. » Les choses et leurs images, leurs noms enchantés, ne se correspondent pas.

Au *Temps retrouvé*, le narrateur saisira enfin qu'il faut « cesser de croire à l'objectivité de ce qu'on a élaboré soi-même »⁷⁸⁶ : « J'avais trop expérimenté l'impossibilité d'atteindre dans la réalité ce qui était au fond de moi-même [...] »⁷⁸⁷. » Continuer de voyager, de fréquenter les salons et d'entretenir les

⁷⁸⁵ Adorno, *Dialectique négative*, 452 ; *GS*, 6 : 366.

⁷⁸⁶ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2285.

⁷⁸⁷ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2270.

conquêtes amoureuses superficielles ne ferait que « proposer une fois de plus l'illusion que ces impressions anciennes existaient hors de moi-même, au coin d'une certaine place⁷⁸⁸ », ce qui n'est pas le cas.

Cela n'implique en aucun cas que ces images et ces noms qui habitent le protagoniste ne soient que des chimères sans vérité. Le narrateur en somme refuse d'abandonner ce sentiment en lui qu'un bonheur existe par-delà ce qui nous est donné ; il refuse de trahir la plénitude que les images de son enfance lui évoquent. Pour Adorno, toute l'écriture de Proust est celle de l'adulte qui refuse d'abandonner l'enchantement propre à l'expérience que l'enfant fait du monde : « [Proust] est resté fidèle à la possibilité de l'expérience intégrale de l'enfance et a perçu le monde avec toute la réflexion et la conscience de l'adulte, d'une façon aussi déformée qu'au premier jour⁷⁸⁹. »

Cette fidélité aux images de l'enfance est éventuellement consolidée par les diverses expériences que lui procure la mémoire involontaire ; ces moments où, sans crier gare, un son, une odeur, une image, ramènent avec vivacité et force des souvenirs d'une manière beaucoup plus profonde et complexe que la mémoire volontaire n'aurait pu générer de manière platement descriptive. Alors qu'il se dirige vers le bal des têtes, le narrateur trébuche sur un pavé inégal et reprend vite pied. La sensation du pavé le ramène au souvenir de son voyage à Venise : « c'était Venise, dont mes efforts pour la décrire et les prétendus instantanés pris par ma mémoire [volontaire, G. T.] ne m'avaient jamais rien dit [...] ⁷⁹⁰. » Ce sentiment de bonheur qui assaille le narrateur confirme qu'il y avait bel et bien quelque chose d'essentiel dans ce voyage, mais ce n'est qu'après, sans le vouloir, sans tenter d'extorquer de force la vérité aux choses, que, par l'image du souvenir, l'essence se donne. Mais pourquoi, nous dit le narrateur, ces images, ces souvenirs « m'avaient-elles à l'un et à l'autre moment donné une joie pareille

⁷⁸⁸ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2270.

⁷⁸⁹ Adorno, « Sur Proust », 231 ; *GS*, 11 : 673.

⁷⁹⁰ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2263.

à une certitude et suffisante sans autres preuves à me rendre la mort indifférente ? »⁷⁹¹. Un sentiment analogue l'habite lors de certaines expériences esthétiques – comme celles des clochers de Martinville, ou, de manière plus vive encore, lors de l'écoute de la musique de Vinteuil dans *La prisonnière* – qui font ressortir les limites du langage quotidien, de l'intelligence. Ces moments, nous dit le narrateur, semblent lui dire : « Saisis-moi au passage si tu en as la force, et tâche à résoudre l'*énigme de bonheur* que je te propose⁷⁹². »

C'est que ces expériences involontaires révèlent un autre mode de la subjectivité, un autre moi, exprimant une plus grande neutralité entre le sujet et l'objet : « Cet être-là n'était jamais venu à moi, ne s'était jamais manifesté, qu'en dehors de l'action, de la jouissance immédiate, chaque fois que le miracle d'une analogie m'avait fait échapper au présent⁷⁹³. » Ces expériences révèlent par la négative que la mémoire volontaire, qui est guidée par la raison, par l'intelligence, aplatit et tronque notre expérience du monde : « [ce que ces expériences involontaires] avaient réveillé en moi n'avait aucun rapport avec ce que je cherchais souvent à me rappeler de Venise, de Balbec, de Combray, à l'aide d'une mémoire uniforme⁷⁹⁴. »

Cette mémoire uniforme, uniformisante, guidée par le principe d'action, est en fait le résultat de notre rapport intellectuel et langagier au monde, lequel, par pragmatisme et besoin d'uniformisation, expulse systématiquement la part subjective de l'expérience du monde :

[...] toute impression est double, à demi engainée dans l'objet, prolongée en nous-mêmes par une autre moitié que seuls nous pourrions connaître, nous nous empressons de négliger celle-là, c'est-à-dire la seule à laquelle nous devrions nous attacher, et nous ne tenons compte que de l'autre moitié qui, ne pouvant pas être approfondie parce qu'elle est extérieure, ne sera cause pour nous d'aucune fatigue⁷⁹⁵.

⁷⁹¹ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2263.

⁷⁹² Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2263. [Je souligne].

⁷⁹³ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2266.

⁷⁹⁴ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2264.

⁷⁹⁵ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2281.

La connaissance conventionnelle, le langage quotidien, celui de l'habitude, échoue à rendre compte de la plénitude propre à la vie, plénitude qui se laissait deviner pour le narrateur dans son enfance et les images qui peuplaient son environnement. Ce qui s'exprime dans cette critique du langage conventionnel, c'est le langage appauvri de la demi-formation, l'expérience réduite de la subjectivité dominante, qui réduit l'objet lui faisant face à ce qu'il peut en tirer utilitairement : « Comme Adorno (et Benjamin), l'intention de Proust est de recouvrer la capacité du langage à fonctionner comme *expression*, en contraste avec sa fonction purement communicative⁷⁹⁶. »

Le langage appauvri par un monde dominé par la fongibilité universelle et l'échange n'a pour but que de communiquer des informations fixes sur le monde et les objets, au détriment de ce qui, dans l'expérience que l'on fait du monde, y est irréductible :

Les mots et les concepts, utilisés comme outils routiniers d'identification, dans une morne pratique de classer les choses en en extrayant une marque ou une propriété commune à un nombre de particuliers, supplante par l'habitude l'interprétation de ce qui est exprimé par les mots dans le langage⁷⁹⁷.

Cet appauvrissement du langage quotidien pour Proust transforme la réalité en une « espèce de déchet de l'expérience à peu près identique pour chacun »⁷⁹⁸ qui n'a rien à voir avec l'expérience subjective et intime que l'on fait du monde. La connaissance conventionnelle, en se tournant vers l'abstraction et l'universel, cherche à expulser le sujet empirique (qui fait l'expérience du monde) au profit d'un objet réduit, quantifiable, dominable : « C'est justement, nous dit Adorno, contre cela, contre le mensonge autoritaire d'une forme subsumante, venant coiffer le tout, que Proust s'est révolté⁷⁹⁹. »

L'attachement indéfectible de Proust aux images de son enfance découle pour Adorno et Benjamin de cette époque où le narrateur-enfant était encore capable d'une plus grande ouverture à l'expérience

⁷⁹⁶ Foster, *Adorno : The Recovery of experience*, 141. [Ma traduction].

⁷⁹⁷ Foster, *Adorno : The Recovery of experience*, 148. [Ma traduction].

⁷⁹⁸ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2281.

⁷⁹⁹ Adorno, « Petits commentaires sur Proust », 141 ; *GS*, 11 : 203.

vécue et à l'irruption de l'objet dans son intériorité. Le problème avec ces souvenirs de l'enfance, comme avec la mémoire involontaire, est que l'essence y apparaît de manière contingente, éphémère, « la durée d'un éclair »⁸⁰⁰. Non seulement cette mise en contact avec l'essence des choses ne révèle pas pour autant instantanément son contenu de vérité, mais le narrateur ne saurait se résigner à des moments fugitifs et aléatoires de bonheur :

Comme seul le bonheur total le satisfait [c.-à-d. le narrateur, G.T.], son besoin de bonheur devient celui d'une vérité intégrale, que n'obstrue aucune convention [...] Il vaut mieux sacrifier la vie totale pour l'amour du bonheur total plutôt que d'en accepter un trait qui ne serait mesuré à l'aune de l'accomplissement extrême. C'est là l'histoire interne de la recherche du temps perdu⁸⁰¹.

On ne saurait alors prétendre avoir atteint le bonheur le temps d'une mélodie ou d'un été heureux à la campagne pendant notre enfance. Plus encore, le narrateur souligne comment il est possible de manquer le moment de vérité propre à l'expérience esthétique :

Même dans les joies artistiques, qu'on recherche pourtant en vue de l'impression qu'elles donnent, nous nous arrangeons le plus vite possible à laisser de côté comme inexprimable ce qui est précisément cette impression même, et à nous attacher à ce qui nous permet d'en éprouver le plaisir sans le connaître jusqu'au fond et de croire le communiquer à d'autres amateurs avec qui la conversation sera possible, parce que nous leur parlerons d'une chose qui est la même pour eux et pour nous, la racine personnelle de notre propre impression étant supprimée⁸⁰².

Cette tendance à l'esthétisation, à transformer l'expérience de l'art en un pur sentiment de jouissance sans contenu de vérité déterminé, appartient à ce qu'Adorno nomme dans *Dialectique négative* l'« esthétisme par faiblesse » : « Celui qui [...] se délecte naïvement d'une telle expérience comme s'il avait en main ce qu'elle suggère, succombe à des conditions du monde empirique qu'il veut dépasser et qui pourtant seules lui en fournissent la possibilité⁸⁰³. » Cette esthétisation de la culture correspond à celle qu'opère la culture bourgeoise lorsque celle-ci fait de sa culture une valeur au détriment de son contenu de vérité. C'est justement l'un des risques qui guette les souvenirs de l'enfance et leur richesse,

⁸⁰⁰ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2267.

⁸⁰¹ Adorno, « Sur Proust », 232 ; *GS*, 11 : 675.

⁸⁰² Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2281.

⁸⁰³ Adorno, *Dialectique négative*, 452-453 ; *GS*, 6 : 367.

soit d'être réduits à un sentiment ineffable que l'enfance a tout simplement une qualité intrinsèquement belle et riche que l'on perd nécessairement en vieillissant.

L'expérience esthétique, pour Proust comme pour Adorno, devrait servir à révéler ce que la connaissance conventionnelle et l'habitude recouvrent, comme le font les images de l'enfance et la mémoire involontaire : ce contenter de jouir d'une œuvre d'art en se disant que cette jouissance est le but même de l'œuvre occulte cette vérité et consolide par le fait même cette mutilation de l'expérience vécue. L'art devient d'un côté une jouissance sans contenu, de l'autre une suite d'informations communicables et aplaties qui ne servent qu'à discuter platement dans les grands salons :

Aussi combien s'en tiennent là qui n'extraient rien de leur impression, vieillissent inutiles et insatisfaits, comme des célibataires de l'art ! [...] Ils croient accomplir un acte en hurlant à se casser la voix : « Bravo, Bravo » après l'exécution d'une œuvre qu'ils aiment. Mais ces manifestations ne les forcent pas à éclaircir la nature de leur amour, ils ne la connaissent pas⁸⁰⁴.

Le rôle de l'art pour Proust, de la littérature en particulier, est justement d'arracher à la connaissance conventionnelle, à l'habitude, les « impressions vraies » propres à l'expérience humaine, lesquelles se révèlent notamment dans l'art et le souvenir :

La grandeur de l'art véritable [...] c'était de retrouver, de ressaisir, de nous faire connaître cette réalité loin de laquelle nous vivons, de laquelle nous nous écartons de plus en plus au fur et à mesure que prend plus d'épaisseur et d'imperméabilité la connaissance conventionnelle que nous lui substituons [...] ⁸⁰⁵.

L'art proustien évoque le caractère destructeur qui doit défaire le travail de la connaissance par la connaissance même pour retrouver potentiellement l'expérience. Il faut pouvoir déconstruire l'habitude de penser, qui « empêche parfois d'éprouver le réel, immunise contre lui, le fait paraître de la pensée encore »⁸⁰⁶. Ce travail de destruction de la connaissance conventionnelle par l'art révèle le décalage entre la connaissance et les choses ; il révèle notre aliénation collective :

Ce travail de l'artiste, de chercher à apercevoir sous de la matière, sous de l'expérience, sous des mots quelque chose de différent, c'est exactement le travail inverse de celui que, à chaque minute, quand nous vivons détournés de nous-mêmes, l'amour-propre, la passion, l'intelligence, et

⁸⁰⁴ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2282.

⁸⁰⁵ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2284.

⁸⁰⁶ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2058.

l'habitude aussi accomplissent en nous, quand elles amassent au-dessus de nos impressions vraies, pour nous les cacher entièrement, les nomenclatures, les buts pratiques que nous appelons faussement la vie⁸⁰⁷.

La quête effrénée du narrateur pour trouver le bonheur et la déception continue qui s'ensuit révèle ultimement l'impossibilité objective du bonheur dans un tel rapport pratique et instrumental au monde, « l'impuissance que nous avons à nous réaliser dans la jouissance matérielle, dans l'action effective »⁸⁰⁸, dans un rapport de possession à l'objet, où ce dernier contiendrait à lui seul le bonheur et l'essence à condition qu'on le possède.

Cette quête témoigne aussi justement des risques que la fidélité aux images de l'enfance comporte lorsque cette fidélité se mêle à l'intégration demi-formée au monde, à la domination du sujet sur l'objet. C'est ce qu'apprend tragiquement le narrateur dans le rapport violent et toxique qu'il entretient avec Albertine – et plus généralement le rapport qu'entretiennent la plupart des hommes avec les femmes dans la *Recherche*. Le narrateur entretient l'idée que le bonheur avec Albertine lui viendra de la posséder complètement physiquement, alors que, ironiquement, il ne l'aime pas et ne s'intéresse que bien peu à elle en particulier, interchangeable qu'elle avec tant d'autres femmes. La jalousie et la lesbophobie exacerbées du protagoniste, ne sont que les symptômes découlant du fait que l'on ne peut jamais posséder quelqu'un, que ce rapport au monde, comme celui de la domination industrielle de la nature, nous aliène dans notre rapport à l'objet, à l'altérité :

L'inconnu de la vie des êtres est comme celui de la nature, que chaque découverte scientifique ne fait que reculer mais n'annule pas. Un jaloux exaspère celle qu'il aime en la privant de mille plaisirs sans importance. Mais ceux qui sont le fond de la vie de celle-ci, elle les abrite là où, dans les moments où son intelligence croit montrer le plus de perspicacité et où les tiers le renseignent le mieux, il n'a pas idée de chercher⁸⁰⁹.

Le narrateur, nous dit Foster, « essaie de se prévenir contre la possibilité de souffrir en enfermant (assez littéralement) l'objet de son désir plutôt que de composer avec cette souffrance », ce désir de

⁸⁰⁷ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2285.

⁸⁰⁸ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2270-2271.

⁸⁰⁹ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 1897.

possession n'étant au fond nous dit-il que la continuité du besoin de « contrôler la nature à des fins d'intérêts pratiques »⁸¹⁰. Le narrateur est en réalité incapable d'aimer concrètement Albertine comme individu particulier, mais la perçoit au contraire comme un moyen vers l'atteinte d'un idéal abstrait de réconciliation. La souffrance du narrateur ne tient pas de ce qu'Albertine ne l'aime pas ou vice versa. Elle tient plus fondamentalement, de la perte de l'expérience due à l'appauvrissement du langage qui s'adjoint ici horriblement à la raison dominatrice de la nature.

6.1 Remarques conclusives sur Proust

Ces images héritées de l'enfance, ces expériences esthétiques, ces moments de la mémoire involontaire, ne révèlent ni où est le bonheur ni ce qu'il est; ces images sont bien plutôt des fissures dans l'habitude, dans le langage appauvri ; des fissures pour ainsi dire dans le bloc kantien, laissant paraître la lumière de la chose en soi, où le rapport entre sujet et objet s'exprime autrement.

« Le devoir et la tâche d'un écrivain sont ceux d'un traducteur »,⁸¹¹ nous dit Proust, une idée qui inspirera directement Walter Benjamin. La tâche de l'écrivain est de traduire ces moments de césure, d'arriver à porter au langage ces expériences dans leur plénitude, à tordre les concepts et la raison afin de leur permettre de nommer ce qu'ils occultent dans l'habitude. Dans le moment où l'image, le nom, échouent à correspondre à la chose, le monde nous apparaît enfin tel qu'il est ; un réseau de significations humainement constitué, arbitraire, aliéné. Les choses ne sont pas « ainsi-et-pas-autrement », elles sont devenues. Les multiples digressions sur l'étymologie et la généalogie dans le roman révèlent que le plus banal nom de village, le nom magique d'une famille aristocrate, est un produit historique, pris dans le devenir, en contraste avec les prétentions de la connaissance conventionnelle, qui fige les choses. Tout comme l'enseignant qui transmet la tradition comme

⁸¹⁰ Foster, *Adorno : The Recovery of experience*, 156. [Ma traduction].

⁸¹¹ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2281.

expérience transmise, le narrateur de la recherche tente de nous rapporter ses souvenirs et sa culture en compagnie de l'expérience individuelle qui les sous-tend.

Par l'emploi de la métaphore, par l'écriture littéraire, Proust tente d'arracher le monde des objets à la connaissance conventionnelle, aux plates lois de l'intelligence. Cela ne signifie pas nous dit-il « que ces vérités que dégage l'intelligence directement de la réalité » sont à dédaigner⁸¹². La richesse scientifique du roman, de ses exposés psychologiques à sa science des fleurs, mobilisent la science, la connaissance conventionnelle, afin d'arracher l'expérience au concept par ce concept même. C'est dans un travail de mise en constellations, de présentation du réel, que le langage, le concept, peut corriger le tort qu'il a lui-même commis à l'égard du réel. C'est là par ailleurs toute l'entreprise philosophique d'Adorno que de corriger la violence du concept par le concept lui-même, aidé de l'expérience spirituelle. Proust, comme Adorno, tord la culture et la langue pour amener ce qui leur échappe à l'expression.

Au *Temps retrouvé*, le narrateur affirme que le bonheur « n'a presque qu'une seule utilité, rendre le malheur possible »⁸¹³. Il ne faut y lire aucun cynisme romantique. Si les images du bonheur, les noms enchantés, révèlent comment le langage appauvri nous emmure et nous coupent de la vie, alors le bonheur – une possibilité bloquée par la raison et le langage tels qu'ils se sont historiquement déployés – lorsqu'il est ressenti partiellement, le temps d'un éclair, rend possible l'expérience de la souffrance qui dit « cela ne devrait pas être ». La souffrance, c'est celle de notre aliénation à nous-mêmes ; le bonheur serait d'en être libérés. Le chagrin nous dit Proust est « indispensable pour nous remettre chaque fois dans la vérité, nous forcer à prendre les choses au sérieux, arrachant chaque fois les mauvaises herbes de l'habitude, du scepticisme, de la légèreté, de l'indifférence »⁸¹⁴. Ce segment n'est

⁸¹² Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2287.

⁸¹³ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2294.

⁸¹⁴ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2293.

pas sans rappeler le chemin du doute et du désespoir décrit par Hegel. Parallèlement, pour citer *Minima moralia* : « la paille que tu as dans l'œil est le meilleur des verres grossissants⁸¹⁵. » Proust se tourne alors vers le souvenir, l'espace où les choses ne sont plus soumises aux finalités pratiques, à la jouissance immédiate, afin de saisir, dans un travail de présentation monumental, le temps perdu, ce qui échappe à la connaissance conventionnelle.

Comme avec Benjamin, cet exposé sur Proust est loin d'épuiser tout ce qu'il y aurait à dire sur son œuvre. Retenons au moins qu'elle donne un modèle (difficile, certes) des périples qui guide une formation à la demi-formation. Le narrateur de Proust est l'építome d'une synthèse entre adaptation et résistance. L'entièreté du roman décrit un narrateur obsédé par son ascension sociale, apprenant à s'intégrer aux grands codes de la société à tout prix. En même temps, sa quête extrême du bonheur complet l'amène à rejeter tout ce qui, à travers cette intégration, n'est pas à la hauteur de l'expérience spirituelle qui l'anime. Proust ne rejette pas avec mépris sa culture et sa société ; toute son écriture, autant sarcastique et caustique soit-elle, rend compte d'un amour profond des possibilités que recèle la culture bourgeoise. Elle nous donne en cela des pistes sur le parcours qui attend celui qui, capable d'expériences spirituelles, y reste fidèle à l'extrême. Ce parcours, comme nous l'avons vu, n'est pas sans écueils et échecs potentiels. Cependant, cette démarche implique de reconnaître éventuellement la fausseté de notre rapport au monde et de tenter de le corriger.

« La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent pleinement vécue, c'est la littérature⁸¹⁶. » La raison pour laquelle il en est ainsi, c'est qu'on ne peut se consacrer avec rigueur à l'expérience spirituelle en étant complètement absorbé par la quotidienneté. Le narrateur découvre éventuellement qu'il doit activement s'arracher à la vie faite d'habitude du quotidien pour avoir le recul nécessaire pour, ironiquement, se plonger dans les tréfonds de son expérience. Le cours

⁸¹⁵ Adorno, *Minima moralia*, §29, 64 ; GS, 4 : 55.

⁸¹⁶ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2284.

d'une expérience spirituelle, disait Adorno dans une lettre à Thomas Mann, « consiste justement à ne rien tolérer d'étranger, à ne rien se laisser imposer de l'extérieur, et à exprimer l'humain précisément par la mémoire involontaire »⁸¹⁷. L'éloge de la contemplation chez Adorno va aussi en ce sens, contrairement à une pseudo-praxis qui parfois refuse de quitter l'immédiateté du quotidien et de l'habitude pour entreprendre un véritable travail de déblayage de son expérience.

Ce dur travail de présentation en est un où le narrateur expose comment il est devenu « lecteur de lui-même ». Car c'est ce que permet la littérature pour Proust : « En réalité, chaque lecteur est quand il lit le propre lecteur de lui-même. L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument d'optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que sans ce livre il n'eût peut-être pas vu soi-même⁸¹⁸. » S'exprime ici le rapport que l'on devrait cultiver par une formation à la culture, comme dans la conception benjaminienne de l'enseignement : la tradition, la culture, doivent pouvoir nous rendre lecteurs de nous-mêmes, de nos blocages, de nos souffrances ; elles doivent être critiquées rudement si elles ne le permettent pas, toujours en gardant la tension entre elles et l'expérience spirituelle qui pointe vers leur autre, pour saisir exactement le point de rupture.

7. Éducation sans image

Bien que la situation de Proust et de son narrateur soit instructive pour penser l'expérience spirituelle, elle n'est pas sans comporter certaines limites. Elle demeure l'expression d'une situation historique et économique particulière qu'on ne saurait généraliser. En fait, même en ce qui concerne les capacités à l'expérience de l'enfant, Adorno laisse glisser une nuance qui déjà laisse deviner que l'expérience des enfants en général est une affaire plus compliquée qu'on ne le croit : « tout enfant, *un tant soit peu protégé, à qui l'on n'a pas ôté dès ses premières années sa capacité de réaction*, dispose de possibilités

⁸¹⁷ Theodor W. Adorno et Thomas Mann, *Correspondance: 1943 - 1955*, traduit par Pierre Rusch, Collection d'esthétique, Paris, Klincksieck, 20 ; *Briefwechsel 1943-1955*, Briefe und Briefwechsel, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2002, 16.

⁸¹⁸ Proust, *À la recherche du temps perdu*, 2296-2297.

infinies d'expérience⁸¹⁹. » On suppose donc pour ces « possibilités infinies » une certaine enfance « normale », « stable », qui ne peut certainement pas être garantie dans le monde actuel.

Au second chapitre, nous avons suggéré que le ça chez les enfants ne cesse pas pour autant de se raffiner pendant le développement simultané du surmoi et du moi. Leur sensibilité, leur rapport au monde tel que nous venons de le décrire dans ce chapitre, est l'expression d'une effectivité historique et ne prend donc pas toujours la même forme. C'est pourquoi les expériences et les images de l'enfance sont des figures équivoques, que le royaume magique de l'imagination décrit par Benjamin est aussi possiblement dangereux. Les enfants et leurs images ne sont pas complètement à l'abri de la mutilation sociale. Celle-ci s'y exprime simplement d'une autre manière.

C'est ce qui explique la description un peu plus sombre qu'Adorno fait de la « *Radio generation* » dans « Sur le nouveau type d'être humain » : « Le monde ne propose plus à l'enfant aucune image, à l'exception des *images* techniques de l'auto et de l'avion [...]. Aujourd'hui, les images sont des produits finis qui portent tous les attributs de leur propre non-vérité, délivrés par les seules centrales monopolistiques⁸²⁰. » Même l'espace de jeu de l'enfance est désormais mobilisé par l'industrie : ses images et ses fantasmes renvoient au monde existant, au *statu quo* : « on peut soutenir qu'à l'étiollement de l'imagerie objective est lié à celui, subjectif, de l'imagination, qui contient toujours davantage les hommes dans les limites de l'existant⁸²¹. » Pour toute une génération, cet univers imaginaire calqué sur le monde qui nous enferme nous mènerait pour Adorno à une génération pour qui « le bonheur consiste à s'adapter, à pouvoir faire ce que tout le monde peut faire, à faire encore une fois ce que tout le monde fait⁸²². » Cette génération de gens qui ne rêverait plus de rien d'autre que ce qui est ainsi et pas autrement, qui ne connaît plus la souffrance parce qu'« engourdis » au sens physique et

⁸¹⁹ Adorno, « Sur Proust », 230. [Je souligne] ; *GS*, 11 : 672.

⁸²⁰ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 343 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 653.

⁸²¹ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 343-344 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 653.

⁸²² Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 347 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 657.

psychologique » par l'industrie culturelle, peut-elle vraiment se tourner vers son enfance comme lieu d'expérience spirituelle⁸²³ ?

Peut-être pas. En même temps, Adorno semble penser que cette apathie désenchantée, cette incapacité à l'imagination, constitue pour elles et eux une force à exploiter : « Les mêmes hommes qui s'interdisent la pensée (et les activités correspondantes comme par exemple la lecture de livres, la discussion de questions théoriques et autres activités semblables) sont devenus "avisés [*genitzigt sein*]" et ne s'en laissent plus compter⁸²⁴. » Pour Adorno, cette apathie imaginative implique aussi potentiellement que cette génération n'achète plus les mensonges mirobolants de la culture bourgeoise : elle ne souscrit plus autant aux promesses creuses d'une culture de façade. Cette génération, qui « ne fait plus d'expérience », est, comme celles et ceux revenant du front de la Première Guerre, pauvre en expérience.

Dans *Rue à Sens unique*, Benjamin disait au sujet de ces gens sur qui s'abat la pauvreté ceci :

[ils] leur faut ensuite tenir [leurs] sens éveillés à chaque humiliation [qu'ils] reçoivent et les discipliner jusqu'à ce que [leur] souffrance ait ouvert la voie non plus à la rue en déclivité du chagrin, mais au sentier montant de la révolte⁸²⁵.

Pour cette génération, pauvre tant au sens littéral que figuré, l'éducation peut former à refuser les narratifs de fausse réconciliation pour lesquels elle exprime déjà un certain scepticisme dédaigneux : « Il s'agit de pousser cet "être avisé" jusqu'à ce qu'il rompe la fixation qui le rattache à son champ d'action immédiat et se mue en pensée véritable⁸²⁶. » C'est là, nous l'avons vu, l'une des possibilités inhérentes à l'école : suspendre la violence pédagogique de la demi-formation dominante et arracher temporairement les individus au charme de l'action immédiate, afin de leur permettre de devenir adéquatement lectrices et lecteurs d'eux-mêmes :

⁸²³ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 347 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 657.

⁸²⁴ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 348 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 658.

⁸²⁵ Benjamin, *Rue à sens unique*, 29 ; BGS, 4.1 : 97.

⁸²⁶ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 348 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 658.

C'est quand ils y parviennent que les hommes « mutilés » sont le mieux capables de mettre fin à la mutilation. Leur insensibilité peut se changer en esprit de sacrifice pour le vrai, leur improvisation en ruse dans le combat qui les oppose aux organisations géantes, leur mutité en disposition à accomplir l'action décisive sans mots ni arguments. Il s'ensuit clairement que les efforts dans ce sens de la pédagogie ne coïncident en aucun cas avec ceux d'une éducation « culturelle » traditionnelle⁸²⁷.

En somme, si éduquer après Auschwitz se joue sur deux fronts, celui de l'éducation à l'enfance et celui du contexte social plus général, ce qui inclut les adultes, nous voilà face à diverses suggestions. On peut cultiver un rapport sujet et objet chez les jeunes enfants dans un effort de consolidation de ce qui permet l'expérience spirituelle. On peut, chez celles et ceux qui, pauvres en images et en imagination, ne s'en laissent plus compter par la culture devenue idéologie, renforcer leur résistance à l'intégration en cultivant ce scepticisme vis-à-vis la culture réifiée, en tentant de sauver chez elles et chez eux la promesse du bonheur qui guida autant Benjamin et Proust qu'Adorno. Bien qu'un tel espace n'implique jamais de faire table rase sur la culture et la tradition, elle peut possiblement ouvrir une faille dans laquelle la critique-sauvetage de celles-ci et de l'expérience soit possible.

⁸²⁷ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 348 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 658.

Conclusion

Nous avons débuté avec l'hypothèse que, dans les circonstances sociales actuelles, une éducation adéquate serait une éducation visant à saisir consciemment l'échec de la culture et la demi-formation. L'irruption du temporel et de l'historique sous la forme d'Auschwitz, qui révéla la discontinuité entre la culture et l'expérience vécue, nous force à revoir la culture et son contenu, non pas comme séparée de l'effectivité matérielle, non pas comme une valeur autonome, mais comme un contenu de vérité potentiel, historique et donc possiblement périssable. Cela implique donc une réappropriation de la tradition sous la forme de la critique-sauvetage, si l'on veut envisager la possibilité de renouer le lien entre la culture et l'expérience vécue sous la forme de l'expression, de l'extériorisation.

L'échec de la culture, par la demi-formation, ne se constitue pas comme un objet indépendant de la conscience nous faisant face : nous sommes tous et toutes demi-formés, jusqu'au cœur de notre psyché, par cet échec et ce qu'il exige de nous. C'est pourquoi l'éducation est pensée non pas seulement comme la solution à l'échec de la culture, mais aussi comme l'un de ses symptômes problématiques. Tout comme la métaphysique, l'éducation et la pédagogie sont des morceaux de culture : leurs structures, nous l'avons constaté, découlent de l'organisation sociale et de son mode de connaissance qui engendrèrent la barbarie. L'éducation à la critique doit donc s'allier impérativement à une critique des philosophies de l'éducation, telle que nous l'avons fait avec celles de Hegel, de la psychanalyse et de Kant.

Si Adorno ne s'intéresse pas directement à la pédagogie, c'est bien parce qu'il considère sa tâche de philosophe comme étant autre. Par son travail, Adorno cherchait à débusquer les éléments mythifiés et réifiés qui se logent profondément dans la culture, impactant la philosophie de l'histoire, la métaphysique, l'épistémologie, lesquels informent nos conceptions pédagogiques.

En exposant aux individus les mécanismes de défense qui les habitent, en allant au cœur du sentiment d'impuissance et d'angoisse qui les taraudent, c'est la civilisation elle-même qui devient objet

de critique, par le biais de l'autocritique des individus. L'éducation comme autocritique et comme critique de la culture n'implique jamais de se mettre en position de surplomb, comme à l'extérieur des contradictions sociales et de nos mécanismes de défense : une conscience juste se sait participer à la fausseté de ce monde. C'est pourquoi : « seule une pensée qui, sans restriction mentale, dépourvue de toute illusion quant à son royaume intérieur, reconnaît son absence de fonction et d'impuissance, entreverra peut-être un ordre du Possible, du Non-Étant, où les hommes et les choses seraient à leur vraie place⁸²⁸. »

Cette absence d'illusion quant à son royaume intérieur, cette reconnaissance de l'impuissance, correspond à la pensée qui se sait embrigadée par le bloc qui pèse sur la connaissance, un bloc objectif *et* subjectif qui ne se dissout pas d'un simple effort de volonté individuel. En reconnaissant son impuissance, la pensée tente de se garder des fausses bonnes idées, de celles qui découlent beaucoup plus de nos mécanismes de défense anxieux que d'une véritable praxis. Assumer son impuissance, c'est inversement refuser de s'abandonner à toute promesse illusoire de puissance et de contrôle :

La seule attitude défendable consiste à s'interdire toute utilisation fallacieuse de sa propre existence à des fins idéologiques et, pour le reste, à se conduire en tant que personne privée d'une façon aussi modeste, aussi discrète et aussi peu prétentieuse que l'exige, non plus ce qu'était il y a bien longtemps une bonne éducation, mais la pudeur que doit inspirer le fait qu'on trouve encore dans cet enfer de quoi respirer⁸²⁹.

C'est pourquoi l'autonomie et la résistance, le refus de jouer le jeu, vont ensemble. Dans le contexte actuel, l'autonomie qui est possible est négative : c'est d'abord le refus de s'abandonner sans restriction à l'hétéronomie dominante de la culture et ses fausses réconciliations névrotiques :

Même si la conscience rationnelle – comme la psychologie le sait précisément – n'élimine pas franchement les mécanismes inconscients, elle renforce du moins dans le préconscient certaines résistances et prépare un climat qui ne favorise pas les excès. Si la conscience culturelle était, dans son ensemble, pénétrée de l'idée du caractère pathogène des tendances qui trouverent leur compte à Auschwitz, les hommes contrôleraient peut-être mieux de telles tendances⁸³⁰.

⁸²⁸ Adorno, « À quoi sert encore la philosophie », 24 ; *GS*, 10.2 : 471.

⁸²⁹ Adorno, *Minima moralia*, §6, 29 ; *GS*, 4 : 29.

⁸³⁰ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 250 ; *GS*, 10.2 : 689.

Cette résistance, encore une fois, ne se positionne jamais comme étant à l'extérieur de la culture qu'elle critique. Dans cette mesure, une résistance adéquate à la culture hétéronome implique aussi de bien la connaître et la maîtriser. Faire des expériences présuppose de les faire à même le matériau culturel, et donc présuppose quand même l'adaptation, l'habitué. La résistance implique donc aussi l'adaptation.

1. Ce qu'il reste à dire

1.1 Sur l'amour

Cette recherche ouvre une myriade de portes sur des enjeux que nous n'avons que bien peu traités. Par exemple, le thème récurrent chez Adorno de l'amour, compris dans « Éduquer après Auschwitz » comme le terme opposé à la froideur⁸³¹. Dans « La philosophie et les professeurs », Adorno affirme avec force : « Si je ne craignais pas d'être taxé de sentimentalisme, je dirais que pour se former, il faut de l'amour ; ce qui manque, c'est bien la faculté d'aimer. Les moyens pour changer cela sont bien faibles ; le plus souvent, tout se décide dans la prime enfance⁸³². » En effet, la capacité d'aimer pour Adorno est souvent qualifiée de déficiente : « Aujourd'hui, tout homme sans exception se sent trop peu aimé, parce que chacun est insuffisamment capable d'amour⁸³³. »

On ne peut bien évidemment pas tout simplement prêcher l'amour, comme de bons chrétiens, en s'imaginant que cela changerait quelque chose. L'amour n'est pas une marchandise que l'on acquiert à bon loisir : « L'amour est quelque chose d'immédiat et va à l'encontre des relations essentiellement médiatisées⁸³⁴. » L'amour est compris comme quelque qui fait irruption en nous : l'amant n'a pas choisi d'être amoureux, il aime, comme mu par une force hors de son contrôle.

⁸³¹ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 248-249 ; *GS*, 10.2 : 687-688.

⁸³² Theodor W. Adorno, « La philosophie et les professeurs », in *Modèles critiques : Interventions - Répliques*, traduit par Marc Jimenez et Éliane Kaufholz-Messmer, Paris, Payot, 38 ; *GS*, 10.2 : 485.

⁸³³ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 248 ; *GS*, 10.2 : 687.

⁸³⁴ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 249 ; *GS*, 10.2 : 688.

Nous pourrions suggérer comme hypothèse que l'irruption dans l'expérience de quelque chose de transformateur, comme dans l'expérience religieuse chez Benjamin, a quelque chose à voir avec l'amour et son immédiateté. Se laisser tomber amoureux, c'est accepter de laisser notre vie être perturbée et transformée par autre que soi : « Aimer, c'est être capable de ne pas laisser dépérir l'immédiateté sous la pression omniprésente de la médiation, de l'économie et, dans cette fidélité, l'amour se médiatise lui-même, devient contre-pression opiniâtre⁸³⁵. » Il y a dans cette description quelque chose comme la fidélité à l'expérience spirituelle et la promesse de bonheur dont il était question au dernier chapitre, en particulier avec Marcel Proust. L'exemple du narrateur de la *Recherche*, où l'amour se transforme en jalousie possessive, rend compte qu'aimer n'est pas sans risque de dérapage et de reconduction des tendances à la domination de l'autre. Cette « opiniâtreté » peut malgré tout exprimer un refus de s'abandonner aux *ersatz* de bonheur et d'amour au profit d'une véritable critique de ce qui empêche l'amour et le bonheur.

La proximité entre l'amour et l'expérience spirituelle est d'autant plus confirmée qu'il semble qu'Adorno accorde à l'amour un rôle de choix pour penser la résistance au réel :

Il se peut que notre société se soit développée à un point tel que la réalité de l'amour ne peut s'exprimer que par la haine de l'existant, alors que toute preuve directe de l'amour ne sert qu'à confirmer les conditions mêmes qui engendrent la haine⁸³⁶.

On pourrait envisager qu'une éducation réussie devrait se tourner vers une éducation critique à l'amour, non pas en le prêchant, mais en le cultivant.

1.2 Sur l'affinité et le semblable

Dans *Minima moralia*, l'amour est aussi décrit comme « l'aptitude à déceler dans le semblable le dissemblable [*Ähnliches an Unähnlichen wahrzunehmen*] »⁸³⁷. Le semblable et le dissemblable sont à

⁸³⁵ Adorno, *Minima moralia*, §110, 230 ; *GS*, 4 : 195.

⁸³⁶ Theodor W. Adorno, « Social Science and Sociological Tendencies in psychoanalysis » ; cité par : Jay, *The Dialectical Imagination*, 105. [Ma traduction].

⁸³⁷ Adorno, *Minima moralia*, §122, 255 ; *GS*, 4 : 217.

distinguer de la dyade identique et non-identique : avec le semblable, il est beaucoup plus question d'*affinités*. Ce concept, cher à Adorno et Benjamin, est décrit dans *Dialectique négative* comme « le sommet d'une dialectique de la raison » : « Il n'y aurait pas de vérité sans affinité : c'est ce que l'idéalisme a caricaturé dans sa philosophie de l'identité. La conscience connaît son Autre pour autant qu'il y a en celui-ci de la ressemblance avec elle [*es ihm ähnlich ist*], et il ne lui faut pas se supprimer, et avec elle toute ressemblance⁸³⁸. » Contrairement à la conscience qui identifie, geste par lequel le sujet réduit l'objet lui faisant face à lui-même, la conscience qui investit les ressemblances s'ouvre à une interaction ouverte où chacun des termes peut être transformé par l'autre sans s'y fondre complètement. Considérant à quel point Benjamin considérait la capacité à l'expérience comme étant la capacité à faire des liens et à reconnaître les ressemblances⁸³⁹, une éducation à l'expérience devrait investir ces enjeux, notamment en traitant du rôle de la mimésis chez l'enfant.

1.3 Éducation à l'imagination

Avec la conclusion du précédent chapitre, il apparaît évident que l'imagination, la capacité à envisager un état des choses autre que celui dans lequel nous sommes, doit jouer un rôle important dans une réflexion philosophique sur l'éducation. Nous avons déjà rapporté cet extrait de la discussion radio « Erziehung – wozu ? » où Adorno affirme que l'éducation à l'expérience et l'éducation à la maturité sont en réalité identiques⁸⁴⁰. À cela, Hellmut Becker répond qu'une éducation à l'expérience serait aussi identique à une éducation à l'imagination [*Erziehung zur Phantasie*], ce à quoi Adorno répond par l'affirmative⁸⁴¹.

⁸³⁸ Adorno, *Dialectique négative*, 326 ; *GS*, 6 : 267.

⁸³⁹ Patricia Lavelle, « Préface », in *Enfance berlinoise* Paris, L'Herne, 14.

⁸⁴⁰ Adorno et Becker, « Erziehung - Wozu? », 116.

⁸⁴¹ Adorno et Becker, « Erziehung - Wozu? », 116.

Que serait une éducation à l'imagination dans un « monde qui ne propose plus à l'enfant aucune image », ce qui mène simultanément à un « étiolement de l'imagination »⁸⁴² ? Adorno conclut dans ce même passage que cet étiolement de l'imagination qui nous enferme de plus en plus dans les limites de l'existant fait en sorte que « le besoin d'images [...] ne s'apaise pas et se fait peut-être même plus pressant [aujourd'hui] »⁸⁴³. Adorno évoque régulièrement cette idée de perte des images dans ses textes sur l'éducation et la formation, souvent en faisant référence au « trésor d'images religieuses [*Der religiöse Bilderschatz*] »⁸⁴⁴. Cette formulation, prise à Walter Benjamin, s'accorde avec l'ouverture à l'expérience propre à l'enfance décrite précédemment : « À chaque figure vraiment nouvelle de la nature – et au fond, la technique aussi en est une – correspond de nouvelles “images”, que chaque enfance découvre pour les incorporer au trésor d'images de l'humanité⁸⁴⁵. » Benjamin comprend alors la tâche de l'enfance comme celle d'« intégrer le nouveau monde à l'espace symbolique », ce dont l'adulte, nous dit-il, serait incapable⁸⁴⁶. Adorno semble quant à lui plus sceptique que Benjamin en ce qui concerne les *images* que nous donne la technique, en ce qu'elle nous ramènera en fin de compte à l'intérieur des limites de l'existant. Le point de dissension demeure ici à explorer.

Ce « trésor d'images » est décrit par Adorno comme ce « qui insufflait à l'existant les couleurs de ce qui est plus que l'existant »⁸⁴⁷ ; les images religieuses, en proposant des images d'un monde réconcilié dans le divin, auraient constitué historiquement une sortie possible des limites de l'immanence, ce qui nous manque complètement aujourd'hui. Cet appauvrissement du trésor d'images serait lié à celui non seulement de l'imagination, mais aussi de la parole tel que décrit au précédent chapitre⁸⁴⁸. Cet

⁸⁴² Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 343-344 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 653.

⁸⁴³ Adorno, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, 343 ; *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, 653.

⁸⁴⁴ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 199 ; *GS*, 8 : 107.

⁸⁴⁵ Walter Benjamin, *Paris, Capitale du XIX^e siècle : Le Livre des Passages*, traduit par Jean Lacoste, Paris, Les éditions du Cerf, [K 1a, 3], 407 ; *BGS*, 5.1 : 493.

⁸⁴⁶ Benjamin, *Le Livre des Passages*, [K 1a, 3], 407 ; *BGS*, 5.1 : 493.

⁸⁴⁷ Adorno, « Théorie de la demi-culture », 199 ; *GS*, 8 : 107.

⁸⁴⁸ Adorno et Becker, « Erziehung - Wozu? », 111.

appauvrissement étant objectif, on ne peut envisager de corriger cet appauvrissement par un pur acte de volonté. Comme nous l'avons vu, l'imagination demeure associée à des individus limités par la demi-formation.

Cette question d'une éducation à l'imagination aurait probablement à se poser alors en lien avec l'enjeu chez Adorno de l'interdit des images [*Bilderverbot*]. Tirée d'une réception séculière de l'interdit biblique des idoles⁸⁴⁹ et influencée par l'interdit marxien de penser l'utopie⁸⁵⁰, elle exprime en partie le manque de confiance qu'Adorno accorde à l'imagination sous sa forme actuelle en général. Nous sommes tellement liées et liés à notre socialisation actuelle que celle-ci teinte radicalement notre capacité à nous représenter un monde futur libéré de la barbarie sans courir le risque de la reconduire. Des commentateurs et commentatrices comme Seyla Benhabib, Gordon Finlayson et Albrecht Wellmer, interprètent l'utilisation adornienne de l'interdit des images comme un interdit total d'imaginer un état du monde réconcilié, limitant ainsi la théorie critique à dénoncer le *statu quo* social comme radicalement mal⁸⁵¹. Sous cet angle, on se demande à quel point une éducation à l'imagination serait possible sous un tel interdit.

Cependant, comme d'autres l'ont démontré (notamment Elisabeth Pritchard et, plus récemment, Iain Macdonald⁸⁵²), Adorno est aussi très critique d'une application radicale d'un interdit des images, en ce qu'une telle radicalité risque aussi de disqualifier la possibilité même de penser critique. En témoigne cet extrait de *Dialectique négative* :

Si autrefois l'interdit des images s'étendit à la prononciation du nom, cet interdit est devenu lui-même sous cette forme même suspect de superstition [...]. En ne laissant rien d'autre que le simple

⁸⁴⁹ Exode 20 : 4-5

⁸⁵⁰ Adorno, *Dialectique négative*, 252 ; *GS*, 6 : 206-207.

⁸⁵¹ Seyla Benhabib, *Critique, Norm, and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory*, New York, Colombia University Press ; Albrecht Wellmer, *The Persistence of Modernity: Essays on Aesthetics, Ethics and Postmodernism*, traduit par David Midgeley, Cambridge, MIT Press ; Finlayson, « Hegel, Adorno and the Origins of Immanent Criticism ».

⁸⁵² Elizabeth A. Pritchard, « *Bilderverbot* Meets Body in Theodor W. Adorno's Inverse Theology », *Harvard Theological Review* 95, no. 03 ; Iain Macdonald, « Réponses à mes critiques », *Philosophiques* 48, no. 2.

étant, [la démythologisation] retourne au mythe. Car celui-ci n'est rien d'autre que l'interdépendance close et immanente de ce qui est⁸⁵³.

En fait, l'interdit des images fonctionne d'une manière analogue au bloc kantien : on ne peut se permettre d'imaginer ce qui serait autrement sans risquer de s'aventurer de façon litigieuse par-delà les limites de notre cognition ; néanmoins, s'interdire toute forme d'imagination nous enferme de façon tout autant litigieuse dans l'étant, dans une position positiviste métaphysiquement intenable.

Une éducation à l'imagination serait aussi à envisager comme éducation à l'interdiction des images, avec les nuances dialectiques qu'un tel concept commande. Dans sa vaste étude sur l'interdit des images chez Adorno, Truskolaski proposait, sans véritablement élaborer sur ce point, que la tension entre le besoin d'images et leur interdiction chez Adorno tenait entre autres d'un besoin pédagogique⁸⁵⁴.

1.4 Expérience esthétique

Une telle éducation à l'imagination et aux images aurait probablement à être pensée cette fois non pas directement autour de l'expérience spirituelle, mais autour de l'expérience esthétique [*ästhetische Erfahrung*] (laquelle est justement décrite par Adorno lors de ses leçons sur l'esthétique comme une sorte d'expérience spirituelle⁸⁵⁵). L'importance chez Adorno de l'expérience esthétique pour orienter une théorie critique de la société a été maintes fois soulignée. Christoph Menke a démontré que, dans notre incapacité occasionnelle à déterminer le contenu ou le « propos » d'une œuvre d'art (le rapport à l'art étant un exemple typique de contexte pour des expériences esthétiques), on peut devenir conscient des limites de nos savoirs et de nos concepts⁸⁵⁶. La pertinence de l'expérience esthétique pour la pédagogie adornienne a notamment été soulevée par Christiane Thompson, pour qui ce type

⁸⁵³ Adorno, *Dialectique négative*, 485 ; *GS*, 6 : 394.

⁸⁵⁴ Sebastian Truskolaski, « Bilderverbot: Adorno and the ban on images », Goldsmiths College, University of London, 9.

⁸⁵⁵ Theodor W. Adorno, *Ästhetik (1958/59)*, Nachgelassene Schriften. Abteilung IV: Vorlesungen. Band 3., Frankfurt am Main, Suhrkamp, 226.

⁸⁵⁶ Christoph Menke, *Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 52 et suiv.

d'expérience ouvre un espace de réflexion permettant d'exprimer ce qui est réprimé par la culture et la science actuelles. Ce type d'expérience permet de sensibiliser les individus en formation à l'importance d'un retour critique de la raison sur elle-même, justement au moment où nos connaissances et notre langage ne le permettent pas encore⁸⁵⁷. Tout comme l'expérience spirituelle, l'expérience esthétique ouvrirait la possibilité d'exprimer ce qui est parfois injustement bloqué non seulement par la théorie, mais également par les pouvoirs en place, d'une manière telle que cette expression pose une exigence rationnelle de progrès social véritable.

Le problème est que ce passage par l'expérience esthétique est généralement évoqué de manière formelle, abstraite, comme si l'expérience esthétique « en général » nous rappelait que nos concepts sont toujours limités et méritent une critique constante. Sans que cela soit faux, il est essentiel de rappeler que ce genre d'expériences est en soi fragile, que saisir qu'il y a quelque chose en dehors de nos concepts et connaissances est nécessaire, mais insuffisant. Ce qui est laissé à l'extérieur de nos concepts, ce qui leur est non-identique, n'est pas un éternel transcendant abstrait, mais un contenu spécifique qui, sans être déterminable par avance, demande à être nommé avec justesse. Pour être réussies, de telles expériences doivent permettre de saisir les problèmes sociaux concrètement et non de verser dans un jugement abstrait selon lequel « nos concepts sont faillibles ».

Notre hypothèse est que des individus adéquatement éduqués seraient capables non seulement de tirer quelque chose de leurs expériences esthétiques, mais aussi de les traduire conceptuellement, rationnellement, de telle sorte que cette présentation adéquate fasse apparaître qu'une alternative aux connaissances établies est possible. La présentation critique, puisqu'elle ne peut ni simplement reprendre les concepts déjà donnés (puisque'ils sont entièrement donnés par la culture et la science que l'on critique) ni simplement s'en départir, doit faire preuve d'une certaine imagination. Une telle

⁸⁵⁷ Christiane Thompson, « Adorno and the borders of experience: The significance of the nonidentical for a "different" theory of Bildung », *Educational Theory Educational Theory* 56, no. 1.

imagination au contenu déterminé serait à penser autour de ce qu'Adorno nomme l'« imagination exacte [*exakte Phantasie*] » :

L'imagination qui demeure rigoureusement dans le matériau que lui présentent les sciences et ne va chercher au-delà de ces dernières que dans les traits les plus infimes de leur organisation : traits qu'elle doit dès lors bien sûr fournir originellement et à partir de son propre fonds⁸⁵⁸.

Dans le cadre d'une telle réflexion, il faudrait aborder la *Théorie esthétique* d'Adorno, que nous n'avons pas beaucoup utilisé pour cette recherche. Dans ce contexte, c'est aussi l'esthétique kantienne de la troisième *Critique* (elle aussi peu traitée dans cette recherche) qui serait à mobiliser, notamment autour du rôle de l'imagination chez Kant.

*

Il est beaucoup question dans « Éduquer après Auschwitz » et ailleurs de « préparer un climat » favorable pour prévenir la rechute dans la barbarie⁸⁵⁹. L'éducation à la demi-formation ne fait pas que préparer un climat : elle *se* prépare à un climat, à l'hiver de la culture dans laquelle cette dernière est prise. Le champ lexical hivernal renvoie bien évidemment à celui de la froideur, cher à Adorno, où notre aliénation à nous-mêmes et aux choses rend compte de ce que nous sommes loin de la chaleur des choses et des gens, engoncés dans la glace de nos rapports réifiés.

Derrière le bloc de glace qui nous empêche de connaître les choses, l'objet demeure néanmoins. C'est à nous de former les individus à un type d'expérience où le rapport entre le sujet et l'objet, plus neutre, permettrait à la subjectivité dominante d'être transformée au contact de l'objet, d'abord par une déconstruction des connaissances, « destruction qu'elle exerce envers l'objet »⁸⁶⁰. L'espoir est mince, mais il est là. Dans tous les cas, on ne s'en sortira ni en se laissant mourir de froid en embrassant l'hiver ni en prétendant que la culture en serait à son solstice estival. Par la déconstruction de la

⁸⁵⁸ Theodor W. Adorno, « L'Actualité de la philosophie », in *L'Actualité de la philosophie et autres essais*, Paris, Rue d'Ulm, 25 ; *GS*, 1 : 342.

⁸⁵⁹ Adorno, « Éduquer après Auschwitz », 250 ; *GS*, 10.2 : 689 ; Voir aussi : Adorno et Becker, « L'éducation pour débarbariser » : 161 ; « *Erziehung zur Entbarbarisierung* », 129.

⁸⁶⁰ Adorno, « Épilégomènes dialectiques : Sujet et objet », 312 ; *GS*, 10.2 : 752.

tradition, par l'autocritique qui se meut vers la critique de la culture, l'humanité pourrait s'apprêter à survivre à l'hiver et, s'il le faut, à la civilisation actuelle.

Bibliographie

- Adorno, Theodor W., « À propos du rapport entre sociologie et psychologie », in *Société : Intégration, désintégration*, Paris, Payot, 2011. Réimpression.
- _____, « À quoi sert encore la philosophie », in *Modèles critiques: Interventions, Répliques*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « Aktualität der Erwachsenenbildung », in *Vermischte Schriften II. Gesammelte Schriften, Band 20.1.*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986. Réimpression.
- _____, « Antisémitisme et propagande fasciste », in *Société : Intégration, Désintégration*, Paris, Payot, 2011. Réimpression.
- _____, « Aspects de la philosophie hégélienne », in *Trois études sur Hegel*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « Aspekte des neuen Rechtsradikalismus », in *Nachgelassene Schriften Abteilung 5 Band 1 : Vorträge 1949-1968*, sous la direction de Michael Schwarz, Berlin, Suhrkamp, 2019. Réimpression.
- _____, *Ästhetik (1958/59)*, Nachgelassene Schriften. Abteilung IV: Vorlesungen. Band 3., Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2017.
- _____, *Beaux passages*, traduit par Jean Lauxerois, sous la direction de Jean Lauxerois, Paris, Payot, 2013.
- _____, « Critique de la culture et de la société », in *Prismes : Critique de la culture et société*, Paris, Payot, 2018. Réimpression.
- _____, *Current of Music. Elements of a Radio Theory*, sous la direction de Robert Hullot-Kentor, Nachgelassene Schriften. Abteilung 1: Fragment gebliebene Schriften. Band 3., Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2006.
- _____, *Current of Music. Éléments pour une théorie de la radio*, traduit par Pierre Arnoux, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2010.
- _____, « De l'usage musical de la radio », in *Beaux passages*, traduit par Jean Lauxerois, sous la direction de Jean Lauxerois, Paris, Payot, 2013. Réimpression.
- _____, *Des étoiles à terre : la rubrique astrologique du "Los Angeles Times": étude sur une superstition secondaire*, Paris, Exils, 2000.
- _____, *Dialectique négative*, Paris, Editions Payot & Rivages, 2003.
- _____, « Éduquer après Auschwitz », in *Modèles critiques : Interventions, Répliques*, traduit par Marc Jimenez et Éliane Kaufholz, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, *Einleitung in die Soziologie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1993.
- _____, « Épilégomènes dialectiques : Notes sur la théorie et la pratique », in *Modèles critiques*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « Épilégomènes dialectiques : Sujet et objet », in *Modèles critiques*, 301-318, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, *Études sur la personnalité autoritaire*, traduit par Hélène Frappat, Paris, Allia, 2017.
- _____, *Gesammelte Schriften*, 20 tomes, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003.
- _____, « Idées sur la sociologie de la musique », in *Figures sonores : Écrits musicaux I*, traduit par Marianne Rocher-Jacquín, Genève, Contrechamps, 2006. Réimpression.
- _____, « Individu et organisation », in *Société : intégration, désintégration ; écrits sociologiques*, Paris, Payot, 2011. Réimpression.
- _____, « Introduction à la Querelle du positivisme », in *Le conflit des sociologies : Théorie critique et sciences sociales*, Paris, Payot, 2016. Réimpression.

- _____, « Introduction à une discussion sur la “Théorie de la demi-culture” », in *Société : Intégration, Désintégration*, Paris, Payot, 2011. Réimpression.
- _____, *Kants »Kritik der reinen Vernunft« (1959). Nachgelassene Schriften. Abteilung IV: Vorlesungen, Band 4.*, sous la direction de Rolf Tiedemann, Frankfurt-am-Main, Suhrkamp Verlag, 1995.
- _____, « L'Actualité de la philosophie », in *L'Actualité de la philosophie et autres essais*, Paris, Rue d'Ulm, 2008. Réimpression.
- _____, *L'actualité de la philosophie et autres essais*, Paris, Ed. Rue d'Ulm, 2008.
- _____, « L'éducation à la majorité », traduit par Alain Patrick Olivier, *Illusio* 1, no. 28 (2018): 23-36.
- _____, « L'essai comme forme », in *Notes sur la littérature*, Paris, Flammarion, 1984. Réimpression.
- _____, « L'idée d'histoire de la nature », in *L'actualité de la philosophie et autres essais*, Paris, Ed. Rue d'Ulm, 2008. Réimpression.
- _____, « La philosophie et les professeurs », in *Modèles critiques : Interventions - Répliques*, traduit par Marc Jimenez et Éliane Kaufholz-Messmer, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « La psychanalyse révisée », in *La psychanalyse révisée suivie de L'allié incommode*, Paris, Éditions de l'Olivier, 2007. Réimpression.
- _____, « La télévision comme idéologie », in *Modèles critiques*, traduit par Marc Jimenez et Éliane Kaufholz-Messmer, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « La théorie freudienne et le modèle de la propagande fasciste », in *Le conflit des sociologies : Théorie critique et sciences sociales*, Paris, Payot, 2016. Réimpression.
- _____, « Le contenu de l'expérience », in *Trois études sur Hegel*, Paris, Payot-Rivages, 2003. Réimpression.
- _____, « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », in *Modèles critiques*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, *Le nouvel extrémisme de droite*, traduit par Olivier Mannoni, Climats, Paris, Flammarion, 2019.
- _____, « Le progrès », in *Modèles critiques : Interventions, Répliques*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, *Metaphysik: Begriff und Probleme*, sous la direction de Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2006.
- _____, *Métaphysique : Concept et problèmes*, traduit par Christophe David, Paris, Payot, 2006.
- _____, *Minima moralia : réflexions sur la vie mutilée*, traduit par Éliane Kaufholz et Jean-René Ladmiral, Paris, Payot-Rivages, 2016.
- _____, « Notes sur la pensée philosophique », in *Modèles critiques*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « Notes sur les sciences humaines et la culture », in *Modèles critiques: Interventions, Répliques*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « Opinion — Illusion — Société », in *Modèles critiques*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « Petits commentaires sur Proust », in *Mots de l'étranger et autres essais : Notes sur la littérature II*, traduit par Lambert Barthélémy et Gilles Moutot, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2004. Réimpression.
- _____, « Portrait de Walter Benjamin », in *Prismes : Critique de la culture et de la société*, traduit par Geneviève Rochlitz et Rainer Rochlitz, Paris, Payot, 2018. Réimpression.
- _____, « Prologue sur la télévision », in *Modèles critiques*, traduit par Marc Jimenez et Éliane Kaufholz-Messmer, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, *The Psychological Technique of Martin Luther Thomas' Radio Addresses*, Stanford, California, Stanford University Press, 2000.
- _____, « Que signifie : repenser le passé? », in *Modèles critiques : Interventions, Répliques*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « Remarques sur la politique et la névrose », in *Le conflit des sociologies : Théorie critique et sciences sociales*, Paris, Payot, 2016. Réimpression.
- _____, « Sans paradigme », in *L'art et les arts*, traduit par Jean Lauxerois, Paris, Desclée de Brouwer, 2002. Réimpression.

- _____, « Schuld und Abwehr », in *Soziologische Schriften II.2. Gesammelte Schriften, Band 9.*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1972. Réimpression.
- _____, « Skoteinos ou comment lire Hegel », in *Trois études sur Hegel*, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, « Social Science and Sociological Tendencies in psychoanalysis », 1946.
- _____, « Société II », in *Société : intégration, désintégration ; écrits sociologiques*, Paris, Payot, 2011. Réimpression.
- _____, « The Stars Down to Earth: The Los Angeles Times Astrology Column », in *Soziologische Schriften II. Gesammelte Schriften. Band 9.*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003. Réimpression.
- _____, « Sur la tradition », in *Où en sommes-nous avec la Théorie esthétique d'Adorno ?*, traduit par Groupe de traduction du Centre Marc Bloch, sous la direction de Christophe David et Florant Perrier, 427-438, Rennes, Éditions Pontcerq, 2018. Réimpression.
- _____, « Sur Proust », in *Mots de l'étranger et autres essais : Notes sur la littérature II*, traduit par Lambert Barthélémy et Gilles Moutot, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2004. Réimpression.
- _____, « Tabous sexuels et droit, aujourd'hui », in *Modèles critiques*, traduit par Marc Jimenez et Éliane Kaufholz-Messmer, Paris, Payot, 2003. Réimpression.
- _____, *Terminologie philosophique*, traduit par Marc de Launay, sous la direction de Henri Lonitz, Critique de la politique, Paris, Klincksieck, 2022.
- _____, « Théorie de la demi-culture », in *Société: intégration désintégration ; écrits sociologiques*, Paris, Payot, 2011. Réimpression.
- _____, *Théorie esthétique*, traduit par Marc Jimenez, Paris, klincksieck, 2011.
- _____, « Über Technik und Humanismus », in *Vermischte Schriften. Gesammelte Schriften, Band 20.*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986. Réimpression.
- _____, « Un étrange réaliste : Siegfried Kracauer », in *Notes sur la littérature*, traduit par Sibylle Muller, Paris, Flammarion, 1984. Réimpression.
- _____, *Vorlesung über Negative Dialektik : Fragmente zur Vorlesung 1965/66*, sous la direction de Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main, Suhrkmap, 2007.
- Adorno, Theodor W. et Hellmut Becker, « Die Gesellschaft zwischen Bildung und Halbbildung », TWAA, Ge_132, 1961.
- _____, « Erziehung - Wozu? », in *Erziehung zur Mündigkeit*, sous la direction de Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1970. Réimpression.
- _____, « Erziehung zur Entbarbarisierung », in *Erziehung zur Mündigkeit*, sous la direction de Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1968. Réimpression.
- _____, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1970.
- _____, « Erziehung zur Mündigkeit », in *Erziehung zur Mündigkeit*, Suhrkamp, 1970. Réimpression.
- _____, « Kann Aufklärung helfen? Erwachsenenbildung und Gesellschaft », TWAA, Ge_086, 1956.
- _____, « L'éducation pour débarbariser », traduit par Marie-Andrée Ricard, *Cités*, no. 4 (2000).
- Adorno, Theodor W. et Jacques Le Rider, *La psychanalyse révisée suivi de L'allié incommode*, Paris, Éditions de l'Olivier, 2007.
- Adorno, Theodor W. et Thomas Mann, *Briefwechsel 1943-1955*, sous la direction de Christoph Gödde et Thomas Sprecher, Briefe und Briefwechsel, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2002.
- _____, *Correspondance: 1943 - 1955*, traduit par Pierre Rusch, sous la direction de Christoph Gödde et Thomas Sprecher, Collection d'esthétique, Paris, Klincksieck, 2009.
- Adorno, Theodor W. et Alfred Sohn-Rethel, *Briefwechsel 1936-1969*, sous la direction de Christoph Gödde, München, Text+Kritik, 1991.
- Albrecht, Clemens, Günter C. Behrmann, Michael Bock *et al.*, *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*, Frankfurt am Main / New York, 1999.

- Allen, Amy, *Critique on the Couch: Why Critical Theory Needs Psychoanalysis*, New York, Columbia University Press, 2020.
- Amerini, Fabrizio, « Intention, Primary and Secondary », in *Encyclopedia of Medieval Philosophy*, sous la direction de Henrik Lagerlund, 555-558, Dordrecht, Springer Netherlands, 2011. Réimpression.
- Aristote, *Ethique à Nicomaque*, traduit par Alfredo Gomez-Muller, Paris, LGF, 2003.
- Arnoux, Pierre, Julia Christ, Georges Felten *et al.*, « Glossaire », in *Société : Intégration, Désintégration*, Paris, Payot, 2011. Réimpression.
- Baghai, Farshid, « The Disciplinary Conception of Enlightenment in Kant's Critical Philosophy », *Critical Horizons* 21, no. 2 (2020): 130-152.
- Bauer, Walter, « Introduction », *Educational Philosophy and Theory* 35, no. 2 (2003): 133-137.
- Becker-Schmidt, Regina, « Critical Theory as a Critique of Society: Theodor W. Adorno's Significance for a Feminist Sociology », in *Adorno, Culture and Feminism*, sous la direction de Maggie O'Neill, London, Sage, 1999. Réimpression.
- _____, « Identitätslogik und Gewalt. Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Feminismus », in *Fragmente kritischer Theorie*, sous la direction de Joachim Muller-Warden et Harald Welzer, Tübingen, Diskord, 1991. Réimpression.
- _____, « Verdrängung Rationalisierung Ideologie », in *Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie*, sous la direction de Gudrun Axeli Knapp et Anglika Wetterer, Freiburg, Kore, 1992. Réimpression.
- Beiser, Frederick C., *The fate of reason: German philosophy from Kant to Fichte*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1987.
- Benhabib, Seyla, *Critique, Norm, and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory*, New York, Columbia University Press, 1986.
- Benjafield, John G., Daniel Smilek et Alan Kingstone, *Cognition*, 4th, New York, Oxford University Press, 2010.
- Benjamin, Jessica, « The End of Internalization: Adorno's Social Psychology », *Telos*, no. 32 (1977): 42-64.
- Benjamin, Walter, *Briefe I*, sous la direction de Gershom Scholem et Theodor W. Adorno, 2 tomes, tome 1, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1978.
- _____, *Correspondance I : 1918-1928*, sous la direction de Gershom Scholem et Theodor W. Adorno, Paris, Aubier-Montaigne, 1979.
- _____, « Critique de la violence », in *Oeuvres, I*, traduit par Maurice de Gandillac, Paris, Payot, 2000. Réimpression.
- _____, « Enfance berlinoise », in *Sens unique, précédé de Enfance berlinoise et suivi de Paysages urbains*, traduit par Jean Lacoste, sous la direction de Jean Lacoste, Paris, Les lettres nouvelles Maurice Nadeau, 1978. Réimpression.
- _____, « Expérience », in *Cahiers de l'Herne : Walter Benjamin*, traduit par Patricia Lavelle, sous la direction de Patricia Lavelle, Paris, Éditions de l'Herne, 2013. Réimpression.
- _____, « Expérience et Pauvreté », in *Oeuvres, 2*, Paris, Gallimard, 2000. Réimpression.
- _____, *Gesammelte Schriften*, 7 tomes, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1991.
- _____, « L'image proustienne », in *Oeuvres, II*, traduit par Rainer Rochlitz, Paris, Gallimard, 2000. Réimpression.
- _____, « Le caractère destructeur », in *Oeuvres, II*, traduit par Rainer Rochlitz, Paris, Gallimard, 2000. Réimpression.
- _____, « *Les Affinités électives* de Goethe », in *Oeuvres. Tome 1*, tome 1, 274-395, Paris, Gallimard, 2007. Réimpression.
- _____, *Origine du drame baroque allemand*, traduit par Sibylle Muller, Paris, Flammarion, 2009.

- _____, *Paris, Capitale du XIX^e siècle : Le Livre des Passages*, traduit par Jean Lacoste, Paris, Les éditions du Cerf, 1989.
- _____, « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien », in *Enfance. Éloge de la poupée et autres essais*, traduit par Philippe Ivernel, sous la direction de Philippe Ivernel, Paris, Rivage, 2011. Réimpression.
- _____, *Rue à sens unique*, traduit par Anne Longuet Marx, Paris, Éditions Allia, 2015.
- _____, « Sur le concept d'histoire », in *Oeuvres, III*, traduit par Pierre Rusch, Paris, Gallimard, 2000. Réimpression.
- _____, « Sur le programme de la philosophie qui vient », in *Oeuvres, I*, traduit par Pierre Rusch, Paris, Gallimard, 2000. Réimpression.
- Berman, Russel, « Adorno's Politics », in *Adorno: A Critical Reader*, sous la direction de Nigel C. Gibson et Andrew Rubin, Oxford, Blackwell, 2002. Réimpression.
- Bienenstock, Myriam, « Présentation », in *La philosophie de l'histoire*, sous la direction de Myriam Bienenstock, Paris, Le livre de poche, 2009. Réimpression.
- Bourgeois, Bernard, « Hegel et la déraison dans l'histoire », in *Logik und Geschichte in Hegels System*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1989. Réimpression.
- _____, « La pédagogie de Hegel », in *Textes Pédagogiques*, Paris, J. Vrin, 1990. Réimpression.
- Bowie, Andrew, *Adorno and the ends of philosophy*, Cambridge, polity press, 2013.
- Brookfield, Stephen, *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching*, Maidenhead, Berkshire, Open University Press, 2011.
- Bruford, Walter Horace, *The German tradition of self-cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- Buck-Morss, Susan, *The origin of Negative Dialectics : Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, and the Frankfurt institute*, New York, The Free Press, 1977.
- Charles, Matthew, « Towards a critique of educative violence: Walter Benjamin and 'second education' », *Pedagogy, Culture & Society* 24, no. 4 (2016): 525-536.
- Cho, Daniel, « Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz? », *Historical Materialism* 17, no. 1 (2009): 74-97.
- Cichočka, Aleksandra et Aleksandra Cislak, « Nationalism as collective narcissism », *Current Opinion in Behavioral Sciences* 34 (2020): 69-74.
- Defeyter, M.A. et T.P. German, « Acquiring an understanding of design: Evidence from children's insight problem-solving », *Cognition* 89 (2003): 133-155.
- Demirovic, Alex, *Der nonkoformistische Intellektuelle: Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1999.
- Derrida, Jacques, *De la Grammatologie*, Paris, Les éditions de Minuit, 1967.
- Derroitte, Élise, « Brushing Education against the Grain: Walter Benjamin and Reformpädagogie », *Boundary 2* 45, no. 2 (2018).
- Descartes, René, *Discours de la méthode*, sous la direction de Gérard Allard, Québec, Collection Résurgences, 1995.
- Ferenczi, Sándor, « Confusion de la langue entre les adultes et l'enfant (1933) », in *Psychanalyse IV, Oeuvres complètes 1927-1933*, traduit par Équipe du Coq Héron, 125-135, Paris, Payot, 1982. Réimpression.
- _____, « Élasticité de la technique psychanalytique (1928) », in *Psychanalyse IV, Oeuvres complètes 1927-1933*, traduit par Équipe du Coq Héron, 53-65, Paris, Payot, 1982. Réimpression.
- _____, « Le traitement psychanalytique du caractère (1928) », in *Psychanalyse IV, Oeuvres complètes 1927-1933*, traduit par Équipe du Coq Héron, Paris, Payot, 1982. Réimpression.
- Ferrarese, Estelle, *La Fragilité du souci des autres. Adorno et le care*, Lyon, ENS Éditions, 2018.

- Finlayson, James Gordon, « Hegel, Adorno and the Origins of Immanent Criticism », *British Journal of the History of Philosophy* 22, no. 6 (2015).
- Forcier, Mathieu et Laurence Fréchette, « Deux ailes pour tomber », in *Rionnoir*, Verdun, Slam Disques, 2021.
- _____, « Pris en hiver », in *Rionnoir*, Verdun, Slam Disques, 2021.
- Foster, Roger, *Adorno : The Recovery of experience*, Albany, State University of New York Press, 2007.
- Freud, Anna, *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, Vienne, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1936.
- _____, *Le moi et les mécanismes de défense*, traduit par Anne Berman, Paris, PUF, 1978.
- Freud, Sigmund, « Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques », in *Résultats, idées, problèmes*, sous la direction de Jean Laplanche, Paris, PUF, 1984. Réimpression.
- _____, *Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet.*, sous la direction de Anna Freud, 18 tomes, Frankfurt am Main, Fischer, 1966-1969.
- _____, « Le Moi et le Ça », in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 2001. Réimpression.
- _____, « Pour introduire le narcissisme », in *Oeuvres complètes - Psychanalyse : 1913-1914*, tome 12, sous la direction de André Bourguignon, Pierre Cotet et Jean Laplanche, Paris, Presses Universitaires de France, 2005. Réimpression.
- _____, « Remarques psychanalytiques sur l'autobiographie d'un cas de paranoïa (Dementia paranoides) [Le Président Schreber] », in *Cinq psychanalyses*, traduit par Marie Bonaparte et Rudolph M. Loewenstein, Paris, Presses universitaires de France, 1985. Réimpression.
- Fromm, Erich, *The anatomy of human destructiveness*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- _____, *Escape from freedom*, New York, Avon, 1969.
- Gadamer, Hans-Georg, « Rhétorique, herméneutique et critique de l'idéologie. Commentaires métacritiques de Wahrheit und Methode », in *Herméneutique et philosophie*, Paris, Beauchesne, 1999. Réimpression.
- _____, *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, traduit par Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio, Paris, Éditions du Seuil, 2018.
- German, T.P. et M.A. Defeyter, « Immunity to functional fixedness in young children », *Psychonomic Bulletin & Review* 7 (2000): 707-712.
- Goethe, Johann Wolfgang, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, traduit par André Meyer, Paris, Bordas, 1949.
- Gordon, Peter E., « Adorno's Concept of Metaphysical Experience », in *A Companion to Adorno*, sous la direction de Peter E. Gordon, Espen Hammer et Max Pensky, New Jersey, Wiley Blackwell, 2020. Réimpression.
- Greenberg, Udi E., « Germany's Postwar Re-education and Its Weimar Intellectual Roots », *Journal of Contemporary History* 46, no. 1 (2011): 10-32.
- Gribinski, Michel, « Avant-propos », in *La psychanalyse révisée*, Paris, Éditions de l'Olivier, 2007. Réimpression.
- Grivaux, Agnès, « Le débat entre Adorno et Sohn-Rethel : Le rôle de la controverse du psychologisme », *Recherches germaniques* (2020).
- Gruschka, Andreas, *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*, Wetzlar, Büchse der Pandora, 1994.
- _____, *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*, Wetzlar, Büchse der Pandora, 2004.
- Habermas, Jürgen, « Critique of instrumental reason », in *The Theory of Communicative Action : Reason and the Rationalization of Society*, Cambridge, Polity Press, 1991. Réimpression.

- _____, « The Entwinement of Myth and Enlightenment: Max Horkheimer and Theodor Adorno », in *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve lectures*, traduit par Frederick G. Lawrence, Cambridge, MA, The MIT Press, 1987. Réimpression.
- _____, « Grossherzige Remigranten: Über jüdische Philosophen in der frühen Bundesrepublik. Eine persönliche Erinnerung ». *Neue Zürcher Zeitung*, 02/07/2011 2011.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Die Vernunft in der Geschichte*, sous la direction de Johannes Hoffmeister, 5, Hamburg, Felix Meiner, 1955.
- _____, « Discours du 2 septembre 1811 », in *Textes Pédagogiques*, sous la direction de Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, 1990. Réimpression.
- _____, « Discours du 14 septembre 1810 », in *Textes pédagogiques*, sous la direction de Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, 1990. Réimpression.
- _____, « Discours du 29 septembre 1809 », in *Textes pédagogiques*, sous la direction de Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, 1990. Réimpression.
- _____, *Encyclopédie des sciences philosophiques, III, Philosophie de l'esprit*, traduit par Bernard Bourgeois, sous la direction de Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, 1988.
- _____, *L'esprit du christianisme et son destin (précédé de L'esprit du judaïsme)*. Paris, Vrin, 2003.
- _____, *La phénoménologie de l'esprit*, traduit par Jean Hyppolite, 2 tomes, Paris, Aubier-Montaigne, 1987.
- _____, *La raison dans l'histoire : Introduction à la Philosophie de l'Histoire*, traduit par Kostas Papaioannou, Paris, Union générale d'éditions, 1965.
- _____, *Phénoménologie de l'esprit*, traduit par Jean-Pierre Lefebvre, GF, Paris, Flammarion, 2012.
- _____, *Principes de la philosophie du droit*, traduit par Jean-François Kervégan, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.
- _____, *Science de la logique : Livre troisième - Le concept.*, traduit par Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, 2016.
- _____, « Sur l'exposition des sciences philosophiques préparatoires dans les gymnases », in *Textes pédagogiques*, sous la direction de Bernard Bourgeois, Paris, J. Vrin, 1990. Réimpression.
- _____, *Werke: in 20 Bänden und 1 Registerband*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986.
- Heins, Volker, « Saying things that hurt: Adorno as educator », *Thesis Eleven*, no. 110 (2012).
- Horkheimer, Max, *Gesammelte Schriften*, 19 tomes, Frankfurt am Main, S. Fischer, 1987.
- _____, « Sur le problème de la vérité », in *Théorie Critique : Essais*, Paris, Payot, 1978. Réimpression.
- Horkheimer, Max et Theodor W. Adorno, *La dialectique de la raison: fragments philosophiques*, traduit par Éliane Kaufholz-Messmer, Collection Tel, Paris, Gallimard, 1974.
- Humboldt, Wilhelm von, « Théorie du déploiement de soi », in *L'esprit de l'humanité et autres essais sur le déploiement de soi*, Charenton (Val-de-Marne), Premières pierres, 2004. Réimpression.
- Hyppolite, Jean, *Genèse et structure de la phénoménologie de l'esprit de Hegel*, Paris, Aubier, 1946.
- Imai, Yasuo, « Walter Benjamin and John Dewey: The Structure of Difference Between Their Thoughts on Education », *Journal of Philosophy of Education* 37, no. 1 (2003).
- Jacobi, Friedrich Heinrich, « Lettre à Moses Mendelssohn sur la doctrine de Spinoza », in *Le Crépuscule des Lumières : Les documents sur la querelle du panthéisme. 1780-1789*, Paris, Le Cerf, 1995. Réimpression.
- Jappe, Anselm, « Pourquoi lire Sohn-Rethel aujourd'hui ? », in *La pensée-marchandise*, Vulaines-sur-Seine, éditions du croquant, 2010. Réimpression.
- Jay, Martin, *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*, Boston, Little, Brown and Company, 1973.
- Jessop, Sharon, « Adorno: Cultural Education and Resistance », *Studies in Philosophy and Education* 36, no. 4 (2017): 409-423.
- Kant, Immanuel, *Critique de la faculté de juger*, traduit par Alain Renaut, Paris, Flammarion, 2015.
- _____, *Critique de la raison pure*, traduit par André Tremesaygues et Bernard Pacaud, Paris, PUF, Presses Universitaires de France, 2014.

- _____, « Doctrine du droit », in *Métaphysiques des moeurs II : Doctrine du droit; Doctrine de la vertu*, traduit par Alain Renaut, Paris, Flammarion, 1994. Réimpression.
- _____, *Gesammelte Schriften « Akademie Ausgabe »*, 23 tomes, Berlin, De Gruyter, 1902 -.
- _____, « Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », in *Opuscules sur l'histoire*, 69-89, Paris, Flammarion, 1994. Réimpression.
- _____, « Le conflit des facultés (Reprise de la question : Le genre humain est-il en progrès constant ?) », in *Opuscules sur l'histoire*, traduit par Stéphane Piobetta, Paris, Flammarion, 2014. Réimpression.
- _____, « Qu'est-ce que les Lumières? », in *Vers la paix perpétuelle ; Que signifie s'orienter dans la pensée? ; Qu'est-ce que les Lumières?: et autres textes*, Paris, Flammarion, 2006. Réimpression.
- _____, « Que signifie s'orienter dans la pensée ? », in *Vers la paix perpétuelle ; Que signifie s'orienter dans la pensée? ; Qu'est-ce que les Lumières?: et autres textes*, 55-72, Paris, Flammarion, 2006. Réimpression.
- _____, *Réflexions sur l'éducation*, traduit par Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 2004.
- Khurana, Thomas et Christoph Menke, dirs., *Paradoxien der Autonomie*, Berlin, August, 2019.
- Klein, Melanie, « Chapitre IX - Notes sur quelques mécanismes schizoïdes », in *Développements de la psychanalyse*, sous la direction de Melanie Klein, 274-300, Paris, PUF, 2013. Réimpression.
- Lavelle, Patricia, « Préface », in *Enfance berlinoise* Paris, L'Herne, 2012. Réimpression.
- _____, « Religion et histoire : Sur le concept d'expérience chez Walter Benjamin », *Revue de l'histoire des religions* 1 (2005).
- Lessing, Gotthold Ephraim, *De l'éducation du genre humain*, traduit par Joseph Tissot, Paris, Librairie philosophique de Ladrangé, 1857.
- Lewis, Tyson, « From Aesthetics to Pedagogy and Back: Rethinking the Works of Theodor Adorno », *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies* 2, no. 1 (2006).
- Lovlie, Lars et Paul Standish, « Introduction: Bildung and the idea of a liberal education », *Journal of the Philosophy of Education* 36, no. 3 (2002): 317-340.
- Luchins, A.S. et E.H. Luchins, « The water jar experiments and einstellung effects », *Gestalt Theory* 16 (1994): 101-121, 205-270.
- Lukács, György, *Histoire et conscience de classe: essais de dialectique Marxiste*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984.
- Macdonald, Iain, « Précis du livre *What Would Be Different : Figures of Possibility in Adorno* », *Philosophiques* 48, no. 2 (2021).
- _____, « Réponses à mes critiques », *Philosophiques* 48, no. 2 (2021): 387-411.
- _____, *What would be different: figures of possibility in Adorno*, Stanford, Stanford University Press, 2019.
- Mann, Thomas, *Le docteur Faustus*, traduit par Louise Servicen, Paris, Albin Michel, 1950.
- Marcuse, Herbert, « La lutte contre le libéralisme dans la conception totalitaire de l'État », in *Culture et société*, Paris, Éditions de Minuit, 1970. Réimpression.
- Martel, James, « A Divine pedagogy? Benjamin's "Educative Power" and the Subversion of Myth and Authority », *Boundary 2* 45, no. 2 (2018).
- Marx, Karl, *Critiques des Programmes de Gotha et d'Erfurt*, Paris, Éditions Sociales, 1966.
- _____, *Manuscrits de 1844*, traduit par Jacques-Pierre Gougeon, Paris, GF Flammarion, 1996.
- Marx, Karl et Friedrich Engels, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Paris, Maspero, 1976.
- _____, « L'idéologie allemande (extraits) », in *Philosophie*, sous la direction de Maximilien Rubel, Paris, Gallimard, 1982. Réimpression.
- _____, « La Sainte Famille ou Critique de la critique critique : contre Bruno Bauer et consorts », in *Oeuvres philosophiques*, traduit par Jacques Molitor, Paris, A. Costes, 1947. Réimpression.
- McArthur, Jan, *Rethinking knowledge within higher education: Adorno and social justice*, London ; New York, Bloomsbury Academic, 2013.

- Meinecke, Friedrich, *Die deutsche Katastrophe : Betrachtungen und Erinnerungen*, Wiesbaden, Eberhard Brockhaus, 2012.
- Menke, Christoph, *Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1991.
- _____, « Hegel's theory of liberation: Law, freedom, history, society », *Symposium* 17, no. 1 (2013).
- _____, « Hegel's theory of second nature: The "lapse" of spirit », *Symposium* 17, no. 1 (2013).
- Mills, Jon, « Hegel's Contributions to Psychoanalysis: Theory of Mind, Dialectics, and Projective Identification », in *The Routledge International Handbook of Psychoanalysis and Philosophy*, sous la direction de Aner Govrin et Tair Caspi, New York, Routledge, 2023. Réimpression.
- Müller-Doohm, Stefan, « Theodor W. Adorno and Jürgen Habermas – Two ways of being a public intellectual », *European Journal of Social Theory* 8, no. 3 (2005): 269-280.
- Oelkers, Jürgen, « The Origin of the Concept of "Allgemeinbildung" in 18th Century Germany », *Studies in Philosophy and Education* 18, no. 1-2 (1999): 1-2.
- Olick, Jeffrey K. et Andrew J. Perrin, « Guilt and Defense: Theodor Adorno and the Legacies of National Socialism in German Society », in *Guilt and Defense: On the Legacies of National Socialism in Postwar Germany*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2010. Réimpression.
- Pensky, Max, « Beyond the message in the bottle: The other Critical Theory », *Constellations* 10, no. 1 (2003): 135-144.
- Peyrical, Aurélie, « Éducation et barbarie chez T.W. Adorno en dialogue avec H. Becker », in *T.W. Adorno : actualités d'une dialectique*, sous la direction de Aurélie Peyrical, Frederico Lyra, Thomas Franck *et al.*, (à paraître). Réimpression.
- _____, « T.W. Adorno, H. Becker, and the Challenges of Education in an 'Administered World' (1955-1969): Unpublished radio Conversations from the Theodor W. Adorno Archiv », (à paraître).
- Philonenko, Alexis, « Kant et le problème de l'éducation », in *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 2004. Réimpression.
- Pickford, Henry W., « The Dialectic of Theory and Praxis: On Late Adorno », in *Adorno: a critical reader*, sous la direction de Nigel C. Gibson et Andrew Rubin, 312-340, Malden, Mass., Blackwell, 2002. Réimpression.
- Pinkard, Terry P., *Hegel: a biography*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2001.
- Pongratz, Ludwig, « Critical theory and pedagogy: Theodor W. Adorno and Max Horkheimer's contemporary significance for a critical pedagogy », in *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts*, Oxford, Rowman & Littlefield, 2005. Réimpression.
- Pritchard, Elizabeth A., « Bilderverbot Meets Body in Theodor W. Adorno's Inverse Theology », *Harvard Theological Review* 95, no. 03 (2002): 291-318.
- Proust, Françoise, « Introduction », in *Vers la paix perpétuelle ; Que signifie s'orienter dans la pensée? ; Qu'est-ce que les Lumières?: et autres textes*, Paris, Flammarion, 2006. Réimpression.
- Proust, Marcel, *À la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1999.
- Rilke, Rainer Maria, *Les cahiers de Malte Laurids Brigge*, traduit par Maurice Betz, Paris, Seuil, 1966.
- Schleiermacher, Friedrich, Wilhelm von Humboldt, Georg Wilhelm Friedrich Hegel *et al.*, *Philosophies de l'université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université*, traduit par Luc Ferry, J. P. Pesron et Alain Renaut, Paris, Payot, 1979.
- Schwarz, Michael, « 'Er redet leicht, schreibt schwer': Theodor W. Adorno am Mikrofon », *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History* 8, no. 2 (2011): 286-294.
- Schwenk, Bernhard, « Bildung », in *Pädagogische Grundbegriffe*, tome 1, 208-221, Reinbeck, Rowohlt, 1989. Réimpression.
- Snir, Itay, « Minima Pedagogica: Education, Thinking and Experience in Adorno », *JOPE Journal of Philosophy of Education* 51, no. 2 (2017): 415-429.

- Söllner, Alfons, « 'Political culturalism?': Adorno's 'entrance' in the cultural concert of West-German postwar history », in *Exile, Science and Bildung: The Contested Legacies of German Emigre Intellectuals*, sous la direction de David Kettler et Gerhard Lauer, 185-200, New York, Palgrave, 2005. Réimpression.
- Steinbeck, John, « A Primer on the 30s », *Esquire*, 1er juin 1960.
- Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Paris, Garnier, 1960.
- Stögner, Karin, « Kritische Theorie und Feminismus – ein produktives Spannungsverhältnis », in *Kritische Theorie und Feminismus*, sous la direction de Karin Stögner et Alexandra Colligs, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2022. Réimpression.
- Stojanov, Krassimir, « Theodor W. Adorno - Education as social critique », in *Theories of Bildung and growth: connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*, Rotterdam, Sense Publishers, 2012. Réimpression.
- Thompson, Christiane, « Adorno and the borders of experience: The significance of the nonidentical for a "different" theory of Bildung », *Educational Theory Educational Theory* 56, no. 1 (2006): 69-87.
- _____, *Bildung und die Grenzen der Erfahrung*, Paderborn, F. Schöningh, 2009.
- Toupin, Gabriel, « La Nature et sa domination : les limites de la Raison, de Jacobi à Marx », in *Les Cahiers d'Ithaque*, sous la direction de Catherine Lambert, 105-128, Montréal, Ithaque, 2019.
- Truskolaski, Sebastian, « Bilderverbot: Adorno and the ban on images », Goldsmiths College, University of London, 2016.
- Weber, Alfred, *Abschied von der bisherigen Geschichte*, Tübingen, Francke, 1946.
- Wellmer, Albrecht, *The Persistence of Modernity : Essays on Aesthetics, Ethics and Postmodernism*, traduit par David Midgeley, Cambridge, MIT Press, 1993.
- Wiggershaus, Rolf, *L'École de Francfort : histoire, développement, signification*, traduit par Lilyane Deroche-Gurcel, Paris, PUF, 1993.
- Wizisla, Erdmut, *Walter Benjamin and Bertolt Brecht - the story of a friendship*, traduit par Christine Shuttleworth, London, Yale University Press, 2009.
- Zorn, Fritz, *Mars*, traduit par Gilberte Lambrichs, Paris, Gallimard, 1979.
- Zuidervaart, Lambert, *Social philosophy after Adorno*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 2007.