

Université de Montréal

**Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la
question de l'éducation**

Par :
Arianne Robichaud

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de
l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, option :
éducation comparée et fondements de l'éducation

Novembre 2015

© Arianne Robichaud, 2015

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation

présentée par :

Arianne Robichaud

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Guy Bourgeault
Président-rapporteur

Maurice Tardif
Directeur de recherche

Francisco A. Loiola
Membre du jury

Christiane Gohier
Examinatrice externe

RÉSUMÉ

La *Théorie de l'agir communicationnel* (1981), du théoricien allemand Jürgen Habermas, figure parmi les plus importants ouvrages de sociologie et de philosophie sociale du XX^e siècle : son caractère universaliste, visant l'élaboration d'une théorie globale de la société occidentale moderne, en fait un écrit dont la réputation n'est plus à faire dans une diversité de champs académiques issus des sciences sociales. Toutefois, la théorie habermassienne n'a inspiré à ce jour qu'un nombre restreint d'études portant spécifiquement sur son articulation à l'éducation, que ce soit sur le plan de la nature de l'activité éducative ou encore d'une caractérisation théorique de l'éducation moderne institutionnalisée : ainsi, comment la théorie de l'agir communicationnel nous permet-elle de mieux comprendre les rouages de l'acte éducatif moderne et contemporain ainsi que l'évolution historique, politique et sociale des institutions scolaires européennes et nord-américaines? En tant que théorie de la société basée sur un renouvellement communicationnel du concept de rationalité, de quelle façon s'inscrit-elle dans une tradition philosophique éducative aux sources de l'école occidentale, et nous renseigne-t-elle sur les fondements de la relation pédagogique entre maîtres et élèves? En proposant une série de considérations à ce propos, cette thèse représente à la fois une étude des rapports entre la pensée philosophique et sociologique d'Habermas et l'éducation ainsi qu'une forte critique de celle-ci : en effet, la problématique centrale qui se dresse et subsiste à une articulation de la théorie habermassienne à différentes sphères éducatives demeure celle du statut de l'enfant dans un tel système rationaliste qui, malgré ses visées émancipatoires et libératrices pour l'acteur social, perpétue une négation de l'enfance propre au rationalisme de Platon à Kant. Dès lors, comment réfléchir l'éducation contemporaine à l'aune de la pensée habermassienne? Comment, finalement, penser l'éducation *pour* et *contre* Habermas?

Mots-clés : théorie de l'agir communicationnel, Habermas, éducation, philosophie de l'éducation, sociologie de l'éducation, rationalité.

ABSTRACT

The Theory of Communicative Action (1981), by the German theorist Jürgen Habermas, is among the most important works of sociology and social philosophy of the 20th century: its universal character, which aims to develop a comprehensive theory of the Western modern society, benefits from a well-established reputation in a variety of academic fields from social sciences (philosophy, sociology, anthropology, political science, law, history, ethics, etc.). However, to date, Habermas's theory has only inspired a limited number of studies in education in terms of the nature and aims of the educational activity or the theoretical characterization of institutionalized education in Modernity : thus, how does the theory of communicative action allow us to better understand the foundations of education's historical, social and political development in Europe and North America? As a theory of society based on a communicative reinterpretation of the concept of rationality, how does Habermas's theory, as a prolongation of the educational and philosophical traditions at the sources of the Western modern school, can inform us about the mechanisms of the pedagogical relationship between teachers and students? In proposing a series of considerations to answer these questions, this thesis is both a study of the relationship between the philosophical and sociological thought of Habermas and a strong critic of his perspective : the central issue that remains unanswered from the philosopher is the child's status in such a rationalistic system that, despite its emancipatory and liberating ideals for the social actor, perpetuates a form of denial of childhood present in the rationalist tradition from Plato to Kant. How can we then reflect on contemporary education regarding Habermas's theory? How, finally, can we conceptualize education *with* and *against* Habermas?

Keywords : theory of communicative action, Habermas, education, philosophy of education, sociology of education, rationality.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ACRONYMES.....	viii
<i>DÉDICACE</i>	ix
REMERCIEMENTS	x
INTRODUCTION.....	1

PARTIE I: LA TRADITION RATIONALISTE COMME SOL HERMÉNEUTIQUE DE LA THÉORIE DE L'AGIR COMMUNICATIONNEL.16

CHAPITRE I: La question de la rationalité comme point d'ancrage nécessaire16

1.1 Histoire moderne de la Raison : trois temps de ruptures et prolongements.....20

1.1.1 Fondements de la rationalité moderne : de Descartes à Kant20

1.1.2 Idéalisme allemand et Raison25

1.1.3 Les maîtres du soupçon face au rationnel.....30

1.2 L'École de Francfort et la rationalité instrumentale35

1.2.1 La Théorie critique comme renversement de paradigme.....38

1.2.2 Horkheimer et Adorno : pessimisme et Négativité.....42

1.2.3 Critiques habermassiennes de l'héritage francfortois.....46

1.3 Les possibilités de la connaissance en sciences sociales chez Habermas : les impératifs d'une approche rationaliste52

1.3.1 L'herméneutique dans l'histoire de la philosophie contemporaine.....53

1.3.2 Le débat Gadamer-Habermas sur les fondements de l'herméneutique.....58

1.3.3 Pour une herméneutique critique : un premier saut vers l'éducation65

CHAPITRE II: La Théorie de l'agir communicationnel (1981)71

2.1 Le concept de rationalité communicationnelle73

2.1.1 L'incontournable Weber : théorie de l'action et rationalité communicationnelle76

2.1.2 Austin et les actes de langage aux fondements de la TAC.....80

2.1.3 Validité, justesse, vérité et véracité : pragmatique formelle et empirique chez Habermas85

2.2 Le concept de société à double niveau90

2.2.1 Système et monde vécu.....95

2.2.2 Disjonction entre système et monde vécu100

2.3 Théorie du Moderne chez Habermas105

2.3.1 Réification et pathologies sociales : la famille et l'école110

2.3.2 « Les tâches d'une théorie critique de la société »115

2.4 Critiques du modèle habermassien : Taylor et Honneth119

PARTIE II: PATHOLOGIES SOCIALES DU MONDE DE L'ÉDUCATION.....125

CHAPITRE III: Éducation et Modernité chez Habermas128

3.1 La famille et l'école moderne : une lecture habermassienne.....131

3.1.1 *D'une éducation « sans école » à l'éducation scolaire 131*

3.1.2 *L'école organisée de l'État moderne 139*

3.1.3 *La question du temps scolaire comme indicateur de disjonction : vers la thèse de la colonisation intérieure du monde vécu éducatif 149*

3.2 Habermas et la pédagogie : l'extension du droit dans la Modernité158

3.2.1 *La pédagogie moderne comme rationalisation de l'activité éducative 159*

3.2.2 *Colonisation juridique de la pédagogie 169*

CHAPITRE IV: L'enfance fracturée de la TAC habermassienne180

4.1 L'enfant, grand oublié de la tradition philosophique rationaliste184

4.1.1 *L'enfant de l'Antiquité grecque : le faible et « sans valeur » 184*

4.1.2 *Descartes, Leibniz et la rationalité infantile limitée 193*

4.1.3 *De Kant à Chomsky : langage et rationalité de l'enfant 202*

4.2 Contributions de la philosophie et de la psychologie à la question de la rationalité infantile : les limites du modèle habermassien.....214

4.2.1 *L'enfant de « Morale et communication » (1983) 214*

4.2.2 *Impasses du modèle habermassien de développement moral 223*

4.2.3 *L'autorité adulte : ennemie de la rationalité de l'enfant? 233*

4.3 Pédagogie critique, rationalisme et émancipation : vers un apport renouvelé des thèses d'Habermas en philosophie de l'éducation243

4.3.1 *Critique des modèles d'articulation proposés 243*

4.3.2 *Avec et contre Habermas : considération finale sur la TAC, l'éducation et la pédagogie critique 254*

CONCLUSION273

RÉFÉRENCES288

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Premier temps des stades d'interaction, des perspectives sociales et des stades moraux chez Habermas : la période préconventionnelle (2-7 ans).....	217
Tableau 2 - Deuxième temps des stades d'interaction, des perspectives sociales et des stades moraux chez Habermas : la période conventionnelle (7-15 ans).....	219
Tableau 3 - Troisième temps des stades d'interaction, des perspectives sociales et des stades moraux chez Habermas : la période postconventionnelle (âges non précisés)....	220

LISTE DES ACRONYMES

TAC	<i>Théorie de l'agir communicationnel</i>
MEC	<i>Morale et communication</i>

« The good life is one inspired by love and guided by knowledge. Knowledge and love are both indefinitely extensible; therefore, however good a life may be, a better life can be imagined. »

Bertrand Russell
Why I am not a Christian, 1927

REMERCIEMENTS

Mon parcours de thèse, c'est un amoureux qui a sans cesse toléré mes absences d'attention et mes obsessions, des parents qui m'ont préparé de bons petits plats quand le travail m'en faisait oublier la faim, et une meilleure amie qui n'a jamais cessé de combattre, presque à ma place, mon syndrome de l'imposteur face aux conditions de vie et aux opportunités plus qu'idéales dont j'ai pu jouir durant mes études doctorales. Certes, plusieurs personnes sont aussi à remercier, mais l'une d'entre elles représente spécialement, pour moi, tout ce dont on peut espérer d'un mentor et d'un modèle intellectuel, l'inspiration et le soutien dont rêve, probablement, chaque doctorant ou doctorante : cette thèse, sans aucun doute, n'aurait pu voir le jour sans la présence du Professeur Maurice Tardif, mon directeur de recherche.

Le Professeur Tardif est plus qu'un intellectuel dont la réputation n'est plus à faire dans le champ des sciences de l'éducation, et dont n'importe quel de ses étudiants aux études supérieures souhaite secrètement d'en être l'humble (et probablement impossible!) héritier; il est davantage, encore, qu'un homme dont le bagage intellectuel, culturel et scientifique impressionne et impose la reconnaissance. À mes yeux, le Professeur Tardif est surtout un être dont la franchise, l'honnêteté et l'ardeur au travail sont d'autant plus inspirantes pour une jeune étudiante qu'elles sont aussi sœurs, chez lui, d'une générosité immense, d'une présence intellectuelle et d'un don de soi et de son temps indéfectibles. À bien plus d'égards qu'il ne le soupçonne sûrement, l'influence de son caractère et de sa personnalité, académiques comme personnels, est à la source même de toute la vision, de l'entière attitude que j'ai choisi d'adopter pour l'écriture de cette thèse : écrire, écrire encore et toujours, lire compulsivement, attaquer de front le travail et, surtout, suivant ses bons mots (« *Ariane, y'a rien de trop beau pour la classe ouvrière!* »), faire le saut et combattre l'anxiété que peuvent représenter des séjours à l'étranger, dans d'autres langues que mon français maternel, dans le but d'étudier avec des philosophes et professeurs d'avant-plan dans les champs de recherche qui me passionnent. Plus fondamentalement encore, c'est lui qui m'a dirigée vers Habermas, le sujet de cette thèse, alors que je ne

connaissais presque rien de ce philosophe d'envergure : le bagage théorique auquel j'ai dû faire face en étudiant une telle figure philosophique m'a résolument permis de contempler, je le sens profondément, la « cour des grands ». Pour cela, je ne saurais remercier Maurice suffisamment.

Il faut sûrement savoir que je suis une étudiante assez classique, traditionnelle : j'avais toujours conçu la réalisation d'un doctorat, étape ultime et rêvée de mon cheminement académique, de façon romantique, « à l'ancienne », dans une relation de mentorat à l'image de celles des grands intellectuels qui ont eux-mêmes étudié et appris auprès d'aussi grands prédécesseurs. Si je ne mérite pas, moi-même, un tel titre, je sais toutefois que j'ai eu la chance d'être soutenue non seulement par un tel intellectuel d'exception dans le monde scientifique québécois et francophone, mais aussi par un homme qui a tout mis en place pour que je progresse le plus rapidement et le plus favorablement possible : grâce à Maurice, j'ai enseigné, j'ai écrit et j'ai publié, tout en rédigeant ma thèse, et ce, sans jamais avoir à faire face aux soucis financiers, administratifs ou techniques qui se dressent parfois devant l'atteinte de tels objectifs. Grâce au Professeur Tardif, ultimement, je suis l'une des étudiantes et étudiants qui peuvent affirmer, avec joie et gratitude, que son parcours doctoral fut l'une des étapes les plus agréables de sa vie.

Je souhaite finalement remercier les Professeurs Axel Honneth (Goethe Universität), Julia Christ (Goethe Universität), Alex Byrne (MIT) et Peter Gordon (Harvard) qui ont tous chaleureusement accepté de m'accueillir dans leurs séminaires de philosophie durant mes études doctorales, ainsi que les Professeurs Bourgeault, Loiola et Gohier dont j'admire le travail et qui m'ont fait l'honneur d'accepter l'évaluation de cette thèse. Je remercie aussi le FRQSC et le CRSH de m'avoir octroyé les bourses d'études m'ayant permis de rédiger cette thèse dans un confort financier hautement apprécié, ainsi que tous les membres (professeurs, secrétaires, directions, techniciens et techniciennes) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et du CRIFPE pour leur support académique et administratif qui ne fût pas sans faciliter l'accomplissement de cette thèse. Virtuellement, je remercie finalement Bertrand Russell et Noam Chomsky,

que je garde toujours en tête lorsque j'écris, parce qu'ils représentent pour moi la quintessence de l'intellectuel engagé, de celui qui n'oublie jamais que l'émancipation humaine passe notamment par un refus de l'autorité éducative sous toutes ses formes, qui nous rappelle avec intelligence et sagesse que les enfants ne sont pas des objets que nous pouvons modeler et façonner à notre guise.

INTRODUCTION

La philosophie de l'éducation est un champ d'études bien curieux, et les doctorants qui s'aventurent à rédiger une thèse dans ce domaine prennent rapidement conscience d'un enjeu qui, bien souvent, reste problématique tout au long d'une telle recherche : du côté de la philosophie « pure » comme de celui des sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation se présente comme l'« entre deux chaises » de disciplines séparément établies, une région théorique aux frontières floues, un *no man's land* intellectuel. Certes, les deux disciplines se joignent, heureusement, en certains lieux communs (quelques revues scientifiques spécialisées, un ou deux experts par université, le plus souvent dans les départements de sciences de l'éducation), mais il n'en demeure pas moins que les philosophes de l'éducation sont plutôt rares, historiquement, aux côtés des métaphysiciens, des philosophes analytiques, des existentialistes, des éthiciens ou des philosophes de l'art et, en éducation, face aux didacticiens, psychopédagogues ou experts en évaluation. Nous pouvons tous nommer, assez aisément, une série de grands philosophes ou d'importants éducateurs : mais pouvons-nous le faire aussi spontanément pour des philosophes *de l'éducation*? Pourtant, de Platon à Kant jusqu'à nos jours, les considérations théoriques et pratiques liées à l'art d'éduquer et aux finalités de l'éducation semblent n'avoir épargné que très peu de penseurs. Si certains d'entre eux discutent spécifiquement de thèses éducatives (pensons d'abord à Platon et Aristote, qui prévoient une éducation précise pour la protection et la reproduction de la Cité, puis à Descartes, Leibniz et Kant qui ont chacun tenté, dans une certaine mesure, de résoudre le problème de l'éducabilité des enfants au regard de la question de l'innéisme de la rationalité humaine), ceux qui s'en abstiennent proposent bien souvent, que ce soit au cœur de théories politiques, linguistiques, éthiques et même ontologiques, des conceptions de l'existence, de la vie intérieure ou du fait social qui n'échappent pas à de possibles interprétations éducatives : en effet, aux yeux du philosophe de l'éducation, qu'est-ce que la tentative heideggerienne de compréhension du *Dasein*, sinon un effort d'éducation de soi vers une forme d'intelligibilité du sens de l'Être? Que sont les jeux de langage de Wittgenstein, sinon des pratiques sémiotiques notamment inscrites dans un environnement culturel éducatif, et que représente la politique de la reconnaissance chez

Charles Taylor, sinon une réflexion sur l'identité et la diversité tout à fait pertinente pour l'analyse de la réalité multiethnique des institutions éducatives actuelles? La présente étude s'inscrit directement dans cette perspective, suivant laquelle la pensée et les théories des plus importants philosophes anciens, modernes ou contemporains témoignent souvent d'un rapport intime aux questions éducatives, qu'elles soient de nature existentielle (pourquoi éduquer? Quelle est la meilleure forme possible d'éducation? L'être humain est-il, avant toute chose, réellement éduicable?), sociale ou politique (quel modèle de système éducatif privilégie et rend possible l'émancipation de tous? Quelle forme scolaire assure davantage d'équité?), ou encore psychopédagogique (quels contenus scolaires correspondent le mieux à un âge donné? De quelle nature devrait être la relation pédagogique entre un maître et son élève?): ainsi, cette thèse propose une analyse herméneutique de l'articulation entre l'une des plus importantes théories sociales et philosophiques du 20^e siècle et l'éducation, soit la *Théorie de l'agir communicationnel* (1981) du philosophe et sociologue allemand Jürgen Habermas, et ce, au regard de différentes sphères éducatives.

Il va sans dire, d'abord, que la réputation d'Habermas n'est plus à faire dans le champ des sciences sociales, le théoricien figurant depuis plusieurs années parmi les plus importants intellectuels du globe¹ alors que la TAC, son ouvrage le plus connu, fut votée comme la 8^e plus importante œuvre de sociologie du 20^e siècle par l'*International Sociological Association* aux côtés, notamment, des écrits de Max Weber, Norbert Elias, Talcott Parsons et Émile Durkheim² : ce statut revient, sans aucun doute, à son imposant corpus théorique (il a publié, depuis 1954, plus de 45 ouvrages, excluant ses nombreux articles et contributions médiatiques), mais surtout à l'impact et à la reconnaissance de certaines de ses œuvres majeures dans une diversité de domaines académiques. Comme le soulignent Bohman et Rehg,

¹ En 2014, Habermas est classé 7^e sur une liste internationale de 100 intellectuels réputés à travers le monde par la revue *Foreign Policy* (repéré à <http://globalthinkers.foreignpolicy.com/>), et 12^e sur la liste de la revue britannique *Prospect* (repéré à <http://www.prospectmagazine.co.uk/features/world-thinkers-2014-the-results>).

² International Sociological Association (1998). *Books of the Century*, repéré à <http://www.isa-sociology.org/books/books10.htm>.

Jürgen Habermas currently ranks as one of the most influential philosophers in the world. Bridging continental and Anglo-American traditions of thought, he has engaged in debates with thinkers as diverse as Gadamer and Putnam, Foucault and Rawls, Derrida and Brandom. His extensive written work addresses topics stretching from social-political theory to aesthetics, epistemology and language to philosophy of religion, and his ideas have significantly influenced not only philosophy but also political-legal thought, sociology, communication studies, argumentation theory and rhetoric, developmental psychology and theology. Moreover, he has figured prominently in Germany as a public intellectual, commenting on controversial issues of the day in German newspapers such as *Die Zeit*. (Bohman & Rehg, 2014, p.1)

Cette polyvalence représente probablement la caractéristique la plus impressionnante de l'œuvre habermassienne : en effet, combien de philosophes contemporains peuvent se targuer d'avoir contribué avec autant d'influence à une multitude de champs aussi divers que la philosophie sociale, la philosophie de l'art, la philosophie du langage et des religions ou encore le droit, la bioéthique, la communication, l'analyse des médias et la psychologie? Et combien, surtout, peuvent le faire du fait qu'ils ont proposé une réconciliation cohérente de paradigmes et de courants aussi historiquement opposés que le sont la philosophie continentale et la philosophie analytique, ou la psychanalyse et le pragmatisme?

À cet égard, c'est justement la TAC qui se présente, dans l'ensemble des travaux d'Habermas, comme l'ouvrage le plus représentatif de cette interdisciplinarité, comme une théorie profondément multidimensionnelle qui commande à son lecteur une compréhension étendue de l'histoire de la philosophie et des différents mouvements de pensée ayant constitué les traditions philosophiques occidentales, et parmi lesquelles deux courants semblent se disputer le siège d'honneur. Une double nature, donc, car dans ses grandes lignes, la TAC s'impose à la fois comme un renouvellement du rationalisme moderne et un prolongement social, politique et juridique d'une linguistique qui combine les études d'auteurs aussi variés que John Austin et G.H. Mead : toutefois, n'est-ce pas plutôt la pensée de Weber qui constitue vraiment le fil conducteur de l'entièreté de la TAC? Et que dire du chapitre entier dédié à la critique instrumentale de la Raison

proposée par Horkheimer et Adorno, ponctuée d'appels à la psychanalyse freudienne caractéristiques de l'École de Francfort et repris par Habermas? Et surtout, dans le cadre de l'étude qui est la nôtre, comment articuler une théorie aussi éclectique à un champ distinct, soit celui des fondements de l'éducation qui, lui-même, regroupe les multiples considérations philosophiques, politiques et sociales de la réflexion éducative? Plusieurs avenues auraient ainsi pu constituer la porte d'entrée de cette thèse : chacun des angles habermassiens pourrait, en effet, faire l'objet d'une thèse entière quant à ses ramifications théoriques aux différentes sphères éducatives relevant des fondements de l'éducation. Mais la voie pour laquelle nous avons opté répond à deux nécessités qui, nous le croyons, ne peuvent se soustraire aux intentions d'un chercheur qui explore la pertinence de la pensée habermassienne pour l'analyse de l'activité éducative, qu'elle soit conçue comme phénomène macrosociologique ou comme réalité située, précisément contextualisée.

Il nous est d'abord apparu pertinent de proposer une étude *globale* des rapports entre la TAC et l'éducation, plutôt que l'analyse d'un aspect restreint de cette théorie en lien avec une seule sphère éducative précise. Cette première nécessité relève de la nature même de la littérature existante sur Habermas et l'éducation qui, en plus d'être peu abondante à ce jour, est surtout constituée d'ouvrages et d'articles qui ne s'intéressent qu'à un pan bien circonscrit de la TAC (l'intercompréhension habermassienne en salle de classe, l'administration rationalisée et technicisée des universités contemporaines, l'application du modèle de *situation discursive idéale* dans la communication quotidienne entre les enseignants et les élèves), laissant de côté l'ambition de proposer, pour une première fois dans les mondes anglophone et francophone de la recherche en philosophie de l'éducation, le portrait le plus complet possible des articulations entre l'agir communicationnel et l'éducation, que ce soit aux plans sociologique, philosophique ou pédagogique. Dans la poursuite d'un tel objectif, toutefois, nous nous sommes assurés d'éviter les généralités abusives, en combinant notre perspective globale à un minutieux découpage de thèmes et d'études empiriques correspondantes, procédant d'une herméneutique disciplinée : c'est en suivant pas à pas, page par page la théorie d'Habermas que nous avons, chaque fois, tenté de dresser les liens pertinents qu'elle entretient avec l'éducation. C'est pourquoi la construction, le squelette de cette thèse sont

analogues à la façon dont le philosophe lui-même déploie, section après section, ses considérations théoriques; il s'agit de la raison pour laquelle nous partons d'abord du thème de la rationalité pour en arriver à la théorie habermassienne du Moderne au regard de la modernité *éducative*, et complétons cette étude sur les pathologies sociales du monde vécu que nous observons dans la *sphère éducative de la société*. Cette démarche nous a notamment permis, dans la mesure du possible considérant les limites inhérentes à la rédaction d'une thèse doctorale, de rester « près » d'Habermas tout au long de son exposition de l'agir communicationnel, d'éviter les raccourcis précipités et, surtout, de négliger le moins possible de références et d'appels aux divers auteurs évoqués par le philosophe. Cette dernière considération s'apparente, d'ailleurs, à la seconde nécessité suivant laquelle nous avons opté pour une présentation globale et extensive de l'œuvre habermassienne, soit l'impératif d'une inscription précise du travail d'Habermas dans les traditions philosophiques auxquelles il s'attache.

En effet, la TAC est un ouvrage extrêmement dense, comme en témoignent premièrement le nombre de pages qu'il contient, puis certaines des critiques récurrentes lui ayant été adressées : il s'agit d'abord d'un « monument » sociologique de plus de 1000 pages qui, en comparaison aux plus importantes théories de la société (celles de Mills, Parsons, Elias, Merton, Bourdieu, Luckmann, Goffman, Mead ou Durkheim), n'est surclassé en volume que par *Économie et société* de Weber (1922). Toutefois, si la densité d'un ouvrage garantit parfois une certaine profondeur ou complexité, il en va peut-être autrement de sa clarté :

L'exposé du concept d'agir communicatif est déficient à plusieurs titres. Habermas laisse plutôt le soin au lecteur de rassembler les déclarations ayant trait à ce concept afin de constituer un tout théorique qui n'est nulle part décrit. En plus, fidèle à une mauvaise habitude qui veut qu'il commente d'autres théories en même temps que la sienne, tout au cours de cette immense étude, et notamment pour préciser son concept de base, Habermas n'arrive qu'en de très rares occasions à séparer la description de son apport théorique principal de l'interprétation détaillée d'autres positions. (Rockmore, 1983, p.669-670)

Si nous entretenons une vision complètement divergente de celle de Rockmore sur la nature du tout théorique habermassien, il nous faut avouer que la « mauvaise habitude » du philosophe représente parfois, en effet, un grand défi herméneutique pour le lecteur de la TAC : nous pensons d'ailleurs qu'il pourrait même s'agir de la principale raison pour laquelle, et cela rejoint la seconde nécessité qu'il nous importe grandement de considérer, les auteurs ayant écrit sur Habermas et l'éducation ont majoritairement proposé des lectures *isolées* des thèses habermassiennes, comme si la pensée du philosophe était tout à fait indépendante des sources desquelles elle puise ses concepts et ses fondements. Nous sommes ainsi de ceux qui croient, au contraire, que l'enchevêtrement des principes d'Habermas et de ceux des nombreux auteurs auxquels il se réfère représente justement ce qui fait de la TAC une théorie complète, fortement et constamment soutenue par d'aussi nombreuses études dont le lecteur *ne peut faire abstraction*, ne peut se dérober pour saisir, dans toute leur impressionnante complexité, les thèses du philosophe.

C'est pourquoi nous trouvons, dans la presque totalité des chapitres de cette thèse, une exposition détaillée de la tradition philosophique, des courants de pensée ou des auteurs auxquels se lie successivement Habermas dans la TAC; à cet égard, nous sommes tout à fait conscients qu'il peut paraître superflu, pour le lecteur qui s'attend à une interprétation essentiellement éducative des thèses habermassiennes, de se retrouver devant un chapitre complet qui reprend, de Platon à Habermas, la question du rationalisme comme sol herméneutique de la pensée du théoricien, ou encore un exposé substantiel des conceptions de l'éducation partagées par certains des principaux rationalistes anciens, modernes ou contemporains. Mais insistons : c'est qu'il est fondamental de saisir la nature première de la TAC, comme évoqué plus haut, qui ne se comprend *qu'à la lumière* de ces idées, concepts, théories et lexiques propres à ces courants et traditions philosophiques, propres aux penseurs cités par Habermas. En ce sens, comment pourrions-nous réellement comprendre la rationalité communicationnelle habermassienne, qui est une alternative critique à la rationalité instrumentale horkheimerienne et adornienne, sans saisir les principaux concepts attachés à cette dernière? De quelle façon comprendrions-nous toutes les nuances de la théorie de la Modernité proposée par le philosophe sans comparaison substantielle à celle de Weber

qui, dans une large mesure, est le point d'ancrage sociologique des théorisations du penseur? Pourrions-nous vraiment prétendre saisir, dans toute sa complexité, la notion de *monde vécu* chez Habermas, et ce, sans observer et préciser les versions préalables de Husserl et Schütz? En exposant ces nuances, nous espérons contribuer à l'élargissement de la perspective isolée, évoquée plus haut, suivant laquelle les études habermassiennes en philosophie de l'éducation sont trop souvent « flottantes », comme si la TAC procédait d'un monde théorique coupé de ses racines, comme si nous pouvions vraiment nous permettre de faire l'économie d'une explicitation constante et approfondie de ses fondements. Mais dans cette perspective élargie, qu'en est-il des liens *directs* entre agir communicationnel et éducation?

La TAC est, à bien des égards, le terrain théorique idéal d'une étude s'intéressant aux fondements philosophiques, politiques, sociaux et idéologiques de l'éducation moderne et contemporaine, et ce, pour trois raisons : son caractère universaliste, sa double portée sociologique et philosophique, et la nature du concept communicationnel de rationalité qu'elle propose. En s'imposant d'abord comme théorie *globale* de la société, la TAC habermassienne répond à une série d'exigences et prétentions universalistes qui, pour s'avérer cohérentes et riches en potentialités interprétatives, se doivent de correspondre à un certain nombre de tendances générales, de phénomènes sociaux et de caractéristiques politiques ou économiques partagés par différentes sociétés. Au sein du monde occidental moderne, ces manifestations, relevées et analysées par Habermas (capitalisme primitif et avancé, naissance de la démocratie, bureaucratisation, rationalisation et technicisation des systèmes et sous-systèmes de l'État, mise en forme juridique de la vie quotidienne, etc.), apparaissent intimement liées à la nature de l'évolution et du statut de l'éducation dans la grande majorité des institutions scolaires européennes et nord-américaines et, de ce fait, s'avèrent particulièrement pertinentes pour une réflexion étendue de nature historique, sociologique et idéologique sur l'éducation : si nous savons déjà, par exemple, que l'institutionnalisation de l'éducation dans la Modernité s'accompagne historiquement d'idéaux et de valeurs politiques relativement uniformisés au sein des nations européennes des 18^e et 19^e siècles (démocratisation scolaire, idéologies nationalistes, primauté et survie du statut de l'État, rapports de plus

en plus étroits entre éducation et industrialisation, etc.), la TAC nous permet d'interpréter en détail, à la lumière de l'agir communicationnel explicité par Habermas, la *genèse* d'un tel phénomène, notamment sous l'angle du concept innovant et proprement habermassien de *disjonction entre système et monde vécu*. Nous supposons ainsi que la sphère éducative de la société, incarnée dans différentes institutions scolaires (écoles, collèges, universités, institutions administratives, *school boards*, ministères de l'Éducation, etc.) et représentant l'un des principaux fondements sociopolitiques et économiques de la Modernité occidentale, est traversée par les mêmes mouvements symboliques que ceux décrits par Habermas dans son plus célèbre écrit, nommément la rationalisation et la complexification croissantes des systèmes et sous-systèmes sociaux, politiques et économiques, ou encore la colonisation des sphères de vie privées par ces mêmes systèmes et sous-systèmes.

Nous croyons, en second lieu, que la TAC s'impose comme modèle théorique particulièrement utile pour une réflexion étendue sur les fondements de l'éducation du fait de cette double portée, précédemment soulignée, nous permettant de passer avec aisance du terrain sociologique au terrain philosophique de l'analyse éducative : puisque la théorie de la société habermassienne s'appuie sur un concept renouvelé de rationalité inscrit dans l'intercompréhension et la communication intersubjectivement partagée, elle offre la possibilité d'interpréter de manière détaillée les conditions premières de tout acte éducatif, soit le langage investi dans l'enseignement et l'apprentissage et les actes communicationnels prenant place en salle de classe entre un maître, ses élèves et les enfants entre eux. Si l'acte d'éducation et de transmission des savoirs comporte une variété de dimensions de diverses natures (affective, cognitive, motivationnelle, normative ou culturelle, pour ne nommer que celles-ci), il n'en demeure pas moins qu'il s'agit essentiellement d'une activité communicationnelle qui, éclairée par les thèses d'Habermas, se révèle sous de nouveaux angles, et présente de nouveaux traits idéologiques dont les conséquences ne sont pas sans importance pour la promotion d'une éducation émancipatoire et libératrice : à la lumière du concept d'agir communicationnel, qui présuppose notamment la participation, dans une discussion donnée, de tous les acteurs concernés par une situation particulière, comment pouvons-nous *réévaluer* le

potentiel d'autonomie délibérative que nous accordons généralement aux élèves dans le contexte précis de nos systèmes d'éducation contemporains? Dans quelle mesure et jusqu'à quel point intégrons-nous, par exemple, les élèves qui composent nos établissements scolaires dans les décisions éducationnelles que nous prenons au quotidien et qui les impactent intimement?

Ce second argument, appuyant le caractère pertinent d'une articulation éducative des principaux concepts de la TAC, est lui-même lié au troisième : en développant et renouvelant un concept de rationalité qui cherche à la fois à dépasser le rationalisme transcendantal et la critique de la Raison francfortoise défendue par ses prédécesseurs, Habermas s'inscrit dans une longue tradition philosophique qui n'est pas sans s'être mesurée, au fil de sa longue histoire et de façon ininterrompue, à une série de questions éducatives fondamentales. En effet, si l'éducation et l'acte de transmission de connaissances procèdent d'une réalité anthropologique primitive, c'est avec les Grecs anciens et, surtout, les premiers penseurs de la rationalité, que s'amorce réellement le mouvement réflexif de la philosophie de l'éducation : ainsi, comment la théorie habermassienne, au contact des conceptions de Platon et Aristote, nous permet-elle de réinterpréter l'une des plus grandes traditions philosophiques nous ayant légué l'*ethos* éducatif occidental et les toutes premières réflexions substantielles sur l'accès possible à la connaissance? Jusqu'à la modernité philosophique, et plus loin encore, comment la TAC se mesure-t-elle au rationalisme de Descartes, Leibniz et Kant au regard de l'activité éducative et de la relation pédagogique entre le maître et l'élève? Et finalement, aux sources de la culture occidentale, quel visage prend le rationalisme philosophique et quelles correspondances entretient-il avec l'éducation et la pédagogie, une fois projeté dans le système théorique habermassien? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles tente de répondre la présente thèse qui, comme nous l'exposons dans les pages suivantes, est organisée de façon à rendre compte, de façon globale et à l'image de l'objectif universaliste habermassien, des dimensions sociologiques, philosophiques mais aussi pédagogiques de l'éducation et de l'activité éducative.

Notre étude est divisée en deux parties, comportant chacune deux chapitres : la première partie concerne la tradition rationaliste dans laquelle s'inscrit la pensée d'Habermas (chapitre 1) ainsi que l'exposition de sa théorie de l'agir communicationnel (chapitre 2), alors que la seconde s'occupe de l'articulation de la TAC à ce que nous nommons, conformément au vocabulaire habermassien, des *pathologies sociales du monde de l'éducation* au regard de l'institutionnalisation moderne de l'éducation et de la pédagogie (chapitre 3) puis, finalement, du statut de l'« enfance éduquée » dans la tradition philosophique à laquelle correspond la théorie habermassienne (chapitre 4). Le lecteur aguerri d'Habermas y reconnaîtra assez facilement, comme annoncé plus haut, une reprise du fil conducteur de la TAC suivant lequel nous passons d'un concept de rationalité reconceptualisé à une théorie de la société à double niveau, pour enfin déceler une suite de pathologies sociales qui, dans le cadre de notre exposé et en guise de contribution originale à la recherche en fondements de l'éducation, s'inscrivent dans une analyse située des rouages institutionnels, politiques, sociaux et pédagogiques de l'éducation moderne et contemporaine.

Ainsi, le premier chapitre est consacré à la question de la rationalité : il propose une revue concise des principales conceptions de la Raison défendues dans la Modernité, considérant qu'il s'agit du point d'ancrage historique duquel Habermas déploie son propre concept de rationalité communicationnelle. Mais ce chapitre n'est pas construit de façon à ne proposer qu'une simple série de thèses rationalistes, et cherche plutôt à nuancer la position habermassienne de celles de ses prédécesseurs : comme mentionné plus haut, le philosophe défend un renouvellement du concept de Raison qu'il attache constamment aux critiques qu'il adresse aux définitions qu'en ont proposé certains philosophes l'ayant précédé et, en ce sens, une étude de la raison habermassienne ne peut se priver d'un exercice comparatif entre ces différentes conceptualisations. Ce chapitre, composé de trois sections, se présente donc comme le sol herméneutique de la TAC duquel Habermas tire les possibilités de la rationalité communicationnelle, et vise spécifiquement à éclairer les critiques ayant permis au théoricien de proposer l'une des plus influentes théories sociales et philosophiques du dernier siècle. En repassant d'abord les fondements de la rationalité moderne depuis Descartes et Kant, Hegel, Marx, Nietzsche et Freud (section

1.1), nous suivons alors la pensée habermassienne jusqu'à la critique de la rationalité instrumentale chez les théoriciens de l'École de Francfort (section 1.2), tradition de pensée de laquelle est directement issu Habermas, pour en arriver à certains des plus importants débats tenus entre le philosophe et autant de penseurs d'envergure comme Heidegger et Gadamer (section 1.3). Ces débats, concernant plus particulièrement les possibilités d'une herméneutique critique en sciences sociales, sont d'une importance capitale pour la caractérisation de l'approche méthodologique spécifique de cette thèse : contre l'herméneutique heideggerienne et gadamérienne, Habermas y défend une faculté rationaliste critique et une optique de renversement de paradigmes aux sources de la perspective privilégiée dans le cadre de notre étude, soit celle d'une observation critique de faits éducatifs relevant des sphères politiques, sociales et pédagogiques de l'éducation moderne et contemporaine. À la fois problématique et méthodologie, pour emprunter un vocabulaire plus ou moins approprié, peut-être, dans le cadre de cette thèse dont la nature est possiblement plus « classique » que la méthode habituelle des sciences de l'éducation (problématique, cadre conceptuel, méthodologie, analyse, résultats), ce premier chapitre déploie donc le terrain théorique et conceptuel sur lequel s'articule l'ensemble de notre étude.

Le deuxième chapitre, composé de quatre sections, plonge pour sa part au cœur de la TAC : il s'agit ainsi de l'exposé descriptif d'une théorie complexe qui, pour permettre au lecteur de juger adéquatement de l'articulation au monde de l'éducation que nous en proposons, se doit d'être minutieusement décortiquée. Il se décline en trois versants, que nous bonifions d'une critique : il éclaire en détail le concept de rationalité communicationnelle en s'appuyant sur les théorisations sociologiques et linguistiques de Weber et John L. Austin (section 2.1), propose un concept de société à deux paliers composé des idées de monde vécu et de système (section 2.2), culmine dans la proposition d'une théorie du Moderne et des pathologies sociales qui l'accompagnent (2.3) qui, de notre ajout personnel, sont confrontées aux critiques des deux philosophes ayant émis, à nos yeux, les plus pertinentes remarques à son égard, soit les argumentaires de Charles Taylor et Axel Honneth (section 2.4). Nous avons privilégié une exposition circonscrite de la TAC, dans un chapitre complet dédié à sa mise en lumière, afin d'éviter les possibles

lourdeurs et manques de clarté d'une présentation itérative entre les principaux fondements de cette théorie et ses articulations possibles à l'éducation : comme théorie dense aux multiples ramifications théoriques, nous croyons qu'il aurait été particulièrement laborieux et complexe pour le lecteur d'avoir à saisir simultanément des parcelles de la théorie habermassienne en lien avec différentes sphères éducatives, et ce, sans avoir préalablement bénéficié d'un portrait exhaustif donnant une vision d'ensemble sur la TAC. Ainsi, le second chapitre boucle la première partie de cette thèse en offrant toute la contextualisation théorique et les conceptualisations nécessaires à l'évaluation de la pertinence des thèses défendues dans la partie suivante.

Les chapitres 3 et 4, composant cette deuxième partie de notre étude, représentent donc la « mise en œuvre » théorique de la TAC dans les champs d'analyse éducative que nous avons choisi d'interpréter. Nous disons « choisi » mais, à cet égard, il est sûrement intéressant de savoir que les thèmes éducatifs relevés dans cette seconde partie ont émergé, se sont imposés suite à notre lecture de la théorie habermassienne, et ce, de façon surprenante : alors que nous avions anticipé, avant la rédaction de notre écrit, une série de phénomènes scolaires qui se seraient pertinemment prêtés à une lecture proprement habermassienne (la neuroéducation comme apogée de la rationalisation et de la technicisation de l'activité éducative, le fonctionnement de l'université contemporaine sous les impératifs de la rationalité technique et instrumentale, pour ne nommer que ceux-ci), la TAC nous a naturellement dirigés au plus près de ses fondements, obligés à privilégier une perspective encore plus intime sur les rouages de l'éducation, la transmission des savoirs dans une communauté donnée et la relation communicationnelle entre un maître et ses élèves. Si les thèmes préalablement anticipés ne sont pas sans intérêt pour une future prolongation de cette thèse, ils représentent davantage des exemples, des manifestations contemporaines de pathologies relevées par Habermas que des terrains d'analyse nous permettant de nous rendre au cœur de l'activité éducative : en ce sens, nous avons plutôt opté pour une caractérisation fondamentale de l'*ethos* de l'éducation occidentale, de l'activité éducative *en elle-même* comme phénomène anthropologique et social. Ainsi, le troisième chapitre de notre étude aborde d'abord le passage, dans la Modernité, de l'éducation traditionnelle et familiale à l'éducation organisée et

institutionnalisée (3.1), dans ses dimensions les plus « fracturantes » entre un mode de vie préalablement structuré par l'intercompréhension des acteurs sociaux, leurs traditions et leurs normes interpartagées, et un mode d'existence organisé, prévu, institutionnalisé, bureaucratisé par l'État et les impératifs économiques de la société moderne. La deuxième section de ce chapitre concerne un phénomène complémentaire à cette disjonction, soit celui de l'extension du droit et des normes juridiques aux processus pédagogiques de l'activité éducative (3.2) : la thèse que nous défendons ainsi, à travers ces deux éléments d'analyse et en constant compagnonnage avec la TAC d'Habermas, est que la rationalisation du monde moderne a provoqué une colonisation bureaucratique, économique et juridique du monde vécu des acteurs sociaux par l'éducation, et que l'évolution des systèmes éducatifs occidentaux et de la pédagogie comme sphère de savoirs spécialisés a dépouillé les différents acteurs de l'éducation (les parents d'enfants scolarisés, les enseignants et les enfants eux-mêmes) des possibilités d'intercompréhension à la base d'une activité éducative portée par l'agir communicationnel, de ses potentialités émancipatoires et libératrices d'autodétermination et du gage d'autonomie intellectuelle que devrait prévoir une éducation humaniste.

Cette première thèse, toutefois, n'est que la prémisse d'une seconde qui, à nos yeux et telle que décrite au chapitre 4, est d'autant plus dramatique qu'elle se prolonge jusqu'à nos jours : il s'agit du phénomène d'oubli et de négation de l'enfance dans l'éducation qui provient, notamment, des développements sociopolitiques exposés au chapitre 3, mais surtout de l'entière tradition philosophique rationaliste dans laquelle s'inscrit Habermas. Cette deuxième thèse nous permet enfin de penser Habermas *pour et contre lui*, soit de façon critique dans une perspective éducative : si la thèse habermassienne de la colonisation intérieure du monde vécu par les institutions étatiques et économiques semble correspondre à une analyse de l'évolution de l'éducation dans la Modernité, elle néglige un type de colonisation encore plus alarmant du point de vue des finalités d'une éducation à la pensée critique et à l'émancipation. En effet, l'agir communicationnel défini par Habermas exclut complètement la présence et la participation des enfants (et des élèves, dans une optique scolaire) aux procès d'intercompréhension et de délibération qui en sont les fondements premiers, tels que

nous les exposons au chapitre 2; il suppose un concept de rationalité duquel sont congédiés les enfants et élèves, faisant de la TAC une théorie qui, en refusant d'élargir le spectre de la rationalité communicationnelle, ne fait que prolonger une conception déficiente, trouée et diminuée de l'enfance présente dans toute la tradition rationaliste, et faisant de l'acte d'éducation une activité essentiellement autoritaire et colonisatrice du monde vécu de l'enfance. C'est pourquoi nous proposons, en début de chapitre (section 4.1), une revue des principales théories de l'enfance et de l'éducation proposées par certains des plus importants philosophes rationalistes (Platon, Aristote, Descartes, Leibniz, Kant et Chomsky), dans le but de caractériser la position habermassienne à ce sujet (4.2) et, ultimement, d'en proposer une critique reconstructive. Comment Habermas conçoit-il précisément le développement moral et communicationnel de l'individu depuis l'enfance? Quelles incohérences se trouvent au sein d'une théorie qui, en prétendant viser l'émancipation et la libération individuelle et sociale de tous par le langage intercompréhensif, prive les enfants de telles potentialités? Que nous disent justement les plus récentes recherches sur le potentiel de rationalité de l'enfant et comment pouvons-nous, dans cette perspective, repenser l'agir communicationnel proposé par Habermas et l'articuler de façon cohérente à l'activité éducative contemporaine entre maître et élèves? En explorant ces questions, nous proposons, comme aboutissement de la présente thèse, une série de considérations qui nous permettent de réintégrer la TAC à un renouvellement de ses propres principes pour une pédagogie critique et respectueuse des capacités cognitives et morales de l'enfant.

Il convient finalement de mentionner que cette thèse ne prétend pas proposer un nouveau modèle éducatif, une théorie de l'éducation innovante ou une pédagogie en soi : nous n'avons pas cherché, dans le cadre de cette étude, à fonder un type d'éducation proprement habermassien, ou encore exposer une série de méthodes pédagogiques révolutionnant la gestion de classe, l'aspect communicationnel de la didactique ou la nature des relations enseignants/élèves en nous inspirant de la TAC d'Habermas; il s'agit, sans doute, d'une des limites de cette étude, et le lecteur qui s'attendrait à de telles considérations s'en trouverait sûrement déçu. Toutefois, et cela renvoie intimement aux présupposés épistémologiques de la philosophie de l'éducation comme champ

académique, nous espérons que cette contribution participe à la revitalisation de la recherche philosophique et éducative en proposant, d'abord, une réflexion inédite sur les apports possibles des théories d'Habermas pour l'éducation et, finalement, à la réactivation collective d'une pensée éducative critique : pourquoi éduquons-nous de la façon dont nous le faisons? Quels impératifs sociaux nous obligent, dans une certaine mesure, à privilégier les formes d'éducation que nous choisissons, à construire des relations pédagogiques profondément asymétriques avec les élèves qui peuplent nos institutions? Quel potentiel rationnel refusons-nous de voir en l'enfant, et comment pourrions-nous être davantage à l'affût des conséquences de l'autorité adulte sur le développement et l'autonomie de ce dernier? En ce sens, une étude de l'agir communicationnel habermassien n'est certainement pas sans pertinence pratique pour les méthodes éducatives : de quelle façon pourrions-nous favoriser le dialogue intercompréhensif dans la communication quotidienne en salle de classe et, ultimement, favoriser la pensée critique et la conscience citoyenne chez nos élèves?

Nous l'oublions trop souvent : les principaux bénéficiaires, les principaux sujets et, parfois, les principales victimes de la bureaucratisation accrue des institutions et de la technicisation des modes de vie scolaires, ce ne sont pas seulement les enseignants débordés, à qui l'on demande une somme presque inhumaine de tâches fragmentées. Ce ne sont pas seulement les directions scolaires qui, devant des impératifs grandissants de gestion et de reddition de comptes, peinent à trouver le temps nécessaire pour, simplement, se promener dans leurs propres écoles et prendre le pouls du quotidien de leur établissement, ni les parents devant leur incompréhension des incessantes reformulations de bulletins scolaires. Ce sont les élèves qui, trop nombreux dans chaque classe et ainsi privés de relations communicationnelles et affectives de qualité avec leurs enseignants, souffrent le plus directement des politiques éducatives et de l'uniformisation de la scolarisation et des épreuves ministérielles. Ce sont les enfants qui éprouvent des besoins qui s'écartent des normes et ceux qui, dans un univers conformiste et standardisé, ont le malheur de réfléchir différemment, qui paient ultimement le prix d'une efficacité toujours plus calculée, rationalisée, envahissante. Mais bon, ils ne sont, semble-t-il, *que* des enfants...

PARTIE I : LA TRADITION RATIONALISTE COMME SOL HERMÉNEUTIQUE DE LA THÉORIE DE L'AGIR COMMUNICATIONNEL

CHAPITRE I : La question de la rationalité comme point d'ancrage nécessaire

« *La rationalité des opinions et des actions est un thème sur lequel travaille traditionnellement la philosophie. On peut même dire que la pensée philosophique provient du devenir réflexif de la raison incorporée dans la connaissance, dans la parole et dans l'action. Le thème fondamental de la philosophie est la raison* », nous dit Habermas dans l'introduction de la *Théorie de l'agir communicationnel* (1987, p.17, paru en allemand en 1981). Cette citation illustre avec force l'intuition selon laquelle l'histoire entière de la philosophie occidentale en est une de la rationalité : qu'est-ce que la philosophie, en effet, sinon ce récit incarné, cette entité historique originairement marquée au fer rouge par l'« apparition » du *logos* grec? Les détracteurs d'une histoire purement rationnelle de la philosophie prônant ce « dehors de la raison » nous diront, suivant d'abord Nietzsche puis Heidegger, Foucault et bien d'autres, que ce n'est que débarrassée de l'idée de Raison que la pensée philosophique est enfin libérée, à l'aune d'une histoire redessinée par l'impulsion d'autres forces bien éloignées de celles de la rationalité. Mais tel apparaît peut-être, plus fidèlement encore, le juste portrait de l'histoire de la philosophie : une image rendue par les reflets d'une rationalité éclatée, fragmentée et continuellement reconstruite et déconstruite par les philosophes jusqu'à ce jour encore.

Si l'objet de cette thèse n'est certainement pas de reconstruire l'ensemble de l'histoire du rationalisme occidental, il n'en demeure pas moins qu'une étude sur Habermas commande, en quelque sorte, une posture particulière sur la question de la rationalité : le fil conducteur de ce chapitre est ainsi la Raison et ses diverses déclinaisons, de Descartes aux Lumières et de Kant à Hegel, avant que Nietzsche ne procède à sa première déconstruction. Ce sont ensuite les théoriciens de l'École de Francfort qui nous permettent d'en arriver à Habermas, défenseurs de la négativité d'une rationalité finalement réhabilitée chez le plus célèbre représentant de sa deuxième génération.

Toutefois, la nécessité d'articuler la théorie habermassienne de l'agir communicationnel à la question de la rationalité ne se justifie pas par la seule importance attribuée, dans l'histoire de la philosophie, aux réflexions sur la Raison ou sa négation. Cette nécessité s'ancre encore davantage dans le fait que les théories philosophiques et sociologiques aux sources du développement de la pensée d'Habermas sont, pour la très grande majorité, des systèmes théoriques prenant spécifiquement pour objet d'analyse la rationalité et les différentes formes qu'elle emprunte dans la Modernité (Weber, Durkheim, Adorno, Horkheimer), et lorsque ces théories ne sont pas au départ proprement orientées vers le traitement de la pure question rationnelle, Habermas trouve en elles un terrain d'analyses communicationnelles fort fertile pouvant mener ses propres théories vers une universalisation de la rationalité humaine. Comme le précise Rochlitz dans la préface à *Logique des sciences sociales* (1987, paru en allemand en 1970),

La pensée de Habermas n'est pas réductible à la philosophie allemande. Sans en renier les traditions fécondes, il rompt à de nombreux égards avec le style de pensée de ses prédécesseurs et s'ouvre à l'extérieur par une visée universaliste puissamment affirmée. En effet, à la différence de l'ancienne école de Francfort – dont il hérite le projet d'une théorie critique de la société et d'une démarche interdisciplinaire –, Habermas ne jette pas l'anathème sur les exigences du positivisme, du pragmatisme et de la philosophie analytique, qu'il intègre à sa pensée. Il s'en distingue néanmoins par la reconstruction rationnelle d'un principe de cohésion entre les sujets, fondé dans le langage humain. (...) À la suite des critiques justifiées du logos métaphysique et de la raison exclusivement cognitive et instrumentale, il s'agit de refonder la rationalité et ses conditions d'exercice par une théorie du langage et de l'argumentation, susceptible de fournir une base normative (...). La philosophie n'a plus aucun privilège par rapport au faillibilisme des sciences; une seule condition s'impose à elle : il lui faut argumenter d'une façon rationnelle, au lieu de vaticiner en initié de Dionysos ou de l'Être, au lieu de jouer sur des métaphores ou de ruser avec la raison. (Rochlitz, 1987, p.VI)

Ces dernières flèches lancées à Nietzsche et Heidegger par Rochlitz, plus important traducteur d'Habermas en langue française, représentent bien la façon dont le lecteur d'Habermas intéressé par l'agir communicationnel ne peut se soustraire à une analyse

profonde à la fois de ses prédécesseurs et ses contemporains : au sein de considérations épistémologiques visant à mettre en lumière la façon dont nous pouvons affirmer *connaître* un objet sociologique, Habermas prend très peu de raccourcis théoriques et néglige tout aussi peu de penseurs incontournables au traitement de la question de la compréhension du sens en sciences sociales.

Mais puisque l'objet principal de cette thèse demeure, malgré l'ampleur des considérations philosophiques, épistémologiques et sociologiques traversant l'œuvre habermassienne, l'articulation de la théorie de l'agir communicationnel à différentes questions éducatives, certains choix s'imposent quant à l'exposition de la question de la rationalité comme ancrage nécessaire à toute tentative d'interprétation de la pensée d'Habermas. De ce fait, c'est d'abord une histoire *moderne* de la Raison qui, certes partielle, est présentée dans ce chapitre à travers trois temps de ruptures et de prolongements : considérant l'attachement de Habermas pour le projet des Lumières, il s'avère pertinent de procéder en premier lieu à la description des fondements de la rationalité moderne chez Descartes jusqu'à Kant avant de traiter des liens entre l'idéalisme allemand et la Raison, ensuite déconstruite chez Nietzsche et Freud. Il s'agit de présenter, en second lieu, la critique de la rationalité instrumentale chez les théoriciens de l'École de Francfort, substrat direct de réflexions alimentées par les théories de penseurs préalablement évoqués (Hegel, Nietzsche, Freud, Marx) : en nous attardant plus spécifiquement à la négativité de la Raison chez Horkheimer et Adorno, nous en arrivons à la critique qu'Habermas adresse à son propre héritage francfortois quant au statut de la rationalité moderne.

Suite à ce plongeon dans l'histoire moderne de la rationalité, c'est finalement la mise en lumière des questions relatives aux possibilités de la connaissance en sciences sociales qui nous permet de dresser le terrain préalable à la théorie habermassienne de l'agir communicationnel. Considéré par plusieurs comme le regroupement de textes essentiel à une contextualisation adéquate de cette dernière, c'est notamment à l'aide du *Discours philosophique de la modernité* (Habermas, 1988, paru en allemand en 1985) que nous exposons la posture épistémologique d'Habermas par rapport à la philosophie

d'Horkheimer et Adorno ainsi qu'à l'herméneutique heideggerienne et gadamérienne, critiques toujours inscrites dans un effort de redéfinition rationnelle des tâches actuelles de la philosophie :

Ni retour en arrière vers une substance introuvable, ni deuil postmoderne d'une utopie qui projetait dans l'avenir les retrouvailles avec un ordre substantiel, la pensée de Habermas s'impose en ce moment critique, parce qu'elle répond sans faiblesse et sans résignation aux exigences d'une époque confuse. La fin de la métaphysique est un fait acquis qui ne provoque plus le regret, ni une évocation esthétique des idées régulatrices. Aux critiques de la raison – qu'elles viennent du côté de Heidegger et de Derrida, d'Adorno ou de Foucault –, Habermas ne répond pas par une réaffirmation dogmatique, mais par un nouveau concept de rationalité; aux actualisations de la métaphysique ou de la philosophie transcendantale, il oppose l'esprit critique et faillible de la modernité, une sensibilité attentive aux pathologies modernes, une reconnaissance de l'altérité ou de la non-identité dans le langage, et une redéfinition du rôle de la philosophie, qui ne prétend plus à « l'ultime fondation ». (Rochlitz, 1987, p.V)

Ce nouveau concept de rationalité est le lien unissant l'analyse philosophique et sociologique chez Habermas, et la principale raison pour laquelle il nous est permis de passer de l'une à l'autre sans trop d'incohérence. En effet, Habermas tente constamment de maintenir ces relations intimes entre philosophie et sociologie, entre réflexion et empirie si chères à la tradition francfortoise à laquelle il appartient, peu importe le succès relatif des penseurs de Francfort à l'égard de cet idéal. C'est pourquoi ce chapitre s'appuie largement sur les idées exprimées dans le *Discours philosophique de la Modernité* qui se présente comme un passage obligé pour quiconque désire comprendre la théorie de l'agir communicationnel, œuvre qui se prête mal à une lecture dépourvue de repères conceptuels et historiques en philosophie.

Ce premier chapitre introduit ainsi un ensemble de dimensions conceptuelles et méthodologiques à la base de cette thèse, et ce, sous le signe de la problématique de la rationalité chez Habermas. À travers une lecture des différentes théories exposées au regard de la Raison, nous présentons d'abord un effort de définition et de description des

principaux concepts philosophiques et sociologiques nous permettant premièrement de comprendre l'agir communicationnel habermassien, pour ensuite l'appliquer aux différentes questions éducatives retenues pour cette thèse : les différentes notions étudiées dans ce chapitre (rationalité, rationalité instrumentale, domination, aliénation, critique, etc.), loin de ne concerner qu'une réflexion purement spéculative, sont donc intimement liées à la perspective empruntée dans le traitement des phénomènes éducatifs exposés dans les chapitres subséquents. D'un point de vue méthodologique, la section de ce premier chapitre consacrée à l'analyse du débat entre Habermas et Gadamer sur l'herméneutique doit aussi être comprise comme la posture épistémologique que nous privilégions dans le cadre de cette thèse : en effet, c'est à la lumière de l'herméneutique critique habermassienne que nous analysons, dans les chapitres 3 et 4, certaines pathologies sociales du monde de l'éducation.

Nous ne saurions trop insister sur l'importance de ce premier chapitre pour la suite de cette étude : en effet, s'il peut paraître surprenant d'accorder une si grande place, en termes de contenus et de pages, à une diversité de penseurs autres qu'Habermas lui-même dans le cadre d'une thèse qui concerne spécifiquement sa pensée, il nous semblerait tout à fait imprudent d'« oublier » ce que commande en elle-même la nature profondément historique et inclusive de la pensée habermassienne. Car lire Habermas, c'est suivre le parcours exemplaire d'un philosophe qui, avant même de seulement laisser poindre au lecteur la simple esquisse d'un nouveau système de pensée, s'attaque à l'entièreté des penseurs l'ayant précédé dans un souci, presque zélé, de ne rien laisser au hasard.

1.1 Histoire moderne de la Raison : trois temps de ruptures et prolongements

1.1.1 Fondements de la rationalité moderne : de Descartes à Kant

La rationalité, et son édification totalisante au sein d'un rationalisme qui se décline notamment, depuis l'Antiquité grecque, en différentes variations métaphysiques, théologiques ou scientifiques, s'apparentent généralement à une conception de la réalité

comme étant gouvernée par un principe intelligible accessible à la pensée humaine (Vattimo, 2002, p.1388) : elle est ainsi, chez Platon, pure correspondance de l'intellect humain aux idées du Vrai, du Bien et du Beau, voire à la pensée *elle-même* conçue comme entité rationnelle, alors qu'elle se présente logique chez Aristote ou encore promesse de proximité à Dieu chez Augustin. Toutefois, et même si son histoire est complexe et nécessite d'incontournables distinctions entre Raison, rationalité et rationalisme, il est généralement admis que c'est à l'aune de la philosophie moderne qu'elle s'érige en système philosophique organisé, point de départ privilégié pour une analyse de la pensée habermassienne comme théorie critique de la Modernité :

En un sens plus restreint, le terme de rationalisme s'applique à un courant de pensée qui s'est développé au XVIIe siècle en Europe, souvent en opposition à l'empirisme qui lui est contemporain. Ces deux points de vue se rejoignirent pourtant dans la pensée des Lumières, et conduisirent au criticisme kantien, qui assigna aux prétentions du rationalisme à la fois un fondement et une limite indépassable. Mais c'est René Descartes que l'on a coutume de considérer comme le fondateur du rationalisme moderne. La philosophie cartésienne en effet incarna pendant longtemps les idéaux rationalistes et influença considérablement les sciences et la culture européenne dans son ensemble. Cependant, le rationalisme doit être ramené à des origines plus lointaines et plus hétérogènes, liées à l'affirmation de la classe bourgeoise dans l'économie, l'administration et, en général, dans les instances politiques des nouveaux États de l'Europe Moderne. (...) De ce point de vue, le *Discours de la méthode* de Descartes (1637) constitua, comme on a coutume de le dire, le « manifeste », enfin synthétique, de ce mouvement historique complexe qui trouva dans le rationalisme mathématique une inspiration théorique et idéologique. (Vattimo, 2002, p.1388)

La pensée cartésienne comme représentante de ce « mouvement historique complexe » s'incarne dans l'affirmation d'un doute systématique et d'un libre examen susceptibles de libérer les sujets pensants du poids des traditions scolastiques et de l'ancienne science, puisque fondés sur « *la seule force de la raison que chaque homme possède et s'entrelace à la volonté afin de bien conduire le mouvement de la connaissance et de l'action* » (Boulad-Ayoub, 2003, p.148). Elle donne aussi l'impulsion d'un dualisme qui sera, jusqu'à une tentative de réconciliation par Kant, profondément caractéristique des débats

philosophiques modernes entre empirisme et rationalisme : en admettant l'essence pensante de l'être humain face aux corps et objets, c'est une théorie rationnelle de la connaissance qui est déployée chez Descartes quand « *dans l'intuition intellectuelle, la raison se fait vérité et la vérité raison* » (Foisneau, 2001, p.50). Comme le souligne Touraine dans *Critique de la Modernité* (1992),

Il faut que le Sujet et la raison cohabitent dans l'être humain. La pensée qui domine la modernité naissante n'est pas celle qui réduit l'expérience humaine à la pensée et à l'action instrumentales; ce n'est pas davantage celle qui ne fait appel qu'à la tolérance, voire au scepticisme à la Montaigne, pour combiner raison et religion. C'est celle de Descartes, non pas parce qu'il est le héraut du rationalisme, mais parce qu'il fait marcher la modernité sur ses deux jambes et que sa pensée dualiste, qui sera vite combattue par les empiristes, mais prolongée par Kant, nous fait signe, par-delà deux siècles de philosophie des Lumières et d'idéologie du progrès, pour nous réapprendre à définir la modernité. (Touraine, 1992, p.57)

Mais là où Touraine se permet de contestables raccourcis, c'est dans cette affirmation d'un prolongement, par Kant, de la pensée dualiste de Descartes. Les pensées kantienne et cartésienne ne sont jamais, au fil de l'ouvrage de Touraine, distanciées comme il se doit l'une de l'autre, et nous passons ainsi à côté de ce qui caractérise proprement le passage d'une rationalité moderne à celle, spécifique, des Lumières chez Kant : la pensée kantienne se passe tout à fait de la distinction cartésienne entre l'esprit comme substance pensante et le corps, comme elle s'éloigne d'une fracture radicale entre subjectivité et objectivité. Comme l'affirme Schwyzer,

Descartes represents our inner life, our subjectivity, as if it were something independent and unsupported, as if our (my) conscious states, our thoughts and experiences, could somehow be the whole of what is real – without requiring the reality of anything else, and in particular without requiring the reality of the objects of our thoughts and experiences. And Kant argues, we are told, that the one reality presupposes the other, that subjectivity is impossible without objectivity, that a necessary condition of our having thoughts and experiences at all is that the objects of those thoughts and experiences actually have a certain character. And it is pointed out that Kant argues, in the *Principles*, that experience

would be impossible if its objects were not in their own right quantifiable, substantial, causally inter-related, and so on. (Schwyzer, 1997, p.342)

Le rationalisme kantien disqualifie ainsi la réponse cartésienne à la question de la connaissance possible pour le sujet humain, thèse qui accorde aux idées claires et distinctes, doublées de la certitude d'un Dieu qui ne peut tromper, le statut de conditions d'une Raison illimitée, infinie et capable de saisir la réalité par ses seuls efforts autoréférenciés, méthodiques et disciplinés. Pour Kant, la rationalité s'articule plutôt à la sensibilité et l'entendement dans *l'expérience* nécessaire à toute connaissance : cette rationalité dépend intimement du procès que Kant, bousculé par Hume, fait subir au concept d'*a priori* comme savoir antérieur, premier et fondamental à toute chose. Comme le montre Grondin,

Kant (...) a vraisemblablement été le premier à s'inquiéter de la possibilité de l'*a priori* dans un contexte qui connaissait déjà l'indifférentisme métaphysique et la résorption du savoir rationnel ou *a priori* au profit des savoirs historiques. Kant a donc bien vu ce que la question de l'*a priori* avait de crucial pour le destin de la philosophie et sa place dans l'univers des savoirs. Comme l'a excellemment noté Michel Foucault, c'est en s'interrogeant sur le droit à l'*a priori*, ou de la représentation, que Kant nous a fait franchir le seuil de la modernité. Kant a mis un point d'arrêt à ce que l'on peut appeler avec Foucault l'Âge classique, c'est-à-dire au rationalisme de Descartes à Wolff, en posant la question des limites de notre représentation, donc en demandant à l'*a priori* de quel droit il prétend pouvoir décliner la matrice intellectuelle d'un réel trop commodément identifié au rationnel. (Grondin, 1989, p.18)

L'on peut ainsi considérer l'opposition de Kant à l'argument cartésien de la preuve ontologique de l'existence de Dieu comme la parfaite illustration de l'élan kantien permettant à la rationalité moderne d'entrer dans l'ère de l'*Aufklärung*, considérant la remise en question de l'autorité Divine comme l'un des principaux postulats des Lumières :

Ce que Platon et Aristote étaient pour la représentation pré-philosophique de Dieu et l'explication athée des Sophistes, Kant l'est pour la théologie spéculative (naturelle) et pour les courants

athées des Lumières européennes. Chez Kant, Dieu n'est pas banni de la pensée, mais on assiste à une véritable révolution dans la manière de penser Dieu. Bien que Kant rectifie la théologie cosmologique et toutes les autres théologies, notamment la preuve ontologique, et bien qu'il rectifie non seulement dans certains détails, mais qu'il les critique fondamentalement, il n'a pas l'intention de démolir tout l'édifice de la théologie naturelle. Bien loin de se ranger du côté de l'athéisme – une critique de la religion qui aboutit à un athéisme philosophique, est évidemment plus ancienne et représente une position que Kant réproouve (...) – il développe un nouveau paradigme pour penser Dieu. La théologie morale remplace la cosmo-théologie et plus généralement, la théologie spéculative (métaphysique). Du fait que la morale a sa source dans la liberté, Dieu n'est plus pensé en terme d'Être suprême, mais en terme de liberté. (Höffe, 1993, p.269)

De là, nous pouvons laisser Descartes, peu commenté dans l'œuvre habermassienne par rapport à Kant, pour mieux définir l'héritage des Lumières chez Habermas. Parce qu'il ne cache point ses prétentions à la fondation d'une démarche intellectuelle et d'une philosophie inspirées de l'*Aufklärung*, le dialogue entre Habermas et la tradition des Lumières, particulièrement allemandes, est considéré comme le fil conducteur de toute sa pensée, de ses écrits de jeunesse à ceux de la maturité : « *Habermas conçoit en effet l'Aufklärung comme un cheminement autoréflexif, comme une pensée en gestation qui se nourrit des critiques qu'on a pu lui adresser et qui peut revoir ses positions et introduire des nuances au gré de sa progression* » (Coignard & Roudaut, 2012, p.8). Plus encore, l'œuvre entière d'Habermas se réclamerait d'un héritage proprement kantien :

Habermas's philosophical career can easily and instructively be read as a succession of attempts to appropriate the achievements of Kant's critical philosophy without being drawn into its commitment to a "philosophy of the subject". (...) It is therefore not surprising that in some of his most recent essays Kant and Kantian themes emerge even more clearly. At one point, he describes his work as a form of "Kantian pragmatism" and he pursues the suggestion, first made by Tom McCarthy, that the various idealizing suppositions implicit in the idea of communicative action can be considered analogous to Kant's "ideas" of reason introduced in the "Transcendental Dialectics" of the *Critique of Pure Reason*: Kant's ideas of a single world,

the soul and the “unconditioned” (or God) would thus correspond to the suppositions, in Habermas’s work, of a common world, accountable subjects, and context-transcending validity claims. (Baynes, 2004, p.194)

Il y a en effet, chez Kant, une volonté d’élargir la fonction critique de la raison vers les sphères collectives de la vie sociale et politique sous les impératifs d’une nécessité de soumettre ses pensées et ses doutes au jugement public (Kant, 1781-1787, p.592), volonté analogue aux principes de l’intersubjectivité chez Habermas. Mais comme le souligne Baynes (2004, p.195), le défi alors posé par cette correspondance entre Kant et Habermas se présente sous la forme d’une difficulté épistémologique au regard du sujet connaissant et de son rapport au monde : comment Habermas réussit-il (ou échoue-t-il) à intégrer les présupposés rationnels kantien à sa critique, célèbre et étendue, de la philosophie du sujet et de la conscience? Comment la rationalité kantienne, comme impulsion critique du sujet, peut-elle être débarrassée de ce retour constant à soi-même? Si nous laissons de côté, pour l’instant seulement, l’exposition de la réponse habermassienne à ce propos, c’est surtout par souci de cohérence historique dans notre présentation des plus importantes conceptions de la rationalité naissant à l’époque de la modernité philosophique. En effet, nous ne pourrions présenter les critiques qu’adresse Habermas aux rouages théoriques de la philosophie du sujet sans préalablement exposer la pensée d’un des plus importants philosophes de la conscience, soit la théorie du sujet absolu chez Hegel.

1.1.2 Idéalisme allemand et Raison

La pensée de Hegel est largement reconnue comme l’une des plus complexes de l’histoire de la philosophie, et ne pourrait de ce fait être proprement discutée dans le cadre limité des pages suivantes. Ce qui nous importe ici est plutôt de rendre compte, fort grossièrement, d’un nouveau visage emprunté par la rationalité dans le système théorique hégélien : parce qu’elle est d’abord profondément marquée par la pensée kantienne que nous venons de voir et, surtout, parce que la théorie critique de l’École de Francfort ne

peut être comprise sans une exposition minimale de l'influence hégélienne chez ses principaux théoriciens, la question de la rationalité chez Hegel ne peut être évitée.

Le premier problème qui se pose à la compréhension de la Raison chez Hegel est celui du vocabulaire particulier employé par le philosophe pour la caractériser. À cet égard, les clarifications de Grégoire sont certainement utiles :

Rappelons, tout d'abord, ce que Hegel entend par rationnel et par raison. Le rationnel est l'ensemble des essences possibles, dialectiquement enchaînées, et qui, à titre de souverainement parfait, exige d'être. En d'autres termes, l'ensemble des réalités effectives (passées, présentes et futures), en tant que dialectiquement structuré, et, pour cette raison, nécessaire. La raison (...) consiste dans la connaissance purement *a priori* de l'ensemble des essences possibles dialectiquement liées et de son existence nécessaire. (...) Au total, c'est donc parce que le rationnel, y compris, à son sommet, la raison, exige d'être, est pour soi et par soi, que la raison est. Le rationnel est le fondement et la fin de la raison. (Grégoire, 1940, p.252-258)

Ce couple corrélatif s'engage non pas, comme chez Kant, dans la réalisation rationnelle de l'autonomie du sujet critique, mais plutôt dans celle de l'Esprit (*Geist*) comme sorte de conscience générale, d'essence unique commune à tous les hommes qui permet notamment de résoudre les problèmes épistémologiques apparentés à la dysharmonie entre sujet et objet (Solomon, 1970, p.642). C'est en ce sens que la rationalité hégélienne est articulée dans un rapport totalisant entre Raison et rationalité dans l'Esprit, comme le souligne Taylor :

Mais tout change si la volonté dont l'homme doit réaliser l'autonomie n'est pas celle de l'homme seul, mais celle du *Geist*. Elle a alors pour contenu l'Idée qui produit un monde différencié à partir d'elle-même, de sorte que disparaît l'absence de fondement à l'action. Nous dirons alors que chez Hegel la volonté rationnelle libre échappe au vide parce que, contrairement à celle de Kant, elle ne demeure pas seulement universelle, mais produit, à l'extérieur d'elle-même, un contenu particulier. Telle est, en effet, sa prérogative en tant que sujet cosmique. Elle est l'Idée absolue qui déploie un monde différencié. (Taylor, 1998, p.80)

Chez Hegel, donc, la Raison se départ de la scission qui la caractérise, depuis Platon, comme faculté subjective en rapport *parallèle* à un monde ordonné, lui-même doté de rationalité. Au contraire, au sein du système hégélien qui vise la totalisation et l'unification de la pensée et de l'Histoire,

La raison ne désigne en premier lieu ni une faculté subjective ni une entité objective mais un rapport de réconciliation entre le sujet et l'objet – quels que soient par ailleurs le sujet et l'objet concernés. La raison nomme ainsi un moment de chaque processus systématique, à savoir le troisième, et s'oppose à l'immédiateté du premier moment et à la scission du deuxième. La raison correspond à l'unité des contraires, et plus précisément à une unité qui respecte l'autonomie des termes associés. Est rationnel, au sein d'un cycle quelconque, le moment où un principe intérieur gouverne de manière cohérente une extériorité différenciée. (...) Est rationnel le sujet qui rend compte par lui-même de son objectivité. Pour utiliser un lexique post-hégélien, on dira que cette définition de la raison n'est pas substantielle mais procédurale. Ou plutôt, en termes hégéliens cette fois-ci, que la raison n'est pas caractérisée par un contenu déterminé mais par une forme d'activité, celle qui assure l'unification de moments scindés. C'est pourquoi elle n'apparaît jamais qu'en situation, et constitue, au sein d'un cycle, la phase de la réconciliation. (Marmasse, 2011, p.27)

Il en est de même, à certains égards, de l'interprétation habermassienne qui se fait également sous le sceau de la réunion d'un monde différencié, soit « *a priori comme une puissance non seulement qui différencie et disjoint le système des situations vécues, mais aussi qui les réunit* » (Habermas, 1988, p.32). Habermas, dans le *Discours philosophique de la Modernité* (1988), procédera toutefois à une critique de la conception hégélienne ainsi que de celle des jeunes hégéliens se réclamant de son influence, s'appuyant principalement sur les failles de l'argumentation permettant à Hegel d'« assurer » le caractère unificateur de la Raison et de l'Absolu :

Two related (reasons) are given to this failure. Although having previously applauded Hegel's firm adherence to the modern "principle", Habermas now takes him to task for remaining hostage to a self-enclosed subjectivity unable to perform a synthetic function. "With the notion of the absolute (spirit)", we

read, “Hegel regresses behind the intuitions of his youth: he conceives the overcoming of subjectivity only within the limits of the philosophy of the subject”. By claiming the power of synthesis for absolute reason or subjectivity, Hegel is said to have feigned reconciliation by a slight-of-hand: “He would have had to demonstrate, rather than merely presuppose that (absolute) reason – which is more than abstract *Verstand* – can strictly reconcile or unify those divisions which reason also must discursively disassemble”. (Dallmayr, 1987, p.688)

En d’autres termes, l’héritage hégélien représente pour Habermas l’enfermement épistémologique au sein duquel se confinent les philosophies du sujet qui ne peuvent appréhender l’objectivité que dans un simple rapport circulaire à soi-même et à sa propre conscience : doublée d’une nature exagérément contemplative, et donc passive, la perspective hégélienne ne donne ainsi aucune arme pratique permettant la participation des individus aux processus sociaux, historiques et politiques vécus (Dallmayr, 1987, p.688). Il serait toutefois malheureux de ne pas reconnaître et esquisser le « moment nécessaire » (Ezoua, 2003, p.1) que représente la pensée de Hegel dans la constitution de la rationalité habermassienne, que ce moment soit purement négatif ou prolongatif; en effet, il est généralement reconnu qu’Hegel et Habermas partagent, à certains égards, une critique de la liberté et de la morale kantienne articulée autour de la notion de Raison :

On the one hand, Kant and his followers defend a version of the moral standpoint, that consists in formal and universally valid principles, which have their basis in rationality. On the other, Hegel and his followers claim that formally valid moral principles are themselves historically and socially situated; that they only accrue validity within a set of distinctively ‘modern’ cultural practices and political institutions, which are the product of an historical evolution, and are not in need of any further justification. *Discourse Ethics* (...) represents arguably the most explicit and thoroughgoing attempt to overcome this disjunction and to define and defend a position in normative ethics *between* Kant and Hegel. (...) Roughly speaking, Habermas immunises the moral standpoint against Hegel’s critique by weakening Kant’s conception of normative moral theory, or, in Habermas’ eyes, liberating Kant’s moral theory from its metaphysical presuppositions. (Finlayson, 1999, p.29)

Dit fort simplement, la liberté kantienne s'arrime à l'idée qu'elle est un « fait de la raison », *sine qua non* de la moralité elle-même : la critique d'Hegel concerne le fait que les principes moraux kantien supposent une liberté jamais inscrite dans les contextes historiques, ou en lien nécessaire avec le Monde (Miller, 2002, p.65) :

Particularly important is the way that Hegel transcends Rousseau and Kant in embodying morality within the empirical and political world. The problem of “rational freedom” becomes the nature of its embodiment, the question of whether or not the state is the appropriate location of freedom. (...) Hegel rejects Kantian individualism and Rousseauan democracy not for their radical implications but for their failure to appreciate the extent to which freedom requires a supporting institutional and social environment. (Critchley, 2001, p.5)

Ces considérations ont un impact majeur sur les liens entre rationalité et liberté tels que les conçoit Habermas dans l'ensemble de son œuvre : s'il rejoint Hegel dans l'idée d'une nécessité pratique pour la liberté rationnelle, il s'oppose radicalement à celle d'un impératif d'incarnation de la liberté dans les institutions étatiques. Pour Habermas, la défense idéaliste d'Hegel d'une forme d'institutionnalisation harmonieuse de la liberté des individus suppose une vision de la Modernité complètement ignorante des réalités modernes elles-mêmes :

Il réfléchit son époque dans une période qui voit s'effondrer les modèles classiques. Il présuppose donc, pour la réconciliation que le destin réserverait à la modernité décadente, une totalité morale qui n'a pas ses racines dans le sol de la modernité, mais qui est empruntée à une vision idéalisée du passé renvoyant à la fois à la polis grecque et à la pratique religieuse des premières communautés chrétiennes. (...) Il est fort possible que ce soit là la raison pour laquelle Hegel, ne poussant pas plus avant les prémisses d'une raison communicationnelle – pourtant clairement dégagée dans ses écrits de jeunesse –, a alors développé, quand il enseigna à Iéna, un concept d'Absolu qu'il pût dans les limites d'une philosophie du sujet, substituer aux modèles de l'Antiquité grecque et chrétienne – mais c'était, à vrai dire, au prix d'un nouveau dilemme. (Habermas, 1988, p.35)

Ce nouveau dilemme, c'est celui d'un État moderne qui, en se fondant dans l'Absolu hégélien, entraînerait que « *les mouvements politiques qui transgresseraient les limites fixées par la philosophie iraient, selon Hegel, à l'encontre de la raison elle-même* » (Habermas, 1988, p.49). La philosophie hégélienne de l'État, institutionnalisme total et totalisant, couvre le problème fondamental auquel s'adresse toute l'œuvre d'Habermas, soit la nécessité de fonder une philosophie de la modernité capable d'autocritique :

Hegel n'est pas le premier philosophe qui appartienne à la modernité, mais c'est le premier pour lequel elle soit devenue un problème. C'est dans sa théorie, d'abord, qu'apparaît cette constellation conceptuelle regroupant modernité, conscience du temps et rationalité. Or, en faisant en sorte que la rationalité – gonflée en esprit absolu – neutralise les conditions qui avaient permis à la modernité d'accéder à une conscience d'elle-même, Hegel a, de son propre fait, brisé cette constellation et, partant, n'a pas résolu le problème que représente, pour toute la modernité, le fait de trouver ses propres garanties en elle-même. (Habermas, 1988, p.52)

Mais avant d'en arriver au moment où l'École de Francfort et Habermas repenseront cette rationalité moderne, il nous faut d'abord passer par ceux qui l'ont radicalement déconstruite.

1.1.3 Les maîtres du soupçon face au rationnel

L'expression consacrée de « Maîtres du soupçon » sert fort bien, dans le cadre de notre brève relecture des différents reflets de la rationalité moderne, les limites organisationnelles de cette thèse : en effet, comment rendre compte, de façon synthétique, de la pensée de géants tels que Marx, Nietzsche et Freud sans être franchement confortés par l'idée d'une étiquette nous permettant de les intégrer en un « tout »? En reprenant l'expression de Boudon, « *Pour Marx, Nietzsche ou Freud, l'homme est aveugle sur le monde et sur lui-même* » (2006, p.325), et cet aveuglement tient surtout au poids de l'« écrasante » rationalité ayant caractérisé, depuis toujours mais de façon culminante chez Hegel, l'activité philosophique :

Au XXe siècle, l'histoire de la pensée et l'histoire des hommes font peser sur le programme moderne un soupçon radical, qui se reporte partiellement sur l'activité scientifique. L'histoire récente de la philosophie occidentale, en effet, est marquée par les difficultés du projet d'une appréhension totale de la réalité par la rationalité. Difficultés liées à la fois à la totalisation outrancière du système hégélien et à la remise en question radicale de la rationalité elle-même par les « maîtres du soupçon ». (Feltz & Crommelinck, 1997, p.10)

C'est en compagnonnage avec Habermas que nous débutons cette analyse de la déconstruction de la rationalité dans l'histoire moderne : non seulement une telle optique renvoie aux visées premières de cette thèse, mais elle semble aussi, comme le souligne Grondin, permettre le saut de l'ère déconstructive à celle d'une reconstruction proprement habermassienne :

Au fil des années cependant, Habermas a livré d'imposantes esquisses théoriques qui ont affecté l'autocompréhension de plusieurs axes de la philosophie, en particulier la théorie de la connaissance, l'épistémologie, la méthodologie, la philosophie sociale et l'éthique, redéfinissant au passage les notions traditionnelles de vérité et de rationalité, dont les maîtres du soupçon, Nietzsche et Freud et, en un sens, Heidegger, paraissaient avoir sapé les fondements. (Grondin, 1993a, p.93)

Si les liens entre Freud, Marx et Habermas sont plus évidents dans la mesure où ce dernier intègre positivement, à plusieurs égards, leurs théories aux siennes, le cas de Nietzsche est tout autre au sein du corpus théorique d'Habermas : comment, d'abord, la lecture habermassienne des idées nietzschéennes lui servira-t-elle à une réédification de la rationalité moderne? Habermas attribue à Nietzsche, comme le reconnaissent la majorité des historiens de la philosophie, la première coupure profonde entre raison et modernité. Avec la pensée nietzschéenne, la dialectique de la raison n'est pas révisée selon d'autres critères ou selon de nouvelles critiques, mais est tout simplement écartée :

Dans cette constellation, Nietzsche se trouve devant l'alternative suivante : ou bien soumettre, une fois de plus, à une critique immanente la raison centrée sur le sujet, ou bien abandonner ce programme dans son ensemble. Il prend la seconde option;

renonçant à réviser, une fois de plus, le concept de raison, il congédie la dialectique de la raison. S'il doute de la possibilité que la modernité puisse encore puiser ses critères en elle-même – “car nous ne possédons rien par nous-mêmes, nous autres modernes” –, c'est surtout en raison de la déformation historiciste de la conscience moderne, inondée de contenus quelconques et vidée de tout contenu essentiel. Certes, Nietzsche applique une fois de plus le modèle de la dialectique de la raison aux Lumières historicistes, mais pour faire éclater, cette fois, l'enveloppe rationnelle de la modernité en tant que telle. (Habermas, 1988, p.105)

Dans un élan de renversement complet, Nietzsche annihilera d'abord la rationalité au profit du mythe, cet Autre de la rationalité dans lequel s'exprime la grandeur de la nature humaine, sans toutefois proposer un simple retour en arrière historique : c'est dans l'avènement prochain d'une force dionysiaque que se réalisera l'Homme « moderne », jusqu'aux racines d'une *nouvelle* mythologie qui, éternellement, recommencerait. Les principaux problèmes qu'observe Habermas dans la théorie nietzschéenne relèvent notamment de l'empêchement d'une Raison émancipée héritée des Lumières et qui, chez Nietzsche, n'est vouée qu'à la régression :

Habermas, on the very contrary, insists ‘that enlightenment can only make good its deficits by radicalised enlightenment’. In his view, therefore, Nietzsche’s violent attacks on two of the value spheres that constitute modernity, on truth-related scientific knowledge claims, and on the universalism of practical reason, mark a dangerous ‘turning point’ insofar as these attacks seek to undermine the one real ‘turning point’ of our epoch: the turn, it is, that is based on the Enlightenment’s belief that reason in the long run can overcome not only those social habits and institutions that in its light appear as unjust, but that it additionally can compensate for those deficits which result from the disintegrative processes of rationalisation itself. The ambiguous rhetoric, and the false and vicious political goals that occurred in the aftermath of what Habermas sees as Nietzsche’s attempt to ‘bid farewell to the dialectic of enlightenment’, makes him very suspicious about all postmodern discourses that receive central impulses from Nietzsche’s aesthetically ‘totalised’ world view. (Nagl, 1989, p.744)

Ces visions du monde moderne, chez les maîtres du soupçon, tendent ainsi vers la découverte et la mise en lumière de sous-terrains présumés à l'existence, la philosophie, l'histoire et la conscience : et si Habermas ne reconnaît pas le sous-terrain antirationnel défendu par Nietzsche, il en sera toutefois différemment de celui sur lequel Freud a fondé la psychanalyse. En effet, les théories habermassiennes sont profondément teintées d'influences freudiennes, comme le sont d'ailleurs la majorité des théories de l'École de Francfort car Freud, à l'instar de Nietzsche, s'est aussi imposé comme agitateur de la conscience et de la morale « rationnelles ». Mais les correspondances de fond s'en tiennent possiblement à ce seul point :

En effet, dans l'opposition freudienne du principe de plaisir et du principe de réalité, se superpose une interprétation du monde comme opposant l'inconscient fluctuant à la rationalité de la réalité. En quelque sorte, c'est comme si Freud réintégrait par la petite porte la dualité métaphysique du monde réel s'opposant au monde sensible, le sujet rationnel ayant pour tâche de pallier aux imperfections du Ça désorganisé. De la sorte, Freud semble entériner la psychologie dans une entreprise de fondation de la vérité du monde réel par le sujet pensant, là où précisément, Nietzsche s'engageait dans une reconnaissance du monde du devenir comme seul monde réel et coupait court à tout idéalisme métaphysique. (Requet, 2007, p.12)

Pour Freud, les rationalisations opérées sur les pulsions du Ça sont nécessaires à la vie sociale : sublimation ou déplacements, il s'agit de formes de contrôle qui censurent, certes, mais sans lesquelles la civilisation est impossible. Il s'agit d'une idée à laquelle s'opposera farouchement Marcuse, le plus illustre commentateur de Freud dans l'enceinte de l'École de Francfort et l'influence francfortoise la plus prononcée au sein la pensée habermassienne :

Freud's own theory provides reasons for rejecting his identification of civilization with repression. On the ground of his own theoretical achievements, the discussion of the problem must be reopened. Does the interrelation between freedom and repression, productivity and destruction, domination and progress, really constitutes the principle of civilization? Or does this interrelation result only from a specific historical organization of human existence? In Freudian terms, is the

conflict between pleasure principle and reality principle irreconcilable to such a degree that it necessitates the repressive transformation of man's instinctual structure? Or does it allow the concept of a non-repressive civilization, based on a fundamentally different experience of being, a fundamentally different relation between man and nature, and fundamentally different existential relations? (Marcuse, 2012, p.5)

Du projet marcusien constitutif d'*Éros et Civilisation* (paru en 1955), où reprend donc Habermas? Alors que Marcuse s'est employé à une reprise et une critique métapsychologiques de la psychanalyse freudienne en tentant de caractériser ses possibles assises sociologiques, Habermas plonge pour sa part directement dans la relation thérapeutique freudienne conçue comme « *autoréflexion dialogique qui présuppose des ressources subjectives non thématiques par la métapsychologie, telles ces capacités réflexives qui prennent en charge l'intérêt pour l'émancipation* » (Renault, 2008, p.9). Cette interprétation habermassienne est tout à fait fondamentale aux rouages de la rationalité de l'agir communicationnel que nous présentons au second chapitre de cette thèse car, de façon analogue à la thérapie psychanalytique, un mécanisme d'interprétation des pathologies sociales par l'analyse des *distorsions systématiques de la communication* devrait aussi permettre l'émancipation :

Habermas argues that psychopathology can be understood as originating when a traumatic event causes “a deviation from the model of the language game of communicative action, in which motives of action and linguistically expressed intentions coincide”. The result, which may not become apparent until much later, is the formation of symptoms. For Habermas, symptoms are an expression of a private language – they are private, symbolic, intentional structures. The result is that the individual is unable to communicate freely not merely with others, but with himself. (Alford, 1987, p.12)

En soumettant ces symptômes à ce qu'il appelle une « herméneutique des profondeurs », Habermas soutient que s'opère alors une levée de l'aliénation de l'individu par un élan ultimement cathartique qui le mène à la compréhension rationnelle de son état. Mais cette

compréhension, et cette émancipation, doivent maintenant se penser dans le cadre d'une intersubjectivité :

Si nous rapportons les changements dans la socialisation de la famille à la rationalisation du monde vécu, l'interaction dans le sens de la socialisation doit représenter le point de référence pour analyser le développement du Moi – et la communication systématiquement déformée, donc la réification des relations interpersonnelles, doit constituer le point de départ pour étudier la genèse des pathologies. La théorie de l'agir communicationnel offre un cadre où le modèle de la structure constituée par le Je, le Ça et le Surmoi peut être reformulé (...), [modèle] qui rend justice aux structures de l'intersubjectivité et qui remplace les hypothèses sur les destins des pulsions par des présupposés sur l'histoire des interactions et sur la formation de l'identité. (Habermas, 1987a, T2, p.427)

Après une critique de Nietzsche et une interprétation de Freud, Habermas s'adresse aussi au troisième maître du soupçon, Marx, quant à sa reconstruction de la rationalité moderne. Mais avant d'en arriver à ce point, il est impératif de prendre d'abord le chemin d'une première génération de l'École de Francfort profondément marquée par le projet marxiste.

1.2 L'École de Francfort et la rationalité instrumentale

Il serait certes imprudent de ne pas éclaircir d'emblée la nature et la portée historique, philosophique et sociologique de l'idée même d'une « Théorie critique ». Car si l'on attribue généralement, dans un rapport presque entier de synonymie, la *Kritische Theorie* aux réflexions des philosophes et sociologues de l'École de Francfort, il n'en demeure pas moins que tout philosophe s'inscrit, fondamentalement, dans un rapport d'analyse critique avec la réalité, et ce, depuis la résistance de Platon devant la *doxa*, du doute méthodique cartésien jusqu'à l'autodéfense intellectuelle chomskyenne : en effet, quel contenu philosophique ne relève pas, dès l'origine, d'un élan essentiellement critique ou, du moins, d'un effort soutenu de distanciation? Pourtant, il existe sans aucun doute une théorie proprement « critique ». Si elle continue de diviser les spécialistes et les théoriciens quant aux détails de ses filiations internes (a-t-elle ses premiers germes chez

Kant ou Hegel? Que faire des incontournables nuances entre Théorie critique et *sociologie* critique « dégermanisée » chez Bourdieu et Boltanski?), une première acception lui confère le statut de courant de pensée à la fois continuateur et juge intransigeant de la grande tradition philosophique allemande (Vincent, 1976, p.13) où se joignent, comme dans une symphonie en apparence dysharmonique, la musicologie d'Adorno, la déception rationnelle d'Horkheimer et l'« optimisme » habermassien sous l'étiquette d'« École de Francfort ». Comme le précise Durand-Gasselín,

Quoi de commun en effet entre les fulgurances énigmatiques de Benjamin évoquant la figure baudelairienne du flâneur et la rude élaboration théorique par Habermas d'une théorie de l'agir communicationnel? Entre l'exigeante théorie de l'art d'avant-garde d'Adorno et celle du besoin de reconnaissance de Honneth, tournée vers la vulnérabilité? Entre les aphorismes pessimistes du jeune et du vieux Horkheimer, et la philosophie explosive du désir de Marcuse? Et où placer des figures importantes comme Neumann, Fromm ou Wellmer? (Durand-Gasselín, 2012, p.5)

Il y a donc lieu de se demander ce qui lie, entre eux, les penseurs de Francfort : est-ce l'ensemble des conjonctures historiques, politiques et sociales antérieures à leurs réflexions, telles que l'échec de la révolution socialiste de l'Allemagne des années 1920, le déclin du mouvement ouvrier, la victoire révolutionnaire russe et la montée du fascisme allemand (Spurk, 2001, p.13)? Ou est-ce plutôt un, ou plusieurs *objets* philosophiques, dont l'analyse de la *Verdinglichung* (la « chosification », francisée sous le vocable *réification*) et l'éternelle étude du rapport entre la théorie et la pratique en contexte émancipatoire? Parce que tel est, si nous osons n'en pointer qu'un seul, le dénominateur commun de la théorie critique de l'École de Francfort : l'émancipation, la libération de la société (Vincent, 1976, avant-propos).

C'est ainsi en 1931 que Max Horkheimer prend la tête de l'*Institut für Sozialforschung* de l'Université de Francfort, avec le mandat implicite de « laisser vivre » un marxisme modéré et pluriel (Vincent, 1976, p.59). Guide intellectuel de l'Institut (le *spiritus rector*, comme le caractérise Spurk), ses préoccupations philosophiques, qui alimenteront le lancement du premier programme de l'École de

Francfort, le mènent à redéfinir « les tâches actuelles de la philosophie sociale » : c'est par le matérialisme interdisciplinaire, une refondation et un repositionnement des intellectuels de Francfort face au marxisme, que sera caractérisé l'esprit premier de l'École et les germes de la Théorie critique (Spurk, 2001, p.19-20). Si nous reprenons l'image musicale de la fugue, il est aisé de voir comment Horkheimer, dans sa tentative de dépassement du marxisme et sa « philosophie sociale », devra toutefois et, inévitablement, se heurter à Kant et Hegel pour composer une nouvelle structure :

Héritière de la philosophie idéaliste allemande (de Kant et de Hegel surtout), cette philosophie se fonde sur une conception de l'individu dont l'être est marqué par le projet d'une personne autonome. Dans ce sens, pour Kant, c'est le sujet raisonnable qui est le point de départ de la philosophie sociale. (...) Hegel, pour sa part, introduit une rupture profonde avec cette conception kantienne. Il libère le rapport raisonnable avec soi-même (Selbstbesinnung) de l'introspection. Dorénavant la recherche de l'essence consistera à questionner le sujet autonome et créateur de culture dans son histoire où l'essence trouve une forme objective. (...) De Hegel, Horkheimer retient le dépassement de l'introspection kantienne, car l'essence de l'individu, c'est-à-dire ce qui est substantiel, se manifeste dans la totalité. (Spurk, 2001, p.30)

C'est en ce sens que notre courte histoire de la rationalité moderne, jusqu'à la théorie habermassienne, se poursuit avec les Francfortois : pour caractériser l'apport de l'École de Francfort à la question de la rationalité, il nous faudrait certes repasser par Kant et Hegel, mais nous nous concentrons ici sur Marx et Freud, ce dernier représentant certainement la pierre angulaire de l'*innovation théorique* du premier programme critique de l'Institut. Par souci de concision et de cohérence avec l'ensemble des philosophes préalablement évoqués dans ce chapitre, nous laissons ainsi de côté d'autres héritages philosophiques (phénoménologie husserlienne, pragmatisme américain, structuralisme) qui, malgré leur importance fondamentale dans le corpus théorique de Francfort, nécessiteraient une mise en contexte malheureusement impossible à réaliser dans le cadre de cette thèse : de plus, un accent particulier sera posé sur les pensées horkheimerienne, adornienne et marcusienne par rapport à celles de Fromm, Benjamin ou Neumann dans la

mesure où elles ont plus spécialement servi de tremplin à la reconstruction de la rationalité chez Habermas.

Ainsi, nous présentons d'abord la nature marxiste et freudienne de la Théorie critique de la première génération de l'École de Francfort pour en arriver, en second lieu, à la critique de la rationalité instrumentale chez Horkheimer et Adorno. La grande Négation horkheimerienne et adornienne, puissamment critiquée chez Habermas, nous permet alors de présenter en quoi le plus illustre représentant de la seconde génération francfortoise s'impose à la fois comme critique et continuateur de sa propre tradition philosophique d'attache et, surtout, comment la Théorie critique subit, avec la pensée habermassienne, la profonde fracture d'un renouvellement des assises théoriques et des visées d'une théorie maintenant inscrite au sein d'un nouveau système sociologique et philosophique universaliste, d'une nouvelle théorie globale de la société.

1.2.1 La Théorie critique comme renversement de paradigme

Commençons par l'évidence : le projet *initial* qui rassemble les théoriciens de Francfort, et ce, malgré les différences conceptuelles et théoriques qui les différencient les uns des autres, est celui d'un prolongement, d'une critique et d'une refondation des visées de la révolution prolétarienne telle que théorisée par Marx :

During the 1930s and early 1940s, the Frankfurt scholars engaged in a broad, multidisciplinary set of research projects on topics such as authority and the family, the origins and structure of Nazi society, aesthetic theory, and the critique of mass culture. The development of a radical social psychology based upon a synthesis of Sigmund Freud and Karl Marx was a major theoretical achievement. Marxian theory had previously lacked sufficient elaboration on the microscopic level to analyze the psychological dynamics in the generation and maintenance of false consciousness. (Antonio, 1983, p.329)

Les rapports qu'entretiennent alors les théoriciens francfortois avec les fondements de la pensée marxiste sont en tous points nuancés : d'une part seront conservées les idées

relatives à la critique de l'économie politique, aux contradictions internes entre forces de production et relations sociales et aux tendances à la crise du capitalisme, alors que seront critiquées et laissées de côté certaines idées universalisantes pouvant être interprétées sous un angle négativement positiviste ou pseudo-scientifique. Comme le précise Antonio,

Frankfurt School "materialism" abandoned claims about social laws, emphasizing instead the historically grounded critique of reification. According to Horkheimer, "the materialist tries to replace the justification of action with an explanation of it through an historical understanding of the agent." This historical thrust was necessary because the underlying emancipatory end, which animates critical Marxism and distinguishes it from positivism and pseudo-scientific Marxism, depends upon an understanding of the changing conditions of human suffering. He believed that critiques based upon supposed absolute values or alleged universal scientific laws were reifications that ultimately serve domination. Horkheimer attempted to avoid this error by operating according to the method of *immanent critique*, which is based on Hegel's dialectics and Marx's early writings. (Antonio, 1983, p.331)

Cette idée horkheimerienne de critique immanente suppose que la philosophie ne peut désormais plus se réduire à l'analyse, au sens marxiste du terme, des phénomènes sociaux dans leurs seules manifestations matérielles et économiques, mais qu'il importe plutôt de saisir dans le présent social les idéologies inhérentes au fonctionnement de la société : ce n'est qu'en la reconnaissance et la mise en lumière de ces idéologies et des pressions qu'elles exercent concrètement sur les individus qui, particulièrement dans la perspective adornienne, sont des êtres *souffrants* (Ferrarese, 2002, p.87), que nous pouvons espérer un potentiel émancipatoire. C'est au sein de cette tentative, d'ailleurs, que la principale innovation de l'École de Francfort se liera aux théories freudiennes, négligées chez la plupart des autres auteurs de tradition marxiste, et qui permet à Horkheimer, Adorno, Fromm et Marcuse d'assurer un programme théorique liant philosophie spéculative et empirie :

Psychoanalysis not only provided the Frankfurt School with a means of empirically investigating subjects which therefore could be approached only "philosophically", it also opened a new

dimension for social theory. Of the four pillars on which the theory of the Frankfurt School was constructed, Freud was the most heterogeneous. Hegel, Marx and Weber came from the tradition of classical nineteenth-century social theory and were all primarily concerned with understanding the great transformation from premodern to modern society. While he was also interested in the question of modernity in an indirect way, Freud's major concern lay elsewhere, namely, in the exploration of the unconscious and of the instinctual substratum of human culture. And it was the integration and elaboration of this so-called subjective dimension, opened up by Freud, which marked the real innovation of the Frankfurt School in contrast to the other contemporary Marxian and non-Marxian schools of social theory. (Whitebook, 1994, p.316)

C'est dans cette perspective que l'École de Francfort prend une tangente freudo-marxiste principalement représentée par Fromm et Marcuse, soit une tentative de lier les objectifs révolutionnaires de Marx et, selon le vocabulaire d'Habermas, l'« herméneutique des profondeurs » de Freud. À partir de ce moment, la société sera comprise à la fois comme le terrain où se déploie la pensée dominante, mais aussi comme l'entité absorbant, dans ses racines inconscientes, la domination plaquée sur les forces libidineuses :

Fromm se réfère, dans les années 1930, directement à la caractérologie freudienne. Ce n'est qu'au cours des années 1930 et 1940 qu'il met au centre de son argumentation l'importance des rapports sociaux au sein desquels les individus vivent, c'est-à-dire les sociétés capitalistes, pour le développement de leur appareil psychique et de leur caractère, et vice-versa. Désormais, le caractère est considéré comme forgé par la vie collective dans des situations concrètes et historiques, partagées par les membres du collectif. Le caractère normal d'une société n'est par conséquent pas le bon caractère mais le caractère adapté à la société. Il est « la somme des traits de caractère typiques pour les hommes de cette société, sachant que les forces libidineuses représentées par les traits de caractère – c'est-à-dire la fonction dynamique du caractère – pèsent le plus lourd ». Le caractère social désigne, dans une perspective dialectique, une force *active* de l'agir des sujets et de la constitution de la société. C'est pour cette raison que, selon l'École de Francfort, grâce à sa compréhension, on peut expliquer aussi bien la stabilité et la reproduction de l'ordre établi que son bouleversement. (Spurk, 2011, p.294)

Toutefois, des modifications opérées par Fromm dans sa propre théorie initiale l'éloigneront du noyau de l'École de Francfort et, critiqué par ses collègues, il quittera l'Institut dès 1938 : c'est principalement Marcuse qui, comme nous l'avons exposé plus haut, reprendra le flambeau freudien dans *Éros et Civilisation*, mais les appels à Freud par Horkheimer et Adorno n'en sont pas moins fondamentaux pour la construction de leurs théories respectives. Comme l'avance Genel,

Pour Horkheimer, avec Adorno, la psychanalyse n'est plus seulement une psychologie sociale dans laquelle la question est de révéler un « inconscient social », mais une discipline depuis laquelle la critique d'un noyau marxien est possible – en particulier son anthropologie. La psychanalyse révélait une dimension de l'objectivité sociale impensée par le matérialisme historique; elle devient le vecteur d'une critique du rapport de domination sur la nature enveloppé par l'anthropologie marxiste des forces productives. On passe d'une analyse du caractère comme reflet d'une inhibition des forces productives au diagnostic du déclin de l'individualité, autrement dit de la production d'un type d'homme privé d'autonomie dont les pulsions peuvent être plus directement manipulées. Le changement d'orientation qui s'opère au sein de la voie sociopsychologique et conduit à une divergence croissante avec Fromm est donc compréhensible comme un glissement dans la conception anthropologique. (Genel, 2010, p.22)

Cette anthropologie mène Horkheimer et Adorno, dans *La Dialectique de la Raison* (1944-1947), à mettre en lumière les rapports entre la domination politique et culturelle et les processus d'intériorisation des interdits et de refoulement des pulsions (Gabriel, 2011, p.20) : c'est d'ailleurs dans cet ouvrage, initialement pensé comme critique et prolongation possibles de la psychanalyse, que nous observons chez les deux Francfortois le passage de la construction d'une théorie psychosociale de la société à une critique élargie du legs des Lumières comme processus continu de la civilisation occidentale (Lamb-Books, 2013, p.42). Du coup, la théorie de Francfort déplace son objet d'analyse de l'exploitation marxiste des classes vers celui de la rationalité moderne :

In Dialectic of Enlightenment, Adorno and Horkheimer depend upon a theory of sublimation to understand non-economic forms

of domination, like the bodily repression sanctioned by the social order. In Freudian theory, civilization would not be possible without instinctual renunciation. Sublimation is the displacement of psychic energies from their aim of sexual satisfaction and their re-direction to a partial satisfaction in cultural practices: art, science, technology, and the intellect (Freud 1965: 121, also 1991b). This conception increases Adorno and Horkheimer's critical purchase on long-range forms of domination. It facilitates their shift from a focus on class exploitation to the much broader critique of Western civilization, myth and Enlightenment. (Lamb-Brooks, 2013, p.43)

Ce changement de paradigme donnera naissance à une profonde critique de la rationalité instrumentale qui, d'abord, s'arrache quelque peu aux premières préoccupations programmatiques de l'Institut, mais oblige aussi Horkheimer et Adorno à transformer leur cadre conceptuel essentiellement freudien par l'ajout de considérations typiquement wébériennes quant au traitement de la Raison occidentale. C'est d'ailleurs cet élan horkheimerien et adornien qui annonce, avant le temps, le principal nœud théorique poussant conséquemment Habermas à se distancier considérablement des présupposés philosophiques de ses prédécesseurs, et développer une conception de la rationalité qui soit susceptible de résister aux apories de la raison instrumentale.

1.2.2 Horkheimer et Adorno : pessimisme et Négativité

Si, à la naissance de l'Institut, la rationalité telle que conçue et modulée par les idéalistes allemands occupe toujours une place fondamentale dans l'esquisse de la philosophie sociale de Horkheimer, elle ne la gardera pas pour encore bien longtemps : Horkheimer et Adorno procéderont à un changement de paradigme complet face à la rationalisation issue de la grande tradition germanique. Devant la terreur inhumaine inspirée par le fascisme, les conditions politiques soviétiques et leur désillusion commune face à la classe ouvrière d'Allemagne, la pensée de Horkheimer et Adorno, s'exprimant souvent d'une seule et même voix, change radicalement de nature avec *La Dialectique de la raison* (1944-1947) et *Éclipse de la raison* (1947) :

En compagnie d'Adorno, il [Horkheimer] effectue le passage de la critique de l'économie (post)capitaliste à la critique de la raison formelle-instrumentale, passant ainsi du même coup du paradigme (marxiste) de l'organicité pseudo-naturelle au paradigme (wébérien) de la réification. La rationalisation n'est plus conçue comme la solution, elle est elle-même perçue comme partie intégrante du problème. (...) Pour bien saisir la critique radicale de la raison à laquelle Horkheimer et Adorno se livrent, il est important de voir qu'ils comprennent le fascisme et l'holocauste comme l'accomplissement de la rationalisation formelle-instrumentale, comme le résultat du renversement pervers de la rationalisation en réification. (Vandenbergue, 1998, p.35)

La Raison, noble et empreinte d'objectivité depuis Platon jusqu'à Hegel, se serait ainsi réduite et pervertie, selon Horkheimer et Adorno suivant Weber, à une forme purement subjective et formelle dans un processus de « désenchantement du monde » (Vandenbergue, 1998, p.37). S'ensuit alors une perte de sens, naissant du cynisme engendré par un agir fondamentalement et uniquement stratégique, au bout duquel ne comptent que l'utilité, l'intérêt, et qui emporte la Modernité entière, subissant les conséquences du mensonge instrumental de l'*Aufklärung* des Lumières :

Horkheimer was firmly convinced that the will of humanity was directed towards complete mastery over nature, 'the domination of nature both inside and outside us by means of rational resolve'. Referring to Hegel and Marx, Horkheimer described this concept – the perfect domination over nature by means of limitless reason – as a dialectical one. He defended it on two fronts – against rationalism and against irrationalism. (...) On the one hand, rationalism (represented for Horkheimer mainly by positivism) considered the scientific disciplines in their current form to be the only legitimate form of knowledge, and saw speculative thought as not competent to discuss the problems of society as a whole. In Horkheimer's eyes, rationalism was therefore only an imperfect, inflexible, impoverished rationality. On the other hand, irrationalism – represented for Horkheimer by the 'philosophy of life' (*Lebensphilosophie*), for example, and by existential philosophy – condemned thought as a destructive force, and made the soul or intuition the sole deciding authority in all the critical problems of life. (Wiggershaus, 1995, p.136)

La thèse d'Adorno et Horkheimer est relativement simple : la rationalité est, depuis toujours, un mécanisme inhérent à la technologie, la domination et le pouvoir, mais prend au sein des Lumières et du progrès scientifique une forme d'autant plus puissante qu'elle s'érige en un fétichisme technologique de la maîtrise humaine de la nature aux sources mêmes du capitalisme et du fascisme. Parallèlement, la raison objective laisse sa place à la raison subjective, l'exercice critique étant incompatible avec l'efficacité technique, la technicisation des sphères de vie :

Les Lumières et toute la civilisation à l'origine de laquelle elles sont jusqu'à aujourd'hui n'ont jamais travaillé à l'incarnation historique des grandes valeurs dont elles se réclament orgueilleusement. La vérité et la science ne leur importent pas. Pour elles ne compte que l'efficacité. Elles sacrifient donc la science à la technique qu'elles mettent au service d'intérêts matériels et mercantiles. Certes, les auteurs marquent bien que l'*Aufklärung* a été trahie au cours de son histoire, mais ils sont surtout sensibles à la fatalité logique du processus interne qui conduit très vite les Lumières à l'autotrahison et à l'autodestruction, l'efficacité technique étant inconciliable avec l'exercice souverain de l'esprit critique. Bacon est le meilleur représentant de la philosophie des Lumières. Sa valorisation de la méthode expérimentale aboutit à sacrifier l'homme et la nature au culte de la réussite. (Paul, 1995, p.95)

En remontant jusqu'aux mythes grecs, Horkheimer et Adorno critiquent cette propension humaine à la maîtrise du temps et de l'espace, cette « grandeur de l'homme dans sa capacité de défier les forces qui l'écrasent et d'en triompher par la raison » (Paul, 1995, p.97). Mais la rationalité instrumentale ne procéderait pas à la seule destruction de la nature externe : la domination de la nature externe (technique et industrie) est inséparable de la domination sociale (discipline et soumission), elle-même mère d'une domination de la nature interne (maîtrise de soi et autorépression) qui engendre cette perte de sens et de liberté chez l'individu. De là, les deux Francfortois franchissent un point de non-retour :

Tel est l'aboutissement extrême de cette dialectique de la raison, qui, par différence avec la dialectique hégélienne, ne fait point place à une « *Aufhebung* » réconciliant l'esprit avec lui-même, le penser et l'être, mais reste une dialectique négative logique de la

dislocation devant rendre compte d'une perversion essentielle de la raison que cette dialectique négative déchiffrera dans trois faits contemporains : Auschwitz, impensable comme simple accident ou déviation de l'histoire face à une dynamique de l'Aufklärung, les aventures de la dialectique marxiste dans le stalinisme, l'avènement enfin dans les sociétés occidentales d'un « homme unidimensionnel ». (Belaval, 1990, p.205)

Habermas, comme nous le montrons en de plus amples détails dans la section suivante, sera profondément sensible à ce point de non-retour, comme le démontre la description qu'il rapporte de la pensée horkheimerienne et adornienne à l'aide d'un vocabulaire particulièrement évocateur :

Ainsi, tout en s'éloignant sans cesse des origines par un processus des Lumières à l'échelle de l'histoire universelle, l'humanité ne serait pas libérée de la répétition compulsive du mythe. Parfaitement rationalisé, le monde moderne n'est pourtant qu'apparemment désenchanté, porteur de cette malédiction que sont la réification démoniaque et l'isolement mortel. (...) C'est la raison elle-même qui détruirait l'humanisme qu'elle a rendu possible; c'est là une thèse importante qui, nous venons de le dire, est justifiée dans la première digression par l'argument selon lequel le processus des Lumières a été déclenché, depuis ses origines, par un instinct de conservation qui réduit la raison dans la mesure où il se contente de la solliciter à travers des formes où la raison est mise en œuvre dans la perspective téléologique d'une domination de la nature et des pulsions, c'est-à-dire comme raison instrumentale. (Habermas, 1988, p.132)

Quel héritage les deux penseurs laissent-ils au regard du but premier de la Théorie critique, soit la libération des individus et de la société? Que faire, dans une perspective émancipatoire, des allusions horkheimeriennes à la « *nuit de l'humanité* », à la « *nouvelle barbarie* » et à « *la dernière expression de sa ferveur révolutionnaire* » (Sawchuk, 2005, p.540)? La réponse se trouve dans l'enceinte même de l'École de Francfort, au sein de sa seconde génération : car en plus de réhabiliter la rationalité et ainsi nous permettre d'approcher le terme de cette courte histoire de la Raison moderne, la pensée habermassienne s'opposera farouchement à la négativité de celle de ses premiers maîtres.

C'est en ce sens qu'Habermas s'imposera comme l'un des plus dignes représentants des Lumières modernes *et* contemporaines :

The dark writers of the bourgeoisie - such as Machiavelli, Hobbes and Mandeville - had always appealed to Horkheimer, who was himself influenced by Schopenhauer. Clearly, from their works there still remained ties to Marx's social theory. These connections were broken by the really nihilistic dark writers of the bourgeoisie, foremost among them the Marquis de Sade and Nietzsche. It is to them that Horkheimer and Adorno turn in the *Dialectic of Enlightenment*, their blackest, most nihilistic book, in order to conceptualize the self-destructive process of Enlightenment. (...) We no longer share this attitude. However, under the sign of a Nietzsche restored by some post-structuralist writers such as Derrida and the recent Foucault, attitudes are being disseminated today which appear as the spitting image of those of Horkheimer and Adorno in the *Dialectic of Enlightenment*. It is the confusion of the two attitudes that I want to prevent. (Habermas, 1982, p.13)

Dans cette optique, quel chemin Habermas emprunte-t-il pour refonder la rationalité des Lumières violemment noircie par ses premiers mentors?

1.2.3 Critiques habermassiennes de l'héritage francfortois

Habermas est recruté à l'Institut au semestre d'été 1956, à l'époque d'une profonde réforme universitaire en Allemagne dont l'impact sur les premiers travaux du philosophe à Francfort, alors supervisés par Adorno, est certain : l'heure semble, pour Habermas, aux enquêtes sociologiques engagées, dans un rapport positif et participatif à la démocratie (Bouchindhomme, 2002, p.64). Jusque-là, l'École de Francfort avait certes toujours été liée aux questionnements politiques et à la remise en question des mécanismes de pouvoir sous-jacents aux fondements de la société allemande et occidentale, mais l'influence du jeune Habermas semble rapidement donner une couleur particulière aux travaux de l'École. Si, par son arrivée à l'Institut, le philosophe permet ainsi un certain renouvellement de posture politique, il n'est toutefois pas *dès 1956* ouvertement critique des travaux de ses prédécesseurs :

A well-known newspaper caricature, printed some twenty years ago, pictures the Frankfurt School as a closely knit group with Horkheimer as a large father figure watching over the other members of the school, among them Theodor W. Adorno and Jürgen Habermas. This view of the relationship between the members of the Frankfurt School was quite common in Germany at that time: Habermas was seen not only as a member of the School but more specifically as a disciple of the older generation, someone who had started out from the position of Critical Theory, as it was developed in the 1940s and 1950s by Horkheimer, Marcuse and Adorno. Although this interpretation cannot account for all of Habermas' early work, notably not for his *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1962) (Structural Change of the Public Sphere), it was plausible enough to find wide acceptance. (Hohendahl, 1985, p.3)

Le moment précis de scission théorique entre le philosophe et les pères fondateurs de Francfort est, d'ailleurs, toujours matière à débats chez les plus grands commentateurs de la Théorie critique, voire les philosophes eux-mêmes associés à l'École comme Axel Honneth : est-ce dès le départ que la pensée habermassienne se distingue de celle de Horkheimer et Adorno, dans son appui à une démocratie positive et radicale? Est-ce plutôt quand Habermas écrit son essai critique sur le pessimisme d'Adorno (1969)³, ou lorsqu'il emprunte pour de bon un tournant rationaliste linguistique dans *Logique des sciences sociales*, qui culmine ultimement dans la *Théorie de l'agir communicationnel*? Chose certaine, lorsque Habermas articule ses critiques à l'endroit des pères fondateurs francfortois, il remet en cause, avant toute chose, le rapport à la rationalité de Horkheimer et Adorno :

While the chapter devoted to Horkheimer and Adorno in *The Theory of Communicative Action* is still characterized by critical sympathy, his re-reading of Dialectic of Enlightenment under the title "The Entwinement of Myth and Enlightenment", first published in 1982, not only sharpens the critique of Horkheimer and Adorno but also displays a certain amount of acrimony absent from Habermas' earlier essays. Habermas states in no uncertain terms that something went wrong in the evolution of Critical

³ Habermas, J. (1969). Theodor Adorno : The Primal History of Subjectivity – Self-Affirmation Gone Wild, dans Habermas, J. (1983). *Philosophical-Political Profile*, Cambridge : MIT Press.

Theory during the 1940s. This harsh verdict is directed against Horkheimer's and Adorno's work from *Dialectic of Enlightenment* on. In particular, it is directed against Adorno's *Negative Dialectic* and *Aesthetic Theory*. (Hohendahl, 1985, p.4)

Selon Hohendahl, cette distanciation représente beaucoup plus qu'un éloignement théorique « intrafrancfortois » entre Habermas et les pères de l'Institut : pour Habermas, c'est l'importation de Nietzsche dans la Théorie critique qui représente l'essentiel de l'élan épistémologique et de la posture négative de Horkheimer et Adorno dans *La Dialectique de la Raison*. La critique nietzschéenne de la rationalité, avec celle d'Horkheimer et Adorno, procèdent alors d'une critique de l'idéologie qui détruit la faculté critique *elle-même*, quand la Raison ne devient qu'un outil d'auto-conservation de soi et de pouvoir (Hohendahl, 1985, p.15) :

L'attitude de Horkheimer et Adorno à l'égard de Nietzsche est ambiguë. D'une part, ils conviennent qu'il "fut l'un des rares philosophes après Hegel qui reconnut la dialectique de la Raison". Ils acceptent évidemment la "doctrine impitoyable" de "l'identité de la domination et de la raison", et donc la *base* d'une surenchère totalisante de la critique de l'idéologie. Mais, d'un autre côté, ils ne peuvent ignorer que Hegel est aussi l'antagoniste par excellence de Nietzsche. Chez celui-ci, la critique de la raison est à ce point tournée en affirmation que la négation déterminée – et donc la seule méthode dont Horkheimer et Adorno, en présence d'une raison chancelante, entendent précisément conserver l'exercice – perd elle-même de son mordant. La critique nietzschéenne finit par miner l'impulsion critique elle-même. (...) Cette ambiguïté vis-à-vis Nietzsche est instructive. Elle révèle par ailleurs que la *Dialectique de la Raison* doit davantage à Nietzsche que la seule stratégie d'une critique de l'idéologie qui se retourne contre elle-même. (Habermas, 1988, p.145)

Pour Habermas, la critique chez Nietzsche, Horkheimer et Adorno est ainsi autoréférentielle, et « s'ils ne veulent pas renoncer à l'effet d'une ultime démystification et s'ils souhaitent poursuivre le travail critique, ils sont obligés, pour expliquer la corruption de tous les critères rationnels, d'en préserver un qui reste intact » (Habermas, 1988, p.152). Cette observation participe de la première de trois considérations

habermassiennes, telles que soulevées par Vandenberghe, qui résumeraient l'analyse faite par Habermas des principales faiblesses de l'ancienne théorie critique : 1) le concept de vérité et le rapport aux sciences déployés par ses prédécesseurs, 2) le besoin de fondements normatifs pour une théorie critique et 3) une sous-estimation de l'État de droit démocratique (Vandenbergue, 1998, p.173).

Le philosophe s'oppose d'abord à l'idée d'une emprise totalitaire de la raison formelle-instrumentale, telle que défendue dans le cadre de la première théorie critique suite à l'influence nietzschéenne, sur la recherche de la vérité et les possibilités de la science : pour réaliser l'émancipation horkheimerienne et adornienne, nous devrions idéalement nous tourner vers une forme de rationalité originelle, un nébuleux concept de raison « d'avant la raison » (Vandenberghe, 1998, p.174) qui, pour Habermas, apparaît tout à fait contradictoire au sein d'une thèse radicale sur la totalisation de la rationalité instrumentale. Pour le philosophe, l'argumentation des pères de Francfort s'en trouve affaiblie :

In fact, the *Dialectic of Enlightenment* does not do justice to the elements of reason in cultural modernity which are contained in what Marx and the Marxist tradition call the bourgeois ideals (and became instrumentalized along with them): I mean the internal theoretical dynamic which constantly propels the sciences - and the self-reflexion of the sciences as well - beyond the creation of merely technologically exploitable knowledge; furthermore, I mean the universalist foundations of law and morality which have also been embodied (in no matter how distorted and imperfect a form) in the institutions of constitutional states, in the forms of democratic decision-making, and in individualistic patterns of identity formation; finally, I mean the productivity and the liberating force of an aesthetic experience with a subjectivity set free from the imperatives of purposive activity and from the conventions of everyday perception. Contained in the works of avant-garde art, in the discourses of art criticism, and in the innovations of our vocabularies of values, such aesthetic experiences do have somewhat of an illuminating effect or at least provide an instructive contrast. (Habermas, 1982, p.18)

L'idée habermassienne précédente consiste essentiellement en la mise en lumière *d'autres* formes de rationalité ignorées par Horkheimer et Adorno, mais elle suit aussi l'intuition que la lecture du projet des Lumières à laquelle procèdent les deux philosophes est injustement poussée aux extrêmes en plus de dépendre d'une *contradiction performative*, terminologie qu'Habermas emprunte à Karl-Otto Apel :

This critique of ideology describes the self-destruction of the critical faculty, however, in a paradoxical manner, because in performing the analysis it must make use of the same critique which it has declared false. It denounces the totalitarian development of Enlightenment with its own means - a performative contradiction of which Adorno was well aware. Adorno's later work, especially his *Negative Dialectics*, reads like an explanation of why we should no longer attempt to resolve this unavoidable *performative contradiction*, and why only the insistent and incessant development of this paradox offers the prospect of that almost magically charmed "remembrance of nature in the subject in whose fulfillment the unacknowledged truth of all culture lies hidden". In the 25 years since the completion of the *Dialectic of Enlightenment* Adorno has remained faithful to his philosophical impulse and has not evaded the paradoxical structure of thinking engaged in totalized critique. (Habermas, 1982, p.22)

C'est d'ailleurs face à cette impossibilité de fonder rationnellement la science et la connaissance que s'articule la seconde remarque d'Habermas à l'égard d'Horkheimer et Adorno, visant le caractère beaucoup trop abstrait de leur critique de la réification comme thèse qui « *par défaut d'une conception claire de ses propres fondements normatifs, bute nécessairement sur une contradiction performative (Apel) et, par conséquent, s'autoréfute* » (Vandenbergh, 1998, p.174). Habermas fait alors reposer son argument de nécessité de fondements normatifs pour la science et la recherche sociale sur l'erreur horkheimerienne et adornienne :

En partant d'une opposition abstraite à la raison instrumentale, Adorno ne peut clarifier la faculté mimétique. Les structures d'une raison auxquelles Adorno ne fait qu'allusion ne sont accessibles à l'analyse que si les idées de réconciliation et de liberté sont décodées comme les chiffres donnant la formule, si utopique qu'elle soit, d'une intersubjectivité qui permet aussi bien

une intercompréhension sans contrainte des individus en relation les uns aux autres que l'identité d'un individu qui communique sans contrainte avec lui-même : socialisation sans répression. Cela signifie deux choses : d'une part, un changement de paradigme dans la théorie de l'action – on passe du modèle de l'agir dirigé vers un objectif au modèle de l'agir communicationnel; d'autre part, un changement de stratégie dans la tentative pour reconstruire le concept moderne de rationalité, tel qu'il est devenu possible avec une décentration de la compréhension du monde. (Habermas, 1987a, T1, p.395)

Résumé simplement, en totalisant le pouvoir de la raison formelle-instrumentale, Habermas reproche à ses prédécesseurs d'écarter les autres formes possibles de rationalité, dont la raison communicationnelle aux fondements de l'agir social; de plus, le raisonnement sur lequel s'appuient Horkheimer et Adorno se réfute lui-même dans la mesure où il suppose une impossibilité de la faculté critique, et donc l'impossibilité même d'articuler une critique *sur* cette critique. Toutefois, comme le pointe Vandenberghe, une troisième considération caractérise la fracture entre Habermas, Horkheimer et Adorno :

Épistémologiquement, le mode de présentation de la théorie critique de Habermas est fondé sur la conception (apelo)-peircienne de la "communauté de communication scientifique illimitée". La conviction que toute théorie doit pouvoir se justifier devant le tribunal des savants est l'autre face de la querelle du positivisme. Contrairement à Adorno et Marcuse, Habermas ne veut plus soustraire sa théorie à la vérification intersubjective. Les débats qu'il a menés avec, entre autres, la théorie analytique de Hans Albert, l'herméneutique de Gadamer et la théorie des systèmes de Luhmann, montrent que sa théorie de la communication se développe dans et par le dialogue. (...) Transposant le principe peircien du socialisme logique en principe démocratique de la publicité des débats politiques (*Öffentlichkeit*), la théorie de la communication cherche à promouvoir une démocratisation radicale de la société. Alors que Horkheimer, Adorno et Marcuse étaient extrêmement sceptiques quant à la capacité des hommes à déterminer volontairement et consciemment les relations sociales, Habermas insiste quant à lui sur la nécessité et la possibilité de revitaliser l'espace public en tant que médiateur actif entre la société civile et le sous-système politique. (Vandenberghe, 1998, p.175)

Cette impulsion habermassienne consistant à soumettre sa propre théorie communicationnelle au dialogue scientifique nous mène en toute logique à la dernière section de ce premier chapitre, puisqu'elle délimite le terrain sur lequel s'est déployée la posture épistémologique d'Habermas au regard de la recherche en sciences sociales. C'est en effet en rapport constant avec sa propre tradition francfortoise, mais aussi avec celles d'autres penseurs extérieurs à l'École de Francfort que le philosophe a développé une perspective herméneutique *critique* pour le traitement de la question de la compréhension du sens en sociologie et philosophie : afin d'appuyer et justifier notre propre approche épistémologique et méthodologique quant aux phénomènes éducatifs qu'il nous intéresse d'analyser dans les chapitres subséquents de cette thèse, il convient enfin d'exposer en détail la prise de position habermassienne à ce sujet.

1.3 Les possibilités de la connaissance en sciences sociales chez Habermas : les impératifs d'une approche rationaliste

Les différentes querelles épistémologiques entretenues par Habermas avec bon nombre d'illustres penseurs (Popper, Albert, Foucault) sont bien connues : visant toutes à circonscrire *ce qui peut* être sociologiquement ou philosophiquement connu et la méthode à privilégier pour y parvenir, elles nourrissent depuis plusieurs décennies l'arrière-fond méthodologique des sciences sociales. Si cette thèse portait spécifiquement sur les apports épistémologiques de la pensée habermassienne pour la sociologie et la philosophie, nous serions dans l'obligation de présenter en détail ces disputes intellectuelles : toutefois, nous nous en tiendrons ici à l'exposition de considérations théoriques nous permettant de mettre en lumière la posture épistémologique d'*herméneutique critique* privilégiée par Habermas, et ce, pour une raison strictement philologique. En effet, à l'amorce de la *Théorie de l'agir communicationnel*, Habermas articule essentiellement ses positions par rapport aux approches heideggerienne et gadamérienne de la compréhension du sens en sciences sociales, et non à celles de Popper ou Foucault : de ce fait, il apparaît plus ou moins pertinent dans le cadre de cette thèse de nous attarder trop longtemps sur les autres débats ci-haut évoqués.

Ainsi, afin de caractériser l'herméneutique critique habermassienne, nous inscrivons d'abord, mais de façon concise, l'herméneutique elle-même dans l'histoire de la philosophie contemporaine, avant d'en présenter rapidement les figures de proue et leurs apports généraux à la compréhension philosophique. Ensuite, nous abordons de front le débat tenu entre Gadamer et Habermas sur les fondements de l'herméneutique, pour subséquemment exposer les motifs pour lesquels une herméneutique critique destinée à l'émancipation, telle que conçue par Habermas, nous semble préférable à la vision gadamérienne. En troisième lieu, nous présentons une articulation de l'herméneutique à l'éducation en évoquant les travaux de Simard (2004) sur le sujet, dans le but de voir en quoi l'herméneutique se présente comme une perspective méthodologique intéressante dans le cadre d'une thèse en fondements éducatifs.

1.3.1 L'herméneutique dans l'histoire de la philosophie contemporaine

Faire en sorte que les mots ne se limitent pas à dire, mais plutôt jeter la lumière sur ce qu'ils veulent dire : « *La thèse cardinale de l'herméneutique, sa thèse universelle est que les mots restent toujours en deçà de ce qu'ils veulent dire. Le vouloir-dire ne se laisse jamais parfaitement traduire ou transmettre en mots* », nous dit Grondin (1997, p.185). L'herméneutique serait ainsi cet exercice d'interprétation des mots, des textes, du langage mais aussi des mythes, des symboles et des œuvres qui, selon Gadamer, portent l'inévitable sceau de la subjectivité : elle n'est pas courant philosophique en soi, mais bien discipline, posture de compréhension, méthode qui, paradoxalement, ne saurait en être une car distanciée, du moins depuis Heidegger en philosophie, de l'analyse purement objective ou scientifique (Vattimo, 2002). Au fil de l'Histoire, elle a concerné toute tentative de compréhension du monde, des signes, des textes sacrés, religieux et juridiques par les hommes, car « *penser, c'est interpréter, et tout demande à être interprété, tout demande à être expliqué : les choses du monde comme les choses du langage* » (Molino, 1985, p.77). Herméneutique biblique chez les théologiens, littéraire chez Jauss, l'art de l'interprétation ne concerne en rien la seule réflexion philosophique : l'herméneutique se décline et se matérialise ainsi au travers de tous les principaux domaines ayant constitué

la connaissance humaine. Mais si se déploie, d'Aristote aux précurseurs Dilthey et Schleiermacher, l'histoire de l'herméneutique proprement philosophique depuis ses sources anciennes, nous concentrerons ici nos réflexions sur l'herméneutique contemporaine du XX^e siècle initialement renouvelée par les travaux d'Heidegger.

Dans l'un des plus importants ouvrages consacrés à l'herméneutique contemporaine (*L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, 1993), Grondin trace le fil historique d'une discipline qui, loin d'être consensuel et linéaire, est jonché de sauts, de rebonds et de crises :

Si nous avons perdu des amis en décrétant qu'il restait indispensable de partir de Heidegger, nous sacrifierons sans doute tous ceux qui nous restent en clamant ensuite qu'on ne peut en *rester* à Heidegger ou à la philologie de ses textes, qui demeurent, malgré tout, les plus forts qu'ait produits notre positiviste XX^e siècle. [...] La pensée heideggerienne redevient elle-même métaphysique, c'est-à-dire totalisante, au moment précis où elle se pratique comme la seule qui soit possible et où elle se codifie en des formules incantatoires qui se ferment à tout ce qui paraît encore provenir de l'héritage métaphysique. D'où l'utilité cathartique d'un saut, abrupt, mais continu, de l'heideggeriannisme à la théorie dite critique [...] qui rappelle utilement que le procès intenté à Heidegger à la rationalité occidentale oublie peut-être la rationalité communicationnelle ou dialogique [...]. L'opposition ne devient manifeste et affichée qu'avec Habermas, d'où l'intérêt de confronter d'abord les pensées de Heidegger et d'Habermas (...) avant d'en venir à Gadamer. (Grondin, 1993a, p.9-10)

Même s'il n'avait que faire de l'acte d'interprétation par rapport à la présence des phénomènes eux-mêmes (Grondin, 1993b, p.383), il conviendrait aussi d'en revenir à Husserl, maître d'Heidegger et Gadamer qui, en fondant les assises de la phénoménologie, caractérise la conscience du sujet face aux expériences phénoménologiques, face à ce que sont les choses dans leur plus pure essence. Il y aurait alors, dans cette connaissance pure des phénomènes, un mouvement analogue à celui qui propulse originellement l'élan herméneutique :

Les élèves les plus herméneutes de Husserl, c'est-à-dire Heidegger et Gadamer, ont tout naturellement conçu le phénomène de la compréhension selon le modèle que Husserl leur avait proposé. Comprendre, c'est remonter du dit au sens qui l'anime, du discours extérieur à la question qui le motive. Toute la polémique de Heidegger contre le jargon du « on » n'est en fait qu'une application herméneutique de l'injonction phénoménologique du retour aux choses elles-mêmes. Les lieux communs du « on » nous déchargent en effet d'une vision directe des choses, celle que nous sommes pourtant en mesure d'acquérir par nous-mêmes, s'il est vrai que nous sommes, en principe, des « Dasein », des êtres susceptibles d'être « là », c'est-à-dire directement auprès des choses, lorsque tombent les décisions fondamentales quant à notre existence. L'appel à l'authenticité qui constitue le Dasein est celui d'un retour aux choses, d'une confrontation directe avec soi. (Grondin, 1993b, p.38)

D'abord retour aux choses, l'herméneutique devient rapport à l'Être chez Heidegger et rapport à la tradition chez Gadamer, avant de devenir impulsion critique chez Habermas : plus loin, avec Ricoeur, elle est notamment rapport à soi et à la mémoire historique et culturelle. Mais quelles sont les particularités respectives de l'herméneutique chez Heidegger, Gadamer et Habermas?

Chez le premier, toujours, la réputation précède l'homme : auteur obscur et illisible, sympathisant nazi, idéologue maquillé sous les traits d'un philosophe... Il n'en demeure pas moins que son œuvre, de plus en plus polémique au rythme des recherches s'accumulant à son sujet, est malgré tout d'une importance incontournable pour l'histoire de la philosophie contemporaine : il s'agit d'une philosophie complexe qui s'inscrit dans les paradigmes de la déconstruction, de l'existentialisme, de la métaphysique et de la phénoménologie, en faisant un objet d'étude beaucoup trop vaste pour être ici adéquatement élaboré. Il nous importe donc davantage de caractériser spécifiquement les apports herméneutiques de la pensée heideggerienne qui, selon Grondin, participe de trois temps distincts : 1) l'herméneutique de la facticité, 2) l'herméneutique du *Dasein* dans *Être et Temps* et 3) l'herméneutique, plus tardive, de l'histoire de la métaphysique (Grondin, 2003, p.2) que nous présentons ici de façon sommaire.

L'herméneutique de la facticité concerne d'abord « le caractère d'être propre à notre *Dasein*, c'est-à-dire toujours et chaque fois ce *Dasein-là* » (ibid., p.5), soit le mode d'être propre à l'existence humaine. Il s'agit donc d'une herméneutique qui ne s'exerce pas dans l'interprétation d'un texte, d'un symbole ou d'un langage, mais plutôt dans « la façon unitaire d'attaquer, d'aborder, d'aller vers, d'interroger et d'explicitier cette facticité que constitue le *Dasein* » (ibid., p.6). Il s'agit de la défense du fait que l'être *ne peut être* qu'en tant que corollaire d'une interprétation dont il est capable, mais aussi dont il a besoin et dans laquelle il s'inscrit de façon perpétuelle. Le deuxième temps de l'herméneutique heideggerienne, celui du *Dasein* dans *Être et Temps*, représente une prolongation générale et existentielle de l'herméneutique de la facticité, dans la mesure où elle déplace l'interprétation du mode d'être propre à l'individualité de chacun vers celui de l'Être lui-même : elle devient une herméneutique « au sens de l'élaboration des conditions de possibilité de toute recherche ontologique » (ibid., p.10). Finalement, Heidegger en arrive à une herméneutique de l'histoire de la métaphysique tournée vers l'interprétation de cet « oubli de l'Être » qu'il observe tout au long du récit métaphysique occidental. Mais d'ici, comment passer à Gadamer, son plus célèbre élève et continuateur? Certes influencé par son maître en ce qui concerne la critique d'un idéal d'objectivité scientifique, Gadamer construit plutôt son projet herméneutique sur les prémisses d'une interrogation de la prétention de vérité des sciences humaines (ibid., p.15) :

Tout en reprenant les problématiques de Dilthey et de Heidegger dans une perspective qui tient compte également de la leçon hégélienne, [il] pose le problème de la vérité, non pas de façon abstraite, mais par rapport aux possibilités de l'homme d'en faire concrètement l'expérience, en référence surtout aux thèmes de l'art, de l'histoire et du langage. (Vattimo, 2002, p.616)

Il s'agit ainsi d'un passage qui tend à réhabiliter l'histoire dans un dialogue avec la tradition qui, chez Heidegger, se devait plutôt d'être détruite ou désobstruée considérant l'oubli de l'être (Grondin, 2003, p.16) ci-haut mentionné. Par les moyens du langage, Gadamer entreprend ainsi de résoudre le problème du caractère compréhensible et interprétable des objets du passé, « problème qui est résolu, contre l'historicisme relativiste, par l'analyse de l'historicité constitutive de l'existence : cette historicité n'est

pas une limite, mais au contraire le fondement positif d'un possible et fécond colloque avec la tradition » (Vattimo, 2002, p.616). Autrement dit, pour Gadamer,

L'expérience herméneutique doit permettre de réaliser la synthèse entre la distanciation aliénante et le rapport d'appartenance spécifiques aux sciences de l'esprit. Il place la notion d'historicité de l'être au centre de sa considération des trois sphères des sciences humaines (esthétique, historique et langagière). La compréhension est portée par le flux de la tradition, parce que la réalité même de l'être humain est définie par l'appartenance primordiale au devenir de l'histoire. Il est donc vain d'essayer de s'abstraire du flux historique et de prétendre à l'auto-détermination. Au contraire, il s'agit toujours pour la conscience d'assumer totalement la vérité de son passé. (Amherdt & Secrétan, 2004, p.101)

C'est justement en tant que théorie de l'interprétation permettant une perspective historique particulière que la pensée de Gadamer a d'abord retenu l'attention d'Habermas, même si ce dernier n'est généralement pas cité parmi les grandes figures de l'herméneutique : en étudiant la problématique de la compréhension du sens dans les sciences sociales, Habermas a contribué en profondeur à l'analyse et la redéfinition d'une herméneutique jugée insuffisamment critique. Moins occupé, au départ, à inscrire ses réflexions dans l'enceinte de l'herméneutique que dans celle de l'épistémologie des sciences sociales, c'est après avoir prolongé le débat de son prédécesseur, Adorno, contre le positivisme de Popper qu'Habermas s'intéresse aux théories gadamériennes :

Habermas souligne qu'au fond Gadamer soutient une autocompréhension de l'herméneutique qui absolutise le poids de la tradition. L'absolutisation de la tradition maintient la conviction naïve que les traditions ne perdent pas leur force par l'action de la conscience historico-effectuelle. Mais en fait, la réflexion déplace le poids de l'autorité incontestée des traditions vers le pouvoir de la raison. Gadamer semble ignorer la force de la réflexion qui est inhérente à toute compréhension. La réflexion est capable de dévoiler l'apparente absolutité de la tradition. Puisque la réflexion rend consciente la genèse de la tradition à laquelle elle-même appartient et sur laquelle elle se retourne, elle est en mesure de rompre le dogmatisme du monde vécu, son caractère incontestable. Il y a une voie pour la critique. (Aguirre Oraa, 1993, p.417)

La filiation entre Heidegger, Gadamer et Habermas devient ainsi plus limpide : d'une herméneutique heideggerienne accomplissant le procès de l'oubli de l'Être dans l'histoire de la métaphysique jusqu'à l'interprétation gadamérienne réhabilitant la tradition, nous en arrivons à une critique habermassienne dénonçant le rejet d'une réflexion capable de soumettre à ses mécanismes internes et rationnels la prétention à la validité des événements historiques et de leurs déclinaisons idéologiques. Et parce que les propositions de Gadamer et Habermas touchent beaucoup plus intimement l'analyse de faits historiques et sociaux que ne le font les considérations métaphysiques d'Heidegger, le débat qu'ils ont entretenu au cours des années 1960-1970 est particulièrement fécond pour quiconque s'intéresse à l'interprétation sociologique et philosophique.

1.3.2 Le débat Gadamer-Habermas sur les fondements de l'herméneutique

Le débat Gadamer-Habermas se caractérise d'abord par le fait qu'il n'a pas pris lieu et place à un moment précis, dans le cadre d'un événement situé comme ce fut le cas, par exemple, pour celui entre Adorno et Popper amorcé à Tübingen en 1961 dans le cadre de la *Tagung der deutschen Gesellschaft für Soziologie*, et poursuivi à Heidelberg en 1963 durant le *Soziologentag*. De plus, il s'agit d'un débat qui ne relève pas, originairement, d'une opposition théorique complète entre les deux philosophes, ou d'irréconciliables différends conceptuels : comme soulevé par Gall,

With the publication of Hans-Georg Gadamer's *Wahrheit und Methode* in 1960, and Jürgen Habermas's *Zur Logik der Sozialwissenschaften* in the *Philosophische Rundschau* in 1965, German philosophy appeared to have once again entered into the age old debate between mythos and logos. (...) However, to characterize the debate between Gadamer and Habermas in these terms is a bit too simplistic; the debate is far more complicated. For instance, Gadamer and Habermas show a great deal of respect for each other's work. Indeed, Gadamer's critique of objectivism and emphasis on hermeneutical consciousness are an important part of Habermas' attempt to develop self-conscious methodologies in the sciences, particularly social sciences. Gadamer, for his part, has commented on Habermas' lucid analysis of social-scientific logic and his working out the

epistemological interest of true sociologists. Clearly, Gadamer and Habermas are in accord on some fundamental points; the battlelines cannot simply be drawn along the lines of romanticism vs. enlightenment. (Gall, 1981, p.5)

Ainsi, le point de départ du débat s'est plutôt situé dans l'argument habermassien selon lequel Gadamer aurait absolutisé la compréhension herméneutique au profit de la critique, idée contre laquelle s'est opposé ce dernier en affirmant ses doutes quant à un savoir objectif possible en sciences sociales et, plus particulièrement, dans le cadre même de la théorie critique (Mendelson, 1979, p.57). Selon Mendelson, l'argumentaire gadamérien ne niait pas la validité et la pertinence de la réflexion critique dans le traitement de questions sociologiques, mais visait surtout à situer cette réflexion critique dans l'enceinte d'une herméneutique qui, selon ses termes, appelait l'universalité : « *Gadamer believed that in this way he was defending the anchoring of human existence in practical reason, dialogue, and the assimilation of tradition against a critical theory which seemed to him to show signs of succumbing to the scientific idolatry of objectifying methods characteristic of positivism* » (ibid., p.57). Il importe particulièrement de souligner, ici, le terrain respectif sur lequel les deux philosophes s'engagent : si Gadamer articule sa critique depuis un point de vue ontologique d'autocompréhension de l'Être inspiré d'Heidegger, Habermas inscrit sa pensée dans une approche épistémologique qui cherche à comprendre comment la conscience herméneutique peut servir à critiquer les fondements normatifs et méthodologiques *au sein même de la science*.

Le second litige entre les visions gadamérienne et habermassienne s'écarte toutefois des considérations propres aux paradigmes ontologique et épistémologique. Il concerne davantage la question de la réflexion en elle-même, et du statut qu'elle possède au sein des deux théories :

Habermas argued, secondly, that Gadamer failed to do justice to the power of reflection and therefore could not grasp the opposition between reason on the one hand and prejudice and authority on the other (...) [and] defended the continuity between tradition and interpretation to the point where he lost sight of the effect historical self-consciousness has on our relation to

tradition. Specifically, he argued that a reflective appropriation of tradition breaks down its natural-like substance and alters the place of the subject in it. Interpretations accompanied by a reflective awareness of effective-history have consequences; they alter our relation to the traditions under scrutiny. Ultimately, by seeing through the genesis of tradition, from which reflection arises and to which it bends back, the dogmatics of life-praxis are shaken. (ibid., p.59)

Ici, c'est la *fonction possible* de la réflexion critique qui est discutée : Habermas soutient que la réflexion peut avoir des conséquences pratiques dans un présent caractérisé par les présuppositions idéologiques, alors qu'elle s'inscrit davantage dans une lucidité susceptible d'éviter les erreurs sémantiques dans l'acte même d'interprétation de la tradition chez Gadamer. Habermas voit d'ailleurs, dans cette négation du potentiel émancipateur et actualisé de la réflexion au profit d'une pensée visant la réhabilitation des traditions, les dangers possibles d'une dérive autoritaire qui s'avère particulièrement intéressante dans le cadre de ce travail doctoral concernant l'éducation :

When Gadamer attempts to rehabilitate authority as being illegitimately discredited, like prejudice, by an overly abstract Enlightenment dualism of reason and authority, he particularly has in mind the authority of the teacher or parent which provides legitimacy for the message he addresses to the student. In this case, Gadamer argues, authority need not behave in an authoritarian fashion. The teacher's authority is recognized by the student who acknowledges his superior knowledge. This is not a case of blind obedience but indeed rests on a kind of recognition and knowledge. But Habermas points out that this framework of authority which mediates tradition contains the threat of sanction as well as the possibility of reward, and he refers to the process of identification on the part of the student with the teacher or parent which lend them authority. The point is that even an authority which does not seem to behave in an authoritarian fashion may be rooted not only in knowledge but also in force and fear. Gadamer's hermeneutics seems to be unable to make this distinction between genuine non-coercitive recognition and a pseudo-recognition based on force, or at least he seems unwilling to grasp its implications. (Mendelson, 1979, p.60)

Il s'agit d'une illustration parfaitement représentative du débat Gadamer-Habermas : d'un côté se trouve un effort d'interprétation du passé qui décrit l'expérience humaine en termes d'événements et de passivité visant à réhabiliter le rôle central de la tradition comme formation de la conscience, et de l'autre, la nécessité de dépasser un respect ontologique de la tradition susceptible de créer et recréer encore les gâchis des rapports de domination et d'aliénation. À ce débat s'en est superposé un autre, presque aussi fascinant : Habermas a-t-il bien compris les fondements de l'herméneutique gadamérienne lorsqu'il en relève le manque de critique et une réhabilitation induite de la tradition et de l'autorité, ou Gadamer est-il, en effet, réellement conservateur? Ce second débat nous mène, un peu plus loin dans cette section, à nous pencher sur les tenants et aboutissants d'une adoption de l'herméneutique critique aux dépens d'une herméneutique ontologique : car au-delà des considérations exposées jusqu'à maintenant se trouve une opposition encore plus fondamentale, encore plus incontournable lorsqu'il s'agit de départager les herméneutiques habermassienne et gadamérienne : la Raison des Lumières défendue par Habermas et sa négation par Gadamer.

Si plusieurs des commentateurs et philosophes s'étant intéressés au débat entre les deux auteurs ont clamé, suite au tournant linguistique pris par Habermas avec *Logique des sciences sociales* et consacré dans *Théorie de l'agir communicationnel*, que cette nouvelle avenue « naissait d'une rencontre éclairante avec l'herméneutique gadamérienne » (Brouillet, 1997, p.132), il apparaît tout à fait imprudent de négliger les distinctions persistantes entre les deux penseurs quant aux concepts de rationalité qu'ils défendent respectivement et qui, inévitablement, teintent leurs approches herméneutiques. L'opposition de Gadamer prendrait, selon Ipperciel, la forme d'une opposition à un mode précis de rationalité, et non à la Raison elle-même :

En effet, au cours des siècles, le rationnel aurait été réduit, selon Gadamer qui s'inspire manifestement de Weber, à une rationalité instrumentale qui, comme la citation précédente l'indique, ne considérerait que le bien-fondé de moyens vers une fin, sans soumettre celle-ci à l'examen. Par la raison instrumentale, la fin est expulsée hors du domaine du rationnel et se trouve alors livrée à l'arbitraire et au relatif. Paradoxalement, l'esprit

« scientifique » sombrerait dans un irrationalisme — celui de la fin — au nom même de la rationalité, puisque les fins seraient reléguées à un espace axiologique plutôt que rationnel. Et de fait, on ne peut évaluer autrement cette situation où la fin procède d'un pur décisionnisme, faute de pouvoir être déterminée rationnellement. Dans ce contexte, tout ce qui ne se prête pas aux rigoureux et infaillibles syllogismes de la raison instrumentale est exclu du domaine du rationnel. C'est donc à la perversion de la raison que s'en prend Gadamer, une raison qui prétend opérer *in vacuum*, exhaustivement, impérativement et exclusivement. (Ipperciel, 2005, p.612)

Sous cet aspect, Gadamer et Habermas se joignent : ce dernier a toujours reconnu, à certains égards, la force aliénante d'une raison instrumentale qui ne vise que le seul accomplissement de fins techniques et idéologiques. Pour contrer les pathologies sociales qui en découlent, Habermas propose toutefois une conception de la rationalité qui ne pourrait être admise par Gadamer, puisque relevant du projet inachevé des Lumières auquel s'attache Habermas :

Gadamer objecte que la vision de la rationalité communicationnelle de Habermas est elle-même historiquement située, qu'elle trouve sa source dans l'histoire récente de l'Occident, qu'elle prend donc place elle aussi sur un fond de tradition bien particulier. Habermas rétorque que si, d'une part, sa théorie de la communication est effectivement historique (comment pourrait-elle ne pas l'être?), il demeure qu'elle peut représenter une évolution par rapport à d'autres types de connaissance. Ici nous rencontrons de nouveau la dissension profonde entre les deux auteurs, à savoir : la valeur de la rationalité moderne; le scepticisme de Gadamer face à la raison instrumentalisée l'amène à valoriser la tradition alors que le même scepticisme incite Habermas à voir dans la modernité un projet inachevé. Habermas ne croit pas que la rationalité instrumentale soit le tout de la rationalité prônée par l'*Aufklärung*, il persiste à penser qu'il est impossible et dangereux de rejeter en bloc les acquis des Lumières. Sur ce point comme sur tant d'autres, Gadamer reste prisonnier de l'herméneutique ontologique de Heidegger, qui interdit le retour critique inscrit dans la question épistémologique. (Brouillet, 1997, p.140)

Il semble ici, et c'est d'ailleurs la raison fondamentale pour laquelle une raison critique et une herméneutique qui en découle nous paraissent préférables pour interpréter le monde social dans lequel nous sommes inscrits, que l'herméneutique gadamérienne soit tout à fait impuissante face aux problèmes sociaux auxquels nous sommes confrontés. Comme exposé par Brouillet au sujet de « *la valeur d'un discrédit jeté ici sur le processus des Lumières qui préférerait sans doute le retour au mythe ou, à tout le moins, la contemplation silencieuse du berger de l'Être qui, de l'aveu même de Heidegger, n'a aucune ébauche de solution à apporter au problème socio-politique de notre époque* » (Brouillet, 1997, p.138), l'herméneutique gadamérienne teintée de l'œuvre d'Heidegger a-t-elle quelque chose à laisser pour la suite du monde, ne serait-ce qu'une esquisse de solution contre l'injustice, les inégalités, la violence symbolique et physique, l'aliénation et la domination? Pouvons-nous réellement nous permettre, collectivement, de nous limiter à une méditation herméneutique visant davantage à réhabiliter le potentiel sémantique des traditions et des préjugés plutôt que de les combattre activement lorsqu'il le faudrait?

Cette posture philosophique passive participe d'un relativisme et d'un subjectivisme depuis longtemps reprochés à Heidegger et Gadamer, et qui concerne tout autant les paradigmes interprétativistes et subjectivistes en sciences sociales. Si la citation suivante de Richard Rorty n'était originellement pas articulée à l'idée d'une disqualification de l'herméneutique gadamérienne (au contraire), elle nous permet paradoxalement de resserrer la critique du trop grand relativisme de Gadamer :

To defend my suggestion that nominalism can best be summarized in Gadamer's doctrine that only language can be understood, I shall take up the obvious objection to that claim. Techies are quick to expostulate that the paradigm of achieving greater understanding is modern science's increasing grasp of the nature of the physical universe — a universe that is not language. The nominalist riposte to this objection is: we never understand anything except under a description, and there are no privileged descriptions. There is no way of getting behind our descriptive language to the object as it is in itself — not because our faculties are limited but because the distinction between “for us” and “in itself” is a relic of a descriptive vocabulary, that of metaphysics, which has outlived its usefulness. We should interpret the term

“understanding an object” as a slightly misleading way of describing our ability to connect old descriptions with new. It is misleading because it suggests, as does the correspondence theory of truth, that words can be checked against nonwords in order to find out which words are adequate to the world. (Rorty, 2000, p.23)

L'idée de l'herméneutique gadamérienne consiste ainsi en un croisement perpétuel, une interpénétration constante des interprétations individuelles et inscrites dans la tradition et l'histoire au regard des choses de l'existence : de surcroît, elle suppose qu'il n'y a aucune limite à l'imagination humaine, aux relations de langage et aux contextes qui nous permettent d'approcher et de décrire les objets, et qu'il est donc impossible d'entrevoir la fin de cet exercice de compréhension (Rorty, 2000, p.27). Mais il y est surtout impossible de s'arrêter sur le bien, le juste et le vrai, et c'est dans cette perspective qu'il nous paraît dangereux de souscrire à l'approche gadamérienne aux dépens de celle d'Habermas : car en face d'un acte de violence symbolique ou matérialisée, pour ne prendre que cet exemple, est-il plus légitime et fondamental de se questionner sur les éternelles interprétations possibles que l'Histoire peut nous fournir à propos de la domination, ou plutôt de critiquer l'idéologie que cet acte sous-tend, de le condamner et de le dénoncer? Devant l'urgence de proposer des issues, ne serait-ce qu'à portée théorique, aux problèmes d'inégalités et d'injustice scolaires, de domination programmatique et ministérielle, d'aliénation professionnelle et d'empêchement de l'autonomie et de l'autodétermination que devrait idéalement permettre l'éducation, une approche essentiellement ontologique de l'herméneutique semble, au final, revêtir très peu d'intérêt.

La reprise sommaire des arguments soulevés par Habermas lui-même contre les propositions de Gadamer, tout comme ceux des commentateurs évoqués précédemment, nous permet alors de proposer le portrait général d'une herméneutique *critique* destinée à l'analyse de phénomènes liés à l'éducation : si nous admettons sans difficulté la dimension interprétative de notre thèse (nous *interpréterons* un nombre de faits sociaux à la lumière de la théorie habermassienne), nous comptons le faire dans une perspective épistémologique et non ontologique. Nos interprétations ne s'inscrivent pas uniquement dans un rapport de conscience à nous-mêmes et à l'Histoire, mais bien dans une fonction

d'autocritique au sein des sciences sociales : de ce fait et suivant l'argument d'Habermas, nous ne saurions nous opposer au caractère normatif d'une telle démarche, qui relève principalement d'une nécessité d'analyser les phénomènes sociaux au regard de critères de validité et de vérité qui, contrairement à ce que soutient Gadamer, ne sont pas constitutifs d'une approche purement objective et positiviste, mais tiennent plutôt compte de la dimension réflexive et critique d'une telle herméneutique. Ce faisant, nous espérons éviter le relativisme de certaines postures de recherche qui prêchent par excès, nous le croyons, la peur des normes et de l'universalité de certains principes que nous jugeons rationnellement fondés (la liberté, l'émancipation, la reconnaissance des structures dominantes, des idéologies aliénantes).

Il serait toutefois mal avisé de négliger, avant de conclure ce chapitre, certaines réflexions herméneutiques construites spécifiquement pour l'analyse de l'éducation : la section suivante vise donc à rendre compte d'une démarche particulièrement intéressante en ce sens, celle de Simard dans *Éducation et herméneutique* (2004).

1.3.3 Pour une herméneutique critique : un premier saut vers l'éducation

La recherche philosophique en éducation, du moins au Québec, étant elle-même chose rare, il s'avère peu surprenant de constater le nombre restreint d'écrits sur l'herméneutique et l'activité éducative : dans une perspective québécoise, les travaux de Simard sur la question sont ainsi incontournables, d'autant plus que bon nombre de nos réflexions doctorales concernent des phénomènes spécifiques au système éducatif québécois. Toutefois, la question fondamentale à laquelle s'adresse Simard étant surtout située au niveau de l'articulation entre pédagogie et culture (Simard, 2004, p.3), les propos suivants ne font qu'effleurer l'ensemble à la fois macro et microsociologique des interrogations aux sources de notre thèse.

D'emblée, la perspective de Simard est bien claire :

[...] l'auteur affirme clairement et à plusieurs reprises son appartenance au courant de l'herméneutique dite « modérée », celle de Gadamer et de Ricœur, qui met l'accent sur la part de réélaboration productrice de sens que comporte tout travail d'interprétation et le caractère dialogique de toute compréhension, par opposition à la fois à l'herméneutique « conservatrice » qui, à la manière de Schleiermacher, définit la compréhension comme saisie objective et reproduction fidèle des intentions d'un auteur (justifiant par là même l'éducation comme transmission d'un héritage culturel intangible), à l'herméneutique « critique », celle, représentée par exemple par Habermas, Bourdieu et les théories critiques du *curriculum*, qui cherche principalement à débusquer sous les productions textuelles et culturelles les effets de l'idéologie et les mécanismes de la fausse conscience, et, enfin, à l'herméneutique « radicale », portée notamment par les penseurs postmodernes de la « déconstruction », pour lesquels comprendre n'est ni restituer le sens authentique d'un texte ou d'une action, ni produire du sens à travers un procès de dialogue entre auteur et récepteur, ni dénoncer les déformations idéologiques de la communication, mais circuler, se déplacer sans fin sur une chaîne a-référentielle ou auto-référentielle de signifiants dont la fonction de désignation est sans cesse « différée ». (Forquin, 2006, p.3)

C'est en opposition, donc, avec les herméneutiques conservatrice, critique et radicale que se déploie l'argumentaire de Simard : mais dans le cas qui nous intéresse, quels reproches adresse-t-il à la perspective d'interprétation habermassienne? Il faut convenir qu'à la lumière d'*Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*, Simard n'offre aucun argumentaire de fond précisant les attraits de l'herméneutique gadamérienne par rapport aux perspectives d'Habermas. Peut-être pouvons-nous trouver, toutefois, un tel positionnement dans la citation suivante :

Que la pédagogie ne puisse escompter une fondation certaine, qu'elle ne puisse s'appuyer sur la tradition ni sur la science, elle ne donne pas pour autant dans le n'importe quoi; elle cherche simplement à construire un espace où il est encore possible d'enseigner et d'éduquer tout en sachant qu'il n'existe pas de certitude pour le faire. Cette alternative nous conduit, comme on l'a vu, vers une considération herméneutique de la pédagogie, en lien avec la situation ou le contexte postmoderne, post-métaphysique et post-historiciste, selon l'acception que nous avons privilégiée. En clair, la culture actuelle pose à la pédagogie

des défis d'une ampleur considérable, défis qui ne trouvent pas de solutions satisfaisantes ni dans l'humanisme traditionaliste ni dans la seule approche techniciste ou scientifique de la pédagogie. On est ainsi amenés à penser qu'une perspective herméneutique est en mesure de permettre à la réflexion sur la pédagogie aussi bien de compter sur une appréciation plus juste et plus fine de l'apport qu'elle peut recevoir des sciences et des techniques, que de prendre en compte les aspects éthiques et culturels de l'éducation. (Simard, 2004, p.70)

Mais en s'inspirant de la sorte de l'herméneutique gadamérienne, Simard néglige lui aussi, comme le pointait Habermas à Gadamer, la question de la réflexion critique et de la possibilité de nous extirper librement, en cours d'interprétation, d'une conscience individuelle prise dans la dépendance qu'elle entretient face au passé. C'est parce qu'il conçoit la pédagogie *comme* activité herméneutique (Forquin, 2006, p.5) que Simard ne parvient à admettre qu'elle peut être *elle-même* indûment teintée d'une autorité et d'une subjectivité susceptibles de nuire à la liberté des apprenants car, il faut le rappeler, l'herméneutique gadamérienne se passe bien des critères de validité que peut fournir la réflexion critique : mais que faire quand l'interprétation de l'enseignant se déploie, consciemment ou non, sous l'emprise d'impératifs symboliques (culture, traditions, exigences ministérielles, formation) possiblement nuisibles pour lui-même *et* pour ses élèves ou étudiants?

Si nous transférons quelque peu notre argumentaire du terrain herméneutique à celui de l'agir communicationnel, les motifs pour lesquels la perspective habermassienne nous semble plus pertinente au regard des questions éducatives deviennent encore plus clairs : en effet, il est possible de trouver, au sein de la théorie habermassienne, un assemblage de principes qui offre une posture réconciliant à la fois les présupposés herméneutiques pertinents à l'analyse éducative et ceux d'une reconnaissance critique des structures dominantes. D'abord, la théorie de l'agir communicationnel admet et conserve en ses principes la légitimité de l'acte interprétatif en lui-même : le monde vécu des individus est notamment ce lieu de déploiement de la tradition, du langage et de l'intersubjectivité de tous et chacun. De plus, Habermas reconnaît, à l'instar de Gadamer et Heidegger qui offrent la « possibilité herméneutique » comme résistance à la raison

instrumentale, l'idée qu'il s'agit d'un monde qui, menacé par les logiques techniques et instrumentalisées de ce mode de la Raison, risque de s'appauvrir sous les commandes de la spécialisation et de l'expertise :

La réélaboration de la tradition culturelle par des professionnels, chaque fois selon *un* angle de validité abstrait, fait apparaître la légalité spécifique des complexes de savoir cognitif-instrumental, moral-pratique et esthétique-expressif. Désormais, il existera aussi une histoire *interne* des sciences, de la théorie de la morale et du droit, de l'art – non certes qu'il y ait des développements linéaires, mais il y a néanmoins des processus d'apprentissage. Le fossé qui croît entre les cultures d'experts et le grand public est une conséquence de cette professionnalisation. Ce qui entre dans la culture grâce aux travaux et à la réflexion spécialisés ne devient pas *sans plus* un acquis de la pratique courante. Bien au contraire, avec la rationalisation culturelle, le monde vécu évidé des valeurs substantielles de sa tradition menace de s'appauvrir. (...) Cette infrastructure communicationnelle est menacée par deux tendances qui se compénètrent et se renforcent mutuellement : la *réification que le système induit* et l'*appauvrissement culturel*. (Habermas, 1987a, T2, p.359-360)

Mais là où Habermas surpasse vraiment, selon nous, les modèles des deux philosophes, c'est dans son articulation du monde vécu à celui des systèmes et sous-systèmes de l'État, de l'économie et du juridique : si le monde vécu rationnellement communicationnel des individus est en mesure, par sa structure langagière portée vers le consensus et les procès d'intercompréhension, de résister aux pressions des idéologies dominantes, *il n'en demeure pas moins que ces dernières existent et se doivent d'être mises en lumière par l'effort critique*; autrement dit, l'analyse sociologique et philosophique habermassienne permet un effort d'interprétation non seulement conscient de la tradition et de l'historicité, mais d'autant plus complet qu'il intègre des considérations critiques capables de fonder une pratique sociale libératrice et émancipatrice.

C'est en ce sens que nous jugeons que les phénomènes relevant de la sphère sociale de l'éducation méritent le dépassement d'une simple compréhension herméneutique de leur fonctionnement : comme mentionné plus haut, nous demeurons peu convaincus que l'herméneutique heideggerienne et gadamérienne peut contribuer substantiellement à

l'analyse de décisions et pratiques scolaires, qu'elles soient gouvernementales ou qu'elles relèvent du quotidien des enseignants et des élèves. Car il ne faut jamais oublier que c'est de problèmes *pratiques* dont il s'agit, et non d'objets seulement ontologiques : dans une perspective purement habermassienne, de tels problèmes nécessitent un traitement communicationnel, démocratique et délibératif exercé par l'ensemble des acteurs concernés (enseignants, directions d'établissement, conseillers pédagogiques, ministère, personnel scolaire, etc.) dans le cadre de discussions éthiques et de situations discursives idéales. Ces deux types de discussion sont fondés sur certaines présuppositions théoriques et mettent en lumière une série de règles qui, si respectées, devraient notamment permettre à tous les acteurs sociaux touchés par un problème pratique d'être inclus, d'avoir une voix égale et de jouir d'une liberté d'expression inaliénable par des forces de coercition psychologique au cours d'un échange donné. Une telle « *formation politique de volonté démocratique* », comme nommée par Habermas, offrirait la possibilité de contrer l'idéologie technique et instrumentale ayant pénétré les mécanismes de traitement de problèmes pratiques.

De par sa dimension transmissive et formatrice, il n'est donc pas étonnant que l'éducation soit intimement concernée par ce débat. Où commence, donc, le respect des traditions et où se termine-t-il? Quel équilibre entre tradition et critique lorsque vient le temps d'éduquer? Au final, les apports d'une herméneutique critique habermassienne nous poussent à reconnaître les limites de modèles théoriques ou épistémologiques trop souvent empruntés en sciences de l'éducation : si nous reconnaissons les contributions positives des paradigmes interprétativistes et subjectivistes à la recherche éducative, ils nous semblent non seulement surutilisés, mais aussi incomplets. À cet égard, nous sommes en accord avec la citation suivante de Leleux qui, au terme d'une étude sur les apports possibles de l'éthique de la discussion d'Habermas pour une éducation à la moralité et à la citoyenneté, affirme la complétude des théories habermassiennes :

La philosophie de Habermas nous permet de dépasser un certain relativisme des valeurs sans sombrer dans l'apologie des traditions, ni dans une philosophie qui nierait l'inconscient, ni dans une pensée libérale qui fait l'économie du social, ni dans une

philosophie de l'Un qui gommerait les singularités. (Leleux, 2002, p.35)

Au final, en démontrant comment la pensée habermassienne permet le dépassement des traditions dans lesquelles elle s'est initialement inscrite, soit la philosophie allemande et la Théorie critique de l'École de Francfort, il nous semble avoir suffisamment tracé, tout au long de ce premier chapitre, le fil historique et philosophique nous menant jusqu'ici à l'exposition de la théorie communicationnelle de Jürgen Habermas en vue d'une analyse de phénomènes sociaux proprement éducatifs. S'il nous a semblé pertinent de profiter de ces dernières considérations épistémologiques et méthodologiques pour annoncer notre posture quant au traitement de questions liées à l'éducation présentées aux chapitres 3 et 4 de cette thèse, il nous faut maintenant prendre le chemin de la plus grande idée habermassienne, de celle qui fait du théoricien l'un des plus importants philosophes contemporains : la rationalité communicationnelle.

CHAPITRE II : La *Théorie de l'agir communicationnel* (1981)

La *Théorie de l'agir communicationnel* constitue sans doute l'un des plus importants ouvrages philosophiques du XX^e siècle, mais aussi l'un des plus complexes. Comme le résume pertinemment Grondin, le lecteur de la TAC serait fort mal avisé, en abordant l'ouvrage, d'anticiper l'exposition simple et directe d'une théorie dont il pourrait aisément s'approprier aux moyens d'une seule lecture attentive :

Le lecteur peut légitimement s'attendre à ce qu'une somme de 1175 pages intitulée *Théorie de l'agir communicationnel* explicite en long et en large le sens de l'expression « agir communicationnel ». Il n'en est rien. On a regretté l'absence d'une présentation synthétique de cette notion qui semble consacrer beaucoup plus d'attention au commentaire critique d'autres philosophes ou sociologues qu'à ses propres instruments théoriques. (Grondin, 1993a, p.117)

Quel défi représente alors notre prétention, dans le cadre de ce chapitre, à présenter cette théorie en toute justesse! De là la nécessité, nous le croyons, de procéder par rubriques : en effet, en suivant le fil de la rationalité déployé depuis le premier chapitre de cette thèse, nous tâcherons dans les pages suivantes d'exposer la TAC de façon progressive, en passant par le cours des étapes qu'Habermas propose lui-même dans l'ouvrage. Comme il l'annonce rapidement au début de son imposante théorisation,

Il y va tout d'abord d'un concept de la rationalité communicationnelle qui, quoique développé avec suffisamment de scepticisme, résiste à la réduction cognitive-instrumentale de la raison; je passe ensuite à la seconde étape, avec un concept de la société à double niveau, qui relie les paradigmes du monde vécu et du système d'une façon qui n'est pas seulement rhétorique; j'en arrive enfin à une théorie du Moderne, qui explique les phénomènes de plus en plus manifestes de pathologie sociale par l'idée que les domaines de vie structurés par la communication se trouvent soumis aux impératifs des domaines d'action formellement organisés et devenus autonomes. C'est ainsi qu'une théorie de l'activité communicationnelle doit rendre possible de conceptualiser le contexte de vie sociale, en un sens approprié aux paradoxes du Moderne. (Habermas, 1987a, T1, p.14)

Ces trois moments de la réflexion habermassienne serviront ainsi de squelette à ce chapitre, également organisé selon les impératifs d'une seconde stratégie : comme l'a mentionné Grondin, la pensée habermassienne se déploie dans la TAC au fil de l'évocation de près d'une soixantaine de philosophes, sociologues, linguistes, ethnologues, juristes et historiens des sciences, pour ne nommer que ces quelques catégories académiques. De ce fait, il nous faut admettre d'emblée notre impuissance face à la maîtrise complète de *tous* les systèmes de pensée invoqués par Habermas pour construire l'ouvrage, connaissance dont très peu de penseurs contemporains peuvent probablement se targuer : c'est pourquoi nous tâchons plutôt de présenter directement les idées proprement habermassiennes, soit ce qui est « positif » chez Habermas entendu dans le sens de propositions innovantes; autrement dit, l'originalité et les apports précis de l'agir communicationnel sous forme d'affirmations. Nous justifions cette stratégie par le rappel des objectifs de cette thèse, dont le but est de présenter une étude inédite de divers phénomènes éducatifs à la lumière de la TAC et non de discuter longuement de possibles problèmes et réflexions épistémologiques, herméneutiques ou philologiques à l'égard de cette théorie.

De cette façon, nous structurons ce chapitre en trois temps, dont le premier est la présentation de la rationalité communicationnelle habermassienne. Pour ce faire, nous exposons d'abord les considérations wébériennes qu'emprunte Habermas pour définir sa propre théorie de l'action, avant de préciser en quoi le philosophe prend le chemin d'une rationalité communicationnelle plutôt qu'orientée vers le succès (instrumentale) : cette démonstration nécessite alors une clarification du concept d'*acte de langage* qui s'appuie largement sur les travaux d'Austin et qui nous permet de compléter une juste présentation de l'agir communicationnel tel que défendu par Habermas. De là, nous suivons le philosophe dans son élaboration du concept d'accord intercompréhensif, exposition qui nous mène finalement à définir le caractère pragmatique-formel de la TAC.

En second lieu, suivant toujours le chemin proposé par Habermas au début de l'ouvrage, nous nous concentrons sur la façon dont Habermas articule sa théorie de l'action appuyée sur l'agir communicationnel à une théorie globale de la société : c'est en

présentant d'abord les concepts de *système* et de *monde vécu* que nous parvenons à l'idée habermassienne de *disjonction* entre ces deux instances, thèse centrale à la TAC. En proposant de concevoir les sociétés comme entités inscrites dans un rapport simultané entre systèmes et monde vécu, Habermas, accompagné de Mead, Durkheim, Weber et Parsons, soulève enfin les problèmes liés à la *coordination de l'action*, à *l'intégration du système* et à *l'intégration sociale* dans la société Moderne : ce faisant, il propose une lecture particulière de la *médiatisation de la vie vécue* comme *colonisation*, analyse dont nous rendons compte au terme de cette deuxième section.

Finalement, nous en arrivons au troisième et dernier temps de la TAC, soit l'analyse habermassienne des *pathologies sociales de la société Moderne* au regard du problème de la *réification* : cette troisième section présente l'idée d'une modulation de la thèse wébérienne de la rationalisation à l'aide des phénomènes de disjonction, de perte de sens et de perte de liberté tels que conceptualisés chez Habermas. C'est doublée d'un retour à Marx entrepris par le philosophe que nous en arrivons ultimement à la thèse finale de la *colonisation intérieure*, susceptible d'expliquer les rouages sociaux associés à l'interventionnisme de l'État, la démocratie de masse et l'institutionnalisation juridique, pour ne nommer que ces quelques réalités sociopolitiques : de là, Habermas nous laisse finalement sur une suite de considérations relatives aux tâches d'une théorie critique de la société, qu'il nous importe de présenter comme tremplin vers l'analyse, tout aussi critique, des phénomènes éducatifs que nous prévoyons décrire dans les chapitres subséquents à celui-ci. Avant de procéder à cette analyse, nous complétons toutefois ce chapitre sur diverses remarques adressées à la TAC par deux philosophes d'envergure, Charles Taylor et Axel Honneth, et ce, dans le but d'exposer les limites de la théorie habermassienne au regard de l'examen des faits sociaux contemporains.

2.1 Le concept de rationalité communicationnelle

Nous avons jusqu'ici esquissé le portrait d'une rationalité occidentale aux fondements mêmes de l'effort philosophique déployé depuis la Modernité par certains des

plus illustres philosophes de notre histoire. En ce sens, nous espérons que cette esquisse, quoiqu'incomplète, permette minimalement d'entrevoir la signification historique que peut revêtir l'élan habermassien dans la TAC, la valeur et l'impact d'une telle entreprise pour les sciences sociales : Habermas est non seulement reconnu comme l'un des penseurs contemporains ayant le plus largement contribué à l'éclaircissement de la question de la rationalité, voire à la philosophie tout court, mais surtout comme le porte-drapeau d'une Raison essoufflée et meurtrie par le XX^e siècle et l'ensemble des philosophes s'étant employés à sa déconstruction.

Le lecteur aguerri d'Habermas sait toutefois que le concept de raison communicationnelle n'apparaît pas soudainement avec la parution de la TAC en 1981 : les commentateurs habermassiens spécialisés dans l'étude et l'évolution de sa pensée notent, certes, une sensibilité à l'égard de la question dès ses premiers écrits, mais situent généralement, comme mentionné dans le chapitre I, le « laboratoire » de l'agir communicationnel dans *Logique des sciences sociales* (Assoun, 2005). Toutefois, quand Habermas revient lui-même sur les correspondances entre ce dernier ouvrage et la TAC, le philosophe apparaît moins convaincu que ses interprètes sur la question :

Longtemps j'ai été convaincu que l'entreprise d'une théorie critique de la société devait en premier lieu faire ses preuves sur le plan de la méthodologie et de l'épistémologie. La « fondation des sciences sociales sur une théorie du langage », naguère annoncée dans la préface à la *Logique des sciences sociales*, témoigne encore de cette conviction. Je l'ai abandonnée, depuis que la tentative pour introduire la théorie de l'activité communicationnelle d'un point de vue méthodologique m'a conduit dans une impasse (...) : il était impossible d'introduire des concepts fondamentaux (et complémentaires) de l'activité communicationnelle et du monde vécu, dans la perspective méthodologique de la compréhension du sens. La théorie de l'activité communicationnelle que j'ai proposée depuis ne poursuit pas la méthodologie par d'autres moyens. Elle a rompu avec le primat de l'épistémologie et considère les présuppositions de l'activité intercompréhensive, indépendamment des présuppositions transcendantales de la connaissance. (...) Ce que je mets en doute, c'est seulement la prémisse implicite selon laquelle la méthodologie et l'épistémologie sont la voie royale

d'une analyse des fondements de la théorie sociale. (Habermas, 1987b, p.4)

La TAC représente donc non seulement un apport substantiel à l'étude contemporaine de la rationalité, mais illustre aussi un changement de cap notable chez Habermas qui, avant de se pencher sur l'agir communicationnel, s'intéressait beaucoup plus amplement à la théorie de la connaissance qu'à celle de la communication : il importe alors de lire la TAC non pas comme l'aboutissement synthétique de la pensée habermassienne depuis les années 1950, mais peut-être comme le saut auquel procède Habermas *après* être allé au bout de considérations systématiques sur la théorie de la connaissance au regard de la raison. Il s'agit d'ailleurs d'un saut analogue à celui que l'on attribue à l'impact de la rationalité habermassienne dans l'histoire philosophique contemporaine, car à partir d'Habermas, la rationalité n'est plus la seule affaire de la philosophie de la conscience, du sujet et des théories de la connaissance, constat qui fut, en quelque sorte, au cœur de toute son entreprise théorique :

Par les concepts complémentaires de *monde vécu* et *d'agir communicationnel*, j'entends donner tout son sérieux à cette *mise en situation de la raison* qui, de Dilthey à Sartre et Merleau-Ponty en passant par le Heidegger de *Sein und Zeit*, ne fut accomplie que dans la dépendance à l'égard de la philosophie de la conscience. Une raison incarnée dans l'agir communicationnel permet d'appréhender l'ensemble dialectique que composent l'ouverture langagière au monde et les procès d'apprentissage dans le monde. Les mondes vécus qui se reproduisent par le *medium* de l'agir orienté vers l'intercompréhension n'ont nul besoin d'un substitut pour le sujet transcendantal disparu : ils n'ont besoin ni d'un « *Dasein* » projeté héroïquement dans son monde, ni de l'Événement originnaire métahistorique de l'Être, de la Différence ou de la Puissance. (Habermas, 1987a, T1, p.11)

Mais quelle est la nature propre de cette « nouvelle » rationalité communicationnelle? Que permet-elle de renouveler au sein de la tradition philosophique rationaliste, et en quoi se détache-t-elle aussi de la transcendantalité décriée par Habermas?

2.1.1 L'incontournable Weber : théorie de l'action et rationalité communicationnelle

Jusqu'ici, nous n'avons pas encore exposé la thèse de la rationalisation de la société telle que conçue par Max Weber. Pourtant, elle fut d'une influence majeure sur le développement de la pensée horkheimerienne et adornienne au regard de la rationalité instrumentale et, de ce fait, aurait pu être présentée en juxtaposition aux théories d'Horkheimer et Adorno préalablement décrites :

Essentiellement, la modernité se caractérise selon Weber par une rationalisation des conceptions du monde. Cette rationalisation peut être définie, négativement, comme un effort de désenchantement ou de désensorcellement (*Entzauberung*). En termes classiques, la modernité réside dans le passage, interminable, du mythe au logos. (...) Ce processus complexe de rationalisation s'étend de la démythisation religieuse à l'essor des sciences et de la technique en passant par le développement du droit positif, de la morale et de l'art autonome. Weber avait repéré dans ces processus l'émancipation d'une rationalité fins-moyens, que Horkheimer qualifia plus tard d'instrumentale. (...) La rationalité n'a pas réussi à combler le vide laissé par l'évacuation du mythe et du sacré. (Grondin, 1993a, p.113)

La principale raison pour laquelle nous préférons plutôt l'inscrire dans ce second chapitre est que le diagnostic wébérien s'avère le point de départ d'Habermas dans la TAC, qui prend appui sur les rapports intimes entre la théorie de la rationalisation de Weber et le développement d'un concept communicationnel de rationalité : en effet, avant de présenter sa *Première Considération Intermédiaire* qui, dans le cadre de la TAC, permet au philosophe de passer du commentaire philosophique à l'exposition de ses propres prémisses communicationnelles, Habermas dédie un chapitre complet à la théorie wébérienne de la rationalisation et qui s'amorce, d'ailleurs, par une comparaison sommaire de la rationalité instrumentale chez Weber, Marx, Horkheimer et Adorno (Habermas, 1987a, T1, p.160). Comme mentionné en introduction de ce chapitre, nous privilégions ici une exposition « positive » des théories habermassiennes aux dépens d'une reconstruction systématique de ses commentaires philosophiques à l'endroit de divers auteurs, mais il nous apparaît tout de même incontournable de considérer la définition de la rationalité que propose Weber et que retient Habermas dans la TAC :

Qu'on pense déjà au type de rationalisation mis en œuvre par la pensée systématique face à l'image du monde : une maîtrise théorique croissante de la réalité par des concepts abstraits toujours plus précis, - ou plutôt, qu'on pense à la rationalisation au sens de l'obtention méthodologique d'un objectif pratique déterminé, grâce au calcul toujours plus précis des moyens adéquats. Nous avons là deux choses distinctes, bien qu'en dernière instance, elles aillent de pair. (...) Agit rationnellement par rapport à une fin celui qui oriente son action d'après les buts, les moyens et les conséquences annexes, et qui en même temps soupèse rationnellement tant les moyens par rapport aux fins que les fins par rapport aux effets connexes, et finalement, les différentes fins possibles les unes par rapport aux autres. (Weber, 1920-1921/1922, p.20-23, dans Habermas, 1987a, T1, p.182)

De cette définition globale de la rationalité, Weber fait découler un ensemble de trois complexes de rationalisation (rationalité cognitive-instrumentale, rationalité morale-pratique et rationalité esthétique-pratique, qui équivalent chacun à autant de systèmes d'action) au sein desquels se cristalliseraient les structures modernes de la conscience : autrement dit, dans la Modernité, trois sphères culturelles différenciées de valeurs (la science et la technique, le droit et la morale ainsi que l'art et l'érotisme) s'attachent aux systèmes d'action correspondants et fondent ensemble des ordres de vie différenciés et hiérarchisés (Habermas, 1987a, T1, p.182). C'est alors en partant d'un problème précis observé dans la théorisation weberienne qu'Habermas s'engage de front dans le développement du concept de rationalité communicationnelle :

Lorsqu'on suit les travaux de sociologie religieuse de Max Weber, émerge une question empirique, et donc *a priori* ouverte : pourquoi les trois complexes de rationalité, différenciés après la désagrégation des images du monde traditionnel, n'ont-ils pas tous trois trouvé à s'incarner institutionnellement de façon équilibrée, dans les ordres de vie du monde moderne, et pourquoi ne déterminent-ils pas dans une mesure équivalente la pratique communicationnelle quotidienne? Or, à travers les présupposés fondamentaux de sa théorie de l'action, Weber a préjugé cette question de telle sorte que les procès de rationalisation *sociale* ne peuvent jamais être ressaisis que dans des perspectives de sa théorie de l'action sous l'angle des impasses de la stratégie conceptuelle, en faisant de cette critique le point de départ pour

une analyse ultérieure du concept d'agir communicationnel.
(Habermas, 1987a, T1, p.283)

Les impasses de la stratégie conceptuelle wébérienne notées par Habermas se situent essentiellement au niveau du problème de la coordination de l'action chez Weber : la rationalisation de la société moderne s'est-elle opérée dans l'unique cadre instrumental de rapports à soi et au monde voués à la réalisation d'objectifs, ou au sein d'interactions sociales possiblement appuyées sur d'autres fondements que la rationalité purement instrumentale (Habermas, 1987a, T1, p.291)? En constatant que Weber n'a pas mené à bien un projet théorique substantiel relatif à la deuxième possibilité, Habermas cherche ainsi à compenser les lacunes conceptuelles de la théorie de l'action de son prédécesseur : « *je pars ainsi d'une classification des actions qui s'appuie sur la version non officielle de la théorie wébérienne de l'action pour autant que les actions sociales sont distinguées d'après deux orientations d'action : la coordination des actions assurée par des situations d'intérêts ou par un consensus normatif* » (Habermas, 1987a, T1, p.291). Mais de quelle version « non officielle » de la théorie wébérienne Habermas parle-t-il?

Dès que Weber essaie d'adopter une typologie au niveau conceptuel de l'activité sociale, il rencontre d'autres aspects de la rationalité de l'action. Les actions sociales peuvent être distinguées en fonction de mécanismes de coordination de l'action, suivant qu'une relation sociale repose seulement sur des *situations d'intérêts* ou également sur un *accord normatif*. C'est ainsi que Weber distingue entre l'existence purement factuelle d'un ordre économique et la validité sociale d'un ordre juridique; les relations sociales doivent leur existence, là à l'intrication factuelle de situations d'intérêts, ici à la reconnaissance de prétentions normatives à la validité. (Habermas, 1987a, T1, p.292)

Habermas reprend et prolonge alors la distinction, jugée insuffisamment approfondie chez Weber, entre situations d'intérêts et accord normatif sous le thème de *l'orientation vers le succès* et *l'orientation vers l'intercompréhension* des types d'action (Habermas, 1987a, T1, p.296). Le philosophe passe dès lors d'un registre théorique surplombant à celui d'une perspective redonnée aux acteurs dans l'analyse des actions concrètes :

En déterminant comme des types d'action les actions stratégiques et communicationnelles, je pars de l'idée que des actions concrètes peuvent être classées de ce point de vue. En parlant de « stratégique » et de « communicationnel », je ne veux pas seulement désigner deux aspects analytiques sous lesquels *la même* action peut être décrite tantôt comme l'influence réciproque de partenaires agissant de façon rationnelle par rapport à une fin, tantôt comme un processus d'intercompréhension entre ressortissants d'un monde vécu. Au contraire, les actions sociales peuvent être distinguées en fonction de l'attitude adoptée par les participants, selon que cette attitude est orientée vers le succès ou vers l'intercompréhension; et de fait, ces attitudes doivent pouvoir, dans des circonstances appropriées, être identifiées au regard du savoir intuitif des participants eux-mêmes. (Habermas, 1987a, T1, p.296)

C'est en théorisant l'intercompréhension d'un point de vue linguistique, comme nous le verrons dans les sections suivantes, qu'Habermas donne au concept de rationalité sa forme communicationnelle : mais il importe ici d'apporter une précision fondamentale quant à la préséance de cette forme de rationalité sur la raison instrumentale telle qu'analysée chez Weber, Horkheimer et Adorno. En effet, une lecture précipitée des théories habermassiennes mène parfois certains commentateurs, plus ou moins avertis, à la conclusion hâtive qu'Habermas ne reconnaît pas la forme instrumentalisée de la raison ou, du moins, a cherché à la remplacer complètement par le concept de rationalité communicationnelle. Il en est tout à fait autrement : ce que nous trouvons chez Habermas est moins le congédiement de la rationalité instrumentale qu'une mise en lumière d'un concept de rationalité *complémentaire* à celui préalablement décrit par les théoriciens précédents. Habermas est lui-même fort clair à ce propos :

Weber a lui aussi restitué le procès global de rationalisation au niveau d'une théorie de l'action, comme une tendance à remplacer l'agir de la communauté par l'agir de la société. Mais c'est seulement lorsque, à l'intérieur de « l'agir de la société », nous différencions entre un agir orienté vers l'intercompréhension et un agir orienté vers le succès, que la rationalisation communicationnelle de l'agir quotidien et la formation de sous-systèmes économiques et administratifs pour l'agir rationnel par rapport à une fin peuvent être conçues comme des évolutions *complémentaires*. Toutes deux reflètent

assurément l'incarnation institutionnelle de complexes de rationalités, mais à d'autres égards, il s'agit de tendances allant à contre-courant l'une de l'autre. (Habermas, 1987a, T1, p.349)

En s'appuyant sur la théorie des actes de langage d'Austin, Habermas réussit à fonder cette théorie de l'intercompréhension basée sur la rationalité communicationnelle. Son interprétation d'Austin marque alors l'entrée définitive de la pensée habermassienne dans l'enceinte d'une pragmatique formelle :

Une pragmatique empirique qui ne se serait pas d'abord assurée du point de départ pragmatique formel ne saurait disposer des instruments conceptuels nécessaires pour reconnaître de nouveau, dans la complexité déconcertante des scènes observées tous les jours, des fondements rationnels de la communication langagière. C'est seulement dans les recherches de pragmatique formelle que nous pouvons nous assurer d'une idée d'intercompréhension qui puisse amener l'analyse empirique sur des problèmes pleins de présupposés ou la représentation langagière de niveaux de réalités différents, telles les manifestations pathologiques affectant la communication, ou encore, l'émergence d'une compréhension décentrée du monde. (Habermas, 1987a, T1, p.339)

La section suivante présente donc les prémisses de cette pragmatique susceptible de justifier un concept de rationalité ancré dans la communication : à quelles récupérations et à quelles critiques de la théorie d'Austin procède alors Habermas pour mener à terme cette théorisation?

2.1.2 Austin et les actes de langage aux fondements de la TAC

Comme nous l'avons vu, Habermas insiste fortement, dans son analyse des théories wébériennes, sur l'absence de la composante intercompréhensive des relations sociales. Mais quelle définition exacte donne-t-il de l'intercompréhension, avant de passer à l'étude formelle des actes de langage lui permettant de fonder ses thèses communicationnelles?

Afin d'expliquer ce que je veux dire par « attitude orientée vers l'intercompréhension », il me faut analyser le concept d'« intercompréhension ». Il ne s'agit pas par là des prédicats qu'applique un observateur lorsqu'il décrit des procès d'intercompréhension, mais du savoir pré-théorique de locuteurs compétents qui peuvent, par eux-mêmes, distinguer intuitivement quand ils exercent une influence sur d'autres et quand ils s'entendent (*sich verständigen*) avec d'autres; des locuteurs qui savent en outre quand des tentatives d'intercompréhension (*Verständigung*) échouent. (Habermas, 1987a, T1, p.296)

De là, l'intercompréhension représente ce procès d'entente entre des sujets capables de parler et d'agir, et non une catégorie analytique dont seuls les sociologues ou les linguistes détiennent la clé : il s'agit d'une perspective située et rendue aux acteurs qui permet, nous le verrons plus tard, d'assurer les possibilités d'autonomie et d'émancipation des individus et de la société dans le cadre d'une théorie critique. C'est d'ailleurs ce qui permet à Habermas de prendre ses distances avec le totalitarisme de la rationalité instrumentale :

Un accord obtenu communicationnellement, ou présumé ensemble, dans l'agir communicationnel, est propositionnellement différencié. Grâce à cette structure langagière, l'accord ne peut pas être induit par une simple influence exercée de l'extérieur, il doit être accepté comme valide par les participants. Pour cette raison, il se distingue d'une *concordance* (*Übereinstimmung*) purement factuelle. Les procès d'intercompréhension visent un accord qui satisfasse aux conditions d'un assentiment (*Zustimmung*), rationnellement motivé, au contenu d'une expression. Un accord obtenu par la communication, a un fondement rationnel : il ne peut notamment être *imposé* d'aucun côté, que ce soit instrumentalement, par l'intervention directe dans la situation d'action, ou stratégiquement, par l'influence prise, calculée pour le succès, sur les décisions d'un partenaire. Certes, un accord peut être objectivement contraint, mais ce qui advient de *façon visible* par l'influence extérieure ou l'emploi de la violence ne peut *compter* subjectivement. L'accord repose sur des *convictions* communes. (Habermas, 1987a, T1, p.296)

Le philosophe ouvre alors la porte à une nouvelle conception de la rationalité qui s'impose en négatif face à deux conceptions historiquement dominantes dans l'histoire de la philosophie : d'abord, la Raison de la philosophie de la conscience et du sujet qui ne se

réalise que dans la seule enceinte d'un entendement personnel en rapport au monde, et celle de la Raison instrumentale qui absorbe toutes les potentialités du dialogue et, comme le conçoit Habermas, d'une émancipation possible. En affirmant que « *l'intercompréhension (Verständigung) est inhérente au langage humain comme son telos* », il transfère complètement le concept de rationalité défendu depuis l'Antiquité grecque dans la sphère de la communication vouée à l'accord rationnellement motivé. Mais Habermas est conscient des difficultés pratiques que comporte ce passage :

Si, grâce à une analyse des actions langagières, nous voulons délimiter la frontière entre les actions orientées vers le succès et les actions orientées vers l'intercompréhension, nous rencontrons certes la difficulté suivante. (...) *Toute* intervention médiatisée par le langage n'offre *pas* un exemple d'activité orientée vers l'intercompréhension. Indubitablement, il y a des cas innombrables d'intercompréhension indirecte : par exemple, lorsque l'un fait comprendre quelque chose à l'autre, à travers des signaux, lorsqu'il l'amène indirectement à se faire une opinion déterminée ou à former une intention déterminée, grâce à l'élaboration raisonnée de situations perçues; ou, encore lorsque sur la base d'une pratique communicationnelle quotidienne déjà bien établie, l'un embrigade subrepticement l'autre pour réaliser ses buts, lorsque, par conséquent, il se sert du langage comme d'un moyen de manipulation pour amener l'autre au comportement souhaité, l'instrumentalisant ainsi en vue du succès de son action propre. (Habermas, 1987a, T1, p.297)

Comme soulevé dans la section précédente, Habermas est bien au fait des potentialités instrumentalisantes du langage : comment fonder, alors, une théorie du langage solidement ancrée dans l'intercompréhension et l'accord partagé qui puisse *aussi* rendre compte des distorsions communicationnelles imposées par la manipulation langagière d'autrui? Qui ne fait pas simplement qu'écarter les contre-exemples et contre-arguments possibles à l'endroit de la validité de ses prémisses?

Ces exemples où l'usage du langage est orienté par les conséquences semblent dévaluer l'action langagière en tant que modèle d'activité orienté vers l'intercompréhension. Mais cette apparence tombe si l'on peut montrer que la façon dont l'usage du langage est orienté vers l'intercompréhension constitue le

mode original par rapport auquel l'intercompréhension indirecte, le donner-à-comprendre ou le laisser-entendre, se parasitent mutuellement. C'est ce que la distinction d'Austin entre illocutions et perlocutions permet de faire, à mon sens. (Habermas, 1987a, T1, p.298)

Précisons d'abord que la théorie des actes de langage d'Austin s'inscrit dans les travaux de la philosophie du langage ordinaire, de laquelle il est d'ailleurs l'un des plus illustres représentants contemporains. La vision austinienne suppose que la philosophie doit, d'abord et avant tout, voire exclusivement, s'attarder à la clarification et l'analyse des formes et des concepts du langage commun quotidien : « *son apport le plus durable est cependant resté sa théorie des performatifs et ensuite celle des actes linguistiques, qui lui ont permis de développer certaines distinctions fondamentales (notamment entre ce que l'on dit et ce que l'on fait en disant quelque chose), et de donner un cadre théorique à l'analyse du langage* », nous dit Vattimo au sujet du philosophe (2002, p.114). Habermas voit alors un terreau fertile pour sa propre théorisation de l'intercompréhension quotidienne dans les théories du philosophe anglais et, plus particulièrement, dans sa distinction entre actes locutoires, illocutoires et perlocutoires :

Austin appelle « locutoire » le contenu de phrases énonciatives ('p') ou de phrases énonciatives nominalisées ('que p'). Par les *actes locutoires*, le locuteur exprime des contenus objectifs; il dit quelque chose. Avec les *actes illocutoires*, le locuteur accomplit une action en disant quelque chose. Le rôle illocutoire consiste à fixer le mode d'une phrase employée comme affirmation, promesse, ordre, aveu, etc. (...) Avec les *actes perlocutoires* enfin, le locuteur vise un effet chez l'auditeur. Du fait qu'il produit une action langagière, il cause quelque chose dans le monde. Les trois actes qu'Austin distingue peuvent donc être caractérisés par les formules suivantes : dire *quelque chose*; agir *en* disant quelque chose; causer quelque chose *du fait* qu'on agit en disant quelque chose. (Habermas, 1987a, T1, p.298)

Si nous laissons ici de côté les différentes critiques soulevées à l'endroit de la distinction austinienne entre actes illocutoires et perlocutoires, nous nous concentrons davantage sur la façon dont Habermas interprète et s'approprie cet aspect de la théorie d'Austin : dans la pensée habermassienne, l'acte illocutoire précède l'acte perlocutoire dans le sens où le

premier nécessite une compréhension et une acceptation de l'auditeur quant à l'affirmation d'un locuteur. Exprimé simplement, dans un acte illocutoire de la forme « X affirme à Y qu'il a fait quelque chose », X atteint le succès illocutoire seulement si Y comprend et accepte l'affirmation de X comme étant vraie, illustration de l'aspect rationnel de l'intercompréhension entre individus engagés dans la communication. C'est toutefois dans un autre ordre que s'accomplissent les actes perlocutoires :

Tandis que la partition des actes de parole en actes locutoires et en actes illocutoires a pour sens de séparer, en tant qu'aspects analytiques, le contenu propositionnel et le mode des actions langagières, la distinction entre, d'une part, ces deux types d'actes, et d'autre part, les actes perlocutoires, n'a nullement un caractère analytique. Des effets perlocutoires ne peuvent être obtenus à l'aide d'actions langagières que si ces dernières sont *englobées en tant que moyens* dans des actions téléologiques orientées vers le succès. Les effets perlocutoires sont l'indice d'une insertion des actions langagières dans des contextes d'interaction stratégique. Ils appartiennent aux conséquences intentionnelles de l'action ou aux résultats d'une action téléologique que l'acteur entreprend avec l'intention d'influencer l'auditeur dans un certain sens à l'aide de succès illocutoires. (Habermas, 1987a, T1, p.302)

C'est là qu'Habermas inscrit la façon dont il peut justifier les fondements linguistiques de l'intercompréhension : pour le philosophe, les actes perlocutoires ne peuvent réussir que si les objectifs illocutoires sont atteints. Autrement dit, « *si l'auditeur ne pouvait comprendre ce que dit le locuteur, un locuteur agissant de façon téléologique ne pourrait pas, en recourant à des actes communicationnels, amener l'auditeur à se comporter de la manière souhaitée* » (Habermas, 1987a, T1, p.302). Voilà donc le type précis d'actions, les actes illocutoires, sur lequel Habermas appuie alors sa définition de l'intercompréhension langagière :

Ce que nous voulons dire lorsque nous parlons d'intercompréhension et d'attitude orientée vers l'intercompréhension doit être élucidé *seulement* au regard des actes illocutoires. Une tentative d'intercompréhension entreprise à l'aide d'un acte de parole réussit lorsqu'un locuteur atteint son objectif illocutoire au sens d'Austin. Les effets perlocutoires,

ainsi que les succès d'actions téléologiques en général, peuvent être décrits comme des états dans le monde, entraînés par une intervention dans le monde. Les succès illocutoires sont en revanche obtenus au niveau de relations interpersonnelles, où des parties prenantes d'une communication s'entendent mutuellement sur quelque chose dans le monde. En ce sens, ils ne sont *rien d'intramondains*, ils sont – extramondains. Tout au plus, les effets illocutoires adviennent-ils à l'intérieur du monde vécu auquel appartiennent les parties prenantes de la communication, et qui constitue l'arrière-fond de leurs procès d'entente. (Habermas, 1987a, T1, p.302)

Ce faisant, Habermas jette les bases d'une thèse sur le fonctionnement *interne* des actes illocutoires dans l'intercompréhension et l'agir communicationnel : à quelles conditions doit satisfaire un accord obtenu rationnellement? Au sein de quels mécanismes de coordination des actions cet accord se réalise-t-il? En proposant certaines considérations complémentaires sous les thèmes de la validité, de la justesse, de la vérité et de la véracité, le philosophe propose ainsi une esquisse du lien qui, ultimement, lie sa théorie de l'action à une théorie générale de la société dans la TAC.

2.1.3 Validité, justesse, vérité et véracité : pragmatique formelle et empirique chez Habermas

À ce moment de l'élaboration de la TAC, Habermas se doit de renforcer les arguments appuyant la nature proprement rationnelle de l'agir communicationnel. C'est pourquoi il introduit notamment les concepts de *prétention à la validité* et des *trois aspects des actions langagières*, susceptibles de rendre compte de la façon dont la communication est rationnellement coordonnée entre les locuteurs et auditeurs :

J'aimerais expliquer plus avant à quelles conditions doit satisfaire un accord obtenu communicationnellement et remplissant les fonctions de coordination des actions. Pour ce faire, le modèle sur lequel je m'orienterai est fourni par des couples élémentaires d'expressions données à partir de l'acte de parole d'un locuteur et la prise de position affirmative d'un auditeur. (...) Par son « oui », l'auditeur accepte l'offre de l'acte de parole et il fonde un accord qui concerne d'une part le *contenu de l'expression*, d'autre

part, les *cautions produites de façon immanente dans les actes de parole* et les *obligations significatives pour les suites de l'interaction*. Le potentiel d'action typique de l'acte de parole s'exprime dans les prétentions que le locuteur, dans le cas d'actions langagières explicites, élève à l'aide d'un verbe performatif, pour ce qui est dit. En reconnaissant cette prétention, l'auditeur accepte une offre faite avec l'acte de parole. Ce succès illocutionnaire est significatif pour l'action, dans la mesure où il instaure entre locuteur et auditeur une relation interpersonnelle efficace pour la coordination. (Habermas, 1987a, T1, p.305)

Mais quelles sont ces conditions exactes poussant un auditeur à accepter, par ce « oui », une expression donnée? Habermas les considère au nombre de trois, soit les *conditions essentielles*, les *conditions de réalisation* et les *conditions de sanction*. En d'autres termes, l'acceptabilité d'une expression n'est possible que lorsque l'auditeur engagé dans la communication est 1) à même de saisir les fondements grammaticaux et le contexte de l'acte de parole, 2) reconnaît la légitimité et la pertinence des impératifs d'une proposition donnée, et 3) accepte de se plier aux demandes de ces impératifs dans l'action. Toutefois, la réalisation de ces conditions ne garantit pas encore la *validité* interne d'une proposition, et c'est là qu'Habermas introduit le concept de prétention à la validité :

Faire part d'une *prétention à la validité* n'est pas l'expression d'une volonté contingente; et acquiescer à une prétention à la validité n'est pas une décision dont la motivation serait uniquement empirique. Les deux actes : poser et reconnaître une prétention à la validité, sont soumis à des limitations conventionnelles, car une telle prétention ne peut être récusée que dans la forme d'une critique, et contre la critique, elle ne peut être défendue que dans la forme d'une réfutation. (...) Un locuteur peut, comme nous pouvons le dire maintenant, *motiver rationnellement un auditeur* à accepter l'offre de son acte de parole, parce que, sur la base d'une relation interne entre la validité, la prétention à la validité et la justification qui honore cette prétention, il peut *garantir* qu'il donnera si besoin est les raisons convaincantes qui assurent une prétention à la validité contre une critique de l'auditeur. (Habermas, 1987a, T1, p.310)

En ce sens, la volonté contingente relève de la simple réalisation empirique des trois conditions à l'acceptabilité mentionnées plus haut : pour leur part, les prétentions à la

validité se réfèrent de plus à certaines conventions et normes que reconnaissent les locuteurs et auditeurs, telle que la possibilité inaliénable d'une critique et d'une réfutation au sein d'un acte langagier partagé. La validité d'une proposition est ainsi mesurée non plus par son succès illocutionnaire, « *mais à l'effet de coordination opéré par la garantie offerte d'honorer, le cas échéant, par son action langagière, la prétention à la validité qui a été élevée* » (Habermas, 1987a, T1, p.311). Cette coordination est ainsi, pour Habermas, interne et rationnelle : elle ne relève pas de sanctions ou d'un pouvoir extérieurs, mais d'une garantie intercompréhensive aux rouages mêmes de l'acte langagier illocutoire. Ces justifications lui permettent d'ailleurs de resserrer sa définition de l'agir communicationnel :

Après ces considérations, le concept provisoirement introduit d'agir communicationnel nécessite une précision. Nous avons tout d'abord mis au compte de l'agir communicationnel toutes les interactions dans lesquelles, sans restriction, les participants coordonnent leurs plans d'action individuels sur le fondement d'un accord obtenu par la communication. En déterminant cet agir comme la « poursuite sans restriction d'objectifs illocutionnaires », devaient être exclus les cas d'agir stratégique latent, où, *subrepticement*, le locuteur utilise ses succès illocutionnaires pour des buts perlocutionnaires. (...) Seules sont constitutives pour l'agir communicationnel les actions langagières auxquelles le locuteur relie des prétentions à la validité critiquables. Dans les autres cas, lorsqu'un locuteur poursuit dans des actes perlocutionnaires des objectifs non déclarés par rapport auxquels l'auditeur n'a pas en général la possibilité de prendre position, ou lorsque le locuteur poursuit des objectifs illocutionnaires par rapport auxquels l'auditeur ne peut pas, comme il en va face à des impératifs, prendre une position *fondée en raison* – dans tous ces cas, le potentiel constamment maintenu dans la communication reste inemployé pour un lien motivé par l'intelligence de raisons. (Habermas, 1987a, T1, p.313)

Dans cette exposition toujours plus précise de la rationalité communicationnelle, Habermas franchit le dernier pas d'une présentation complète de cette forme d'agir : la nature critiquable des actions langagières de l'agir communicationnel s'articule toujours

à trois aspects normatifs de la communication, soit la justesse, la vérité et la véracité des actions et énoncés. En ce sens,

Dans les contextes de l'agir communicationnel, les actions langagières peuvent toujours être récusées sous *chacun* des trois aspects : sous l'aspect de la justesse à laquelle il a un accès privilégié; enfin, sous l'aspect de la vérité à laquelle prétend le locuteur pour son action en se référant à un contexte normatif (ou encore, indirectement, pour ces normes elles-mêmes); sous l'aspect de la véracité à laquelle prétend le locuteur pour exprimer une expérience vécue à laquelle il a un accès privilégié et de la vérité à laquelle prétend le locuteur avec son expression pour un énoncé (ou encore, pour les présuppositions d'existence du contenu d'un énoncé nominalisé). (Habermas, 1987a, T1, p.315)

Ce que dit Habermas, c'est qu'après s'être inscrits dans l'accord communicationnel préalablement décrit, les locuteurs et auditeurs sont à même de partager trois types d'actes de parole intercompréhensifs : des actions langagières qui visent le renouvellement de relations interpersonnelles par le biais d'une reconnaissance partagée de normes légitimes, qui visent à présenter certains états de choses dans le monde objectif et, finalement, qui visent à manifester des expériences vécues et à s'autoprésenter comme individu, soit trois différents rapports au monde (un monde de relations interpersonnelles constituées en ordres légitimes, le monde des états de choses existants et chaque monde des expériences vécues subjectives (Habermas, 1987a, T1, p.315-317)). Reste alors à savoir si ces critères relatifs à la prétention à la validité recèlent un potentiel d'universalité : que faire des énoncés qui ne sont pas constatifs, c'est-à-dire qui ne présentent aucun contenu relatif à un monde de normes partagées, d'états de choses objectifs ou d'expériences subjectives? Comment peuvent prétendre à une validité universelle des énoncés comme « bonjour », « aïe » ou « bien! »?

L'universalité de la prétention à la validité peut-elle être affirmée, bien qu'avec des actions langagières non constatatives nous ne puissions à l'évidence élever de prétention à la vérité? (...) Chez le locuteur qui emploie dans des expressions langagières expressives des phrases d'expériences vécues, ou dans des actions langagières régulatrices, des phrases de mises en demeure ou d'intentions, les attitudes propositionnelles sont d'un

autre ordre. Elles ne visent aucunement l'existence d'un état de choses mentionné dans une composante propositionnelle. En disant par une action langagière non constatative qu'il désire ou déteste quelque chose, le locuteur *présuppose* l'existence d'*autres* états de choses non mentionnés. Il appartient au concept d'un monde objectif que les états de choses se tiennent dans un *nexus* et qu'ils ne restent pas suspendus tout seuls en l'air. C'est ainsi que le locuteur relie à la composante propositionnelle de son action langagière des *présuppositions d'existence*, qui peuvent être au besoin explicitées sous forme de phrases assertoriques. Dans cette mesure, les actions langagières non constatatives ont, elles aussi, un rapport à la vérité. (Habermas, 1987a, T1, p.319)

Au final, si nous synthétisons les propos habermassiens destinés à la description de la rationalité communicationnelle, nous en arrivons ainsi à l'assemblage suivant : l'agir communicationnel concerne les types d'actions orientées vers l'intercompréhension plutôt que le succès, aspect insuffisamment éclairé chez Weber. Cette intercompréhension dépend d'un savoir pré-théorique dont disposent les locuteurs compétents, dans la mesure où ils sont aptes à distinguer une communication orientée vers l'entente d'une communication visant à influencer ou manipuler autrui : elle concerne également, de façon exclusive, les actes illocutoires au sens d'Austin. Le mode interne de la rationalité communicationnelle se réfère à un constant rapport des actes langagiers à une prétention universelle à la validité, soit quand les actions langagières sont soumises à la critique et la réfutation à travers la reconnaissance de la justesse, de la vérité et de la véracité des énoncés, et ce, même lorsque ces énoncés sont non constatatifs. Mais ce qui permet à Habermas de quitter le terrain de la théorisation de la rationalité communicationnelle pour se tourner vers celui d'une théorie de la société à deux paliers, c'est le développement de considérations relatives à l'arrière-fond social de l'agir communicationnel :

Cette couche constituée par le savoir des images du monde, qui fonctionne dans la vie quotidienne, Searle la dévoile comme l'arrière-fond avec lequel un auditeur doit être familiarisé pour comprendre la signification littérale d'actes de parole et agir de façon communicationnelle. En même temps, il dirige le regard vers un continent qui demeure caché tant que, pour analyser l'action langagière, le théoricien part de la perspective du locuteur qui se rapporte par son expression à quelque chose dans le monde objectif, social et subjectif. C'est seulement en se retournant vers

l'horizon contextualisant du monde vécu, à partir duquel les parties prenantes de la communication s'entendent mutuellement au sujet de quelque chose, que la perspective se modifie de telle sorte que l'on voit alors en quoi la théorie de l'action permet le rattachement à la théorie de la société : le concept de société doit être rattaché à un concept de monde vécu, complémentaire du concept d'activité communicationnelle. C'est alors que l'agir communicationnel devient intéressant au premier titre comme principe de socialisation; et simultanément, les processus de rationalisation sociale prennent une autre valeur. Ils s'accomplissent plutôt selon les structures, sues implicitement, du monde vécu que selon les orientations d'action sues explicitement, comme Weber incline à le penser. (Habermas, 1987a, T1, p.344)

C'est ainsi qu'Habermas annonce son passage d'une théorie de l'action à une théorie sociale. Et comme nous le voyons dans la section suivante, il en résulte d'importantes considérations pour l'atteinte des objectifs fondamentaux d'une théorie critique concernée par l'émancipation et la liberté.

2.2 Le concept de société à double niveau

Alors que le premier tome de la TAC nous permet de suivre Habermas dans son explicitation d'une rationalité communicationnelle, le second s'attarde plus spécifiquement à l'articulation de l'agir communicationnel à la formation de sous-systèmes dans la Modernité, et ce, sous le thème de la réification. Habermas propose alors un changement de paradigme par rapport à la réification telle que conçue dans la tradition allemande :

La problématique de la rationalisation/réification a été introduite dans une ligne allemande de la théorie des sociétés : engagée par Kant et Hegel, elle conduit, en passant par Marx et Weber, jusqu'à Lukács et à la Théorie critique; au contraire, le changement de paradigme qui fait passer de l'activité finalisée à l'agir communicationnel commence avec George Herbert Mead et Émile Durkheim. (...) Tous deux développent des concepts de base où la théorie wébérienne de la rationalisation peut être reçue et débarrassée des apories de la philosophie de la conscience -

chez Mead, grâce à une sociologie fondée sur la théorie de la communication, chez Durkheim grâce à une théorie de la solidarité sociale qui, à la fin, met également en relation mutuelle intégration sociale et intégration du système. (Habermas, 1987a, T2, p.7)

Le philosophe retient alors une série de concepts issus des théories respectives de Mead et Durkheim, qui lui serviront d'appuis théoriques pour l'explicitation de l'interpénétration des sphères de vie communicationnelles aux systèmes et sous-systèmes sociaux. Du premier, Habermas conserve la notion d'interaction symbolique au centre des interactions médiatisées par le langage et régies par des normes : « *les interactions sociales constituent, à partir de propositions et d'actions, une structure symbolique que l'analyse peut appréhender comme une réalité objective* » (Habermas, 1987, T2, p.10). Cette réalité objective n'est pas détachée du vécu de l'individu, puisque c'est dans un rapport interdépendant que s'organisent le sens d'une action sociale et le comportement individuel dans un symbolisme médiatisé par le langage. Toutefois,

Mead se contente d'examiner presque exclusivement sous ces deux aspects la communication langagière : l'intégration sociale des sujets agissants pour atteindre un but et la socialisation de sujets capables d'agir; il néglige les opérations d'intercompréhension et la structure interne du langage. Dans cette perspective, sa théorie de la communication exige des analyses qui la complètent, en particulier comme celles qui ont été menées depuis en sémantique et dans la théorie des actes de langage. (Habermas, 1987a, T2, p.11)

À ce propos, la thèse habermassienne est la suivante : si Mead a relativement bien réussi à montrer comment l'interaction intra-humaine médiatisée par des gestes est ensuite passée à une interaction médiatisée par des symboles, il n'a qu'insuffisamment développé la façon dont « *le langage se différencie d'après les fonctions de l'intercompréhension, d'intégration sociale et de socialisation, et comment il rend possible le passage de l'interaction médiatisée par les symboles à l'interaction régie par des normes* » (Habermas, 1987a, T2, p.11). De cette critique,

On peut résoudre cette difficulté en distinguant, plus clairement que Mead ne le fait, le langage comme médium d'intercompréhension et le langage comme médium pour coordonner l'action et socialiser des individus. Comme on l'a vu, Mead a envisagé le passage de l'interaction médiatisée par les gestes à l'interaction médiatisée par des symboles exclusivement sous l'angle de la communication : il montre comment des symboles naissent des gestes et comment des significations naturelles surgissent des conventions signifiantes symboliques, c'est-à-dire ayant valeur intersubjective. Il s'ensuit une restructuration conceptuelle des relations entre participants de l'interaction : ils se rencontrent dans les rôles de locuteurs et d'auditeurs comme objets sociaux et apprennent à distinguer les actes d'intercompréhension d'actions orientées vers des conséquences. La nouvelle structure de socialisation se confond encore avec la nouvelle structure de l'intercompréhension, rendue possible par des symboles. Pour le développement ultérieur, cette coïncidence ne vaut plus; mais à cette nouveauté Mead ne rend pas justice. (Habermas, 1987a, T2, p.31)

L'idée est plus simple qu'il n'en paraît. Ce qu'Habermas reproche à Mead, c'est d'avoir proposé une façon de conceptualiser la construction du monde subjectif et du monde social par la reconnaissance progressive de symboles intersubjectifs compris par tous les participants, sans toutefois remarquer « *qu'à partir de ce processus, les instruments de l'intercompréhension ne peuvent pas non plus rester inchangés* » (Habermas, 1987a, T2, p.32). À mesure que les individus attribuent une valeur inter-reconnue aux symboles médiatisés par le langage, apparaissent alors des normes d'action et d'identité : nous intériorisons dès lors des rôles et des dispositions sociales en tant qu'*Ego* face à *Alter*, soit comme auditeur face à un locuteur. De ce fait,

Mead ramène donc immédiatement la validité des normes à l'autorité dépourvue de sanctions, c'est-à-dire morale, de l'autrui généralisé. Cette instance elle-même est censée émerger en passant par l'intériorisation de sanctions du groupe; mais cette explication ne peut valoir que pour l'ontogenèse, car il faut encore que des groupes se soient d'abord constitués en unités capables d'agir avant qu'on menace de sanctions en leur nom. Les participants à une interaction médiatisée par des symboles peuvent passer, d'exemplaires d'une espèce animale avec un environnement inné spécifique de leur espèce, à la qualité de membres d'une collectivité avec un monde vécu. Mais cela ne se

peut que si l'instance d'un autrui-généralisé se constitue; en d'autres termes, que si se forge une conscience collective ou une identité de groupe. (Habermas, 1987a, T2, p.54)

C'est précisément cette considération sur la conscience collective qui amène Habermas à se tourner vers Durkheim pour bonifier le programme de Mead. Les prémisses de la théorie durkheimienne de la religion supposent notamment que la conscience collective participe d'un attachement à la morale qui, lui, découle du sacré et du religieux : devant la crainte des sanctions spirituelles, d'abord, et morales ensuite, le *Moi* individuel s'efface partiellement et se fond dans une normalisation collective de l'identité permise par les pratiques rituelles communes. Cette thèse permet à Habermas d'analyser la façon dont la solidarité collective se transforme en système social institutionnalisé :

Si nous considérons, comme nous l'avons proposé, la conscience collective comme un consensus par lequel l'identité de la collectivité correspondante se constitue en fait, il faut expliquer comment cette structure symbolique unifiante se comporte à l'égard des institutions très diverses et des individus socialisés. Durkheim parle de la naissance de toutes les grandes institutions à partir de l'esprit de la religion. Au départ, cela veut simplement dire que la valeur des normes a des fondements moraux et que la morale, de son côté, a des racines sacrales; d'abord, des normes de la morale et du droit avaient elles-mêmes le caractère de prescriptions rituelles. Plus les institutions se différencient, plus se relâche néanmoins le lien à la pratique rituelle. (Habermas, 1987a, T2, p.65)

Mais Habermas est, encore une fois, insatisfait des conclusions de son prédécesseur : la place accordée à l'intercompréhension par le langage, dans les thèses durkheimiennes, est trop restreinte si l'on considère que « *la communauté du consensus normatif avec son effectuation rituelle et l'intersubjectivité du savoir produite par des actes de langage, sous le même concept de conscience collective* », diminue la reconnaissance du potentiel intercompréhensif des relations sociales. De ce fait,

Aussi ne voit-on guère pourquoi les institutions puisent leur validité dans les sources religieuses de la solidarité sociale. On ne peut espérer résoudre ce problème qu'en remarquant que la pratique quotidienne profane se déroule à travers des processus

d'intercompréhension linguistiquement différenciés, et qu'elle oblige à spécifier les prétentions à la validité dans le contexte normatif des rôles et des institutions. L'action communicationnelle est le lieu où se connectent les énergies de la solidarité sociale. (Habermas, 1987a, T2, p.67)

Habermas propose donc une autre hypothèse à l'endroit de la médiation entre solidarité, normes valables et identités personnelles au sein du monde Moderne :

Pour répondre à cette question, je me guide sur l'hypothèse que les fonctions d'intégration sociale et d'expression, d'abord remplies par la pratique rituelle, passent dans l'agir communicationnel; dès lors, l'autorité du sacré est progressivement remplacée par l'autorité d'un consensus tenu pour fondé à une époque donnée. Cela signifie que l'agir communicationnel se libère de contextes normatifs qui s'abritaient sous le sacré. Le désenchantement et la dépossession du domaine sacré s'effectuent par une *mise en langage (Versprachlichung) du consensus normatif fondamental garanti par le rite*; et avec ce processus se déclenche l'entrée en scène du potentiel de rationalité présent dans l'agir communicationnel. L'aura d'enchantement et d'effroi que diffuse le sacré, la force de *fascination* du sacré, sont sublimées dans la force *contraignante* des prétentions à la validité critiquables et ramenées dans le quotidien. (Habermas, 1987a, T2, p.88)

Au final, ce passage par Mead et Durkheim permet à Habermas d'introduire sa définition des concepts de système, de monde vécu et de disjonction. En effet, en palliant d'abord les apories de la théorie de Mead quant à la constitution des groupes sociaux et de la solidarité sociale et, ensuite, à celles de Durkheim au regard d'une dévaluation du langage par rapport à l'intégration sociale et institutionnelle, le philosophe parvient à expliciter l'arrière-fond théorique permettant sa théorie de la société à double niveau. À cet égard,

Toute théorie de la société limitée à la théorie de la communication est soumise à des limites qu'il faut prendre en compte. La notion de monde vécu se présente dans la perspective conceptuelle de l'agir orienté vers l'intercompréhension; elle a seulement une extension limitée du point de vue de la théorie de la société. Aussi aimerais-je proposer de concevoir les sociétés *simultanément* comme des systèmes et des mondes vécus. Ce concept se vérifie dans une théorie de l'évolution sociale qui

dissocie rationalisation du monde vécu et complexité croissante des systèmes sociaux, pour faire comprendre, c'est-à-dire rendre accessible à une analyse empirique, la connexion, repérée par Durkheim, entre formes d'intégration sociale et différenciation du système. Par analogie avec la notion, introduite par Lukács, de forme d'objectivité (*Gegenständlichkeitsform*), je voudrais ainsi développer une notion de forme d'intercompréhension grâce à laquelle la problématique de la réification puisse s'intégrer dans une théorie de la communication. Avec ces instruments conceptuels, je reprendrai une fois encore, en conclusion, le diagnostic de Weber sur notre époque, et je proposerai pour le paradoxe de la rationalisation une nouvelle formulation. (Habermas, 1987a, T2, p.131)

Voilà comment Habermas formule initialement le projet constitutif de sa *Deuxième Considération Intermédiaire*, que nous exposons dans la section suivante.

2.2.1 Système et monde vécu

En abordant sa thèse de société à double palier, Habermas laisse temporairement de côté la théorisation exclusivement linguistique, formelle et pragmatique de l'agir communicationnel au profit du contexte dans lequel il se déploie au quotidien, en se demandant « *comment le monde vécu, en tant qu'horizon où se meuvent toujours déjà les acteurs communicationnels, est limité et transformé dans son ensemble par les changements structurels de la société* » (Habermas, 1987a, T2, p.131). La notion de monde vécu complète ainsi, chez Habermas, l'agir communicationnel :

Comme les analyses phénoménologiques du monde vécu chez le dernier Husserl, ou les analyses de la forme du monde vécu chez le dernier Wittgenstein (qui ne les a certes pas menées dans une intention systématique), l'analyse pragmatique formelle vise des structures qui sont tenues pour invariantes face aux manifestations historiques et aux formes de vie des mondes vécus particuliers. À ce premier stade, nous prenons notre parti d'une forme et d'un contenu séparés. Tant que nous nous en tenons à une perspective de recherche formelle et pragmatique, nous pouvons accueillir des problématiques traitées jusqu'à présent dans le cadre de la philosophie transcendantale, et donc tourner

ici notre regard sur les structures du monde vécu en général.
(Habermas, 1987a, T2, p.131)

Pour mieux définir la notion de monde vécu, Habermas se fixe alors cinq objectifs : 1) expliciter en quoi le monde vécu est en rapport constant avec un ensemble de trois mondes sur lesquels les acteurs s'entendent mutuellement, 2) présenter le monde vécu comme *arrière-fond* de l'agir communicationnel, 3) rattacher ce concept à la vie quotidienne par l'entremise des outils de la sociologie compréhensive et voir les limites de cette dernière, 4) expliquer comment, sous certaines conditions, se produit la rationalisation du monde vécu, et 5) proposer une conception de la société comme dynamique simultanée entre système et monde vécu (Habermas, 1987a, T2, p.132). Nous ne reprendrons pas, ici, tout l'argumentaire par lequel procède Habermas pour parvenir à ces cinq constats : nous tâcherons plutôt de les présenter de façon synthétique dans leur positivité, afin de voir en quoi les conclusions habermassiennes peuvent ultimement servir à une analyse ultérieure de phénomènes éducatifs.

Dans le premier tome de la TAC, Habermas a présenté, suivant Popper, une typologie des types d'agir supposant trois relations entre mondes et acteurs sociaux : un agir téléologique se rapportant à quelque chose dans le monde objectif, un agir régulé par des normes en référence à un élément du monde social, et un agir dramaturgique orienté vers le monde subjectif. Pour le philosophe, ces rapports sont aussi constitutifs du type d'agir orienté vers l'intercompréhension :

En introduisant la notion d'agir communicationnel, j'ai précisé que les types purs d'agir orienté vers l'intercompréhension représentent seulement des cas limites. En réalité, des assertions communicationnelles sont toujours *simultanément* imbriquées dans les divers rapports au monde. L'agir communicationnel s'appuie sur un processus d'interprétation coopératif : les participants s'y rapportent *en même temps* à quelque chose dans le monde objectif, le monde social et le monde subjectif, même si dans leur énonciation ils *n'avancent* thématiquement *qu'une* des trois composantes. (...) Mais cet ensemble de rapports au monde, médiatisés dans l'agir communicationnel, n'est pas ce qui caractérise ou ce qui forme le monde vécu à proprement parler : cet ensemble ne constitue qu'*un système de références pour ce*

sur quoi est possible l'intercompréhension. (Habermas, 1987a, T2, p.133-139)

On en comprend alors que le monde vécu *précède* ces références en tant qu'arrière-plan où s'articule l'intercompréhension :

Sous *l'aspect* fonctionnel de *l'intercompréhension*, l'agir communicationnel sert à transmettre et à renouveler le savoir culturel; sous *l'aspect de la coordination de l'action*, il sert à intégrer socialement et à établir des solidarités; sous *l'aspect de la socialisation* finalement, l'agir communicationnel sert à former des identités personnelles. Les structures symboliques du monde vécu se reproduisent grâce à l'usage continu du savoir valide, grâce à la stabilisation de la solidarité de groupe et à la formation d'acteurs capables de prendre leurs responsabilités. Le processus de reproduction rattache de nouvelles situations à l'état existant du monde vécu, et ce dans la dimension *sémantique* de significations ou de contenus (de la tradition culturelle), comme dans les dimensions de *l'espace social* (de groupes socialement intégrés) et du *temps historique* (des générations qui se suivent). À ces processus de la *reproduction culturelle*, de *l'intégration sociale* et de la *socialisation* correspondent, en tant que *composantes structurelles* du monde vécu, la culture, la société et la personne. (Habermas, 1987a, T2, p.151)

De façon sommaire, le monde vécu habermassien est ainsi le lieu intersubjectif où, en référence aux trois mondes supposés ci-haut, les locuteurs et auditeurs s'adonnent à des procès d'intercompréhension au regard de la validité des prétentions qu'ils élèvent par rapport à ce triple système de références; est aussi constitutive du monde vécu une tendance partagée vers l'accord intercompréhensif. Ce qu'Habermas suppose ensuite, suivant les thèses de Weber, c'est l'opération d'une différenciation de ces composantes structurelles du monde vécu dans la Modernité, comme quoi « *dans les sociétés modernes se constituent des systèmes actionnels où sont remaniées dans un sens professionnel les tâches spécialisées de la tradition culturelle, de l'intégration sociale et de l'éducation* » (Habermas, 1987a, T2, p.161). C'est l'un des aspects de la notion de *rationalisation du monde vécu* :

Certes, une rationalisation croissante du monde vécu, comme l'ont diagnostiquée sous divers aspects Weber, Mead et Durkheim, ne garantit nullement des processus de reproduction sans bouleversements. Selon le degré de rationalisation, c'est simplement le niveau où ces derniers peuvent se produire qui se déplace. Comme le montrent ses thèses sur la perte de sens et de liberté, la théorie de la rationalisation chez Weber est précisément destinée à en montrer les limites. (...) Les conflits que Durkheim ramène à la désintégration sociale, nous pouvons y voir plus généralement des bouleversements dans la reproduction d'un monde vécu très différencié structurellement : la « solidarité organique » se présente alors comme la forme normale d'intégration au sein d'un monde vécu rationalisé. Exactement comme les « formes anormales » auxquelles Durkheim consacre le troisième volume de ses recherches, elle est située au niveau des structures symboliques du monde vécu. (Habermas, 1987a, T2, p.161)

Toutefois, à ce niveau d'analyse, Habermas n'explique pas encore clairement *comment* se produisent les bouleversements de la reproduction symbolique du monde vécu. Il introduit alors, mais beaucoup plus loin dans la TAC et de façon plus ou moins bien définie, le concept complémentaire de *système* : un œil extérieur nous permet de mieux comprendre la pensée habermassienne à ce propos, considérant qu'Habermas ne donne aucune définition formelle de ce concept dans la TAC. Ainsi,

Même dans un monde idéal, la société ne se réduirait cependant pas au monde vécu. C'est pourquoi, et pour éviter l'écueil de l'idéalisme herméneutique, il faut concevoir la société à la fois comme monde vécu et comme « connexion d'actions stabilisées en système », et relier la perspective interne de la théorie de l'action à la perspective externe de la théorie des systèmes. Les effets latents de la reproduction matérielle du monde vécu qui sont intégrés systématiquement ne peuvent pas être saisis de façon adéquate dans la perspective du monde vécu; une objectivation ou une réification méthodologique du monde vécu est nécessaire. Celui-ci n'apparaît alors plus comme un ensemble de ressources d'arrière-plan, mais comme un système parmi d'autres. Avec l'avènement du capitalisme et l'institutionnalisation juridique des médiums régulateurs de l'argent et du pouvoir, cette objectivation méthodologique se transforme en une objectivation empirique. Lorsque les sous-systèmes couplés de l'économie et de l'État se libèrent des contextes du monde vécu et s'autonomisent, la

disjonction entre le système et le monde vécu, d'abord entreprise dans une perspective analytico-méthodologique, devient une réalité historique. (Vandenberghe, 1998, T2, p.275)

On comprend alors qu'en passant d'une théorie de l'action à une théorie des systèmes (ou, plutôt, en complétant la première par la deuxième), Habermas parvient à rallier un arrière-plan communicationnel (insuffisant pour expliquer l'entière des faits sociaux) à une perspective sociale systémique : surtout, ce passage lui donne les outils conceptuels susceptibles de mettre en lumière une théorie de la société conçue comme la *simultanéité* du monde vécu et du système. Évidemment, cette simultanéité n'est pas synonyme d'harmonie ou de correspondance totales entre les impératifs du monde vécu et ceux du système :

Je considère l'évolution sociale comme un procès de différenciation d'ordre secondaire : système et monde vécu se différencient simultanément du fait que croissent la complexité de l'un et la rationalité de l'autre. (...) À ce plan de l'analyse, la disjonction entre système et monde vécu se constitue de telle sorte que le monde vécu, d'abord coextensif d'un système social peu différencié, est de plus en plus rabaissé au rang d'un sous-système à côté des autres. Dans ce processus, les mécanismes systémiques se séparent de plus en plus des structures sociales par lesquelles passe l'intégration sociale. Comme nous le verrons, les sociétés modernes atteignent un niveau de différenciation sociale où des organisations, devenues autonomes, sont en relation mutuelle à travers des moyens de communication qui ont évacué le langage. Ces mécanismes systémiques commandent des rapports sociaux largement détachés de normes et de valeurs, en particulier les sous-systèmes de l'action économique et administrative rationnelle en vue d'une fin à atteindre : à en croire le diagnostic de Weber, ces sous-systèmes sont devenus autonomes par rapport à leurs bases morales-pratiques. (Habermas, 1987a, T2, p.168)

Il s'agit essentiellement de la thèse de la *disjonction du système et du monde vécu*, dont nous traitons plus en détail dans la section suivante. Mais une chose nous semble importante avant d'en discuter : comment le monde vécu peut-il résister à ce qui semble être une force systématique beaucoup trop puissante pour en permettre la survie? L'idée de disjonction ne peut être acceptée que si l'on admet d'abord que les deux entités sont

conservées et, logiquement, que le monde vécu survit à la force du système : « *en même temps, le monde vécu reste le sous-système qui définit l'état du système social dans son ensemble. C'est pourquoi les mécanismes systémiques ont besoin d'un ancrage dans le monde vécu – il faut les institutionnaliser* », nous dit alors le philosophe (Habermas, 1987a, T2, p.168). La table est donc mise pour une analyse en profondeur du processus moderne de disjonction.

2.2.2 Disjonction entre système et monde vécu

Jusqu'ici dans ce chapitre, nous avons observé comment Habermas caractérise d'un point de vue linguistique la raison communicationnelle : comme élément central d'une théorie de l'action essentiellement langagière, le philosophe propose une définition de l'intercompréhension basée sur les actes illocutoires d'Austin lui permettant de fonder son concept de rationalité sur le principe de prétention à la validité des énoncés en termes de justesse, de véricité et de vérité. De là, Habermas peut articuler les notions de système et de monde vécu, juxtaposant ainsi sa théorie langagière de l'action à une théorie des systèmes; mais ce terrain théorique n'est pas encore ce qui fait de la théorie habermassienne une théorie fondamentalement *critique*. Car si nous concevons la tradition francfortoise comme un effort constant visant à renverser les paradigmes de domination présents dans la société moderne afin de mettre en lumière les possibilités d'émancipation et de liberté des individus, il faut enfin au philosophe une solide conceptualisation de la façon dont est possible la domination elle-même : les *germes* de cette théorisation se trouvent précisément dans le phénomène de disjonction entre systèmes et mondes vécus analysée par Habermas. L'idée générale est la suivante :

Dans les sociétés tribales, la différenciation du système ne mène qu'à rendre plus complexes les structures d'un système de parenté donné; en revanche, à des niveaux d'intégration plus élevés, de nouvelles structures sociales se constituent, notamment des États et des sous-systèmes régulés par des médiums. À un degré faible de différenciation, les connexions systémiques sont encore étroitement imbriquées dans les mécanismes de l'intégration sociale; dans les sociétés modernes, elles se condensent et se

concrétisent en structures non soumises à des normes. Face aux systèmes d'action formellement organisés, régulés par des processus d'échanges et de pouvoir, les membres se comportent comme envers une part de réalité qui est là naturellement – car les sous-systèmes d'action rationnels en vue d'une fin coagulent au point de devenir une seconde nature. Certes, les acteurs peuvent toujours se refuser à l'orientation vers la compréhension mutuelle, adopter une attitude stratégique et objectiver des contextes normatifs pour en faire une réalité dans le monde objectif : mais dans les sociétés modernes apparaissent des sphères de rapports sociaux de type organisationnel et régulés par des médiums : ces rapports ne permettent plus des dispositions de conformité aux normes et des appartenances sociales fournissant des identités; bien au contraire, ils les relèguent en marge. (Habermas, 1987a, T2, p.169)

Nous pouvons, suivant les analyses de Vandenberghe (1998, T2, p.270), retracer trois étapes distinctes à l'évolution de cette disjonction : 1) l'émergence du système économique, dans la Modernité, se fait d'abord au profit de son autonomisation. En institutionnalisant l'argent comme médium d'échange régulateur, la société moderne voit apparaître une première séparation entre le système économique et le système politique, alors que le sous-système *argent* se détache de la morale et des impératifs de normes établies de façon intercompréhensive. En second lieu, 2) le système politique se couple à nouveau à ce système économique gagnant en puissance : l'argent comme médium d'échange intersystèmes structure non seulement le système économique global, mais permet aussi de structurer efficacement le système politique. L'État devient alors un État fiscal qui assure les conditions de la production économique et qui, devant la complexité accrue d'un système économique s'étant réorganisé par lui-même, institutionnalise à son tour le médium du *pouvoir* par rapport au système économique et au monde vécu. Finalement, 3) les deux sous-systèmes *économie* et *État* se disjoignent progressivement du monde vécu lui-même :

Les sous-systèmes de l'économie et de l'État se différencient d'un système institutionnel encastré dans l'horizon du monde vécu, et ils le font en passant par les médiums que sont l'argent et le pouvoir; ainsi naissent des domaines d'action formellement organisés, qui ne sont plus intégrés grâce au mécanisme de

l'intercompréhension, qui se détachent des contextes du monde vécu et coagulent dans une sorte de socialité sans normes. (...) Le social est dissocié en domaines d'action constitués en mondes vécus et en domaines neutralisés par rapport au monde vécu. Les uns sont structurés par la communication, les autres sont formellement organisés. (Habermas, 1987, T2, p.338, dans Vandenberghe, 1998, T2 p.270)

S'il est assez aisé de suivre l'argumentaire habermassien précédent concernant l'évolution de la disjonction entre systèmes et monde vécu dans la Modernité, il l'est un peu moins de voir en quoi l'intercompréhension devient, au sein de ce processus, fortement marginalisée. Comment Habermas caractérise-t-il précisément cette mise à l'écart?

La pratique communicationnelle courante est insérée, comme nous l'avons vu, dans le contexte d'un monde vécu déterminé par des traditions culturelles, des organisations légitimes, des individus socialisés. Les prestations interprétatives vivent sur un capital de consensus au sein du monde vécu. Mais le potentiel de rationalité présent dans l'intercompréhension par le langage est actualisé pour autant que la généralisation des motivations et des valeurs progresse et que se réduisent les zones non-problématiques. La pression dans le sens de la rationalisation, qu'un monde vécu devenu problématique exerce sur le mécanisme de l'intercompréhension, accroît le besoin d'intercompréhension, et par là même le coût de l'interprétation et le risque de dissension (qui augmente avec la prise en compte des capacités critiques) s'élèvent. (Habermas, 1987a, T2, p.200)

Ce qu'explique Habermas, s'appuyant sur le concept de *généralisation des valeurs* de Parsons (Habermas, 1987a, T2, p.196), c'est que l'autorité légale de l'État moderne implique une généralisation de valeurs et de conduites de vie selon des procédés contraignants (décisions politiques univoques, sphères professionnelles dominantes, obéissance au droit positif) : cette universalisation entre en choc direct avec le monde vécu traditionnellement intercompréhensif, et au sein duquel les décisions sont d'abord comprises dans un rapport langagier entre normes et prétentions à la validité.

Face à cette généralisation, deux phénomènes opposés se produisent : d'un côté, un besoin toujours plus grand d'intercompréhension se fait sentir chez les individus dans

le but de coordonner leurs actions face à une généralisation extérieure de valeurs et de conduites, et de l'autre, l'apparition de médiums régulateurs comme l'argent et le pouvoir qui visent implicitement à limiter les potentialités intercompréhensives et critiques des acteurs sociaux. La force de ces médiums par rapport à l'intercompréhension réside en ceci :

Substituer des médiums régulateurs au langage dans la coordination de l'action signifie disjoindre interaction et contextes du monde vécu. Des médiums comme l'argent et le pouvoir partent d'obligations empiriquement motivées : ils codifient le commerce rationnel en vue d'une fin avec des valeurs quantifiables et calculables, et rendent possible une influence stratégique généralisée sur les décisions d'autres participants de l'interaction, en *contournant* les processus de formation d'un consensus par le langage. Non seulement ils simplifient la communication linguistique, mais ils la *remplacent* en généralisant symboliquement les dommages et dédommagements; le contexte du monde vécu, où les processus d'intercompréhension sont toujours insérés, est dévalué pour des interactions menées grâce aux médiums : on n'a plus besoin du monde vécu pour la coordination des actions. Les sous-systèmes sociaux différenciés grâce à de tels médiums peuvent se rendre autonomes par rapport à un monde vécu relégué dans le monde ambiant (*Umwelt*) du système. La recomposition de l'action à partir de médiums régulateurs apparaît dès lors, sous l'angle du monde vécu, comme une façon d'amortir le coût de la communication et ses risques, comme une façon de conditionner les décisions avec des marges de contingence accrues, et en ce sens comme une *technicisation du monde vécu*. (Habermas, 1987a, T2, p.200)

De la sorte, nous avançons peu à peu vers une théorie générale du Moderne qui met en lumière cette technicisation du monde vécu. La porte d'entrée sera alors la question de la *bureaucratisation* : en reprenant Weber, Habermas étudie notamment la rationalisation du monde moderne par la mise en forme essentiellement juridique et administrative des sphères de vie personnelles et sociales, autrefois déterminées par les valeurs partagées du monde vécu. Mais la théorie générale du philosophe sera élaborée suivant une toute autre considération qui, elle, part des présupposés fondamentaux de la théorie wébérienne :

Les tendances à la bureaucratisation décrites par Weber atteindront-elles le stade prévu par Orwell, où toutes les opérations d'intégration seront inversées et passeront du mécanisme de socialisation qu'est l'intercompréhension par le langage, fondamental, à mon sens, aujourd'hui comme hier, à des mécanismes de type systémique? Et une telle situation est-elle en réalité possible sans modification dans les structures anthropologiques profondes? Voilà une question ouverte. Pour ma part, je vois la faiblesse méthodique d'un fonctionnalisme du système, posé en absolu, précisément dans le fait qu'il choisit ses principes théoriques *comme si* le processus, dont Weber avait perçu les commencements, était déjà terminé, comme si une bureaucratisation devenue totale avait déjà déshumanisé la société dans son ensemble; et notamment, comme si elle l'avait rassemblée en un système qui s'est arraché à son ancrage dans un monde vécu structuré par la communication, tandis que pour sa part, ce monde vécu aurait été rabaissé au statut d'un sous-système. Ce « monde administré » était pour Adorno la vision même de la terreur; chez Luhmann, il est devenu un présupposé trivial. (Habermas, 1987a, T2, p.343)

La rationalisation instrumentale de la société moderne en est-elle réellement arrivée à ce point wébérien de non-retour? Les potentialités de l'intercompréhension, à la fois permises et limitées par la généralisation des valeurs et des conduites de vie au sein de l'État moderne, sont-elles complètement annihilées par la domination symbolique des sous-systèmes *économie* et *État*, par la force régulatrice des médiums de l'argent et du pouvoir?

Les réponses que propose Habermas à ces questions prennent finalement la forme d'une critique des théories de Marx et Weber développée dans la toute dernière section de la TAC, soit la *Considération finale* qu'élabore le philosophe afin d'en arriver à définir les tâches renouvelées d'une théorie critique de la société. Ce point culminant de la TAC est le dernier passage obligé que nous nous devons de considérer avant de pouvoir articuler la théorie habermassienne de la société à un certain nombre de phénomènes liés à la sphère sociale éducative : car si nous concentrons nos efforts, dans le troisième chapitre de cette thèse, à l'explicitation des mécanismes sous-jacents de rationalisation instrumentale, de domination, d'aliénation et de perte de sens et de liberté au sein des structures macro et

microsociologiques dynamisant l'éducation (partant des principes de gouvernance qui la caractérisent jusqu'à l'activité pédagogique entre un enseignant et un élève), notre dernier chapitre vise, comme le fait la *Considération finale* habermassienne, à harmoniser ces constats aux visées d'une pédagogie critique qui permettrait l'émancipation et la liberté des acteurs éducatifs, et plus spécialement des enfants et élèves.

2.3 Théorie du Moderne chez Habermas

Fidèle à ses habitudes, Habermas conclut son ouvrage en proposant à la fois un commentaire critique des penseurs dont les théories représentent le point de départ de sa propre pensée, et l'exposition finale des particularités de sa propre théorisation. C'est en ce sens que le philosophe s'attarde d'abord à la théorie de la modernité selon Weber dans le but d'en caractériser les failles, avant d'analyser celle de Marx selon le même principe critique : il relève par la suite certaines pathologies sociales induites par un processus de réification au sein de la société moderne et, ultimement, définit les tâches d'une nouvelle théorie critique de la société. Il convient alors de reprendre, d'abord, les arguments habermassiens s'opposant aux diagnostics wébériens et marxistes de la Modernité :

Que Weber analyse la rationalisation des systèmes d'action exclusivement sous l'angle de la rationalité en vue d'atteindre une fin constituait un *premier problème*. Si l'on veut décrire et expliquer à la suite de Weber les pathologies du monde moderne, il faut disposer d'un concept de rationalité plus complexe : il permettrait d'indiquer l'espace qui ouvre la rationalité des images du monde, telle qu'elle est atteinte en Occident, à une modernisation de la société. C'est seulement alors que la rationalisation des systèmes d'action peut être analysée dans toute son étendue, non seulement sous l'angle limité du cognitif-instrumental, mais en incluant les dimensions morales-pratiques et esthétiques-expressives. (...) Un *second problème* résultait de ce que Weber, gêné par l'étroitesse de sa construction conceptuelle de la théorie de l'action, identifiait le modèle capitaliste de modernisation à la rationalisation de la société en général. Aussi ne pouvait-il ramener les phénomènes symptomatiques de son époque à un simple processus sélectif : le potentiel cognitif accumulé par la culture qui serait désormais

arrivé à épuisement. Si l'on veut rendre fécond le diagnostic de Weber sur le temps présent, il faut se référer aux effets secondaires pathologiques d'une structure de classes que les éléments de la théorie de l'action ne permettent pas de ressaisir avec une amplitude suffisante. (Habermas, 1987a, T2, p.333)

D'une part, Habermas a déjà suggéré un concept complémentaire de rationalité communicationnelle susceptible de mieux expliquer les pathologies du monde moderne; par contre, en soulevant l'idée de *structure de classes*, nous comprenons aisément qu'Habermas repassera par Marx pour combler les lacunes de la théorie weberienne. Afin de mieux expliciter la dynamique de la bureaucratisation croissante que ne l'a préalablement fait Weber, à l'aide d'outils conceptuels jugés limités par Habermas, le philosophe entreprend ainsi de considérer les potentialités de la thèse marxiste :

En premier lieu, la dynamique des conflits de classes pourrait expliquer la *dynamique propre* qui habite la bureaucratisation - donc la croissance *hypertrophiée* des sous-systèmes régulés par des médiums, qui a pour conséquence un envahissement du monde vécu par les mécanismes de la régulation administrative et monétaire. En second lieu, la réification des sphères d'action structurées par la communication n'engendre pas avant tout des effets qu'on puisse *considérer comme spécifiques des classes sociales*. Les phénomènes que Max Weber ramène aux tendances à la bureaucratisation ne caractérisent absolument pas certaines situations de classes, mais les sociétés modernisées dans leur totalité. (...) C'est seulement en se rattachant à cette théorie de la conscience de classe que la théorie de la réification peut ramener une *rationalisation, qui envahit tout*, à la structure de classe; c'est en effet dans les conditions de cette structure de classe que se déroulent les processus de modernisation dans les sociétés capitalistes. (Habermas, 1987a, T2, p.365)

Ce à quoi tente donc d'échapper Habermas, c'est « *l'effet magique d'une rationalité en vue de fins à atteindre, diabolisée en raison instrumentale* » chez Weber, mais également chez Horkheimer et Adorno qui se sont aussi éloignés de la théorie de la conscience de classe : en totalisant la rationalité instrumentale, les trois philosophes confondent *rationalité du système* et *rationalité de l'action*, s'empêchant ainsi de considérer la conscience des membres intégrés aux systèmes autorégulés (Habermas, 1987a, T2, p.366). Habermas souhaite alors réinscrire la théorie marxienne de la valeur dans de nouveaux

paramètres, ceux du couple « système et monde vécu » afin de proposer une *thèse de la colonisation intérieure* :

Au départ, Marx part de l'idée que la *forme* du conflit qui naît dans toutes les sociétés de classes à partir de l'appropriation, par des privilégiés, de la richesse socialement produite s'est transformée quand le mode de production capitaliste s'est imposé avec sa figure spécifique. Alors que dans les sociétés constituées et stratifiées à partir du politique, la dynamique des classes se manifeste immédiatement au niveau de l'opposition entre les intérêts des groupes sociaux, dans la société bourgeoise elle est à la fois occultée sur un mode objectif et objectivée, au sens de chosifiée (*versachlicht*). (...) La monétarisation de la force de travail devient la base du rapport de classe. (...) Cette force de travail monétarisée, appropriée comme marchandise, aliénée par rapport au contexte vécu du producteur, Marx l'appelle « *travail abstrait* ». (...) Ce phénomène de l'*abstraction réelle*, Marx l'explique par la *réification de contextes d'action socialement intégrés*, réification qui intervient dès lors que les interactions cessent d'être coordonnées en passant par des normes et des valeurs, ou par des processus d'intercompréhension, pour être coordonnées par le médium de la valeur de l'échange. (Habermas, 1987a, T2, p.368-369)

Suivant ce processus, les individus eux-mêmes deviennent de plus en plus, et exclusivement, intéressés par les conséquences de leurs actes propres : ce faisant, ils adoptent aussi envers les autres une attitude d'objectivation et transforment leurs relations sociales en relations instrumentales, mécanisme interpersonnel menant à une réification de la vie communautaire et personnelle (Habermas, 1987a, T2, p.369). Mais Habermas pointe une première faiblesse de la théorie de la valeur, celle d'une non-reconnaissance de la séparation inhérente au couple « système/monde vécu » :

En réalité, comme le jeune Hegel, Marx conçoit l'unité entre système et monde vécu sur le modèle de l'unité d'une *totalité éthique scindée*, dont les moments qui se sont abstraitement séparés sont condamnés à disparaître. (...) Marx conçoit à ce point l'économie capitaliste comme une totalité qu'il *méconnaît* la valeur propre, pour l'évolution historique, des sous-systèmes régulés par des médiums. Marx ne voit pas que la différenciation entre appareil d'État et économie représente *aussi* un niveau supérieur de différenciation du système, qui simultanément ouvre

la voie à de nouvelles possibilités de régulation *et* force à réorganiser les vieux rapports de classes féodaux. Ce niveau est d'une importance qui déborde l'institutionnalisation d'un *nouveau rapport de classes*. (Habermas, 1987a, T2, p.373)

En supposant une révolution visant la libération du monde vécu des impératifs du système, Marx oublie, selon Habermas, que son imbrication totalisante entre système et monde vécu *ne permet pas une séparation rigoureuse entre le niveau de différenciation du système et les formes de son institutionnalisation, spécifiques des classes sociales* (Habermas, 1987a, T2, p.374). Autrement dit, ce n'est pas qu'en supprimant le capitalisme privé que les individus retrouveraient ce « royaume de la liberté » entrevu par Marx, puisque les sous-systèmes autonomisés, ayant gagné en puissance au cours de la Modernité, autorisent d'autres formes d'aliénation que la simple suppression du capitalisme ne pourrait contrer. Une seconde et troisième faiblesses apparaissent alors au niveau de la définition marxienne des concepts d'aliénation et de réification :

La théorie de la valeur n'offre aucune base pour un concept de réification qui permettrait d'identifier les syndromes de l'aliénation par rapport à chaque degré atteint dans la rationalisation de tel ou tel monde vécu. Au niveau des formes post-traditionnelles d'existence, la douleur que provoque, même chez ceux qui naissent et grandissent dans les sociétés modernes et y développent leur identité, l'éclatement de la culture, de la société et de la personnalité, cette douleur compte comme processus d'individualisation et non comme aliénation. (...) La *troisième* et décisive faiblesse de la théorie de la valeur, je la vois dans l'hyper-généralisation d'un cas spécial de subsomption du monde vécu sous les impératifs du système. Même si l'on *ramène* la dynamique des conflits de classes à la « contradiction fondamentale » entre travail salarié et capital, les processus de réification ne doivent pas nécessairement émerger dans la seule sphère où ils sont activés – le monde du travail. (Habermas, 1987a, T2, p.376)

Résumées simplement, les trois critiques habermassiennes concernent la nature unilatérale, car purement économique, de la théorie marxienne : la monétarisation des relations sociales n'est pas indépendante d'un puissant sous-système autonomisé d'administration, comme l'agir communicationnel n'est pas seulement médiatisé par l'argent, mais aussi par le pouvoir. Il s'ensuit, selon Habermas, que « *le processus de*

réification peut se manifester autant dans les sphères de l'espace public que dans celles de la vie privée, et il peut être suscité autant par le rôle de consommateur que celui de travailleur » (Habermas, 1987a, T2, p.376) :

Les trois faiblesses de la théorie de la valeur que nous venons d'analyser expliquent pourquoi la critique de l'économie politique n'a pas rendu possible, malgré sa conception double de la société, combinant le niveau du système et celui du monde vécu, une explication satisfaisante du capitalisme récent. La vision marxienne favorise une interprétation économique réductrice des sociétés capitalistes avancées. Pour ces dernières, Marx a affirmé avec raison le primat, au cours de l'évolution historique, de l'économie : ce sont les problèmes de ce sous-système qui déterminent la ligne d'évolution de la société dans son ensemble. Mais cette primauté ne doit pas inciter à réduire le rapport de complémentarité entre économie et appareil d'État à une représentation triviale de la superstructure et de la base. Contrairement au monisme de la théorie de la valeur, il nous faut compter avec deux médiums régulateurs et quatre canaux, grâce auxquels deux sous-systèmes se complétant mutuellement soumettent le monde vécu à leurs impératifs. Les effets de réification peuvent résulter autant de la bureaucratisation que de la monétarisation des sphères vécues publique comme privée. (Habermas, 1987a, T2, p.377)

En décloisonnant le concept marxien de réification, Habermas parvient à proposer une analyse beaucoup plus fine des symptômes de réification et de pathologies sociales observables dans les sociétés capitalistes avancées. En s'attaquant seulement aux rouages économiques du capitalisme moderne, la pensée de Marx n'est plus en mesure de rendre compte des structures constitutives du programme social-démocrate, développé en Europe et en Amérique du Nord suite à la Seconde Guerre mondiale, telles que *l'interventionnisme de l'État, la démocratie de masse et l'État-providence*. Comme nous le voyons dans la section suivante, ces constituantes participent d'une nouvelle forme d'aliénation et de dépendance des individus aux systèmes et sous-systèmes : c'est alors sous le thème des *tendances à une mise en forme juridique* des sphères familiales et scolaires de la société qu'Habermas transfère la question de la réification des théories de Marx à une thèse actualisée sur la colonisation intérieure.

2.3.1 Réification et pathologies sociales : la famille et l'école

Nous avons vu, dans la section précédente, comment la théorie wébérienne de la modernité s'avère incomplète en se refusant d'intégrer une dimension communicationnelle à la rationalisation de la société *et* une analyse de la conscience de classes; ce dernier manque d'abord comblé par la théorie marxienne, Habermas critique à son tour la nature essentiellement économique de la théorie de la réification, de l'aliénation et des relations sociales et systémiques proposée par Marx. Une nouvelle conception de la réification et de la colonisation intérieure lui permet enfin de poser un diagnostic final sur les pathologies sociales de la Modernité : à l'aide de l'exemple des *tendances à une mise en forme juridique* des sphères sociales de la famille et de l'école, Habermas contourne alors les apories théoriques de ses prédécesseurs en rendant justice à un concept élargi de rationalité (une résolution de l'impasse *wébérienne*) et en situant son objet d'analyse hors de la seule sphère économique de la société (une solution à l'impasse *marxienne*).

Le philosophe prépare d'abord le terrain d'une éventuelle exposition empirique sur laquelle pourra être fondée une thèse de la colonisation intérieure :

J'explique les symptômes de réification qui émergent dans les sociétés capitalistes avancées par l'intrusion, grâce à la monnaie et à la bureaucratie, des sous-systèmes « économie » et « État » dans la reproduction symbolique du monde vécu. Certes, d'après nos hypothèses, une « colonisation du monde vécu » ne se manifesterait que : lorsque les formes de vie traditionnelles sont dégradées au point que les composantes structurelles du monde vécu (culture, société et personnalité) sont largement différenciées; lorsque les relations d'échange entre sous-système et monde vécu sont régulées par le biais de rôles différenciés (pour l'emploi dans des postes de travail organisés et pour la demande venue de l'économie domestique, pour les relations du client aux bureaucraties publiques et pour la participation formelle au processus de légitimation); lorsque les abstractions réelles, qui rendent possibles la force de travail des salariés et mobilisables les voix des citoyens électeurs, sont admises par les hommes concernés moyennant des indemnités prévues par le système, auquel cas ces compensations sont financées selon le

modèle de l'État social par les surplus de la croissance capitaliste et canalisés dans des rôles où les espoirs d'autoréalisation et d'autodétermination, détachés du monde de travail et de la vie publique, sont satisfaits par priorité, c'est-à-dire canalisés dans les rôles de consommateur et de client. (Habermas, 1987a, T2, p.391)

Nous observons d'emblée, dans cet extrait, les mécanismes d'une nouvelle dimension théorique analysée par Habermas, soit l'État social assurant l'emploi, l'économie domestique, la participation démocratique aux processus de légitimation et la consommation comme canal d'autoréalisation et d'autodétermination. Le philosophe se donne alors pour tâche de repérer les effets pathologiques de cette nouvelle structure sociale :

Admettons que la reproduction symbolique du monde vécu ne saurait être convertie aux bases de l'intégration du système sans produire d'effets pathologiques, et que ce mouvement est précisément l'effet secondaire inévitable d'un arrangement, couronné de succès, de l'État social; s'il en est ainsi, il devrait y avoir, dans les conditions évoquées, une assimilation aux domaines d'action formellement organisés, et ce dans les sphères de la reproduction culturelle, de l'intégration sociale et de la socialisation. Nous appelons formellement organisées les relations sociales dont la constitution même repose sur les formes du droit moderne. Il faut donc s'attendre à ce que la substitution de l'intégration du système à l'intégration sociale prenne l'allure de processus d'extension du droit. Les effets de réification énoncés ci-dessus devraient pouvoir se vérifier à ce niveau de l'analyse, et notamment comme des symptômes résultant d'un *genre particulier* de mise en ordre juridique. (Habermas, 1987a, T2, p.392)

Dans cette section de la TAC, Habermas retrace méticuleusement l'évolution historique de l'extension spécifique du droit (l'État bourgeois de l'absolutisme européen, l'État de droit de la monarchie allemande du XIX^e siècle et l'État de droit démocratique suivant la Révolution française) aux fondements de l'actuel *État de droit démocratique et social* : nous limitons ici notre analyse à cette dernière structure relatée par Habermas.

L'entièreté de l'argumentaire habermassien repose sur l'idée fondamentale d'un paradoxe entre, d'une part, les incontestables progrès permis par l'État social, et d'autre part les effets pathologiques qu'il induit :

De fait, on peut voir dans l'évolution vers un État de droit social et démocratique la formation constitutionnelle d'un rapport social de pouvoir, ancré dans la structure de classes. Les exemples classiques en sont la limitation du temps de travail, la liberté de coalition syndicale et l'autonomie des prix, la protection contre le licenciement, la protection sociale, etc. (...) Du point de vue de leurs bénéficiaires, et dans la perspective du législateur démocratique, les normes qui délimitent le conflit des classes et structurent l'État social ont pour caractère de garantir des libertés. Mais ce n'est pas aussi évident de toutes les réglementations. C'est ainsi que, dès le départ, la politique sociale de l'État a été marquée par une *ambivalence* : *garantir de la liberté et retirer de la liberté*. (Habermas, 1987a, T2, p.297)

Habermas s'engage alors dans la présentation d'une série d'éléments empiriques permettant d'éclairer le paradoxe en question, et ce, en inscrivant plus particulièrement ses constats au sein des deux domaines précis de la famille et de l'école. Après avoir colonisé les rapports « publics » que la société entretient avec la nature et la science (l'exploitation des ressources naturelles à des fins purement marchandes, la production dangereuse mais rentable d'énergie nucléaire en dépit de désastreuses conséquences humaines et environnementales), les impératifs de l'économie et de la consommation se seraient immiscés au sein des structures proprement familiales et scolaires :

La thèse de la colonisation intérieure veut dire que les sous-systèmes de l'économie et de l'État deviennent toujours plus complexes à raison de la croissance capitaliste, et qu'ils empiètent toujours plus profondément sur la reproduction symbolique du monde vécu. La sociologie du droit doit vérifier cette thèse partout où les amortisseurs traditionnels de la modernisation capitaliste sont usés à force d'usage et où des domaines centraux de la reproduction culturelle, de l'intégration sociale et de la socialisation sont ouvertement aspirés dans le courant de la dynamique de croissance économique. Cela ne vaut pas seulement des thèmes touchant la protection de l'environnement, la sûreté des réacteurs nucléaires, le secret des banques de données, etc., et qui ont été dramatisés avec succès dans l'espace

public. La tendance à l'extension du droit à des sphères où régnait la règle informelle s'impose dans de nombreux secteurs à mesure que la liberté, la culture, le repos, le tourisme, sont plus ouvertement saisis par les lois de l'économie marchande et par les définitions de la consommation de masse; à mesure que les structures de la famille bourgeoise s'adaptent plus manifestement aux impératifs du système de l'emploi; à mesure que l'école assume plus évidemment la fonction de répartir les chances de travailler et de vivre, etc. (Habermas, 1987a, T2, p.404)

Cette colonisation intérieure est permise par l'extension bureaucratique du droit, qui veille à ce que soit respecté l'ensemble des mesures administratives destinées à la régulation des sphères de vie personnelles : se différencient alors l'acte individuel des acteurs sociaux, les exceptions permises et leur traitement juridique (Habermas, 1987a, T2, p.406). Le problème réside, suivant la perspective habermassienne, dans le fait que la sphère familiale et la sphère scolaire, la famille elle-même et l'école, ne sont pas *au départ* des domaines d'action formellement organisés : ils dépendent originellement de *l'intercompréhension* comme fonction coordonnatrice de l'action des individus socialisés par la famille et la scolarisation. En ce sens,

L'extension du droit à ces sphères ne signifie pas un réseau plus concentré de réglementations formelles qui existerait de toute façon, mais le complément et le façonnement juridiques d'un contexte d'action communicationnel. (...) La relation formalisée entre famille et école signifie, pour les sujets concernés, une objectivation et une sortie du monde vécu de leur vie commune, familiale et scolaire, désormais régulée formellement. Comme sujets de droit, ils entrent en relation dans une attitude mutuelle d'objectivation, de course au succès. Simons décrit les rôles complémentaires que joue le droit dans les domaines d'action socialement intégrés : « Le droit de la famille complète un système moralement assuré de règles du comportement social et, dans cette mesure, il est strictement complémentaire ». La même chose vaut de l'école. Comme ailleurs le processus de socialisation par la famille, ici le processus pédagogique de l'enseignement précède, à certains égards, les normes juridiques. Ces processus de formation par la famille et l'école, qui passent par l'agir communicationnel, doivent pouvoir fonctionner indépendamment de réglementations de nature juridique. (Habermas, 1987a, T2, p.406)

C'est précisément lorsque les réglementations juridiques remanient le fonctionnement intercompréhensif du monde vécu qu'apparaissent différents dysfonctionnements et pathologies au sein de ce même monde initialement partagé par les acteurs sociaux. Mais quels exemples concrets donne Habermas de cette colonisation familiale et scolaire aux effets pathologiques? Nous limitons ici notre présentation de ces exemples à quelques lignes directrices dans la mesure où Habermas, en traitant ces thèmes spécifiques, nous fournit plusieurs outils conceptuels et théoriques qu'il nous importe davantage de présenter en lien direct avec les considérations purement éducatives exposées dans le chapitre suivant. Tout de même, à ce propos,

La protection juridique des élèves et des parents contre des mesures pédagogiques (comme la non-mutation, les résultats d'examens, etc.) ou contre des actes, de l'école ou de l'administration des affaires culturelles, restreignant les droits fondamentaux (ainsi que les peines disciplinaires) se paie d'une intervention – qui va très loin – de la justice et de la bureaucratie dans les processus d'apprentissage et d'enseignement. (...) La socialisation de l'école est fragmentée en une mosaïque d'actes administratifs sujets à contestation. L'éducation subsumée sous le médium du droit engendre le « rassemblement abstrait de gens participant au processus pédagogique comme sujets de droit individualisés, dans un système de prestations à réaliser et de concurrence. Le caractère abstrait réside en ceci : les normes du droit valent sans que soient prises en compte les personnes concernées, avec leurs besoins et leurs intérêts; leurs expériences sont absentes et leurs contextes vécus écartés ». Voilà qui menace nécessairement la liberté pédagogique et l'initiative des maîtres. La contrainte qui oblige à assurer solidement les notes devant l'intervention judiciaire et l'hyper-réglementation des programmes scolaires mènent à des phénomènes comme la dépersonnalisation, le freinage de l'innovation, l'absence de responsabilité, l'immobilisme, etc. (Habermas, 1987a, T2, p.408)

L'on ne pourrait souhaiter un rapport plus intime entre ces théorisations habermassiennes et les considérations que nous souhaitons exposer dans le troisième chapitre de cette thèse; avant d'y parvenir, toutefois, il nous faut « boucler la boucle » de la TAC en présentant finalement les tâches qu'Habermas assigne à une nouvelle théorie critique de la société, ainsi que les critiques qui lui ont été adressées.

2.3.2 « Les tâches d'une théorie critique de la société »

Il est fascinant de voir la façon dont, pour conclure la TAC, Habermas réinscrit ultimement sa théorie globale de la société au sein des fondements épistémologiques du tout premier programme théorique de l'École de Francfort. En effet, le philosophe complète l'ouvrage par une reformulation des principaux thèmes ayant occupé la jeune Théorie critique, dans le but de présenter en quoi une théorie de la société basée sur la communication résout l'impasse d'une philosophie de l'histoire axée sur la conscience du sujet telle que nous l'avons caractérisée chez une série de philosophes au premier chapitre. Habermas propose donc la récapitulation suivante :

Jusqu'au début des années 1940, moment où le cercle des collaborateurs réunis à New York se disperse, le travail de l'Institut pour la recherche sociale est dominé essentiellement par six thèmes. Les intérêts de cette recherche se reflètent dans les articles donnant le ton théorique qui forment l'essentiel de la *Zeitschrift für Sozialforschung*. Il s'agit (a) des formes d'intégration des sociétés post-libérales, (b) de la socialisation de la famille et du développement du Moi, (c) des moyens de communication de masse et de la culture de masse, (d) de la psychologie sociale de la protestation réduite au silence, (e) de la théorie de l'art et (f) de la critique du positivisme de la science. Ce spectre de thèmes reflète la représentation programmatique par Horkheimer d'une science sociale interdisciplinaire. À ce stade, la problématique centrale devait être élaborée à l'aide des instruments différenciés proposés par les différentes disciplines des sciences sociales. (Habermas, 1987a, T2, p.416)

Comment Habermas parvient-il donc à articuler, de façon cohérente, complémentaire ou convaincante, l'agir communicationnel (qu'il a passé plus de 1000 pages à élaborer!) à un complexe simplifié de six prémisses aux fondements du premier programme théorique de ses prédécesseurs? Comment, au travers de bifurcations par les pensées de Weber, Mead, Austin, Durkheim et Marx, en arrive-t-il à une refondation innovante et originale de la Théorie critique en digne représentant de sa seconde génération?

Sur la question des formes d'intégration dans les sociétés libérales, Habermas caractérise son apport comme suit : avec Horkheimer et Adorno, le concept de réification

concerne essentiellement le capitalisme d'État ayant imposé son ordre suivant les impératifs d'une rationalité administrative généralisée sur un mode technique (Habermas, 1987a, T2, p.416-417), alors que ses observations permettent de plus un diagnostic, comme nous venons de le voir, sur l'État social. La théorie habermassienne, enrichie par une solide caractérisation de l'articulation entre système et monde vécu, permettrait alors de mieux cerner les pathologies sociales induites par la colonisation intérieure :

Les déformations du monde vécu prennent une autre forme dans les sociétés où les crises pénètrent le monde vécu par la porte des affiliations politiques pertinentes. Là aussi, dans les sociétés socialistes-bureaucratisées, des sphères d'action ordonnées à l'intégration sociale sont remaniées pour servir aux mécanismes d'intégration du système. Mais en lieu et place de la réification des relations de communication entre en scène *le mensonge dans les relations de communication*, dans des sphères de rapports pseudo-politiques où règnent la sécheresse bureaucratique et l'humanisation forcée. À certains égards, cette *pseudo-politisation* a un comportement symétrique envers la privatisation qui réifie. Le monde vécu n'est pas directement assimilé au système, donc à des domaines d'action formellement organisés, régulés par le droit; au contraire, les organisations de l'appareil d'État et de l'économie, devenus des systèmes autonomes, sont fictivement replacées dans l'horizon d'un *simulacre* du monde vécu. Le système se drape dans le voile du monde vécu : ce faisant, il vide ce dernier de tout contenu. (Habermas, 1987a, T2, p.425)

Dit autrement, l'aliénation de l'individu ne réside plus seulement dans les mécanismes mis en place pour assurer le règne de l'idéologie dominante, mais les pathologies sociales apparaissent aussi lorsque l'État tente, en colonisant le monde vécu, d'amortir les crises de la régulation économique et politique aux moyens de stratégies castrant les possibilités de solidarité sociale, d'autodétermination et de maintien des traditions constitutives du monde vécu.

Pour sa part, l'étude faite par les deux principaux représentants de la première génération de Francfort sur la socialisation de la famille et le développement du Moi (comme celle des moyens de la communication et de la culture de masse) « *maintiennent*

fermement la théorie freudienne des pulsions et comptent avec la dynamique d'une nature interne qui réagit certes à la pression de la société, mais qui, dans son essence, résiste à la force de socialisation » (Habermas, 1987a, T2, p.418). Habermas y voit un manque :

On considéra donc la famille comme l'agence qui permet aux impératifs du système de se fondre dans les destins pulsionnels; mais on ne la prit guère au sérieux pour ce qui est de sa structure interne communicationnelle. (...) Si, au contraire, on voit dans le changement structurel de la famille nucléaire bourgeoise *aussi* la rationalisation ininterrompue du monde vécu; si l'on voit dans le modèle des relations égalitaires, dans la forme individualisée des échanges et dans les pratiques libérales d'éducation, c'est *aussi* une part du potentiel de rationalité présent dans l'agir communicationnel qui est libéré - alors, c'est un *autre* éclairage qui est projeté sur les conditions de socialisation transformées que vit la famille dans les classes moyennes. (Habermas, 1987a, T2, p.426)

Et il en va d'ailleurs d'un principe semblable pour l'analyse de la consommation et de la culture de masse :

En distinguant entre système et monde vécu, la théorie de l'agir communicationnel prend en compte la légalité propre inhérente à l'interaction préposée à la socialisation; de même, en distinguant entre deux types opposés de moyens de communication, elle rend sensible aux potentialités ambivalentes contenues dans la communication de masse. Pour Horkheimer et Adorno, les flux de communication régulés par les mass médias *remplacent* les structures de communication qui avaient rendu possible naguère la discussion publique et l'intercompréhension mutuelle d'un public de citoyens et de personnes privées. (Habermas, 1987a, T2, p.428)

En précisant et enrichissant, au fil de la TAC, le concept d'intercompréhension à la base de l'agir communicationnel, Habermas parvient ainsi à contourner le problème horkheimerien et adornien du *remplacement complet* des structures de communication intercompréhensives par les canaux de masse médiatisés : il y a, certes, un fort potentiel d'abus d'autorité au sein des mécanismes internes aux mass médias, mais aussi un *potentiel d'émancipation observable* au sein de pratiques médiatiques (les émissions

télévisuelles et radiophoniques ne correspondant pas *uniquement* aux standards de la culture de masse, l'endurance de la pratique communicationnelle résistant souvent à l'intrusion manipulatrice des mass médias, les instituts d'émission exposés à des intérêts rivaux ne pouvant intégrer sans rupture ou divergence des points de vue idéologiques, politiques ou économiques différents, etc.) (Habermas, 1987a, T2, p.430).

Cette reconnaissance du potentiel émancipatoire contenu dans les mass médias et la culture se répercute aussi sur la façon dont Habermas étudie la « psychologie sociale de la protestation réduite au silence » telle qu'exprimée en trois points chez Horkheimer et Adorno, soit par l'image renforcée d'une société totalement administrée, d'un mode de socialisation répressif excluant la nature interne et d'un contrôle de masse s'opérant par les canaux de la communication (Habermas, 1987a, T2, p.418) :

L'analyse des pathologies du monde vécu exige l'examen sans préjugés de tendances et de *contre-tendances*. Le fait que dans les démocraties de masse de l'État social le conflit de classe qui a marqué les sociétés capitalistes au temps de leur déploiement ait été institutionnalisé et du fait même éteint ne signifie pas l'extinction des potentialités protestataires en général. Mais les potentialités protestataires se manifestent désormais dans d'autres types de conflits, en particulier là où il faut s'y attendre si la thèse de la colonisation du monde vécu est vraie. (Habermas, 1987a, T2, p.431)

Habermas cite alors les études de Inglehart, Hildebrandt & Dalton, ou encore celles de Barnes & Kaase pour illustrer ses propos : la protestation n'emprunte peut-être plus le modèle classique de l'ancienne lutte ouvrière principalement concernée par la sécurité économique, sociale, intérieure et militaire, mais n'en est pas disparue pour autant; elle ne prend que différentes formes participant d'une *nouvelle conception de la résistance* appuyée sur un changement de paradigme politique (contre les menaces écologiques, les problèmes liés à l'hyper-complexité du système et ceux, représentés par le surcroît de charges imposé à l'infrastructure communicationnelle, menant à la surconsommation de séances de thérapies psychologiques, etc.) (Habermas, 1987a, T2, p.432-433).

Finalement, les pères fondateurs de la Théorie critique ont déplacé l'objet de leurs études de la théorie de la valeur marxienne à la théorie de l'art, doublée d'une critique du positivisme scientifique. Ce faisant, selon Habermas, ils ont toutefois surestimé la force de la philosophie dans l'analyse de la Modernité :

La théorie de la société n'a plus besoin de s'assurer par des voies indirectes, c'est-à-dire par une critique de l'idéologie, des contenus normatifs de la culture bourgeoise, de l'art et de la pensée philosophique; avec la notion de la raison communicationnelle, présente dans la pratique linguistique orientée vers la communication, elle exige à nouveau de la philosophie un travail systématique à accomplir. Or les sciences sociales sont en mesure de tisser des liens de coopération avec une philosophie qui assume la tâche de contribuer à une théorie de la rationalité. (Habermas, 1987a, T1, p.437)

Ces six considérations permettent donc à Habermas, *simultanément*, d'inscrire son projet théorique dans l'enceinte du premier programme interdisciplinaire de Francfort et d'à la fois s'en distancier par les nouveaux apports de l'agir communicationnel. Nous avons exposé, au fil de ce second chapitre, la façon systématique par laquelle il prétend y être parvenu : mais comment ses plus illustres contemporains ont-ils interprété cette conclusion? Quelles sont les critiques les mieux ficelées s'étant attardées à secouer l'édifice théorique habermassien au regard de sa contribution générale pour la philosophie et les sciences sociales? À ce propos, un sommaire des remarques critiques adressées par Charles Taylor et Axel Honneth à la théorisation d'Habermas nous semble d'un grand intérêt.

2.4 Critiques du modèle habermassien : Taylor et Honneth

Nous pourrions, dans le cadre de cette section, évoquer une longue série de débats tenus entre Habermas et certains philosophes contemporains d'envergure : nous avons déjà exposé les grandes lignes du choc herméneutique entre Habermas et Gadamer, mais tout aussi célèbres sont les échanges engagés avec Hans Albert sur le positivisme, Foucault sur la généalogie philosophique et Rawls sur la théorie de la justice. Quoiqu'ils

puissent, à certains égards, nous apporter un éclairage pertinent pour l'épistémologie habermassienne sous-jacente à la TAC, ces débats ne concernent pas intimement ses rouages propres : c'est en ce sens que nous choisissons plutôt de concentrer notre analyse sur la critique de deux auteurs ayant spécifiquement traité de l'agir communicationnel, soit Taylor et Honneth dans *Communicative Action : Essays on Jürgen Habermas's Theory of Communicative Action* (1991) et *The Critique of Power : Reflective Stages in a Critical Social Theory* (1993).

Il est connu qu'Habermas et Taylor sont amis de longue date : l'un et l'autre font mention, dans différents écrits, de la grande stimulation intellectuelle provoquée par les commentaires de leur vis-à-vis à l'égard de leurs travaux, comme le mentionne Habermas dans la préface à la première édition de la TAC (Habermas, 1987a, T2, p.16) ou Taylor dans *Sources of the Self : The Making of the Modern Identity* (1992, p.XI). Évidemment, cela n'empêche en rien les différends conceptuels, et dans l'ouvrage qui nous concerne, Taylor s'attarde ainsi à ce qu'il juge comme la plus sévère faiblesse de la TAC, soit l'éthique *formelle* qu'Habermas présuppose comme sous-jacente à la rationalité communicationnelle :

The central problem, to my mind, is that the concept of reaching rational understanding is develop using a merely formal ethics of rationality. (...) Habermas wishes to limit himself to a purely proceduralist ethics. We strive, according to his underlying principle, to reach rational understanding. We should endeavour to replace non-rational mechanisms of action coordination by rational forms of reaching understanding. Yet this demand is also confronted by the question "why I should strive for this". (...) Why then should I prefer rational understanding? Why should precisely this aim occupy a special position? (Taylor, 1991, p.30-31)

La question est légitime : quelles raisons motivent un individu à atteindre l'intercompréhension rationnelle plutôt qu'une autre forme d'entente, voire aucun dialogue quel qu'il soit? Cela ne nie-t-il pas la liberté et l'émancipation individuelles chères à Habermas, dans le sens où je ne peux *choisir*, suivant cette forme d'entente, les

normes langagières qui me conviennent personnellement, même aux dépens du respect des autres acteurs engagés dans la communication? Selon Taylor,

The fitting answer to this question is to be found only at another level. I must be able to show why it is I attach a value to rational understanding so great that it should be preferred to all other purposes. In which case, reaching understanding comprises one purpose among others, one which can lay claim to primacy only owing to a substantialist concept of human life. (Taylor, 1991, p.31)

L'argument taylorien s'articule alors au fait qu'Habermas inscrirait insuffisamment son éthique procédurale dans l'enceinte d'un seul sentiment implicite partagé sur l'humanité, « *a concept of humankind which allocates a central position to discourse and rational understanding* » (Taylor, 1991, p.31). Il s'agit d'une notion qui nécessite toutefois, pour Taylor, une profonde réinterprétation avant d'être convaincante au regard de sa légitimité : certes, la nécessité de résister à la technicisation de la société en protégeant notre monde vécu des intrusions possibles semble légitime, mais une simple éthique formelle n'est pas en mesure de fonder, à elle seule, une *vision élargie de l'humanité* reposant sur la nécessité de l'entente et de la discussion. Au final,

Our deliberations when weighing up these purposes, justifying them or assessing their relative importance can be considered neither factually nor in principle to be a processus of reflexion that addresses questions of objective truth indirectly. Quite the opposite is true: our deliberations on those purposes to which we *should* accord recognition are inextricably linked to those considerations on what we as humans *are*. As a consequence, questions of morals are closely tied to theories of human motivations, the same concepts appears in both types of investigations. (Taylor, 1991, p.33)

Un tout autre raisonnement est déployé par Honneth dans sa critique de l'agir communicationnel habermassien. Il s'oppose non pas à l'éthique d'entente purement formelle et procédurale permettant à Habermas de justifier son concept intercompréhensif de rationalité, mais plutôt à la nature respective des deux composantes habermassiennes de la société, soit le système et le monde vécu :

If capitalist societies are conceived in this way as social orders in which system and lifeworld stand over against each other as autonomous spheres of action, two complementary fictions emerge: We suppose (1) the existence of norm-free organizations of action and (2) the existence of power-free spheres of communication. In both of these fictions produced by the concept of system the theoretical errors that we have already recognized as reifications in Habermas's critique of the technocracy thesis appear. (Honneth, 1993, p.298)

Les erreurs dont traite Honneth relèvent de contradictions argumentatives, qu'il nomme « fictions » : en théorisant un système purement rationnel-instrumental, Habermas contredit d'abord sa première thèse selon laquelle l'organisation systématique des sphères administratives et bureaucratiques de la société a été permise, au départ, par une incarnation à la fois instrumentale et pratique-politique. Ainsi, « *the political-practical standards that at any time determine the normative conditions under which the corresponding organizational tasks are purposive rationally fulfilled may be conceived as the result of a continuous process of communication among concerned actors* » (Honneth, 1993, p.298) : autrement dit, Habermas a peine à démontrer comment, si elles partent réellement d'une origine communicationnelle, les sphères administratives et bureaucratiques de la société ont pu à ce point se métamorphoser en de pures structures rationnelles en vue d'une fin. Un raisonnement analogue explique la contradiction relevée par Honneth dans le fonctionnement du monde vécu :

Whereas purposive-rational domains of action seem to be separated out from all processes of the integration of the lifeworld, the social lifeworld is represented as freed from all forms of the exercise of power. "Power," as a means for the coordination of social action, is considered only at the level of systems integration, so all presystemic processes of the constitution and reproduction of domination must fall out of view. On the other hand, the socially integrative achievements of the lifeworld are observed in only those spheres of social action that aid the symbolic reproduction of a society, so all processes of moral consensus formation internal to an organization must fall out of view. The first fiction contradicts all that we have encountered as achievements of the action-theoretic approach, though not, of course, the systems-theoretic completion, of Foucault's theory of power: namely, the importance of pre-state,

situationally bound forms of the exercise of everyday domination in the reproduction of a society. The second fiction contradicts all that is to be learned from the communication-theoretic critique of classical sociology of organizations: namely, the importance of processes of social interaction internal to an organization for the functioning of social organizations. (Honneth, 1993, p.300)

Ce que soutient Honneth, c'est que le concept habermassien de société à double niveau écarte d'un côté, en ses présupposés, l'apport des théories du pouvoir quant à l'exercice d'une domination *au sein même* du monde quotidien et partagé des individus, et de l'autre côté les contributions d'une critique de la sociologie classique (Weber, Durkheim) voulant que les interactions communicationnelles soient *aux fondements* de l'organisation sociale systématique. La première critique honnethienne nous paraît particulièrement intéressante pour l'éducation : si nous caractérisons, dans les chapitres suivants, l'activité éducative et son organisation sociale dans une perspective habermassienne qui sous-tend l'entente communicationnelle des participants du monde vécu, il s'avérerait peu réaliste de considérer le monde scolaire comme le terrain d'une intercompréhension sans failles. En effet, n'y a-t-il vraiment aucune domination *interne* entre enseignants expérimentés et jeunes enseignants fraîchement entrés dans la profession? Entre directions d'établissements et enseignants, ou encore entre enseignants et parents? Ne constatons-nous jamais la présence de rapports de force entre les différents corps de travail constituant une école donnée, soit entre les enseignants et les éducatrices ou les surveillantes, le concierge ou la secrétaire? Les critiques d'Honneth sont certes pertinentes à cet égard. Toutefois, il ne faudrait pas sous-estimer l'appréciation qu'il fait de l'œuvre habermassienne :

It would hardly be an exaggeration to say that Habermas's writings as a whole and this book in particular have become a focal point of international debate on theory in the social sciences - and with good reason. There can be few other authors who, in terms of systematic argumentation and knowledge of intellectual history, thematic breadth and the drive to diagnose the present, are so capable of drawing together the most diverse areas and issues to discussion. Indeed, anyone participating in debate today with nothing at all to say about this great figure excludes

him/herself from the ranks of serious theorists. (Honneth & Joas, 1991, p.1)

Voilà notre propre point de départ pour la suite de cette thèse : si nous considérons, à l'instar d'Honneth et Joas, que la théorie habermassienne de l'agir communicationnel est l'un des piliers de la pensée philosophique et sociologique contemporaine, qu'elle est incontournable pour le juste traitement analytico-théorique des différents domaines qui relèvent des sciences sociales, la TAC devrait nous permettre d'analyser les différents rouages de l'éducation comme constituante essentielle de la société. Nous n'avons jusqu'ici qu'esquissé quelques-uns des constats auxquels procède Habermas quant à la question éducative (sa critique du respect de l'autorité et de la tradition scolaire chez Gadamer, le développement de la personnalité au regard des structures sociales dominantes, la colonisation intérieure de l'État social dans les sphères sociales de l'école et de la pédagogie) : il nous incombe maintenant de resserrer ces argumentaires, de les approfondir, mais surtout de les prolonger et de mettre en lumière leur potentialité pour deux niveaux distincts d'analyse éducative, soit celui des thèses de la disjonction et de la colonisation au regard de l'éducation moderne, puis celui de la question de la rationalité de l'enfant dans une perspective éducative habermassienne.

PARTIE II : PATHOLOGIES SOCIALES DU MONDE DE L'ÉDUCATION

Si la première partie de cette thèse nous a permis d'inscrire la théorie de l'agir communicationnel dans la tradition philosophique rationaliste et d'en expliciter les fondements au regard du triple mandat que se donne Habermas dans les toutes premières pages de la TAC (proposer successivement un concept de rationalité qui résiste à celui de raison instrumentale et une définition de la société à double niveau qui, ensemble, jettent les bases d'une nouvelle théorie du Moderne), cette seconde partie vise à articuler les thèses habermassiennes à une analyse philosophique et sociologique de l'éducation moderne et contemporaine : moderne, d'abord, car la TAC offre au sociologue et philosophe de l'éducation un système théorique susceptible d'expliquer, comme le fait Habermas pour éclaircir les rouages de la modernisation des sociétés capitalistes avancées, les différents processus par lesquels s'est constituée l'éducation moderne comme forme organisée, institutionnalisée, bureaucratisée et judiciarisée de transmission culturelle. Mais l'éducation contemporaine est tout aussi concernée par les thèses défendues dans la TAC, et plus spécifiquement par le concept de rationalité proposé par Habermas : quelles impasses et quels questionnements soulève, pour la philosophie de l'éducation, une théorie rationaliste qui nie le potentiel de rationalité communicationnel de l'enfant? De quelle manière cette négation ne participe-t-elle pas d'un rejet de l'enfance caractéristique de l'éducation moderne prolongé jusqu'à nos jours et, ultimement, quels paradoxes ou incohérences résistent à une théorie qui, visant l'émancipation et la libération des individus par l'agir communicationnel, en refuse tout de même l'accès à ceux qui subissent, selon nous, le plus fortement les conséquences d'une colonisation du monde vécu?

Ainsi, le chapitre 3 de cette seconde partie se fonde spécifiquement sur une analyse, appuyée sur les conceptualisations habermassiennes, des processus de disjonction et de colonisation aux fondements de l'éducation et de l'école modernes. En effet, c'est au sein des thèses de la *disjonction entre système et monde vécu* et de la *colonisation intérieure* que loge le cœur de la TAC : ce sont ces théorisations qui permettent à Habermas de lier le concept de rationalité communicationnelle à sa négation,

toujours plus forte, au sein de la Modernité; ce sont aussi ces thèses qui sont aux sources de la théorie habermassienne du Moderne, soit d'une analyse des pathologies sociales découlant directement de ces processus de disjonction et de colonisation. Comment l'éducation, dans la Modernité, passe donc d'une sphère intime et familiale profondément attachée au monde vécu des individus à une pratique essentiellement institutionnalisée, normée et organisée, et de quelle façon la TAC habermassienne nous permet-elle d'expliquer les rouages sociologiques et idéologiques de ce passage? Pour répondre à cette question, qui constitue le fil conducteur de ce troisième chapitre, nous divisons ce dernier en deux sections dont la première vise la caractérisation de *la disjonction entre monde vécu familial et système scolaire organisé* : quels étaient la nature et le fonctionnement de l'éducation prémoderne comme sphère de vie privée? Comment l'agir communicationnel et l'entente intersubjective étaient alors préservés au sein de ce monde vécu, et de quelle façon s'est enclenché le processus de disjonction qui l'a finalement séparé des impératifs étatiques?

La seconde section, articulant la thèse habermassienne de *la colonisation intérieure du monde vécu à la sphère éducative moderne*, vise à mettre en lumière deux phénomènes, illustrés par Habermas dans la TAC, qui se transposent aisément au monde de l'éducation : 1) le culte de l'expertise tel qu'initialement décrit par Weber, puis repris par le philosophe, et 2) la mise en forme juridique et l'extension du droit dans les sociétés modernes. De quelle manière, suite au processus de disjonction, l'État et les mécanismes bureaucratiques, administratifs et juridiques colonisent le monde vécu des parents, des enseignants et des enfants scolarisés au point de départir ces derniers de leur autonomie et de leur liberté? Et comment le culte moderne de l'expertise en vient-il à proposer des méthodes pédagogiques et attitudes professionnelles suffisamment contraignantes pour que s'en suivent des possibilités d'aliénation, de dépersonnalisation et de démotivation professionnelles chez les enseignants?

Toutefois, si la TAC offre un système théorique fort de ses prétentions universalistes et susceptible d'éclairer les processus sociaux au cœur des transformations historiques, symboliques et institutionnelles de l'école, elle ne fournit qu'un concept de

rationalité tout à fait limitée, voire inutile pour une philosophie éducative désireuse de s'appuyer sur les potentialités émancipatoires et libératrices qu'elle sous-tend : le quatrième et dernier chapitre de notre étude s'attaque donc de front à la question de la rationalité infantile, et présente la thèse de *l'absence inquiétante de l'enfant dans les modèles rationalistes en philosophie de l'éducation*, problématique pour laquelle le corpus habermassien est tout sauf éclairant. Il s'agit donc d'un chapitre final qui constitue à la fois une critique et un prolongement de la rationalité habermassienne, et qui boucle notre étude par un retour incontournable à la problématique de la raison ayant inauguré cette thèse : Habermas est, avant tout, un philosophe rationaliste qui s'inscrit dans une tradition intellectuelle précise, et cette tradition entretient, depuis toujours, une série de liens étroits avec l'éducation. Dès lors, comment penser l'éducation au regard de la question de la rationalité, et ce, suivant les théories des principaux représentants du rationalisme antique, moderne et contemporain?

Puisque Habermas, comme la grande majorité de ses prédécesseurs, ne reconnaît pas l'enfance comme partie intégrante de sa définition de l'agir communicationnel au regard des participants qui y contribuent quotidiennement, il s'avère difficile de penser une philosophie éducative s'inscrivant dans un paradigme rationaliste considérant que l'enfant lui-même, comme *principal destinataire* de l'éducation prévue par le système social auquel il appartient, n'est pas doté de raison pour le philosophe. Comment, donc, renouveler certains apports théoriques habermassiens issus de la TAC et qui, nous le croyons, recèlent un potentiel théorique fort intéressant pour certaines pratiques éducatives visant la pensée critique et l'émancipation? Telles sont quelques-unes des questions aux fondements de ce dernier chapitre, réflexions qui s'inspirent grandement de l'absence, dans la grande majorité des écrits destinés à une articulation de la pensée habermassienne à l'éducation, de cette impasse théorique pourtant incontournable pour une juste application de la TAC à différents phénomènes éducatifs.

CHAPITRE III : Éducation et Modernité chez Habermas

La transition historico-culturelle nous permettant de pointer avec exactitude l'entrée de l'éducation dans la modernité n'est pas aisée à définir, considérant les différents angles d'analyse par lesquels nous prétendons y parvenir. D'un point de vue strictement pédagogique, nous pourrions situer les germes de cette transition en parallèle à la révolution éducative portée par l'humanisme d'Érasme et Rabelais (Lebrun & al., 2003, p.169), alors que la perspective sociologique nous oblige à inscrire ce moment au cœur des mutations politiques liées à l'émergence des États-nations (Mons, 2007, p.1); d'autre part, la modernité philosophique, caractérisée par un effort rationnel de rupture face aux présupposés de la tradition et une remise en question critique de l'autorité, ne nous mène-t-elle pas à conjuguer l'apparition d'une éducation résolument moderne aux principes émancipatoires des Lumières, ou bien encore à une conception de la modernité comme « crise », voire « échec » chez des philosophes comme Horkheimer et Adorno qui, par extension, considèrent l'éducation moderne comme une forme institutionnalisée d'asservissement de l'individu?

Compte tenu de la multiplicité de ces repères culturels, il importe de souligner que nous n'avons pas la prétention, dans le cadre du chapitre qui suit, de présenter une histoire exhaustive de l'éducation, de l'école et des institutions scolaires modernes, ni d'en présenter les subtilités et variations interprétatives ou géographiques : tel n'est pas, d'abord, l'objet de cette thèse, et l'ampleur d'une telle tâche déborderait grandement du contexte de notre étude. Nous nous attardons plutôt au concept même de modernité éducative au regard des *processus sociologiques l'ayant permise* et, de ce fait, les sections suivantes s'appuient non pas sur une trame historique aux dates et événements précis mais plutôt, pour reprendre les termes de Baudrillard, sur des *traits*, une *logique*, une *idéologie* :

La modernité n'est ni un concept sociologique, ni un concept politique, ni proprement un concept historique. C'est un mode de civilisation caractéristique, qui s'oppose au mode de la tradition, c'est-à-dire toutes les autres cultures antérieures ou traditionnelles : face à la diversité géographique et symbolique de celles-ci, la modernité s'impose comme une, homogène, irradiant

mondialement à partir de l'Occident. Pourtant elle demeure une notion confuse, qui connote globalement toute une évolution historique et un changement de mentalité. Inextricablement mythe et réalité, la modernité se spécifie dans tous les domaines : État moderne, technique moderne, musique et peinture modernes, mœurs et idées modernes – comme une sorte de catégorie générale et d'impératif culturel. (...) Comme elle n'est pas un concept d'analyse, il n'y a pas de lois de la modernité, il n'y a que des traits de la modernité. Il n'y a pas non plus de théorie, mais une logique de la modernité, et une idéologie. (Baudrillard & al., 2015, p.1)

Quelle est donc la nature de ces traits pour une étude proprement sociologique? Quels sont les principaux thèmes sur lesquels se penchent généralement les philosophes et sociologues, face à cet objet complexe et confus qu'est la Modernité?

En sociologie, la modernisation concerne plus spécifiquement « *l'ensemble des processus économiques, sociaux et culturels qui ont transformé les sociétés européennes occidentales et nord-américaines entre le XVIIIe et le XIXe siècle* », et les travaux sociologiques portant sur cette notion « *partent de la dichotomie entre la société traditionnelle et la société moderne* » (Vattimo, 2002, p.1086). Plus spécifiquement chez Habermas, ces éléments d'analyse sont d'abord empruntés à la sociologie de Max Weber et Talcott Parsons dans le but de parvenir à une théorie originale du Moderne, et constituent ici un ensemble de traits par lesquels nous caractérisons l'éducation et l'école modernes au regard de la théorie habermassienne :

La principale théorie de la modernisation est contenue dans les études de Max Weber (*Économie et société*, 1922), et dans l'interprétation qu'en a donnée Talcott Parsons. Une orientation rationnelle dans l'action sociale, une discipline fidèle aux valeurs terrestres, une légitimation du pouvoir par des lois écrites appliquées par une bureaucratie anonyme caractérisent, selon cette théorie, l'esprit du capitalisme qui marque les sociétés modernes, contrairement aux sociétés traditionnelles où le charisme, les valeurs sacrées transmises de génération en génération l'emportent. (...) Une société est jugée en général moderne si elle possède les caractères suivants : a) la plus grande partie de ses membres actifs sont occupés comme salariés dans l'industrie ou dans les services; b) la position sociale des membres

est assignée sur la base des prestations de travail fournies (statut social acquis) plutôt que sur la base de la naissance (statut social conféré); c) il existe une mobilité sociale allant des classes inférieures aux classes supérieures et vice-versa, mais aussi d'une profession à l'autre; d) on recherche et on récompense des attitudes novatrices et des comportements rationnels; e) on développe un appareil juridico-administratif bureaucratique; la croissance économique est continue et cumulative; le marché est généralisé; (...) les institutions politiques garantissent un minimum de consensus au système, ce à quoi contribuent également l'instruction primaire, l'assurance d'un niveau minimum de revenus ou d'assistance sociale et quelques libertés fondamentales. (Vattimo, 2002, p.1086)

Les pages suivantes procèdent donc de deux constats wébériens et parsonsiens approfondis, critiqués et renouvelés chez Habermas, que nous articulons à notre tour à la question de l'éducation moderne : 1) la rationalisation moderne de l'action sociale qui, dans ses versants étatiques et économiques, a opéré une disjonction entre systèmes et monde vécu dans la sphère de vie éducative des individus en obligeant l'éducation à passer *de la sphère privée familiale à l'école organisée*, et 2) la légitimation du pouvoir, dans la Modernité, par des lois écrites bureaucratiques qui, progressivement, ont participé à une mise en forme juridique de la sphère de vie éducative et de l'école, ainsi qu'à l'extension du droit comme mode de fonctionnement systématisé contournant les potentialités délibératoires de l'agir communicationnel.

Comment, donc, le développement de l'appareil juridico-administratif moderne, de la croissance économique, de la différenciation des rôles et des institutions qui remplissent diverses fonctions sociales et l'organisation générale de la société caractérisent-ils également le passage de l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne? Quels processus analysés par Habermas pouvons-nous articuler à une étude du passage entre éducation traditionnellement « conforme » au monde vécu et à l'agir communicationnel, et éducation pénétrée des impératifs de l'État?

3.1 La famille et l'école moderne : une lecture habermassienne

3.1.1 D'une éducation « sans école » à l'éducation scolaire

Le rôle de la famille et de la parenté, comme tout premier lieu de transmission de savoirs, de culture et de normes sociales, entretient un rapport complexe avec l'éducation. En effet, si les réflexions éducatives issues de la crise grecque de la culture ont bousculé les formes d'éducation traditionnelles (Tardif, 2012, p.14), si l'apparition de l'école au Moyen Âge (Durkheim, 2014, p.38) permet à quelques élèves fortunés et issus de familles aristocratiques de recevoir une éducation intellectuelle gréco-romaine et religieuse hors de l'espace familial et si la Renaissance du XVII^e siècle voit se concrétiser une première forme historique de « massification » relative de l'éducation scolaire pour l'éducation populaire (Chartier, Compère & Julia, 1976, p.294), il n'en demeure pas moins que c'est la famille qui constitue généralement, encore aujourd'hui et malgré la progression historique des phénomènes de disjonction que nous exposons plus bas, le berceau de la socialisation de l'enfant, de ses premiers contacts avec le monde et des premiers transferts d'héritages culturels qu'il reçoit. Plus encore, comme le souligne Lebrun, on pourrait même affirmer « *sans paradoxe que toute éducation commence avant la naissance. Sans évoquer ici le poids de l'héritage génétique qui conditionne l'avenir d'un enfant dans une proportion sur laquelle la science, aujourd'hui encore, reste vague, l'attitude de la mère avant et pendant la grossesse n'est certes pas indifférente* » (Lebrun & al., 2003, p.41) : quelles sont donc les caractéristiques de ce premier monde culturel dans lequel l'enfant se développe et est éduqué? Quels sont sa nature, son mode de reproduction par l'éducation et ses pratiques de transmission?

Un retour à la définition durkheimienne suivant laquelle « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* » et qu'elle « *a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (Durkheim, 1922, p.9) nous permet de considérer le concept de monde vécu habermassien

comme une théorisation de la reproduction culturelle qui s'apparente en plusieurs points aux finalités de l'éducation traditionnelle par la famille. Pour Habermas,

Dans la perspective des participants, le monde vécu est simplement donné comme le contexte fournissant l'horizon d'une situation d'action. (...) Alors que les participants d'une interaction s'entendent ensemble sur leur situation, ils sont pris dans une tradition culturelle qu'à la fois ils utilisent et renouvellent; alors que les participants coordonnent leurs actions en passant par la reconnaissance intersubjective des prétentions à la validité critiquables, ils s'appuient sur des appartenances à des groupes sociaux et renforcent dans le même temps leur intégration à ces derniers; alors que les enfants qui grandissent prennent part à des interactions avec des personnes de référence agissant avec compétence, ils intériorisent l'orientation des valeurs de leurs groupes sociaux et en retirent des capacités générales d'agir. (Habermas, 1987a, T2, p.151)

Ainsi, la famille et le groupe social rapproché d'un individu se présentent d'abord comme les vecteurs d'une tradition destinée à être intériorisée, utilisée et renouvelée par les enfants, cette dernière agissant comme matrice d'un mouvement symbolique partagé entre les générations et dont le ciment, chez Habermas, prend la forme et le fonctionnement de l'agir communicationnel et de la reconnaissance intercompréhensive de prétentions critiquables à la validité : dans un tel contexte, au sein duquel l'action individuelle et collective est encadrée par des normes, valeurs et modalités d'agir interpartagées et solidifiées par la solidarité sociale des membres d'une même communauté sociale, l'éducation des enfants s'attache aux rôles et attitudes prédéterminés par les adultes de leur groupe et qui assurent la survie et l'actualisation du tissu social et symbolique que représente le monde vécu. C'est en s'appuyant sur les théorisations de G.H. Mead qu'Habermas parvient à une telle définition de la reproduction symbolique du monde vécu qui, à bien des égards, s'applique tout autant à une théorie du fonctionnement de l'éducation traditionnelle et familiale :

Mead analyse la construction d'un monde social commun en partant d'un enfant A qui se développe en comprenant les annonces et les impératifs d'une personne B de référence, mais qui doit encore acquérir la compétence de l'action selon des rôles,

dont B dispose déjà. (...) La personne de référence B maîtrise une langue articulée en propositions et remplit le rôle social d'un éducateur disposant d'une autorité parentale; B comprend ce rôle au sens d'une norme : elle *autorise* les membres d'un groupe social à attendre les uns des autres certaines actions dans des situations données, et elle *oblige* à combler les attentes justifiées d'un comportement chez les autres. En revanche, l'enfant A ne peut encore participer qu'à des interactions médiatisées par des symboles; il a appris à comprendre des impératifs et à exprimer des souhaits. Il peut relier les perspectives d'Ego et d'Alter, qui se tiennent l'un envers l'autre dans la relation de communication entre un locuteur et un auditeur. (...) La tâche consiste à poursuivre la construction du monde social de l'enfant dans *une* dimension importante : l'appropriation progressive, socio-cognitive et morale, de la structure, objectivement donnée, de rôles qui règlent légitimement les relations interpersonnelles. (Habermas, 1987a, T2, p.41)

En éduquant l'enfant à intégrer de la sorte les perspectives d'Alter, Mead en arrive au concept d'« autrui-généralisé » comme fondement d'une morale collective et de normes d'action valides qui assurent la reproduction symbolique d'un monde social donné par les moyens d'une éducation et d'une intériorisation de rôles et d'attentes collectives : mais comment se sont *d'abord* constitués les groupes sociaux comme « unités capables d'agir » (Habermas, 1987a, T2, p.54) et de légitimer l'autorité de ces rôles, attentes et sanctions intersubjectivement partagés? En prolongeant et bonifiant, pour compléter les apories de la théorisation de Mead, la thèse de Durkheim sur la conscience collective et l'autorité du sacré, Habermas suggère que « *les fonctions d'intégration sociale et d'expression, d'abord remplies par la pratique rituelle, passent dans l'agir communicationnel : dès lors, l'autorité du sacré est progressivement remplacée par l'autorité d'un consensus tenu pour fondé à une époque donnée* » (Habermas, 1987a, T2, p.88). Ainsi,

Cela signifie que l'agir communicationnel se libère des contextes normatifs qui s'abritaient sous le sacré. Le désenchantement et la dépossession du domaine sacré s'effectuent en passant par une mise en langage (*Versprachlichung*) du consensus normatif fondamentalement garanti par le rite; et avec ce processus se déclenche l'entrée en scène du potentiel de rationalité présent dans l'agir communicationnel. L'aura d'enchantement et d'effroi

que diffuse le sacré, la force de fascination du sacré, sont sublimées dans la force contraignante des prétentions à la validité critiquables et ramenées dans le quotidien. (Habermas, 1987a, T2, p.88)

Dès lors, comment se précisent les rouages de l'éducation familiale à l'aune d'une conception rationaliste et communicationnelle du monde vécu? Comment, en rapport à la définition de l'éducation chez Durkheim (comme action exercée par les générations adultes sur les jeunes générations et comme transmission d'une culture et d'états physiques, intellectuels et moraux correspondant aux attentes générales de la société et du milieu spécifique de l'individu), pouvons-nous concevoir le fonctionnement de l'agir communicationnel comme forme de rationalité, et de quelle manière le savoir se transmet-il dans le cadre de ce processus?

La reproduction culturelle du monde vécu donne l'assurance que dans la dimension sémantique, les situations nouvelles qui émergent sont rattachées aux conditions déjà existantes : elle garantit la continuité de la tradition et une *cohérence* du savoir qui soit dans chaque cas à la hauteur de la pratique quotidienne. Continuité et cohérence sont évaluées à la *rationalité* du savoir admis comme valide. (...) L'intégration sociale du monde vécu donne l'assurance que de nouvelles situations émergeant dans la dimension de l'espace social sont rattachées aux conditions du monde existantes : elle veille à coordonner les actions à travers des relations interpersonnelles légitimement réglées et donne à l'identité des groupes une permanence suffisante pour la pratique quotidienne. La coordination des actions et la *stabilisation d'identités de groupes* sont alors évaluées à partir de la *solidarité* des membres. (...) Enfin, la socialisation des participants d'un monde vécu donne l'assurance que de nouvelles situations surgissant dans la dimension du temps historique sont rattachées aux conditions du monde existantes : pour la génération qui vient, elle garantit l'acquisition de *capacités généralisées d'agir* et veille à la bonne *coordination* entre *histoires vécues individuelles* et *formes de vies collectives*. Capacités d'interaction et styles de conduites de la vie s'évaluent à partir de la *capacité des personnes à répondre de leurs actes*. (Habermas, 1987a, T2, p.155)

Il découle de tels couplages non seulement une théorie du fonctionnement du monde vécu analogue aux finalités éducatives proposées par Durkheim, mais également aux trois

fonctions sociologiques de l'éducation généralement admises comme étant les fondements de toute entreprise éducative : 1) transmettre et renouveler le savoir culturel, 2) intégrer l'individu à la société et 3) former des identités personnelles (Martinez & Poydenot, 2009; Vattimo, 2002; Danvers, 1992). Suivant cette hypothèse selon laquelle monde vécu et éducation sont étroitement liés, de quelle manière la thèse habermassienne de la disjonction touche-t-elle la question de la transformation, dans la Modernité, de la sphère éducative privée et familiale en sphère de vie disjointe des impératifs du système? Le processus de disjonction décrit par Habermas dans la TAC est-il à même d'éclairer et expliquer les changements et mutations subis par les formes traditionnelles d'éducation à l'époque moderne?

Rappelons d'abord de quelle façon le philosophe considère l'évolution sociale des formes de vie traditionnelles aux formes de vie modernes comme « *un procès de différenciation d'ordre secondaire* » :

Systeme et monde vécu se différencient simultanément du fait que croissent la complexité de l'un et la rationalité de l'autre. En sociologie, la convention s'est établie de distinguer entre les niveaux d'évolution sociale des sociétés tribales, des sociétés à organisation traditionnelle ou étatique, des sociétés modernes. Dans leur aspect systémique, ces niveaux sont caractérisés par l'apparition constante de nouveaux mécanismes systémiques et par des degrés de complexité correspondants. À ce plan d'analyse, la disjonction entre système et monde vécu se constitue de telle sorte que le monde vécu, d'abord coextensif d'un système social peu différencié, est de plus en plus rabaissé au rang d'un sous-système à côté des autres. Dans ce processus, les mécanismes systémiques se séparent de plus en plus des structures sociales par lesquelles passe l'intégration sociale. (...) Les sociétés modernes atteignent un niveau de différenciation sociale où des organisations, devenues autonomes, sont en relation mutuelle à travers des moyens de communication qui ont évacué le langage. Ces mécanismes systémiques commandent des rapports sociaux largement détachés de normes et de valeurs, en particulier les sous-systèmes de l'action économique et administrative rationnelle en vue d'une fin à atteindre. (Habermas, 1987a, T2, p.168)

Quel niveau de différenciation sociale, quelles organisations et quels moyens de communication pouvons-nous pointer dans la perspective d'une analyse de l'éducation moderne? Quels nouveaux rapports sociaux se détachent des normes et valeurs éducatives traditionnelles, et comment l'action économique et administrative rationnelle en vient à substituer le fonctionnement interne des formes privées et familiales d'éducation? Ces questions nous obligent à revenir à la critique habermassienne de la théorie des systèmes de Parsons, notamment appuyée sur la révolution moderne de l'éducation :

Dans la théorie du système, les trois « révolutions » peuvent être expliquées comme les poussées historiques où le système d'intégration se détache à chaque fois d'un des trois autres sous-systèmes. Parsons conçoit la révolution industrielle qui commence en Angleterre au XVIII^e siècle, la Révolution française de 1789 (et les bouleversements qui dépendent de ce modèle) ainsi que la révolution de l'éducation, donc l'extension de la formation formelle à l'école, enracinée dans les idées du XVIII^e siècle, comme des différenciations structurelles du système de la communauté par rapport aux systèmes partiels de l'économie, du politique et enfin de la culture. Ces trois révolutions séparent la *première* modernité de la modernité *pleinement déployée*. (Habermas, 1987a, T2, p.314)

Dans la perspective parsonsiennne, l'école moderne, soit l'éducation institutionnalisée, se présente comme l'une des plus importantes formes de séparation entre le système communautaire représenté par la famille et l'environnement social, et le système partiel de la culture : en ce sens, l'État utilise progressivement son pouvoir comme *médium d'échange* avec le monde vécu des individus (Allan, 2012, p.273) et, dans une optique éducative, assure une fonction de reproduction culturelle et d'intégration systémique des jeunes générations. Chez Parsons, cette intégration s'accomplit harmonieusement, la famille ayant préalablement permis à l'enfant d'intérioriser une première forme d'adhésion aux normes et valeurs généralisées de la société moderne : comme le soulignent Dubet et Martucelli,

Les individus modernes, au moins dans la période classique de la sociologie, dont le couronnement reste de ce point de vue l'œuvre de Parsons, sont représentés comme épousant sans défaillance le mouvement de la modernité, tandis qu'au fond ces théoriciens

sont ébranlés par un sentiment irrépressible de nostalgie. Il serait aisé de trouver des ambivalences de ce type dans les pensées de Durkheim et de Simmel, tout autant que dans celles de Weber et de Marx. L'acteur communautaire émerge comme un individu d'avant la naissance de la société moderne; malgré des variantes non négligeables, il incarne la fusion de l'acteur et de la culture, une forme de sécurité et de plénitude quand l'ensemble de l'existence est habité et enchanté par la culture et par les dieux. Pour le dire de manière trop simple et trop rapide, dans cette représentation qui est plus un postulat théorique qu'une observation anthropologique, on peut à peine parler d'individualité. (Dubet & Martucelli, 1996, p.513)

Pour Habermas, cette fusion entre l'individu et le système est incapable de rendre compte des pathologies sociales qui caractérisent *spécifiquement* la Modernité, d'une modernisation de la société comme tentative de rationalisation affectant le monde vécu des acteurs sociaux : « *au contraire, Parsons est persuadé que les sociétés modernes ont apporté à la masse de la population un surcroît incomparable de liberté* » (Habermas, 1987a, T2, p.320). Ainsi,

La théorie du système de la société développée par Parsons repose sur un compromis, qui garde en mémoire, certes, des problèmes posés par la théorie de la culture néo-kantienne, mais exclut un concept de société faisant quelque place à ces problèmes. Le compromis lui interdit de séparer les aspects qui permettraient d'analyser les contextes d'action soit comme système, soit comme monde vécu. C'est ainsi que la reproduction du monde vécu, accessible à partir d'une perspective interne, se perd dans l'abord externe de la conservation du système, sans que ce pas méthodique vers une objectivation laisse derrière lui une trace reconnaissable. Rappelons-nous les deux thèses que j'ai développées dans ma deuxième Considération intermédiaire : la disjonction largement opérée entre système et monde vécu est une condition nécessaire pour passer des sociétés de classes stratifiées du féodalisme européen aux sociétés de classes économiques de la première modernité; mais le modèle capitaliste de modernisation possède le caractère suivant : les structures symboliques du monde vécu sont perverties, c'est-à-dire réifiées, par les impératifs des sous-systèmes qui se sont différenciés et autonomisés à travers l'argent et le pouvoir. Si ces deux thèses s'avéraient justes, la faiblesse d'une théorie qui escamote la différence principielle entre système et monde vécu devrait se

manifeste particulièrement sur ce point. (Habermas, 1987a, T2, p.311)

Pour une analyse de l'éducation et de l'école modernes, les deux perspectives parsonsiennes et habermassiennes ne sont pas sans conséquences : elles obligeraient respectivement à concevoir l'école comme extension naturelle, sous la forme d'un système fonctionnel, du monde vécu, ou plutôt comme forme institutionnalisée de *rupture pathologique* avec ce dernier. À cet égard, le processus d'institutionnalisation du monde vécu proposé par Habermas, qui redonne à *la fois* aux sphères familiales et privées le statut d'espace symbolique originel d'éducation tout en expliquant la disjonction moderne ayant possiblement généré un besoin social et généralisé d'école organisée, nous semble beaucoup plus riche et instructif que les théorisations de Parsons :

En même temps, le monde vécu reste le sous-système qui définit l'état du système social dans son ensemble. C'est pourquoi les mécanismes systémiques ont besoin d'un ancrage dans le monde vécu – il faut les institutionnaliser. Cette institutionnalisation de nouveaux niveaux de différenciation dans le système peut aussi être perçue à partir de la perspective interne du monde vécu. Dans les sociétés tribales, la différenciation du système ne mène qu'à rendre plus complexes les structures d'un système de parenté donné : en revanche, à des niveaux d'intégration plus élevés, de nouvelles structures sociales se constituent, notamment des États et des sous-systèmes régulés par des médiums. À un degré faible de différenciation, les connexions systémiques sont encore étroitement imbriquées dans les mécanismes de l'intégration sociale; dans les sociétés modernes, elles se condensent et se concrétisent en structures non soumises à des normes. Face aux systèmes d'action formellement organisés, régulés par des processus d'échange et de pouvoir, les membres se comportent comme envers une part de réalité qui est là naturellement – car les sous-systèmes d'action rationnels en vue d'une fin coagulent au point de devenir une seconde nature. (...) Dans les sociétés modernes apparaissent des sphères de rapports sociaux de type organisationnel et régulés par des médiums : ces rapports ne permettent plus des dispositions de conformité aux normes et des appartenances sociales fournissant des identités; bien au contraire, ils les relèguent en marge. (Habermas, 1987a, T2, p.168)

La thèse habermassienne ci-haut exposée devrait donc nous permettre d'observer, au sein des principaux jalons de la constitution de l'école moderne, une série de nouvelles structures sociales, de sous-systèmes régulés par des médiums et de rapports sociaux de type organisationnels qui marginalisent les rouages fondamentaux du monde vécu de la famille et de l'éducation traditionnelle; de plus, si elle s'avère juste, cette thèse devrait aussi mettre en lumière la force accrue de la bureaucratisation, de la judiciarisation et de l'aspect administratif de l'éducation dans la Modernité comme instances de contrôle et de régulation de l'agir social.

Mais plus encore, elle devrait nous permettre de concevoir la modernisation de l'éducation comme un processus de disjonction et de colonisation qui, en s'immiscant toujours davantage dans le quotidien des individus scolarisés et de la famille au moyen d'une organisation légalement encadrée du temps et de la fréquentation scolaires, des matières à enseigner et des parcours obligatoires de scolarisation, génère un certain nombre de pathologies sociales issues d'une pression accrue sur le monde vécu des acteurs sociaux. Comment l'agir communicationnel et les procès d'intercompréhension se sont ainsi transformés à l'aune de la modernisation du système scolaire? Comment la famille s'est-elle vue obligée de remettre entre les mains de l'État sa fonction traditionnelle d'éducation et de socialisation?

3.1.2 L'école organisée de l'État moderne

Faisons correspondre, pour les besoins de notre étude, le développement de l'éducation moderne à l'analyse proprement habermassienne : que se passe-t-il dans la sphère éducative des sociétés occidentales aux XVIII^e et XIX^e siècles, période charnière du désenchantement du monde wébérien et des Lumières sur laquelle Habermas appuie sa théorie de la Modernité? Le choix de ce moment historique est plutôt avantageux, et riche en enseignements pour une articulation de la TAC à la question de l'éducation : « *L'éducation moderne est née de la conjonction d'événements divers, où la Révolution de 1789 n'a pas joué le rôle le moins important* », nous dit Vial (2003, p.51), alors que

« la pédagogie se constitue et se développe dans l'aire germanique au cours du XVIII^e siècle » sous l'influence des philosophes éclairés (Compère, 1995, p.10). Certes, l'histoire moderne de l'éducation européenne couvre son lot de spécificités régionales et nationales, mais n'y a-t-il pas quelques mouvements généralisés qui nous permettent de penser la thèse universaliste d'Habermas au regard de l'Europe entière, voire de l'Amérique? À cet égard, la thèse de Bowen est éclairante :

The thought of Rousseau was an articulate response to political, social and economic development in Europe and the New World; while he stimulated a vigorous stream of educational theorizing, he also heightened awareness of the need for systems whereby new educational ideas could be put in practice. His *Consideration on the Government of Poland* stressed that properly organized systems of education could promote social change and the common good, form the national character and institutionalize popular government – all attractive ideas to both liberal and radical reformers. When revolution broke out in the United States and France, one of the major concerns of the French revolutionary government, and to a lesser extent the American, was the creation of systems of national education that could implement the new ideals and at the same time secure the republics on a permanent basis. This trend, moreover, spread: Prussia became anxious to create a system of state education, not for revolutionary purposes, but for purely nationalistic reasons; while in other parts of Europe the idea also met with limited success, particularly in Switzerland and Austria, it was resisted in England. (Bowen, 1981, p.242)

Si, pour des motifs essentiellement puritains et historiques⁴, l'Angleterre ne semble pas avoir succombé aux charmes d'une révolution éducative nationaliste, il n'en demeure pas moins que la France, la Prusse, les États-Unis et, dans une certaine mesure, la Suisse et l'Autriche s'éveillent, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, à l'idée d'une éducation nationale et d'un système éducatif institutionnalisé : en quoi ce courant s'apparente-t-il à la thèse habermassienne de la disjonction entre système et monde vécu? Et en quoi les

⁴ Pour une analyse détaillée de la réaction des élites anglaises face aux conséquences des révolutions française et américaine en termes éducatifs, voir Kaestle (1976) : *Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education : Elite Attitudes toward Mass Schooling in Early Industrial England and America*, Maryland : John Hopkins University Press.

éléments d'organisation qu'ils partagent contribuent-ils à l'explication du passage de l'éducation familiale vers une forme de scolarisation organisée et autonomisée?

En concentrant nos analyses sur les trois régions les plus particulièrement engagées dans un processus d'institutionnalisation scolaire selon Bowen (France, Prusse et États-Unis), nous constatons d'abord une fracture symbolique : si les taux de scolarisation ne nous permettent pas encore, au XVIII^e siècle, de parler d'une démocratisation scolaire de masse, l'esprit de la Modernité s'infiltré dans les préoccupations éducatives nationales des élites et des dirigeants. En France, le phénomène prend d'abord la forme d'une polémique caractéristique des Lumières qui fige et « confirme » le désenchantement wébérien :

Multiplication des petites écoles, création des collèges et des internats : même si la fréquentation scolaire est encore globalement faible (notamment au niveau élémentaire), la scolarisation de l'enfance et de l'adolescence à la veille de la Révolution apparaît bien comme l'un des faits majeurs de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement au cours des trois siècles qui précèdent. On a alors « de mieux en mieux et pour de plus en plus d'enfants, transféré l'apprentissage des conduites et des savoirs de la famille à l'école » (R. Chartier et D. Julia). La preuve de l'importance prise par cette délégation de pouvoirs est que dans ces mêmes années 1760-1790 où l'on découvre l'enfant et où la culture de l'élite se laïcise, l'école née deux siècles plus tôt de l'ardente rivalité entre catholiques et protestants, devient un enjeu essentiel dans la lutte insidieuse qui oppose à l'Église la bourgeoisie des Lumières. (Lebrun & al., 2003, p.652)

« Projet national d'éducation », « plan d'éducation publique » ou « plan d'éducation commune », les essais et rapports sur la nécessité d'une éducation dirigée par l'État pullulent entre 1760 et 1789, et sont majoritairement rédigés par des encyclopédistes (Lelièvre, 1990, p.8-9). Mais comment, et sous quels impératifs l'apprentissage des conduites et des savoirs est-il « *de mieux en mieux et pour de plus en plus d'enfants transféré de la famille à l'école* »? Quel rôle l'État français joue-t-il dans ce transfert? En 1783,

Le premier président du parlement de Paris, Lamoignon, résume en ces termes l'opinion de ses pairs : « L'éducation doit être sous l'inspection de la puissance publique parce qu'elle doit être toute dirigée pour l'utilité générale et pour le bien de l'État, elle ne doit point éprouver les variations de vue d'une administration particulière ». (...) Ainsi, le moment où s'ouvre l'ère de l'enfant-roi désiré et aimé par ses père et mère, est celui où triomphe son enfermement dans l'institution scolaire. (Lebrun & al., 2003, p.653)

Dans cette perspective, l'éducation de la Révolution prévoit une socialisation « pour et par l'État », bien éloignée des processus d'intégration sociale du monde vécu habermassien : éduquer ne renvoie plus à l'acte de mettre à la disposition de l'enfant un tissu culturel et traditionnel de savoirs à utiliser et renouveler dans le cadre de procès d'intercompréhension, mais plutôt de soumettre le développement de sa personnalité, de son identité et des interactions sociales qu'il entretient à la primauté morale et décisionnelle de l'État. Sous l'inspection de la puissance publique, exclusivement tournée vers le bien étatique, l'éducation devient donc progressivement synonyme d'arrachement de l'enfant à sa famille, rupture qui, en France, atteint son apogée sous la III^e République avec les lois Jules Ferry et Paul Bert :

En quelques années furent dressés et appliqués les principes de la politique scolaire de la démocratie naissante : *obligation* qui fait un devoir aux familles d'envoyer leurs enfants à l'école et qui donne à l'État la responsabilité de créer dans chaque commune (et dans chaque hameau distant de plus de 3 km), un établissement scolaire; *gratuité* de l'enseignement; enfin *laïcité* qui engage la neutralité de l'enseignement public et laisse l'éducation religieuse à la famille ou au clergé (...). Ces dispositions font l'objet des lois du 1 juin 1881, du 21 mars 1882, du 30 octobre 1886; celle du 9 juillet 1889 imputera à l'État le traitement des maîtres devenus ainsi fonctionnaires; l'école primaire française prend de la sorte sa forme moderne. (Vial, 2003, p.63)

La situation est relativement similaire en Prusse, où la fréquentation passe, entre 1822 et 1911, de 743 207 élèves à 3 292 877 pour l'école élémentaire (Lundgreen, 1976, p.22). Mais les raisons pour lesquelles l'État prussien s'engage dans la création d'un système étatique d'éducation diffèrent quelque peu de celles de la France : c'est en réponse à la

domination napoléonienne que la Prusse, sous l'influence des discours de Fichte et de la réforme portée par Humboldt, que naissent et se forment les premiers idéaux d'un système éducatif national (Bowen, 1981, p.257) qui contribueraient fondamentalement à *renforcer l'identité nationale* :

The Prussians themselves had an ethnic identity as Protestant Anglo-Saxons, surrounded by Catholic France and Austria to the west and south, Orthodox Russia to the east, and Catholic Slavs of various kinds to the south-east; and as part of that identity they had the tradition of philosophic leadership established by Kant, Fichte and Hegel. The Prussians believed that they were the leading proponents of the *Zeitgeist*. The teaching of Fichte, which was readily accepted, held that, since the state is everything, the individual has to subordinate his individual will or ego (*das Ich*) and find expression in the corporate state; the concept of the 'corporate' was easily interpreted to mean a class-structured society with well-defined status levels and appropriate class roles. Moreover, to resist the surrounding pressures, Prussia was forced to harness its collective energies to a common goal, and this demanded an informed, literate common population. (Bowen, 1981, p.321)

À l'instar de la France sur ce point, la Prusse du XIX^e siècle subordonne le développement individuel à la primauté de l'État sous la forme d'une obligation scolaire minutieusement découpée et structurée : en 1868, la loi encadre une éducation d'un minimum de 8 années dans les *Volksschulen* (écoles élémentaires) pour l'entièreté de la population, formation qui est prolongée jusqu'aux *Mittelschulen* (*middle schools*) dans les années suivantes (Bowen, 1981, p.326). Toutefois, l'éducation prussienne sert principalement les intérêts de la bourgeoisie, de la bureaucratie étatique et, à l'aune de la première phase d'industrialisation du pays, les impératifs économiques de l'État : on voit donc poindre pour une première fois une disjonction éducative entre monde vécu interpartagé et sous-système *économique*, et l'éducation libérale des années précédentes (philosophie, littérature allemande) cède le pas aux contraintes et besoins économiques d'une Prusse industrialisée. Ainsi,

Changes had to come, especially in the period 1850-70 when Prussia began its first phase of serious industrialization. At the

beginning of the century all of Germany (excluding Austria) had a population of approximately 25 million; by the time of the empire in 1871 it had increased to 40 million, and some 50 per cent of the people lived in urban environments, dependent upon secondary industries and service occupations for a living. As in Britain and France, the factory and the railway were important agents of change, and there was a demand for literate workers and an educated managerial class. This created a dilemma for the autocratic state since, while skilled workers were needed to compete with France and Britain and maintain hegemony over the German territories, at the same time the revolutions of 1848 were seen as the work of educated – and therefore dangerous – liberals. Hence the government sought to dampen the growing enthusiasm of Prussian teachers (...), moving all normal schools to rural areas by a Regulation of 1854 which also create a single grade of elementary school with a curriculum restricted to religion, reading, writing and reckoning, and which banned all German literary classics from the elementary classrooms. (Bowen, 1981, p.323-324)

D'une éducation initialement destinée à favoriser un sentiment nationaliste d'appartenance, la Prusse passe donc à une scolarisation articulée aux besoins d'une main-d'œuvre spécialisée : au fil d'un siècle s'opèrent ainsi deux disjonctions dépouillant le monde vécu de son indépendance et de sa préservation, et qui visent successivement le développement d'une identité personnelle intimement attachée à celle de l'État et la survie matérielle de la nation. Si la France et l'Angleterre sont parallèlement confrontées aux mêmes transformations sociales que la Prusse, en est-il de même pour les États-Unis du XVIII^e et XIX^e siècle et les répercussions de la Révolution sur la sphère sociale éducative de la société américaine?

Dès la première moitié du XVII^e siècle, c'est sous le sceau de la spécificité de chaque État et, surtout, de la religion que l'éducation américaine se formalise et touche les masses populaires. La fréquentation scolaire est d'abord légiférée au Massachusetts au début de la décennie 1640 :

In 1647, the government required every town to create and keep in operation a grammar school. Thus, Massachusetts forged a network of governmental schools to indoctrinate the younger

generation in Puritan orthodoxy. The master was chosen, and his salary paid, by the town government, and, of course, crucial to selecting a master was the minister's intensive inquiry into his doctrinal and behavioral purity. Indeed, in 1654 Massachusetts made it illegal for any town to continue in their posts any teachers that have manifested themselves unsound in the faith or scandalous in their lives. (...) There would be no point to government schools for indoctrinating the masses, if there were no masses to be indoctrinated. Vital to the system, therefore, was a law compelling every child in the colony to be educated. This was put through in 1642 – the first compulsory education law in America – and was in contrast to the system of voluntary education then prevailing in England and in the Southern colonies. Parents ignoring the law were fined, and wherever government officials judged the parents or guardians to be unfit to have the children educated properly, the government was empowered to seize the children and apprentice them out to others. (Rothbard, 1975, T1, p.167)

Difficile de ne pas entrevoir, dans la réalité décrite par Rothbard, les symptômes pathologiques d'une disjonction éducative entre système et monde vécu : les parents qui n'obéissent pas aux lois prévues par le gouvernement d'État sont non seulement pénalisés d'un point de vue monétaire, mais courent aussi le risque, si leur *conduite de vie* résiste aux présupposés des diktats étatiques et religieux, que leurs enfants soient soutirés de leur tutelle. Une telle intrusion étatico-religieuse dans le monde vécu éducatif subsiste-t-elle à l'Indépendance américaine et au principe constitutionnel de séparation de l'État et de l'Église?

L'époque de la Constitution américaine (1787) s'accompagne principalement, en termes éducatifs, d'un désir d'attachement et de formation aux idéaux républicains : « *Children must be made into republican machines* », soutient un des signataires de la Déclaration d'Indépendance, Benjamin Rush (Bowen, 1981, p.266). Le sentiment d'une éducation comme vecteur du républicanisme est communément admis au sein des élites des treize colonies américaines, qui partagent toutes « *a highly generalized recognition of the value, desirability and even necessity of education, especially as the instrument of republicanism* » (Bowen, 1981, p.267) : le puritanisme cède donc la place, à différentes mesures selon chaque État et, particulièrement, qu'il soit du Nord ou du Sud des États-

Unis, à la fidélité politique comme finalité éducative des premiers systèmes scolaires modernes américains. Comme le souligne Justice,

Significantly, republicanism shifted the dominant discourse of childhood education: instead of focusing on education's primarily religious purposes, the discourses focused on its primarily political and social ones. (...) The late nineteenth century saw the consolidation of public education in all regions of the United States, leading to greater bureaucratization, state regulation, and multiple reform efforts. The public school – indeed, more broadly, the school in general – became the nearly universal educative institution in American society, with the age-graded school becoming the standard model by which all schooling was judged. (Justice, 2012, p.306-309)

Survie de la République, transfert de l'apprentissage de la famille à l'école, puissance du contrôle public, enfermement dans les institutions scolaires et obligation de fréquentation en France, renforcement de l'identité nationale, subordination de l'identité personnelle aux impératifs de l'État et de l'industrialisation en Prusse et endoctrinement politique aux États-Unis, les fondements de l'école occidentale des XVIII^e et XIX^e siècles s'arriment particulièrement bien aux thèses habermassiennes de différenciation structurelle du monde vécu :

Dans les sociétés modernes se constituent des systèmes actionnels où sont remaniées dans un sens professionnel les tâches spécialisées de la tradition culturelle, de l'intégration sociale et de l'éducation. (...) Mais la rationalisation du monde vécu ne s'étend pas seulement à des domaines de la reproduction culturelle et de l'intégration sociale; parmi les classiques dont nous avons traités, Durkheim est celui qui s'est le plus intéressé aux évolutions parallèles dans le domaine de la socialisation. Depuis le XVIII^e siècle s'est mise en place une *pédagogisation des processus éducatifs* : elle rend possible un système de formation libéré des mandats impératifs de l'Église et de la famille. L'éducation formelle s'impose aujourd'hui jusque dans la socialisation du petit enfant. Comme pour les systèmes d'action culturels et pour la formation politique de volonté passant par des formes discursives, l'éducation formalisée ne signifie pas seulement une adaptation aux professions, mais une *réfraction réflexive* de la reproduction symbolique du monde vécu. (Habermas, 1987a, T2, p.161)

Ce que souligne ici Habermas, c'est le paradoxe du progrès éducatif moderne : si l'autonomisation structurelle de la sphère éducative permet à l'éducation formelle de se libérer des impératifs religieux, elle risque de se muter en dépendance à la rationalité instrumentale de l'État et de l'économie (Preiswerk, 1994, p.396); et s'il naît du mouvement des Lumières un sentiment de nécessité organisationnelle pour l'éducation visant le changement social, le bien commun et le triomphe de la Raison, il en résulte aussi une « irrésistible ironie » :

On peut comprendre la rationalisation du monde vécu comme une libération progressive du potentiel de rationalité présent dans l'agir communicationnel. Alors que l'agir orienté vers l'intercompréhension devient de plus en plus indépendant par rapport au contexte normatif, le mécanisme de l'intercompréhension par le langage qu'on sollicite de plus en plus fortement et à qui on finit par demander trop est remplacé par des moyens de communication d'où le langage a été évacué. Si l'on reproduit cette tendance à la disjonction entre système et monde vécu au niveau de l'intercompréhension, on voit comment se trahit l'ironie irrésistible du processus d'*Aufklärung* dans l'histoire du monde : la rationalisation du monde vécu rend possible un accroissement de complexité dans le système; cette complexité subit une telle hypertrophie que les impératifs sans freins du système font éclater la compréhension du monde vécu : celle-ci est instrumentalisée par eux. (Habermas, 1987a, T2, p.170)

Autrement dit, au fur et à mesure que se déploient les potentialités discursives positives de la Modernité éducative (reconnaissance accrue de la valeur de l'éducation, scolarisation de masse, alphabétisation, démocratisation scolaire) s'impose simultanément une *généralisation des valeurs* toujours plus grande et plus fortement institutionnalisée. Pour Habermas, ce processus engage paradoxalement une libération du potentiel de l'agir communicationnel dans la société moderne (développement de l'espace public de discussion, progression du statut de citoyen démocratique) *et* une séparation entre les sphères de l'intercompréhension et de l'agir orienté vers le succès : cette thèse nous permet notamment d'entrevoir, avec plus de clarté, l'ambivalence des systèmes scolaires modernes qui, certes, contribuent à la progression de la littératie et de la liberté par l'éducation, mais qui représentent aussi un progrès qui se paie au prix d'une rationalisation

instrumentale du système exigeant l'arrachement de l'enfant à sa famille, la mise en forme juridique des processus éducatifs et l'alourdissement des systèmes administratifs et bureaucratiques destinés à réguler une démocratisation scolaire grandissante.

Nous avons vu, dans cette section, comment les systèmes et sous-systèmes de l'État et de l'économie se détachent progressivement du monde vécu éducatif des individus, et ce, à l'aune d'idéaux politiques et d'impératifs économiques : mais la thèse habermassienne prévoit aussi, dans le cadre de cette disjonction, une technicisation toujours plus efficace du monde vécu qui devrait logiquement s'appliquer aux phénomènes éducatifs microsociologiques, à ce qui se passe au sein même de la salle de classe moderne. Comme le souligne Ganty, la théorie de la disjonction d'Habermas inclut un processus de technicisation inhérent à la survie des sociétés modernes :

Nous avons souligné combien sa théorie de la société nous mettait en présence d'une dichotomie entre système et monde vécu. Il est assurément éclairant de faire apparaître que la complexité de l'activité sociale impose l'institution de systèmes sociaux (l'État et l'économie) qui assurent un rôle de coordination des actions sans passer par les procès de légitimation communicationnels; si ces systèmes sociaux rendent compte des interactions en termes strictement fonctionnalistes, ils n'en sont pas moins indispensables dans le monde moderne. Pour autant – et telle serait la tâche d'une théorie critique de la société -, il convient que la technicisation du monde vécu, assignée à la reproduction des besoins physiques et naturels de l'homme, soit tenue à l'écart de ce que Habermas appelle la reproduction symbolique ou culturelle qui ressortit à l'entente langagière; et c'est à la notion critique d'un agir communicationnel, fondée sur une idéalisation des rapports sociaux, qu'il revient de dénoncer l'irruption de la rationalité économique et administrative dans les domaines où devrait prévaloir une rationalité fondée sur l'entente langagière. (Ganty, 1997, p.721)

Si une analyse *macrosociologique* de la disjonction ne nous a pas permis d'entrevoir une survie convaincante du monde vécu intercompréhensif au sein de la modernisation de certains systèmes éducatifs occidentaux, une analyse microsociologique de la technicisation du monde vécu éducatif nous permettra-t-elle, pour sa part, de constater la

présence de processus d'interactions sociales toujours ancrés dans l'agir communicationnel? La salle de classe elle-même, comme milieu beaucoup plus intime et moins susceptible d'hypertrophie systémique, résiste-t-elle aux impératifs organisationnels de l'État et relève-t-elle toujours de fondements communicationnels au sein de la Modernité éducative? La section suivante, présentant une comparaison d'analyses sur le temps scolaire en Europe aux thèses habermassiennes de rationalisation et de technicisation du monde vécu, devrait nous permettre d'éclairer la question, mais surtout de passer du concept de disjonction à celui de *colonisation intérieure* chez Habermas.

3.1.3 La question du temps scolaire comme indicateur de disjonction : vers la thèse de la colonisation intérieure du monde vécu éducatif

Dans la partie précédente, nous avons étudié comment les nouvelles politiques de certains États modernes se disjoignent du monde vécu des individus, et ce, notamment au niveau d'une restructuration spatiale de l'éducation : multiplication des petites écoles, création des collèges, des internats et enfermement physique dans les institutions scolaires en France, *Volksschulen* et *Mittelschulen* en Prusse, *grammar schools* et *age-graded schools* aux États-Unis, la modernisation scolaire du XVIII^e et XIX^e siècle comporte une dimension organisationnelle qui modifie substantiellement *l'espace* dans lequel se déploie l'agir communicationnel et l'éducation. Toutefois, d'un point de vue habermassien, la dimension temporelle de la vie quotidienne est tout aussi fondamentale à la structure symbolique du monde vécu que ne l'est la dimension spatiale : « *the theory of action is relevant to the theory of communicative action, since actors can link up with one another through comprehension mechanisms contextualized in space and time. Actors can refer to several worlds (the objective, the social and the inner world). The life world penetrates communicative action through these space-time contexts* » (Segre, 2013, p.21). Ainsi se pose l'hypothèse que la disjonction système/monde vécu, en transformant profondément l'espace et la temporalité prémodernes du monde intercompréhensif, n'est pas sans conséquence pour une analyse de l'éducation post-Lumières : comment l'organisation du

temps scolaire, dans l'Europe de la Modernité, se rapporte-t-elle aux thèses habermassiennes de disjonction et de colonisation intérieure? Et, comme nous l'avons fait pour la section précédente, quels éléments *partagés* par les nations européennes nous permettent d'inscrire certains phénomènes éducatifs dans la thèse habermassienne *universaliste*?

Comme le souligne Compère, dans l'un des plus importants ouvrages consacrés à la question du temps scolaire et de la modernité de l'État,

Le rapport de l'État avec le temps scolaire constitue une problématique classique, centrale de ce livre, du fait de l'enracinement dans les historiographies scolaires de l'identification de l'école à la politique étatique qui l'a façonnée. Cette focalisation commune rapproche les histoires nationales : ici même, la ressemblance entre les lois scolaires, dans leurs contenus et leur datation, est frappante. Dans tous les pays étudiés, l'école semble obéir aux mêmes règles formelles. Les administrateurs constituent bien une communauté culturelle en Europe, tout comme les pédagogues : le Père Girard et Binet sont des références généralisées; on est à l'affût dans chaque pays des expériences qui se produisent dans les autres (...). (Compère, 1997, p.16)

Ces règles formelles se présentent, dans la plupart des pays étudiés (Allemagne, Suisse, Espagne, Portugal et Italie), comme des *prises de possession de l'enfance* : l'enfant est séparé de son milieu familial pour recevoir une éducation dont les fondements sont prévus par l'État, et le temps scolaire, au fil des décennies, se structure toujours davantage en rapport aux différentes matières et savoirs à acquérir. Dans l'Allemagne du XVII^e et XVIII^e siècle, par exemple,

Les textes exigent en moyenne six à sept ans de fréquentation scolaire tout au long de l'année, à raison de six jours par semaine, avec une interruption de quatre à six semaines de vacances au moment de la moisson (...). Les parents doivent payer une rétribution pour leurs enfants scolarisés, qui semble excessive à de larges fractions de la population. La culture scolaire est d'une utilité plus que douteuse pour les paysans dépendants, elle ne leur

rapporte aucune chance d'élévation sociale ou économique.
(Biehl, 1997, p.32)

Nous notons ainsi, dans une perspective habermassienne, deux intrusions du système étatique dans le monde vécu des individus : 1) l'éducation étant maintenant remise aux mains de l'État, le médium *argent* agit de plus en plus comme régulateur systémique pour coordonner les interactions sociales entre individus, et 2) la culture scolaire proposée par l'école ne correspond pas, pour une grande partie de la population allemande de l'époque, à la tradition culturelle qui constitue *initialement* son propre monde vécu. Et, comme le sous-tend la thèse habermassienne, la complexification progressive de la société moderne n'entraîne qu'une disjonction toujours plus grande au fil des années : dans le cas de la Suisse du XIX^e siècle,

Ce qui saute aux yeux en comparant l'évolution du temps scolaire pendant les deux derniers siècles, c'est tout d'abord l'extension des périodes scolaires. Jusqu'en 1852, l'école était, en principe, une affaire d'hiver; et en hiver l'enseignement était intensif. Même les tout petits élèves étaient censés y passer trente heures, même trente-six heures, par semaine. En été, l'école se réduisait à un minimum, à deux heures dominicales en 1832. Mais, avec la réforme de 1852, l'école d'été commence à se faire plus exigeante : les petits, qui ne trouvent pas encore d'emploi dans les usines et dans les fermes, y passent vingt (les filles vingt-six) heures par semaine, et les grands élèves treize heures, soit, comme dans quelques villages du Bucheggberg, avant le travail, de 5 à 7 heures du matin, soit le soir, après avoir terminé le travail journalier. On exige des enfants un travail énorme. (...) Il faut attendre 1877 pour que la Confédération Suisse interdise le travail des enfants de moins de 14 ans. À partir de ce moment-là l'école était conduite à étendre le temps scolaire des grands élèves.
(Jenzer, 1997, p.45)

Ici, éducation et économie sont étroitement liées : le temps passé à l'école ou au travail varie et dépend, avant tout, *d'impératifs de production* (saison favorable ou défavorable au travail, fréquentation scolaire avant ou après la journée de travail, législation permettant ou non le travail des enfants); autrement dit, avant la loi de 1877, c'est lorsqu'ils ne sont *pas en mesure* de travailler que les enfants suisses étudient. À cet égard, l'hypothèse habermassienne de l'argent comme médium régulateur et vecteur de disjonction

s'applique aussi, considérant que la valeur de l'éducation n'est pas déterminée par des procès intercompréhensifs puisant leurs fondements dans les normes et traditions d'une communauté, mais bien par des médiums qui esquivent l'entente communicationnelle : la reproduction matérielle de la société prend le pas sur la reproduction symbolique du monde vécu par l'éducation qui, dans le monde moderne, avait même *déjà* subi les conséquences d'une première disjonction entre l'éducation par la famille et l'éducation par l'école. Mais en Suisse, l'imposition de formes de vie éducatives spécifiques, déterminées par l'État, ne se réalise pas seulement par la pression du sous-système « économie », mais aussi par un contrôle étatique qui *annexe* le médium régulateur de l'argent à celui d'une judiciarisation croissante :

À partir de 1856, les maîtres doivent signaler les absences en distinguant entre celles qui sont justifiées et celles qui ne le sont pas. Dans chaque rapport annuel du Conseil d'État, les résultats des contrôles sont présentés statistiquement et commentés, et ceci pendant un siècle entier, c'est-à-dire jusqu'au moment où cet exercice pérenne n'a plus de sens, parce que la discipline de la fréquentation régulière est entrée dans les mœurs. (...) Les mesures envisagées par les lois et les ordonnances étaient sévères. La loi de 1852 prévoyait pour la répression des absences des exhortations aux parents ou tuteurs. Si la mesure restait sans effet, le juge de paix intervenait et condamnait à une amende allant de 20 centimes à 2 francs. En cas de récidive, les délinquants étaient condamnés à 15 francs par le président de la Cour de justice de la circonscription. La loi de 1873 allait plus loin. L'ordonnance consacrait aux absences un chapitre de treize paragraphes dans la partie de l'école primaire et puis encore un long paragraphe dans la partie traitant de la *Fortbildungsschule* (école de perfectionnement). Les pénalités étaient sévères. En cas d'absences non justifiées répétées, le gendarme allait chercher les élèves, et en cas de récidive et de non-paiement, les délinquants étaient condamnés à l'emprisonnement. (Jenzer, 1997, p.49)

Habermas illustre bien comment le monde vécu, à l'image de la judiciarisation de l'éducation précédemment évoquée par Jenzer et à l'aide des thèses de Durkheim sur le droit moderne, se soumet de plus en plus aux principes juridiques qui écartent de toute considération légale les motivations personnelles des individus :

Le droit évolue vers un stade de puissance *externe*, imposée de l'extérieur, au point que le droit moderne de coercition, sanctionné par l'État, est une institution disjointe des motivations éthiques des sujets de droit, ne dépendant plus que d'une obéissance juridique abstraite. Cette évolution est une part de la différenciation structurelle du monde vécu : elle reflète l'autonomie croissante des composantes sociales du monde vécu, donc du système des institutions, face à la culture et à la personnalité, ainsi que la tendance sous-jacente à ce processus : les ordres légitimes sont de plus en plus dépendants des procédés formels qui posent et fondent les normes. (...) Dans l'évolution sociale, il est impossible d'établir des niveaux d'intégration supérieurs avant que se soient formées des institutions juridiques où serait incarnée une conscience morale de niveau conventionnel ou post-conventionnel. Tant que le système de parenté représente une institution totale, comme dans les sociétés tribales, il n'y a aucune place pour une jurisprudence comme *méta*-institution. (...) Voilà qui ne change que dans les sociétés modernes. Là se met en place, avec une économie différenciée grâce au médium de la monnaie, un système d'action moralement neutralisé, institutionnalisé *immédiatement* dans les formes du droit civil privé. Le système du travail social est *immédiatement* transformé en normes civiles par des institutions de premier rang, elles-mêmes garanties par la loi. (Habermas, 1987a, T2, p.191-194)

Pouvons-nous, à l'instar de l'Allemagne et de la Suisse, observer les mêmes phénomènes pour le Portugal et l'Italie dans une visée théorique universaliste?

Au Portugal, les bases du système d'enseignement public contrôlé par l'État sont jetées au cours de la deuxième moitié du XVIII^e siècle, sous le règne de Joseph 1^{er} (1750-1777). (...) L'exclusivité de l'État dans la délivrance d'une autorisation pour l'exercice de l'activité d'enseignement, au moyen d'un examen préalable des aptitudes littéraires et morales des candidats, la constitution d'un corps professoral payé sur le budget de l'État, le projet d'un réseau scolaire national, la tentative de définition des contenus de l'enseignement et de normes méthodologiques uniformisées à l'échelle nationale, ainsi que la mise en place des différents niveaux de scolarité, leur nature et leur succession, tous ces éléments doivent être interprétés comme l'un des processus qui permettent au pouvoir d'État d'étendre sa domination sur la société civile, notamment dans le domaine culturel. C'est cette domination qui permettra plus tard, avec la désagrégation de l'Ancien Régime et l'arrivée du régime libéral, d'invoquer la

légitimité (au sens de Weber ou de Gramsci) pour imposer l'école et l'éducation scolaire comme institutions d'endoctrinement idéologique et de reproduction sociale. (Da Luz Correia, 1997, p.137)

On parle alors d'une « *mise en quarantaine de tous les enfants avant l'entrée dans la vie* » voire d'une *colonisation du territoire éducatif* : les pères et chefs de famille ont l'obligation d'envoyer leurs enfants à l'école, sans quoi s'ensuivent amendes pécuniaires et suspension des droits citoyens (Da Luz Correia, 1997, p.143). Plus encore, la suspension des droits ne touche pas seulement les pères de famille délinquants, mais la jeunesse elle-même alors que les individus illettrés qui n'ont pas appris à lire, dans un délai de six ans à compter de leur recrutement militaire, ne peuvent plus exercer leurs droits civiques (Da Luz Correia, 1997, p.144). Pour sa part, l'éducation italienne du XIX^e siècle semble davantage s'attacher à une régulation de formes typiques de conduites de vie et aux impératifs économiques qu'à une jurisprudence étatique :

Toute une série de règlements, en particulier ceux de 1819, détaillent par le menu les comportements, ceux du maître, des élèves, des parents : comment se lever du banc, comment y accueillir son voisin, quand et comment aller au cabinet, comment se conduire à l'entrée et à la sortie de l'école, sur le trajet vers la maison et dans la rue en général, mais aussi quelle attitude prendre dans les lieux non scolaires, en allant à l'église, dans les jeux et les divertissements, sans oublier les règles de civilité qui comprennent les habitudes d'hygiène, la bonne conduite et la morale. (...) Dans les débats de l'époque, c'est le travail des enfants, dans son aspect financier – alors évident – pour les familles et dans l'activité économique qui occupe le devant de la scène, tandis que reste dans l'ombre le fait que la scolarisation entraîne une modification anthropologique : de l'organisation productive et sociale, de la socialisation, des coutumes, des mentalités et de l'imaginaire. (Ragazzini, 1997, p.166-176)

Organisation productive et sociale, socialisation, coutumes, mentalités et imaginaires: ces catégories ne représentent-elles pas le noyau, les fondements du monde vécu habermassien? Ce qui, par une modification anthropologique stimulée par l'accroissement et l'autonomisation des systèmes et sous-systèmes modernes, se désagrège, se transforme, s'uniformise et se perd?

La différenciation segmentaire, qui passe par les relations d'échange, et la stratification, qui passe par les relations de pouvoir, caractérisent deux niveaux distincts de différenciation par le système. Pour conserver le système en l'état, l'intégration sociale (au sens d'une coordination des orientations de l'action) n'est nécessaire que dans la mesure où elle garantit des conditions de base pour la coordination fonctionnellement nécessaire des effets de l'action. Mais les mécanismes servant à accroître la complexité du système ne sont pas en harmonie a priori avec les mécanismes qui assurent la cohésion sociale du groupe, grâce à un consensus normatif et à l'intercompréhension par le langage. Les mécanismes systémiques restent étroitement imbriqués dans les mécanismes d'intégration sociale seulement tant qu'ils restent attachés à des structures sociales préalablement données, c'est-à-dire au système de parenté. Dès qu'une force politique se constitue qui ne tire plus son autorité du prestige de groupes généalogiques dominants, mais du fait qu'il dispose de sanction juridique, le mécanisme du pouvoir se détache des structures de parenté. La puissance d'organisation qui se constitue au niveau du pouvoir politique devient le noyau où se cristallise une nouvelle institution : l'État. C'est pourquoi je parle du mécanisme de l'organisation étatique. Il est incompatible avec la structure sociale des sociétés organisées sur la parenté, et il trouve sa structure sociale appropriée dans un ordre politique global, auquel sont intégrées et soumises les couches sociales. (Habermas, 1987a, T2, p.180)

Le système de parenté des sociétés traditionnelles, qui assurait autrefois les fondements de l'organisation communautaire et les interactions sociales en puisant dans le réservoir culturel de leur monde vécu comme source de l'intercompréhension, est ainsi remplacé par l'État moderne qui dicte l'organisation, la socialisation et les mentalités de la nation : en ce sens, l'éducation est le lieu privilégié d'un exercice idéologique sur la population, et le temps scolaire révèle en partie les rouages de cet endoctrinement. Comme le précise Caspard,

Qu'il soit prescrit ou vécu, le temps scolaire est aussi un indice privilégié d'attitudes et de comportements envers l'avenir, car il matérialise les arbitrages qu'une société et les individus qui la composent rendent entre les gains, immédiats ou différés, qu'ils attendent de l'emploi de leur temps, et les priorités qu'ils y établissent. De ce point de vue, l'analyse du temps scolaire est l'un des meilleurs moyens qui permettent de comprendre une

culture et de faire apparaître l'*ethos* d'une société. Plus précisément, le temps scolaire est un révélateur privilégié des *comportements économiques* qui ont été ceux de l'Occident à l'époque moderne. Si l'on définit, avec Max Weber, l'activité économique comme celle qui tend à « répartir de manière méthodique les prestations utilitaires disponibles – entre le présent et l'avenir – dans une même période, entre plusieurs modes d'utilisation possibles », l'allocation de temps aux activités scolaires est certainement l'une des manifestations les plus significatives des comportements économiques individuels et collectifs. (Caspard, 1997, p.212)

Face au temps scolaire et suivant Caspard, quel *ethos* culturel définit ainsi l'Europe de la Modernité? Au-delà de l'observation d'une intrusion de l'économie et du juridique dans les mœurs qui composaient autrefois le sol culturel et traditionnel de la sphère éducative du monde vécu, pouvons-nous entrevoir une transformation profonde des *comportements* découlant d'un mode d'existence particulier, comme esquissée dans le cas de l'Italie?

Ici, la porte d'entrée que représente une analyse du contrôle de l'absentéisme scolaire, dans les communes de Neuchâtel, consiste possiblement en la représentation la plus fidèle d'un tel *ethos* : la mainmise administrative de la Suisse révèle non seulement une tendance à la judiciarisation, mais une mise en forme autoritaire de comportements scolaires suivant une *forte logique moyens-fins* en salle de classe. En effet,

Dans le courant du XVIII^e siècle, les communes s'attachèrent à mieux faire respecter les dates de rentrée des classes, adoptant notamment des registres d'appel des élèves, qui apparurent vraisemblablement vers le milieu du siècle, avant de se généraliser au début du siècle suivant. L'apparition de ces « catalogues » ou « tablatures » marque une étape importante dans le contrôle du temps scolaire. La notion d'« assiduité » était depuis longtemps une valeur reconnue et récompensée; des écoles, comme celles de la ville de Neuchâtel, distribuaient depuis le XVII^e siècle des *tiolons*, médailles récompensant les enfants qui avaient suivi l'école « Tout au long » : signe d'une valorisation du temps scolaire en soi, dont la continuité même est facteur d'efficacité, pour l'élève comme pour le maître. Mais l'apparition des registres d'appel, avec leurs prolongements coercitifs, accompagne l'évolution lente que connaissent alors les communes d'une obligation scolaire *morale* et *civique* à une

obligation, sinon encore *légale*, du moins réglementairement contrôlée et mesurée. (Caspard, 1997, p.221)

Nous avons vu, dans la section précédente de ce chapitre, comment les fondements de l'éducation moderne semblent s'être d'abord définis en rapport aux idéaux moraux et civiques de la nation (le bien commun de l'État français, l'identité nationale prusse, le républicanisme américain), avant de passer à un rapport légal et juridique avec l'État : ce passage s'accompagne de façon incontournable, comme le montre Caspard en évoquant les catalogues et tablatures de l'administration suisse, d'une complexification de l'appareil juridico-administratif, d'un alourdissement bureaucratique. Conséquemment, le monde vécu éducatif est rationalisé, technicisé, calculé et dominé, et il s'agit, comme le montre Meyer (2010), d'un processus particulièrement analogue à la thèse habermassienne d'une judiciarisation rationalisante de problèmes originellement *éducatifs* :

The sphere of education can be said to be faithful to its inherent logos if the behavior of the main actors is oriented towards learning, and if learning leads to a desire for more learning (Dewey, 1938/1997). By contrast, the sphere of education is colonized if the behavior of the main actors is dominated by the logos of an external sphere, as when teachers and students behave like drill sergeants or government bureaucrats. (...) In his theory of communicative action, Habermas (1981) distinguishes between two dimensions of modernization: a technical process of modernization on the one hand and colonizing interventions in the life-world on the other. The technical changes foster the growing complexity of systems and are not necessarily pathological. By contrast, where economic and administrative rationality penetrate into the life-world, the communication-based interaction of members are distorted and colonized. (...) An example of colonizing effects in the world of education is, according to Habermas, the increasing bureaucratic intervention in family affairs in the name of safeguarding the 'rights of children'. This intervention creates new entanglements between system and life-world, by treating educational issues as legal ones. (Meyer, 2010, p.833-834)

Si nous avons tenté de caractériser l'éducation moderne à l'aune de la thèse habermassienne de la *différenciation structurelle des composantes de l'interaction sociale*, il nous faut maintenant revenir à d'autres aspects caractéristiques du

développement historique de l'éducation : au-delà des règles politiques, économiques et juridiques assurées par l'État moderne, la pédagogie n'est-elle pas elle aussi au cœur du processus de modernisation de la sphère éducative du monde vécu? L'histoire de la pédagogie ne nous permet-elle pas de situer cette dernière au *même moment charnière* de disjonction et de colonisation décrit par Habermas dans la TAC, en plus de représenter l'élément organisationnel le plus près du monde vécu des individus scolarisés?

3.2 Habermas et la pédagogie : l'extension du droit dans la Modernité

La question de la pédagogie n'est pas étrangère aux thèses habermassiennes de l'agir communicationnel : il cite d'abord, à quelques endroits, les travaux de Durkheim sur le sujet afin d'enrichir son propre concept de rationalisation du monde vécu, et la *Considération finale* de la TAC s'appuie largement sur une analyse du processus de judiciarisation de la pédagogie dans la Modernité. Toutefois, le diagnostic final du philosophe s'attarde davantage à une forme de pédagogisation *contemporaine* de la sphère éducative du monde vécu, et l'analyse sociologique sur laquelle il s'appuie pour caractériser le phénomène prend non pas appui sur une étude sociohistorique de la pédagogie, mais bien sur une observation critique de l'évolution du droit moderne en Europe : comment, dès lors, pouvons-nous agrandir le spectre d'analyse habermassien en resituant le phénomène de pédagogisation contemporaine *au sein même* de l'histoire propre à la pédagogie? Et comment les thèses d'Habermas sur l'extension du droit s'appliquent-elles aux processus historiques inhérents au développement et à l'institutionnalisation des pratiques pédagogiques modernes?

Les sections suivantes, pour répondre à ces questions, s'articulent en deux temps : 1) une analyse de la pédagogie moderne nous permettant de la concevoir comme vecteur de *rationalisation du monde vécu éducatif*, 2) une *comparaison* des thèses habermassiennes sur l'extension du droit, dans la Modernité, à celles de l'institutionnalisation juridique de la pédagogie et l'exposition des résultantes de ces processus modernes sur le monde vécu *actuel* des enseignants, parents et élèves des

systèmes scolaires occidentaux contemporains, et ce, dans une perspective d'universalité proprement habermassienne (tendances générales, mondialisation de l'éducation, internationalisation des rendements et procédés éducatifs de chaque pays, etc.). De quelle façon, donc, s'est accélérée et judiciarisée la pédagogisation des processus éducatifs de la Modernité jusqu'à l'époque actuelle? Quelle est la nature de cette pédagogisation, et que nous révèle-t-elle sur les thèses de disjonction et de colonisation intérieure proposées par Habermas?

3.2.1 La pédagogie moderne comme rationalisation de l'activité éducative

Partons d'abord de l'hypothèse que la naissance de la pédagogie se situe au XVII^e siècle⁵ : si les sophistes, Socrate, Platon, Érasme et Rabelais nous ont offert, bien avant cette époque, une série de considérations sur les finalités de l'éducation, la nature de la relation éducative entre un maître et un élève ainsi que les savoirs à enseigner, ce n'est pas avant d'avoir éprouvé le besoin de réfléchir *méthodiquement* les façons de faire la classe face à de nouveaux problèmes sociaux (augmentation notable des institutions scolaires et du nombre d'élèves dans les classes et, notamment, d'enfants du peuple et d'enfants errants) que s'impose la nécessité d'une réflexion pédagogique approfondie (Gauthier, 2012, p.66). Ainsi apparaissent de nouvelles préoccupations éducatives et modalités d'enseignement : la Réforme protestante, la Contre-Réforme catholique, un nouveau sentiment général envers l'enfance et divers problèmes urbains contribuent respectivement, dans l'Europe du XVII^e siècle, à favoriser l'apprentissage de la lecture, la scolarisation des masses, la « rectification » de l'enfance et l'éducation des jeunes

⁵ À cet égard, notons tout de même la complexité liée à l'articulation d'un moment historique précis à la naissance de la pédagogie, et que ce moment varie selon les auteurs : des penseurs sont caractérisés comme « pédagogues » dès l'Antiquité chez Houssaye (2002), des *types* de pédagogies sont différenciés selon les périodes historiques chez Vattimo (2002), et elle naît dès le XVI^e siècle avec la Renaissance chez Compayré (1883). Nous choisissons toutefois la thèse de Gauthier pour deux raisons : d'abord parce qu'elle nous permet de bien différencier la question des finalités éducatives de celle des *méthodes d'organisation précises* de l'éducation et, qu'en ce sens, elle nous permet aussi de bien mieux distinguer les notions d'éducation, d'enseignement, d'école et, dans le cas qui nous intéresse ici, de *pédagogie*.

mendiants comme outils de stabilisation sociale (Gauthier, 2012, p.63-66). Mais en quoi ces mesures, dans le détail, transforment-elles le quotidien des enfants de l'époque?

De l'éducation par la famille à l'éducation par l'école, l'acte éducatif se métamorphose et devient une pratique d'ordre, de conformité et de contrôle : l'enseignement ne touche plus un seul, mais plusieurs élèves à la fois, ce qui participe à l'élaboration de nouvelles méthodes éducatives autoritaires visant à subordonner l'enfant aux impératifs d'une nouvelle forme de vie sociale. En effet,

À l'école, le maître doit gérer l'emploi du temps. L'horaire est soigneusement préparé de sorte que, de l'arrivée des élèves à leur départ, il n'y a aucun temps mort. Les activités se succèdent rapidement : entrée, prière, déjeuner, leçons, messe, catéchisme, etc. (...) Aucune étape n'est laissée au hasard; tout est prévu, minuté, rempli. (...) Le maître doit aussi gérer l'espace : « les enfants n'ayant pas chacun leur place ne font que de la confusion et du bruit dans l'école » (De Batencour, 1669, p.138). Sur ce plan également, les directives abondent. D'abord, plusieurs recommandations ont trait à l'école en général; celle-ci doit être un lieu fermé au monde extérieur pour éviter toute distraction qui risquerait de causer le désordre. (...) Puis, le maître doit diriger l'enfant : il lui dicte sa posture, ses déplacements, sa conduite. (Gauthier, 2012, p.68-69)

Temps, espace et conduite, la *matrice* de la vie vécue, qui rassemble en effet ces catégories d'existence, s'en trouve fondamentalement altérée : la *rationalisation administrative*, induite par la complexité croissante du système (besoins d'éducation grandissants, accroissement du nombre d'élèves dans les institutions), s'incruste dans les sphères quotidiennes de vie aux plans de l'organisation temporelle, spatiale et comportementale, et crée des effets pathologiques pour la reproduction du monde vécu. Mais comme le précise Habermas,

Ni la sécularisation des images du monde, ni la différenciation structurelle de la société n'ont, par elles-mêmes, inévitablement des effets secondaires pathologiques. Ce ne sont pas la différenciation ni le déploiement autonome des sphères de valeurs culturelles qui mènent à l'appauvrissement communicationnel de la pratique quotidienne, mais la séparation élitiste entre les

cultures d'experts et les contextes de l'agir communicationnel courant. Ce n'est pas la disjonction entre les sous-systèmes régulés par des médiums, avec leurs formes d'organisation, et le monde vécu qui conduit à une rationalisation unilatérale ou à une réification de la pratique communicationnelle courante, mais l'entrée forcée de formes de rationalités économique et administrative dans les sphères de l'action qui s'opposent à la conversion aux médiums « argent » et « pouvoir »; ces sphères sont en effet spécialisées dans la transmission culturelle, dans l'intégration sociale et dans l'éducation, et elles restent dépendantes de l'intercompréhension comme mécanisme de coordination de l'action. Si, en outre, nous partons du fait que ces deux phénomènes – la perte de liberté et la perte de sens - n'apparaissent pas par hasard mais sont générés structurellement, il nous faut tenter d'expliquer pourquoi les sous-systèmes régulés par des médiums déploient une *dynamique propre irrésistible*, qui est à l'origine, simultanément, de la colonisation du monde vécu et de sa segmentation entre science, morale et art. (Habermas, 1987a, T2, p.364)

Pour une analyse cohérente de la pédagogie en termes habermassiens, il nous faut donc la concevoir comme *culture d'expertise* qui *coince* et *rétrécit* les contextes de l'agir communicationnel, au fur et à mesure qu'est forcée l'entrée de la rationalisation instrumentale dans les contextes courants et quotidiens du monde vécu : une telle thèse, qui commande un retour à la théorie de Weber sur la rationalisation, passe-t-elle le test du développement sociohistorique de la pédagogie?

Rappelons d'abord que la théorie wébérienne de la rationalisation moderne engage un concept élargi de *technique* et de *rationalisation des moyens* : la Modernité est le produit, depuis les XVI^e et XVII^e siècles, d'une maîtrise théorique et (surtout) pratique toujours plus grande sur la réalité grâce à l'obtention prévue et calculée d'un objectif par rapport aux moyens les plus adéquats permettant de l'atteindre. En ce sens, et comme le précise Habermas à propos des thèses wébériennes,

La rationalité à l'œuvre dans l'utilisation des moyens se mesure d'après l'efficacité objectivement contrôlable d'une intervention (ou d'une abstention calculée). Cela permet de distinguer entre les actions « subjectivement rationnelles par rapport à une fin » et les actions « objectivement correctes »; on peut également parler

d'un « progrès dans la rationalité des moyens » en un sens objectif : « Si le comportement (quel qu'en soit le type) se trouve, sur un point particulier quelconque, orienté dans un sens techniquement plus “correct” qu'auparavant, nous sommes en présence d'un “progrès technique” ». Ce concept de technique est lui-même conçu de façon large; il ne s'étend pas seulement à des règles instrumentales de la maîtrise de la nature, mais aussi bien aux règles de maîtrise de la matière artistique ou encore, par exemple, aux techniques « politiques, sociales, **pédagogiques**⁶, publicitaires, de manipulation des hommes ». En ce sens nous pouvons toujours parler de techniques, du moment que les buts réalisables avec leur aide sont conçus comme éléments du monde objectif; de même, les techniques sociales ne peuvent être appliquées aux relations sociales, aux interactions, aux institutions, que dans la mesure où l'on présuppose que ces dernières peuvent devenir l'objet d'une manipulation possible. (Habermas, 1987a, T1, p.184)

En citant ainsi l'*Essai sur la théorie de la science* de Weber (1922), Habermas peut préciser sa thèse portant sur les *mediums* de la communication : « Sont “technicisées” les actions et les communications qui peuvent être automatisées et répétées à volonté selon une règle ou un algorithme, i.e. déchargées de l'assomption explicite et de la formulation du savoir intuitif requis » (Habermas, 1987a, T1, p.423). Dans cette perspective, les méthodes de la pédagogie naissante apparaissent bel et bien comme des actions soumises aux impératifs rationnels-techniques d'une éducation systématisée : chaque activité se déroule à une heure fixe, le quadrillage de l'espace de classe se règle selon une série de critères précis, la posture est modelée, les déplacements surveillés et contrôlés (Gauthier, 2012, p.68-69). Mais ces phénomènes sont-ils suffisants pour nous permettre de passer de la thèse wébérienne de la rationalisation de l'activité sociale à celle, chez Habermas, d'une séparation structurelle élitiste entre cultures d'expertise et agir communicationnel courant comme *fondement* de la colonisation moderne du monde vécu éducatif?

⁶ Ce terme n'est pas accentué dans l'ouvrage de Weber, ni dans la citation d'Habermas: toutefois, il nous permet de constater que, même si Weber ne s'est pas spécialement attardé à l'étude de la pédagogie comme forme de rationalisation de l'activité sociale, il semble tout à fait légitime d'articuler et de prolonger les thèses wébériennes à cet aspect de l'éducation comme forme de vie rationalisée.

L'innovation d'Habermas, par rapport aux thèses wébériennes, se situe notamment dans la façon dont il lie la tripartition faite par Weber au sujet de la différenciation culturelle des sphères de valeurs (science, morale et art) aux structures de rationalisation proposées par Parsons (société, culture, personnalité) : si Weber avait bien décrit, pour la Modernité, la formation de cultures spécialisées pour chacune de ces sphères de valeurs (expertise scientifique, expertise juridique et expertise culturelle sous la forme de critiques d'art), l'association habermassienne de ces sphères aux structures parsonsiennes nous permet de prolonger l'analyse des phénomènes de spécialisation et d'expertise à la question de la pédagogie. Comme le souligne Crossley,

Habermas refers to a functional specialisation of social reproduction. In the cultural structure this involves the institutionalisation of art, law and science as discrete, organised social fields. In the societal structure, it involves the emergence and institutionalisation of large, formalised bureaucracies and organisations, of the democratic mechanisms for the selection of government and the cultural forms appropriate to the functioning of democracy. In the personality structure, it involves the emergence of specific pedagogic institutions and practices for the correct upbringing of the child. (Crossley, 1996, p.106)

En ce sens, nous pouvons concevoir les différents courants pédagogiques comme des tentatives spécialisées d'encadrement éducatif : ils proposent, en vue d'une finalité précise, des moyens et des méthodes censés permettre le développement *correct* et *approprié* de l'individu au regard de cette finalité; le pédagogue se détache aussi du savoir commun sur l'enfance en reformulant les visées de l'éducation traditionnelle et en soumettant de nouveaux principes éducatifs, alors que son savoir et son expertise s'institutionnalisent dans les établissements scolaires. L'histoire de la pédagogie moderne corrobore-t-elle, empiriquement, cette hypothèse générale?

Il faut d'abord voir si les courants pédagogiques de la Modernité correspondent à la principale caractéristique habermassienne d'une sphère spécialisée, soit *une séparation entre le savoir expert et le savoir issu de la tradition* qui crée, pour Habermas, un effritement progressif du tissu culturel et traditionnel prémoderne : en effet,

Pour Max Weber, la modernité culturelle se caractérise par le fait que la raison substantielle, exprimée par les images religieuses et métaphysiques du monde, se sépare en moments qui ne tiennent plus ensemble que formellement, à travers la forme d'une justification par des arguments. Les problèmes venus de la tradition sont désormais dissociés, sous les angles spécifiques de la vérité, de la justesse normative, de l'authenticité ou de la beauté, et ils peuvent être traités respectivement comme des questions de connaissance, de justice, de goût; par ce biais, on aboutit à une différenciation des sphères de valeurs que sont la science, la morale et l'art. Dans les systèmes d'action culturelle qui leur correspondent, les discours scientifiques, les questions touchant la théorie du droit et de la morale, la production culturelle et la critique de la culture sont institutionnalisés pour devenir l'affaire de spécialistes. (...) Le fossé qui croît entre les cultures d'experts et le grand public est une conséquence de cette professionnalisation. Ce qui entre dans la culture grâce aux travaux et à la réflexion spécialisés ne devient pas sans plus un acquis de la pratique courante. Bien au contraire, avec la rationalisation culturelle, le monde vécu évidé des valeurs substantielles de sa tradition menace de s'appauvrir. (Habermas, 1987a, T2, p.359)

Il va sans dire que les premières réflexions pédagogiques, dès Érasme et Rabelais, remettent en cause la tradition par une critique de la scolastique médiévale : ce n'est toutefois qu'au XVIII^e siècle, avec les Lumières, que le mouvement de contestation de la tradition se radicalise d'un point de vue éducatif, et avec Rousseau que s'opère une véritable révolution éducative d'un point de vue pédagogique. Mais il importe grandement de ne pas confondre la façon dont les principaux pédagogues du XVIII^e et XIX^e siècle conçoivent la tradition, et celle décrite par Habermas : les traditions culturelles se doivent aussi, chez Habermas, d'être renouvelées, mais des *pathologies sociales risquent d'apparaître* quand ce renouvellement ne procède non pas d'entreprises langagières et intercompréhensives, mais de pressions exercées par des sphères de cultures expertes et spécialisées. Autrement dit, tant et aussi longtemps qu'elles consistent en des ensembles de prescriptions *déterminées et imposées de l'extérieur* par les tenants d'un discours expert (scientifique, philosophique, sociologique), les différentes pédagogies continuent d'agir comme formes de rationalisation de l'activité sociale, et ce, *peu importe la valeur humaniste et progressiste inhérente à leurs contenus*. En ce sens, la pédagogie

traditionnelle et la pédagogie moderne, d'un point de vue méta-analytique, se ressemblent bien plus qu'elles ne se distinguent l'une de l'autre : elles présentent toutes deux une terminologie spécifique, des finalités éducatives précises, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des conceptions de l'enfant, des conceptions du programme d'études et de l'école, une vision du rôle du professeur et de la discipline (Gauthier, 2012, p.102-103) *qui n'émergent pas de procès d'intercompréhension*, mais de la pensée systémique de spécialistes divers (philosophes, médecins, psychologues, linguistes, etc.). À cet égard, une circonscription de l'époque de l'institutionnalisation universitaire et scientifique de la pédagogie, en Allemagne, est fort instructive :

Comme discipline universitaire, la pédagogie acquiert l'autonomie institutionnelle en se dégageant progressivement de la théologie et de la philosophie. Gesner, un des initiateurs du renouveau des études grecques, donne à Göttingen en 1737 ce qu'on peut considérer comme les premiers cours de pédagogie; la première chaire qui y est consacrée est fondée en 1779 à Halle, université récente et emblème de l'organisation universitaire moderne. À l'université de Iéna, par exemple, les premiers cours de pédagogie remontent à 1832. Dans la première moitié du XIX^e siècle, neuf universités sont pourvues de chaire de pédagogie en Allemagne. Cette institutionnalisation va de pair avec la production d'œuvres : les grands créateurs de la discipline sur le plan scientifique sont des universitaires (citons Herbart, Schleiermacher; et même Kant, qui occupe un moment la chaire de pédagogie de Königsberg). (Compère, 1995, p.11)

Un siècle plus tard, il en va de même pour la France et la Suisse : l'Université de Bordeaux fonde la première chaire française de pédagogie en 1882 (Dubreucq, 2004, p.18), suivie de Genève en 1890 (Hofstetter & Schneuwly, 2001, p.82). La pédagogie, comme réponse à un besoin d'organisation sociale au XVII^e siècle, devient donc progressivement, dans la Modernité, une discipline spécialisée : elle se détache de plus en plus des rouages du monde vécu pour faire l'objet d'une réflexion systématisée et institutionnalisée, au niveau universitaire, sur les tenants et aboutissants de l'activité scolaire. Les germes du phénomène ne sont nulle part mieux décrits que par Durkheim, dans *L'évolution pédagogique en France* (1904-1905) :

On a compris qu'un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué; que, s'il est appliqué à contresens ou avec une résignation passive, ou il tournera contre son but ou il restera lettre morte. Il faut que les maîtres chargés d'en faire une réalité le veuillent, s'y intéressent; c'est à condition de le vivre qu'ils le feront vivre. Ce n'est donc pas assez de leur prescrire avec précision ce qu'ils auront à faire, il faut qu'ils soient en état de juger, d'apprécier ces prescriptions, de voir leur raison d'être, les besoins auxquels elles répondent. Il faut, en un mot, qu'ils soient au courant des questions auxquelles ces prescriptions apportent des solutions provisoires; c'est dire qu'il est indispensable de les initier aux grands problèmes que soulève l'enseignement dont ils ont la charge, à la manière dont on se propose de les résoudre, afin qu'ils puissent se faire une opinion en connaissance de cause. Une telle initiation ne peut résulter que d'une culture pédagogique qui, pour produire un effet utile, doit être donnée au moment opportun, c'est-à-dire quand le futur maître est encore en qualité d'étudiant sur les bancs de l'Université. Ainsi a pris naissance cette idée qu'il est nécessaire d'organiser dans nos Facultés cet enseignement pédagogique, où le futur professeur de lycée puisse se préparer à ses fonctions. (...) La pédagogie n'est autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. (Durkheim, 2014, p.10)

Pour une analyse habermassienne, un tel phénomène soulève d'étranges paradoxes : si la pédagogie se spécialise et s'institutionnalise au point de devenir, aux XIX^e et XX^e siècles, un ensemble de systèmes théoriques de plus en plus influent sur l'organisation de l'école, Habermas semble considérer positivement la pensée pédagogique décrite par Durkheim comme *réfraction réflexive de la reproduction symbolique du monde vécu* (Habermas, 1987a, T2, p.161). Autrement dit, la pédagogisation des processus éducatifs participerait à la fois d'un phénomène de spécialisation risqué pour la préservation du monde vécu, mais aussi d'une nécessité croissante d'intercompréhension qui ont poussé les structures de consciences individuelles à s'unifier sous un « Je » commun et généralisé qui se *réfracte*, dans la sphère publique, sous la forme d'une reconnaissance acceptée et intercompréhensive des processus pédagogiques. En un sens, on ne peut blâmer le paradoxe habermassien : toute sa théorie de la Modernité est, justement, une construction systématique appuyée sur les *contradictions* modernes. Mais pourtant, comme le souligne Dubet à propos de l'analyse durkheimienne de la pédagogie,

L'évolution pédagogique en France incarne au plus haut point une tradition pédagogique nationale, une sorte de « théologie scolaire » implicite. Le lecteur peut être fasciné par la rigueur et la liberté d'esprit de Durkheim quand il réhabilite la scolastique contre les Humanités de la Renaissance, quand il reconnaît que le lycée de la République doit plus aux Jésuites que nous pourrions le croire. Mais le lecteur du XXI^e siècle est aussi étonné par quelques absences et par quelques partis pris. (...) Pour Durkheim, l'enfant scolarisé est d'abord un élève, la liberté est fille de l'autorité, les savoirs sont premiers et l'éducation est au service de la société, éventuellement de la « République intérieure » chère à Ferdinand Buisson, mais certainement pas de la démocratie puisque dans l'école de Durkheim, on devient un citoyen rationnel, mais on n'apprend pas à être un citoyen actif. (...) Étrangement, *L'Évolution pédagogique en France* est un grand livre de pédagogie qui ne parle jamais des enfants et des élèves comme s'ils étaient des acteurs et des sujets déjà constitués, puisqu'il va de soi que la conscience individuelle doit être soumise à la conscience collective pour s'élever vers l'autonomie, comme le barbare de l'école primitive devait être soumis à la foi universelle afin de s'élever vers une pleine individualité. (Dubet, 2014, p.XX-XXII)

Dans cette perspective, deux hypothèses s'offrent à nous : ou bien la TAC habermassienne se prête bien à une analyse de l'histoire et du développement de la pédagogie moderne, et ce, parce qu'elle intègre simultanément le caractère intercompréhensif (reconnaissance interpartagée de la spécificité de l'enfant dans la Modernité, besoin croissant de coordination des actions sociales par l'éducation) *et* rationalisant (offre de moyens, de méthodes et de techniques pour faire la classe) des processus de pédagogisation, ou bien elle passe à côté d'un phénomène unilatéral de domination, de technicisation et de séparation entre le monde vécu des individus et les sphères spécialisées de savoirs pédagogiques. Face à cette question, c'est toute la spécificité d'une étude habermassienne articulée à l'éducation qui se révèle, et qui constitue d'ailleurs le dernier chapitre de cette thèse : tant et aussi longtemps que *l'enfant* n'est pas intégré dans le modèle habermassien de l'agir communicationnel, les thèses d'Habermas survivent assez bien aux tests de l'histoire et de la sociologie de l'éducation. Mais qu'en est-il lorsque l'on décide de prolonger la TAC à une analyse de l'enfance comme catégorie sociale? Dès lors, n'apparaît-il pas une série de phénomènes essentiellement issus de processus d'aliénation,

d'enfermement institutionnel et de domination? Si l'enfant n'est pas en mesure de participer aux procès d'intercompréhension qui constituent le monde vécu, comment pouvons-nous concevoir, avec Habermas, que la Modernité est un paradoxe et non une *pure* colonisation?

Si ce n'est qu'au chapitre 4 de cette thèse que nous mesurons toute l'ampleur de cette problématique, la section suivante nous permet tout de même de nous en approcher davantage : la pédagogie, depuis le XVI^e siècle, s'est non seulement institutionnalisée et spécialisée, mais s'est aussi judiciairisée. Il s'agit d'un phénomène moderne assez important pour qu'Habermas l'emploie lui-même comme illustration ultime, dans sa *Considération finale*, des pathologies sociales inhérentes à une extension du droit dans la Modernité :

L'extension de la protection par le droit et l'entrée en scène des droits fondamentaux pour la famille et l'école exigent un fort degré de différenciation entre le contenu de l'acte individuel, les exceptions et les suites juridiques. En se différenciant dans cette ligne, ces sphères d'action sont ouvertes aux intrusions bureaucratiques et aux contrôles judiciaires. Ni la famille ni l'école ne sont des domaines d'action formellement organisés. Si elles étaient d'emblée déjà constituées par le droit, la concentration des normes juridiques sans reconversion sur un autre principe de socialisation pourrait mener à distribuer autrement le rôle de l'argent et du pouvoir. En réalité, avant toute extension du droit, il subsiste dans ces sphères du monde vécu des normes et des contextes d'action ordonnés, dans une fonction nécessaire, à l'intercompréhension en tant que mécanisme de la coordination de l'action. Pour cette raison, l'extension du droit à ces sphères ne signifie pas un réseau plus concentré de réglementations formelles qui existerait de toute façon, mais le complément et le façonnement juridiques d'un contexte d'action communicationnel : ce processus, il va sans dire, n'a pas lieu grâce à l'institution du droit, mais grâce au droit comme médium. (Habermas, 1987a, T2, p.392)

La prochaine section nous permet ainsi de faire le pont, en termes éducatifs, entre les débuts de la Modernité et une analyse habermassienne *actualisée* de phénomènes

contemporains d'éducation : comment, donc, la pédagogie et l'école se judiciarisent-elles, de l'État bourgeois à l'État de droit démocratique et social?

3.2.2 Colonisation juridique de la pédagogie

Avant de conclure la TAC sur une redéfinition des visées d'une théorie proprement critique, Habermas se donne pour tâche d'illustrer la thèse de la colonisation intérieure du monde vécu de façon à vérifier sa consistance empirique : en suivant sa pensée, nous avons aussi tenté de le faire, dans les sections précédentes, en soumettant les hypothèses habermassiennes au développement historique de l'éducation et de la pédagogie modernes. En effet,

Les affirmations sur une colonisation intérieure du monde vécu ont un degré relativement élevé de généralité. Même dans les réflexions théoriques sur la société, comme le montre d'ailleurs le fonctionnalisme systémique, elles ne sont pas si inhabituelles. Mais une telle théorie est constamment exposée au danger d'hyper-généraliser, et elle doit pour le moins pouvoir indiquer *quel genre* d'empirie lui correspond. C'est pourquoi je voudrais illustrer par un exemple les évidences qui pourraient permettre de vérifier la thèse de la colonisation intérieure; il s'agit de la tendance à étendre le droit aux domaines d'action structurés par la communication. (Habermas, 1987a, T2, p.392)

Il convient maintenant de voir si la manière et les phénomènes par lesquels Habermas choisit de justifier ses prétentions universalistes sont cohérents et révélateurs pour une analyse générale de la pédagogie, considérant qu'il se propose d'illustrer sa thèse de la colonisation à l'aide de la question de *l'extension du droit dans les domaines familiaux et scolaires* du monde vécu : comment expose-t-il, d'abord, l'évolution du droit moderne, puis de quelle façon ce processus affecte-t-il la pédagogie? Et si Habermas articule principalement ses considérations en rapport au cas allemand, pouvons-nous dégager de ses propos certains éléments qui correspondent également aux autres réalités nationales, européennes ou nord-américaines?

S'impose, d'abord, la nécessité de définir ce qu'Habermas entend par *extension du droit* et les grandes lignes du processus sociohistorique qui l'accompagne :

L'expression « extension du droit » (*Verrechtlichung*) se réfère très communément à la tendance, observable dans les sociétés modernes, d'une inflation du droit écrit. Dans cette tendance, nous pouvons distinguer entre l'*extension* du droit, donc entre les normes juridiques mises sur des réalités sociales nouvelles, jusque-là régulées de manière informelle, et la *concentration* du droit, c'est-à-dire la désagrégation, par les spécialistes, des faits juridiques globaux au profit de nouveaux faits particuliers. (...) Grossièrement, nous pouvons distinguer quatre processus d'extension du droit qui ont fait date. La première poussée en ce sens mène à l'*État bourgeois*; en Europe de l'Ouest, il s'est constitué au moment de l'absolutisme, sous la figure qu'a pris le système des États européens. La deuxième impulsion mène à l'*État de droit* : dans la monarchie allemande du XIX^e siècle, il a pris sa nature exemplaire. La troisième étape conduit à l'*État de droit démocratique*, qui s'est répandu en Europe et en Amérique du Nord à la suite de la Révolution française. Le dernier stade atteint jusqu'à présent mène finalement à l'*État de droit démocratique et social* : il a été conquis de haute lutte par le mouvement ouvrier européen au XX^e siècle, et il a été codifié, par exemple, dans l'article 21 de la Loi fondamentale de la République d'Allemagne. (Habermas, 1987a, T2, p.393-393)

Puisqu'il nous intéresse davantage d'interpréter la thèse habermassienne au regard de la pédagogie que de caractériser en détail chacune de ces poussées historiques, exposons seulement, de façon succincte, les principaux jalons de cette évolution : l'*État bourgeois* représente d'abord ce moment d'« *institutionnalisation des deux médiums qui permettent à l'économie et à l'État de se différencier en sous-systèmes* » (Habermas, 1987a, T2, p.393), synonyme d'un nouvel ordre politique de type industriel-capitaliste. Cette période voit apparaître, sous l'influence des écrits de Hobbes et Hegel, une séparation partielle entre les concepts de *personne juridique privée* apte et libre de transiger (acquérir, vendre, hériter) et du *pouvoir d'État souverain* (violence « nécessaire », bureaucratie régulatrice) qui fait abstraction du substrat historique des formes de vie prémodernes : « *le monde vécu est d'abord mis à la disposition du marché et de la souveraineté absolue* », et l'argent et le pouvoir s'ancrent dans celui-ci afin d'assurer la légitimité de l'État (Habermas, 1987a,

T2, p.395). Pour sa part, l'État de droit civil-bourgeois, comme deuxième poussée d'extension,

Signifie la formation de normes du droit constitutionnel pour une autorité qui jusqu'alors n'était limitée et liée que par la forme légale et les moyens bureaucratiques d'exercice de la souveraineté. Les citoyens bénéficient maintenant, en tant que personnes privées, de droits subjectifs-publics, exigibles contre un souverain dont ils ne partagent cependant pas encore démocratiquement la formation de la volonté. Dans cette ligne de la *formation de l'État de droit*, l'ordre du droit civil privé est coordonné avec l'appareil exerçant la souveraineté de telle sorte que le principe de légalité de l'administration peut être interprété dans le sens d'une souveraineté de la loi. Dans la sphère de liberté du citoyen, l'administration n'a à intervenir ni *contra*, ni *praeter*, ni *ultra legem*. Les garanties de vie, de liberté et de propriété des personnes privées n'apparaissent plus seulement comme les effets fonctionnels de relations d'affaires institutionnalisées par le droit privé; avec l'idée d'État de droit, elles sont bien au contraire élevées au rang de normes constitutionnelles moralement justifiées, et elles informent l'ordre de la souveraineté dans son ensemble. (Habermas, 1987a, T2, p.395)

Il s'agit, pour Habermas, d'un couteau à double tranchant : certes, cette deuxième phase d'extension du droit permet aux individus de se détacher d'un État absolutiste qui refoulait le monde vécu au profit d'une défense première des sous-systèmes différenciés par l'argent et le pouvoir, mais la nouvelle « reconnaissance » du monde vécu par l'État civil-bourgeois favorise ainsi une meilleure pénétration des aspects juridiques de la vie civile dans les sphères privées *à partir* du monde vécu lui-même, soit *sur la base* d'un monde vécu modernisé (Habermas, 1987a, T2, p.396). L'État de droit démocratique, troisième jalon du processus s'étant d'abord matérialisé dans le cadre de la Révolution française, assure quant à lui une première massification des droits des citoyens à participer à la vie politique : s'il concrétise un concept de liberté accru et un pouvoir d'État constitutionnellement démocratisé, il permet aussi au médium de l'argent d'arriver au terme de sa fonction « colonisatrice » et fige un rapport social de pouvoir ancré dans la structure de classe. Comme le souligne Habermas, « *du fait même arrive à terme, au moins partiellement, le processus par lequel le médium de l'argent s'incruste dans un monde*

vécu rationalisé qui, de toute évidence, n'est plus différencié dans la seule bourgeoisie » (Habermas, 1987a, T2, p.396) : autrement dit, au fur et à mesure que le monde vécu affirme sa spécificité et ses droits par rapport aux impératifs étatiques, l'État social qui naît de cette avancée tend à régler, *par des moyens essentiellement économiques*, les problèmes rationalisés du monde vécu privé. Ces problèmes contribuent notamment à la dernière poussée extensive du droit moderne, prenant la figure de l'actuel État de droit social et démocratique :

La première avancée dans l'extension du droit, constitutive pour les rapports du capital et du travail salarié, devait son ambivalence, d'une part, à la contradiction entre le sens d'émancipation sociale attaché aux normes du droit civil privé et, d'autre part, à ses effets de répression sociale pour ceux qui étaient obligés de proposer leur force de travail comme une marchandise. Le réseau des garanties de l'État social est censé ensuite amortir ces effets externes d'un processus de production fondé sur le travail salarié. Mais plus ce réseau est resserré, plus des ambivalences d'une *autre nature* apparaissent avec netteté. Les effets négatifs de cette avancée dans l'extension du droit – la dernière pour le moment – n'apparaissent pas comme des effets indirects, ils résultent *de la structure même de cette extension*. Voilà donc que ce sont les moyens mêmes de garantir la liberté qui menacent la liberté de leurs bénéficiaires. (Habermas, 1987a, T2, p.398)

Considérant l'actualité et la forme, « *la dernière pour le moment* » comme le dit Habermas, de l'extension du droit dans l'État social et démocratique, nous en arrivons à une caractérisation contemporaine de la pédagogie et de l'école comme sphères sociales judiciarisées : en ce sens, quels sont les *moyens* juridiques, bureaucratiques et administratifs dont parle Habermas quand il soulève le paradoxe d'une liberté familiale et scolaire garantie *et* menacée? Et ce phénomène vaut-il seulement pour l'éducation allemande, le terrain empirique particulier sélectionné par le philosophe pour articuler la thèse de la colonisation intérieure du monde vécu et des pathologies sociales?

Dans la perspective habermassienne, la nature même des services sociaux dispensés par l'État social procède d'une conception contradictoire de l'agir étatique :

Les services sociaux sont en fait une thérapéutocratie, qui s'étend de l'application des peines jusqu'au travail auprès des jeunes, au système d'éducation et à la santé publique, aux mesures de prévention générales, en passant par les soins médicaux apportés aux malades mentaux, aux toxicomanes et aux conduites déviantes, par les formes classiques du travail social et par les formes plus récentes d'aide – psychothérapie et dynamique de groupes –, par l'assistance spirituelle, par la formation religieuse de groupes; mais à leurs conséquences paradoxales, on voit avec une particulière évidence l'ambivalence de la plus récente avancée dans l'extension du droit, celle de l'État social. L'État social va au-delà de la pacification du conflit de classes qui surgit immédiatement dans la sphère de la production, il étend un réseau de rapports clientélares sur les sphères de la vie privée : plus s'accroît ce processus, et plus nettement entrent en scène les effets indirects pathologiques d'une extension du droit qui signifie simultanément bureaucratisation et monétarisation de domaines centraux de la vie vécue. *Le dilemme inhérent à cette structure de l'extension du droit* vient de ce que les garanties de l'État social doivent servir à l'objectif d'intégration sociale : en réalité, elles suscitent la désintégration des contextes vécus, qui sont détachés, par une intervention sociale de nature juridique, des mécanismes d'intercompréhension coordonnant l'action et reconvertis sur des médiums comme l'argent et le pouvoir. (Habermas, 1987a, T2, p.400)

Habermas le dit bien : tout procède, en ce sens, d'un spectre d'agir politique oscillant constamment entre *garantie de liberté* et *privation de liberté*. Pour l'école, cela signifie d'abord un État social qui garantit à tous l'égalité des droits à l'éducation, mais aussi une imposition de formes de vie scolaire spécifiques; le bien de l'enfant est symboliquement institutionnalisé comme valeur éducative première, alors que s'enchaînent parallèlement et quotidiennement une suite d'actions et de prescriptions pédagogiques, juridiques et administratives qui le contraignent à se soumettre, souvent inconsciemment, au rythme rationalisé, calculé, monétarisé et légalisé des journées du calendrier scolaire. Nous insistons ici sur la réalité de l'élève mais, chez Habermas, l'accent est surtout posé sur les structures professionnelles (les enseignants, les travailleurs de l'éducation) et

pédagogiques affectées par ce paradoxe, analyse appuyée sur les travaux de Frankenberg⁷ :

Frankenberg analyse les conséquences de l'extension du droit dans le travail pédagogique sous l'angle suivant : comment les maîtres, en tant que destinataires de normes, perçoivent-ils les consignes juridiques et comment y réagissent-ils? Entre la forme juridique où la justice et l'administration scolaire exercent leur compétence et une mission d'éducation à réaliser exclusivement par le biais de l'action orientée vers l'intercompréhension, il y a des différences structurelles que Frankenberg fait bien ressortir : « Comme signes distinctifs dominants de la dimension politique et juridique attachée au travail pédagogique, nous pouvons retenir : 1. l'écart entre les prescriptions sur la conduite à tenir et la situation d'action concrète; 2. une "double défense" pour la "mission d'éducation" de l'État, par le biais de la "compétence à fournir des directives" de l'administration scolaire et par la compétence sur la mise en œuvre concrète appartenant aux tribunaux administratifs; 3. la délimitation peu nette de l'espace d'action pédagogique du maître et 4. dans tous les cas, des menaces de sanction, ouvertes ou déguisées, pour des comportements contraires aux normes ». (...) Ces différences structurelles insécurisent nécessairement le maître et provoquent des réactions que Frankenberg décrit comme des transgressions ou des sous-utilisations de l'espace d'action pédagogique, c'est-à-dire comme une hyper-adaptation ou comme une insubordination masquée par rapport au droit. (Habermas, 1987a, T2, p.409)

Les travaux de Frankenberg permettent à Habermas de justifier la thèse d'une Modernité contradictoire, au sein de laquelle le monde vécu intercompréhensif est *à la fois* surstimulé (les acteurs transgressent les impératifs étatiques et juridiques sous les impulsions de l'intercompréhension) et atrophié sous les pressions systémiques (menaces de sanction, hyper-adaptation réactive aux normes) : dans ce cadre actionnel, les enseignants et enseignantes sont constamment forcés de conjuguer leurs besoins et intérêts personnels par rapport aux normes de droit. Comme nous l'avons souligné au deuxième chapitre de

⁷ Frankenberg, G. (1978). *Verrechtlichung schulischer Bildung – Elemente einer Kritik und Theorie des Schulrechts* (« Extension du droit dans l'éducation scolaire – Éléments d'une critique et d'une théorie des droits scolaires » [traduction libre par A. Robichaud]), thèse de doctorat présentée à l'Université de Munich, dans Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel – Tome II*, Paris : Fayard, p.473.

cette thèse, ce contexte pousse Habermas à décrire une série de pathologies « éducatives » menaçant l'identité des maîtres dans leur propre monde vécu, soit des contraintes à leur *liberté pédagogique*, des phénomènes de *dépersonnalisation*, *le freinage de l'innovation*, *l'absence de responsabilité* et *l'immobilisme* (Habermas, 1987a, T2, p.409). Mais au-delà du cas allemand étudié par Frankenberg et Habermas, pouvons-nous lier la thèse habermassienne de la colonisation pédagogique et des pathologies éducatives à d'autres situations géographiques? La judiciarisation des normes pédagogiques est-elle, en cette ère de mondialisation de l'éducation, un phénomène internationalement partagé?

Si Habermas ne propose pas de catégorisation spécifique d'éléments de juridiction scolaire, nous dégageons librement de ses considérations trois aspects témoignant d'une judiciarisation de la pédagogie : 1) *des structures de contrôle administratives et judiciaires encadrent le travail enseignant*, en vue de 2) *la protection juridique de l'élève*, faisant de l'école un 3) *établissement d'assistance pour vivre* qui organise et dispense la formation scolaire comme une prestation sociale (Habermas, 1987a, T2, p.408-410). Dans cette perspective, les systèmes éducatifs occidentaux soumis à une judiciarisation de la pédagogie devraient présenter, plus concrètement, les caractéristiques suivantes : a) des lois encadrent la pratique des enseignants, b) la protection légale de l'enfant fait figure de valeur inaliénable au sein du corpus juridico-administratif prévoyant l'éducation, et c) la tâche des enseignants est convertie, d'une nature essentiellement transmissive, à une activité largement thérapeutique. Quelles tendances internationales répondent, ou non, à ce découpage théorique? Différentes lois touchent, directement ou indirectement, le travail pédagogique des enseignants européens et nord-américains : parmi les législations que nous pouvons observer dans le dernier rapport de l'OCDE sur la question (*Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*), celles de l'Espagne, des États-Unis, de la France et de l'Italie sont aptes à fournir quelques indicateurs de mouvements généraux en termes de juridiction pédagogique.

En Espagne, la *Loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement* prévoit notamment de renforcer l'évaluation externe des élèves et définir un tronc commun pour l'éducation de base dans tout le pays (OCDE, 2015, p.255), ce qui risque,

en termes habermassiens, de resserrer le contrôle extérieur de l'État sur les apprentissages, d'uniformiser les pratiques enseignantes et, fatalement, de freiner l'innovation pédagogique. Aux États-Unis, ce sont essentiellement des programmes incitatifs (*Race to the Top* en 2011, *Teacher Incentive Fund Program* en 2012), et non des lois à proprement parler, qui affectent les pratiques pédagogiques (OCDE, 2015, p.262) : par des compensations monétaires récompensant l'initiative pédagogique et les bons résultats des élèves, c'est le *médium de l'argent* qui s'incruste dans le quotidien des enseignants et influence possiblement leurs méthodes d'enseignement. Pour sa part, la France semble plus prompte à embrasser la voie de la judiciarisation : la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (2013) et l'*Amendement au projet de loi sur la refondation de l'École de la République* (2014) prévoient notamment de faire entrer l'école dans l'ère du numérique, faire évoluer le contenu des enseignements et rendre exceptionnel le redoublement (OCDE, 2015, p.271) : ces trois aspects, intimement liés au travail enseignant quotidien (utiliser ou non les nouvelles technologies en classe, remanier les contenus scolaires et avoir droit de regard, en toute connaissance de cause, sur la situation scolaire d'un élève), sont dès lors transformés en éléments soumis aux impératifs juridiques du système éducatif français. L'Italie présente également des symptômes habermassiens de judiciarisation pédagogique : une loi italienne (*Décret ministériel 249*, 2010) prévoit une vaste réforme de la formation initiale des enseignants articulée à de nouvelles obligations de sélection, de qualité et d'homologation (OCDE, 2015, p.293). Ces différentes mesures législatives correspondent-elles aussi à l'idée d'un statut juridique particulier pour l'enfant? Selon Youf,

Le droit de l'enfant, tel qu'il a été édifié dans le même mouvement que l'État-providence, doit affronter une mutation où serait reconnue la subjectivité de l'enfant. Il ne peut plus être cet incapable et cet irresponsable juridique dont la négation des droits subjectifs était compensée par l'attribution de droits objectifs à la protection et à l'éducation. Il ne saurait, non plus, être ce sujet pourvu de droits, mais dénué de responsabilité, redouté par les critiques de la Convention des droits de l'enfant. Ce danger est réel, nous en payons déjà les effets aujourd'hui, mais, paradoxalement, il est antérieur à l'adoption de la Convention. Il

relève d'un droit qui ne voulait voir dans l'enfant qu'un irresponsable, devant en toute circonstance bénéficier de protection. Les effets pervers de la protection judiciaire de l'enfance furent, en effet, de déculpabiliser et de déresponsabiliser les mineurs délinquants ou en danger. Qu'ils commettent un délit, qu'ils fugent ou n'aillent pas en classe, les jeunes contrevenants se voyaient dénier leur dimension de sujet lorsque leur acte était neutralisé et leur protection affirmée. Ils pouvaient avoir le sentiment d'avoir des droits sans responsabilité. Aujourd'hui, le risque le plus important n'est plus de considérer l'enfant comme un irresponsable, il est de lui donner trop de responsabilités, de le considérer comme un alter ego, nous délestant de nos responsabilités à son égard et, notamment, de notre devoir d'éducation. (Youf, 1999, p.82)

Cette thèse est particulièrement intéressante dans le cadre d'une analyse habermassienne de judiciarisation pédagogique : Habermas parle *spécifiquement*, comme Youf, de possibles phénomènes d'immobilisme et d'absence de responsabilité de la part des enseignants face aux pressions juridiques découlant d'une hypertrophie des droits de l'enfant (Habermas, 1987a, T2, p.407). Comme nous l'avons fait au chapitre 2, il importe encore une fois de préciser que ce n'est pas la nature même d'une reconnaissance des droits de l'enfant qui est ici décriée, mais bien une reconnaissance qui, au lieu d'être ancrée dans des mécanismes d'intercompréhension, contourne l'espace délibératif des individus et se fixe de façon *juridique*. Il en va de même pour la pression, bien documentée, induite par les droits des enfants nécessitant des besoins éducatifs spéciaux sur les pratiques enseignantes quotidiennes : si la valeur intrinsèque de ces droits est indiscutable et majoritairement reconnue, par les enseignants et enseignants, en termes de dignité humaine, il n'en demeure pas moins que *l'obligation* d'éducation et d'intégration des enfants à besoins particuliers affecte considérablement le quotidien enseignant. Se présente alors une série de correspondances entre la réalité scolaire des enseignants et la thèse habermassienne, relevée plus haut, de *l'éducation comme activité thérapeutocratique* :

Si l'harmonisation générale des politiques éducatives dans le sens d'une meilleure inclusion des élèves à BEP [*besoins éducatifs particuliers*] a permis des progrès significatifs, il semble que la formation des enseignants devienne l'enjeu majeur pour

permettre le maintien des acquis de la période antérieure. La préoccupation communautaire qui place l'amélioration de la formation des enseignants au premier rang de la stratégie de Lisbonne mérite d'être concrétisée. Il ne fait pas de doute qu'elle recevra des applications spécifiques à chacun des contextes nationaux comme ce fut le cas pour l'implantation des législations inclusives. Cependant, l'étude du contexte français dans la perspective plus générale des prescriptions de l'Union Européenne invite à la prudence lorsque l'on vise l'objectif d'améliorer la situation des élèves handicapés à l'école. Comme le remarque Martine Caraglio, « la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers par des enseignants insuffisamment préparés, le rôle des personnels de l'ASH, celui des réseaux externes de soins, la gestion de classes encore plus hétérogènes par des enseignants déjà en difficulté, le maintien de mesures de protection des personnes en situation de handicap en évitant la catégorisation sont autant de problèmes à considérer ». (Mazereau, 2009, p.16)

Une étude exhaustive des législations scolaires nationales, des définitions juridiques du statut de l'enfant propre à chaque pays et des différentes réglementations et politiques d'adaptation scolaire nous permettrait possiblement de constater toute l'ampleur des ramifications possibles et de la pertinence de la thèse habermassienne de l'extension du droit, dans la sphère contemporaine de l'école occidentale, pour les questions relevant du champ particulier de l'éducation comparée : si tel n'est pas l'objet spécifique de notre étude, nous espérons tout de même avoir précisé le terrain empirique pédagogique qu'Habermas se proposait de circonscrire au regard d'une identification des pathologies sociales découlant de la colonisation intérieure du monde vécu. Comme nous l'avons vu dans le cadre de ce troisième chapitre, les concepts de disjonction et de colonisation de la TAC habermassienne s'avèrent particulièrement pertinents pour une analyse de l'évolution moderne de l'éducation : de la famille à l'école, de la formation religieuse à l'endoctrinement politique et de l'intervention étatique à l'intrusion juridique, l'éducation et la pédagogie se transforment continuellement au contact des médiums régulateurs du système, se disjoignent du monde vécu, deviennent sources possibles de pathologies, de perte de sens et de liberté. Nous avons constaté comment, dans une perspective habermassienne, les acteurs de l'éducation subissent la domination et la pression des systèmes et sous-systèmes modernes autonomisés et institutionnalisés : notamment, le

parent désobéissant aux lois encadrant la fréquentation scolaire risque des pénalités financières, voire l'emprisonnement, alors que l'enseignant voit son autonomie professionnelle, sa conscience personnelle et sa liberté d'action diminuer au rythme des législations. Mais ultimement, quel acteur scolaire porte réellement le poids, sur ses épaules et au quotidien, de l'appareil juridico-administratif qui pèse au-dessus du monde vécu? Quel acteur semble n'avoir aucun, mais *aucun* pouvoir sur le jeu intercompréhensif habermassien qui assure pourtant la survie de l'agir communicationnel dans les sphères de vie éducatives? Au-delà du processus de modernisation de l'éducation, l'enfant n'est pas seulement le *moyen* et la *cible* sociale d'une activité éducative rationalisée et instrumentalisée : il est l'être oublié, fracturé et nié de la tradition rationaliste occidentale.

CHAPITRE IV : L'enfance fracturée de la TAC habermassienne

Dans l'introduction de cette thèse, nous avons rapidement évoqué un paradoxe problématique au regard du statut du champ académique dans lequel s'inscrit notre étude : alors que la philosophie, à bien des égards, est elle-même mouvement d'éducation et que les questions éducatives, quant à elles, ne sauraient se passer de réflexion philosophique, la *philosophie de l'éducation* semble demeurer ce lieu intellectuel minoré, voire ignoré par les départements universitaires de l'une ou l'autre de ces disciplines⁸. Pourtant, les philosophes ont abondamment écrit sur l'éducation, qu'elle soit conçue sous la forme de l'apprentissage d'un art de vivre, d'un mouvement de l'esprit vers la connaissance ou encore d'une définition et d'une critique des normes sociales que nous apprenons, intériorisons, et reproduisons au fil des générations : pourquoi donc ce mariage de disciplines n'arrive toujours pas à s'imposer comme champ d'études « respectable », reconnu ou établi à l'image de la philosophie de la connaissance, de la philosophie éthique, de la métaphysique ou, dans le cas des sciences de l'éducation, de la didactique et de la pédagogie? S'agit-il d'une problématique attribuable à l'éternelle et, disons-le, stérile disjonction épistémologique entre théorie et pratique? Existe-t-il même de « vrais » philosophes de l'éducation ou seulement, d'un côté, des pédagogues trempés en philosophie et, de l'autre, des philosophes ayant abordé un certain nombre de questions éducatives au sein d'un corpus majoritairement dédié à d'autres thèmes philosophiques?

Ils [*les pédagogues historiques*] font de la philosophie, mais les philosophes en titre ne les prennent pas au sérieux : leur discours reste, au bout du compte, philosophiquement inclassable. Ils s'appuient sur les acquis des sciences humaines, mais que l'on se garde bien de réduire la pédagogie de Montessori à une application de lois psychologiques, celle de Freinet à un prolongement des sciences sociales, celle de Neill à de la psychanalyse pédagogique! S'ils font volontiers un bout de

⁸ Ce phénomène est particulièrement présent dans les universités francophones du Québec dont nous avons observé la constitution des programmes de 1^{er} cycle en philosophie et en éducation (préscolaire-primaire). En 2014-2015, à l'Université de Montréal, aucun cours de philosophie de l'éducation n'est donné au département de philosophie et un seul est offert à la faculté des sciences de l'éducation; idem pour l'UQÀM et l'Université de Sherbrooke. Seule l'Université Laval se démarque minimalement du lot, en proposant deux cours (optionnels) de philosophie de l'éducation aux étudiants du baccalauréat en philosophie et un cours aux étudiants inscrits au baccalauréat en éducation.

chemin avec les politiques sur la route du progrès, ils restent invariablement les grands désillusionnés de la politique. Ils ont des attitudes de croyants, mais hors de tout credo... Curieuse corporation, en définitive, qui semble rester au carrefour des voies communes du savoir, comme si elle refusait de sacrifier à l'un de ces savoirs constitués une forme de valeur qu'elle tiendrait pour sacrée... (Soëtard, 1990, p.103)

L'explication de Soëtard, intéressante d'un point de vue épistémologique pour la problématique générale des croisements de savoirs en sciences sociales ou des tensions théoriques internes à certaines formes d'interdisciplinarité, nous semble toutefois ignorer l'hypothèse, que nous illustrons dans les pages qui viennent, suivant laquelle le principal problème de la philosophie de l'éducation est tout simplement son objet ou, du moins, le statut que celui-ci revêt aux yeux de la tradition philosophique : puisque l'éducation, s'occupant majoritairement de l'instruction des enfants et de la jeunesse, a pour sujet un être généralement conçu, depuis l'Antiquité, comme irrationnel et immature ou encore, dans la majorité des philosophies rationalistes, limité en termes de facultés cognitives et morales, pour quelle raison l'enfance mériterait-elle bien l'intérêt et l'attention des philosophes? Faible et soumis à ses passions chez Platon, sans valeur chez Aristote, indigne de liberté chez Kant, pourquoi s'attarder, dans une telle perspective, au propre de l'enfant et à ses possibilités réflexives? Dès lors apparaît un second paradoxe, qui se présente d'ailleurs comme le nerf de ce dernier chapitre : la tradition philosophique rationaliste, en niant la raison infantile, exige le dénouement d'un grand nombre d'impasses théoriques au regard d'une philosophie de l'éducation appuyée sur la rationalité de l'enfant. Autrement dit, comment concevoir une philosophie de l'éducation inspirée de modèles rationalistes si ces mêmes modèles n'attribuent aucune forme, sinon fort limitée, de raison à la jeunesse? Et comment prolonger notre étude de la TAC habermassienne vers un modèle éducatif émancipatoire, considérant qu'Habermas s'inscrit pleinement dans cette tradition?

Pour répondre à ces deux questions, nous divisons le présent chapitre en trois sections, dont la première s'intéresse spécifiquement au statut de l'enfant dans la tradition philosophique rationaliste de laquelle est issu Habermas. Pour les mêmes raisons évoquées

au chapitre 1 concernant la richesse du dialogue entretenu par le philosophe avec une multiplicité d'auteurs et l'obligation qui en découle, nous le croyons, de repasser avant toute chose par une reconstruction de ce dialogue pour définir avec justesse une pensée éducative habermassienne, nous nous attardons successivement aux liens entre enfance et rationalité depuis l'Antiquité chez Platon et Aristote, dans la Modernité chez Descartes et Leibniz puis, finalement, chez Kant et Chomsky dans une perspective à la fois cognitiviste et héritée, chez le second, de la philosophie du premier. Les raisons pour lesquelles nous choisissons de restituer la pensée de ces auteurs plutôt que d'autres ne tiennent pas au seul fait de leur notoriété en tant que principaux représentants du rationalisme antique, moderne ou contemporain : il s'agit plutôt, pour certains, du fait qu'ils sont les premiers philosophes à avoir articulé une pensée philosophique proprement éducative au regard de la rationalité (Platon et Aristote), qu'ils ont écrit de façon plus approfondie ou spécifique sur la question de l'éducation et de la raison (Descartes, Leibniz et Kant) ou bien, dans le cas de Chomsky, du fait que ses théories rationalistes sur l'acquisition du langage ont profondément influencé les considérations linguistiques aux sources de l'agir communicationnel, ont spécifié le statut contemporain de l'enfance face à la question de la rationalité et participent, à l'instar des théories d'Habermas, à un désir de reconstruction du projet « inachevé » des Lumières.

La deuxième section de ce chapitre plonge au cœur du modèle habermassien de développement moral et de rationalité communicationnelle tel qu'exposé dans *Morale et communication* (1983), considéré comme le prolongement « éthique » de la TAC et qui nous permet de circonscrire, beaucoup plus précisément que ne le fait la *Théorie de l'agir communicationnel*, le potentiel de rationalité de l'enfant au regard de son développement cognitif. Comme nous le voyons dans cette partie, il s'agit d'une conception de la moralité fortement appuyée sur les thèses psychologiques de Piaget et Kohlberg et qui, de ce fait, ne peut être soustraite aux nombreuses critiques adressées aux théories de ces derniers : nous proposons alors une suite d'arguments nous permettant de définir les limites théoriques du modèle habermassien et de ses influences piagétienne et kohlbergienne au regard de la rationalité de l'enfant. Cette seconde section se clôt par une réflexion philosophique visant à nuancer les implications, pour une philosophie rationaliste de

l'éducation, du modèle de rationalité infantile proposé par Habermas par rapport à certaines conclusions issues de recherches récentes en psychologie, notamment sur *l'influence négative de l'autorité de l'adulte* sur le déploiement de la rationalité de l'enfant : si Habermas critique, dans la TAC, les processus d'autorité et de domination limitant le potentiel de l'agir communicationnel en même temps qu'il ne reconnaît pas ce même potentiel à l'enfant, comment penser le paradoxe qui s'impose suite aux retombées d'études mettant en lumière l'aliénation subie par la rationalité infantile sous les effets de l'influence ou de la tromperie adultes? Comment, donc, dépasser la contradiction *émancipation/limites de la rationalité* inhérente aux thèses habermassiennes en ce qui a trait au développement de l'enfant?

La troisième et dernière partie du chapitre suivant cherche justement à exposer de quelle façon nous pouvons repenser la TAC *pour et contre* Habermas, et ce, considérant l'intérêt d'un renouvellement de cette dernière pour certains fondements éducatifs. Pour ce faire, nous proposons d'abord une critique des tentatives déployées, dans les dernières années, par certains chercheurs en philosophie de l'éducation visant à intégrer les modèles habermassiens de *situation discursive idéale* et d'*éthique de la discussion* à une série de considérations théoriques et empiriques relevant du courant de la pédagogie critique : en quoi font-elles fausse route, et quels aspects de la TAC sont plus susceptibles de contribuer à une théorisation de l'émancipation par (ou contre) l'éducation? Il s'agit donc, en guise de conclusion de thèse, de proposer une intégration positive des critiques que nous pouvons adresser au modèle habermassien au sein de l'agir communicationnel lui-même : si la TAC nous offre initialement une série d'outils théoriques nous permettant de penser la domination, l'aliénation et l'émancipation, il s'avère impossible d'appuyer une philosophie de l'éducation libératrice et les pratiques pédagogiques qui en découlent sans considérer qu'elle soit aussi pertinente, sinon davantage, pour les enfants et élèves qui peuplent nos institutions scolaires.

4.1 L'enfant, grand oublié de la tradition philosophique rationaliste

4.1.1 L'enfant de l'Antiquité grecque : le faible et « sans valeur »

L'histoire de la philosophie de l'éducation est naturellement et intimement liée à celle de la philosophie grecque qui, dès les présocratiques, marque cette rupture intellectuelle entre la force du mythologique et du religieux et celle de la réflexion sur la physique, d'abord, puis sur les questions humaines, éthiques, politiques et épistémologiques : en ce sens, ce sont notamment les sophistes, Socrate, Platon et Aristote qui, face à la remise en question provoquée par la crise grecque de la culture, nous ont offert les premières réflexions ou modèles d'éducation relatifs aux finalités de l'acte éducatif (Tardif, 2012, p.3). Mais cela ne signifie pas pour autant que les philosophes sont les premiers ou les seuls à définir, dans une perspective éducative, la nature de l'enfant, son statut et son devenir : s'ils consistent davantage en une série de prescriptions et de lois que de réflexions systématiques visant à questionner le propre de l'enfance, les écrits hébraïques, les corpus anciens de médecine ou encore les récits homériques nous offrent tous une vision de l'enfant qui, dans l'Antiquité, semble osciller entre *négation* et *reconnaissance*. Comme le montre Valentin,

Après avoir rappelé le statut quasi sans valeur de l'enfant dans le monde grec antique, dans lequel le rôle de la femme change au moment de la naissance de l'enfant, c'est la philosophie qui est ici interrogée : infanticide légitime chez Platon, raisons démographiques de justification de l'avortement chez Aristote. La littérature, de son côté, présente l'enfant comme le futur défenseur de la cité. Mais c'est surtout la médecine qui modifie le regard sur l'enfance, par exemple du point de vue de la viabilité du fœtus. L'Ancien Testament témoigne, à son tour, d'une véritable éthique de la génération contrastant en cela avec l'Antiquité traditionnelle : la Genèse bien sûr, avec les textes de création, et surtout l'interdit du sacrifice d'enfant à qui est préféré le sacrifice du bélier offert par Abraham. L'enfance est respectée comme signe de Dieu. Dès lors, des rites de passages et d'initiation apparaissent pour valoriser, désacraliser et libérer. La législation témoigne de régressions possibles : coutume et tradition l'ont dictée plutôt que désir et sentiment. L'éducation se fait reconnaissance. Éduquer, c'est aimer et enseigner; et le père est le premier éducateur. (Valentin, 2008, p.1)

Mais puisque nous nous intéressons plus spécifiquement, dans le cadre de cette section, aux rapports entre enfance, éducation et rationalité, nous laissons de côté les variations du statut de l'enfance entre médecine, Genèse et philosophie grecque pour nous concentrer sur les postures philosophiques qui sous-tendent les idées « d'infanticide légitime » chez Platon et d'« avortement démographique » chez Aristote : que nous indiquent donc ces termes sur la vision de l'enfance et de la rationalité infantile chez les deux plus importants représentants du rationalisme antique? Quels rapports se dessinent, dès lors, entre primauté de la rationalité et négation de celle-ci chez l'enfant, et dans quelle mesure les positions platonicienne et aristotélicienne à ce sujet relèvent-elles d'un « esprit du temps » ancien ou d'un argumentaire cohérent au regard de leurs conceptions de la rationalité?

L'enfant platonicien est d'abord un être de désir, de passion, de rébellion et de démesure; un être faible qui, sans la gouvernance et la protection de l'adulte, s'éparpille au gré des plaisirs, de l'impossible et de l'irrationnel. En ce sens, peu de distinction entre, d'une part, l'enfant frivole et sauvage et, d'autre part, l'adulte mal avisé des ruses du monde sensible chez Platon : l'éducation physique et celle de l'âme participeront toutes deux à l'enseignement de la raison, l'atteinte de la vertu et, ultimement, du bonheur. Comme le souligne Laurent,

À l'opposé de cet endurcissement physique et moral, les beuveries réglées du livre II sont l'occasion de ce que Platon décrit, pour les buveurs, comme un retour en enfance qui est précisément un retour à un état de molle fraîcheur : « Ne disions-nous pas, note l'Athénien, qu'en l'occurrence [quand la beuverie se prolonge] l'âme des buveurs, comme un morceau de fer, prend dans l'incandescence une souplesse et une jeunesse nouvelles, au point de devenir ductile aux mains de ce qui peut et sait la former et la façonner, comme au temps qu'elle était jeune? » (II, 671 b-c). La mollesse prédispose à l'éducation mais ne saurait rester l'état de l'âme et du corps de l'homme. Il faut s'endurcir et devenir ferme en recherchant ce qui est ferme et solide. (Laurent, 2002, p.14)

L'enfant platonicien est donc à la fois cet être immergé dans les tromperies du monde sensible, mais aussi (et surtout) le modèle possible d'une *régression* qui guette l'homme

dont la conduite résiste aux préceptes de la raison. Mais comment, chez Platon, éduque-t-on à la rationalité et prévient-on une telle rechute symbolique?

On ne peut éduquer qui que ce soit si l'on ne peut fixer à l'éducation un *télos*, une fin. Or justement, chez Platon, comme il l'explique dans la *République*, la fin de l'éducation est en quelque sorte duale. Elle prend pour finalité l'accès à l'Un-Bien, l'accès aux essences et au principe anhypothétique. Elle a donc une finalité métaphysique en ce sens précis. Mais elle poursuit conjointement un autre objectif, déjà mentionné : corriger et revitaliser le régime athénien en rendant possible la préservation, dans la Cité, de la justice. *Secundo*, la théorie de l'éducation développée par Platon s'appuie sur une analyse comparée de la société comme *macrocosme* et de l'âme comme *microcosme*, ces deux *cosmoï* étant tout à la fois analogues et homologues. (Obadia, 2010, p.146)

Il convient dès lors de rappeler que le contexte au sein duquel se déploie l'activité éducative platonicienne est d'abord discriminatoire, suivant justement cette distinction entre microcosme intérieur et macrocosme social : « *jamais l'homme d'un naturel médiocre n'a de grand effet sur personne, ni sur un particulier, ni sur une Cité* », nous informe Platon dans la *République* (Livre VI, 495b). L'éducation relève alors d'une tripartition aux fondements de la nature humaine, division tout aussi inégalitaire lorsque prolongée sous la forme d'une hiérarchie sociale :

Chacun sait que l'analyse développée par Platon établit une analogie entre la tripartition de la cité et la tripartition de l'âme, analogie fondant elle-même une relation d'homologie de chacune des trois parties du tout *psychique* avec chacune des trois parties du tout *politique*. À la classe des artisans correspond dans l'âme la concupiscence (*épitoumia*) dont la vertu est la tempérance. À la classe des guerriers correspond la passion de la colère (*tumôs*) dont la vertu est le courage. Enfin, à la classe des archontes correspond l'intelligence (*noûs*) dont la vertu est la sagesse. « Il y a donc dans l'âme, écrit Platon, les mêmes parties et en même quantité que dans la Cité ». Or, la construction du rapport d'analogie est ici fondamentale pour bien comprendre les enjeux de la question éducative. La justice consistant, chez l'individu, en un juste équilibre des différentes parties de l'âme, de même « un État est juste en ce que chacun des trois ordres qui le structurent assume sa fonction ». La justice est donc ici affaire d'*harmonie* et

d'équilibre. L'analogie établie par Platon entre la tripartition mentale et sa correspondante politique entraîne en outre que la cité ne sera que ce que sont les individus qui la composent. Mais si la cité est ce que les citoyens en font, en retour les citoyens sont aussi ce que la cité les fait être. D'où, bien sûr, la surdétermination de la question éducative puisque, l'État ne valant que ce que valent ses fonctionnaires, il apparaîtra légitime, aux yeux de Platon, d'organiser l'éducation de telle sorte que celle-ci puisse produire les meilleurs agents de l'État. (Obadia, 2010, p.154)

Comment s'accomplit alors l'acte d'éducation en lui-même? Quel devient le propre de l'activité éducative entre le maître et l'élève, dans cet effort d'élévation de l'âme à l'Un-Bien et de formation d'hommes vertueux pour la protection de la Cité? Pour Platon, toute éducation s'inscrit dans un rapport contrasté entre *paideia* et *technè*, soit entre savoir désintéressé et savoir-faire :

C'est sur le lien privilégié de l'activité scolaire avec le savoir que Platon fonde une pédagogie dont la nouveauté est de conduire l'élève d'un même mouvement vers l'acquisition de la connaissance et d'édification d'un savoir-être : la première entraîne la seconde avec elle, tant sont grands d'une part la puissance des savoirs et d'autre part le pouvoir des pensées que l'élève doit forger pour les acquérir. (...) Loin de résulter simplement de la formation, le savoir lui-même est formateur. La *paideia* suppose en ce sens une *technè* réduite, qui se résume à la mise en contact de l'élève avec le savoir, ce qui rend presque inutile la pédagogie au sens où nous l'entendons aujourd'hui : le savoir exerce par lui-même une fonction éducative qui dépasse de beaucoup son contenu intellectuel ou pratique, de sorte que le but de l'enseignement n'est pas de faciliter ou de multiplier les acquisitions mais de leur permettre d'apporter les profits qu'on en attend non pas tant en termes d'avoir qu'en termes d'être, c'est-à-dire d'édification de la personne. Dans cette perspective, qui est la forme la plus radicale d'humanisme dont s'inspirera l'école occidentale, la fonction de la *technè* est en quelque sorte exercée directement par la puissance propre du savoir. (Lombard, 2006, p.8)

C'est notamment en ce sens, comme le souligne Charlot, que « l'éducation platonicienne n'est pas une théorie de l'enfance, mais une théorie du devenir de l'âme » et que « la pédagogie de Platon n'est qu'un prolongement de sa réflexion sur l'itinéraire » de celle-

ci (Charlot, 1977, p. 233) : nulle trace, donc, de définition de la rationalité de l'enfant en tant qu'être propre, mais seules quelques indications de son caractère, de son inachèvement, de son imperfection au regard de ce parcours de l'esprit. Nous en revenons ainsi à la thèse annoncée en début de chapitre, soit celle de l'enfant comme *oublié* de la rationalité, comme être faible et sans valeur, conception qui participe certainement à la légitimation de l'infanticide chez le philosophe :

Il faut, selon nos principes, rendre les rapports très fréquents entre les hommes et les femmes d'élite, et très rares au contraire, entre les sujets inférieurs de l'un et de l'autre sexe; de plus, il faut élever les enfants des premiers et non des seconds, si l'on veut que le troupeau atteigne la plus haute perfection; et toutes ces mesures devront rester cachées, sauf aux magistrats, pour que la troupe des gardiens soit, autant que possible, exempte de discorde. (...) Pour les enfants de sujets inférieurs, et même ceux des autres qui auront quelque difformité, ils les cacheront en un lieu interdit et secret, comme il convient si l'on veut conserver la pureté de la race des gardiens. La femme enfantera pour la cité de sa vingtième à sa quarantième année et l'homme engendrera pour la cité jusqu'à cinquante-cinq ans. Mais lorsque l'un et l'autre sexe aura passé l'âge de la génération, nous laisserons libres les hommes de s'unir à qui ils voudront [sauf à l'intérieur de la famille]. Nous leur accorderons cette liberté après leur avoir recommandé de prendre toutes les précautions possibles pour que nul enfant, fruit de ces unions, ne voie le jour, et, s'il en est un qui se fraie de force sa route vers la lumière, de disposer de lui en tenant compte que la cité ne se charge pas de le nourrir. (Platon, *République*, V, 460a-461c)

Toutefois, si Platon, comme le souligne Valentin, « *considérerait légitime l'infanticide* [mais qu'] *il usait cependant de périphrases et ne prenait jamais le parti d'une exposition pure et simple* » et que « *les raisons qui justifiaient cette pratique sont à considérer eu égard au bien de la cité* » (Valentin, 2008, p.15), en est-il de même chez Aristote? Ce dernier propose-t-il une conception de la rationalité davantage inclusive pour l'enfant? Tout comme celle de son maître, l'éducation aristotélicienne est affaire de cité idéale : elle se conjugue principalement aux impératifs législatifs de la Grèce de l'époque, sans égard à la dignité de l'enfant et, plus particulièrement encore, de l'enfance « irrégulière ». Ainsi,

Dans sa cité idéale, Aristote juge nécessaire d'instaurer une loi « interdisant de nourrir aucun infirme ». Les termes τροφή et ἀπόθεις étant présentés comme une alternative au début du passage, τρέφειν s'oppose alors à ἀποτίθεσθαι et μηδὲν τρέφειν (« ne pas nourrir ») revient donc à ἀποτίθεσθαι (« exposer, abandonner à l'écart sans nourriture »). Ainsi, Aristote recommande l'exposition des nourrissons infirmes. (...) La situation est plus complexe en ce qui concerne les enfants en surnombre. Pour eux, Aristote envisage deux solutions : soit on pratiquera aussi l'exposition après la naissance (comme pour les enfants mal formés), soit on limitera les naissances par des méthodes préventives. (Titli, 2010, p.2)

Mais comment éduquer, pour l'État idéal, les enfants aptes ou dignes de recevoir des enseignements? Et quels rapports cette éducation entretient-elle avec la rationalité? Pour Aristote, tel qu'il l'expose dans le Livre VII de la *Politique*, la meilleure forme d'éducation s'acquiert de trois manières : par la nature, par la raison et par l'habitude (Van der Meeren, 2002, p.48). Si la citation suivante nous laisse momentanément croire en une forme d'innéisme de la rationalité chez Aristote qui devrait, logiquement, déboucher sur un statut rationnel pour l'enfant, le philosophe se garde de parler *d'enfants*, mais bien *d'hommes* :

Il existe trois facteurs qui font devenir les hommes bons et pleinement vertueux et ces trois facteurs sont nature, habitude et raison. Tout d'abord, il faut, de naissance, avoir la nature d'un être humain, et non de quelque autre animal; ensuite, on doit avoir certaines dispositions de corps et d'âme. Mais il y a plusieurs qualités qu'il n'est nullement utile d'apporter en naissant, car les habitudes acquises les modifient, et il y a en fait certaines qualités qui, par nature, sont susceptibles de se tourner indifféremment, sous l'influence des habitudes contractées, vers le meilleur ou vers le pire. Or les animaux autres que les hommes sont, dans leur vie, guidés surtout par leurs habitudes. L'homme, au contraire, vit aussi par raison, car seul, de tous les animaux, il possède la raison; par conséquent, en lui doivent s'harmoniser l'un avec l'autre les trois facteurs dont nous parlons, car, en fait, les hommes, pour suivre leur raison, agissent en bien des cas contrairement à leurs habitudes et à leur nature, s'ils sont persuadés qu'il est meilleur de se comporter autrement. (Aristote, *Politique*, VII, 13, 1332a, 35)

En effet, chez Aristote, la raison n'est développée chez l'enfant qu'à un certain âge, considérant que « *l'enfant étant un être incomplet, il s'ensuit évidemment que la vertu ne lui appartient pas véritablement, mais qu'elle doit être rapportée à l'être accompli qui le dirige* » (Aristote, *Politique*, I, 1260b). Nous retrouvons donc, à l'instar de Platon, cette idée d'incomplétude et de progression qui fait de l'éducation une élévation de l'enfant vers la raison et la vertu, et non un être qui les possède de naissance. Quelle distinction, alors, entre l'éducation à la rationalité chez les deux philosophes? Le point de rupture entre Platon et Aristote, au regard de l'activité éducative, est représenté par leurs définitions respectives de la *paideia* et de la *technè* :

Alors que Platon avait opposé dans *Protagoras* la *paideia* et la *technè* comme la visée désintéressée à la visée utilitaire, Aristote les met sur le même plan à la fin du livre VII de la *Politique* : l'action éducative est rapprochée de la *technè* parce que « tout art et toute éducation tendent finalement à combler les déficiences de la nature ». La fonction de l'art est de compléter la nature à partir des matériaux qu'elle fournit : « ou bien il achève les choses que la nature est incapable de mener à terme, ou bien il en imite d'autres ». Et l'éducation, en effet, part de ce que fournit la nature, à savoir « des dispositions naturelles et des ressources » et elle « les complète ». (Lombard, 2006, p.14)

Cette distinction nous permet de plonger au cœur du problème de la rationalité de l'enfant chez les deux penseurs. La *paideia* platonicienne suppose une force inhérente au savoir transmis par l'éducateur, une connaissance détachée du monde sensible qui fait en sorte que « *voir l'intelligible, c'est comprendre les choses qui nous entourent en posant l'hypothèse de l'existence des Idées dans et par le logos* », que « *cette hypothèse est nécessaire à qui veut dépasser l'opinion et atteindre le savoir* » et que « *la métaphore de la vision est celle de la compréhension des choses au-delà de leur apparence grâce à un bon usage du logos* » (Jouët-Pastré, 2013, p.217), alors que la *technè* aristotélicienne renvoie davantage à l'idée d'une correction de la nature, d'une guérison en parallèle à la constitution naturelle de l'enfant et de l'homme irrationnel :

L'éducation, en effet, part de ce que fournit la nature, à savoir « des dispositions naturelles et des ressources » et elle « les complète ». Toutefois « l'éducation individuelle est supérieure à

l'éducation publique, et il en est comme en médecine... ». Soigner et éduquer tendent ainsi à se rapprocher : la médecine et l'éducation prodiguent des soins en concurrence avec l'action de la nature, qui elle aussi, jusqu'à un certain point, conserve, guérit ou fait devenir adulte. Ce sont ici l'unité et le prix des actions humaines sur l'humain qui trouvent leur fondement commun : au-dessus des savoir-faire liés aux divers métiers « poétiques » - « forgerons, cordonniers et tanneurs » auxquels il était reproché à Socrate d'accorder trop d'importance - des techné supérieures permettent d'instaurer un ordre qui n'est pas simple soumission à ce qui arrive. Soigner et éduquer sont des actions conduites au nom de la nature, mais qui en même temps le sont contre elle. (Lombard, 2006, p.14)

L'enfant comme être inachevé, malade et déficient chez les deux philosophes n'entretient toutefois pas un même rapport à la rationalité : chez l'un, c'est la *connaissance* et le *logos* qui, à un certain âge de maturité, se révèlent comme manifestations pures de raison et d'intelligibilité, alors que chez l'autre, c'est l'*action* d'un être mature sur la nature et les prédispositions de l'enfant qui forme le futur homme rationnel. Certes, l'homme aristotélicien est aussi doté de *logos*, de parole et de raison, mais sa nature est double et, l'enfance, *mimétique* :

Mais que le dire-vrai puisse toujours s'inverser en dire-faux ou (ce qui est pire) en savoir-dire, que les affects s'orientent vers le meilleur ou vers le pire, n'est pas l'objet d'un traitement identique chez Platon et Aristote : car c'est ici qu'intervient le statut accordé par Aristote à la disposition mimétique, cet autre accès à l'humain que ménage le chapitre 4 de *La Poétique*. Animal politique par excellence, l'homme est aussi animal mimétique par excellence : seul entre les vivants, il a – inscrite dans sa nature – cette aptitude à imiter qui est au fondement des premiers apprentissages et des premières connaissances. L'homme d'Aristote se trouve ainsi doublement caractérisé : la *Politique* fait de lui l'être doué de raison et de discours qui – à la différence des animaux et des dieux – accède à l'humain dans la Cité et où il peut réaliser une vie conforme à la nature. La parole et la raison fondent ici la possibilité du lien humain et l'existence plurielle se règle, en dernier ressort, sur la normativité de la nature. Nous devenons humains en devenant politiques. Mais *La Poétique* accorde à l'homme une disposition qui est, elle aussi, une différence spécifique et qu'on pourrait dire encore plus primitive puisqu'elle ouvre, dès l'enfance, la possibilité du langage, du

discours, de la connaissance et du plaisir : soit sous la forme de l'activité (la production des œuvres), soit sous la forme de la réceptivité (le plaisir qu'on éprouve devant l'œuvre). Ainsi nous devenons humains parce que nous sommes mimétiques. (Revault d'Allonnes, 1992, p.97-98)

Que ce soit donc par conversion du regard chez Platon ou mimétisme chez Aristote, il n'en demeure pas moins que la rationalité infantile, les premiers apprentissages et la connaissance ne sont pas donnés à l'enfant comme produits purs, innés, complets : l'enfant est *potentiel* de rationalité et non *promesse*, comme nous l'indique Platon à propos des hommes matures qui s'adonnent toujours, l'âge avancé, aux plaisirs illusoire, à l'opinion et à la « mollesse » propres à l'enfance et la jeunesse. Cette caractérisation de la rationalité comme propriété de l'esprit mature et vertueux ne nous semble pas sans conséquence, ou du moins sans résonance pour la continuité de la tradition philosophique rationaliste au regard de l'enfant : rappelons ici que même Rousseau, figure moderne emblématique de la « restauration » du statut particulier de l'enfance, de sa nature propre et, à bien des égards, de sa dignité, n'attribue à l'enfant qu'un potentiel tout à fait limité de rationalité avant un certain âge. Comme le dit Charlot,

Nous avons l'habitude de considérer l'enfant comme l'objet évident de toute théorie de l'éducation et d'interpréter les systèmes éducationnels du passé en fonction de ce présupposé. L'équivalence linguistique couramment admise entre théorie de l'éducation et pédagogie apporte à ce postulat l'apparente caution de l'étymologie. Mais en fait l'histoire des théories de l'éducation montre que celles-ci reposent bien davantage sur des fondements métaphysiques que sur une analyse de l'enfance. Même la théorie rousseauiste de l'éducation n'échappe pas à cette règle, bien que l'on considère Rousseau comme le premier à avoir su « regarder l'enfant comme le centre autour duquel doivent graviter les procédés et les programmes éducatifs » (Claparède, *L'École sur mesure*, Delachaux et Niestlé, 1967, p.92). En fait, ce n'est pas tant l'enfance, dans sa réalité psychologique, que Rousseau place au centre de sa doctrine de l'éducation, que la Nature. Si l'enfance joue un rôle fondamental dans la pensée de Rousseau, c'est surtout parce qu'elle représente la Nature dans son innocence première, avant toute perversion sociale. (Charlot, 1977, p.232)

La thèse de Charlot, initialement articulée à l'endroit de la conception de l'enfance chez Platon et ci-haut transposée au cas de la philosophie de l'éducation de Rousseau, s'arrime aussi bien aux considérations exposées dans les pages suivantes qu'à celles qui concernent la position aristotélicienne précédemment décrite : en effet, le rationalisme moderne, culminant chez Descartes et Leibniz, propose toujours une conception de la rationalité qui échappe à l'enfant, qui le place et le laisse dans une position d'attente, de manque et d'infériorité par rapport à l'adulte rationnel. Dans quelle mesure leurs conceptions respectives, à l'instar de celles de Platon et Aristote, n'offrent-elles donc aucune possibilité de redéfinition ou de critique de l'irrationalité infantile? L'enfant demeure-t-il, dans les théories cartésiennes et leibniziennes, cet être inachevé et troué que seuls le *logos* ou l'art d'un maître mature sont à même d'élever au rang d'être rationnel, ou y a-t-il le germe moderne d'une conception de l'éducation qui, peu à peu, tend à considérer l'enfance et lui rendre une quelconque dignité?

4.1.2 Descartes, Leibniz et la rationalité infantile limitée

À première vue, l'enfant de la philosophie moderne ne semble guère avoir suscité plus d'intérêt, ou gagné quelque respect que ce soit chez les principaux penseurs rationalistes que ne l'ait fait celui de l'Antiquité grecque aux yeux de Platon et Aristote : son statut inférieur et sa nature déficiente ne sont point rétablis chez Descartes et Leibniz qui, malgré leurs renouvellements respectifs des fondements philosophiques de la rationalité, n'ont pas jugé bon d'inclure positivement l'enfance au sein de leurs considérations métaphysiques ou épistémologiques. Krupp, dans son très instructif *Reason's Children : Childhood in Early Modern Philosophy* (2009), ose même pointer du doigt les principes fondamentaux du rationalisme, par opposition à ceux de l'empirisme, pour expliquer cet état de fait :

During the period we sometimes call the Age of Reason, children were defined as beings that have not yet attained the age of reason. For eighteenth-century lexicographers, childhood seems to be a category error. Research for this book began when I turned

to rationalist philosophers as likely sources for this view of childhood. After repeatedly encountering variations on the same Locke-and-Rousseau paragraph in histories of childhood, I reflected that it makes sense that both would have developed an explicit philosophy of childhood, since both were empiricists. If one holds that knowledge is gained and formed through experience (as Locke and Rousseau did), then one's epistemology must necessarily consider infants and children, since experience begins at the latest with birth. I further hypothesized that the rationalists could not have written coherently or convincingly about childhood, and that studying what little they did write would certainly point to blind spots in their systems. (Krupp, 2009, p.15)

Mais cela ne signifie pas pour autant que cette dépréciation de l'enfance prenne la même couleur, chez Descartes et Leibniz, qu'au sein des pensées platonicienne et aristotélicienne : comment le rapport entre enfant et raison se dessine-t-il donc chez les deux plus importants philosophes rationalistes modernes?

Chez Descartes, l'enfance est synonyme de déficience et d'erreur cognitives : considérant la perspective scientifique cartésienne, il est peu surprenant de constater que la négativité de l'enfant relève davantage, chez le philosophe, d'un souci épistémologique et d'un accès à la connaissance que d'un point de vue métaphysique. La citation suivante nous renseigne bien à ce propos :

Proceeding chronologically, I have discerned four stages of Descartes's thinking on infants and children. First, in his writings up to 1641, he dropped isolated comments connecting childhood to epistemological deficiency; the theory behind these comments was completely implicit. Second, in his *Replies* of 1641 and 1642 to various objections to his *Meditations*, Descartes explicated his views on infants' and children's cognition. Several contradictory explanations he provided indicate that Descartes was unsure whether the body, the mind, or their union best explained childhood cognitive deficiency. Third, the clarifications he made through these debates proved useful in his next publication, the 1644 *Principles of Philosophy*, which contains one of his most differentiated presentations of the premature judgments made by the immature mind. In this text, he identifies the immersion of the mind in the body during childhood as the primary source of

epistemological error. It seems that *prejudices* and *preconceptions* are defective precisely because they were formed *prematurely*, in infancy or childhood. Correct judgments and good concepts can only be formed at a mature age, in adulthood. Attaining certain knowledge, which is the goal of Descartes's philosophy, must therefore presuppose overcoming childish habits of cognition. Fourth, in his late correspondence, Descartes returns to several unresolved issues concerning cognition in childhood, infancy and in utero. In attempting to find the reasons for children's cognitive deficits, Descartes is ultimately unsure of how much to blame the young brain, how much the young mind, how much their union. In the end, Descartes's dualism creates trouble for his philosophy of childhood. (Krupp, 2009, p.27)

Cette fois-ci, donc, ce n'est plus l'Un-Bien et le bonheur que la raison permet lors d'une douloureuse conversion du regard, et ce n'est plus pour la fondation d'une cité idéale que l'homme doit être éduqué à la rationalité : le but ultime est de se défaire des fausses croyances qui, si elles trouvent un certain équivalent dans la *doxa* platonicienne, naissent davantage d'une déficience cognitive que d'un leurre métaphysique. Mais comment se déploie, à un âge mature, la rationalité? Et comment faire cohabiter la thèse cartésienne des idées innées, de la substance pure et celle d'une raison visiblement trouée chez l'enfant? L'idée suivante, par laquelle Descartes suppose l'innéisme de la substance pensante dès la période fœtale de la gestation, n'est pas sans creuser le paradoxe : « *Je ne doute point que l'esprit, aussitôt qu'il est infus dans le corps d'un enfant, ne commence à penser, et que dès lors il ne cache qu'il pense, encore qu'il ne se ressouvienne pas par après de ce qu'il a pensé, par ce que les espèces de ses pensées ne demeurent pas empreintes en sa mémoire* » (Descartes, 1724, p.272). Ainsi,

Neither cognition nor awareness is lacking in the unborn infant's mind; only memory can be blamed if this awareness is not evident. (...) Descartes will explain that this failure of memory is due to a purely physical cause; the mind per se requires no development to become rational. Rather, the mind is always rational, even when it least appears to be so : in utero. (Krupp, 2009, p.34)

C'est là où la thèse dualiste « sauve » l'impasse cartésienne quant à la rationalité de l'enfant : le manque de rationalité ne provient pas de l'esprit infantile lui-même, mais

d'une défaillance du jeune *corps*, de cette mémoire qui est physique et non immatérielle, soit un échec mémoriel qui n'est pas sans rappeler la difficulté de la réminiscence platonicienne. Dès lors, l'éducation cartésienne à la rationalité s'articule à un profond exercice de remémoration qui, chez le philosophe, prend la forme d'une introspection, et la critique de l'éducation contenue dans le *Discours de la méthode* (1637) suggère notamment une relecture du concept de rationalité investi dans l'acte éducatif. Au contraire de Platon et Aristote qui, dans le savoir lui-même ou la connaissance du maître à imiter, voyaient le déploiement d'une raison à la fois mère et enfant du *logos*, Descartes considère l'acte éducatif comme la source d'une autorité altérant « l'usage entier de la raison » dès l'enfance :

C'est pourquoi, sitôt que l'âge me permit de sortir de la sujétion de mes précepteurs, je quittai entièrement l'étude des lettres; et, me résolvant de ne chercher plus d'autre science que celle qui se pourrait trouver en moi-même, ou bien dans le grand livre du monde, j'employai le reste de ma jeunesse à voyager, à voir des cours et des armées, à fréquenter des gens de diverses humeurs et conditions, à recueillir diverses expériences, à m'éprouver moi-même dans les rencontres que la fortune me proposait, et partout à faire telle réflexion sur les choses qui se présentaient que j'en pusse tirer profit. Car il me semblait que je pourrais rencontrer beaucoup plus de vérité dans les raisonnements que chacun fait touchant les affaires qui lui importent, et dont l'événement le doit punir bientôt après s'il a mal jugé, que dans ceux que fait un homme de lettres dans son cabinet touchant des spéculations qui ne produisent aucun effet et qui ne lui sont d'autre conséquence, sinon que peut-être il en tirera d'autant plus de vanité qu'elles seront plus éloignées du sens commun, à cause qu'il aura dû employer d'autant plus d'esprit et d'artifice à tâcher de les rendre vraisemblables. Et j'avais toujours un extrême désir d'apprendre à distinguer le vrai d'avec le faux, pour voir clair en mes actions et marcher avec assurance en cette vie. (Descartes, 1637, p.21)

Toutefois, si les *Méditations métaphysiques* et le parcours intellectuel personnel que retrace Descartes dans le *Discours* mènent à croire en une sensibilité du philosophe pour la rationalité inhérente à l'esprit infantile, la reconnaissance de la valeur de l'enfant ne fait pas le poids aux côtés de la force de l'argument innéiste : s'il est doté d'un esprit rationnel, ce n'est pas *lui* qui mérite une attention philosophique particulière, mais bien la substance

pensante elle-même, et ainsi se prolonge la dépréciation des facultés rationnelles de l'enfant au sein de la raison philosophique depuis Platon. Est-ce aussi le cas chez Leibniz, dont les thèses rationalistes ont autant contribué à l'influence du rationalisme moderne que celles de Descartes?

D'abord, les rapports entre le rationalisme cartésien et leibnizien sont complexes : ce qui est intuition claire et rationnelle chez le premier, n'est en rien fondation épistémologique solide et limpide chez le second. Il s'agit, comme l'illustre avec force Belaval⁹, d'une opposition fondamentale entre intuitionnisme et formalisme :

On ne le remarque pas assez, il nous semble : le rationalisme de Leibniz est à la fois plus modeste et plus ambitieux que celui de Descartes. Plus modeste, puisque la sensation, l'image, le concept ne font jamais, sur divers plans, qu'exprimer une réalité dont l'intuition directe nous échappe; il n'y a pas pour notre connaissance de fond des choses; notre pensée demeure toujours aveugle en partie; nous manquons d'idées adéquates; nous ne pouvons – Pascal le soutient à bon droit – remonter jusqu'aux premiers termes; l'absolu est hors de notre portée. Mais, d'un autre côté, le rationalisme en Leibniz est plus ambitieux, beaucoup plus radical que celui de Descartes : ce qu'il perd quant au contenu, il le regagne, et bien au-delà, par la forme. Nous ne remontons pas aux premiers termes; néanmoins, il suffit que nous nous assurions de l'inclusion d'un prédicat dans un sujet pour que, ce prédicat et ce sujet ne soient-ils que des expressions d'une réalité supérieure et inaccessible, notre connaissance soit absolument certaine. (Belaval, 2005, p.165)

Dans cette perspective, l'influence de Descartes sur Leibniz n'est pas particulièrement riche pour une caractérisation de la rationalité infantile : selon les principaux commentateurs de la pensée leibnizienne appliquée aux questions éducatives (Macdonald Ross, 2010; Riley, 2005), les théories de l'éducation de Leibniz sont davantage

⁹ La réputation des ouvrages d'Yvon Belaval sur Leibniz est certes assurée : toutefois, *Leibniz critique de Descartes* (1960) et *Leibniz, initiation à sa philosophie* (1961) font plus encore qu'instruire le lecteur sur la pensée leibnizienne, mais lui permettent aussi, comme peu d'ouvrages ont réussi à le faire, de saisir toutes les nuances inhérentes à une comparaison de Leibniz et Descartes qui, bien souvent, se trouvent confondus sous l'étiquette simplificatrice de « fondateurs » du rationalisme moderne.

indissociables, que ce soit dans un rapport positif ou négatif, de la pensée platonicienne. Ainsi,

The first thing to be said, therefore, about Leibniz as a theorist of (usually princely) education, is that everything depends on the degree to which Leibniz was a Platonist, and above all on the degree to which he was a Platonist in the sphere of education. This is true for five closely-linked reasons: 1) Leibniz was concerned principally with the education of rulers who must care for the general good (...), 2) Leibniz thought that rulers must above all have “*great sentiments of piety, of justice and of charity*”, 3) Leibniz thought that justice itself should be defined as “*wise charity*” (...), 4) Leibniz thought that justice was an “*eternal verity*” enjoying universal geometrical necessity (as in Plato’s *Phaedo* and *Euthyphro*), 5) Leibniz thought that knowledge of eternal moral verities was innate or a priori, more or less in the matter of Plato’s *Meno*, and therefore not imparted by sense impressions or teacherly instruction; he thought this was so, at least, if Platonism could be suitably chastened, and stripped of the notion that knowing is reminiscence or recollection of prenatal psychic states (“*in order that knowledge, ideas or truth be in our mind, not necessary that we have ever actually thought of them; they are only natural capacities*”). (Riley, 2005, p.192)

Le cinquième point soulevé par Riley est certainement le plus important pour notre étude du rapport entre enfance et rationalité, puisqu’il dresse directement le pont entre la pensée éducative de Platon, Descartes et Leibniz : si les deux premiers partagent une certaine conception de l’acte mémoriel au regard de l’accès aux connaissances pures, le philosophe allemand nie le procédé platonicien de réminiscence aux profits d’une définition encore plus « radicale » de l’innéisme, conçu comme capacité naturelle *indépendante* d’une connaissance antérieure. Ainsi, quelle est la nature propre du rationalisme innéiste leibnizien par rapport à l’éducation, et en quoi implique-t-il une conception de l’enfance différente (ou non) de celles de ses prédécesseurs?

Selon Leibniz, ce n’est pas la défaillance de la mémoire qui trouble l’accès de l’enfant aux contenus et connaissances que lui permet sa rationalité innée, mais la présence, dans l’enfance, du *besoin* : « *L’aperception de ce qui est en nous dépend d’une certaine attention et d’un certain ordre; et il est naturel et convenable que les enfants*

aient plus d'attention aux données des sens, parce que l'attention est réglée par le besoin » (Leibniz, 1886, p.114). Mais si, contrairement à Platon et Descartes, l'expérience des sens et du besoin semble positive chez Leibniz, à quel moment et de quelle façon l'attention de l'enfant se tourne-t-elle vers l'intérieur, vers les idées et vérités innées? Leibniz, prenant la voix de Théophile contre Philalèthe¹⁰ dans *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (1765), précise de la manière suivante le cas de l'enfant face aux « vives lumières » des concepts innés et de la rationalité :

Philalèthe : Si les maximes générales étaient innées, elles devraient paraître avec plus d'éclat dans l'esprit de certaines personnes où cependant nous n'en voyons aucune trace : je veux parler des enfants, des idiots et des sauvages; car de tous les hommes ce sont ceux qui ont l'esprit le moins altéré et corrompu par la coutume et par l'impression des opinions étrangères.

Théophile : Je crois qu'il faut raisonner tout autrement ici. Les maximes innées ne paraissent que par l'attention qu'on leur donne; mais ces personnes n'en ont guère, ou l'ont pour toute autre chose. Ils ne pensent presque qu'aux besoins du corps : et il est raisonnable que les pensées pures et détachées soient le prix des soins plus nobles. Il est vrai que les enfants et les sauvages ont l'esprit moins altéré par les coutumes, mais ils l'ont aussi moins élevé par la doctrine [l'instruction], qui donne de l'attention. Ce serait quelque chose de bien peu juste, que les plus vives lumières dussent mieux briller dans les esprits qui les méritent moins et qui sont enveloppés des plus épais nuages. (Leibniz, 1886, p.196)

L'enfant, l'idiot et le sauvage étant égaux en médiocrité, leur entendement pris dans d'épais nuages d'inattention et d'obscurité, ils méritent donc moins que les esprits nobles les lumières de la connaissance : nous en revenons, immanquablement, à la thèse

¹⁰ Nous savons que *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, sous la forme du dialogue, reproduit à la fois les querelles théoriques entre les positions de Leibniz et de Locke sur l'esprit humain et la connaissance, et de ce fait, nous permet aussi de plonger au cœur du débat rationalisme/empirisme. L'ouvrage, incontournable pour quiconque s'intéresse à cette opposition paradigmatique, est non seulement « l'un des deux seuls grands traités que nous ayons » de Leibniz (Lachelier, 1886, Préface aux *Nouveaux Essais*, p.7), mais aussi celui où nous trouvons les indications les plus claires de la pensée générale du philosophe à propos de l'éducation des enfants, puisque *Lettre sur l'éducation d'un prince* (1685) consiste principalement en une suite de recommandations éducatives et politiques pour l'apprentissage d'un futur *souverain* seulement.

persistante de *l'enfance engluée* du rationalisme occidental. Devant les obstacles théoriques que posent les thèses rationalistes au sujet du statut diminué de l'enfant (l'argument de Philatèthe, ci-haut mentionné, en est un bon exemple), c'est l'honneur de l'innéisme qu'il faut préserver à tout prix, aux dépens du jeune corps qui en est le réceptacle, en dénichant dans un *autre* mécanisme de l'esprit la source du mal qui empêche le déploiement de la rationalité : illusions et passions du corps, mémoire défaillante, attention limitée, l'enfant est à guérir et devient l'ennemi de la raison innée, voire ce qu'il faut *nier* ou *contourner* sans quoi la cohérence interne de l'innéisme rationnel s'effondre. Peu surprenant, dans cette perspective, de constater les critères peu développés par lesquels Leibniz définit enfin l'« âge de l'éducation », moment de simultanéité où semblent s'accorder, soudainement, les capacités de l'enfant et les richesses du savoir et de l'enseignement au regard de la connaissance rationnelle :

While “natural goodness” is the foundation of all successful education, Leibniz argues, a tutor must understand what is psychologically suitable for a young person: “a child must be neither intimidated nor chagrined, neither deceived nor rebutted – but one must also not accustom him to being opinionated by giving him everything he wants”. The way to turn him away from a “not very reasonable” desire, Leibniz goes on, “consists in the variety of pleasures”. One can divert him “through pleasant actions and spectacles, which will soon begin to become instructive”. At the age of 4, he continues, one can begin real education, “but always under the appearance and pretext of games”. Finally, however, fully adult study arrives, ushered in by a Platonic insistence on geometry reminiscent of the *Republic*, Book VII. (Riley, 2005, p.202)

Le peu de détails que donne Leibniz sur la tâche de l'éducateur provient directement de sa conception de la connaissance : n'est-il pas futile de prétendre enseigner des notions innées qui se révéleront à l'esprit dès que ce dernier se sera débarrassé des brumes et de l'obscurité empêchant les vérités éternelles de clairement s'imposer?

Comme dit Leibniz, « deux sujets différents, comme A et B, ne sauraient avoir précisément la même affection individuelle; un même accident ne se pouvant point trouver en deux sujets, ni passer de sujet en sujet ». En outre, comment faire pour reproduire

dans l'intelligence d'un autre les images ou les représentations des choses? Comment, de mon intérieur, opérer à l'intérieur d'un autre? Et si j'y parviens, un tant soit peu, comment être assuré que ma connaissance restera la même en passant en un autre? Le passage de l'un à l'autre n'implique-t-il pas changement nécessaire, c'est-à-dire altération et modification de la science? En somme, n'apparaît-il pas plus certain que jamais que personne ne peut enseigner à un autre? (Morin & Brunet, 2000, p.393)

Cette interprétation de la thèse leibnizienne n'est pas étrangère à la façon dont Descartes dévalue sa propre expérience scolaire :

Ce n'est pas pour le simple plaisir de raconter sa vie que le philosophe prend le parti d'évoquer son enfance. Outre les critiques ponctuelles qu'il adresse à l'enseignement de telle ou telle discipline, il souligne en effet un problème beaucoup plus général que tout élève ou professeur a peut-être un jour entrevu : « pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs [...], il est presque impossible que nos jugements soient si purs, ni si solides qu'ils auraient été si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre enfance » (V, 13). Ainsi, notre esprit très tôt s'enchaîne : à nos désirs (« nos appétits »), aux opinions, au savoir scolaire que nos maîtres nous inculquent à un âge où nous ne saurions guère contester leur autorité. De là un jugement confus, une raison mal conduite, des connaissances sans lien, incohérentes, et la nécessité, au terme de ce long apprentissage, de tout recommencer. Descartes nous rassure donc, et, relatant la déception qui fut la sienne lorsqu'au sortir de l'école il s'aperçut qu'il n'avait finalement rien appris, témoigne auprès de son lecteur que le doute est en somme l'expression « du bon sens », et fait peut-être partie de l'itinéraire intellectuel de tout un chacun. (Peyturaux, 2003, p.50)

C'est en ce sens qu'il n'apparaît pas exagéré, comme le fait Krupp, de soutenir l'idée que les rationalistes (du moins, ceux étudiés jusqu'ici), au contraire des empiristes, ont peu à dire sur l'expérience de l'enfance, sur l'éducation qui la forge. Mais de quelle façon Kant, en tentant de rétablir le statut de l'expérience et de réunir, dans une certaine mesure, les deux paradigmes, nous permet-il de jeter un regard nouveau sur le potentiel de rationalité

de l'enfant? La pensée kantienne se démarque-t-elle enfin, au sujet de la raison infantile, de la valeur négative que porte l'enfance depuis Platon?

4.1.3 De Kant à Chomsky : langage et rationalité de l'enfant

Il peut paraître curieux, au premier abord, de lier Kant et Chomsky pour poursuivre notre caractérisation de la raison infantile au sein de la tradition rationaliste : si les théories chomskyennes du langage l'ont classé parmi les plus importants intellectuels du XX^e siècle, nul ne peut comparer son influence, en philosophie, à celle de l'héritage kantien. De plus, alors que Platon et Aristote, comme Descartes et Leibniz, ont œuvré à la même époque, ce sont deux mondes qui séparent Kant de Chomsky : dès lors, quel intérêt y a-t-il à les unir sous le thème du langage et de la rationalité de l'enfant? D'abord, l'impact des théories kantiennes, comme sources philosophiques du cognitivisme, est indéniable chez le linguiste : si c'est ce dernier qui a su montrer l'existence de structures innées aux fondements de l'esprit humain et de ses facultés langagières, il s'agit originellement, comme nous le savons tous, d'une thèse proprement kantienne à partir de laquelle la raison et l'entendement sont les instances qui structurent l'expérience, la mettent en forme, l'organisent. Mais il y a plus : le kantisme (comme nous l'avons montré au chapitre 1 de cette thèse) et la linguistique chomskyenne sont aussi au cœur des thèses rationalistes d'Habermas, et ce, par l'entremise de deux concepts bien simples, soit la *liberté de la critique* face aux formes traditionnelles d'autorité, inspirée de Kant dans une version dépouillée de subjectivisme chez Habermas, et l'*universalité des structures langagières* qui permet à Habermas, partant de Chomsky, de définir les fondements cognitifs de l'agir communicationnel. Dès lors, il devient essentiel de passer par les pensées kantienne et chomskyenne avant d'en arriver au propre de la rationalité infantile habermassienne : comment, chez Kant, la raison se déploie-t-elle dans l'enfance et de quelle façon, chez Chomsky, les structures langagières innées assurent-elles une forme de rationalité dès la naissance?

C'est dans le *Traité de pédagogie* (1787) que nous trouvons, chez Kant, les liens les plus évidents entre éducation, enfance et rationalité. Rapidement, nous comprenons que les rapports entre la liberté kantienne et la raison, tels que nous les avons exposés au premier chapitre de cette thèse, ne sont pas de même nature lorsqu'il s'agit de concevoir l'éducation des enfants : en différenciant l'état sauvage d'un état abouti pour l'homme, Kant suggère la discipline contre la liberté. Pour l'enfant, la raison n'est donc pas encore acte libre, mais bien *instruction* :

L'espèce humaine est obligée de tirer peu à peu d'elle-même par ses propres efforts toutes les qualités naturelles qui appartiennent à l'humanité. Une génération fait l'éducation de l'autre. On en peut chercher le premier commencement dans un état sauvage ou dans un état parfait de civilisation; mais, dans ce second cas, il faut encore admettre que l'homme est retombé ensuite à l'état sauvage et dans la barbarie. La discipline empêche l'homme de se laisser détourner de sa destination, de l'humanité, par ses penchants brutaux. Il faut, par exemple, qu'elle le modère, afin qu'il ne se jette pas dans le danger comme un farouche ou un étourdi. Mais la discipline est purement négative, car elle se borne à dépouiller l'homme de sa sauvagerie; l'instruction au contraire est la partie positive de l'éducation. (...) Mais l'homme a naturellement un si grand penchant pour la liberté, que quand on lui en laisse prendre d'abord une longue habitude, il lui sacrifie tout. C'est précisément pour cela qu'il faut de très bonne heure, comme je l'ai déjà dit, avoir recours à la discipline, car autrement il serait très difficile de changer ensuite son caractère. Il suivra alors tous ses caprices. (...) Nous devons donc nous accoutumer de bonne heure à nous soumettre aux préceptes de la raison (Kant, 1787, p.40)

De quelle façon Kant conçoit-il alors le propre des rouages de l'activité éducative et d'une telle instruction au regard de ce modèle d'apprentissage de la rationalité? Il est fascinant de voir comment le philosophe, pour articuler cette conception, se rapproche tour à tour d'Aristote, de Platon et de Descartes en exposant une proposition synthétique alliant certains des plus importants aspects de la pensée éducative respective de ses trois prédécesseurs :

L'éducation est un art dont la pratique a besoin d'être perfectionnée par plusieurs générations. Chaque génération, munie des connaissances des précédentes, est toujours plus en mesure d'arriver à une éducation qui développe dans une juste proportion et conformément à leur but toutes nos dispositions naturelles, et qui conduise ainsi toute l'espèce humaine à sa destination. La Providence a voulu que l'homme fût obligé de tirer le bien de lui-même, et elle lui dit en quelque sorte : « Entre dans le monde. J'ai mis en toi toutes sortes de dispositions pour le bien. C'est à toi qu'il appartient de les développer, et ainsi ton bonheur ou ton malheur dépend de toi ». C'est ainsi que le Créateur pourrait parler aux hommes. L'homme doit d'abord développer ses dispositions pour le bien; la Providence ne les a pas mises en lui toutes formées; ce ne sont que de simples dispositions, et il n'y a pas encore là de distinction de moralité. Se rendre soi-même meilleur, se cultiver soi-même, et, si l'on est mauvais, développer en soi la moralité, voilà le devoir de l'homme. Quand on y réfléchit mûrement, on voit combien cela est difficile. L'éducation est donc le problème le plus grand et le plus ardu qui nous puisse être donné. Les lumières en effet dépendent de l'éducation, et à son tour l'éducation dépend des lumières. (Kant, 1787, p.46)

Comme art et comme pratique, l'éducation kantienne se fait *technè* aristotélicienne; comme perfectibilité de dispositions naturelles, elle renvoie à la *phusis* platonicienne alors qu'elle s'apparente aussi, dans l'idée d'une responsabilité individuelle et d'un devoir pour l'homme de s'éduquer, aux objectifs cartésiens d'autonomie, d'atteinte d'une pensée libre pour l'individu. Pour éduquer l'enfant à la liberté, Kant propose alors un ensemble de trois règles : 1) laisser l'enfant libre dès la première enfance à la condition qu'il ne fasse pas obstacle à la liberté d'autrui, 2) lui montrer qu'on ne peut arriver à ses fins sans laisser les autres arriver aussi aux leurs, et 3) lui prouver que la contrainte qu'on lui impose a pour but de lui apprendre à faire usage de sa propre liberté, afin qu'il puisse un jour se passer du secours de l'Autre (Kant, 1787, p.57). Mais n'y a-t-il pas là un paradoxe, entre l'esprit général de ces trois règles et l'idée, exposée plus haut, selon laquelle la discipline doit s'imposer face aux tendances excessives et aux caprices de la liberté? Kant n'est pas sans savoir les nuances et les difficultés d'une telle contradiction ou, du moins, du problème que pose *un apprentissage discipliné de la liberté* :

Un des plus grands problèmes de l'éducation est de concilier sous une contrainte légitime la soumission avec la faculté de se servir de sa liberté. Car la contrainte est nécessaire. Mais comment cultiver la liberté par la contrainte? Il faut que j'accoutume mon élève à souffrir que sa liberté soit soumise à une contrainte, et qu'en même temps je l'instruise à en faire lui-même un bon usage. Sans cela il n'y aurait en lui que pur mécanisme; l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. Il est nécessaire qu'il sente de bonne heure la résistance inévitable de la société, afin d'apprendre combien il est difficile de se suffire à soi-même, de supporter les privations et d'acquiescer de quoi se rendre indépendant. (Kant, 1787, p.57)

C'est au cœur de cette problématique que nous pouvons ainsi circonscrire le propre de la rationalité kantienne, voire de ses racines innées¹¹ dans l'enfance, et enfin rallier *raison et liberté* :

Dans la culture de la raison, il faut procéder à la manière de Socrate. Celui-ci en effet, qui se nommait l'accoucheur des esprits de ses auditeurs, nous donne dans ses dialogues, que Platon nous a en quelque sorte conservés, des exemples de la manière d'amener même des personnes d'un âge mûr à tirer certaines idées de leur propre raison. Il y a beaucoup de points sur lesquels il n'est pas nécessaire que les enfants exercent leur esprit. Ils ne doivent pas raisonner sur tout. Ils n'ont pas besoin de connaître les raisons de tout ce qui peut concourir à leur éducation; mais, dès qu'il s'agit du devoir, il faut leur en faire connaître les principes. Toutefois, on doit en général faire en sorte de tirer d'eux-mêmes les connaissances rationnelles, plutôt que de les introduire. La méthode socratique devrait servir de règle à la méthode catéchétique. Elle est, il est vrai, quelque chose de long; et il est difficile de la diriger de telle sorte que, en tirant de l'esprit de l'un des connaissances, on fasse apprendre quelque chose aux autres. (Kant, 1787, p.89)

¹¹ Ici, une certaine prudence terminologique s'impose : « On sait que Kant n'avait cure de la question de l'innéisme, qui avait été pourtant cruciale pour tout le rationalisme. Pour ses concepts purs, Kant se borne à revendiquer, depuis la *Dissertation* de 1770, le statut d'une *acquisitio originaria*, entendant par là que leur acquisition et leur découverte ne s'accomplissent toujours que dans le cadre de l'expérience, par abstraction, mais que leur exercice témoigne d'une disposition originaria de l'esprit » (Grondin, 1989, p.56).

Toutefois, pour quels motifs, dans l'activité éducative, l'enfant ne doit-il pas nécessairement raisonner sur tout, mais impérativement sur ce qui relève de son devoir? Nous supposons ici que la raison kantienne est, comme celle de ses prédécesseurs que nous exposons depuis le début de ce chapitre, inaboutie chez l'enfant. Nous en arrivons à la même impasse que celle que Philatèthe observe, dans le dialogue leibnizien des *Nouveaux essais*, au sein de la pensée de Théophile : pourquoi devrions-nous avoir à tirer des enfants et leur faire prendre conscience, en tant qu'éducateur, des connaissances rationnelles de l'esprit si un tel innéisme suppose qu'elles soient déjà présentes en eux?

C'est là où, nous le croyons, les thèses kantienne sont plus fécondes pour une philosophie rationaliste de l'éducation que ne le sont les idées de Leibniz, et où interviennent directement les théories chomskyennes : l'enfance n'est peut-être pas tant ce moment où la rationalité est absente, engluée, déficiente ou en attente d'une conversion du regard mais plutôt cet instant, comme nous l'avons montré dans les pages précédentes, où *raison et liberté* ne font pas bon ménage; où ce n'est pas la raison infantile qui semble elle-même limitée, mais bien la liberté qu'elle suppose et qui se doit d'être encadrée en même temps que permise. Mais si telle est la thèse kantienne, il en sera tout autrement chez Chomsky qui tentera, tout en s'appropriant l'innéisme des structures kantienne, d'attribuer à la liberté de l'enfant une valeur et un statut beaucoup plus importants au regard de la question de la rationalité.

À bien des égards, il n'est pas exagéré de voir en Chomsky un héritier direct du projet kantien, et ce, suivant plusieurs des similitudes liant leurs théories et épistémologies respectives. En effet,

In some ways, the philosopher to whom Chomsky is most similar is Immanuel Kant. Kant argued that the mind has a rich internal structure, just as Chomsky does. Another similarity comes in Chomsky's suggestion that this structure enables us to know as much as we do, but at the same time imposes strict limits on what the mind can possibly know. (...) A key feature of Kant's philosophy was precisely the idea that there are strict limits on possible knowledge – and indeed, Chomsky cites Kant in support of this idea. At a deeper level, the kinship between Chomsky and

Kant lies in their starting-point. Kant said explicitly that the starting-point of his philosophy was the spectacular success of the natural sciences in his days, particularly Newtonian and Galilean physics. His aim was to lay secure conceptual foundations for the natural sciences and to extend the notions of science to the mind. And like Chomsky, Kant's starting-point led him to conclude that the mind has a complex structure, and that there are certain things which in principle are beyond its reach. A further similarity lies in a shared concern for morality. Kant thought that science should guide our theoretical understanding of the world, but that our actions should be guided by moral law which in his view was every bit as securely based as scientific knowledge. The two sides of his work – his theory of knowledge and his ethical theory – were separate but related. Like Kant, Chomsky proposes that the capacity for moral judgment is part of our human nature and is innate. In Chomsky's case, the exercise of this moral judgement is the driving force in his political work, separate from his linguistics but related (...). Chomsky's commitment to science underlies his linguistics; his commitment to morality underlies his politics. (Salkie, 2014, p.8)

Suivant de la sorte l'esprit kantien, la conception chomskyenne de la nature humaine consiste en un ensemble régi et limité de capacités et de dispositions biologiques dont font partie les facultés langagières : le langage s'apparente à n'importe quel organe humain et se développe à l'image des autres structures organiques du corps. Cette idée de « langage-organe », par opposition à la linguistique structuraliste et béhavioriste, fait de l'usage du langage un acte créatif qui demande un constant renouvellement d'interprétations et de formes. Chomsky affirme ainsi que 1) connaître un langage, c'est avoir maîtrisé un système de règles et de principes, que 2) l'enfant acquiert ce savoir appuyé sur les fondements d'un riche système biologique qui détermine assez précisément les types de structures pouvant se développer dans la poussée du langage, et que 3) l'usage du langage est un comportement gouverné par des règles (Robichaud, 2013, p.35). Au cœur du langage, et par extension des actions humaines et de la pensée, se trouve alors un système de représentations mentales et de traitement de l'information auquel sont liés le développement moteur et la perception, en un ensemble assez fixe et invariant permis par notre biologie (Chomsky, 1987). Mais comme le souligne Salkie dans la citation précédente, nous trouvons chez Chomsky comme chez Kant ce rapport étroit entre science

et morale : cet innéisme biologique offre non seulement des indications scientifiques sur l'esprit humain, mais permet aussi certaines positions philosophiques sur la nature humaine et la moralité.

En effet, l'innéisme chomskyen suppose que dès la petite enfance, les impératifs du développement du langage impliquent l'innovation, la formation constante de nouvelles phrases, de nouvelles analyses syntaxiques et grammaticales. La rationalité de l'esprit humain est ainsi double : elle procède à la fois de cette capacité, inhérente à la cognition, d'organiser l'information et de structurer le langage, mais surtout *d'un potentiel inné de liberté et de créativité* sans lequel la création et la formation de phrases sont impossibles. Raison et liberté sont donc intimement liées, comme les deux faces d'une même médaille; plus encore, c'est la liberté qui est *à la base* de la raison et de la nature humaine. Cette conception n'est évidemment pas sans conséquence pour une philosophie de l'éducation chomskyenne :

Education, then, must provide the opportunities for self-fulfillment; it can at best provide a rich and challenging environment for the individual to explore, in his own way. Even a language cannot, strictly speaking, be taught, but only "awakened in the mind": one can only provide the thread along which it will develop of itself. (Chomsky, 1970, p.149)

Cette conception de l'éducation est la raison précise pour laquelle nous croyons que la pensée chomskyenne offre un nouveau paradigme pour penser la place de l'enfant et la reconnaissance de sa rationalité au sein de la tradition rationaliste : si Kant a posé les premiers jalons d'une raison infantile qui n'est pas déficiente mais limitée, *par l'éducateur*, pour les besoins d'un apprentissage *adéquat* de la liberté, c'est Chomsky qui parvient le mieux à surpasser le problème que pose l'enfant pour le rationalisme innéiste, et ce, sans devoir retourner à une conception kantienne qui cadre, voire aliène la liberté infantile. C'est toutefois un autre aspect de la linguistique chomskyenne qu'il faut étudier avant d'en arriver au modèle de développement de l'enfant proposé par Habermas, car il permet à la fois de faire le pont entre les deux philosophes et de soulever une grande contradiction dans la pensée habermassienne au sujet de la rationalité de l'enfant : la

grammaire universelle de Chomsky, pourtant influente sur les thèses d'Habermas concernant l'acquisition du langage, ne semble pas avoir embarrassé le philosophe allemand qui privilégie l'approche piagétienne/kohlbergienne au regard du développement infantile. Dans quelle mesure la théorie habermassienne ne souffre-t-elle pas d'un tel paradoxe, considérant l'opposition épistémologique entre Chomsky et Piaget sur l'acquisition langagière?

Dans *Logique des sciences sociales*, qui constitue, comme nous l'avons évoqué au premier chapitre de cette thèse, un genre de préface à la théorie de l'agir communicationnel, Habermas fait la part belle aux thèses chomskyennes universalistes sur le développement linguistique. En effet,

Pour autant que les évaluations intuitives se fondent sur des prétentions universelles à la validité (le caractère grammatical de phrases, la consistance d'énoncés, la vérité d'hypothèses, la justesse des normes pratiques), les reconstructions portent sur un savoir préthéorique de caractère général, sur un savoir-faire universel, et pas seulement sur les compétences particulières de certains groupes (par exemple, la faculté de prononcer des phrases dans un dialecte bas allemand ou de résoudre des problèmes relevant de la physique des ions lourds), et moins encore sur la faculté de certains individus (par exemple celle d'écrire encore, au beau milieu du XX^e siècle, un roman éducatif à caractère exemplaire). Si le savoir préthéorique qu'il s'agit de reconstruire exprime un savoir-faire universel, une compétence (ou une compétence partielle) universelle, de caractère cognitif, linguistique ou interactif, la démarche qui commence par une explicitation sémantique vise à reconstruire des compétences propres à l'espèce. Selon leur portée et leur statut, ces reconstructions sont comparables à des théories générales. C'est le grand mérite de Chomsky d'avoir développé cette idée à propos de la théorie de la grammaire (pour la première fois en 1957, dans les *Syntactic Structures*). En simplifiant, on peut dire que la finalité de la théorie de la grammaire est de reconstruire la conscience intuitive des règles grammaticales, commune à tous les locuteurs compétents, de telle manière que les propositions faites pour cette reconstruction présentent le système de règles permettant aux locuteurs potentiels d'acquérir, dans une langue singulière L, la compétence de former et de comprendre des phrases quelconques pouvant passer pour grammaticales dans L,

ainsi que de distinguer les phrases bien formées selon L des phrases grammaticalement fausses. (Habermas, 1981b, p.345)

En effet, qu'est-ce que l'agir communicationnel habermassien sinon une transposition de l'idée de compétence linguistique universelle *au-delà* des rouages grammaticaux exposés par Chomsky, vers une intercompréhension universelle non plus grammaticale, mais de *prétentions à la validité*? Qu'est-ce que la TAC, sinon une théorie de l'intersubjectivité qui dépasse celle des structures grammaticales universalistes pour s'attarder aux effets illocutoires et perlocutoires d'énoncés? Et dans cette perspective, comment expliquer le fait qu'entre *Logique des sciences sociales*, ouvrage au sein duquel la grammaire universelle est abondamment et positivement citée, et *Théorie de l'agir communicationnel*, l'appel aux théories chomskyennes brille d'une nouvelle absence au profit des thèses de Piaget?

Deux hypothèses s'imposent à ce propos, qui sont d'une importance fondamentale pour comprendre les distinctions entre la rationalité infantile chez Chomsky et Habermas. La première est relative à l'insatisfaction d'Habermas face à l'hybridation chomskyenne entre *phrases* et *énoncés* :

La proposition visant à étudier l'utilisation effective du langage selon une théorie de la compétence exige une révision des concepts de compétence et de performance. En un premier temps, Chomsky interprète ces concepts de la manière suivante : on a raison d'exiger que les propriétés phonétiques, syntaxiques et sémantiques des phrases soient étudiées par la linguistique dans le cadre d'une reconstruction de la compétence linguistique, et que l'étude des propriétés pragmatiques des énonciations soit confiée à une théorie de la performance linguistique. Ce type de conceptualisation donne à penser que la « compétence communicationnelle » est un concept hybride. Pour distinguer la linguistique et la pragmatique universelle, j'ai admis, en un premier temps, la distinction courante entre phrases et énonciations. En effet, la généralisation des phrases selon les règles de la grammaire est autre chose que l'utilisation des phrases selon des règles pragmatiques qui constituent l'infrastructure des situations de parole en général (...). L'intelligibilité est la seule exigence universelle pouvant être émise à l'égard d'une phrase par ceux qui prennent part à la

communication, et qui doit être remplie à l'intérieur même de la langue. En revanche, la validité d'un énoncé dépend de la question de savoir si cet énoncé traduit une expérience ou un fait; la validité de l'intention exprimée dépend de la question de savoir si cette intention coïncide avec celle que visait le locuteur, et la validité de l'acte de parole mis en œuvre dépend de la question de savoir si cet acte correspond à un arrière-plan normatif reconnu. (Habermas, 1987b, p.361)

En fondant de cette manière précise la rationalité de l'agir communicationnel, soit au niveau des procès d'intercompréhension concernant la prétention à la validité des énoncés et non à celui de la reconnaissance intersubjective de règles grammaticales inhérentes à la communication, Habermas écarte de sa théorie *toute considération relative à la valeur positive de la rationalité de l'enfant* : autrement dit, il est tout à fait raisonnable, suivant la perspective habermassienne, de supposer qu'un très jeune enfant ne soit pas en mesure de participer aux procès d'intercompréhension visant le jugement de la validité d'un énoncé, ou encore d'évaluer la conformité de la correspondance entre les énoncés et les intentions des locuteurs participant à une situation de parole donnée. Le philosophe allemand nous replonge ainsi dans une conception de la rationalité qui offre peu de place à l'enfance, contrairement à la perspective chomskyenne qui situe la rationalité *au sein même* des facultés langagières et compétences grammaticales de l'esprit, et ce, dès la naissance : c'est pour cette première raison que le développement de l'agir communicationnel, chez Habermas et comme nous le présentons en détail dans la prochaine section, s'attache beaucoup mieux aux théories par stades de Piaget et Kohlberg qu'à celles de Chomsky.

Notre seconde hypothèse s'appuie sur la lecture que fait Habermas d'un aspect précis de la pensée chomskyenne, qui renforce l'idée d'une rationalité communicationnelle dans laquelle n'est pas intégrée la pensée de l'enfant :

La thèse de Chomsky fondée sur une théorie de la maturation, et selon laquelle la théorie de la grammaire représente exactement les dispositions innées permettant à l'enfant de développer les hypothèses qui commandent l'acquisition du langage et d'assimiler les données linguistiques de son entourage, me paraît

trop forte. Dans la stratégie conceptuelle de la reconstruction, la thèse – plus plausible –, selon laquelle la théorie de la grammaire représente la compétence linguistique du locuteur adulte, est suffisante. (Habermas, 1987b, p.353)

Mais ici, la critique d’Habermas a de quoi confondre : la théorie chomskyenne de la grammaire universelle expliquerait de façon adéquate la compétence linguistique des locuteurs, mais seulement si elle se dépouille de ses prétentions essentialistes, de sa conception innéiste l’inscrivant dès l’enfance dans l’esprit humain. Comment, dès lors, « apparaît » et se révèle la grammaire au locuteur mature?

The creative aspect of language offers a solid ground to Chomsky’s innateness hypothesis, at least in principle. To explain: with just a few words at their disposal, competent speakers can produce an infinite number of sentences, comprehensible by hearers. Also, participants in a communication have the ability to identify deviant utterances. These two facts show that there must be some a priori properties of mind, or a set of rules to sustain these capacities. There must be some kind of competence that can be activated by, but precedes logically rather than temporally, learning processes, for the latter on their own do not appear effective enough to provide a development of language when applied to non-human beings. This a priori character of some linguistic patterns seems to be both, a point of agreement and of disagreement between Chomsky and Habermas. Habermas would accept the innateness hypothesis, though not in its strong version as formulated by Chomsky. A theory that overstates the role of biology in linguistic competence turns out to minimize or even exclude the sociocultural contribution to the linguistic development. For a philosophical theory deeply influenced by G. H. Mead’s concept of a socially constructed self, to accept such a presupposition would mean to succumb to either a crude materialism or pre-Kantian metaphysics. (Papastephanou, 2012, p.55)

Autrement dit, si les thèses chomskyennes offrent à Habermas certains outils lui permettant de caractériser l’universalité de l’agir communicationnel, elles lui paraissent incomplètes du fait de leur non-intégration des présupposés d’un système culturel interpartagé : « *Habermas thinks of universals not just as a priori species-specific properties but also as a posteriori elements of a common response to a commonly shared*

experience — shared by the whole of humanity understood as a species » (Papastephanou, 2012, p.60). C'est donc le rationalisme innéiste radical défendu par Chomsky qui en prend un coup et, du fait même, le statut de la rationalité infantile au sein du système habermassien : la manifestation de la grammaire universelle, chez le locuteur mature, ne peut se priver d'une intériorisation *progressive*, dans le temps et à l'aide des réservoirs culturels de savoirs partagés, de normes linguistiques et communicationnelles. Logiquement, c'est au final les théories piagétienne et kohlbergienne du développement, progressives et par stades, qui s'arriment le mieux aux présupposés habermassiens quant à la construction d'une rationalité chez l'enfant.

Ainsi, de Platon à Habermas, c'est la grande majorité des plus importants penseurs de la tradition rationaliste qui ont élaboré des systèmes théoriques qui, d'une façon ou d'une autre, évacuent la question de l'enfance. Face aux implications d'une thèse radicalement innéiste, telle que défendue par Chomsky et qui obligerait l'inclusion d'une rationalité proprement infantile pour assurer la cohérence interne d'un tel système de pensée, ces philosophes contournent, par différents moyens, la problématique de l'enfant rationnel : immaturité et frivolité chez Platon, nécessité du mimétisme chez Aristote, défaillance de la mémoire chez Descartes, de l'attention chez Leibniz et limites nécessaires à la liberté chez Kant, l'enfant « fait défaut », dérange et représente l'Autre de la raison. Pourquoi, dans cette optique relativement partagée par Habermas, continuer de s'intéresser au statut que revêt l'enfance dans la théorie de l'agir communicationnel? Pour la simple raison qu'une analyse de l'« erreur » dont témoigne la théorie habermassienne en s'appuyant sur un modèle psycholinguistique et moral piagétien/kohlbergien, à la lumière de certaines considérations et critiques reconstructives, révèle paradoxalement le potentiel renouvelé d'un agir communicationnel qui, dans une perspective éducative, a beaucoup à offrir pour une philosophie de l'éducation rationaliste, critique et, surtout, émancipatrice pour des enfants et élèves enfin inclus dans les mécanismes de l'intercompréhension habermassienne.

4.2 Contributions de la philosophie et de la psychologie à la question de la rationalité infantile : les limites du modèle habermassien

4.2.1 L'enfant de *Morale et communication* (1983)

À bien des égards, *Morale et communication*, paru deux ans après la *Théorie de l'agir communicationnel*, est un écrit d'« entre-deux » : il représente d'abord, entre la TAC et *De l'éthique de la discussion* (1991), la tentative habermassienne de répondre aux critiques adressées à l'agir communicationnel, et ce, en proposant des travaux éthiques et moraux destinés à combattre les préjugés qualifiant l'activité philosophique de « passive » et d'« accessoire » aux problèmes pratiques de la société contemporaine. Mais il s'agit aussi d'un livre intermédiaire dans le sens où il départage, en même temps qu'il les lie, les deux plus grandes contributions théoriques habermassiennes en permettant au philosophe de prolonger son concept d'agir communicationnel aux sphères du droit et de la justice politique conçues comme *actions* : comme le souligne Bouchindhomme,

Morale et communication est sous bien des aspects un livre d'urgence (sa forme, mi-recueil, mi-traité, le prouve) qui fait jouer sur les deux fronts du relativisme, du scepticisme d'une part, et d'un possible danger dogmatique de l'autre, les acquis de la théorie de la communication. L'un de ses objectifs est sans aucun doute de mettre en œuvre la logique issue de la *Théorie de l'agir communicationnel*, et donc de dépasser le fameux conflit issu des positions kantienne et hégélienne entre morale et moralité sociale, c'est-à-dire entre une morale formelle qui renvoie au seul fait pur de la Raison et une morale qui renvoie à la réalisation de la Raison dans l'Histoire. Habermas, en faisant siéger la Raison dans la seule intelligibilité formelle du langage en fonction du statut de l'intercompréhension, parvient à mettre en évidence que l'idée même de société est associée intimement à celle d'éthicité en ce sens qu'elle suppose, de par le principe synthétique qui la fonde, une coordination raisonnée entre le dire et le faire. (Bouchindhomme, 1986, p.15)

Toutefois, ce ne sont pas ces aspects théoriques précis qu'il nous intéresse ici de traiter car, si MEC jette les bases d'une éthique habermassienne de la discussion qui n'est pas sans intérêt pour une réflexion et un approfondissement des apports d'Habermas aux questions éducatives, l'ouvrage représente davantage, dans le cadre de notre étude, ce qui

nous permet enfin de circonscrire en détail la pensée habermassienne au regard de l'enfance. En effet, nous avons vu, dans le chapitre précédent, comment la TAC reste silencieuse sur le cas de l'enfant, et de quelle façon cela pose problème pour une articulation de l'agir communicationnel à certaines sphères de l'éducation : de quelle manière Habermas, dans MEC, décrit donc l'« apprentissage » de l'argumentation intercompréhensive depuis le plus jeune âge? De quelle façon cette conception nous permet-elle de mieux comprendre l'absence de l'enfance dans la TAC et, finalement, de situer le philosophe par rapport à la tradition philosophique rationaliste exposée dans les sections précédentes de ce chapitre?

Il convient tout de même de rappeler que si MEC entretient des liens étroits avec la TAC, il ne s'agit pas de deux ouvrages qui se déploient exactement sur le même terrain thématique : alors que la TAC, malgré sa forte composante linguistique, cherche essentiellement à diagnostiquer les pathologies du monde moderne à travers une théorie de la communication, MEC jette plutôt les bases d'une théorie de la *discussion* qui s'appuie davantage sur l'idée d'un développement moral à la base des compétences argumentatives des acteurs. Au premier abord, l'importance d'une telle distinction peut paraître exagérée : l'agir communicationnel n'est-il pas lui aussi fondé sur les présupposés d'un modèle d'argumentation (prétentions à la validité des énoncés, concepts de vérité, justesse et véracité)? N'est-il pas lui-même permis par un concept d'intercompréhension qui ne peut se passer d'une théorie de l'argumentation visant l'entente intersubjective? Le problème spécifique réside dans le fait qu'Habermas ne retrace pas, dans la TAC, l'*ontogenèse intrapsychologique* de l'agir communicationnel, alors qu'il le fait pour les compétences morales-argumentatives dans MEC : comme il le précise au regard de l'agir communicationnel,

Dans le cadre d'une théorie de l'agir, cette élucidation [*faire une analyse conceptuelle de l'agir orienté vers le succès et de l'agir orienté vers l'intercompréhension*] ne peut être comprise comme une tâche psychologique. Mon but n'est pas de caractériser les dispositions comportementales, mais de saisir des structures générales de processus d'intercompréhension, à partir desquelles

on peut dégager les caractéristiques formelles des conditions de participation. (Habermas, 1987a, T1, p.296)

Ainsi, la seule façon de circonscrire la pensée habermassienne au regard de l'enfance est de dresser une série de correspondances entre l'ontogenèse du développement moral telle que conçu chez le philosophe dans MEC, ses apports pour une théorie de l'argumentation et, ultimement, la manière dont une prolongation de ces liens nous renseigne sur la rationalité communicationnelle qui n'est que partiellement expliquée par une théorie argumentative dans la TAC. Dans cette perspective, il nous importe donc de différencier le moment où l'enfant, à travers ses *compétences argumentatives*, est en mesure de participer aux procès d'intercompréhension décrits par Habermas, ce qui oblige un court retour à la définition que donne le philosophe de l'« acteur rationnel » :

Nous nommons rationnelle une personne qui peut justifier ses actions en se référant à un certain contexte normatif existant. Or cela vaut à plus forte raison pour celui qui agit judicieusement dans le cas d'un conflit d'actions qui met en cause les normes, par conséquent quelqu'un qui ne cède pas à son affect, ne suit pas non plus des intérêts immédiats, mais s'efforce au contraire de juger impartialement le conflit normatif selon des points de vue moraux, et de le résoudre sous un mode consensuel. (...) Nous nommons rationnelle une personne qui interprète la nature de ses besoins à la lumière des valeurs standard culturellement en vigueur; mais nous le faisons plus encore si elle peut adopter une attitude réflexive à l'égard des valeurs standard elles-mêmes qui interprètent les besoins. (Habermas, 1987a, T1, p.35)

En ce sens, comment Habermas conçoit-il le développement intrapsychologique de ces attitudes et compétences? Et quels liens pouvons-nous ensuite établir entre ces aptitudes et la participation des enfants aux procès d'intercompréhension? Pour le philosophe, le développement moral-argumentatif de l'individu est un processus cognitif de nature constructiviste qui exige un « *changement d'attitude dont l'enfant qui grandit et qui s'empêtre dans sa pratique communicationnelle de tous les jours ne peut avoir une maîtrise innée* » (Habermas, 1986, p.140) : en reprenant les stades de Kohlberg, inspirés de la psychologie développementale piagétienne, et en les bonifiant des théories de Selman (1981) sur l'intégration des perspectives d'autrui dans l'action sociale, le

philosophe offre ainsi une théorie morale-argumentative par paliers qui, dans son aboutissement, propose une conception idéalisée de la discussion éthique. Quels sont donc ces différents stades, leurs particularités et, surtout, que nous disent-ils à propos de la participation de l'enfant à l'intercompréhension?

Nous pouvons diviser, afin de la rendre plus intelligible, la théorie déployée par le philosophe en trois moments, chacun d'eux regroupant les perspectives des trois auteurs (Kohlberg, Selman et Habermas). Comme le montre le « premier temps » du développement de l'interaction et de la moralité représenté dans le tableau suivant¹², les capacités morales et langagières des enfants âgés de deux à sept ans se développent essentiellement dans le cadre de relations d'autorité et d'intérêts égocentriques :

Tableau 1. Premier temps des stades d'interaction, des perspectives sociales et des stades moraux chez Habermas : la période préconventionnelle (2-7 ans)

Structure cognitive et types d'action (Habermas)	Perspectives individuelles (Selman/Kohlberg)	Perspectives sociales (Selman/Kohlberg)	Stades (Kohlberg)
Interaction guidée par l'autorité (2-6 ans)	Modèle particulier de comportement, autorité des personnes de référence, loyauté vis-à-vis des personnes de référence en fonction de la récompense ou de la punition.	Égocentrisme, complémentarité de l'ordre et de l'obéissance.	1-Point de vue égocentrique : absence de prise en considération des intérêts des autres , actions jugées en termes de conséquences physiques.
Coopération guidée par des intérêts (5-7 ans)	(idem)	Égocentrisme, symétrie des compensations.	2-Perspective individualiste concrète : séparation de ses intérêts et du point de vue d'autrui et de l'autorité , échange instrumental de services et/ou équité.

¹² Les trois tableaux présentés dans cette section agissent à titre de synthèses de la pensée habermassienne au sujet du développement moral-argumentatif : si les 3 premières colonnes de chaque tableau (structure cognitive et types d'action, perspectives individuelles et perspectives sociales) sont pratiquement calquées sur celui que propose Habermas aux pages 180-181 de *Morale et Communication*, la dernière colonne (stades de Kohlberg) sert à rendre compte des apports kohlbergiens à la théorie morale-argumentative habermassienne, exposés à la p.143 de MEC.

Du point de vue de l'agir communicationnel, l'enfant du stade préconventionnel n'est pas en mesure, considérant l'égoïsme de sa perspective individuelle et sociale, de participer aux procès d'intercompréhension qui caractérisent le monde vécu. Nous pouvons aisément comparer le type d'actions typiques des enfants de cet âge, si l'on accepte les conceptions de Kohlberg et Selman, à une *action langagière orientée vers le succès*, diamétralement opposée à l'orientation intersubjective suggérée dans la TAC :

Dans le cas où les acteurs s'orientent exclusivement vers le succès, autrement dit lorsqu'ils se concentrent exclusivement sur les *conséquences* de leur action, ils essaient de parvenir aux fins qui motivent leur action en influant, pour ce faire – par des moyens extérieurs, usant de la « carotte et du bâton », de menaces ou de promesses séduisantes –, sur les termes qui définissent la situation et, en l'occurrence, sur les décisions et les motifs de son vis-à-vis. (...) À cela j'opposerais ce que j'appelle « l'activité communicationnelle » qui se produit lorsque les acteurs acceptent d'accorder leurs projets d'action de l'intérieur et de ne tendre vers leurs buts respectifs qu'à la seule condition qu'une *entente* sur la situation et les conditions escomptées existe ou puisse être ménagée. (Habermas, 1986, p.148)

Par ailleurs, si les enfants de ce stade ont déjà appris, d'un point de vue *strictement linguistique*, à produire une déclaration à un auditeur dans une intention communicationnelle et comment, en retour, comprendre une telle déclaration lorsqu'ils en sont les destinataires (Habermas, 1986, p.159), il n'en demeure pas moins qu'au plan de *l'action*, les orientations des locuteurs ne sont pas encore harmonisées : les projets actionnels, essentiellement guidés par des intérêts personnels, ne sont pas encore intersubjectivement partagés, ce qui rend impossible l'intercompréhension sous-jacente à l'agir communicationnel. Dans cette optique et suivant la définition habermassienne de la rationalité communicationnelle, les enfants de deux à sept ans ne sont donc pas encore conçus comme *êtres rationnels* capables de justifier leurs actions au regard de normes, et encore moins d'exercer une réflexion critique sur celles-ci : en est-il de même pour ceux qui se situent au deuxième temps des stades habermassiens d'interaction, soit dans le cadre de la période conventionnelle du développement?

Tableau 2. Deuxième temps des stades d'interaction, des perspectives sociales et des stades moraux chez Habermas : la période conventionnelle (7-15 ans)

Structure cognitive et types d'action (Habermas)	Perspectives individuelles (Selman/Kohlberg)	Perspectives sociales (Selman/Kohlberg)	Stades (Kohlberg)
Activité de rôle (7-12 ans)	Coordination des perspectives de l'observateur et du participant, modèle de comportement socialement généralisé (le rôle social) , autorité intériorisée sous forme de loyauté , obligation <i>versus</i> inclination.	Perspective du groupe originel , conformité au rôle .	3-Stade du point de vue de l'individu en relation avec d'autres individus, conscience des attentes partagées qui prennent le pas sur les intérêts personnels, capacité de se mettre à la place d'autrui .
Interaction régie par des normes (10-15 ans)	Coordination des perspectives de l'observateur et du participant, rôles socialement généralisés (système de normes) , autorité intériorisée sous forme de volonté collective et légitime , obligation <i>versus</i> inclination.	Perspective d'un collectif (point de vue du système), conformité au système normatif existant .	4-Stade de la différenciation entre point de vue sociétal et conventions interpersonnelles , adoption personnelle du point de vue du système dans la définition de rôles et de règles.

La période conventionnelle, qui permet à l'enfant/adolescent de passer au stade de la *réunion des perspectives réciproques*, correspond ultimement (de 10 à 15 ans) à l'organisation d'un type d'activité régulé par des normes et permet une prolongation, dans la conscience de l'individu, des attentes de son groupe d'origine à celles du monde social étendu. Autrement dit, il s'agit d'une phase d'intériorisation relationnelle *et* sociale qui permet à l'adolescent de saisir le concept de rôle, mais surtout de le généraliser à un monde conçu comme la « *totalité des interactions tenues pour légitimes dans un groupe social parce qu'elles émanent d'un ordre institutionnel [qui] constitue l'axe autour duquel les perspectives sociales tournent* » (Habermas, 1986, p.175) : ainsi,

Le système des perspectives sur le monde se complète, quant à lui, d'une autre manière. Pour en reconstruire le processus nous pouvons partir de l'observation selon laquelle, au stade conventionnel de l'interaction, deux nouveaux types d'action – l'activité stratégique et l'interaction guidée par des normes –

entrent en opposition. En effet, puisque l'enfant apprend, en intégrant la perspective de l'observateur dans le champ de l'interaction, à percevoir les interactions – et le fait qu'il y participe – comme des processus qui appartiennent au monde objectif, un type d'action purement orienté vers le succès peut dès lors être forgé dans la ligne des attitudes conflictuelles régulées par des intérêts. Toutefois, le fait de s'impliquer dans l'activité stratégique fait apparaître du même coup la possibilité d'une activité non stratégique. Et, dès l'instant où la *perception* des interactions sociales se différencie en ce sens, l'adolescent ne peut se soustraire à l'impératif d'une réorganisation, au plan conventionnel, des types d'activité non stratégique qui avaient jusque-là été, pour ainsi dire, laissés de côté. (Habermas, 1986, p.154)

Cette différenciation de la perception des interactions sociales s'attache à ce qu'Habermas définit, nous l'avons exposé plus haut, comme une manifestation d'attitude argumentative rationnelle : dans la deuxième phase de la période conventionnelle, l'interaction est *régie par des normes*, ce qui suppose que l'enfant/adolescent est en mesure de justifier ses actions en se référant à un contexte normatif existant. Toutefois, le philosophe le précise bien dans la TAC, une personne sera *encore davantage* considérée comme étant rationnelle si elle est en mesure de critiquer ces mêmes normes, d'intégrer une posture réflexive face aux valeurs discutées en situation d'argumentation : conséquemment, l'individu du stade conventionnel n'est pas tout à fait en mesure de soumettre aux concepts de vérité, de justesse et de véracité des prétentions *critiquables* à la validité. Il faut probablement attendre le troisième moment des stades d'interaction, soit la période postconventionnelle, pour voir se compénétrer les mécanismes de l'intercompréhension et les compétences argumentatives des acteurs :

Tableau 3. Troisième temps des stades d'interaction, des perspectives sociales et des stades moraux chez Habermas : la période postconventionnelle (âges non précisés)

Structure cognitive et types d'action (Habermas)	Perspectives individuelles (Selman/Kohlberg)	Perspectives sociales (Selman/Kohlberg)	Stades (Kohlberg)
Discussion	Intégration des perspectives du locuteur et des perspectives sur le	Perspective adoptée en fonction de principes (« préminent-à-la-société »), orientation	5-Stade de l'individu conscient des valeurs et des droits qui prévalent contre les

	monde, règle pour l'examen des normes (principe) , valeur idéale <i>contre</i> valeur sociale, autonomie contre hétéronomie.	en fonction des principes de justice.	attachements et les contrats sociaux, combinaison de perspectives en faisant jouer formellement les mécanismes de la convention, du contrat, de l'impartialité objective et du procédé adéquat, prise en compte du point de vue moral et légal, et de la difficulté à les concilier.
(idem)	Intégration des perspectives du locuteur et des perspectives sur le monde, règle pour l'examen des principes (méthode de justification des normes) , valeur idéale <i>contre</i> valeur sociale, autonomie contre hétéronomie.	Perspective procédurale (adoption idéale de rôle) , orientation en fonction de la méthode par justification des normes.	6-Stade où l'individu envisage les choses d'un point de vue moral duquel dérivent les arrangements sociaux ; c'est la perspective de tout individu rationnel qui reconnaît la nature de la moralité , ce qui fait que la morale se fonde dans le respect d'autrui que l'on considère comme une fin et non un moyen.

La période postconventionnelle nous permet d'observer pour la première fois, chez Kohlberg, *une forme de rationalité* dans le modèle progressif du développement interactionnel et moral : est « rationnel » celui qui reconnaît les impératifs d'une moralité du respect, et qui conçoit autrui comme une fin, contrairement aux présupposés d'une conception instrumentale de l'Autre. Dans la mesure où cette distinction *sur la personne* est analogue au dernier type d'agir langagier distingué par Habermas dans la TAC (agir stratégique, agir régulé par des normes et, finalement, agir communicationnel), elle lie, dans une perspective habermassienne, le concept de moralité à celui d'intercompréhension :

Un concept de morale aussi net et précis ne peut se constituer qu'au niveau postconventionnel. Au stade précédent, l'intuition de ce qui est moral se rattache encore à l'idée qu'il faut apporter une solution consensuelle au conflit. C'est pourquoi les

protagonistes partent, d'ailleurs, d'idées telles que celles de vie bonne et juste, autorisant des solutions transitives à des conflits qui pourraient naître de besoins divergents. Ce n'est que lorsque l'on découple le monde social du flot des évidences culturelles, que l'on fait de la fondation en raison de la morale un problème incontournable; car, en effet, ce sont alors les points de vue qui doivent permettre le consensus qui deviennent eux-mêmes matière à caution. Les sujets qui agissent avec compétence ne peuvent, indépendamment des communautés contingentes auxquelles ils appartiennent (origine sociale, appartenance politique, héritage culturel, forme de vie en usage, etc.), se référer à un point de vue moral, *détourné de la controverse*, qu'à la seule condition de devoir accepter aussi des orientations axiologiques divergentes. C'est pourquoi ils doivent emprunter ce référent moral aux structures dans lesquelles ceux qui participent à une interaction, dès l'instant où ils agissent de manière communicationnelle, se trouvent *toujours déjà*. (Habermas, 1986, p.178)

Ce *toujours déjà* n'est-il pas spécifiquement représenté par les présuppositions pragmatiques-universelles de l'argumentation qu'Habermas défend dans la TAC, et qui relèvent d'une « *force inhérente à la démarche de justification [qui] est seule à détenir le processus discursif qui permet d'honorer les prétentions à la validité (...), force que l'argumentation doit, en fin de compte, à l'activité communicationnelle* » (Habermas, 1986, p.179)? Et en précisant que les sujets qui agissent de façon compétente ne peuvent se référer à un point de vue moral qu'à condition *d'accepter* des perspectives diverses, Habermas n'insinue-t-il pas que seuls sont compétents, du point de vue de l'agir communicationnel, les sujets capables d'intégrer de multiples perspectives sur le monde?

Si nous concevons comme analogues le développement des capacités argumentatives et les prérequis de l'agir communicationnel, la théorie morale-argumentative proposée par Habermas dans MEC a de fortes incidences sur le déploiement d'une philosophie rationaliste de l'éducation : elle supposerait que les enfants/adolescents de moins de 15 ans¹³ ne possèdent pas le bagage psychologique

¹³ Ici, la question de l'âge pose problème : Kohlberg ne mentionne pas d'âge précis pour le stade postconventionnel, et avance même l'hypothèse que certains individus n'atteindront jamais les stades 5 et 6

nécessaire à une participation aux procès d'intercompréhension, ce qui les condamnerait notamment à des formes de vie et de communication fondées sur l'autorité, l'intériorisation irréfléchie de rôles sociaux, d'attentes et de normes, à un conformisme, un respect de l'ordre et une obéissance aveugles. Une telle conception des capacités cognitives et morales de l'enfant ne fait que reproduire les impasses conceptuelles de la tradition rationaliste au regard de l'enfance, que nous avons exposées dans les sections précédentes : quelles inconsistances théoriques surgissent alors d'une analyse *critique* des conceptions kohlbergiennes et, par extension, piagésiennes du développement de l'enfant? En choisissant le modèle par stades de Kohlberg et Piaget, Habermas se soumet, d'un point de vue épistémologique et empirique, aux mêmes critiques adressées à l'endroit des deux auteurs : ainsi, comment pouvons-nous prolonger la critique du constructivisme aux théories habermassiennes? La section suivante, exposant les principales oppositions théoriques élevées contre le constructivisme cognitif et moral, n'est que le prélude d'une argumentation qui, fondée sur les conclusions d'une série de recherches récentes sur la cognition de l'enfant, pourrait nous inciter à concevoir l'enfant comme un être beaucoup plus rationnel que ne le fait Habermas.

4.2.2 Impasses du modèle habermassien de développement moral

Il faut emprunter trois voies différentes, mais complémentaires, pour relever les problèmes théoriques et empiriques d'un modèle de développement moral tel que proposé par Habermas, essentiellement appuyé sur les idées de Piaget et Kohlberg : il y a celle, d'abord, des impasses spécifiques au constructivisme tel que conçu dans les théories piagésiennes et qui, depuis les années 1950, ont poussé maints auteurs à développer la question. Ensuite, il y a celle du statut scientifique passé et actuel de la théorie kohlbergienne qui, bien qu'elle ait été généralement admise sans forte opposition pendant plus de 20 ans dans le champ développemental de la psychologie, souffre depuis plusieurs

du développement moral. Puisque Habermas n'en propose pas davantage, que Kohlberg situe à 15 ans la fin du stade 4 et de la période conventionnelle et qu'il est incertain que tous parviendront au stade postconventionnel, il nous apparaît juste de situer, approximativement, l'atteinte de capacités discursives postconventionnelles vers l'âge de 15 ans.

années de profondes remises en question. Il y a, finalement, une dernière voie, relativement paradoxale : il s'agit de celle des critiques qu'adresse Habermas lui-même à ces modèles, avant de les réinterpréter et de les modeler selon les impératifs de l'agir communicationnel, mais qui le poussent tout de même à choisir ces conceptualisations théoriques plutôt que d'autres dans l'objectif de caractériser la progression, depuis l'enfance, des compétences morales-argumentatives nécessaires à la discussion habermassienne. En quoi cette triple analyse nous permet-elle de préciser la validité du modèle habermassien au regard de la question de la rationalité? Comment, à travers les critiques des théories piagésiennes et kohlbergiennes, pouvons-nous soulever les impasses de la théorie développementale défendue par Habermas, et circonscrire de manière définitive son apport théorique à la question de la rationalité infantile?

D'abord, il n'est pas question, ici, de revenir sur l'entièreté des débats et critiques, plus ou moins célèbres selon le cas, adressées au modèle piagésien : de Vygotsky à Wallon, les réticences de plusieurs linguistes, psychologues, philosophes et éducateurs sont déjà bien documentées (Zlotowicz, 1976, p.511) et, par le fait même, feraient d'une telle répétition une contribution bien peu originale. L'angle d'analyse qu'il nous intéresse davantage d'aborder est plus spécifique, et ne jouit pas d'une littérature particulièrement abondante : où se situe, d'un point de vue épistémologique, la théorie du développement de Piaget dans le spectre rationalisme/empirisme et, surtout, comment un système théorique rationaliste comme celui de la TAC peut intégrer, sans incohérences, un tel positionnement? Comme le souligne Solomon, le rapport de Piaget au rationalisme est possiblement plus complexe, dans la façon dont le psychologue place sa théorie au point de jonction entre rationalité et empirisme, que ne le laisse entendre la majorité des études destinées à caractériser l'interactionnisme piagésien comme « système épistémologique intermédiaire » abouti :

Kant's theory of knowledge provides the traditional solution to the joint problems of empirism and rationalism. His 'third way' entails that to be objective a judgement about the physical world must conform to synthetic *a priori* principles. While Piaget has much in common with Kant, he tends (perhaps wrongly, since Kant was not concerned with the problem of development but

with that of how we can claim to know anything) to identify the Kantian *a priori* with innateness so that his criticisms of Kantianism coincide, in two works at least, with criticism of rationalism or biological innatism. (...) Given Piaget's aim of accounting for knowledge without recourse to the idea of innate knowledge or the passive *tabula rasa* of empirism, it is important that he explains the relationships between the coordination of actions, the conscious self, and the concept of object permanence so that, where it would appear that one must presuppose another, the genesis of the prior concept is well-explained. This Piaget fails to do. (...) So, when he says that a child abstracts from objects the recognition of a suspended object as something to be rocked, Piaget still has to talk about the characteristics of objects, for these must somehow enter into the formalization of an action scheme. To be generalizable, an action scheme must contain some information about objects that fit the scheme, and this information would need to be of an abstract nature. By this account action schemes contain more information than Piaget would intend, and more than he can account for. (Solomon, 2013, p.46-54)

L'idée générale de cette critique suppose que, dans son opposition formelle à l'innéisme pur, Piaget n'arrive pas à intégrer, expliquer ou réinterpréter la thèse kantienne de l'*a priori* : ne faut-il pas prédisposer d'une forme de savoir, de dispositions cognitives générales pour en arriver à un schème d'action qui inclut les informations inhérentes à un objet donné? À ces questions, Piaget ne répondrait que d'arguments circulaires : un enfant doit en effet, pour retirer un savoir abstrait de ses actions, posséder une certaine structure préalable afin de percevoir les *patterns* de ces mêmes actions, mais puisque sa théorie développementale vise à prouver que ce type de connaissance est *toujours* nouveau et construit, il ne peut qu'affirmer, sans évidences scientifiques, logiques et de façon assez vague, que les capacités d'abstraction sont d'un type constructiviste « particulier » qu'il ne parvient jamais réellement à définir (Solomon, 2013, p.63). Sur ce point, la critique de Solomon n'est pas particulièrement innovante : les détracteurs de la théorie piagétienne pointent, depuis longtemps, le « flou » théorique qui entoure les explications données par Piaget au regard du processus d'abstraction, du passage d'un stade à l'autre et des systèmes d'accommodation, d'assimilation et d'équilibration. Par contre, elle nous permet de faire le pont entre Kant, Piaget et Habermas dans une perspective rationaliste qui concerne le problème de l'*a priori* : en privilégiant un modèle de développement par

stades qui exige le refus d'une rationalité innée, Habermas s'embarrasse-t-il des mêmes problèmes que présente la thèse de Piaget? Et au regard de ses rapports aux théories kantienne, n'y a-t-il pas, dans ce choix de modèle, une source de contradictions?

Comme le souligne Grondin, l'*a priori* habermassien prétend délaissier les formes transcendantales kantienne de l'espace et de la temporalité pour se fonder sur le langage; il est, selon Habermas, l'apriorité par excellence de la condition humaine (1989, p.175) tout en étant *normatif*, dépouillé de transcendance et davantage inscrit dans une pragmatique universelle d'intercompréhension. À cet égard, la nature d'un tel *a priori*, construit dans l'action mais tout de même normatif-universel, s'apparente aux thèses constructivistes piagétienne : mais Habermas est-il capable, pour sa part, de mieux décrire que Piaget la nature de cette apriorité dans le développement des compétences morales-argumentatives, et ce, sans recours au transcendantal? Pour Pedersen,

The moral and democratic norms are already present in the way language is used and, according to Habermas, they may be reconstructed as operative fictions. This entails that the way we use language presupposes coercion-free communication in order for it to work. (...) The above-mentioned ideals will also serve as a critical standard for which we should strive (but can never reach) in actual discourses. The critical standard that critical theory aims at is thus uncovered through the methodology of reconstruction, and the only way to understand the form of weak foundation for which Habermas makes himself a spokesman is on the basis of his reconstructive ambition. This form of transcendental argumentation takes us to the core of Habermas' theory. As we have seen, in formal pragmatics Habermas' ambition is to identify conditions of possibilities for communication oriented toward understanding. In discourse ethics the ambition is to identify conditions of possibilities for regulating social interaction through norms, and in the theory of deliberative democracy the project is to identify the conditions of possibilities to regulate modern pluralistic societies through positive law. In all these projects Habermas utilizes a special kind of transcendental argumentation. A transcendental argument of the Habermasian kind takes as a premise some objective fact about a practice and then adds a claim that some other state of affairs is a necessary condition of the first one. (Pedersen, 2008, p.471)

Autrement dit et resitué dans cadre de la problématique qui nous intéresse, Habermas est confronté, dans MEC, à la nécessité d'assurer, pour les stades 5 et 6 du développement moral, un concept d'universalité qu'il est incapable, à bien des égards et malgré lui, de séparer d'une certaine nature transcendantale. En cela, à l'instar du psychologue suisse, il revient « à reculons » et, sans complètement l'assumer, à Kant : l'*a priori* universaliste habermassien, même normatif et construit, présente des attributs transcendants (Power, 1993, p.26). C'est ce qui explique, à notre avis, les contradictions du modèle qu'il propose : si l'enfant des premier et deuxième stades (préconventionnel et conventionnel) assimile et intériorise les normes du langage raisonné et intercompréhensif, que se passe-t-il d'assez bouleversant, d'un point de vue *strictement expérientiel*, pour que le troisième stade postconventionnel lui permette soudainement de traiter les normes et principes présents dans la discussion de façon critique et réflexive, et ce, sans qu'Habermas affirme explicitement un principe inhérent d'innéisme ou transcendantalité? Encore une fois, qu'est-ce qui permet le passage d'un stade à un autre, lorsque l'on congédie l'innéisme mais que l'on refuse parallèlement d'admettre une perspective purement empirique? Il convient peut-être, pour répondre à ces questions, de voir si la théorie kohlbergienne permet la résolution de ces impasses chez Habermas.

Nous avons mentionné, en début de section, comment la théorie du développement de Kohlberg fut plus ou moins incontestée des années 1970 à 1990. Même aujourd'hui, « *les stades du développement moral continuent à guider bon nombre de recherches en psychologie morale et à influencer l'enseignement, même si cela ne revêt parfois qu'un intérêt historique* » (Titus, 2008, p.3) : dans cette perspective, il est tout à fait raisonnable de penser qu'Habermas, en publiant MEC en 1983, s'appuyait sur un ensemble de thèses assez innovantes, respectées et fructueuses pour la construction de son propre modèle de développement moral-argumentatif. Mais qu'en est-il des critiques que nous pouvons adresser aux théories kohlbergiennes, et ce, au regard de la problématique de la rationalité? Pour Titus,

Les apports et les défauts de la perspective de Kohlberg se fondent sur ses idées des stades et ses critères fixes de leur séquence (« *hard stage sequence* »). C'est par une analyse

logique plutôt que par la validation empirique d'une théorie que Kohlberg prétend avoir établi ses six stades génératifs du jugement moral et leur séquence. Il a voulu que sa conception du sujet moral, au stade le plus élevé (6), incarne une « théorie déontologique de la morale ». Au-delà d'une société donnée et des différentes cultures, le sujet doit employer (pour ses jugements sur le bien et le mal) les principes moraux universels, notamment la dignité humaine, l'autonomie du sujet, la justice et la bienveillance. Dans ce but, il définit la séquence des stades en termes de croissance de l'articulation, de la différenciation et de l'intégration d'une éthique déontologique. Ces stades sont successifs et invariables, car nous sommes dans une théorie structuraliste. Ils tracent une progression interactionnelle, sociale et unidirectionnelle qui n'admet pas de régression morale. Ainsi tous les autres stades dépendent du stade final pour leur accomplissement. (Titus, 2008, p.37)

Du point de vue spécifique de la rationalité communicationnelle, les théories de Kohlberg permettent à Habermas de fonder, psychologiquement, l'articulation de principes moraux universels, tout en les transférant d'un cadre particulièrement individualiste à un contexte d'intercompréhension. Mais Habermas a de fortes réticences quant à la façon dont Kohlberg définit les derniers stades de sa théorie :

Pour les raisons qui l'ont poussé à développer sa *Théorie de l'agir communicationnel*, Jürgen Habermas estime que les stades 5 et 6 ne sont pas des stades *naturels*, c'est-à-dire des stades par lesquels devrait inéluctablement se développer tout être humain du monde entier. Pour Habermas, ce n'est pas la nature qui détermine la force des principes mais l'homme, historiquement situé et en interaction avec les autres (passage sur le plan phylogénétique à une vision décentrée du monde, des communautés aux sociétés). Habermas considère à juste raison, me semble-t-il, que les principes du stade 5 définis par Kohlberg sont d'inspiration anglo-saxonne et renvoient à des éthiques différentes (utilitaristes, jusnaturalistes, kantienne, sollicitude, ...) sans que l'une vaille *a priori* plus qu'une autre, sans que l'une soit *a priori* plus morale qu'une autre. Jürgen Habermas réfute, avec d'autres penseurs comme K.O. Apel, l'universalité *a priori* des principes moraux et démontre, au contraire, qu'un principe a tout au plus une *prétention* à la validité universelle : il est susceptible d'universalisation par le médium de la discussion sans d'ailleurs que sa validité soit inéluctablement universelle à l'arrivée. (Leleux, 2003, p.118)

D'abord, cette citation nous engage à relever un problème d'interprétation chez les auteurs traitant de l'éthique habermassienne de la discussion : ici, Leleux affirme qu'Habermas, *comme Apel*, réfute l'universalité *a priori* des principes moraux, alors que Margolis (2012, p.42) soutient qu'Apel a *échoué* sa tentative de fonder les principes moraux dans l'apriorité, tout comme Habermas en déplaçant la question de l'*a priori* dans la sphère d'une universalité normative. Quelles sont donc les distinctions particulières entre Habermas et Apel au regard de l'universalité, du transcendantal et de l'apriorité?

En se situant dans une dimension *a priori*, Apel distingue sa *pragmatique transcendantale* d'une *pragmatique universelle* comme celle que propose Habermas, sa démarche supposant une « fondation ultime » qui ne repose pas sur une investigation empirique, mais se dégage sans présupposition à partir du sol des principes : « Je continue à croire que mon *insistance à exiger par les moyens de la pragmatique transcendantale une fondation ultime* est à la fois nécessaire et légitime si l'on veut que l'éthique de la discussion soit cognitiviste (au sens où elle peut saisir la dimension intelligible d'un principe) et universaliste (au sens où elle revendique l'universel comme son domaine de validité) » (Apel 1989, p. 155). Cette tâche fondationnelle suppose un retour réflexif sur les conditions mêmes de l'argumentation qui permet d'installer l'argumentatif comme noyau essentiel du langage humain afin d'éviter la régression à l'infini ou la pétition de principe. Au lieu que la théorie de l'argumentation soit un élément d'une théorie d'ensemble du langage, c'est la sphère de la communicabilité qui se trouve absorbée dans celle de l'argumentation. L'argumentation elle-même, si elle doit être envisagée d'un point de vue principiel, doit expliciter les conditions de sa propre constitution : on devrait alors développer une théorie méta-argumentative, au risque d'engager ainsi une régression sans fin de présupposition en présupposition. La fondation ne relève ni d'un principe logico-formel, qui supposerait la reconnaissance préalable des normes de la raison, donc la raison elle-même (Apel 1994, p.47), ni d'une saisie réflexive de la conscience par elle-même comme le propose la phénoménologie, qui prétend elle aussi être « parfaitement exempte de présuppositions et exige à l'égard d'elle-même une évidence réflexive absolue » (Husserl 1913, p. 121; p. 211 de l'éd. française). (Cossutta, 2003, p.4)

Cette citation nous éclaire *précisément* sur les contradictions du modèle habermassien : Habermas reste pris dans une perspective semi-transcendantale qui, malgré son entêtement à fonder une « universalité empirique » (les principes moraux revêtent une prétention inhérente à l'universel parce que, dans les rouages spécifiquement expérientiels de l'agir communicationnel lui-même, les acteurs intériorisent activement un ensemble de règles pragmatiques), l'oblige *à la fois* à supposer une forme transcendantale de consensus linguistique universel *tout en excluant* une « universalité de participation ». Dit autrement, comment le philosophe peut-il défendre un concept d'universalité discursive qui engage un fort principe symbolique d'inclusion (supposant qu'un principe sera jugé comme étant moral et justifié dans la mesure où *tous les participants virtuels d'une discussion portant sur ce principe pourraient l'accepter comme tel*), en affirmant simultanément que ce ne sont pas tous les acteurs sociaux qui peuvent atteindre les stades de développement permettant la réflexion critique sur les normes et principes?

Au regard de la question de la rationalité de l'enfant, la posture habermassienne révèle ainsi deux impasses majeures : 1) elle suppose une idéalisation qui, comme chez la majorité des philosophes étudiés dans le cadre de ce chapitre, écarte l'enfance de la rationalité, et 2) elle congédie aussi un concept d'innéisme qui, pourtant, serait indispensable à une reconstruction positive des nœuds et problèmes que présente son modèle de développement moral. Si nous examinons chacune de ces propositions, nous devrions pouvoir établir les fondements du point de vue habermassien sur l'enfance, le soumettre à l'examen de différentes recherches récentes sur la question et finalement, dans les sections suivantes et en guise de conclusion à ce dernier chapitre, présenter en quoi certaines modifications au modèle habermassien ne sont pas sans intérêt pour une philosophie rationaliste de l'éducation.

D'abord, la question de l'« idéalisme consensuel » d'Habermas n'est pas sans avoir suscité maintes critiques et réflexions dans le champ des sciences sociales contemporaines (Gray & Webb, 2012; Susan, 2011; Holton, 2001; Grondin, 1993a). À cet égard, une contribution qui ne ferait que revoir ces débats serait plus ou moins innovante : ce qui l'est, par contre, c'est de voir comment cette caractéristique touche intimement au

statut de l'enfance dans la philosophie, et de quelle façon une théorie critique visant l'émancipation des individus ne peut soustraire à ses objectifs la libération des enfants. En effet,

Le passage au jugement moral par des principes n'est en fait qu'un premier pas qu'il faut encore compléter, par lequel l'adulte s'affranchit du monde traditionnel des normes existantes. En effet, les principes sur lesquels on se fonde pour évaluer des normes (tels par exemple des principes de justice distributive) se présentent sous une forme plurielle et demandent eux-mêmes d'être fondés. (...) Apparaît donc à ce troisième stade d'interaction une forme idéalisée de réciprocité qui détermine une quête coopérative de la vérité propre à une communauté de communication, en principe illimitée. (Habermas, 1986, p.178)

Une telle idéalisation place la pensée habermassienne au même niveau que celles de Platon, Aristote, Descartes, Leibniz et Kant : l'enfant n'est pas encore *apte à saisir et rendre intelligible*, par les seules potentialités que permettent son âme ou sa cognition, l'idéalité que représente une éthique de la discussion fondée sur l'examen critique des normes et principes moraux. En cela, les simples conclusions du sens commun nous permettent d'accepter, sans trop de résistance, qu'un enfant de huit ans, en plein cœur du stade conventionnel, soit plus ou moins habileté à articuler une critique réflexive du principe de justice distributive. Toutefois, une autre perspective, anti-idéaliste, propose certaines considérations assez intéressantes dans le cadre d'une critique de la thèse habermassienne :

Il me paraît très probable que cette dichotomie entre l'action communicative et l'action stratégique est trop rigide pour rendre compte de la psychologie phénoménale de la construction d'un monde commun à deux ou plusieurs locuteurs. Ainsi, le psychologue M. Miller a fait des recherches empiriques sur le rôle de l'argumentation dans la construction par des coopérants d'un monde commun. Il a conclu que des sujets cherchant coopérativement à définir et à résoudre des problèmes définis en arrivent à construire des procédures pour la résolution de conflits entre les perspectives des participants, mais sans que disparaissent pour autant les dissensions. En fait, il y a même co-construction entre d'une part des opinions différenciant clairement les participants et d'autre part des procédures visant à

réduire les désaccords. Même la constatation de désaccords entre les participants aboutit à une compréhension meilleure du monde commun : bien que localement, les participants sont contraints de prendre de la distance vis-à-vis de leurs propres opinions et à les réviser, il reste tout aussi vrai que la constatation de désaccords insurmontables contribue à la construction d'un monde commun. Bien qu'il n'y ait pas consensus, ils font l'apprentissage de l'existence de divergences dans un monde commun. Ces résultats contredisent bien la conception de Habermas. (Mortier, 1994, p.31)

En évacuant le caractère idéalisé de la discussion chez Habermas, nous pouvons concevoir un modèle de développement beaucoup plus inclusif et cohérent : la rationalité communicationnelle dépendrait, ainsi, beaucoup moins de propositions universellement et harmonieusement acceptées, mais davantage *du fait même* de la participation discursive comme construction d'un monde commun; une telle dé-idéalisation permettrait non seulement un concept plus ouvert de raison communicationnelle, mais elle mettrait aussi en lumière une définition de la rationalité beaucoup moins fracturée et incohérente que celle que soutient Habermas dans ses écrits.

En effet, dans la TAC, le philosophe semble concevoir l'agir communicationnel et la rationalité des acteurs comme une capacité d'action intercompréhensive qui relève de conditions beaucoup moins exigeantes et, il faut en convenir, irréalistes que celles qu'il propose dans MEC : sont rationnels, dans la TAC, les acteurs qui sont en mesure de justifier leurs actions au regard d'un certain cadre normatif de référence, qui s'articule spécifiquement à la notion de *prétention à la validité* (vérité, justesse, véracité). À ce moment précis, il semble que l'intercompréhension ne relève pas, comme dans MEC, d'un consensus universel sur la justification autoréflexive des normes et principes eux-mêmes, mais beaucoup plus simplement de rouages langagiers qui permettent au locuteur d'assurer à son auditeur, comme nous l'avons expliqué au deuxième chapitre de cette thèse, de la vérité, de la justesse et de la véracité de la prétention à la validité qu'il lui soumet : mais cette thèse se transforme lorsque Habermas tente de reconstruire l'histoire intrapsychologique de ce type d'agir non pas *en lui-même*, mais *en vue de* proposer une éthique universelle de discussion. Il opte pour un modèle développemental qui, sous la

force de ses influences théoriques, prolonge les mêmes erreurs : comment passe-t-on d'un stade à un autre, si la justification de ces passages se prive du potentiel explicatif d'une prédisposition innée? Pourquoi articuler un modèle idéalisé qui, comme le souligne Habermas lui-même, propose des stades ultimes qui ne peuvent s'appliquer qu'à un mince pourcentage de la population et qui, par le fait même, réfute son propre caractère universel et fondamentalement interpartagé? En se refusant ainsi de reconnaître les capacités langagières des enfants *hors* d'actions communicationnelles purement stratégiques-instrumentales, Habermas est obligé de limiter, à un futur tout à fait incertain, les facultés de ceux-ci à participer aux procès d'intercompréhension de leur monde vécu. Jusqu'à 12-15 ans, ils ne peuvent qu'intérioriser les rôles sociaux attendus dans l'espoir, un peu vain si l'on se fie à MEC, d'un jour être en mesure de délibérer de façon critique de principes moraux, éthiques et politiques. Étrangement, si Habermas propose une théorie de l'émancipation sociale, il se positionne ainsi *complètement à contre-courant* des objectifs de la pédagogie critique : mais au-delà de ce fait particulier, dont nous traitons plus loin, comment la recherche psychologique actuelle confirme ou réfute-t-elle les thèses habermassiennes du développement moral? L'enfant est-il plus fondamentalement rationnel que ne le laisse entendre Habermas?

4.2.3 L'autorité adulte : ennemie de la rationalité de l'enfant?

Une étude conduite entre 2003 et 2014 par Sarah Brosnan et Frans de Waal, au *Yerkes National Primate Research Center* de l'Université d'Emory (Atlanta) et publiée dans *Nature* (2003) et *Science* (2014), démontre comment deux singes capucins, placés dans des cages transparentes qui les séparent de quelques pouces mais qui leur permettent tout de même de se voir mutuellement, modifient leurs réactions face à des comportements inévitables adoptés par le chercheur. L'expérience est relativement simple : en échange d'un caillou qu'ils donnent à ce dernier, chaque capucin reçoit une récompense, l'un une tranche de concombre et, l'autre, un raisin : cette espèce de singes préférant généralement le goût du fruit, cela ne prend que quelques échanges avant que celui qui est « condamné » au concombre se révolte quelque peu, voyant les bénéfices supplémentaires

que retire son semblable, et en arrive à refuser le légume. Brosnan et Waal (2003) en ont conclu, d'une façon qui est généralement admise par la communauté scientifique étudiant les comportements moraux et sociaux des primates, que certaines espèces, au fil de l'évolution, ont développé un sens de l'équité et de la justice favorisant la survie de leur groupe et qui, maintenant, fait partie intégrante de leur bagage cognitif inné. Mais il y a plus : avec certaines paires de capucins soumis à la même expérience, le sujet privilégié, après un certain temps, *refusait d'accepter les raisins si son semblable n'en obtenait pas également*, et ne les réacceptait *qu'après que celui-ci put en bénéficier tout autant*.

L'idée, ici, n'est évidemment pas de défendre l'hypothèse que les capucins possèdent une faculté *critique* d'interprétation de la justice et de l'équité, et que nous pouvons en établir une correspondance parfaite entre les manifestations comportementales « morales » de certains singes et la moralité humaine. En qualité de chercheurs en philosophie de l'éducation, et non de neuropsychologues ou spécialistes de la psychologie humaine ou animale, notre objectif est beaucoup moins ambitieux, mais non moins important pour la façon dont nous concevons le développement moral des enfants et les répercussions d'une telle conception sur l'éducation : comment certaines études, même inter-espèces, nous éclairent-elles sur la question de l'innéisme de la moralité et de la rationalité de l'enfant et, surtout, de quelle façon ces études nous permettent-elles de remettre en question la validité du modèle habermassien exposé aux pages précédentes? Au fil des dernières sections, la raison pour laquelle nous avons implicitement insisté sur l'importance et la pertinence d'un modèle innéiste de développement moral, sans toutefois justifier de façon approfondie cette posture, relève de la façon dont les impasses précédemment soulevées ne peuvent être résolues sans une exposition plus détaillée de la cognition infantile, *à l'extérieur* de la tradition philosophique rationaliste que nous avons étudiée dans ce chapitre. Nous avons notamment soutenu que, sans une perspective élargie sur les potentialités de l'enfant, une philosophie rationnelle de l'éducation, telle que proposée de Platon à Kant, sombre dans les apories d'une rationalité qui apparaît quelque peu magiquement par une reconversion du regard plus ou moins bien définie, ou qui ne relève que d'un mimétisme coordonné et assuré par l'autorité de l'adulte vertueux, connaissant et *enfin* rationnel. La théorie d'Habermas suppose les mêmes mécanismes

d'apprentissage (intérieurisation de rôles sous l'autorité de l'adulte ou du groupe qui mène, ultimement mais de façon discriminatoire, à user de raison communicationnelle pour critiquer et justifier des principes moraux), mais les études suivantes tendent davantage à soutenir une série d'hypothèses partiellement contraires : il est donc temps de repenser le modèle habermassien, certes utile pour une caractérisation macrosociologique de l'éducation moderne comme disjonction, mais plus ou moins valide pour une application microsociologique et philosophique de l'activité éducative elle-même.

Rappelons d'abord, succinctement, ce que prévoit le modèle d'Habermas : aux premiers stades du développement moral, l'enfant intériorise certaines attentes au regard d'une dynamique récompense/punition instiguée par l'autorité adulte; aux stades 3 et 4 (2-7 ans), il est de plus en plus capable d'intégrer à sa perspective personnelle celles des autres, et est apte à fonctionner selon une reconnaissance des normes de ses groupes sociaux (7-15 ans), alors que ce n'est qu'aux stades 5 et 6 que, certains adolescents et adultes seulement, possèdent les facultés critiques requises pour une discussion rationnelle sur les normes et principes eux-mêmes. Chacun de ces stades, au regard d'études menées dans les vingt dernières années, ne résiste au besoin de profondes modifications théoriques et conceptuelles issues d'expérimentations empiriques qui nous révèlent essentiellement deux choses : la moralité, lorsque définie en termes de compréhension et de reconnaissance de normes interpartagées (justice, équité), *apparaît beaucoup plus tôt que ne le prévoit le modèle habermassien*, et l'autorité de l'adulte, altérant en extériorité le développement naturel de l'enfant, semble *reconduire une conception de la moralité infantile vers un statut plus inachevé que ne le permet vraiment son développement*. S'impose alors, tout particulièrement du fait des considérations relatives à cette deuxième hypothèse, une question urgente : sommes-nous ceux qui, involontairement ou consciemment, prolongent une conception irrationnelle de l'enfance qui nous mène à modeler les comportements de l'enfant de façon non naturelle et, surtout, non rationnelle? Ce n'est, toutefois, qu'en revenant à la première hypothèse que nous pouvons prendre conscience de l'ampleur de la seconde : ainsi, comme le notent Baumard & al. (2012),

Classic studies demonstrate a relatively late development of equity, with children as old as 6 or even 8–10 years failing to follow the logic of merit, that is, failing to give more to those who contribute more. In the last decades, an alternative to this constructivist position has emerged. This approach draws from general accounts of fairness coming from evolutionary biology (Trivers, 1971), behavioral economics (Binmore, 2005), and moral philosophy (Rawls, 1971). In this framework, it is posited that humans are endowed with a universal “sense of fairness”, an adaptation designed to regulate cooperative interaction. (...) Although evolutionary theories do not contradict the idea of a progressive development of justice judgments, they render the idea of an early development of complex judgments of justice more plausible. Indeed, the idea that humans are predisposed to develop a sense of fairness is at the heart of this approach. Such a predisposition might help children to overcome the complexity of judgments of justice from an early age. In line with this idea, recent experiments involving looking time measures have shown that 12 to 18-month-old infants are sensitive to inequity. When actively involved in the task, children as young as 3 years share mostly equally after having worked together to obtain rewards in a collaborative task, even when those rewards could easily be monopolized. Moreover, as a follow-up study demonstrated, sharing is clearly related to the collaborative nature of the task: 3-year-olds share with others much more equitably in these contexts than they do in either windfall or parallel-work situations. (Baumard & al., 2012, p.492-493)

En effet, la position d’Habermas suggère que ce n’est que vers 5-7 ans que les enfants assimilent une perspective d’équité et de coopération en vue de réalisation d’intérêts, alors que Baumard et ses collègues situent l’apparition de ce comportement dès l’âge précoce de trois ans : comme phase préalable de la compréhension et de l’intériorisation de rôles, cette hypothèse nous permet, logiquement, de penser que le second stade sera, lui aussi, atteint plus tôt que ne le prévoit le modèle habermassien.

Ainsi, dans une recherche visant à établir le niveau de moralité d’enfants âgés de 3½ et 6 ans au regard de l’endossement des normes de groupes (période conventionnelle chez Habermas, de 7 à 15 ans), Cooley & Killen (2015) ont non seulement démontré que l’intériorisation de normes sociales s’accomplissait plus tôt que ne le prédisent les modèles d’Habermas et Kohlberg, mais que les enfants participant à l’étude ont même fait preuve

de *justification rationnelle sur ces mêmes normes*, qui les pousse à privilégier le respect d'une norme qu'ils jugent comme étant morale aux dépens d'un sentiment de loyauté au groupe : autrement dit, entre 3½ et 6 ans, les enfants ne feraient pas seulement qu'intérioriser des normes et attentes de conduites au regard de leur attachement au groupe social dont ils font partie, mais sont déjà capables de se soutirer, symboliquement, de leur groupe afin de favoriser un principe moral en lui-même. Comme en concluent les auteures,

Demonstrating children's full understanding of their decisions, participants used moral reasoning such as fairness to support a deviant member who advocated for equal allocation when the group wanted an unequal allocation of resources. (...) By also measuring children's evaluations of resource allocation in a group context we were able to determine how children view a member's decisions to challenge the group norm about equal allocation of resources as well as the group norm about unequal allocation. Young children's support of a deviant member who advocated for equality, and rejection of a deviant member who advocated for inequality, reveals the underlying strength of their social cognition about equality and fairness. Young children supported a deviant (counter-normative) group member who espoused equality, even when it did not conform to the established group norm. (Cooley & Killen, 2015, p.561)

Plusieurs études récentes corroborent les conclusions de Baumard, Cooley et Killen (Hamann & al., 2014; Schmidt & al., 2012; Hastings & al., 2005) : même si elles ne nous permettent pas d'affirmer dans l'absolu que tous les enfants d'âge primaire, lorsqu'ils choisissent de privilégier une norme ou une autre, font preuve de pensée critique articulée dans l'intercompréhension et les rouages d'une discussion à caractère universel (telle que définie par Habermas en référence aux stades 5 et 6 de son modèle), elles nous obligent d'abord à considérer la moralité et la rationalité des enfants comme des facultés présentes beaucoup plus tôt que ne le soutiennent les théories classiques du développement, mais surtout qu'une telle précocité nous incite à intégrer une perspective innéiste beaucoup plus importante que ne le font Piaget, Kohlberg et Habermas. Comment expliquer, dès lors, leur résistance partagée à admettre un principe inné de justice, d'équité et de morale chez l'enfant? Peut-on simplement l'interpréter au regard de leurs postures épistémologiques

respectives, ou en considérant l'avancement de la recherche depuis la présentation initiale de leurs théories?

Nous postulons ici une troisième hypothèse, psychologique et philosophique, qui relie à la fois l'analyse que nous avons faite de l'oubli de l'enfant dans la tradition rationaliste occidentale et les effets pervers de l'autorité de l'adulte sur le développement intrapsychologique infantile : il subsiste, encore aujourd'hui, une conception ancrée dans les mœurs et les perceptions qui refuse de considérer l'enfant comme un égal, et ce, malgré les efforts politico-juridiques nationaux et internationaux visant à protéger les droits de l'enfant et la reconnaissance de sa dignité. Ce refus prend ses racines dans la négation de la rationalité de l'enfant que nous avons exposée tout au long de ce chapitre, et se matérialise dans des rapports de domination entre l'adulte et l'enfant : comme l'exprime bien Quentel,

Dimension de la personne du parent, l'enfant se trouve aussitôt entraîné dans le processus d'historicisation qui la caractérise. Le parent, analysant le devenir, prend un certain recul par rapport à ce dont il s'est lui-même imprégné étant enfant, ainsi que par rapport à ce dont il continue toujours de s'imprégner. Le mouvement est « dialectique » : se poser en adulte, c'est en effet tenter de dépasser constamment cette phase que représente l'enfant en nous, mais qui constitue le tremplin d'une telle trajectoire... En d'autres termes, la personne correspond à un processus fait de contradictions. Pour émerger à la dimension du social et y contribuer, l'adulte doit nier l'enfant qui demeure toujours en lui : un tel « meurtre », pour reprendre la formulation de Serge Leclair, ne saurait cependant être accompli une fois pour toutes. Il est à perpétuer continuellement; irréalisable, au sens où il n'aboutit jamais totalement, il doit toutefois être sans cesse renouvelé. Tel est cet étrange paradoxe sur lequel la personne se fonde. (Quentel, 2008, p.66)

Comment ce paradoxe influe-t-il sur le développement moral de l'enfant, dans la mesure où se prolonge possiblement, dans l'acte éducatif, ce meurtre symbolique de l'enfance? Tous s'entendent, ou presque, sur la nécessité de l'autorité adulte : mais cette autorité recèle-t-elle un potentiel de modelage cognitif qui, dans le cadre d'un cercle vicieux étendu à l'échelle historique, atrophie la nature rationnelle de l'enfant et permet ensuite

aux adultes de le caractériser, au profit d'un narcissisme camouflé sous les impératifs d'un contrôle nécessaire, comme *être irrationnel*?

Kenward a démontré, dans une étude récente datant de 2012, un mécanisme de sur-imitation chez des enfants de trois à cinq ans consistant à répéter des actions non nécessaires à l'accomplissement d'une tâche donnée. L'hypothèse classique sous-jacente à ce genre d'expériences supporte l'idée que lorsqu'un enfant répète, en reconduisant une action non nécessaire, une séquence d'actions modelées, il obéirait à une croyance irrationnelle selon laquelle même les actions superflues sont essentielles à l'atteinte du but de la séquence d'actions. En d'autres termes, l'hypothèse classique endosse une perspective d'*erreur cognitive* découlant du niveau de maturité de la cognition infantile : trop jeune encore pour remettre en question la pertinence d'un acte particulier, il s'en remet à un processus de sur-imitation des actions adultes, qu'il suppose comme étant normativement valides. Mais Kenward en arrive à d'autres conclusions :

Over-imitation, which is common in children, is the imitation of elements of an action sequence that are clearly unnecessary for reaching the final goal. A variety of cognitive mechanisms have been proposed to explain this phenomenon. Here, 48 3- and 5-year-olds together with a puppet observed an adult demonstrate instrumental tasks that included an unnecessary action. Failure of the puppet to perform the unnecessary action resulted in spontaneous protest by the majority of the children, with some using normative language. Children also protested in comparison tasks in which the puppet violated convention or instrumental rationality. Protest in response to the puppet's omission of unnecessary action occurred even after the puppet's successful achievement of the goal. This observation is not compatible with the hypothesis that the primary cause of over-imitation is that children believe the unnecessary action causes the goal. There are multiple domains that children may believe determine the unnecessary action's normativity, two being social convention and instrumental rationality. Because the demonstration provides no information about which domains are relevant, children are capable of encoding apparently unnecessary action as normative without information as to which domain determines the unnecessary action's normativity. This study demonstrates an early link between two processes of fundamental importance for

human culture: faithful imitation and the adherence to and enforcement of norms. (Kenward, 2012, p.195)

Autrement dit, l'« irrationalité » de l'action infantile relèverait davantage d'une adhésion et d'un renforcement de codes et normes de conduites que d'un processus erroné de réflexion : à l'opposé, Habermas propose un modèle de développement qui suppose qu'entre 3 et 5 ans, les enfants adoptent certaines conduites sous l'influence d'un adulte *à défaut d'un bagage cognitif assez développé* leur permettant de critiquer une action superflue. En un certain sens, le jeune enfant n'est possiblement pas tant irrationnel que *plus susceptible* d'être influencé par l'autorité adulte, ce qui ouvre la porte à de profondes remises en question de l'acte éducatif : des recherches spécifiquement menées en salle de classe nous permettent-elles d'éclairer cette hypothèse?

Blumenfeld, Pintrich et Hamilton (1987), notamment, ont démontré l'ampleur des ramifications de la relation maître/élève au regard de l'influence de l'adulte sur les justifications morales et normatives d'enfants de 5 et 11 ans : dans cette étude, chacun des 347 enfants interviewés a évalué et commenté une trentaine d'images représentant des comportements spécifiques que les chercheurs avaient répartis selon quatre catégories (comportements moraux, de performance, attitudes en classe et conventions sociales), et ces données ont été arrimées à autant d'observations en classe avec les élèves et leurs professeurs. Les conclusions sont surprenantes : d'abord, les enfants de première comme de cinquième année étaient en mesure de justifier, pour trois catégories de comportements (moraux, de performance et sociaux), leur validité intrinsèque (le bien-être des autres, les conséquences de leurs actions sur leurs pairs et l'adulte, la valeur du travail et de l'effort), mais ne semblaient pas en mesure de le faire pour la catégorie « attitudes en classe » (Blumenfeld, Pintrich & Hamilton, 1987, p.1397). Pour cette dernière catégorie, les justifications des élèves relevaient davantage de facteurs extrinsèques, soit de conséquences rationnelles-instrumentales (récompenses et punitions), de considérations relatives à l'approbation sociale (la perception positive et négative de leurs camarades et de leurs professeurs) et de sanctions provenant de l'autorité (faire ce que l'on demande) : toutefois, si les justifications sont relativement de même nature chez les enfants de 6 et 11

ans, le degré d'influence du professeur sur les raisons évoquées par les élèves varie considérablement entre les deux catégories d'âge. Comme le soulignent les auteurs,

At both grade levels, children distinguished between social and academic conventions. They offered intrinsic rationales such as consequences to others as reasons for adhering to moral and social conventional norms and self-affirmation as the major rationale for achievement; rationales for academic conventions stood out as distinctly extrinsic. Teachers' use of inductions did not significantly affect children's responses. However, in classrooms where teachers focused proportionately less of their communication on conventions (procedures), first graders offered more intrinsic reasons for adhering to conventional and achievement norms; fifth graders showed no impact of teachers' procedural emphasis, and children's thinking about morals was not influenced at either grade level. (Blumenfeld, Pintrich & Hamilton, 1987, p.1390)

La pertinence d'une telle étude pour la philosophie de l'éducation est double : d'abord, elle montre que 1) les jeunes enfants semblent déjà en mesure de fournir des justifications rationnelles au regard de comportements moraux et sociaux, et ce, en se référant à des principes généralement favorables à la justice, l'équité et au bien d'autrui, et 2) moins les élèves en bas âge sont exposés à l'influence et l'autorité de l'adulte visant le renforcement extérieur de codes moraux et sociaux, moins ils font eux-mêmes appel à des justifications de type rationnel-instrumental pour expliquer leur adhésion ou non-adhésion aux normes en vigueur. L'influence du professeur s'avère ainsi particulièrement dangereuse pour les plus jeunes, paradoxalement au moment de l'éducation durant lequel les enfants sont le plus fortement encadrés, contrôlés, influencés, dirigés et sensibles à l'autorité adulte : tout se passe comme si l'enfant possède, dès la naissance, un fort potentiel moral *qui est ensuite colonisé par la façon dont les adultes interagissent de manière instrumentale avec eux, au point où ces derniers en arrivent eux-mêmes à endosser des rôles et justifications relevant d'une perspective moyens-fins, de calcul d'intérêts et de prédiction de sanctions et récompenses.*

Il s'agit, certes, d'une forte thèse. Nous ne soutenons pas, soyons clairs à ce sujet, l'idée que les enfants démontrent des capacités réflexives, critiques et morales aussi

élevées que celles d'adultes particulièrement éthiques, ni qu'une éducation respectant réellement la nature de l'enfant suppose que l'on suive, à tout moment et en toute circonstance, leurs désirs, leurs envies, les raisons qu'ils invoquent pour justifier leurs actions, leur liberté sans limites et leur complète préséance sur les connaissances et la rationalité de l'adulte que nous acceptons, sans aucune résistance, comme étant plus complexes. Mais à ce stade de notre étude, et considérant notre objet spécifique, il apparaît que la TAC habermassienne (et sa prolongation morale dans MEC) souffre de profondes contradictions : l'histoire de la Modernité que propose Habermas, c'est le récit d'une colonisation qu'il se refuse d'admettre comme étant aussi, et encore plus fortement, celle de l'enfance. En fait, toute la théorie habermassienne de la colonisation intérieure s'apparente, de façon encore plus claire et vérifiable que nous pouvons le démontrer pour les systèmes et institutions symboliques du monde moderne, au sort que l'adulte réserve à l'enfant : si l'on admet que ce dernier présente, malgré le fait que nous refusons de lui reconnaître cette compétence, toutes les qualités requises lui permettant de participer aux procès d'intercompréhension du monde vécu, il se présente comme l'entité la plus rationalisée, dominée, régulée, monétarisée, instrumentalisée et manipulée de l'histoire humaine. Il ne suffit que d'un simple changement de lexique pour exprimer la correspondance existant entre la TAC et la question de l'enfance : l'enfant comme *monde vécu* et l'adulte comme *système* qui, par le médium de l'éducation, s'incruste dans le mode d'être de l'enfance; qui, par une logique de rationalité instrumentale, use plus de moyens calculés que de reconnaissance pour assurer, par l'éducation, l'ordre nécessaire au fonctionnement systémique de la société et à la structuration en extériorité de la personnalité individuelle.

C'est pourquoi il est si surprenant, voire frustrant, de constater combien Habermas, en s'efforçant d'articuler une théorie de l'émancipation et de la libération sociale et individuelle, laisse de côté la rationalité communicationnelle de l'enfant; ce l'est encore davantage quand l'on constate que les sources intrapsychologiques de cette rationalité discriminent explicitement la jeune enfance et que, paradoxalement, de nombreuses études tendent à prouver le contraire. On en vient inmanquablement à se demander si, au-delà de ces contradictions, ce n'est pas simplement de l'*ethos profond* de la société occidentale

qu'Habermas n'a pu se départir, se détacher : si ce n'est pas d'un irrespect et d'une négation sempiternels de l'intelligence et des capacités de l'enfant dont il n'a pu se dégager. Mais notre étude serait incohérente et incomplète si, après avoir cherché à invalider la posture habermassienne au regard du développement de l'agir communicationnel et de la moralité de l'enfant, voire de montrer en quoi la TAC est intimement mais paradoxalement analogue à l'histoire de l'enfance, nous ne saurions la reconstruire à la lumière des considérations que nous avons nous-mêmes exposées et proposées : ainsi, comment une TAC qui intégrerait pleinement l'enfant aux procès d'intercompréhension nous permettrait-elle de « débloquer » le potentiel de l'agir communicationnel pour l'éducation contemporaine? Comment une TAC renouvelée jetterait un nouvel éclairage et fournirait de nouveaux outils pour une éducation à la pensée critique? Comme nous l'avons soutenu tout au long de ce chapitre, la tradition philosophique rationaliste, dans ses rapports à l'éducation, se doit d'élargir ses perspectives au regard de l'enfance pour, à certains égards, rester cohérente, se départir de ses fondements profondément transcendants et contribuer, enfin, à une éducation rationaliste qui ne fait pas l'économie des capacités de l'enfant, mais surtout de sa dignité et de son droit à la liberté.

4.3 Pédagogie critique, rationalisme et émancipation : vers un apport renouvelé des thèses d'Habermas en philosophie de l'éducation

4.3.1 Critique des modèles d'articulation proposés

L'idée d'établir une série de liens entre les théories d'Habermas et la pédagogie, particulièrement critique, n'est pas une entreprise nouvelle dans le champ des sciences de l'éducation. Pour des raisons évidentes, il est plutôt aisé d'interpréter les thèses habermassiennes à la lumière de plusieurs principes à la base de modèles éducatifs critiques qui, tous deux, visent ultimement l'émancipation de l'individu et la remise en question d'une société qui continue de dicter les règles d'un rapport de force inégalitaire entre systèmes et acteurs sociaux : en ce sens, notre première contribution, dans la section suivante, n'est pas de proposer une interprétation pédagogique de l'agir

communicationnel ou de différentes thèses habermassiennes selon ce qu'elles auraient à offrir pour des pratiques critiques d'enseignement et de dialogues éducatifs, mais plutôt de pointer les failles théoriques des lectures déjà proposées au regard des conclusions exposées précédemment dans ce chapitre, et ce, avant de nous adonner à un tel exercice. C'est qu'il y a, en effet, un problème majeur avec les plus importantes tentatives d'articulation *pédagogique* de la TAC et de l'éthique de la discussion développées dans les 30 dernières années, et aucun des modèles ici étudiés n'échappe au constat que nous nous proposons de développer dans les pages suivantes : dans la littérature spécifiquement francophone et anglophone en pédagogie et philosophie de l'éducation, tous les auteurs ayant conceptualisé une interprétation éducative des thèses habermassiennes évoquées plus haut l'ont fait sans égard au modèle de développement qu'Habermas propose dans MEC. Autrement dit, l'application des modèles habermassiens de discussion et d'entente intercompréhensive se fait généralement comme si l'enfant est naturellement inclus dans les processus discursifs décrits par le philosophe, ce qui, comme nous l'avons montré, est tout sauf vrai : avant, donc, de proposer une interprétation renouvelée et, à notre avis, plus juste des potentialités de la TAC et de l'éthique de la discussion pour l'activité éducative, il nous faut considérer celles qu'ont exposées certains pédagogues, philosophes ou théoriciens de l'éducation dans les dernières décennies, et plus particulièrement dans les années récentes.

Nous avons recensé des dizaines de tentatives théoriques et, beaucoup moins souvent, empiriques destinées à une mise en lumière des liens entre Habermas et la pédagogie : notre intérêt, ici, est moins de les exposer de façon exhaustive que de critiquer les traits qu'elles ont en commun, ce en quoi elles ont fait fausse route « commune » et ce qu'elles nous permettent d'entrevoir dans l'optique d'un réel renouvellement, d'une interprétation bonifiée et actualisée des thèses habermassiennes pour l'éducation critique. Par contre, il convient tout de même de relever les principales études ayant agi comme points de référence en la matière au cours des dernières années : à cet égard, citons chronologiquement les ouvrages de Young (1989), de Torres & Morrow (2002) et de Murphy & Fleming (2010), leurs articles respectifs, parfois écrits en collaboration (Torres & Morrow, 1998; Huttunen & Murphy, 2012; Moran & Murphy, 2012; Fleming, 2012),

et ceux de quelques auteurs ayant écrit de façon plus régulière ou approfondie sur Habermas et l'éducation (Johnston, 2007, 2012; Bamber, 2010, 2012). Ces auteurs et, dans le cas d'ouvrages collectifs comme celui de Murphy & Fleming (2010), les collaborateurs qui y ont participé, représentent ce que nous définissons comme étant le nœud, le cœur de la recherche actuelle (excluant les textes de Young, qui datent de plus de 25 ans) sur les thèses habermassiennes et l'activité éducative, certains s'inscrivant ouvertement dans la prolongation du courant de la pédagogie critique, d'autres œuvrant davantage dans une perspective philosophique sans étiquette pédagogique précise. Mais peu importe le domaine spécifique au sein duquel ils s'intègrent, ils répètent tous essentiellement les mêmes erreurs : la question de l'enfance n'est jamais, dans leurs conceptualisations respectives, traitée séparément des rouages de la TAC et de l'éthique de la discussion, et encore moins au regard d'études psychologiques récentes nous permettant de circonscrire le propre de la cognition et de la moralité infantiles. Comment contournent-ils ainsi la question, quels « trous » théoriques découlent de ces omissions et de quelle façon pouvons-nous rebondir de ces impasses pour contribuer de façon innovante à la recherche actuelle sur Habermas, l'éducation et la pédagogie?

D'abord, comme le souligne Dunlop à propos du premier ouvrage d'envergure destiné à la question de l'éducation dans une perspective habermassienne (Young, 1989),

In an analysis of 'traditional pedagogy' Young argues that the usual methods, especially the predominant question and answer cycle, in which pupils' suggestions are constantly reformulated, and in which the teacher aims to engender the particular kind of understanding he thinks appropriate, often destroy the pupil's life-world while putting nothing in its place. The most important missing elements have been the pupils' 'communicative autonomy' and rational assent. These claims depend on Habermas' theories of meaning and truth (and other kinds of 'validity'), according to which they have necessarily to be understood 'dialogically'. They are what is eventually consented to in real democratic discussion (the ISS). If I tell you something I 'make (you) an offer', and you 'accept the speech act offer or decline it', depending on whether you can 'take a positive position on its claims' (i.e. accept their validity). It is considerations like these that lead Young to resist the usual assumption that

'autonomy' needs to be preceded by a stage of intellectual dependence. It depends on the idea that there are skills of reasoning, and so on, which can be learnt and 'applied' before being properly understood. Young retorts that 'the resolution of validity claims is ultimately a social (i.e. dialogical) rather than an individual process'. What matters in education is not 'linguistic' but 'communicative' competence. The objection that some children are too young to be rational can be countered by the claim that, provided the teacher keeps the discussion within rational parameters which children *can* understand, there is always scope for democratic discussion in school. (Dunlop, 1991, p.97)

La façon dont Young tente de raccorder la question de l'enfance à un agir communicationnel éducatif se résume ainsi : les capacités de l'enfant renvoyant à une certaine autonomie discursive, lui permettant de s'engager dans des situations communicationnelles idéales, ne dépendent pas d'un état intellectuel préalable ("*stage of intellectual dependence*") mais du fait que les facultés lui permettant de raisonner peuvent être apprises et appliquées *même avant* d'être entièrement comprises. Autrement formulé, un enseignant qui établit des paramètres de discussion rationnelle pouvant être clairement compris par l'enfant lui permettrait d'accéder à un dialogue démocratique en salle de classe : une telle conclusion contrevient toutefois à deux évidences, l'une textuelle, et l'autre scientifique. Nous l'avons vu, Habermas suggère (et la pensée de Young est cohérente avec la thèse habermassienne à ce propos) que de telles facultés s'apprennent au fil du temps avec les passages d'un stade de développement à l'autre; mais Young prétend, et c'est en cela qu'il se distancie du philosophe *sans mesurer et annoncer clairement la mauvaise interprétation de la théorie d'Habermas qui en découle*, que les règles discursives peuvent être apprises et appliquées avant un processus interne de compréhension de ces mêmes règles. Il renverse ainsi la logique proposée dans MEC : alors qu'Habermas soutient que l'enfant doit intérioriser une série de perspectives et de dispositions avant de pouvoir participer aux procès d'intercompréhension, Young affirme plutôt, par ce qui apparaît comme étant une forme de mimétisme dépourvue de réflexion critique, que la reproduction de procédures discursives précède leur intelligibilité dans la cognition de l'élève, et que cela demeure *sans conséquence pour le déploiement d'une discussion démocratique*. Mais il en va tout autrement car, à un autre niveau, Young

reconduit, lui aussi, inconsciemment la négation de la rationalité de l'enfant que sous-tendent les idées habermassiennes : si Habermas la nie lorsqu'il affirme que ce n'est qu'à la période postconventionnelle de développement que les individus font preuve de facultés rationnelles-communicationnelles, Young la nie en affirmant qu'elle n'est pas autonome et prédéterminée, mais qu'elle dépendra de la façon dont un professeur organisera en extériorité les paramètres de la discussion démocratique. C'est cette dernière affirmation qui contrevient à l'évidence scientifique évoquée plus haut : les enfants possèdent probablement, bien avant d'être modelés par l'enseignement qu'ils reçoivent, ces facultés entendues comme capacités *innées*; ce faisant, Young ne fait que proposer un modèle mimétique et procédural de discussion qui prolonge l'autorité de l'adulte sur les capacités discursives des élèves. En est-il de même chez Torres & Morrow (2002), et Murphy & Fleming (2010)?

Chez les premiers, l'analyse du développement de l'individu au regard des compétences critiques à acquérir se limite à ce qu'en dit Habermas dans la TAC, soit ce qu'il ne fait qu'*introduire* sans approfondir, et qui n'est que dûment élaboré dans MEC. En effet, Habermas ne dédie que quelques passages seulement de la TAC aux théories de Piaget, en suggérant que son modèle de développement par stades est relativement analogue à l'évolution d'un genre de « conscience communicationnelle universelle » des sociétés traditionnelles vers les sociétés modernes :

Je me servirai implicitement d'un concept d'apprentissage que Piaget a développé pour l'ontogenèse des structures de la conscience. Piaget distingue, comme on sait, des étapes du développement cognitif qui ne se caractérisent pas par de nouveaux contenus, mais par des niveaux de capacité d'apprentissage décrits en termes de structures. Il se pourrait qu'il y ait une analogie avec ce qui se produit dans la genèse de nouvelles structures d'images du monde. Les césures entre les différents modes de pensée mythique, métaphysico-religieux et moderne, sont caractérisées par des modifications dans les systèmes conceptuels de base. Les interprétations d'un stade dépassé, quel que soit leur *contenu*, sont *catégorialement dévalorisées* lors du passage aux stades ultérieurs. (Habermas, 1987a, T1, p.84)

Il s'agit donc d'une analogie conceptuelle qui ne s'applique qu'au développement historique, et non intrapsychologique des capacités communicationnelles dans la Modernité, et ce n'est qu'en référence à ce modèle (et non à celui qu'Habermas a été obligé de développer dans MEC, considérant notamment la perspective macrosociologique de la TAC qui ne lui permettait pas suffisamment de caractériser le développement moral et communicationnel des individus) que Torres & Morrow construisent leur propre argumentaire visant à dresser une série de correspondances entre la pensée habermassienne et la pédagogie critique de Paulo Freire :

Habermas's multidimensional account of human development is directed toward establishing a quasi-empirical grounding of potential human competencies in what he called the *reconstructive sciences* oriented toward analyzing universal human competencies. The central theme of this development model is the interplay among thought, language, and action in the contexts of cognitive, linguistic, and interactive forms of development and corresponding competencies. (...) But it is important to stress that these stages can be realized only under optimal sociocultural circumstances that are not available for most people under conditions of domination and inequality. Nevertheless, theories of development can serve as regulative ideals for learning, and the basis for a critique of existing forms of socialization. (Torres & Morrow, 2002, p.98)

Nulle mention approfondie, chez les deux auteurs et ailleurs dans l'ouvrage, de l'extension intrapsychologique de ce développement proposé dans MEC et de l'appui d'Habermas sur les thèses de Kohlberg : seule l'hypothèse générale que la théorie habermassienne de l'agir communicationnel est à même de fournir des « idéaux régulateurs pour l'apprentissage d'une critique des formes de vie existantes » y est soulevée. Murphy & Fleming (2010), pour leur part, ont dirigé un ouvrage qui s'intéresse essentiellement aux thèses habermassiennes appliquées à l'enseignement universitaire (Bamber, 2010; Fleming, 2010), à l'éducation aux adultes (Brookfield, 2010), à celle que reçoivent les travailleurs sociaux (Cooper, 2010) et la profession infirmière (Sumner, 2010), ce qui limite fortement la résonance de leur écrit pour les sphères premières de l'éducation (préscolaire et primaire) et la question de la rationalité de l'enfance impliquée dans l'agir communicationnel. Est-ce que les principaux articles cités en début de section, ainsi que

d'autres travaux, nous offrent une perspective intéressante à ce sujet, et comblent le vide laissé par les trois plus importants ouvrages dédiés aux rapports entre l'œuvre d'Habermas et l'éducation critique pour l'activité éducative concernant les *jeunes* élèves?

À ce propos, une simple remarque méthodologique qui, à première vue, semble futile, nous permet d'emblée de constater l'ampleur du problème : parmi la soixantaine d'articles étudiés, majoritairement rédigés en anglais considérant la pauvreté de la littérature francophone au regard d'une éducation « habermassienne », seuls neuf écrits révèlent la présence, lors d'une recherche terminologique rapide, des termes *child*, *children*, ou *pupils*; et parmi ces neuf articles, seulement trois s'attardent de façon directe à la question de l'enfance, et non de façon accessoire à la problématisation d'un autre enjeu politique, social ou économique. Loin de nous l'idée d'affirmer, ici, que la majorité des écrits destinés à une articulation éducative des thèses habermassiennes est sans intérêt pour une réflexion sur l'éducation : en s'attardant à des argumentaires aussi variés et pertinents (prenant appui sur les potentialités qu'offrent les différentes théories d'Habermas) que la nécessité de renforcer la conscience critique des futurs enseignants (Welton, 2014; Bamber & Crowther, 2012; Zhao, 2012), de repenser les curriculums d'études (Feinstein, 2015; Englund, 2011), de remettre en question la colonisation économique et idéologique que facilite la marchandisation de l'éducation (Field, 2015), de développer des politiques éducatives assurant davantage d'équité et de justice pour les élèves (Johnston, 2007; Kochan, 2002) ou encore d'assurer une meilleure communication entre l'école et le milieu familial (Tveit, 2014), ces contributions sont d'une importance indéniable pour la promotion de types d'éducation et d'organisation scolaire visant l'atteinte d'idéaux d'égalité, de dignité et d'émancipation pour les enfants scolarisés. Nous déduisons toutefois de cette majorité d'articles, comme ce fut le cas des textes des principaux auteurs de la tradition philosophique rationaliste, que l'enfance *en elle-même* est presque toujours secondaire aux problématiques générales qui préoccupent les chercheurs et théoriciens de l'éducation intéressés par les possibles apports habermassiens. Mais qu'en est-il des auteurs, certes peu nombreux, qui ont tout de même directement articulé leur propos au bien de l'élève dans le cadre d'une pédagogie critique inspirée d'Habermas?

Les trois études recensées nous permettant d'observer des liens directs entre *enfance* et *pédagogie critique habermassienne* se classent elles-mêmes en deux catégories: les argumentations théoriques (Huttunen & Murphy, 2012; Johnston, 2012) et les tentatives relativement empiriques (Bouchard & Morris, 2012). Les articles de la première catégorie répètent, encore une fois, l'erreur qui consiste en la négligence des détails offerts par Habermas dans MEC et qui permet aux auteurs, sans égard à ce qu'en dit réellement le philosophe, d'inclure rapidement l'enfant dans les procès d'intercompréhension et les discussions à caractère universaliste : comme le prétendent ainsi Huttunen & Murphy,

As a form of immanent criticism Habermas's discourse ethics and discourse theory of justice are useful for radical pedagogy within certain limits. Let's say that in some school there is dispute over whether a certain action is valid or not. If the school in question and the state are committed to democratic governance, then *discourse principle D* and Habermasian process model of ideal rational political will-formation can be applied in argumentation. Huttunen & Heikkinen in their article *Between facts and norms: Action research in the light of Jürgen Habermas's theory of communicative action and discourse theory of justice* show how to apply Habermas's process model of ideal rational political will-formation into governance (policy) of a single school. **When the model of rational will-formation is applied in school it implies that "all affected in their capacity" participate in discourse where the school's action norms are created and approved. This includes the participation of pupils and parents**¹⁴. (Huttunen & Murphy, 2012, p.147)

Au contraire de ce que soutiennent les auteurs et comme nous l'avons, maintenant, à maintes reprises souligné, la TAC et la théorie habermassienne du discours n'incluent pas « naturellement » la participation des enfants aux discussions les concernant intimement. Johnston commet le même faux pas théorique :

¹⁴ Ce passage n'est pas surligné dans la citation originale et ne sert qu'à illustrer notre propre critique.

The school provides the opportunity for social-discursive formations (norms) developed in public deliberations. **This occurs internally (inside the classroom) with students educated to participate as citizens¹⁵**, and externally (various parent and teacher associations, community associations, and school boards) with other stakeholders. The legal-constitutional apparatus ensures the political autonomy necessary for this to happen. This in turn produces a social institution that works to ensure public deliberation. All of this takes place under the auspices of a self-legislating, democratic constitution. (Johnston, 2012, p.120)

Puisque les études théoriques sélectionnées ne nous permettent pas d'entrevoir une référence juste et cohérente aux thèses d'Habermas sur le point particulier du développement de la rationalité communicationnelle, les travaux empiriques que nous avons plus haut évoqués font-ils preuve, pour leur part, d'une telle justesse ou cohérence, ou sombrent-ils aussi dans les mêmes impasses conceptuelles que celles que présente l'ensemble des ouvrages et articles précédemment discutés?

Bouchard & Morris (2012), en proposant une revue critique du cours québécois d'*Éthique et culture religieuse* (ECR) tel que mis en œuvre dans les écoles primaires et secondaires du Québec depuis 2008, montrent comment les compétences discursives attendues des élèves québécois se comparent avec nuances aux idées développées par Habermas dans la TAC, MEC et l'*Éthique de la discussion* :

Seen in the light of Habermas's conception of practical reason, the program places considerable emphasis on the pragmatic uses of practical reason (solving problems, attending to empirical knowledge, and the process of raising critical questions). Its focus on moral norms also includes elements of what Habermas refers to as the moral uses of practical reason. Unlike the QEP [*Québec Education Program*] however, very little attention is paid to the subjective and ethical-existential dimension of practical reason. Most notably, students are taught to exercise critical judgement on values and norms (obligations and rights) which orient human action toward the common good and the values of democracy. They will be taught 'to analyse moral problems'. Absent are those

¹⁵ *Idem.*

questions concerning the 'telos of one's life' ('how shall I live?').
(Bouchard & Morris, 2012, p.181)

L'une de leurs conclusions consiste ainsi à mettre en lumière le fait que le programme québécois d'ECR n'inclut pas suffisamment les dimensions subjectives-existentielles évoquées par Habermas au regard d'une discussion proprement éthique, et que le philosophe insisterait spécifiquement sur le fait que les étudiants « *must also learn to distance themselves 'from the contexts of life with which one's identity is inextricably interwoven'* » (Bouchard & Morris, 2012, p.184). Le problème est que, quand les auteurs se réfèrent à l'affirmation du philosophe selon laquelle une discussion éthique ne peut se passer d'une réflexion critique de la part de tous les participants (ici, *étudiants*) au regard de leur propre subjectivité, ils mettent dans la bouche d'Habermas des termes qu'il n'a jamais prononcés dans l'écrit auquel ils se rapportent (Habermas, 2001, *Justification and Application : Remarks on Discourse Ethics*) : dans cet ouvrage, Habermas ne parle jamais d'*étudiants*, et à peine d'éducation et de pédagogie. Au contraire, il y réitère une posture de différenciation entre les capacités langagières des enfants et un discours rationnel :

The ideas of justice and solidarity are already implicit in the idealizing presuppositions of communicative action, above all in the reciprocal recognition of persons capable of orienting their actions to validity claims. Of course, the normative obligations that children assume in virtue of the mere form of socializing interaction do not of themselves point beyond the limits of a concrete lifeworld (of the family, the clan, the city, or the nation). These barriers must first be breached in rational discourse. Arguments by their very nature point beyond particular individual lifeworlds; in their pragmatic presuppositions, the normative content of presuppositions of communicative action is generalized, abstracted and enlarged, and extended to an ideal communication community encompassing all subjects capable of speech and action (as Apel claims following Peirce). (Habermas, 2001, p.50)

Il y a toutefois, dans ce même ouvrage, la transcription d'un entretien tenu entre Habermas et T.H. Nielsen, professeur de sociologie à l'Université d'Oslo, qui nous permet peut-être de trouver la clé « déverrouillant » le potentiel de l'agir communicationnel pour l'éducation primaire et secondaire, et d'ainsi surmonter les obstacles théoriques que les

précédents auteurs n'ont que reconduits : nous nous permettons ici, considérant l'importance de ce passage pour la suite et la conclusion de notre thèse, de le citer dans son intégralité. Ainsi,

THN: The preconditions of an ethics of discourse are fulfilled at the ontogenetic level only at Kohlberg's final, postconventional stages of moral-psychological development. But only a minority of the adult population ever reaches these stages (if we can rely on the relevant longitudinal studies). Then we are faced with the paradox of a society with postconventional social institutions while a majority of the population languish at the preconventional or conventional stages of moral consciousness. How is this possible? And how can it be reconciled with your claim that normative structures function as the pacemaker of social evolution? If the answer is that postconventional morality is embedded in legal structures, then you must give a plausible explanation of how such a situation can be stabilized.

JH : Social innovations are often initiated by marginal minorities, even if they are later generalized to the whole of society at the institutional level. This may explain why positive law in modern societies must be understood as the embodiment of postconventional structures of consciousness, although many members are found to have reached only a conventional stage of moral consciousness. Nor does a conventional understanding of a postconventional legal system necessarily lead to instabilities; for example, it sometimes prevents radical interpretations that lead to civil disobedience. What's more, findings concerning the moral consciousness of the general population are problematic; it is a matter of considerable controversy whether Kohlberg's methods of collecting data do not in fact lead to artificial results in the definition of stages. For instance, children master the moral judgments of a given stage long before they have the verbal resources to articulate this knowledge in response to the familiar dilemmas. (Habermas, 2001, p.161)

Nous devons avouer que nous avons lu, et relu ce passage des dizaines de fois durant le processus d'écriture de notre thèse et, encore aujourd'hui, il nous paraît complètement insatisfaisant, voire déstabilisant : d'abord, Habermas admet la fragilité du modèle kohlbergien de développement moral, mais refuse de le laisser tomber comme point d'ancrage de sa propre théorie du discours. De plus, la façon dont il décrit le processus

d'incorporation et d'institutionnalisation moderne des structures de conscience postconventionnelles, et ce, malgré le niveau de conscience inférieur généralement atteint par la population et par le simple fait que certaines minorités marginales d'individus ont enclenché des processus d'innovations sociales, s'avère plus ou moins convaincante, mais surtout paradoxale : elle suppose que certains groupes *restreints*, ce qui ébranle quelque peu l'idée d'une intercompréhension universelle et démocratisée, sont en mesure d'initier des mouvements qui, plus tard, s'étendront à la majorité. Comment, dès lors, interpréter une théorie qui tente d'assurer l'intercompréhension de tous, et le droit de tous à participer aux discussions qui les concernent si leur sort peut bien reposer entre les mains de quelques-uns? Pourquoi Habermas semble-t-il « cautionner » une certaine forme d'inégalité développementale dans la mesure où une compréhension conventionnelle généralisée des systèmes postconventionnels permet d'éviter des « interprétations radicales pouvant mener à la désobéissance civile »? Et si l'agir communicationnel ne visait, finalement, le bien commun que dans la simple mesure où *ce ne sont que certaines personnes seulement*, particulièrement éclairées, qui sont en mesure de délibérer sur les principes moraux et universels de façon suffisamment convaincante pour que toutes les autres, limitées aux stades préconventionnels et conventionnels, les acceptent aveuglément par la suite?

4.3.2 Avec et contre Habermas : considération finale sur la TAC, l'éducation et la pédagogie critique

La section précédente nous a permis de constater l'état de la recherche actuelle, en philosophie de l'éducation et en pédagogie, portant sur la pensée habermassienne et l'activité éducative : nous en avons conclu que l'ensemble des études recensées, si elles permettent aux auteurs de proposer des hypothèses intéressantes sur la façon dont l'agir communicationnel, la *situation discursive idéale* ou *l'éthique de la discussion* se prêteraient à une transposition éducative, n'incorporent jamais à leurs modèles, ne serait-ce qu'en le soulignant minimalement, la façon dont la théorie du développement moral sur laquelle s'appuie Habermas pose problème pour de telles transpositions. En effet, les

auteurs étudiés ne font que déplacer les concepts habermassiens concernés sur le terrain de l'éducation, de la communication en salle de classe et de la pédagogie : pourtant, et c'est ce que nous soutenons pour conclure ce dernier chapitre de thèse, c'est précisément en capitalisant sur les « erreurs » habermassiennes et les contradictions qu'elle engage que la propre théorie du philosophe devient particulièrement riche et intéressante pour caractériser une activité éducative *critique*.

Pour ce faire, nous souhaitons exposer trois idées qui, suffisamment développées, devraient nous permettre de jeter les bases d'un modèle d'éducation philosophique, inspiré d'Habermas et des critiques que nous pouvons lui adresser, qui réhabiliterait simultanément le statut rationnel de l'enfant dans la tradition éducative rationaliste critiquée en début de chapitre : 1) concevoir le monde vécu des enfants comme un univers à la fois intégré dans celui de l'ensemble des acteurs sociaux tel que défini par Habermas, mais sur lequel les adultes eux-mêmes exercent une pression intrusive, ce qui nous permettrait d'*appliquer la thèse habermassienne de la colonisation intérieure à un « sous-monde » vécu de l'enfance*, 2) caractériser cette colonisation en concevant *l'enseignement comme un acte langagier essentiellement perlocutoire* qui nie le potentiel discursif et rationnel des élèves, et 3) inscrire les enfants dans les processus d'intercompréhension en mettant en lumière leurs capacités communicationnelles-rationnelles et, par le fait même, montrer en quoi leur rationalité leur permet de *résister*, comme le soutient Habermas à propos de l'intercompréhension adulte, *à l'intrusion d'une logique rationnelle-instrumentale dans leur quotidien*. Il nous faut donc aller plus loin encore que nos prédécesseurs et expliquer pourquoi, en appliquant la logique générale de la TAC *aux impasses qu'elle révèle elle-même* et non en ne faisant qu'appliquer aveuglément les méthodes de discussion qu'elle propose à l'activité éducative, nous pouvons mieux caractériser les apports du philosophe pour l'éducation critique : il nous faut donc penser Habermas *avec*, mais surtout *contre* Habermas.

1) *Le monde vécu de l'enfance comme terrain de colonisation*

La façon dont Habermas décrit la thèse de la colonisation intérieure du monde vécu, dans la TAC et comme nous l'avons montré au chapitre 2 de cette thèse, suppose un mécanisme de pression économique, instrumentale et bureaucratique sur l'intercompréhension des acteurs sociaux qui, ultimement, en vient à s'incruster dans la façon dont ils communiquent au quotidien : de plus en plus éloignée de ses rouages intersubjectifs et normatifs internes, la communication quotidienne intercompréhensive laisse place à une régulation essentiellement administrative et juridique de ses processus vécus, passant par les médiums de l'argent et du pouvoir. En écartant la réalité infantile des procès d'intercompréhension, le philosophe peut décrire, en termes généraux, la fracture *moderne* menant à une telle intrusion, mais passe ainsi sous silence un type primitif de colonisation qui semble inscrit dans l'*ethos* même de l'éducation : n'y a-t-il pas précisément dans l'acte d'éduquer, qu'il soit traditionnel ou moderne, une tentative de contrôle (s'assurer des conduites de vie à adopter de façon autoritaire) et de régulation instrumentale (prendre les moyens nécessaires à l'accomplissement d'un but précis comme, par exemple, user de sanctions pour recadrer les attitudes attendues des enfants), même si l'éducation vise ultimement la reproduction interne du monde vécu?

Tel est le curieux paradoxe de la TAC, au regard de l'éducation, du fait qu'elle offre aux théoriciens et pédagogues une arme théorique à double tranchant : les chapitres consacrés à la définition de la rationalité communicationnelle nous font entrevoir l'éducation comme phénomène anthropologique nécessaire à la conservation et au renouvellement du monde vécu, mais ceux consacrés à la thèse de la colonisation intérieure nous permettent de considérer cette même éducation comme intrusion aliénante. Bien sûr, historiquement, la nature de cette éducation se transforme : traditionnelle, elle s'accomplit au sein de la famille et de la communauté, alors qu'institutionnalisée, elle arrache l'enfant à son milieu premier et le soumet aux impératifs organisationnels de la société moderne. Mais puisque Habermas refuse à l'enfance le statut de période rationnelle, ne prolonge-t-il pas d'une certaine façon la thèse de la colonisation à celle de l'activité éducative, en ce sens que l'enfant est *toujours*, en situation d'éducation

traditionnelle ou moderne, dominé par le savoir et l'autorité de l'adulte? Et en concédant un certain degré de légitimité à l'organisation fonctionnaliste de la société moderne, au vu de la complexification des rouages sociaux et des nécessités de l'organisation sociale, n'offre-t-il pas une vision de l'éducation qui, de son traditionalisme à sa modernité, n'est qu'affaire de domination?

Dans cette perspective, les phénomènes modernes de colonisation intérieure du monde vécu décrits par Habermas s'apparentent à bien des égards à la façon dont nous éduquons, et ce, que ce soit au moment historique de l'éducation ancienne ou contemporaine : l'institutionnalisation moderne de l'éducation n'est, en ce sens, que l'apogée d'un processus instrumental de domination et de conformité qui, anthropologiquement, date de la nuit des temps. Évidemment, l'idée n'est pas ici de décrier en tous points les mécanismes de transmission du savoir qui ont tout simplement permis à l'humanité, nous le savons bien, de survivre, évoluer, et progresser : mais nous croyons qu'il est urgent de reconnaître, collectivement, la nature et l'*ethos* mêmes de l'éducation, qui n'ont pas seulement assuré le progrès positif et indéniable de l'humanité au cours des siècles; car il apparaît aussi, parallèlement à cette évolution historique, que c'est au prix de la liberté des enfants que nous avons universellement « progressé », et il nous semble impératif que l'ensemble des acteurs sociaux du monde de l'éducation en prenne conscience, directeurs d'établissements comme enseignants, parents comme éducateurs.

Rappelons d'abord comment Habermas définit le principe négatif de colonisation intérieure :

D'après nos hypothèses, une « colonisation du monde vécu » ne se manifesterait que : lorsque les formes de vie traditionnelles sont dégradées au point que les composantes structurelles du monde vécu (culture, société et personnalité) sont largement différenciées; lorsque les relations d'échange entre sous-système et monde vécu sont régulées par le biais de rôles différenciés (pour l'emploi dans des postes de travail organisés et pour la demande venue de l'économie domestique, pour les relations du client aux bureaucraties publiques et pour la participation

formelle au processus de légitimation); lorsque les abstractions réelles, qui rendent possibles la force de travail des salariés et mobilisables les voix des citoyens électeurs, sont admises par les hommes concernés moyennant des indemnités prévues par le système, auquel cas ces compensations sont financées selon le modèle de l'État social par les surplus de la croissance capitaliste et canalisés dans des rôles où les espoirs d'autoréalisation et d'autodétermination, détachés du monde de travail et de la vie publique, sont satisfaits par priorité, c'est-à-dire canalisés dans les rôles de consommateur et de client. (Habermas, 1987a, T2, p.391)

Au premier abord, il peut sembler difficile d'établir une série de correspondances cohérentes entre la colonisation décrite par Habermas, particulièrement appuyée sur l'échange économique et la force de travail, et les rouages profonds de l'activité éducative. Toutefois, une perspective historique sur l'éducation rend plus aisée l'exposition d'un tel ensemble de liens : l'éducation traditionnelle n'est pas nécessairement éloignée d'impératifs économiques, même si ces obligations ne relèvent pas proprement des commandes d'un système capitaliste primaire ou avancé.

En effet, certaines théories de l'*économie primitive*, malgré les enjeux qui gravitent encore aujourd'hui autour du statut de ce champ dans les domaines de l'économie, de l'anthropologie et de l'ethnologie¹⁶, nous permettent d'envisager comment la production, la circulation, la distribution et la consommation de biens au sein des sociétés traditionnelles pouvaient affecter la façon dont étaient transmis les savoirs d'une génération adulte à une jeune génération, ou relevaient même de spécialisations techniques complexes attribuées à l'hérédité (Vattimo, 2002, p.450) : autrement dit, l'éducation traditionnelle reposait *elle aussi* sur les impératifs économiques de la communauté, et les enfants y étaient éduqués dans le but de contribuer à ces besoins en apprenant le travail du menuisier ou du forgeron, les attitudes métaphysiques du danseur de pluie et de la sorcière (Vattimo, 2002, p.450) qui, selon les coutumes, facilitaient les récoltes ou la survivance. À cet égard, il y a déjà, pour les enfants de l'époque, une

¹⁶ À ce propos, voir Vattimo, G. (2002). Économie primitive, dans *Encyclopédie de la philosophie*, Paris : Librairie Générale Française.

différenciation entre leur personnalité propre et les attentes de leur groupe social, et l'obligation d'une éducation qui, au-delà de la transmission de coutumes et de récits et rites ancestraux, *fait de leur forme de vie infantile un mode d'existence géré par les besoins économiques qui provoquent une différenciation des rôles sociaux*, plus particulièrement selon le sexe et les capacités. C'est un aspect qu'Habermas ne considère pas quand il décrit les modes de vie traditionnels et communautaires, idéalisant quelque peu le type « pur », soit dépourvu de distorsion communicationnelle provoquée par les médiums des systèmes et sous-systèmes modernes, de l'intercompréhension adulte et de ses rapports à l'éducation : puisque l'enfant est écarté des discussions interpartagées, Habermas ne peut entrevoir comment, même au sein des sociétés traditionnelles, *les besoins économiques modulent déjà l'acte éducatif*, et le philosophe reconduit ainsi une conception de l'éducation limitée au fait qu'elle permet le renouvellement positif du réservoir culturel du monde vécu. Reste toutefois à montrer, dans notre interprétation, pourquoi nous pouvons entrevoir la thèse de la colonisation comme étant pertinente pour l'acte d'éducation lui-même, et ce, malgré les dimensions *spécifiquement modernes* de dégradation des formes de vies traditionnelles, de différenciation des rôles et d'abstractions réelles prévues par Habermas.

Au moment de l'éducation traditionnelle, il va de soi que les formes de vies ancestrales ne sont pas encore dégradées : il faut en convenir, une articulation de la thèse de la colonisation intérieure à cette période historique de l'éducation est incapable d'intégrer une telle dimension tout en restant cohérente. Mais il en va différemment des concepts de *différenciation des rôles* et d'*abstractions réelles*, qu'Habermas appuie essentiellement sur une relecture critique des théories marxistes : les relations d'échanges ne sont plus régulées par les mœurs et coutumes des tribus qui transigent, et la force du médium *argent*, dans l'État social, a transformé les individus en clients/consommateurs face aux indemnisations qu'ils réclament. En ce sens, les liens entre la pensée d'Habermas et celle de Marcel Mauss sont évidents :

The phenomenon of the gift according to Mauss is a “total social fact” in the sense that it is “at the same time juridical, economic,

religious, and even aesthetic and morphological, etc.” The action orientation of gift-giving involves a variety of rationalities and as such, it cannot be reduced to instrumental action alone. It can be said that the normative implications of gift exchange are inherent in the specific way in which it combines different action orientations and rationalities. Habermas, for his part, is aware of the fact that gift exchange can serve social-integrative functions. In the second volume of the Theory of Communicative action, while citing Mauss, Habermas (1987, p.161) accepts that in societies that display a low level of differentiation, the role of exchange is to “foster sociation, that is, to stabilize friendly relations with the social environment and to incorporate foreign elements into their own system.” (Kontoyiannis, 2014, p.5)

Pour Habermas, « *les transactions économiques au sens plus restreint n'ont pas d'effets structurels dans les sociétés tribales [et] les mécanismes du système ne se détachent pas encore des institutions efficaces pour l'intégration* » (le mariage, l'aide réciproque, l'échange rituel d'objets, etc.) (Habermas, 1987a, T2, p.179). Mais encore une fois, certaines théories nous obligent à concevoir le concept habermassien d'intercompréhension sous-jacent aux formes d'échanges traditionnels comme une forte idéalisation qui tend à repousser la rationalité instrumentale présente au sein des communications prémodernes : à cet égard, la critique de Pierre Bourdieu (1998) de la théorie du don de Mauss souligne l'impossibilité de déduire celui-ci de l'intérêt égoïste et, par rebond, nous incite à repenser la thèse de la colonisation habermassienne comme conceptualisation qui, dans une forme primitive, se manifeste déjà dans les sociétés tribales. Pour l'activité éducative, cette idée est importante : elle nous permet de concevoir l'éducation traditionnelle comme une activité anthropologique qui est déjà soumise aux impératifs rationnels-instrumentaux de l'économie primitive et, dès lors, nous pouvons supposer que l'*ethos* originel et historique de l'éducation ne renvoie pas uniquement, comme le prévoit Habermas, aux nécessités d'une préservation du monde vécu, *mais assure aussi sa reproduction par une double domination qui, d'une part, relève de l'autorité parentale (et surtout, paternelle), et de l'autre, de besoins économiques*. Nous connaissons la suite : dans la Modernité qui fracture la société traditionnelle, comme l'a bien montré Habermas en référence à Horkheimer et Adorno, l'autorité du père se permute symboliquement sous une forme étatique, et l'éducation s'institutionnalise de plus en plus

sous les effets de la rationalité instrumentale, comme nous l'avons décrit au chapitre 3 de cette thèse; mais quel rapport l'éducation contemporaine entretient-elle avec ce *mode d'être* ancestral de l'éducation? L'éducation actuelle permet-elle la préservation du monde vécu, *tout en s'affranchissant de la double domination paternelle/étatique et économique*? De telles questions nous obligent à insister sur la valeur positive de la transmission culturelle, mais de voir en quoi le fait d'être fixée par cette double autorité est problématique.

Si nous comprenons, suite aux idées précédemment exposées, le mouvement de colonisation du monde vécu comme étant aussi représentatif de ce que les parents, enseignants et éducateurs, sous les impératifs économiques de la société capitaliste avancée, reproduisent au niveau de l'éducation, il faut pouvoir remettre en question la façon dont nous interprétons le paradoxe de l'activité éducative : il est possiblement *nécessaire*, mais *non moralement juste*, que la transmission culturelle, intellectuelle et pratique se fasse sous l'égide de l'autorité de l'adulte et d'une organisation de l'éducation qui répond de plus en plus unilatéralement aux principes économiques et néolibéraux de gestion scolaire. Dans cette perspective, la posture habermassienne est ambivalente : le niveau de complexité de la société occidentale contemporaine légitimerait une régulation organisationnelle, mais pas au point de castrer les possibilités délibératives des individus; dans l'optique d'Habermas, la réaffirmation et la réactualisation du pouvoir inhérent à l'intercompréhension devraient pouvoir contrer les situations pathologiques découlant d'une telle disjonction. Trois options s'offrent alors à nous, si nous souhaitons poursuivre la transposition de la thèse de la colonisation intérieure aux réalités de l'enfance tout en prolongeant notre exercice dans un cadre habermassien : soit que nous reconnaissons aux enfants, comme l'ont fait les auteurs étudiés dans la section précédente, leur potentiel délibératif au regard de ce qui les concerne intimement dans l'activité éducative, soit que nous posions l'accent sur le fait que l'adulte-éducateur doit reconnaître et *aplanir* sa position d'autorité en plus de refuser la colonisation du système éducatif par les impératifs étatico-économiques, ou bien encore qu'une philosophie de l'éducation visant la juste émancipation des enfants et élèves s'attarde à promouvoir ces deux élans de façon simultanée. Cette dernière voie, plus complète, nous mène à la deuxième considération

annoncée plus haut, soit la nécessité pour les enseignants, dans le cadre de l'activité pédagogique, de reconnaître l'*ethos* éducatif que nous avons précédemment esquissé et d'en mesurer les conséquences négatives pour l'émancipation des enfants et élèves.

2) *L'enseignement comme acte langagier perlocutoire*

Nous avons montré dans les pages précédentes, par un exercice de déplacement conceptuel, comment la thèse de la colonisation intérieure du monde vécu s'avère intéressante pour une caractérisation de l'activité éducative : déjà soumis aux impératifs économiques de la société traditionnelle, l'*ethos* de l'éducation conduit les adultes, dans des perspectives de survie et de préservation du monde vécu *mais aussi de reproduction matérielle instrumentalisée*, à conduire cette activité en extériorité. Toutefois, il ne suffit pas d'appliquer la logique de la rationalité instrumentale moyens/fins pour décrire suffisamment le phénomène, et envisager de le prolonger à l'éducation contemporaine : comment les acteurs sociaux adultes s'y prennent-ils concrètement, dans la communication, pour s'assurer de l'efficacité de l'activité éducative? Comment l'acte discursif permet-il aux adultes de fixer l'autorité qui leur permet d'éduquer et de transmettre les savoirs nécessaires à la reproduction symbolique et matérielle du monde vécu? Si nous transférons la critique habermassienne des actes discursifs perlocutoires à une critique de la communication enseignant/élève, nous disposons dès lors d'outils intellectuels fort intéressants pour une éventuelle redéfinition dialogique de *l'activité éducative comme pratique émancipatoire*.

L'enseignement est, à bien des égards, un agir finalisé qui cherche à convaincre et amener l'élève, souvent pour son propre bien mais, parfois, contre sa volonté naturelle, à produire des actions d'apprentissage données; en cela, la communication éducative s'apparente, dans de fortes proportions, à un *agir linguistique perlocutionnaire*. Comme le souligne Habermas,

Ce qu'Austin nomme effets perlocutifs vient de ce que les actes illocutionnaires assument un rôle dans un contexte d'actions

téléologiques. De tels effets se produisent toujours quand le locuteur accompagne sa parole d'une action orientée vers le succès et quand il rattache à des intentions ses actions langagières en les instrumentalisant au service d'objectifs qui n'entretiennent qu'un rapport contingent avec la signification de ce qui est dit. (...) Il ressort de notre discussion que les perlocutions peuvent être conçues comme une classe spéciale d'interactions stratégiques. Dans cette perspective, des illocutions sont mobilisées en tant que moyens dans les contextes d'actions téléologiques. Comme Strawson l'a montré, cet emploi est néanmoins soumis à des restrictions. Tandis que l'objectif illocutoire est atteint lorsque l'auditeur comprend ce qui est dit et qu'il assume les obligations liées à l'acceptation de l'offre présentée par l'acte de parole, le locuteur qui agit de façon téléologique doit quant à lui atteindre cet objectif illocutoire sans livrer son objectif perlocutoire. Cette restriction confère aux perlocutions le caractère particulièrement asymétrique d'actions stratégiquement masquées. Ce sont des interactions où au moins l'un des participants a un comportement stratégique, en illusionnant d'autres participants; il leur masque en effet le fait qu'il ne remplit *pas* les présuppositions sous lesquelles seuls les objectifs illocutoires peuvent être normalement atteints. (Habermas, 1987a, T1, p.299-303)

Suivant cette définition, la tâche première d'un enseignant se présente en effet, même lorsque modelée par des valeurs de respect et de reconnaissance de la dignité de l'enfant ou, encore, colorée d'intentions pédagogiques démocratiques, comme une action à travers laquelle sont souvent *masqués*, sous la forme de principes actifs d'apprentissage plaçant supposément l'enfant au centre de son développement, les objectifs profonds de l'activité éducative : la transmission de savoirs, de procédures, et l'apprentissage de manières d'être. Il nous semble peu réaliste d'affirmer, comme le suggère une position franchement naïve mais tout de même présente et défendue par certains, que le modèle éducatif transmissif n'est plus en vigueur dans la majorité des salles de classe contemporaines : en règle générale, si l'enfant a certainement plus de place et de pouvoir qu'autrefois sur son quotidien éducatif, ce n'est pas lui qui interprète les programmes d'enseignement officiels, pilote des activités d'apprentissage, évalue les performances des autres élèves et maîtrise suffisamment les contenus à apprendre pour les transmettre à ses camarades. L'enseignant reste toujours, pour certaines raisons évidentes, le pôle par lequel s'organise la vie de la

classe et l'apprentissage. Mais il se cache tout de même, sous ces raisons généralement admises, une *manière* d'organiser la classe, des *façons* de transmettre les apprentissages qui, elles, sont loin de relever de principes universellement évidents ou acceptables : là se trouve, spécifiquement, toute l'ampleur du problème de l'enseignement dans une perspective d'émancipation critique.

Habermas suggère, dans la TAC et comme nous l'avons montré au deuxième chapitre, que les procès d'intercompréhension se tiennent uniquement lorsque tous les participants concernés par un enjeu sont en mesure de présenter des prétentions à la validité que les autres, du fait de leur rationalité communicationnelle, peuvent critiquer, accepter ou refuser sous les aspects *vérité*, *justesse* et *validité* des propositions soumises par un locuteur. Lorsque ces conditions ne sont pas respectées, la communication se révèle sous un mode perlocutoire qui, pour l'auditeur « nié », peut être source de sentiments de doute, de frustration, de méfiance ou d'humiliation (Habermas, 1987a, T1, p.301) : en jugeant que les enfants sont incapables de participer à de tels procès d'intercompréhension et, par extension, de réfléchir *objectivement* aux propositions éducatives de leurs enseignants, nous les limitons ainsi à des communications unilatérales qui, dans le cadre de l'activité éducative, constituent probablement la majorité des actes langagiers tenus en salle de classe. Si ce type d'interactions peut créer, chez des adultes, les sentiments négatifs soulevés ci-haut, qu'en est-il des enfants? Pourquoi en serait-il autrement des élèves qui, jour après jour, doivent se soumettre aux diktats du temps, de l'espace, des contenus, de la conduite, des modes d'être, des principes, des règles, des devoirs, de l'apprentissage, du silence, du minutage et des incessantes activités scolaires, majoritairement « acceptés » par l'influence et la force des actes perlocutoires de l'enseignant? Nous acceptons généralement, pour des motifs organisationnels et relevant du « sens commun », qu'il en soit ainsi de l'éducation : le nombre d'élèves par classe et la complexité de la tâche enseignante, pour ne nommer que celles-ci, sont deux dimensions de la réalité scolaire qui justifient, dans une certaine mesure, ces arrangements. Mais ces réalités devraient-elles nécessairement minorer la réflexion sur les conséquences intrapsychologiques de tels moyens d'organisation?

Nous le savons tous, la question de la motivation scolaire est plus que centrale au bon déroulement de l'activité éducative : elle occupe depuis des décennies les chercheurs en psychologie et psychopédagogie, qui tentent de circonscrire certaines façons de l'expliquer ou de la favoriser. La démarche débouche souvent sur des modèles ou prescriptions psychopédagogiques cherchant à diriger les enseignants et futurs enseignants vers des principes didactiques et pédagogiques qui intégreraient davantage la dimension de la motivation intrinsèque et individuelle dans l'acte d'éducation (construire des activités stimulantes et signifiantes pour les élèves, les engager dans leurs processus d'apprentissage, etc.) : toutefois, il se peut bien que la force de la colonisation du monde vécu par les actes perlocutoires des enseignants ne peut être simplement contrée par le fait que les activités proposées aux élèves sont plus stimulantes, ou font appel à leurs intérêts personnels. Autrement dit, ce n'est pas seulement sur les activités d'apprentissage que les élèves ont généralement peu de contrôle, mais sur *le mode de vie entier* de leur existence scolaire, et il découle de ce fait que des activités d'apprentissage « intéressantes » ne sont possiblement pas un remède *suffisant* à la démotivation scolaire.

Habermas décrit bien le phénomène chez l'adulte, en prenant d'ailleurs l'exemple des enseignants : la colonisation du monde vécu entraîne, chez les professeurs eux-mêmes, des phénomènes de *démotivation* et de *déresponsabilisation* face à leur travail lorsqu'ils jugent qu'ils n'exercent pas un contrôle assez ample sur les rouages symboliques et pratiques de leur quotidien (Habermas, 1987a, T2, p.409). Il nous paraît ainsi peu controversé de soumettre l'hypothèse selon laquelle la colonisation éducative et instrumentale du monde de l'enfance, à l'image de la colonisation juridico-étatique subie par les acteurs sociaux matures, est susceptible d'engendrer des manifestations de démotivation et de déresponsabilisation similaires chez les enfants et jeunes adolescents : plus encore, ce n'est pas seulement le mode discursif perlocutoire auquel ils sont constamment confrontés qui sous-tendrait ces manifestations, mais la culture scolaire elle-même : combien de décrocheurs ont quitté les bancs d'école du fait qu'ils *ne se reconnaissent pas dans la culture éducative en vigueur*, et qu'au lieu d'entendre leurs argumentaires, ils se sont vus *écartés* des parcours scolaires institutionnalisés? Combien d'enfants, d'âge primaire, expriment déjà un rapport ambivalent à l'éducation qui se

cache, bien souvent, derrière un manque de motivation qui découle peut-être du fait qu'ils n'adhèrent pas *de leur plein gré* aux propositions du monde scolaire et du quotidien de la classe?

Prendre conscience de tels phénomènes, dans la perspective habermassienne renouvelée que nous proposons, suppose implicitement que les enseignants devraient idéalement, dès leur formation initiale à l'enseignement, être confrontés aux implications autoritaires et économiques de l'*ethos* éducatif précédemment décrit, mais surtout que leurs actes langagiers s'inscrivent la plupart du temps dans un rapport perlocutoire *qui dépouille les élèves d'un sentiment de contrôle* sur leurs propres apprentissages, leur propre quotidien scolaire, leur propre existence. Il est peu probable que la majorité des enseignants reconduisent tout à fait volontairement ce rapport perlocutoire : la plupart d'entre eux ont à cœur le bien de leurs élèves et souhaitent profondément les amener à se réaliser, exprimer leurs idées et avis sur le monde qui les entoure; toutefois, le métier enseignant n'est pas encore affranchi de l'*ethos* profond de l'éducation, de ce mode de communication profondément enraciné dans l'autorité qui permet les discours perlocutoires, et nos classes sont, encore aujourd'hui, bien plus traditionnelles et autoritaires que nous aimons le croire. Il nous faut, par contre, approfondir la question du rapport de l'élève à l'autorité de l'enseignant, et ce, en partant de la perspective de l'enfant : pour Habermas, ce dernier intériorise les normes et rôles attendus sans réflexion critique sur l'autorité de l'adulte, puisque seuls les participants matures des procès d'intercompréhension sont susceptibles de réfléchir de façon critique aux actes langagiers perlocutionnaires qu'un locuteur leur soumet. Mais que nous montre la recherche sur la perception des élèves de l'autorité de leurs enseignants? Trouvons-nous, dans les études s'étant intéressées à la question, une confirmation de la thèse habermassienne qui nous obligerait à concevoir l'activité éducative comme *pure asymétrie* au regard de la force perlocutionnaire des locuteurs adultes, ou plutôt une *forme de résistance infantile* qui module la relation pédagogique?

3) *La résistance de la rationalité communicationnelle des enfants face aux logiques discursives instrumentales*

Si l'hypothèse suggérant l'extension de la thèse de la colonisation intérieure à celle d'une intrusion, par des actions perlocutoires, d'un *ethos* éducatif qui réduit les potentialités discursives des enfants s'avère juste, nous devrions observer, comme le prévoit Habermas au sujet de la colonisation du monde vécu adulte, des phénomènes de résistance et la possibilité, pour la rationalité infantile, de contrer les pathologies qui en découlent. Comme le souligne Habermas,

Déterminée par la raison communicationnelle, la subjectivité oppose sa résistance à une dénaturation du soi consentie pour l'amour de la conservation de soi. La raison communicationnelle ne peut être, comme la raison instrumentale, subsumée sans résistance par une autoconservation devenue aveugle. Elle ne s'adresse pas à un sujet qui assure sa propre conservation en se rapportant à des objets qu'il représente et sur lesquels il agit. Elle ne s'étend pas davantage à un système qui se maintient en l'état et se délimite lui-même contre l'environnement. La raison communicationnelle s'applique à un monde vécu structuré par des symboles, qui se forme dans les interprétations de ses ressortissants, et ne se reproduit qu'à travers l'activité communicationnelle. Ainsi, la raison communicationnelle ne fait pas que rencontrer l'existence d'un sujet ou d'un système; elle prend part, au contraire, à la structuration de ce qui est à conserver, la perspective utopique de réconciliation et de liberté est engagée dans les conditions d'une socialisation communicationnelle des individus, elle est déjà édifiée dans le mécanisme langagier de la reproduction de l'espèce. (Habermas, 1987, T1, p.401)

Nous avons montré, dans ce chapitre, comment les limites qu'impose Habermas à la rationalité infantile ne tiennent pas la route au regard des recherches psychologiques sur le développement cognitif et moral de l'enfant : dans cette perspective, la rationalité communicationnelle décrite par le philosophe dans la citation précédente nous semble également appropriée pour une explicitation et une remise en question du rapport entre élèves et autorité enseignante, et ce, suivant l'idée que la rationalité communicationnelle infantile impose une forme de résistance aux tentatives de colonisation. À ce propos, les

conclusions des principales études consacrées à la question (Dunbar & Taylor, 1982; Gregory & Ripski, 2008; Raviv & al., 1990, 2003; Sandoval & Çam, 2011; Yariv, 2009) témoignent toutes d'un fait commun, analogue à la thèse que nous avons soutenue visant la critique du modèle de développement moral habermassien : les enfants d'âge primaire et les jeunes adolescents ne reconnaissent pas aveuglément l'autorité des enseignants, mais articulent de façon critique une série de raisons, ou évoquent certaines situations dans le cadre desquelles ils jugeraient juste et approprié de remettre en question cette autorité. Autrement dit, le sentiment, qui semble généralisé, des enseignants selon lequel il est de plus en plus difficile pour eux d'assurer le respect de leur autorité en salle de classe (Yariv, 2009), ne relève pas seulement d'un éclatement symbolique des valeurs traditionnelles mais possiblement, aussi, de phénomènes (tout à fait souhaitables dans une perspective d'égalité dans la relation maître/élève) permettant le déploiement d'une *conscience critique élargie* chez les enfants et élèves. Comme le souligne Yariv, les enfants portent en effet un regard normatif, qui engage *le respect de conditions*, sur la nature de l'autorité enseignante qui cadre l'activité éducative dans laquelle ils sont inscrits :

Over 200 Israeli elementary and middle school students were asked in semi-structured interviews how they conceive the norm of obedience to teachers; what kinds of illegitimate commands teachers issue; what pupils do in case of disagreement, and what is the jurisdiction of teachers and parents inside and outside school. The majority (81 percent) accepted the principle of teacher authority but qualified it with several conditions: authority was seen as limited to the school area, parents were accepted to intervene in cases of severe punishment and teachers should avoid committing aggressive and unethical acts. The research identifies circles of legitimate (agreed upon by both sides) and illegitimate (accepted by teachers but not by pupils) authority practices. (Yariv, 2009, p.92)

Pour leur part, Dunbar & Taylor (1982) ont remarqué le même phénomène auprès de 555 élèves américains de première, troisième et sixième années, à la différence de deux constats supplémentaires : 1) les enfants démontrent un plus grand respect de *l'autorité formelle* de l'enseignant que de son *autorité informelle* (soit le respect du fait qu'il représente un acteur légitime dans l'organisation sociale, plutôt que la reconnaissance

interpartagée et consensuelle de cette autorité), et 2) une diminution du respect de l'autorité enseignante s'opérerait avec l'âge (plus les enfants cheminent dans leur parcours scolaire, plus ils ne reconnaissent l'autorité qu'au travers de communications *honnêtes*, soit *non stratégiques* ou *masquées*). Ainsi,

This authority [*autorité formelle*] does present a rather overwhelming power, but it does have one potential drawback. It obligates the pupils to adhere to only minimum performance standards. If higher standards are demanded and coercion is used to gain such standards, it may even lead to resistance and active opposition. Because of this limitation of formal authority, teachers are encouraged to develop a base of informal authority. This authority, often referred to as legitimate authority, is dependent on and granted by the consent of the students. (...) The results indicate that although children at various grade levels perceive the teacher similarly in the area of formal authority, they view the teacher's informal authority less positively as they move through the elementary grades. First-graders are more likely to give enthusiastic compliance to their teachers, while sixth-graders must be shown by the actions of their teachers that their teachers are helpful, keep promises, and do indeed like their students. (Dunbar & Taylor, 1982, p.250-254)

Mais plus encore, et c'est là que la thèse de la rationalité communicationnelle infantile prend tout son sens pour une *caractérisation de la résistance des enfants à la colonisation intérieure de leur monde vécu par l'autorité adulte*, les élèves d'âge primaire auraient même tendance à congédier la « valeur » épistémologique de leur enseignant, qui vient généralement de pair avec son statut d'autorité, dans l'examen rationnel des connaissances qui leur sont présentées. À ce sujet, Sandoval & Çam (2011) ont développé une expérience au cours de laquelle des enfants de 8 à 10 ans devaient choisir, pour différents scénarios illustrant deux personnages fictifs qui tentent de déterminer si un facteur X a causé un effet Y, l'interprétation du personnage dont ils jugeaient le raisonnement comme étant le plus valide et crédible. Dans l'ensemble des scénarios présentés, trois justifications étaient tour à tour, en paire de deux, endossées par les personnages fictifs : 1) une justification par *l'autorité d'un adulte* (parent, enseignant) qui a confirmé la relation de cause à effet, 2) une justification par le fait d'une expérience qui a préalablement mené un personnage à apprendre un *mécanisme plausible* de cause à effet qu'il peut reproduire à d'autres

situations, et 3) une justification par *expérimentation directe* démontrée aux enfants, sous forme de graphiques, de la relation cause/effet en question. Avant l'expérience et suivant la littérature préalablement recensée, les auteurs ont proposé quelques hypothèses sur les résultats attendus, dont une qui laissait une grande part d'influence à l'autorité adulte dans le futur choix de justifications valides : « *If the children see authority as a legitimate justification for claims, then they should be no more likely to choose data over authority* » (Sandoval et Çam, 2011, p.389). Mais leurs conclusions sont bien différentes :

A majority of the children in our sample appear to show a loose ordering of the epistemic status of the justifications they were offered, with data seen as the best justification, plausible causal mechanisms also appealing, especially when data are inconclusive, and appeals to authority having the least credibility. This order is seen in the aggregate, with evidentiary justifications overwhelmingly preferred by these children over appeals to an authority, even when the data were inconclusive. Taken as a whole, it appears that these children are evenly split in their preference for evidence over a plausible mechanism. Nearly all of the children, however, show internal consistency in their preference of justification, with more than half preferring evidence in all stories except when inconclusive data competed with a plausible causal mechanism to explain the story's claim. Our findings are consistent with developmental research showing that the appeal of plausible causal mechanisms as justifications appears early in childhood and persists into adulthood (Brem & Rips, 2000; Koslowski, 1996; Kuhn, 2001). (Sandoval et Çam, 2011, p.398)

La validité de l'autorité de l'adulte est, dans le cadre de cette expérience, celle dont la crédibilité est *la moins reconnue* chez les enfants : nous trouvons le même type de conclusions dans les études de Raviv & al. (1990), qui posent toutefois l'accent sur le fait que la dépréciation de l'autorité épistémologique de l'enseignant s'opère en parallèle à la croissance, en âge, des élèves. De plus, un autre phénomène s'avère particulièrement intéressant pour la caractérisation de l'activité éducative au regard de la question de l'autorité :

Students in the present study perceived teachers as having less epistemic authority than did the teachers perceive themselves,

except in the case of history teachers in the disciplinary knowledge domain. Also, all teachers except for biology teachers believed their students perceived them as more of an epistemic authority than they perceived themselves to be. This ego-enhancement result replicates the results of a line of studies that demonstrate that teachers perceive themselves in a more positive light than their students perceive them (e.g., Raviv, Bar-Tal, Raviv & Houminer, 1990). The findings of the present study together with other observations show that teachers not only overrate themselves, but that they also greatly overestimate their students' positive perception of them. These findings can be explained by two complementary processes. The ego-enhancement explanation suggests that teachers' perceptions are partly determined by ego enhancement needs, as are people's attitudes and beliefs in general (Hoorens, 1995). Individuals tend to magnify their successes, influence, status, or achievements in order to be able to view themselves positively. The other explanation, that is, self-protection, suggests that teachers, like other human beings, protect their perceived role performance in order to avoid realization of failure. Knowledge transmission is viewed by many educators as the focal aspect of teachers' role performance (Schulman, 1987), and so the realization that students do not perceive them as epistemic authorities may be a threatening experience. Thus, in order to protect their self-professional view, teachers attribute a high degree of epistemic authority to themselves and also believe that students perceive them in the same way. (Raviv & al., 2003, p.38)

Il y aurait donc un rapport perceptif inégal entre le statut que les enseignants s'attribuent à eux-mêmes et la façon dont ils transfèrent symboliquement ce statut à la perception des élèves, et la perception *réelle* qu'ont ces derniers de l'autorité, qu'elle soit épistémologique ou morale, de leurs enseignants. Ce phénomène particulier nous permet de boucler ce chapitre sur quelques remarques, concernant la profession enseignante, découlant des conséquences négatives de l'*ethos* éducatif que nous avons critiqué tout au long de cette dernière section : l'autorité enseignante, en dehors de la force coercitive qu'elle retire des actes perlocutoires sur lesquels elle s'appuie, s'avère un concept largement illusoire une fois reconnue la rationalité communicationnelle de l'enfant. Ces derniers sont amplement capables, à différents degrés, de séparer le contenu normatif d'une mesure éducative selon qu'elle s'appuie sur un principe moral et rationnel valide, ou sur une nécessité organisationnelle arbitraire : persister à penser le contraire, c'est non

seulement reconduire l'illusion selon laquelle l'autorité enseignante est, dans la relation pédagogique, la raison pour laquelle les élèves acceptent certaines normes plutôt que d'autres, mais c'est aussi limiter cette même relation pédagogique à des interactions superficielles et instrumentalisées qui ne répondent en rien aux réels besoins et capacités, naturelles et innées, des élèves.

Dans cette perspective, personne n'y gagne, et n'y gagnera probablement jamais : les enseignants auront toujours l'impression que le respect de leur autorité disparaît toujours davantage, inconscients du fait qu'elle n'est elle-même qu'illusion, et les élèves continueront de vivre l'ambiguïté d'une réduction de leur potentiel communicationnel, ponctuée d'épisodes intrapsychologiques, et parfois, matérialisés de résistance. Si nous n'avons pas la prétention de détenir une solution complète ou universelle, il semble tout de même que la résolution de ce conflit repose, fondamentalement, sur *une* dimension essentielle, soit la reconnaissance de l'égalité de l'enfant. Non pas une reconnaissance *politiquement correcte*, superficielle et seulement textuelle de sa dignité et de ses droits : *la reconnaissance profonde, et surtout assumée dans l'acte éducatif, que ses capacités cognitives font de lui un être égal à nous-mêmes.*

CONCLUSION

L'éducation n'échappe pas, et n'échappera probablement jamais, à l'éternel débat philosophique entre rationalisme et empirisme et, plus particulièrement, entre les conceptions innéistes et expérientielles de la connaissance; l'activité éducative dans toutes ses dimensions, affectives comme cognitives, sociales comme didactiques, ne peut se soustraire aux réflexions de fond sur les liens qu'entretiennent les phénomènes d'autorité pédagogique, d'endoctrinement, de restriction de la liberté de pensée et de développement de la faculté critique des enfants et élèves avec l'ensemble des considérations épistémologiques issues de la confrontation de ces paradigmes fondamentaux qui, nous le croyons, est plus actuelle et nécessaire que jamais. En effet, à l'aube d'une ère éducative s'annonçant de plus en plus scientifiée au contact, notamment, de l'avancement des neurosciences et de leurs variantes pédagogiques, et déjà inscrits dans une période de marchandisation dont les rouages ne cessent de faire accroître et accélérer les pratiques et politiques éducatives dans le sens d'une monétarisation et d'une compétition sans freins, les différents phénomènes relevant de la sphère éducative de la société appellent une réactualisation du débat fondamental portant sur le propre de la nature et de l'esprit humains, mais surtout des conséquences que provoquent les diverses postures épistémologiques à cet égard : quels effets pathologiques découleront d'une conception de l'éducation qui se borne à considérer l'élève comme un être irrationnel dont les facultés morales sont inexistantes, et quelles seront les résultantes d'une vision éducative qui continue de sanctionner l'asymétrie communicationnelle entre le maître et l'enfant? Quels sont les possibles dangers des « promesses » de la neuroéducation qui, à la lumière des premières études sérieuses découlant de ce champ d'études, semblent affirmer une plasticité du cerveau humain qui n'est pas sans provoquer une série d'inquiétudes quant aux phénomènes d'endoctrinement et d'autorité éducatifs sur la liberté de pensée et l'émancipation des jeunes élèves? Autrement dit, ne sommes-nous pas au carrefour de réalités éducatives fortement technicisées, et exagérément marchandisées qui nous obligent urgemment à repenser le statut de la nature de l'enfant et de la cognition humaine par rapport à l'activité éducative?

Dans cette thèse, et dans l'espoir de participer à une telle discussion, nous avons proposé deux idées centrales qui, ensemble, suggèrent une série de considérations théoriques et pratiques susceptibles de contribuer aux questions relatives à ce statut : il apparaît en effet, suivant la théorie habermassienne, que l'institutionnalisation moderne de la sphère éducative de la société ait opéré une disjonction entre le monde vécu des acteurs sociaux et les systèmes étatiques et économiques, mais surtout que ce sont les enfants et élèves qui représentent le groupe social ayant le plus souffert, en termes de liberté et de potentialités émancipatoires, de cette fracture. Plus dramatique encore, la TAC d'Habermas elle-même, malgré sa nature critique supposée prévoir l'émancipation individuelle et sociale de l'ensemble des acteurs sociaux, prolonge cette fracture aux niveaux psychologiques, cognitifs et moraux de l'enfance, en faisant ainsi une théorie qui, si elle représente une contribution intéressante aux fondements de l'éducation en termes macrosociologiques, n'engage rien de libérateur pour les principales victimes de cette disjonction se répercutant dans les dimensions les plus intimes de l'activité éducative. C'est pourquoi nous avons proposé une réévaluation de la thèse habermassienne du développement moral à la lumière de récentes études philosophiques et psychologiques, en suggérant l'innéité de la morale humaine, et la nécessité de sa reconnaissance au sein des communications quotidiennes en salle de classe : mais quelles ouvertures, quels prolongements théoriques naissent, ultimement, d'une telle position? Quelles sont les pistes épistémologiques et pratiques que propose une posture de la sorte pour la recherche en philosophie de l'éducation?

L'innéité de la rationalité humaine et la vision naturaliste que nous avons défendues dans le cadre de cette thèse, contre la conception développementale soutenue par Habermas, ne se présentent certes pas comme des nouveautés en soi : toutefois, il s'agit d'une position qui, *une fois prolongée à l'enfance*, s'est attirée l'opposition généralisée des plus importants penseurs rationalistes, et là se présente, dans une certaine mesure, l'innovation théorique de cette thèse. Mais nous avons passé sous silence, tout au long de notre étude, les théories du philosophe dont les idées sur la rationalité sont celles dont l'impact est reconnu comme étant le plus influent sur la philosophie éducative, dont la résonance se prolonge jusqu'à nos jours encore : dès lors,

en quoi nos thèses sont-elles vraiment différentes de celles de Jean-Jacques Rousseau qui, sans aucun doute, s'impose comme la figure philosophique rationaliste la plus importante en philosophie de l'éducation? Quels principes avons-nous émis, qui ne soient réellement sans correspondance avec la théorie éducative du « Copernic » de l'éducation?

Si nos thèses partagent, avec la pensée rousseauiste, les idées de liberté inaliénable de l'enfant et de découverte autonome des vérités morales qui régissent les rapports entre les hommes (Vattimo, 2002, p.1448), c'est par un tout autre chemin que nous en sommes arrivés à ces principes éducatifs fondamentaux, à des impératifs anti-autoritaires dans la relation pédagogique : la position naturaliste de la rationalité que nous défendons est, à bien des égards, à mille lieues de celle de Rousseau. Comme le souligne le philosophe,

Raisonnement avec les enfants était la grande maxime de Locke ; c'est la plus en vogue aujourd'hui ; son succès ne me paraît pourtant pas fort propre à la mettre en crédit ; et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné. De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières! Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever un enfant par la raison! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés ; mais en leur parlant dès leur bas âge une langue qu'ils n'entendent point, on les accoutume à se payer de mots, à contrôler tout ce qu'on leur dit, à se croire aussi sages que leurs maîtres, à devenir disputeurs et mutins ; et tout ce qu'on pense obtenir d'eux par des motifs raisonnables, on ne l'obtient jamais que par ceux de convoitise, ou de crainte, ou de vanité, qu'on est toujours forcé d'y joindre. (Rousseau, 1971, p.61-62)

En effet, Rousseau prévoit un « âge de raison » qui n'arrive qu'en plein cœur de l'adolescence, et s'il suggère au maître de suivre les impératifs de la nature de l'enfant, cette nature n'est pas, comme nous le défendons, précocement rationnelle et morale, mais bien un *état de besoins, de désirs et de sens* avant d'en être un de Raison. En ce sens, l'incontournable liberté de l'enfant est celle d'une reconnaissance, chez le penseur, de son état et de ses actions comme manifestations pures et parfaites de la nature humaine,

en ce qu'elle possède de bonté originelle et d'authenticité face à la culture sociale et non, comme nous le suggérons, du fait que la présence de structures cognitives à caractère moral et rationnel dans l'esprit infantile *nous oblige à respecter une liberté de discours, de délibération et d'opposition à l'autorité* : autrement dit, si la théorie rousseauiste ordonne une forme de méfiance à l'égard de la culture et l'isolement de l'enfant par l'éducation négative, les thèses que nous soutenons demandent, au contraire, l'insertion la plus précoce de l'élève dans les communications sociales, les dialogues interpersonnels et les délibérations portant sur sa réalité, sa propre éducation, son propre quotidien. C'est que, fondamentalement, Rousseau propose lui aussi une vision développementale de la raison, dont les principes piagétiens, kolhbergiens et habermassiens ne sont pas éloignés, faisant de la raison et de la moralité non pas des structures innées, mais acquises :

Je reviens à la pratique. J'ai déjà dit que votre enfant ne doit rien obtenir parce qu'il le demande, mais parce qu'il en a besoin, ni rien faire par obéissance, mais seulement par nécessité. Ainsi les mots d'obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire, encore plus ceux de devoir et d'obligation ; mais ceux de force, de nécessité, d'impuissance et de contrainte y doivent tenir une grande place. Avant l'âge de raison, l'on ne saurait avoir aucune idée des êtres moraux ni des relations sociales ; il faut donc éviter, autant qu'il se peut, d'employer des mots qui les expriment, de peur que l'enfant n'attache d'abord à ces mots de fausses idées qu'on ne saura point ou qu'on ne pourra plus détruire. La première fausse idée qui entre dans sa tête est en lui le germe de l'erreur et du vice ; c'est à ce premier pas qu'il faut surtout faire attention. Faites que tant qu'il n'est frappé que des choses sensibles, toutes ses idées s'arrêtent aux sensations ; faites que de toutes parts il n'aperçoive autour de lui que le monde physique : sans quoi soyez sûrs qu'il ne vous écouterait point du tout, ou qu'il se fera du monde moral, dont vous lui parlez, des notions fantastiques que vous n'effacerez de la vie. (Rousseau, 1971, p.61)

Son plaidoyer contre l'autorité repose ainsi sur le fait que l'enfant n'est pas en mesure de réfléchir de façon raisonnable sur la moralité et les normes sociales, et qu'une asymétrie entre le maître et l'élève serait source de fausses conceptions, d'erreurs et de vices ineffaçables; il s'agit d'une conception aux antipodes d'une rationalité communicationnelle étendue aux facultés langagières des enfants et élèves, à l'opposé

d'une rationalité naturelle qui se déploie *par le langage intercompréhensif* alors que, chez Rousseau, la parole n'est d'aucune efficacité sur l'esprit infantile contrairement à l'action autodéterminée (Vattimo, 2002, p.1447). La conception rationaliste, naturaliste et innéiste que nous proposons n'est donc pas plus redevable à Rousseau qu'elle ne l'est, comme argumenté dans le dernier chapitre de cette thèse, à Platon, Descartes ou Kant : dès lors, sur quelles assises théoriques ou scientifiques repose-t-elle? Et quelles remarques finales pouvons-nous tirer des correspondances entre ces assises et la philosophie de l'éducation?

Une conception tripartite de l'esprit infantile, comme étant doté d'une raison et d'une morale à caractère naturel et innéiste, relève davantage des apports scientifiques du cognitivisme et des théories de l'évolution que de l'héritage philosophique rationaliste ancien ou moderne; de toute évidence, elle s'attache beaucoup plus fortement à certaines recherches et études récentes en philosophie de l'esprit et des sciences, en linguistique contemporaine et en anthropologie biologique qu'aux principes transcendants d'une rationalité spontanée qui, de nulle part, gagne l'esprit humain à un âge donné, le plus loin possible de la jeune enfance. Mais les fondements d'une relation épistémologique entre rationalisme et naturalisme ne sont pas sans avoir été critiqués au cours des dernières décennies, et ces critiques sont inévitablement transférables à la promotion d'une telle conception en éducation :

Le naturalisme affirme, en gros, que les activités humaines, y compris les activités cognitives, font partie de la nature et qu'une étude de l'être humain ne devrait pas faire appel à des entités et des principes autres que ceux qu'invoquent les sciences naturelles. L'une des principales difficultés du naturalisme est de rendre compte de la dimension normative des activités humaines. Une théorie de la connaissance, par exemple, devrait au moins pouvoir expliquer à quelles conditions nos croyances et nos raisonnements sont *rationnels* ou *justifiés*. Une théorie de la signification devrait au moins spécifier les conditions d'usage *correct* des énoncés de la langue. Comment réconcilier cela avec le fait que les sciences naturelles sont essentiellement descriptives ? Lorsqu'une réaction chimique n'est pas conforme au modèle proposé par un chimiste, nous ne sommes pas tentés de dire que les molécules ont fait une erreur et auraient dû se comporter autrement. Mais lorsque notre objet d'étude est l'être

humain, nous nous sentons autorisés (dans certains contextes) à dire que tel ou tel usage d'un mot, ou tel ou tel raisonnement, est *fautif*. Ainsi, une étude de l'être humain semble se démarquer d'une étude de la nature en ceci qu'elle ne se contente pas de dire comment les choses *sont* ; elle est aussi censée dire comment elles *devraient* être. (Montminy, 2003, p.411)

En effet, n'y a-t-il pas un paradoxe criant entre les normes habermassiennes intercompréhensives issues de la rationalité communicationnelle (dans laquelle nous incluons, contrairement à Habermas, les enfants et élèves) et l'être humain conçu comme entité naturelle, physique, organique? Ne nous est-il pas encore complètement impossible de déceler, par imagerie cérébrale, des neurones et des synapses aux fonctions proprement *normatives, éthiques*, ou relevant d'une activité neurologique aux sources de *valeurs* ou du *potentiel moral* des individus? Si la science ne nous permet pas encore de prouver, biologiquement, de telles catégories cognitives, certaines études nous permettent de considérer de plus en plus sérieusement la possibilité de leur existence : nous en avons évoqué quelques-unes dans le cadre du dernier chapitre de cette thèse, précisant les capacités morales et délibératives des enfants d'âge primaire. Mais nous n'avons cité ces recherches que dans une perspective essentiellement psychologique, et ce, dans le but de contredire la théorie développementale proposée par Habermas : est-il possible d'appuyer cet argument sur certaines découvertes anthropologiques qui nous permettent, en guise de conclusion de thèse, de repenser non seulement la pertinence de la TAC habermassienne pour l'éducation, mais aussi l'activité éducative dans sa relation aux théories de l'évolution? Pouvons-nous déterminer une série d'adaptations physiologiques permettant au lecteur d'interpréter avec sérieux l'idée d'une rationalité et d'une moralité innées chez l'enfant qui ne serait pas sans remettre en question *l'entière* tradition éducative, essentiellement transmissive, du rationalisme occidental?

Partons d'abord, suivant les thèses habermassiennes, de l'hypothèse d'un lien fondamental entre morale et rationalité : la rationalité communicationnelle permet, avant toute chose, les procès d'intercompréhension nécessaires à l'établissement intersubjectif de normes, de valeurs partagées et de codes de conduite aux sources des sociétés et communautés humaines; dans cette perspective, démystifier l'origine anthropologique de

la morale revient aussi à éclairer celle de la rationalité et, si nous savons qu'une telle affirmation est en proie à de nombreuses critiques, il s'agit tout de même de la perspective que commande la conception de la rationalité proposée par Habermas, naturellement privilégiée dans le cadre de cette étude. Ainsi, c'est du côté des théoriciens de la linguistique évolutionniste (ou de ses plus éminents critiques) et de la philosophie du langage que nous devrions trouver les considérations anthropologiques les plus pertinentes à cet égard, considérant que la théorie habermassienne en est une de la communication : que nous révèlent alors les études des plus importants chercheurs en ce domaine, notamment Steven Pinker et Jerry Fodor, et leurs conceptions des liens entre enfance, moralité et langage?

Pour Pinker,

The idea that the moral sense is an innate part of human nature is not far-fetched. A list of human universals collected by the anthropologist Donald E. Brown includes many moral concepts and emotions, including a distinction between right and wrong; empathy; fairness; admiration of generosity; rights and obligations; proscription of murder, rape and other forms of violence; redress of wrongs; sanctions for wrongs against the community; shame; and taboos. The stirrings of morality emerge early in childhood. Toddlers spontaneously offer toys and help to others and try to comfort people they see in distress. And according to the psychologists Elliot Turiel and Judith Smetana, preschoolers have an inkling of the difference between societal conventions and moral principles. Four-year-olds say that it is not O.K. to wear pajamas to school (a convention) and also not O.K. to hit a little girl for no reason (a moral principle). But when asked whether these actions would be O.K. if the teacher allowed them, most of the children said that wearing pajamas would now be fine but that hitting a little girl would still not be. (Pinker, 2008, paragraphe 28)

L'exemple donné par le philosophe est particulièrement intéressant, et rejoint les considérations exposées au chapitre 4 de cette thèse : les enfants seraient non seulement en mesure de *reconnaître* des conventions et principes moraux, mais aussi de les *distinguer* selon des critères beaucoup complexes, telles la plasticité d'une convention

(qu'on *peut* hypothétiquement transgresser) et la rigidité d'un principe moral (qu'on *ne peut* transgresser, et ce, *malgré la sanction d'un adulte de référence*). Mais le fait que de jeunes enfants puissent s'adonner à de tels exercices de distinction prouve-t-il nécessairement que les principes moraux sont innés, et biologiques? N'y a-t-il pas une part non négligeable d'acquis et de mimétisme provenant possiblement de l'intériorisation des modèles comportementaux des parents et adultes de référence qui, dès la naissance, modèlent activement la reconnaissance et le respect de normes sociales?

Though no one has identified genes for morality, there is circumstantial evidence they exist. The character traits called "conscientiousness" and "agreeableness" are far more correlated in identical twins separated at birth (who share their genes but not their environment) than in adoptive siblings raised together (who share their environment but not their genes). People given diagnoses of "antisocial personality disorder" or "psychopathy" show signs of morality blindness from the time they are children. They bully younger children, torture animals, habitually lie and seem incapable of empathy or remorse, often despite normal family backgrounds. Some of these children grow up into the monsters who bilk elderly people out of their savings, rape a succession of women or shoot convenience-store clerks lying on the floor during a robbery. Though psychopathy probably comes from a genetic predisposition, a milder version can be caused by damage to frontal regions of the brain (including the areas that inhibit intact people from throwing the hypothetical fat man off the bridge). The neuroscientists Hanna and Antonio Damasio and their colleagues found that some children who sustain severe injuries to their frontal lobes can grow up into callous and irresponsible adults, despite normal intelligence. They lie, steal, ignore punishment, endanger their own children and can't think through even the simplest moral dilemmas, like what two people should do if they disagreed on which TV channel to watch or whether a man ought to steal a drug to save his dying wife. (Pinker, 2008, paragraphe 31)

En ce sens, l'environnement et l'intervention adulte s'avèrent secondaires à l'innéisme moral; mais comme le montre Fodor, il ne s'agit peut-être pas d'arguments suffisamment solides pour fonder la rationalité morale dans une perspective évolutionniste :

Pinker and Plotkin both believe that if nativism is the right story about cognition, it follows that much of our psychology must be, in the Darwinian sense, an evolutionary adaptation; that is, it must be intelligible in light of evolutionary selection pressures that shaped it. It's the nativism that makes cognitive science politically interesting. But it's the inference from nativism to Darwinism that is currently divisive within the New Rationalist community. Pinker and Plotkin are selling an evolutionary approach to psychology that a lot of cognitive scientists (myself included) aren't buying. (...) One reply to this argument is to say that there is, after all, an alternative to natural selection as the source of adaptive complexity; you could get some by a miracle. But I'm not a Creationist, nor are any of my New Rationalist friends, as far as I know. Nor do we have to be, since there's another way out of the complexity argument. This is a long story, but here's the gist: it's common ground that the evolution of our behaviour was mediated by the evolution of our brains. So, what matters with regard to the question whether the mind is an adaptation is not how complex our behaviour is, but how much change you would have to make in an ape's brain to produce the cognitive structure of a human mind. And about this, exactly nothing is known. That's because nothing is known about how the structure of our minds depends on the structure of our brains. Nobody even knows which brain structures it is that our cognitive capacities depend on. (Fodor, 1998, paragraphes 19-22)

Le fondement de l'argument est surprenant : une théorie innéiste basée sur la théorie de l'évolution surestimerait *tout de même* les facteurs environnementaux exigeant différentes formes d'adaptation aux dépens des variables endogènes, faisant de la position de Fodor une conception innéiste encore plus radicale. Comme le souligne Rives,

Fodor's point is that even if one *grants* that natural selection underwrites teleological claims about the mind, it doesn't follow that in order to understand a psychological mechanism one must understand the selection pressures that led to it. Evolutionary psychologists also argue that the adaptive complexity of the human mind requires that one treat it as a collection of adaptations. For natural selection is the only known explanation for adaptive complexity in the living world. Fodor replies that the complexity of the mind is irrelevant when it comes to determining whether it's a product of natural selection: « [W]hat matters to the plausibility that the architecture of our minds is an adaptation is how much genotypic alternation would have been required for it

to evolve from the mind of the nearest ancestral ape whose cognitive architecture was different from ours. ... [I]t's entirely possible that quite small neurological reorganizations could have effected wild psychological discontinuities between our minds and the ancestral ape's » (2000, pp. 87-88). Given that we don't currently know whether small neurological changes in the brains of our ancestors led to large changes in their cognitive capacities, Fodor says, the appeal to adaptive complexity does not warrant the claim that our minds are the product of natural selection. (Rives, 2015, paragraphe 77)

Toutefois, Fodor ne propose pas de réflexion étendue sur le contenu moral des théories de Pinker, préférant s'en tenir à la critique de leurs fondements épistémologiques au regard de la théorie de l'évolution : pourrions-nous prolonger les thèses de Fodor à la question de l'innéisme de la moralité, en suggérant que la sélection naturelle et les processus d'adaptation n'ont joué qu'un rôle impossible à définir quant au potentiel moral-rationnel des êtres humains dès la naissance? Comment pourrions-nous proposer une alternative à la perspective évolutionniste qui ne sombre pas dans le piège d'une forme de faculté morale transcendantale?

L'une des pistes les plus intéressantes en ce sens est représentée par les travaux de Hauser, Chomsky & Fitch (2002), selon lesquels certaines structures permettant la communication sont partagées avec les animaux et proviennent probablement de processus évolutifs, alors que d'autres sont uniques à la cognition humaine et témoigneraient d'une évolution strictement intra-espèce :

Why did humans, but no other animal, take the power of recursion to create an open-ended and limitless system of communication? Why does our system of recursion operate over a broader range of elements or inputs (e.g., numbers, words) than other animals? One possibility, consistent with current thinking in the cognitive sciences, is that recursion in animals represents a modular system designed for a particular function (e.g., navigation) and impenetrable with respect to other systems. During evolution, the modular and highly domain-specific system of recursion may have become penetrable and domain-general. This opened the way for humans, perhaps uniquely, to apply the power of recursion to other problems. This change from domain-specific to

domain-general may have been guided by particular selective pressures, unique to our evolutionary past, or as a consequence (by-product) of other kinds of neural reorganization. Either way, these are testable hypotheses, a refrain that highlights the importance of comparative approaches to the faculty of language. (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002, p.1578)

Telle est, nous le croyons, la source théorique par laquelle un renouvellement de la pensée habermassienne s'avère pertinent pour l'éducation, et plus spécialement pour la caractérisation de la relation pédagogique entre le maître et l'élève : en intégrant la perspective linguistique innéiste au modèle de l'agir communicationnel et en incluant l'enfant dans celui-ci, nous sommes à même de proposer l'esquisse d'un modèle relationnel et éducatif beaucoup plus solide, beaucoup plus cohérent en termes de défense humaniste des droits et des capacités des enfants inscrits dans nos institutions scolaires. Nous nous permettons ainsi, dans les dernières pages de cette thèse, d'en proposer un portrait provisoire qui, nous l'espérons, se prêtera à de futures analyses, modifications et bonifications dans le cadre d'études ultérieures.

Une éducation critique et humaniste s'accompagne d'impératifs d'émancipation, de liberté et d'affranchissement de l'autorité de l'être humain qui ne sauraient être contournés si l'on espère sa réalisation concrète : en termes généraux, elle vise d'abord la reconnaissance d'inégalités de toutes sortes (économiques, sociales, politiques), et comporte idéalement un ensemble de prescriptions théoriques et pratiques visant à rétablir une certaine symétrie dans les rapports de pouvoirs entretenus entre les individus et les institutions ou systèmes (religieux, éducatifs, bureaucratiques) faisant pression et aliénant les possibilités personnelles et collectives, la liberté des acteurs conçue comme originelle. En ce sens, la TAC habermassienne est tout à fait instructive : elle éclaire les processus modernes et contemporains de domination et de colonisation éducative dépouillant les individus de leur potentiel d'autodétermination, en proposant également une conception de la rationalité susceptible de contrer cette mainmise et d'accroître le pouvoir décisionnel des acteurs dans une perspective individuelle et partagée. Toutefois, tout modèle éducatif ne peut être privé d'une conception de la nature humaine correspondant de façon cohérente à ses principes ou impératifs, et c'est en cela qu'une articulation éducative de

la TAC s'est avérée contradictoire, limitée, et insuffisante : il subsiste un profond paradoxe entre le paradigme d'émancipation défendu par Habermas et sa négation de la rationalité communicationnelle infantile, du statut de l'enfant et de sa participation aux procès d'intercompréhension prévus par l'agir communicationnel. En ce sens, une théorie *éducative* de l'agir communicationnel qui respecterait intégralement les présupposés développementaux habermassiens ne serait utile que pour une mince couche d'étudiants ayant atteint le stade postconventionnel du développement moral, soit une proportion restreinte d'individus que nous pouvons supposer comme étant des étudiants universitaires ou des intellectuels de « haut niveau », capables de questionner les normes et valeurs sociales à l'aune de principes moraux universels : en quoi une telle théorie, au bout du compte, représenterait-elle une réelle modélisation pédagogique, une contribution d'intérêt pour l'étude des fondements de l'activité éducative si elle ne s'applique qu'à quelques individus intellectuellement privilégiés? Ne ferait-elle pas que reconduire un mouvement social asymétrique et inégalitaire qui, paradoxalement, est décrié par Habermas?

Pourtant, l'agir communicationnel se présente malgré tout comme une contribution théorique particulièrement intéressante nous permettant de repenser et, surtout, d'ajuster les rapports asymétriques constitutifs de l'*ethos* éducatif occidental. C'est pourquoi il nous semble beaucoup plus enrichissant de lui apporter certaines modifications théoriques que de le congédier sans appel, de le bonifier d'autres perspectives que de l'écarter de manière définitive : une telle reformulation se doit elle-même, par contre, de présenter un certain degré de cohérence. La TAC, comme conceptualisation rationaliste et critique de la société et de la communication, ne pourrait ainsi être réinterprétée à l'aune de principes purement empiristes ou fonctionnalistes; le principal obstacle compliquant son articulation purement éducative ne relève pas des implications de sa position dans le continuum paradigmatique rationalisme/empirisme, mais bien de la *fragilité du modèle de cognition* auquel elle fait appel et, par extension, à la conception de la nature humaine qu'elle suppose. Dans cette optique, pourquoi privilégier le modèle cognitiviste innéiste plutôt, par exemple, qu'une conceptualisation béhavioriste, psychanalytique ou relevant de l'humanisme psychologique à propos du

propre de l'être humain? Quelles sont les raisons pour lesquelles une théorie naturaliste et internaliste prévaut, dans le cas qui nous intéresse, sur une posture externaliste, d'analyse de l'inconscient ou d'actualisation du potentiel individuel? La conclusion à laquelle nous sommes parvenus, en étudiant le modèle développemental habermassien, peut être résumée ainsi : plusieurs recherches psychologiques et linguistiques récentes contredisent le postulat d'Habermas, suivant lequel l'enfant et l'adolescent ne sont pas en mesure de *délibérer, réfléchir ou critiquer* les normes sociales en vigueur et ne sont pas *biologiquement équipés* pour participer à la communication rationnelle au sens où le prévoit la TAC. Contre cet état de fait, le béhaviorisme et la posture psychologique humaniste ne peuvent rien : ces études tendent d'abord vers la démonstration de capacités morales et linguistiques *innées*, et les psychologies de la « troisième force » ont, quant à elles, peu à dire sur l'acquisition *biologique* du langage et des facultés critiques; il en va de même, finalement, pour la conceptualisation psychanalytique qui, opposant moralité et pulsions, est loin de définir l'être humain comme une entité naturellement rationnelle. Il nous faut donc un modèle innéiste à la fois philosophique et scientifique résistant avec force aux tentatives réductrices d'une raison limitée à l'âge adulte, ainsi qu'au piège séduisant d'une vision semi-transcendantale de la rationalité comme phénomène spontané, mais il nous faut surtout, pour caractériser une éducation humaniste et critique émancipatoire, *un modèle qui fait le pont entre cet innéisme, la liberté humaine et la nature morale de l'enfant* : à cet égard, peu d'options aussi pertinentes que les conceptions de la nature humaine défendues par Pinker et Chomsky s'offrent à nous.

Une intégration reconstructive des thèses habermassiennes, pinkériennes et chomskyennes en vue d'une reformulation éducative de l'agir communicationnel représente en effet, nous le croyons, la voie la plus prometteuse en ce sens : l'innéisme de Chomsky, comme modèle de remplacement de la théorie développementale d'inspiration piagétienne et kohlbergienne soutenue par Habermas, nous permet d'abord de faire disparaître les contradictions habermassiennes en situant le potentiel rationnel de l'esprit humain dès l'enfance, redonnant ainsi à la TAC le statut d'une théorie réellement émancipatoire pour *tous* les acteurs de l'éducation. À partir de là, l'enfant est en mesure de participer aux procès d'intercompréhension prévus par la TAC : ses facultés

langagières innées lui permettent non seulement d'accéder aux délibérations qui le concernent, mais son potentiel linguistique témoigne également de tendances créatrices et productrices d'une multitude de formulations grammaticales, d'une capacité générative infinie qui en font un esprit libre, et ce, dès le plus jeune âge. Cette première « refonte » renouvelle complètement la conception de la nature humaine présente aux divers moments historiques de la tradition rationaliste, et transforme tout autant la nature de la relation pédagogique qui en découle : il devient impossible, pour l'éducateur, de concevoir l'élève comme être inférieur et irrationnel, de prolonger différentes formes d'autorité linguistique dans la communication quotidienne en salle de classe tels que les actes langagiers perlocutifs. Dans cette perspective, l'agir communicationnel perd sa dimension transcendantale : la rationalité ne naît plus d'un néant, d'une force spontanée et limitée à certains individus qui, malgré les efforts de la théorie développementale habermassienne, restait particulièrement problématique, et les inégalités communicationnelles ne peuvent, théoriquement, que disparaître.

Toutefois, le modèle chomskyen comporte son lot d'imprécisions qui en font, sans les ajustements de Pinker, un appui incomplet : si l'innéisme de Chomsky nous permet d'éviter le transcendantalisme de l'agir communicationnel original, comment éviter la perspective tout aussi spontanée qu'il propose, cette fois-ci à l'échelle de l'évolution humaine? N'est-ce pas l'une des principales critiques adressées à la grammaire générative chomskyenne, soit celle d'une structure cognitive « apparue de nulle part »¹⁷ au sein de notre histoire anthropologique? C'est en ce sens que les thèses de Pinker sont essentielles, si nous souhaitons éviter toute forme de « manifestation spontanée » aux fondements de la rationalité et de la moralité humaine : le langage, comme faculté innée, est certes accompagné de capacités rationnelles permettant la distinction morale entre le bien et le mal, les principes fondamentalement moraux et les conventions purement sociales, mais ces capacités sont le produit d'une adaptation dans le sens classique du terme, et non de phénomènes exaptatifs selon lesquels une caractéristique donnée (par exemple, le

¹⁷ Ici, nous sommes délibérément injustes envers la position chomskyenne: devant de telles critiques, le linguiste a toujours précisé la nature exaptative de ses principales théories, conception partagée par plusieurs des plus importants biologistes contemporains (Stephen Gould, Richard Lewontin, Elisabeth Vrba, etc.).

langage) ne s'est pas initialement présentée comme adaptation nécessaire, mais a plutôt été conservée ultérieurement pour remplir une *autre* fonction que celle pour laquelle elle est premièrement apparue. Autrement dit, si la thèse chomskyenne défend une position innéiste selon laquelle le langage, tel que nous le concevons aujourd'hui, ne remplit plus les fonctions pour lesquelles il est originellement apparu mais bien de nouvelles et différentes fonctions, celle de Pinker se situe dans une perspective adaptationniste au sein de laquelle nous pouvons concevoir la rationalité et la moralité comme structures premières, non « accidentelles ».

C'est ainsi qu'une théorie de l'agir communicationnel, bonifiée des idées de Chomsky et Pinker, devrait nous permettre d'envisager une conception naturaliste et innée de la rationalité et de la moralité humaines départie des impasses habermassiennes, et beaucoup plus cohérente au regard d'une éducation critique, humaniste et émancipatoire. Mais nous l'avons dit un peu plus haut : ce n'est que *théoriquement*, pour l'instant, qu'une telle perspective est susceptible d'aplanir les inégalités communicationnelles entre le maître et l'élève, les manifestations autoritaires des actes perlocutoires, l'asymétrie de la relation pédagogique. En effet, sommes-nous prêts à laisser tomber, pour de bon, une vision réductrice de l'enfance qui, en sanctionnant notre suprématie et notre autorité sur leur existence et leur liberté, facilite et simplifie de façon fort accommodante nos relations aux enfants et élèves, notre gestion de classe et nos pratiques pédagogiques? Sommes-nous prêts à partager le pouvoir avec eux, en salle de classe comme ailleurs, sans nous sentir faussement menacés par une perte de contrôle qui relève beaucoup plus, au fond, d'une propension viscérale à *dominer* quelque chose que d'un « sens commun », illusoire d'ailleurs, voulant qu'ils soient trop immatures pour réfléchir, critiquer et repenser les normes sociales que nous leur imposons? Nous craignons, malheureusement, que la réponse à ces questions soit négative : les enfants et les élèves représentent tout ce qu'il nous reste de contrôlable, de dominable, d'aliénable. Nous-mêmes dépossédés de liberté réelle, ils sont nos derniers espaces cultivables, asséchables; tragiquement, ils seront, peut-être, les derniers produits de l'industrialisation de l'humanité.

Références

- Aguirre Oraa, J.M. (1993). *Raison critique ou raison herméneutique? Une analyse de la controverse entre Habermas et Gadamer*, Paris : Éditions du Cerf.
- Alford, C.F. (1987). Habermas, Post-Freudian Psychoanalysis, and the End of the Individual, *Theory, Culture and Society*, v4, pp.3-29.
- Allan, K. (2012). *Contemporary Social and Sociological Theory : Visualizing social worlds*, Californie: SAGE Publications.
- Amherdt, F.-X. & Secrétan, P. (2004). *L'herméneutique philosophique de Paul Ricoeur*, Paris : La nuit surveillée.
- Antonio, R.J. (1983). The Origin, Development, and Contemporary Status of Critical Theory, *The Sociological Quarterly*, n24, pp.325-351.
- Aristote. *Politique*, Paris: Librairie philosophique de Ladrangé (3^e édition).
- Assoun, P.-L. (2005). Présentation de *Logique des sciences sociales et autres essais* (Habermas, 2005), Paris : PUF.
- Bamber, J. & Crowther, J. (2012). Speaking Habermas to Gramsci : Implications for the Vocational Preparation of Community Educators, *Studies in Philosophy and Education*, n31, pp.183-197.
- Bamber, J. (2010). Developing competence in Collegial Spaces: Exploring Critical Theory and Community Education, dans Murphy, M. & Fleming, T. (dir.). *Habermas, Critical Theory and Education*, Londres: Routledge.
- Baudrillard, J. & al. (2015). Modernité, *Encyclopaedia Universalis*. Repéré à : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/modernite/> (21 juillet 2015).
- Baumard, N., Mascaro, O. & Chevallier, C. (2012). Preschoolers are able to take merit into account when distributing goods, *Developmental Psychology*, v48, n2, pp.492-498.
- Baynes, K. (2004). The transcendental turn : Habermas's "Kantian pragmatism", dans Rush, F. (ed.). *The Cambridge Companion to Critical Theory*, Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Belaval, P. (1990). Une présentation: La dialectique de la raison de Max Horkheimer & Theodor Adorno, *Germanica*, n8, pp.195-202.

- Belaval, Y. (2005). *Leibniz : initiation à sa philosophie*, Paris : Vrin.
- Belaval, Y. (1960). *Leibniz, critique de Descartes*, Paris : Gallimard.
- Biehl, J. (1997). Le temps scolaire en Allemagne: les grands traits de son développement (XVI^e – XIX^e siècle), dans Compère, M.-M. (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : Institut national de recherche pédagogique / Éditions Économica.
- Blumenfeld, P.C., Pintrich, P.R. & Hamilton, V.L. (1987). Teacher talk and student's reasoning about morals, conventions, and achievement, *Child Development*, v58, n5, pp.1389-1401.
- Bohman, J. & Rehg, W. (2014). Jürgen Habermas, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, automne 2014. Repéré à: <http://plato.stanford.edu/entries/habermas/>
- Bouchard, N. & Morris, R.W. (2012). Ethics education seen through the lens of Habermas's conception of practical reason: the Québec Education Program, *Journal of Moral Education*, v41, n2, pp.171-187.
- Bouchindhomme, C. (2002). Pourquoi lire l'École de Francfort aujourd'hui?, *Quaderni*, v49, n49, pp.55-79.
- Bouchindhomme, C. (1986). Introduction à l'édition française, dans Habermas, J. *Morale et communication : Conscience morale et activité communicationnelle*, Paris : Éditions du Cerf.
- Boudon, R. (2006). *Renouveler la démocratie : éloge du sens commun*, Paris : Odile Jacob.
- Boulad-Ayoub, J. (2003). *Les grandes figures du monde moderne*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, P. (1988). Intérêt et désintéressement - Cours du Collège de France à la faculté de sociologie et d'anthropologie de l'Université Lumière Lyon II, *Cahiers du GRS*, n7, p.10.
- Bowen, J. (1981). *A History of Western Education (Volume 3: The Modern West)*, Londres: Methuen.
- Brookfield, S. (2010). Learning Democratic Reason: The Adult Emancipation Project of Jürgen Habermas, dans Murphy, M. & Fleming, T. (dir.). *Habermas, Critical Theory and Education*, Londres: Routledge.
- Brouillet, H. (1997). Plaidoyer pour une raison critique, *Laval théologique et philosophique*, v53, n1, pp.131-140.

- Brosnan, S.F. & De Waal, F.B.M. (2014). Evolution of responses to (un)fairness, *Science*, v346, n6207 (en ligne).
- Brosnan, S.F. & De Waal, F.B.M. (2003). Monkeys reject unequal pay, *Nature*, n425, pp.297-299.
- Caspar, P. (1997). Le temps scolaire à l'époque moderne : économies et politiques villageoises, Neuchâtel, XVII^e – XIX^e siècles, dans Compère, M.-M. (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : Institut national de recherche pédagogique / Éditions Économica.
- Chan, S. (2012). *Using Habermas's Theory of Communicative Action to analyze the Changing Nature of School Education in Hong Kong (1945-2008)*, Hong Kong: Red Publish.
- Charlot, B. (1977). L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon, *Revue de Métaphysique et de Morale*, v82, n2, pp.232-245.
- Chartier, R., Compère, M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris: SEDES.
- Chomsky, N. (1987). A really new way to look at language, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education*, Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1970). Language and Freedom, dans Peck, J. (edi.). *The Chomsky Reader* (1987), New York: Pantheon Books.
- Coignard, T. & Roudaut, M. (2012). *Les Lumières de Jürgen Habermas*, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Compayré, J.-G. (1886). *Histoire de la pédagogie*, Paris : Paul Mellottée Éditeur.
- Compère, M.-M. (1997) (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : Institut national de recherche pédagogique / Éditions Économica.
- Compère, M.-M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe – Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris : Peter Lang / Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cooley, S. & Killen, M. (2015). Children's evaluation of resource allocation in the context of group norms, *Developmental Psychology*, v51, n4, pp.554-563.
- Cooper, B. (2010). Educating Social Workers for Lifeworld and System, dans Murphy, M. & Fleming, T. (dir.). *Habermas, Critical Theory and Education*, Londres: Routledge.

- Cossutta, F. (2003). Pour une critique sceptique de la pragmatique transcendantale de K.O. Apel, *Methodos – Savoirs et textes*, n3 (en ligne).
- Critchley, P. (2001). Hegel and the embodiment of rational freedom, dans *Marx and Rational Freedom: The Radical Transfiguration of the Greco-Germanic Principle of Rational Freedom*, Thèse de doctorat inédite, Manchester Metropolitan University, Manchester: Angleterre.
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity: The Fabric of Social Becoming*, Californie: SAGE Publications.
- Da Luz Correia, A.C. (1997). Les représentations du temps dans l'organisation de l'école primaire publique au Portugal (1772-1940), dans Compère, M.-M. (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : Institut national de recherche pédagogique / Éditions Économica.
- Dallmayr, F. (1987). The Discourse of Modernity: Hegel and Habermas, *The Journal of Philosophy*, v84, n11, pp.682-692.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*, Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Descartes, R. (1724). *Méditations métaphysiques*, Paris: Compagnie des Librairies.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode, Les passions de l'âme, Lettres*, Paris : Éditions du Monde Moderne.
- Dubet, F. (2014). Préface, dans Durkheim, É. *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF (3^e édition).
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue française de sociologie*, v37, n4, pp.511-535.
- Dubreucq, E. (2004). *Une éducation républicaine*, Paris: Vrin.
- Dunbar, A.M. & Taylor, B.W. (1982). Children's Perceptions of Elementary Teachers as Authority Figures, *The Journal of Social Psychology*, v118, n2, pp.249-255.
- Dunlop, F. (1991). Review of "A Critical Theory of Education" by Robert Young (1989), *British Journal of Educational Studies*, v39, n1, pp.96-99.
- Durand-Gasselien, J.-M. (2012). *L'École de Francfort*, Paris: Gallimard.
- Durkheim, É. (2014). *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF (3^e édition).

- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie* (édition électronique préparée par J.-M. Tremblay), Québec : Les classiques des sciences sociales. Repéré à : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf
- Englund, T. (2011). The linguistic turn within curriculum theory, *Pedagogy, Culture & Society*, v19, n2, pp.193-206.
- Ezoua, T.A.C. (2003). Les sources hégéliennes de la Théorie critique, *Exchorésis*, n3, pp.1-9.
- Feinstein, N.W. (2015). Education, Communication, and Science in the Public Sphere, *Journal of Research in Science Teaching*, v52, n2, pp.145-163.
- Feltz, B. & Crommelinck, M. (1997). *Pourquoi la science? Impacts et limites de la recherche*, Seyssel : Champ Vallon.
- Ferrarese, E. (2002). Le regard micrologique. L'héritage de la réflexion de la Théorie Critique sur la souffrance, *Revue internationale de psychosociologie*, v8, n19, pp.77-86.
- Field, L. (2015). Whither teaching? Academics' informal learning about teaching in the 'tiger mother' university, *International Journal for Academic Development*, v20, n2, pp.113-125.
- Finlayson, J.G. (1999). Habermas' Discourse Ethics and Hegel's Critique of Kant's Moral Theory, dans Dews, P. (ed.). *Habermas: A Critical reader*, Oxford: Blackwell.
- Fleming, T. (2012). Fromm and Habermas : Allies for Adult Education and Democracy, *Studies in Philosophy and Education*, n31, pp.123-136.
- Fleming, T. (2010). Condemned to learn: Habermas, University and the Learning Society, dans Murphy, M. & Fleming, T. (dir.). *Habermas, Critical Theory and Education*, Londres: Routledge.
- Fodor, J. (1998). The Trouble with Psychological Darwinism, *London Review of Books*, v20, n2, pp.11-13.
- Foisneau, L. (2001). *La découverte du principe de raison : Descartes, Hobbes, Spinoza, Leibniz*, Paris : PUF.
- Forquin, J.-C. (2006). Note critique de Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture de Denis Simard (2004), *Revue française de pédagogie*, 154, pp.222-225.

- Gabriel, N. (2011). Malaise dans la civilisation et promesse de bonheur. Freud et Adorno, *Savoirs et Clinique*, v1, n13, pp.106-117.
- Gall, R.S. (1981). Between tradition and critique: The Gadamer-Habermas debate, *Auslegung: a journal of philosophy*, v8, n1, pp.5-18.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*, New York : State University of New York Press.
- Ganty, E. (1997). *Penser la modernité: essai sur Heidegger, Habermas et Eric Weil*, Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gauthier, C. (2012). Le XVII^e siècle et la naissance de la pédagogie, dans Gauthier, C. & Tardif, M. (dir). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal : Chenelière Éducation (3^e édition).
- Gauthier, C. (2012). La pensée éducative de Jean-Jacques Rousseau, dans Gauthier, C. & Tardif, M. (dir). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal : Chenelière Éducation (3^e édition).
- Genel, K. (2010). L'approche sociopsychologique de Horkheimer, entre Fromm et Adorno, *Astérior* (en ligne), n7.
- Gray, M. & Webb, S. (2012). *Social Work Theories and Methods*, Californie: SAGE Publications.
- Grégoire, F. (1940). Hegel et la primauté respective de la raison et du rationnel, *Revue néo-scholastique de philosophie*, v43, n67-68, pp.252-264.
- Gregory, A. & Ripski, M.B. (2008). Adolescent Trust in Teachers: Implications for Behavior in the High School Classroom, *School Psychology Review*, v37, n3, pp.337-353.
- Grondin, J. (2003). Le passage de l'herméneutique de Heidegger à celle de Gadamer, dans Capelle et al. (dir.), *Le Souci du passage*, Paris : Cerf.
- Grondin, J. (1997). *L'universalité de l'herméneutique et les limites du langage*, Laval Théologique et Philosophique, v53, pp.181-194.
- Grondin, J. (1993a). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, Paris : Vrin.
- Grondin, J. (1993b). La contribution silencieuse de Husserl à l'herméneutique, *Philosophiques*, v20, n2, pp.383-398.

- Grondin, J. (1989). *Kant et le problème de la philosophie : l'a priori*, Paris : Vrin.
- Habermas, J. (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2001). *Justification and Application : Remarks on Discourse Ethics*, Cambridge : MIT Press.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*, Paris : Flammarion
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité : douze conférences*, Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel*, T1 et T2, Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1987b). *Logique des sciences sociales*, Paris : PUF.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication : Conscience morale et activité communicationnelle*, Paris : Éditions du Cerf.
- Habermas, J. (1982). The Entwinement of Myth and Enlightenment : Re-reading Dialectic of Enlightenment, *New German Critique*, n26, pp.13-30.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie*, Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1969). Theodor Adorno : The Primal History of Subjectivity – Self-Affirmation Gone Wild, dans Habermas, J. *Philosophical-Political Profile*, Cambridge : MIT Press.
- Hamann, K., Bender, J. & Tomasello, M. (2014). Meritocratic sharing is based on collaboration in 3-year-olds, *Developmental Psychology*, v50, n1, pp.121-128.
- Hastings, P.D., Zahn-Waxler, C. & McShane, K. (2005). We are, by nature, moral creatures: biological bases of concern for others, dans Killen, M. & Smetana, J. (dir). *Handbook of Moral Development*, New York: Psychology Press.
- Hauser, M., Chomsky, N. & Fitch, W.T. (2002). The Faculty of Language: What is it, Who has it and How did it evolved?, *Science*, v298, pp.1569-1579.
- Höffe, O. (1993). *Introduction à la philosophie pratique de Kant : la morale, le droit et la religion*, Paris : Vrin.
- Hohendahl, P.U. (1985). The Dialectic of Enlightenment revisited: Habermas' Critique of the Frankfurt School, *New German Critique*, n35, pp.3-26.

- Holton, R.J. (2001). Talcott Parsons: Conservative Apologist or Irreplaceable Icon?, dans Ritzer, G. & Smart, B. (édi.). *Handbook of Social Theory*, Californie: SAGE Publications.
- Honneth, A. (1993). *The Critique of Power: Reflective Stages in a Critical Social Theory*, Cambridge (USA): MIT Press.
- Honneth, A. & Joas, H. (1991). *Communicative Action: Essays on Jürgen Habermas's Theory of Communicative Action*, Cambridge (USA) : MIT Press.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1944-1947). *La Dialectique de la Raison*, Paris : Gallimard.
- Horkheimer, M. (1947). *Éclipse de la Raison*, Paris : Payot.
- Hostetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Houssaye, J. (2002) (dir.). *Premiers pédagogues. De l'Antiquité à la Renaissance*, Paris : ESF.
- Huttunen, R. & Murphy, M. (2012). Discourse and recognition as Normative grounds for radical pedagogy, Habermasian and Honnethian Ethics in the context of Education, *Studies in Philosophy and Education*, n31, pp.137-152.
- Ipperciel, D. (2005). La pensée de Gadamer est-elle conservatrice?, *Revue philosophique de Louvain*, v102, n4, pp.610-629.
- Jenzer, C. (1997). De l'uniformisation à la diversification : Histoire de la scolarité obligatoire dans le canton de Soleure (Suisse), dans Compère, M.-M. (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : Institut national de recherche pédagogique / Éditions Économica.
- Johnston, J.S. (2012). Schools as Ethical or Schools as Political? Habermas between Dewey and Rawls, *Studies in Philosophy and Education*, n31, pp.109-122.
- Johnston, J.S. (2007). Right and Goods: Procedural liberalism and Educational Policy, *Educational Theory*, n57, pp.469-488.
- Jouët-Pastré, E. (2013). Que signifie voir l'intelligible dans les dialogues de Platon?, *Pallas : Revue d'études antiques*, n92, pp.217-224.
- Justice, B. (2012). Education, dans Dumenil, L. (ed.), *The Oxford Encyclopedia of American Social History*, New York: Oxford University Press - USA.

- Kaestle, C.F. (1976). Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education : Elite Attitudes toward Mass Schooling in Early Industrial England and America, dans Stone, L. (ed.), *Schooling and Society – Studies in the History of Education*, Maryland : John Hopkins University Press.
- Kant, E. (1787). *Traité de pédagogie*, Paris : Félix Alcan.
- Kant, E. (1781-1787). *Critique de la raison pure*, Paris : PUF.
- Kenward, B. (2012). Over-imitating preschoolers believe unnecessary actions are normative and enforce their performance by a third party, *Journal of Experimental Child Psychology*, n112, pp.195-207.
- Kochan, F.K. (2002). Hope and Possibility: Advancing an argument for a habermasian perspective in educational administration, *Studies in Philosophy and Education*, v21, pp.137-155.
- Kontoyiannis, V. (2014). Marx and Mauss Contra Habermas: Reification and Recognition in Production and Exchange, *Marx and Philosophy Society* (en ligne). Repéré à : <http://marxandphilosophy.org.uk/assets/files/society/pdfs/Kontoyiannis2014.pdf>
- Krupp, A. (2009). *Reason's Children: Childhood in Early Modern Philosophy*, New Jersey: Associated University Press.
- Lamb-Books, B. (2013). Adorno and Horkheimer's collective psychology: On psychoanalytic social explanations, *Thesis Eleven*, v117, n1, pp.40-54.
- Larsen, J. (2013). The wider impacts of universities: Habermas on learning processes and universities, *Nordicum-Mediterraneum*, v8, n2.
- Laurent, J. (2002). *La mesure de l'humain selon Platon*, Paris : Vrin.
- Lebrun, F., Venard, M. & Quéniart, J. (2003). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Tome II : 1480-1789*, Paris : Éditions Perrin.
- Leibniz, W.G. (1886). *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, Paris: Hachette.
- Leibniz, W.G. (1685). Lettre sur l'éducation d'un prince, dans Leibniz, W.G. (1987). *Sämtliche Schriften und Briefe*, Berlin-Brandenburg : Academy of Sciences.
- Leleux, C. (2003). Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas), dans Ferry, J.M. *Pour une éducation postnationale*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles

- Leleux, C. (2002). Éthique de la discussion chez Habermas, dans Bouchard, N. (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*, Paris : Nathan.
- Lombard, J. (2006). Aspects de la technè : l'art et le savoir dans l'éducation et dans le soin, *Le Portique* (en ligne), v3. Repéré à : <http://leportique.revues.org/876>
- Lundgreen, P. (1976). Educational Expansion and Economic Growth in Nineteenth-Century Germany: A Quantitative Study, dans Stone, L. (ed.), *Schooling and Society – Studies in the History of Education*, Maryland : John Hopkins University Press.
- Macdonald Ross, G. (2010). The Implications of Leibniz's Philosophy for Education in a Technological World, *The Higher Education Academy – Subject Center for Philosophical & Religious Studies*, v11, n34.
- Marcuse, H. (2012). *Eros and Civilization*, Londres: Routledge.
- Margolis, J. (2012). Vicissitudes of Transcendental Reason, dans Aboulafia, M., Bookman, M. & Kemp, C. (dir.). *Habermas and Pragmatism*, Londres, Routledge.
- Marmasse, G. (2011). Raison et déraison dans l'histoire, *Revista Estudos Hegelianos*, n14, Juin 2011, pp.21-36.
- Martinez, M.-L. & Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne, *Éducation relative à l'environnement*, v8, pp.57-74.
- Mauss, M. (1923-1924). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris : PUF.
- Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, v42, n1, pp.13-32.
- Mead, G.H. (1964). *Selected Writings* (édi. Reck, A.J.), Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Mendelson, J. (1979). The Habermas-Gadamer Debate, *New German Critique*, n18, p.44-73.
- Meyer, H.D. (2010). Local Control as a Mechanism of Colonization of Public Education in the United States, *Educational Philosophy and Theory*, v42, n8, pp.830-845.

- Miller, M. (2002). Kant, Hegel and Habermas: Does Hegel's Critique of Kant apply to Discourse Ethics?, *Auslegung: a journal of Philosophy*, v25, n1, pp.63-85.
- Molino, J. (1985). Pour une histoire de l'interprétation : les étapes de l'herméneutique, *Philosophiques*, v12, n1, pp.73-103.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix?*, Paris : PUF.
- Montet, D. (1990). *Les traits de l'être : essai sur l'ontologie platonicienne*, Grenoble : Éditions Jérôme Millon.
- Montminy, M. (2003). À propos d'une objection contre le naturalisme modéré, *Philosophiques*, v30, n2, pp.411-415.
- Moran, P. & Murphy, M. (2012). Habermas, Pupil Voice, Rationalism and their meeting with Lacan's Object Petit A, *Studies in Philosophy and Education*, n31, pp.171-181.
- Morin, L. & Brunet, L. (2000). *Philosophie de l'éducation*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mortier, F. (1994). De Piaget à Habermas et Rawls : les problèmes de la reconstruction rationnelle du jugement moral chez Kohlberg, *Philosophica*, v53, n1, pp.5-37.
- Murphy, M. & Fleming, T. (2010) (dir.). *Habermas, Critical Theory and Education*, Londres: Routledge.
- Murray Thomas, R. & Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant : études comparatives*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Nagl, L. (1989). The enlightenment – a stranded project? Habermas on Nietzsche as a turning point to postmodernity, *History of European Ideas*, v11, pp.743-750.
- Obadia, C. (2010). L'éducation dans la République de Platon : une antinomie politique?, *Le Philosophoire*, n33, pp.141-152.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économique (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Paris : OECD Publishing.
- Ostovich, S.T. (1995). Dewey, Habermas and the University in Society, *Educational Theory*, v45, n4, pp.465-477.
- Papastephanou, M. (2012). Exploring Habermas's Critical Engagement with Chomsky, *Human Studies*, v35, pp.51-76.

- Paul, J.-M. (1995). Des lumières contrastées : Cassirer, Horkheimer et Adorno, *Revue Germanique Internationale*, n3, pp.83-101.
- Pederson, J. (2008). Habermas' Method : Rational Reconstruction, *Philosophy of the Social Sciences*, v38, n4, pp.457-485.
- Peyturaux, S. (2003). *Discours de la méthode: texte intégral des trois premières parties*, Paris: Éditions Bréal.
- Pinker, S. (2008). The Moral Instinct, *The New York Times*, édition du 13 janvier 2008. Repéré à: http://www.nytimes.com/2008/01/13/magazine/13Psychology-t.html?pagewanted=all&_r=0
- Platon. *La République*, Paris: Garnier-Flammarion (édition de 2002).
- Power, M. (1993). Habermas and Transcendental Arguments: A Reappraisal, *Philosophy of the Social Sciences*, v23, n1, pp.26-49.
- Preiswerk, M. (1994). *Apprendre la libération : exemples d'éducation populaire*, Genève : Labor et Fides.
- Quentel, J.-C. (2008). *Le parent : responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ragazzini, D. (1997). Le temps scolaire en Italie : entre la proclamation de l'Unité et l'affirmation des différences régionales, dans Compère, M.-M. (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : Institut national de recherche pédagogique / Éditions Économica.
- Raviv, A. & al. (2003). Teachers' Epistemic Authority : Perceptions of Students and Teachers, *Social Psychology of Education*, v6, n1, pp.17-42.
- Raviv, A. & al. (1990). Perception of epistemic authorities by children and adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, v19, n5, pp.495-510.
- Renault, E. (2008). Psychanalyse et conception critique du travail : trois approches francfortoises (Marcuse, Habermas et Honneth), *Travailler*, v2, n20, pp.61-75.
- Requet, F. (2007). Freud et Nietzsche, *Philosophique*, v10, pp.135-142.
- Revault d'Allonnes, M. (1992). L'homme d'Aristote : animal mimétique, animal politique, *Les Cahiers du GRIF*, v46, n46, pp.97-102.
- Riley, P. (2005). Leibniz as a theorist of education, dans Rorty, A. (dir.) (2005). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, Londres: Routledge.

- Rives, B. (2015). Jerry A. Fodor, *Encyclopedia of Philosophy* (en ligne). Repéré à: <http://www.iep.utm.edu/fodor/>
- Robichaud, A. (2013). *Noam Chomsky, un représentant de la tradition humaniste et critique en éducation* (mémoire de maîtrise inédit), Montréal : Université de Montréal.
- Rochlitz, R. (1987). Préface, dans Habermas, J. *Logique des sciences sociales*, Paris : PUF.
- Rockmore, T. (1983). Recension de Theorie des kommunikativen Handelns, *Archives de philosophie*, n46, pp.669-670.
- Rorty, R. (2000). Being that can be understood is language, *London Review of Books*, v22, n6, pp.23-25.
- Rothbard, M. (1975). *Conceived in Liberty (Vol. I: The American Colonies in the 17th Century)*, Auburn: Ludwig von Mises Institute.
- Rousseau, J.-J. (1971). Émile (Livre II), dans *Œuvres Complètes* (Tome III), Paris : Éditions du Seuil.
- Salkie, R. (2014). *The Chomsky Update*, Londres: Routledge.
- Sandoval, W.A. & Çam, A. (2011). Elementary children's judgments of the epistemic status of sources of justification, *Science Education*, v95, n3, pp.383-408.
- Sawchuk, D. (2005). Horkheimer and Adorno on Social Change: Problems and Potential in Light of "History from Below", *Critical Sociology*, v31, n4, pp.537-557.
- Schmidt, M.F.H., Rakoczy, H. & Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation, *Cognition*, n124, pp.325-333.
- Schwyzler, H. (1997). Subjectivity in Descartes and Kant, *The Philosophical Quarterly*, v47, n188, pp.342-357.
- Segre, S. (2013). *Introduction to Habermas*, Maryland: University Press of America.
- Selman, R.L. (1981). *The Growth of Interpersonal Understanding*, New York: Academic Press Inc.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique: contribution à une pédagogie de la culture*, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Soëtard, M. (1990). Débat autour d'un livre : Où en est la philosophie de l'éducation? *Revue française de pédagogie*, v90, n90, pp.99-104.
- Solomon, Y. (2013). *The Practice of Mathematics*, Londres: Routledge.
- Solomon, R.C. (1970). Hegel's Concept of Geist, *The Review of Metaphysics*, v23, n4, pp.642-661.
- Spurk, J. (2011). Le caractère social : le chaînon manquant entre marxisme et psychanalyse?, *Revue du MAUSS*, v2, n38, pp.287-307.
- Spurk, J. (2001). *Critique de la raison sociale. La sociologie de l'École de Francfort*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sumner, J. (2010). Jürgen Habermas, Critical social theory and Nursing education: Implications for caring in nursing, dans Murphy, M. & Fleming, T. (dir.). *Habermas, Critical Theory and Education*, Londres: Routledge.
- Susan, S. (2011). Critical Notes on Habermas's Theory of the Public Sphere, *Sociological Analysis*, v5, n1, pp.37-62.
- Tardif, M. (2012). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale, dans Gauthier, C. & Tardif, M. *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal : Chenelière Éducation (3^e édition).
- Taylor, C. (1998). *Hegel et la société moderne*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Taylor, C. (1992). *Sources of the Self : The Making of Modern Identity*, Cambridge (UK) : Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1991). Language and Society, dans Honneth, A. & Joas, H. (ed.) (1991). *Communicative Action: Essays on Jürgen Habermas's Theory of Communicative Action*, Cambridge (USA) : MIT Press.
- Terry, P.R. (1997). Habermas and Education: knowledge, communication, discourse, *Curriculum Studies*, v5, n3, pp.269-279.
- Titli, C. (2010). Surpopulation et exposition des enfants chez Aristote : à propos d'un passage de la Politique, *Camenuiae*, n4, pp.1-9.
- Titus, C.S. (2008). Le développement moral dans la psychologie morale de Lawrence Kohlberg et de Martin Seligman, *Revue d'éthique et de théologie morale*, n251, pp.31-50.
- Torres, R.A. & Morrow, C.A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York: Teachers College Press.

- Torres, C.A. & Morrow, R.A. (1998). Paulo Freire, Jürgen Habermas, and critical pedagogy: Implications for comparative education, *Melbourne Studies in Education*, v39, n2, pp.1-20.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la Modernité*, Paris : Fayard.
- Tveit, A.D. (2014). Exploring the Ideal of Dialogue by Taking into Account Both an Observed Interaction Session and the Participants' Views on the Interaction, *Interchange*, v45, pp.59-73.
- Valentin, C. (2008). La fabrique de l'enfant, *Revue d'éthique et de théologie morale*, n249, pp.71-117.
- Vandenberghe, F. (1998). *Une histoire critique de la sociologie allemande. Tome 2 : Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*. Paris : La Découverte.
- Van der Meeren, S. (2002). *La Politique d'Aristote* (traduction et commentaire), Paris : Éditions Bréal.
- Vattimo, G. (2002). *Encyclopédie de la philosophie*, Paris : Librairie générale française.
- Vial, J. (2003). *Histoire de l'éducation*, Paris : PUF.
- Vincent, J.-M. (1976). *La théorie critique de l'école de Francfort*, Paris : Galilée
- Weber, M. (1922). *Essai sur la théorie de la science*, Paris : Librairie Plon (1965).
- Welton, M.R. (2014). The educator needs to be educated: reflections on the political pedagogy of Marx, Lenin and Habermas, *International Journal of Lifelong Education*, v33, n5, pp.641-665.
- Whitebook, J. (1994). Reason and Happiness : Some Psychoanalytic Themes in Critical Theory, dans Bernstein, J.M. (éd.). *The Frankfurt School : Vol.6*, Londres: Taylor and Francis.
- Wiggershaus, R. (1995). *The Frankfurt School: Its History, Theories and Political Significance*, Cambridge (USA): MIT Press.
- Yariv, E. (2009). Student's attitudes on the Boundaries of Teachers' Authority, *School Psychology International*, v30, n1, pp.92-111.
- Youf, D. (1999). Sur le statut juridique de l'enfant, *Le Débat*, v4, n106, pp.67-82.
- Young, R. (1989). *A critical theory of education : Habermas on our children's future*, New York : Teachers College Press.

Zhao, M. (2012). Teachers' Professional Development from the Perspective of Teaching Reflection Levels, *Chinese Education & Society*, v45, n4, pp.56-67.

Zlotowicz, M. (1976). Une critique expérimentale de Piaget, *Enfance*, v29, n29, pp.511-515.