

Chapitre V

La théorie de la reconnaissance : un modèle critique pour l'éducation ?

Alain-Patrick Olivier

Dans la problématique qui nous agite sur les valeurs de l'éducation en rapport avec les politiques néo-libérales, la question n'est pas seulement de déterminer quels rapports factuels se tissent entre les injonctions économiques et les processus d'éducation. Elle est aussi de penser à des outils théoriques susceptibles de déjouer des pratiques ou des théories dont le contenu semble de prime abord relever du bon sens et de l'évidence. Cela implique d'adopter une posture critique et d'opérer les déplacements nécessaires au plan épistémologique. Cette attitude théorique trouve, par ailleurs, une correspondance dans l'évolution des postures politiques au plan historique. Depuis plusieurs décennies sont apparues des formes de « lutte pour la reconnaissance » qui ne se comprennent plus nécessairement comme des antagonismes de classe, mais renvoient à la tradition des luttes ouvrières et des politiques d'émancipation. Dans ces luttes, la question du droit des minorités, la question des identités tendent à supplanter le paradigme de la lutte de classes. Il ne s'agit plus de thématiser l'émancipation du prolétariat au terme d'une lutte à mort avec la bourgeoisie, mais de traiter de la revendication de groupes opprimés, des désirs de reconnaissance juridique, matérielle, morale dont ils sont porteurs. Le monde de l'éducation n'est pas étranger à ces mouvements de revendication, qu'il s'agisse des mouvements des enseignants, des élèves ou des étudiants, comme l'ont montré les récents événements au Québec et en France contre la politique néo-libérale. L'éducation se situe à la fois au cœur d'une politique globale fondée sur l'économie de la connaissance en même temps qu'elle constitue le lieu traditionnel de résistance à l'égard des impératifs purement économiques, gestionnaires ou politiques au nom précisément des valeurs philosophiques d'égalité, d'autonomie ou d'émancipation. Cela implique néanmoins d'articuler ces concepts sur la réalité économique et sociale du monde contemporain et non seulement de les opposer de façon normative à l'ordre des choses existant, d'une part. Cela est d'autant plus nécessaire que l'ordre économique-politique inauguré par la « révolution libérale » s'est emparé de ces mêmes concepts ; le discours du néo-libéralisme possède sa rhétorique théorique et normative qu'il partage avec la critique philosophique traditionnelle. Cela implique, d'autre part, de comprendre l'éducation dans le

cadre théorique des théories de la reconnaissance et sous le schème des luttes pour la reconnaissance.

Nous analyserons ainsi la philosophie d'Axel Honneth¹, laquelle a pris récemment la forme d'une théorie d'ensemble du capitalisme et ambitionne à la fois d'expliquer et de critiquer la société contemporaine dans ses structures économiques et sociales à l'aide du concept de reconnaissance. Par ailleurs, Honneth (2012) a également amorcé une théorie de l'éducation en rapport à la philosophie politique bien que sa position ne situe pas le problème dans le cadre de la théorie critique ni dans celui de la théorie de la reconnaissance. Nous nous demanderons de ce fait dans quelle mesure la théorie de la reconnaissance peut se rapporter au domaine des sciences de l'éducation et contribuer à une théorie critique de l'éducation dans le contexte du néolibéralisme, à moins qu'elle ne soit une théorie idéologique visant l'adaptation du monde éducatif aux nouvelles formes du capitalisme suivant l'hypothèse proposée autrefois par Althusser. Nous interrogerons pour cela les premières formulations de la théorie de la reconnaissance chez Hegel et Marx à travers l'interprétation de Honneth pour questionner leur structure conceptuelle dans une perspective de théorie de l'éducation (1 et 2). Puis, nous envisagerons la façon dont Honneth a prolongé ce schéma dialectique en lui donnant une inflexion éthique (3) pour déterminer la valeur critique de sa théorie de la reconnaissance appliquée à la question du capitalisme et de l'éducation (4).

1. La lutte pour la reconnaissance et la formation de la conscience de soi chez Hegel

On peut faire remonter les origines de la théorie de la reconnaissance à Rousseau et sa conception de l'amour-propre (Neuhouser, 2010). On y trouvera une structure implicite du concept de reconnaissance. L'œuvre de Rousseau permet de définir un large spectre philosophique dans lequel opère toute la théorie de la reconnaissance, entre les domaines de la politique, de la morale et de la pédagogie. Mais c'est seulement dans l'idéalisme allemand, chez Fichte, chez Hegel, puis chez Marx, que le concept de reconnaissance est vraiment thématiqué comme tel. Dans les premières formulations de sa philosophie, à l'époque d'Iéna, Hegel (1976, 1982) utilise le concept de reconnaissance comme un paradigme pour la philosophie du droit et pour la phénoménologie de la conscience, afin de théoriser des processus de conscience et de formation du savoir aussi bien que des processus sociaux de constitution du droit, de la famille et de la société capitaliste en général. Honneth (1992, 2013a) s'appuie sur cette formulation originale de Hegel dans la perspective d'une philosophie sociale sans mettre toutefois en évidence

1. Puisque la perspective ici est essentiellement celle d'une perspective critique, je ne traiterai pas d'autres formes de théorie de la reconnaissance récentes comme celles de Paul Ricoeur ou de Charles Taylor.

ce que le concept de reconnaissance entretient de proximité avec le concept d'éducation. Or, la dimension éducative ou pédagogique constitue un champ d'application du concept et un moment conceptuel de la théorie de la reconnaissance. La lutte pour la reconnaissance prend la forme d'une action réciproque entre les consciences à l'intérieur d'un mouvement général de formation et de construction du savoir, un processus de *Bildung*. Elle décrit un processus éducatif qui conduit de la naturalité à la rationalité, de la croyance au savoir, de la conscience individuelle à l'esprit historique, ce que Honneth décrit par ailleurs comme « le passage de l'animal de l'être naturel à l'être spirituel, de l'animal humain au sujet rationnel » (Honneth, 2010, p. 16 ; 2013a, p. 85).

La relation de reconnaissance prend donc la forme d'un « processus de formation » et d'une lutte existentielle. Elle n'est pas seulement un acte linguistique, l'affirmation verbale et paisible de l'identité de la conscience de soi individuelle par la médiation de l'autre conscience de soi, mais un processus conflictuel de transformation qui met en jeu l'être-là des consciences appréhendées aussi bien au point de vue des individus qu'au point de vue des groupes. Hegel présente la lutte pour la reconnaissance comme une « lutte à mort » (cité par Honneth, 2013a, p. 84), dont le point de départ est l'affirmation du besoin et du désir d'une conscience, lequel entre en contradiction avec l'affirmation du besoin et du désir de l'autre conscience. La lutte culmine dans le processus que Hegel décrit comme relation de « maîtrise » et de « servitude », et c'est sous cette forme que Marx la reprendra pour l'appliquer à l'analyse de la société capitaliste et à la critique de l'économie politique. Kojève en a fait de même un paradigme pour expliquer la philosophie de Hegel dans son ensemble. Cela se justifie par le fait que la lutte pour la reconnaissance ne constitue pas chez Hegel un processus seulement idéal, mais aussi bien un processus matériel faisant intervenir le travail physique et le travail social.

Honneth reprend cette conception historique et politique de la lutte pour la reconnaissance interprétée comme « drame social », mais en la replaçant sur un plan « transcendantal » et en esquivant toujours ce que la formulation de Hegel implique de rapports existentiels, de rapports de pure domination lorsqu'il appréhende le passage de la *Phénoménologie de l'esprit*, où la lutte pour la reconnaissance se trouve décrite à travers la relation de maîtrise et de servitude (Honneth, 2010, p. 15-32 ; 2013a). Honneth cherche, au contraire, à reconstruire une théorie de la reconnaissance du point de vue de la théorie du droit et de l'éthique en la considérant comme une relation d'amour, quand bien même l'amour comprend une dimension essentiellement conflictuelle. L'amour est, en effet, compris au sens large comme un processus négatif de « supprimer » la dimension naturelle et de la reconnaître, de « supprimer » l'unification par le sentiment pour passer au stade de participation à la vie sociale, aux rapports juridiques, aux rapports de propriété (échanges contractuels). Cette théorie dialectique de l'amour se rattache à la problématique du « processus éducatif », car, pour Hegel, l'éducation est le premier acte de la genèse des rapports sociaux, le premier acte d'un processus d'affranchissement des déterminations naturelles. Hegel associe ainsi la relation d'amour

et la relation d'éducation comme deux modalités de la « lutte pour la reconnaissance ». L'éducation (*Erziehung*) est « l'acte de supprimer l'amour » (*das Aufheben der Liebe*) (Hegel, 1976, p. 213 ; 1982, p. 40).

Dans la relation « des parents et des enfants », qui est une relation d'« action réciproque et d'éducation [*Bildung*] universelle des hommes », les sujets se reconnaissent mutuellement comme des êtres aimants, animés de besoins affectifs.

(Honneth, 1992, p. 34 ; 2013, p. 35-36).

Le « travail » de l'éducation constitue une tâche essentielle de la famille. Ce processus concerne également la relation amoureuse et la relation éducative dans les rapports entre la mère et l'enfant. Or, cette relation n'exclut pas une dimension existentielle de négativité en rapport avec l'accès au savoir. La dimension de reconnaissance qui intègre cette dimension négative et destructrice essentielle justifie l'usage du concept de « lutte », car c'est d'une façon générale par les gestes destructeurs qu'une communauté libre peut voir le jour (Honneth, 1992 ; 2013, p. 44). L'enfant trouve son indépendance en supprimant sa dépendance à l'égard de la nature et du sentiment ; il fait l'apprentissage de la négation du sentiment. Ce moment de négativité est constitutif de la sphère de la famille et de l'éducation, de la même façon que le crime lui-même dans la société est partie intégrante d'un processus d'élaboration du droit, que les humiliations et les dénis de justice sont à l'origine des revendications d'identité et du désir de reconnaissance. L'intégration à la société se fait aussi bien par le rejet des propositions de la société, de façon négative, comme dans la relation du maître et de l'esclave, où chaque conscience risque son existence pour exister et pour s'affirmer comme conscience de soi, comme être moral. (Il s'agit de montrer que son existence est déterminée non pas par le besoin, par l'affectif, mais par l'honneur ou d'autres déterminations éthiques.) C'est pourquoi l'éducation par la reconnaissance est une éducation totale à la fois de la conscience et de la volonté, qui engage aussi bien l'être individuel que l'être social sur le plan aussi bien psychologique, social, épistémologique. Le processus décrit par Hegel et Honneth fait ainsi passer de la famille, à la société civile et à l'État, les trois composantes de la vie sociale. Il correspond en même temps, dans sa présentation téléologique, au passage des sphères du sentiment, de l'entendement et de leur synthèse rationnelle, ce qui désigne trois modes de la reconnaissance. C'est ainsi que s'articulent la dimension sociale et la dimension épistémologique dans le schéma hégélien, où la théorie de la reconnaissance, la théorie de l'amour et la théorie de l'éducation ne sont pas dissociées.

La sphère de « l'être-reconnu » se constitue par accumulation des résultats de tous les processus de formation (*Bildungsprozesse*) individuels pris ensemble.

(Honneth, 1992, p. 83 ; Honneth 2013, p. 86).

2. La lutte pour la reconnaissance et la critique du capitalisme chez Marx

Le schéma se retrouve chez Marx et s'étend à une interprétation d'ensemble des sociétés capitalistes. Marx interprète la structure idéaliste de formation de soi décrite dans la *Phénoménologie* de Hegel comme l'expression d'un certain état des rapports sociaux, l'expression d'une forme de rapport économique spécifique correspondant aux principes de l'économie politique en régime capitaliste. L'esclave de Hegel représente le salarié de son temps. Le concept de la reconnaissance agit alors chez le jeune Marx comme un concept explicatif des modes de production de la société capitaliste avec une valeur critique. C'est aussi la raison pour laquelle, depuis les années qui ont suivi le déclin des théories marxistes et le triomphe corollaire des théories néo-capitalistes, on s'intéresse de fort près aux travaux de jeunesse de Marx dans une perspective de théorie critique. Dans les écrits antérieurs au *Capital* en général et jusqu'alors inexploités, dans les notes sur les *Éléments d'économie politique* de James Mill ou dans les *Manuscrits* parisiens de 1844, Marx appréhende la relation de reconnaissance dans une perspective économique et sociale très large qui intègre et dépasse le processus phénoménologique et esquisse une théorie générale du capitalisme et de ce que serait une société non aliénée.

Schmidt am Busch (2011) distingue, dans le paradigme de la reconnaissance actif dans ces textes une double fonction d'élucider et de critiquer l'économie politique moderne. La relation de production est comprise comme une relation de « reconnaissance réciproque » où l'affirmation de soi et l'affirmation de l'autre sont médiatisées dialectiquement dans l'affirmation d'un être commun, un *Gemeinwesen*. Le concept de *Gemeinwesen*, d'être générique de l'homme permet à la fois la critique des rapports humains dans la société capitaliste existante en même temps qu'il permet de penser des rapports de production non aliénés. La fonction critique du concept apparaît bien dans l'analyse que fait Marx du libéralisme inhérent à la Déclaration des droits de l'homme de la Révolution française, où les droits de l'homme affirment l'intérêt égoïste du citoyen coupé de l'être commun, de la propriété privée.

Le droit de l'homme de la liberté est basé non pas sur la relation de l'homme avec l'homme, mais plutôt sur la séparation de l'homme d'avec l'homme. C'est le droit d'une telle séparation.

(Marx, 1985a, p. 264 ; Schmidt am Busch, 2011, p. 128 et suiv.)

Le libéralisme des droits de l'homme fonde le droit de la propriété privée (« pouvoir jouir de son bien indépendamment de la société »). « L'homme » dont il s'agit est « l'homme particulier » et non « l'homme total » ou « l'être commun » (*Gemeinwesen*). La liberté apparaît de ce fait comme la liberté de dominer et d'exploiter l'autre homme et non pas de l'émanciper.

La question de la reconnaissance permet de penser un mode de production qui échappe au mode aliéné des rapports de production, une forme de relation pacifique et réciproque entre le producteur et le consommateur concrétisée dans des formes contractuelles. Mais la dimension juridique et morale n'est

qu'une apparence. Pour Marx, la relation de reconnaissance dans les rapports de production est fondée ultimement sur des rapports de pouvoir. C'est le pouvoir et les rapports de force qui déterminent premièrement ou ultimement la structure de ces rapports, les rapports de reconnaissance morale se fondent donc sur une lutte physique s'ils existent : « Notre reconnaissance réciproque concernant le pouvoir réciproque de nos objets est cependant une lutte et dans cette lutte gagne celui qui possède le plus d'énergie, de force, de clairvoyance ou d'habileté » (Marx, 1985 ; cité par Schmidt am Busch, 2011, p. 125).

Par la suite, le paradigme de la lutte pour la reconnaissance comme principe explicatif de la société capitaliste se trouvera supplanté dans l'évolution de la pensée de Marx par le paradigme de lutte des classes. Honneth (1992, 2013) interprète cette évolution comme le passage d'une conception phénoménologique à une conception « utilitariste » de la reconnaissance : « Dans le nouveau dispositif conceptuel sur lequel il [Marx] appuie son analyse du travail, l'affrontement entre les différentes classes est uniquement régi par l'antagonisme économique » (Honneth, 1992, p. 237 ; 2013, p. 249).

Pour lui, Marx développe le paradigme de la reconnaissance pour sa théorie de la société et du capitalisme à partir du modèle conflictuel de Hegel, mais il aurait « réduit le spectre des exigences de reconnaissances à la seule dimension de l'autoréalisation dans le travail » (*ibid.*, p. 231 ; 2013, p. 244). Sa conception de « l'émancipation » par le travail relèverait en outre d'une « esthétique » de la production (une conception du travail fondée sur le modèle du travail artisanal et artistique) qui en limiterait encore la dimension morale : « Marx, dans ses écrits de jeunesse, opère une réduction du modèle hégélien de la lutte pour la reconnaissance dans le sens d'une esthétique de la production. Par là, il élimine du spectre moral des luttes sociales de son temps tous les aspects de la reconnaissance intersubjective qui ne découlent pas directement du processus de travail conçu comme activité coopérative autogérée, pour ramener implicitement ces luttes au seul objectif de l'autoréalisation de l'homme dans la production » (*ibid.*, p. 235 ; 2013, p. 247).

3. L'extension de la question éducative et le tournant éthique de la lutte

La « critique du pouvoir » était à l'origine des premières recherches de Honneth. Dans le concept de « lutte pour la reconnaissance », la « lutte » s'inscrit encore dans les perspectives marxistes ou néo-marxistes de critique de la domination. Il s'agit de continuer une tradition, à l'œuvre depuis cent cinquante ans dans le monde ouvrier, de résistance au capitalisme et par conséquent d'alternative possible à l'égard de l'ordre néo-libéral. Mais Honneth réinterprète la philosophie de l'histoire sur un plan éthique : « La lutte pour la reconnaissance constitue la force morale qui alimente le développement et le progrès de la société humaine. » (Honneth, 1992, p. 227 ; 2013, p. 240). C'est à ce point que Honneth s'écarte de la perspective de Marx. Le sous-titre de l'ouvrage *La Lutte pour la reconnaissance* est : *Pour une grammaire morale des*

conflits sociaux. Les revendications ne sont plus de nature immédiatement économiques ; elles sont fondamentalement psychologiques et morales. La société civile, la société économique ne seraient pas à interpréter comme recherche de profit, mais comme recherche de relations de type moral.

Lutte de classes ne signifie pas, pour lui [pour Marx], au premier chef, un affrontement stratégique visant à l'acquisition de biens ou d'instruments de pouvoir : elle constitue un conflit moral dont l'enjeu est « l'émancipation » (*Befreiung*) du travail, condition essentielle dont dépend à la fois l'estime symétrique entre sujets et la conscience individuelle de soi.

(Honneth, 1992, p. 233 ; 2013, p. 245).

La lutte serait une lutte pour la reconnaissance de valeurs morales déterminant les identités des individus ou des groupes, ce qui conduit Honneth à intégrer dans sa théorie des schémas qui s'écartent de la tradition économique marxiste, pour développer sur le plan éthique la théorie érotico-pédagogique de la reconnaissance présente dans le premier hégélianisme en lui donnant de nouveaux contours théoriques.

Honneth (1992 ; 2013) développe ainsi la théorie de la reconnaissance sur le plan empirique à l'aide de la psychologie et de la sociologie du XX^e siècle. Dans le contenu de l'analyse anthropologique, il élargit la conception hégélienne de l'homme en réinterprétant la relation de la reconnaissance de l'enfant et de la femme à l'aide des acquis de la psychanalyse, en particulier des travaux de Donald Winnicott et Jessica Benjamin. La relation de reconnaissance n'est plus seulement une relation homme-homme ou une relation adulte-adulte ; elle reste néanmoins une relation de pouvoir. Le monde de l'enfant est dominé par un même besoin ontologique de considérer la réalité comme obéissant à son pouvoir totalisant. Cela se manifeste par des actes de destruction-construction comparables à ce que décrivait Hegel en termes de relation dialectique. La relation de reconnaissance continue en ce sens d'être une relation conflictuelle.

C'est seulement dans la tentative de destruction de sa mère, sous la forme d'une lutte, que l'enfant découvre qu'il dépend de la sollicitude d'une personne existant indépendamment de lui, avec ses exigences propres.

(Honneth, 1992, p. 164, 2013, p. 173).

Honneth sort néanmoins du schéma dialectique descriptif lorsqu'il l'interprète comme une théorie morale et normative. Il admet que l'intervention d'un tiers, d'un autrui dans ce rapport entre le moi et la réalité, introduit un principe de différence. L'autre fait éprouver à l'enfant la dépendance ontologique par un acte de limitation de soi. Cela revient à intégrer la théorie kantienne du « respect » (*Achtung*) comme limitation des désirs (Honneth, 2010, p. 30 ; 2013a, p. 104). La « reconnaissance » se définit finalement de façon subjective et morale comme la « limitation du désir égocentrique de chacun au profit de l'Autre » (Honneth, 2010, p. 32 ; 2013a, p. 107).

Si l'on imagine une possible traduction de ce point de vue dans le domaine de l'éducation, cela revient à penser la relation pédagogique non plus sur

le schéma d'un conflit visant à l'émancipation au terme d'un processus essentiellement négatif et conflictuel, mais dans la perspective unilatérale d'une éducation morale et normative fondée sur le principe de la limitation de la liberté. La référence à Kant et Durkheim ne surprend plus, de ce fait, lorsque Honneth (2012) aborde pour elles-mêmes les questions d'éducation sans plus de référence à l'approche dialectique de la théorie de la reconnaissance.

4. La théorie de la reconnaissance comme critique du néo-libéralisme et comme idéologie

C'est également au nom des valeurs morales que Honneth applique la théorie de la reconnaissance au domaine de la théorie du capitalisme dans son programme de recherche commun avec Martin Hartmann (Honneth, 2010, p. 222-248; 2008, p. 275-303). L'usage de la théorie de la reconnaissance possède ici une double fonction, d'explication et de critique des processus spécifiques des sociétés contemporaines (Schmidt am Busch, 2011). Mais Honneth présuppose : 1) que cette interprétation puisse être partagée par les acteurs du capitalisme ; 2) que l'on considère aussi bien le capitalisme comme le lieu d'émergence de relations morales entre les individus fondées sur la relation de reconnaissance réciproque, ce qui limite la valeur critique de son schéma. De fait, Honneth ne critique pas le capitalisme comme tel aussi bien historiquement que dans les sociétés actuelles. Il en critique uniquement ce qui en serait ses dérives récentes, où la question de savoir en quoi consisteraient la modernisation, le progrès et l'émancipation devient floue. C'est ce qui se passe depuis la « révolution libérale » qui aurait mis fin, au début des années 1980, à une période « social-démocrate » de « progrès moraux » dans différentes sphères de la société capitaliste depuis les années 1960. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure le néo-libéralisme constitue ou non une dérive du capitalisme, non pas une forme d'émancipation au sens du devenir-majeur, mais au contraire une régression au sens d'un devenir-mineur de l'individu dans la société. L'ensemble du programme de recherche sur le capitalisme contemporain s'intègre, d'ailleurs, dans une réflexion sur « l'émancipation de la minorité » : « Bien des progrès normatifs des décennies passées se sont transformés en leur contraire, en une culture de désolidarisation et de mise sous tutelle (*einer entsolidarisierenden und entmündigenden Kultur*), et sont devenus des mécanismes d'intégration sociale sous la pression d'une dé-domestication néo-libérale du capitalisme » (Honneth, 2010, p. 222; 2008, p. 276).

La dialectique du néo-libéralisme consiste alors en un renversement et une négation des valeurs éthiques du capitalisme. Par exemple, la notion d'autonomie dévolue à l'individu – une valeur émancipatrice héritée des Lumières – est une valeur revendiquée par le néo-libéralisme, qui semble participer en ce sens du progrès moral et non seulement économique inhérent aux sociétés capitalistes. Honneth montre que l'affirmation de ce principe relève, dans la réalité, d'une politique non pas émancipatrice, mais encore plus disciplinaire,

où l'individu croit se réaliser dans ses valeurs propres, mais se trouve livré dans les faits à la précarité du soi entrepreneurial propre au nouveau régime économique. L'accroissement de l'autonomie relève d'une éthique de l'affirmation individuelle – encouragée par l'évolution des systèmes d'enseignement dans un sens émancipateur –, mais conduit également à la destruction de l'individu par la négation de ses rapports de solidarité, de ses liens familiaux et amicaux. La responsabilité individuelle qui pèse sur les individus accentue leurs chances de se trouver dépassés. Les relations affectives, amicales, amoureux ou familiales se trouvent colonisées en réalité par le principe économique, elles sont « marchandisées » ou chosifiées. On reconnaît la valeur de l'individualisme, la valeur de l'individu, son travail, la flexibilité, la créativité. Le schème esthétique de la production que Marx opposait à la conception de l'économie politique comme paradigme d'un travail non aliéné se renverse en son contraire lorsque l'impératif de créativité, d'individualité, d'autonomie, devient la condition de nouvelles formes d'exploitation, de dissolution des rapports de solidarité et d'instabilité salariale.

La fonction du concept de reconnaissance, dans ses conditions, est aussi bien explicative que critique du nouvel ordre capitaliste, ce qui fait qu'elle participe aussi bien à la justification qu'à la dénonciation de l'état des choses existant (comme la théorie politique et sociale de Hegel en son temps). La « lutte pour la reconnaissance », si elle permet pour Honneth d'expliquer l'apparition du capitalisme et de comprendre le capitalisme comme production de valeurs morales, comprend aussi un moment d'adaptation et pas seulement de critique aussi bien à l'égard du néo-libéralisme qu'à l'égard du capitalisme en général. Car il y a aussi une structure de reconnaissance dans les politiques et les philosophies managériales.

Honneth (2010, p. 103-130 ; 2008, p. 245-276) envisage de ce fait l'objection suivant laquelle la théorie de la reconnaissance puisse être comprise dans son ensemble comme une forme purement idéologique suivant la conception d'Althusser. Car la reconnaissance est elle-même considérée non seulement comme une lutte pour le droit, mais aussi bien comme une forme de « soumission » à la réalité sociale, aux stratégies de domination ou aux intérêts du marché.

« L'objection peut se résumer ainsi : les individus sont poussés à adopter, au travers de processus de reconnaissance mutuelle, un rapport à soi spécifique qui les incite à assumer de leur plein gré des tâches et des devoirs servant la société » (Honneth, 2010, p. 103 ; 2008, p. 245-246).

Pour Althusser, le moment idéologique de la reconnaissance est l'adaptation à la logique du capitalisme, le fait d'accepter volontairement les rapports de domination. La reconnaissance désigne le « mécanisme de constitution de sujets conformes au système » (Honneth, 2010, p. 104 ; 2008, p. 247). Or, pour Althusser, l'institution scolaire est la principale forme de cette adaptation de l'individu aux formes de domination capitalistes. Il y aurait des contraintes qui pousseraient les individus à demander la reconnaissance sans pour autant déplacer la domination et les injustices qu'ils endurent. La reconnaissance n'entraînerait pas un « accroissement de pouvoir » (*Ermächtigung*), mais une

forme « d'assujettissement » (*Unterwerfung*), un acte de dépossession supplémentaire (Honneth, 2010, p. 103 ; 2008, p. 245). Demander la reconnaissance, c'est en effet structurellement rechercher une situation de réconciliation. Le mouvement d'affirmation de soi s'effectue au travers de la réalisation et de l'affirmation du désir de l'autre, et par suite de la soumission aux désirs de l'autre, de la société, du marché. La relation de reconnaissance est en ce sens une façon de perpétuer la domination sous une autre forme.

Le concept de reconnaissance possède néanmoins une virtualité critique dans son usage théorique. L'introduction du concept descriptif de la négativité est ce qui permet d'échapper à la dimension idéologique et de donner au concept de reconnaissance cette fonction critique. Honneth répond au soupçon d'idéologie en arguant que la théorie de la reconnaissance est née d'une expérience négative, d'une expérience de mépris social, et qu'elle est une réponse à cette expérience. Il met en évidence un certain nombre de conditions morales pour que la reconnaissance ne soit pas synonyme d'idéologie. Pour lui, la reconnaissance fait sens dans le contexte des relations de domination. Elle est une réponse aux situations négatives, aux situations de souffrance, de mépris. La demande de reconnaissance est une demande de droit dans des situations de non-droit, de souffrance psychologique, au travail dans la direction d'une forme de justice sinon de progrès social. La reconnaissance ne doit donc sa positivité ou sa normativité qu'à sa forme dialectique de négation de la négation.

La théorie critique contient en ce sens les éléments d'une stratégie théorique à l'égard du réel historique et économique. Au plan épistémologique, Honneth donne pour fonction à sa critique de désigner le « noyau irrationnel » (Honneth, 2010, p. 108 ; 2008, p. 251) dans les idéologies de la reconnaissance en montrant, en particulier, la contradiction entre la « promesse évaluative » et une « réalisation matérielle » (*ibid.*), soit en opposant la description du réel à l'affirmation de la norme. Dans la mesure où elle est critique, sa perspective consiste à inverser le point de vue phénoménologique, ou à appréhender le point de vue phénoménologique comme un point de vue critique : adopter non pas le point de vue normatif de l'entrepreneur, du propriétaire, du droit et de l'institution, mais le point de vue de l'exploité, le point de vue du salarié, le point de vue de l'esclave, le point de vue du mineur, suivant un double mouvement : a) de montrer l'aliénation (la théorie de la reconnaissance est appréhendée alors comme cadre purement théorique de prise de conscience) ; b) de conférer des droits formels à celui qui est exploité, comme traduction juridique et matérielle de cette reconnaissance (la théorie de la reconnaissance peut alors être appréhendée du point de vue de la transformation du droit et des rapports juridiques).

Le schéma de la reconnaissance perd, au contraire, de sa force critique à partir du moment où il se dissocie du paradigme agonistique dont il procède pour devenir un concept normatif. Or, Honneth abandonne de plus en plus le modèle historique et social de lutte pour la reconnaissance – le modèle descriptif-dialectique – au profit du schéma éthique et individualiste – le modèle normatif – où la relation de reconnaissance se définit par la relation

prescriptive de moralité, de respect pour autrui, d'autolimitation de l'activité égoïste. La fonction critique ou polémique du concept se dilue et le lien avec les mouvements sociaux historiques – avec les mouvements conflictuels en général. La théorie critique prend ainsi progressivement la forme d'une philosophie politique – définie de façon neutre comme philosophie de la liberté – dans laquelle les luttes sociales contre l'inégalité apparaissent comme un souvenir.

Conclusion

La théorie de la reconnaissance permet donc de penser ensemble un état du capitalisme et un état de l'éducation sans que cette distinction oblige à une distinction théorique entre domaine de l'exploitation, de la dérégulation ou de la domination, d'une part, le domaine des valeurs, de la rationalité, de l'émancipation, d'autre part. Deux formes de normativité s'opposent, qui se développent en parallèle, ou suivant des rapports d'implication, d'interactions à définir, mais qui se caractérisent aussi bien comme conflits entre des intérêts, des rapports de pouvoir, des rapports économiques, avec des dénis sur les formes de domination et un ensemble de traits pathologiques relatifs aussi bien aux individus qu'aux institutions. Si le néo-libéralisme affecte l'éducation, c'est parce qu'il renverse un compromis social historique mis en place dans un état précédent du capitalisme, celui de l'État-providence, l'éducation étant portée traditionnellement par la puissance publique, par l'État suivant un schéma qui prenait en compte la dimension sociale, un schéma qui tend aujourd'hui à disparaître ou qui est remis en question. Ce schéma correspond au point de vue des actionnaires, des dirigeants, auquel la théorie critique oppose le point de vue de la société, du tout, de l'être commun, d'autres identités. La théorie critique permet d'explicitier la structure (fonction explicative) et en même temps de faire la critique de cet état du capitalisme ; pointer les injustices, les dénis, les réponses à ces dénis. Dans le monde de l'éducation, cela revient à prendre en considération la dimension dialectique des concepts qui sont mis en œuvre, à penser également au point de vue descriptif la dimension du conflit, de la négation, comme porteur de la construction de la subjectivité, comme partie intégrante du processus d'éducation, de la formation de la conscience de soi, de la minorité à la majorité, de l'âge du nourrisson à l'âge du citoyen. Cela permet de penser à la fois les étapes, les moments et l'hétérogénéité de structuration à différentes échelles, penser les pathologies générées par le système aussi bien que celles générées par le marché, par les individus dans leur affirmation de soi, soit appréhender aussi bien la dialectique des concepts que la dialectique des situations. Mais c'est lorsqu'elle est appréhendée sous le schéma dialectique de la « lutte » et non comme théorie normative que la théorie de la reconnaissance possède toute sa force critique de remise en cause de l'ordre existant.

- HEGEL, G. W. F. (1976). *Naturphilosophie und Philosophie des Geistes* [1805]. *Gesammelte Werke*, Bd. 8, R.-P. Horstmann (éd.). Hamburg : Felix Meiner.
- (1982). *La Philosophie de l'esprit* [1805]. Trad. : G. Planty-Bonjour, Paris : PUF.
- HEIDEGGER, M. (1968). *La Doctrine de Platon sur la vérité. Questions III*. Paris : Gallimard.
- (1990). *Lettre sur l'humanisme. Questions IV*. Paris : Gallimard.
- (1992). *Les Concepts fondamentaux de la métaphysique : Monde, finitude, solitude*. Paris : Gallimard.
- HOCART, A. M. (2005). *Au commencement était le rite*. Scubla, L. (préf.). Paris : La Découverte-MAUSS.
- HONNETH, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag.
- (2004a). *Anerkennung als Ideologie. WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 1, 1, p. 51-70.
- (2004b). *Paradoxien der kapitalistischen Modernisierung. Ein Untersuchungsprogramm (zusammen mit Martin Hartmann). Berliner Debatte. Initial 15, Heft 1*, Berlin, p. 4-17.
- (2006). *Les paradoxes du capitalisme : un programme de recherche. Voirol, O. (trad.). La Société du mépris*. Paris : La Découverte.
- (2008). *La Société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique. Dupeyrix, F., Rusch, P., Voirol, O. (trad.). Paris : La Découverte*.
- (2010). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag.
- (2012). *Erziehung und demokratische Öffentlichkeit : ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- (2013a). *La Lutte pour la reconnaissance* [2000]. Rusch, P. (trad.). Paris : Gallimard.
- (2013b). *Du désir à la reconnaissance. La fondation hégélienne de la conscience de soi. Ce que social veut dire, t. I : Le déchirement social*. Rusch, P. (trad.). Paris : Gallimard, p. 84-107 [trad. de : *Von der Begierde zur Anerkennung. Hegels Begründung von Selbstbewusstsein*, 2010, p. 15-32].
- HOUSSAYE, J. (1992). *Les Valeurs à l'école*. Paris : PUF.
- ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- JACQUES, F. (2002). *De la textualité. Pour une textologie générale et comparée*. Paris : Jean Mame.
- JAEGER, W. (1988). *Paideia*. Paris : Gallimard.
- JANKELEVITCH, V. (1970). *Traité des vertus. Les vertus et l'amour*. Paris : Bordas.
- JEU, B. (1977). *Le Sport, l'émotion, l'espace : essai sur la classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique*. Paris : Vigot.
- JOLIBERT, B. (2003). *L'autorité et ce qu'elle n'est pas*. Lombard, J. (dir.), *L'École et l'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- JONAS, H. (1990). *Principe responsabilité*. Paris : Cerf.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socio-constructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- KANT E. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.

- LONGO, T. (2001). *Philosophies et politiques néolibérales de l'éducation dans le Chili de Pinochet (1973-1983). L'école de marché comme l'école de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- LORDON, F. (2010). *Capitalisme, désir et servitude*. Paris : La Fabrique.
- LOUVEAU, A. (1992). À quand le professeur manager ? *Éducation et management*, n° 10.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Minuit.
- MARCUSE, H. (1968). *L'Homme unidimensionnel*. Paris : Minuit.
- MAROY, C. et MANGEZ, C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance ? *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 87-90.
- MARTINEZ, M.-L., CHAMBOREDON, M.-C. (2011). Approche anthropologique de la co-construction d'identités citoyennes : débats réglés sur le développement durable comme question socialement vive, dans la formation d'adultes. Simoneaux L., Legardez A, (dir.), *Questions socialement vives et durabilité dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Éducagri, p. 89-112.
- MARX, K. (1968). Auszüge aus James Mills Buch, *Éléments d'économie politique. Marx-Engels Werke*, Bd. 40. Berlin (Ost) : Dietz, p. 445-463.
- (1969). *Le Capital*. Paris : Flammarion.
- (1999). *Zur Judenfrage*. http://www.mlwerke.de/me/me01/me01_347.
- MEIRIEU, P. (1984). *Itinéraire des pédagogies de groupes*. Lyon : Chronique sociale, t. I.
- (1988). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- (1991). *Le Choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- (1993). *L'Envers du tableau*. Paris : ESF.
- (2005). Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer. Ubaldi, J.-L. (dir.), *Les Compétences. EPS*.
- (2008). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. Lessard, C., Meirieu, P., *L'Obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck, p. 5-21.
- (2012). *Un pédagogue dans la cité. Conversation avec Luc Cédelle*. Paris : Desclée de Brouwer.
- MERLEAU-PONTY, M. (2003). *La Structure du comportement*. Paris : PUF.
- MICHÉA, J.-C. (1999). *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*. Castelman-le-Lez : Climats.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Préparer les jeunes au XXI^e siècle*. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Québec : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Version approuvée pour le 1^{er} cycle du primaire et provisoire pour les 2^e et 3^e cycles. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MÉLS.
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : MÉN.
- MISES, L. von (1895). *L'Action humaine. Traité d'économie*. Paris : PUF.

- POPPER, K. (1979). *La Société ouverte et ses ennemis*. Paris : Seuil.
- RANCIÈRE, J. (2007). *Le Philosophe et ses pauvres*, Préface. Paris : Flammarion.
- RAOULT, D. (2010). *Dépasser Darwin ?* Paris : Plon.
- RAYOU, P. (1996). Par-dessus le marché : le modèle du marché et ses limites dans l'approche de l'expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*, n° 116, p. 25-32.
- REBOUL, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- REFALO, A. (2011). *Résister et enseigner de façon éthique et responsable*. Villeurbanne : Golias.
- ROBERT, A. D. (2010). *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- ROPÉ, F. et TANGUY, L. (dir.). (1994). *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- ROSA, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- ROSENTHAL, R.-A. et JAKOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- ROUSSEAU, J.-J. (1983). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Éd. sociales.
- RYLE, G. (1978). *La Notion d'esprit* [1949]. Paris : Payot.
- SACHOT, M. (2000). La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs en conflit : les disciplines et le curriculum. *La Réforme curriculaire et le statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement ?*, Leblanc, R. (dir.). *Éducation et francophonie*, vol. 28, n° 2, p. 18-48.
- SCHEFFLER, I. (2003). *Le Langage de l'éducation*. Le Du, M. (trad. et prés.). Paris : Klincksieck.
- SCHMIDT AM BUSCH, H. C. (2011). « Anerkennung » als Prinzip der Kritischen Theorie, Berlin : De Gruyter.
- SCHUMPETER, J. A. (1999). *Théorie de l'évolution économique*. Paris : Dalloz.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991). *What Work Requires of Schools*. Washington : U.S. Department of Labor.
- SÉNÈQUE (1969). *Lettres à Lucilius*. Paris : Les Belles Lettres, lettres 6 et 7.
- SERVAIS, P. (dir) (2011). *L'Évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales. Regards de chercheurs*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia, « Intellection, 14 ».
- SIMONNEAUX, L. et LEGARDEZ, A., (dir). (2011). *Questions socialement vives et durabilité dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri.
- STEGER, M. B. et ROY, P. K. (2010). *Neoliberalism, a Very Short Introduction*. Oxford : Oxford University Press.
- STEINER, G. et LADJALI, C. (2003). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. Paris : Albin Michel.
- STRASSEL, C. (2009). Le modèle allemand de l'Europe : l'ordo-libéralisme. *Cahier 39*. Paris : En temps réel.