

ENTRE ADAPTATION ET AUTONOMIE L'ACTUALITÉ DE LA RÉFLEXION D'ADORNO SUR LA *BILDUNG*

Susanna Zellini
(Université UCLouvain Saint-Louis)

Résumé

Cet article explore la critique de la *Bildung* par Theodor W. Adorno afin de dégager, à partir de ses écrits, un modèle pour analyser le débat contemporain sur l'éducation européenne. L'expérience étasunienne d'Adorno durant l'exil (1938-1939) le confronte à la nécessité de trouver une médiation entre la *Bildung* allemande, mise en crise par la catastrophe des événements historiques, et la tradition libérale étasunienne, liée au pragmatisme et méfiante à l'endroit de la tradition humaniste européenne et de ses principes de « autonomie et liberté » (Humboldt). Dans cette perspective, l'« Amérique » représente pour Adorno à la fois le contre-modèle libéral de l'utopie humaniste européenne en déclin et le destin culturel vers lequel l'Europe elle-même est en train de se diriger. En approfondissant cette ambiguïté ainsi que la tension entre humanisme et pragmatisme en matière d'éducation, l'article montre comment Adorno retravaille de manière critique l'opposition historique entre des traditions éducatives différentes, non pour les nier, mais pour les redéfinir et les renouveler dans une relation dialectique. C'est précisément cette nouvelle constellation dialectique qui offre une perspective originale pour analyser le débat sur l'éducation en Europe, qui apparaît aujourd'hui de plus en plus polarisé et stérile du fait d'une opposition simplifiée et réductrice entre projet humaniste de formation et interprétation managériale de l'éducation.

Abstract

This article explores Theodor W. Adorno's critique of *Bildung* to derive, from his writings, a model for analyzing the contemporary debate on European education. Adorno's American experience during his exile (1938–1939) confronted him with the necessity of finding a mediation between German *Bildung*, which had been thrown into crisis by the catastrophe of historical events, and the American liberal tradition, connected to pragmatism and suspicious of the European humanist tradition and its principles of "autonomy and freedom" (Humboldt). From this perspective, "America" represents for Adorno both the liberal counter-model of the declining European humanist utopia and the cultural destiny towards which Europe itself seems to be heading. By delving into this ambiguity, as well as the tension between humanism and pragmatism in education, the article shows how Adorno critically reworks the historical opposition between different educational traditions, not to deny them, but to redefine and renew them in a dialectical relationship. It is precisely this new dialectical constellation that offers an original perspective for analyzing the debate on education in Europe, which today appears increasingly polarized and sterile due to a simplified and reductive opposition between a humanist educational project and a managerial interpretation of education.

1. Se dégermaniser

Quand Theodor W. Adorno débarqua aux États-Unis le 16 février 1938, il fit pour la première fois cette expérience qu'il décrit comme la « condition ambivalente du fugitif¹ » : il devait d'une part s'adapter au nouveau milieu culturel étasunien – une culture éminemment empirique, liée à la tradition du pragmatisme² – et, d'autre part, défendre le noyau théorique et spéculatif de la *Kultur* européenne, en particulier allemande, dont l'héritage était devenu problématique.

Cet héritage est indissolublement intriqué avec le destin historique de la *Bildung*, l'idée d'une formation visant l'acquisition libre de l'harmonie et de la culture de l'esprit, qui descend d'une longue tradition humaniste³. Le déclin de cet idéal n'est pas seulement devenu patent pour une Europe déchirée par la violence des totalitarismes, mais aussi aux yeux de la tradition pédagogique étasunienne, qui s'oriente à partir du critère de l'utile et du résultat (« *knowledge for what ?*⁴ ») et nourrit un certain soupçon, sinon une hostilité, à l'endroit de la *Bildung*, de plus en plus perçue comme synonyme de stérilité et d'impuissance⁵.

Quel parcours théorique pouvait donc entreprendre la Théorie critique face à une séquence historique durant laquelle la possibilité même d'une théorie de la culture et de la formation – telle que conçue en Europe – semblait faire naufrage ? Quelle pouvait être l'actualité d'une tradition devenue si effroyablement inactuelle ?

C'est justement l'effort de repenser la tradition européenne à travers une confrontation avec celle des États-Unis qui devient durant les années d'exil américain le défi le plus important de la Théorie critique, son « terrain de chasse », comme l'appelle Paul Lazarsfeld⁶. La dimension grossissante de l'expérience d'exil, semblable à un effet de loupe, offrait selon Adorno une perspective idéale pour interroger le destin de la *Bildung* européenne et son actualité dans le contexte d'une tradition centrée sur le pragmatisme et la recherche empirique comme l'est celle étasunienne⁷. À l'image de l'intuition de Nietzsche, lorsqu'il affirme le paradoxe suivant lequel « être un bon allemand signifie se dégermaniser (*sich entdeutschen*)⁸ », Adorno, revenant sur son « Expérience scientifique aux États-Unis », souligne la façon dont il est possible de comprendre et de redéfinir sa propre culture en s'en émancipant, en la reconfigurant à travers la confrontation avec des formes qui lui sont étrangères, sinon opposées :

« Mon défunt ami Tillich me dit un jour que c'est en Amérique seulement qu'il a été déprovincialisé. Il entendait sans doute par là quelque chose d'analogue.

¹ Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », in Adorno T. W., *Modèles critiques* [1984], Paris, Payot, 2003, p. 265-300, p. 265, traduction modifiée.

² Cf. Institut für Sozialforschung, « Soziologie und empirische Forschung », in Institut für Sozialforschung, *Soziologische Exkurse, Frankfurter Beiträge zur Soziologie*, tome IV, T. W. Adorno et W. Dirks (dir.), 1966.

³ Cf. Adorno T. W., « Théorie de la demi-culture », in Adorno T. W., *Société : intégration, désintégration*, Paris, Payot, 2011, p. 183-220, p. 186. D'après Adorno, l'expression la plus complète de l'idée européenne de *Bildung* est représentée par la philosophie de Kant et de Schiller.

⁴ Institut für Sozialforschung, « Soziologie und empirische Forschung », *op. cit.*, p. 109.

⁵ Cf. Adorno T. W., « Notes sur la théorie et la pratique » in Adorno T. W., *Modèles critiques* [1984], Paris, Payot, 2003, p. 319-342, p. 321 : « hostilité pragmatique à la théorie ».

⁶ Cf. lettre d'Adorno à Lazarsfeld du 29 novembre 1937, in Wiggershaus R., *Die Frankfurter Schule*, Berlin, Rowohlt, 2010, p. 247.

⁷ Cf. Adorno T. W., « Notes sur la théorie et la pratique » in Adorno T. W., *Modèles critiques, op. cit.*, p. 319.

⁸ Nietzsche F., *Opinions et Sentences mêlées*, in Nietzsche F., *Humain trop Humain*, tome II, Paris, Flammarion, 2019, p. 199. Sur le processus de « dégermanisation » : Serini L., « Essere buon tedesco, diventare buon europeo, volgersi al sovra-europeo: Nietzsche sulle identità culturali e il compito degli intellettuali », in *Meditazioni sull'Europa Variazioni filosofiche e letterarie sul tema nietzscheano del "buon europeo"*, D. De Santis et al. (dir.) Roma, Istituto Italiano di Studi Germanici, 2023, p. 35-56.

C'est en Amérique que je perdis ma foi naïve en la culture, et devins capable de voir celle-ci de l'extérieur. Je préciserai ceci : en dépit de toute critique sociale, et de la pleine conscience que j'avais du primat de l'économie, l'importance absolue de l'esprit avait toujours été pour moi quelque chose qui allait de soi. J'appris en Amérique que cette évidence n'allait pas de soi⁹. »

2. Deux concepts de culture

La possibilité d'une confrontation entre « la culture américaine et celle allemande » devient le thème central d'une série de conférences qu'Adorno tient en Allemagne à partir de 1956, faisant retour sur ses années d'exil. Dans le texte, récemment publié dans le *Nachlass*¹⁰, la « *Kultur* » allemande et la « *culture* » étasunienne sont considérées comme paradigmatiques de deux acceptions de la culture, qui traduisent deux conceptions de l'éducation différentes. Adorno montre en fait comment, depuis l'origine étymologique du terme – issu du verbe latin *colere*, signifiant « cultiver la terre », « entretenir la terre » et, en un sens plus large, « s'occuper de », « prendre soin de », « soigner »¹¹, – le concept de culture s'est progressivement ramifié en deux directions, qui se sont respectivement consolidées dans le pragmatisme étasunien et dans la culture européenne de l'esprit (*Bildung*).

D'une part, le signifiant de « soin » a produit une idée de la culture comprise comme maîtrise (*Bewältigung*) et domestication de la nature, modelage (*Gestaltung*) de la réalité et des vies individuelles et exploitation de leurs ressources. Adorno soutient que cette interprétation a toutefois renforcé l'idée que la culture épuiserait sa finalité en promouvant l'influence qu'elle peut avoir sur la nature et en capitalisant sur ce qu'elle peut en extraire. Subordonnée à une fin externe à sa logique et à sa finalité, la culture aurait ainsi perdu son autonomie. Auparavant force configuratrice de la réalité, elle serait devenue une simple « adaptation aux faits » [*Anpassung*], neutralisant toute pensée autonome qui ne serait pas susceptible d'être référée à une nécessité factuelle, à un critère d'utilité et de rentabilité¹².

Adorno montre comment cette compréhension de la culture comme « adaptation », ou encore comme « culture administrée (*Verwaltung*)¹³ » s'est avant tout concrétisée dans l'approche pragmatiste de la tradition étasunienne, dans laquelle l'orientation de la connaissance à partir des faits et selon son utilité sociale apparaît directement corrélée au développement d'une conception économique de la culture (*Kulturindustrie*)¹⁴.

⁹ Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », in Adorno T. W., *Modèles critiques*, op. cit., p. 296 sq.

¹⁰ Adorno T. W., « Kultur und culture », in Adorno T. W., *Vorträge 1949-1968*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 2019, p. 156-176. Le texte publié fait référence à la conférence intitulée « Culture étasunienne et culture allemande sont-elles comparables ? ». Comme le dit l'éditeur, Michael Schwarz, Adorno a tenu cette présentation (bien qu'avec quelques variations) en diverses occasions et dans plusieurs villes d'Allemagne de 1956 à 1963.

¹¹ C'est Cicéron qui, le premier, a formulé l'expression de *cultura animi* (« mise en culture de l'esprit ») et en a fait l'objectif principal de la philosophie et de l'éducation en général. Cf. Cicéron, *Tusculanes*, Paris, J. J. Dubochet, le Chevalier et Comp. Éditeurs, tome III, livre II, 1848.

¹² Adorno T. W., « Kultur und culture », in Adorno T. W., *Vorträge 1949-1968*, op. cit., p. 156.

¹³ Cf. Adorno T. W., « Kultur und Verwaltung », in Adorno T. W., *Gesammelte Schriften* tome 8, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1972, p. 122-146.

¹⁴ Cf. Adorno T. W., *Prismes. Critique de la culture et société*, Payot, Paris, 1986 : « culture économiquement autoreproductrice » (« ökonomisch sich selbst reproduzierende Kultur », traduction modifiée), p.17. Sur le concept de « Kulturindustrie », cf. Horkheimer M., Adorno T. W., *La dialectique de la Raison : fragments philosophiques*, Paris, Gallimard, 1974, p. 179.

En Europe, le concept de culture s'est développé en un sens opposé à celui de la tradition étasunienne, non pas comme une ouverture vers l'extérieur, en direction de la pratique sociale, mais de « l'extérieur vers l'intérieur », en direction de la sphère de l'esprit¹⁵. Cette transformation dérive de l'interprétation de la signification étymologique de « soin » dans le sens de la « conservation (*Bewahrung*) ». Dans cette acception, l'idée de « nourrir la nature » ne signifie pas la gouverner ou l'exploiter, mais plutôt la *conserver* dans son essence, au prix d'une construction culturelle toujours plus séparée de la réalité.

Cela a conduit à une intériorisation progressive, aussi appelée spiritualisation (*Vergeistigung der Kultur*), à une idolâtrie de la culture comme quelque chose de pur (*reine Kultur*)¹⁶ et d'indépendant du processus social réel qui la détermine. Mais cette prétention à l'indépendance, non seulement méconnaît les principes d' « autonomie et [de] liberté »¹⁷ sur lesquels repose la culture européenne (et sur lesquels la tradition de la *Bildung*, en particulier, s'était formée), mais transforme cette même culture en idéologie, en fétiche. Séparée de la pratique, elle prend soin d'elle-même en vase clos et n'a plus d'égard pour le dehors qui pourtant la conditionne, courant dès lors le risque de se neutraliser. On peut même se demander, écrit Adorno, si « ce vers quoi la culture tend globalement aujourd'hui doit être mis au compte de ses propres échecs, de la responsabilité qu'elle assumait en s'isolant en sphère réservée de l'esprit, sans se réaliser dans l'élaboration de la société¹⁸ ».

Cette dégénérescence progressive de la culture en deux formes dégradées de « pseudo-culture » a selon Adorno des raisons historiques précises, qui sont également motivées par la différence géographique. Reprenant une thèse de Max Weber, il montre comment le phénomène de « spiritualisation » de la culture qui serait propre à l'Europe aurait pour origine le sentiment de « désenchantement (*Entzauberung*) » consécutif à l'échec de la Révolution française et des mouvements révolutionnaires de 1848¹⁹. Tandis qu'aux États-Unis la révolution ne s'est pas seulement soldée par un succès mais s'est imposée comme la condition préalable de toute la société²⁰, en Europe les mouvements révolutionnaires ont déçu la promesse de mettre en œuvre la *Kultur* en tant que liberté et émancipation²¹. Cette réalisation manquée suscite d'après Adorno une réaction inverse : une involution des énergies vers l'intérieur, en direction de la sphère de l'« esprit », dont l'absolutisation

¹⁵ Adorno T. W., « Kultur und culture », in Adorno T. W., *Vorträge 1949-1968*, op. cit., p. 157.

¹⁶ Cf. Adorno T. W., *Prismes. Critique de la culture et société* [1986], Payot, Paris, 2010, p. 19. Sur le processus de « *Vergeistigung* » de la culture, cf. Goehr L., « Amerikamüde / Europamüde. Zur Idee einer genuin amerikanischen Oper », in *Widerhall. Die Dialektik der Aufklärung in Amerika*, R. Zwarg et al. (dir.), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2023, p. 278.

¹⁷ Le principe « *Einsamkeit und Freiheit* (autonomie et liberté) » est au fondement de la théorie de la *Bildung* formulée par Humboldt. Cf. Von Humboldt W., « Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin », in Von Humboldt W., *Idee und Wirklichkeit einer Universität*, Berlin, De Gruyter, 1960, p. 193-204.

¹⁸ Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », in Adorno T. W., *Modèles critiques*, op. cit., p. 26, p. 299.

¹⁹ Cf. Weber M., « Wissenschaft als Beruf », in Weber M., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1922, p. 554. L'identité entre désenchantement et « Lumières » est également explicitement affirmée dans *La dialectique de la Raison* : « Le programme de l'*Aufklärung* avait pour but de libérer le monde de la magie (*die Entzauberung der Welt*) ». Cf. Horkheimer M., Adorno T. W., *La dialectique de la Raison : fragments philosophiques*, op. cit., p. 23.

²⁰ Adorno T. W., « Kultur und culture » in Adorno T. W., *Vorträge 1949-1968*, op. cit., p. 158; Adorno T. W., « Théorie de la demi-culture », in Adorno T. W., *Société : intégration, désintégration*, Paris, Payot, 2011, p. 183-220, p. 184.

²¹ Cf. Horkheimer M., Adorno T. W., *La dialectique de la Raison : fragments philosophiques*, op. cit., p. 290 : « Mais comme l'émancipation réelle des hommes ne s'est pas faite en même temps que l'émancipation de l'esprit, la culture elle-même fut atteinte ».

a constitué la compensation de l'impossibilité de modeler la réalité selon les idéaux bourgeois²². Ainsi, alors qu'aux États-Unis la réalisation des principes d'autonomie et de liberté se traduit par une confiance en l'efficace de la pensée, en sa capacité à déboucher sur des conséquences pratiques (« tu es là pour faire de la recherche, pas pour penser », se serait vu répliquer un étudiant en histoire de l'art de Columbia, suivant une anecdote racontée à Adorno²³), s'est au contraire développée en Europe une idée de culture toujours plus antithétique vis-à-vis de la pratique. Voilà qui résonne avec un poème cher à Adorno, où Friedrich Hölderlin écrivait que les Allemands sont « pauvres en actes mais riches en pensées²⁴ ». N'est-ce pas aussi ce à quoi songe Heinrich Heine lorsqu'il se demande, exprimant le sentiment de mélancolie et « l'impuissance structurelle » qui caractérise le concept allemand de la *Kultur* : « la philosophie allemande ne serait-elle rien d'autre que la Révolution française transposée en rêves ?²⁵ ».

3. *Bildung* et éducation

En reprenant le fil de cette tradition, Adorno a le mérite d'étendre la réflexion sur la culture au concept de *Bildung*. L'examen de l'origine étymologique du terme a en effet montré combien ces deux concepts sont difficiles à distinguer, non seulement dans leur valeur sémantique²⁶, mais également dans leur évolution historique. Le déclin de la culture européenne se trouve en fait inextricablement lié à la désintégration historique de la *Bildung*²⁷. Dans l'Europe bourgeoise du premier xx^e siècle, la *Bildung* n'est plus synonyme de promesse de liberté et d'émancipation, mais de plus en plus l'expression d'indépendance d'un pur esprit sublimé au point de perdre tout contact avec la réalité et l'humanité. Le principe même d'« autonomie et [de] liberté » formulé par Humboldt n'est plus un « fait social » mais une prétention à l'indépendance vis-à-vis de toute société possible.

Certainement comme le souligne Adorno, « la *Bildung* a besoin d'une protection contre l'approche insistante du monde extérieur, elle a besoin que l'on traite le sujet singulier avec ménagement, peut-être même a-t-elle besoin du caractère lacunaire de la sociétisation²⁸ ». Cependant, si cette dimension protectrice garantie par l'éducation est comprise à tort comme « clôture hermétique » vis-à-vis de la réalité et des rapports humains²⁹, si le microcosme universitaire est conçu comme une « maison de verre qui se

²² Adorno T. W., « Théorie de la demi-culture », *op. cit.*, p. 184.

²³ Adorno T. W., « Kultur und culture » in Adorno T. W., *Vorträge 1949-1968*, *op. cit.*, p. 171: « You are here in order to do research, not to think ».

²⁴ Cf. Le poème de Hölderlin « An die Deutschen » (1799): « Spottet nimmer des Kinds, wenn noch das alberne / Auf dem Rosse von Holz herrlich und viel sich dünkt, / O ihr Guten! auch wir sind / Tatenarm und gedankenvoll! ». Hölderlin 1943, p. 258. Ce poème est cité dans Adorno T. W., « Kultur und culture », *op. cit.*, p. 159.

²⁵ Heine H., « Einleitung zu Kahldorf über den Adel, in Briefen an den Grafen M. von Moltke », in Heine H., *Historisch-Kritische Gesamtausgabe der Werke*, Hamburg / Düsseldorf, Hoffmann / Campe, 1979, p. 174, nous traduisons.

²⁶ Max Horkheimer souligne l'inanité des tentatives de définir le concept de *Bildung*, montrant qu'il ne peut être clarifié qu'en analysant la formation et développement de l'esprit comme ce qui permet à la *Kultur* de se constituer. Cf. Horkheimer M., « Begriff der Bildung », in *Frankfurter Universitätsreden* 8, Frankfurt a.M., Klostermann, 1953, p. 14. La grande proximité sémantique des termes de « *Bildung* » et de « culture de l'esprit » rend difficile la traduction dans d'autres langues, comme on peut le noter à travers la traduction française de « *Theorie der Halbbildung* » par « théorie de la demi-culture ».

²⁷ Adorno T. W., « Théorie de la demi-culture », *op. cit.*

²⁸ *Ibid.*, traduction modifiée.

²⁹ Sur le dogmatisme croissant des contenus académiques en Allemagne, cf. Adorno T. W., « Le métier d'enseignant frappé d'interdit », in Adorno T. W., *Modèles critiques*, *op. cit.*, p. 224.

prend à tort pour la liberté », alors l'éducation perd tout son sens et devient stérile³⁰. Dès lors qu'elle est dépourvue de connexion avec la réalité sociale, ses contenus se muent en « fétiches », tellement répétés qu'ils en deviennent des dogmes incessamment valides. C'est précisément l'isolement progressif de la *Bildung* qui rend imperceptible la frontière entre la sublimation par la culture et son aboutissement néfaste : « ce qu'il y a d'*humain* dans la culture, ce qui est le plus proche des hommes, leur est devenu étranger » et il n'est plus impensable que l'Allemand le plus éduqué (*gebildet*) soit aussi un bourreau dans les camps d'extermination, qui non seulement écoute des disques des symphonies de Bruckner, mais qui en comprend aussi parfaitement la musique³¹.

Le modèle étasunien de la formation semble se tenir à l'opposé de cette absolutisation et de cette insularité hermétique de la *Bildung* européenne : il se signale par une ouverture à la société qu'Adorno décrit dans les termes d'une « adaptation (*Anpassung*) », reprenant le vocable qu'il avait forgé pour distinguer la conception étasunienne de la culture de celle propre à l'Europe³². Le concept d'*Anpassung* est d'origine freudienne. Dans *Totem et tabou*, Freud utilise le terme *Anpassung* pour désigner la dernière phase du développement humain. Consécutive à la « phase narcissique » du nourrisson et la « phase religieuse » de l'attachement aux parents, elle décrit un processus d'adaptation à la réalité à travers lequel l'adulte cherche pour la première fois son objet dans le monde extérieur³³. Adorno adopte ce terme pour rendre compte du processus de formation par lequel on se transforme en « un individu bien intégré » dans la société³⁴. Cependant, soutient Adorno, si ce processus est subordonné aux conditions sociales, alors il ne se déploie pas sur fond d'autonomie individuelle, comme l'ont prétendu certains freudiens dits « révisionnistes³⁵ ». C'est plutôt le contraire qui s'opère : un individu dont l'éducation a été entièrement adaptée aux exigences de la société et aux rapports économiques en son sein. L'éducation en tant qu'adaptation (*Anpassung*) se révèle ainsi le contraire de l'autodétermination et de l'acquisition de la liberté par l'individu, puisqu'il s'agit plutôt d'une subordination à des mécanismes et à des dynamismes externes, qui relèvent d'un processus de répression³⁶.

Adorno découvre cette restriction de la liberté académique en 1938 lorsque, arrivé à New York, il commence à collaborer au *Princeton Radio Research Project* de Paul F. Lazarsfeld. Il y fait pour la première fois l'expérience de l'« *empirical research* » étasunienne, qui se situe aux antipodes des élaborations théoriques de l'*Institut für Sozialforschung* et, plus généralement, de l'orientation spéculative typique de la recherche européenne³⁷. Dans la continuité d'une certaine tradition positive, la recherche étasunienne n'est pas sous-tendue par l'« interprétation (*Deutung*) » mais par le « relevé » des phénomènes (*ermitteln*)³⁸, leur vérification et leur mesure, dans le but de les mettre à disposition du

³⁰ Adorno T. W., « Théorie de la demi-culture », *op.cit.*, p. 187, traduction modifiée.

³¹ Adorno T. W., « Kultur und culture », *op. cit.*, p. 160, nous traduisons.

³² Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », *op. cit.*, p. 297.

³³ Cf. Freud S., « Totem und Tabu », in Freud S., *Gesammelte Schriften*, tome 10, Leipzig, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1924, p. 111.

³⁴ Adorno T. W., « A propos du rapport entre sociologie et psychologie », in Adorno T. W., *Société : intégration, désintégration*, Paris, Payot, 2011, p. 315-368, p. 334.

³⁵ *Ibid.* Sur ce sujet cf. Kenneth B., « The Self and Individual Autonomy in the Frankfurt School », in *The Routledge Companion to the Frankfurt School*, P. Gordon et al. (dir.), New York-London, Routledge, 2019, p. 429.

³⁶ Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », *op. cit.*, p. 297.

³⁷ Reprenant une formulation forgée par Lazarsfeld, Adorno définit l'« *empirical research* » étasunienne comme « *administrative social research* » et l'oppose à la *critical research* de l'Institut de recherche social. Cf. Institut für Sozialforschung, « Soziologie und empirische Forschung », *op. cit.*, p. 106.

³⁸ Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », *op. cit.*, p. 266.

public (*audience*) non pas comme connaissance mais comme *information*, et d'évaluer leur impact concret sur la vie des individus³⁹. Dans cette perspective, la « théorie » était comprise comme une « simple indication en vue de futures réalisations empiriques », et parfois même comme un obstacle à leur vérification⁴⁰.

C'est précisément cette restriction du processus théorique aux critères d'utilité et de vérifiabilité empirique qui, selon Adorno, révèle la limite de la tradition académique étasunienne : l'adaptation « à des faits expérimentaux et contrôlables » implique en fait « virtuellement l'exclusion de toute pensée spéculative »⁴¹. Tout ce qui relève de la pensée autonome, libre, réflexive est considéré non seulement comme superflu mais également comme sans intérêt, car étant dépourvu d'impact sur la vie réelle, et même comme une sorte de tromperie jugée « anti-scientifique⁴² ». « *Where is the evidence ?* », où est la preuve, où sont les faits qui instancient cette pensée ? – voilà l'objection qu'Adorno se voit répétée au sujet de ses publications.

Comme il le raconte dans ses « recherches expérimentales aux États-Unis », la restriction qui était imposée au travail scientifique ne concernait pas seulement la méthode, mais aussi la « forme » de la recherche elle-même : l'adaptation impliquait alors, écrit Adorno, « l'application conséquente des lois de la forte concentration économique aux produits scientifiques et littéraires⁴³ ». Cela était particulièrement visible dans la procédure de correction des maisons d'éditions étasuniennes, qui avait en fait bien moins vocation à améliorer le style ou le contenu des contributions qu'à le structurer pour le rendre facilement utilisable, et donc commercialisable et vendable. Cela entravait de fait, voire empêchait tout court, l'écriture « essayistique » typique de la tradition européenne tout comme une démarche dialectique, qui « ne dit pas d'emblée où conduit chaque paragraphe, ce qu'il doit faire et à quoi ça sert le tout⁴⁴ ». Ainsi, lorsqu'Adorno envoie une partie du manuscrit de sa *Philosophie de la nouvelle musique*, l'éditeur lui répond que le livre est « *badly organised* » et, lorsqu'on lui demande de le remanier radicalement, Adorno décide finalement d'en suspendre la publication⁴⁵.

En passant en revue ces anecdotes sur son expérience académique aux États-Unis, Adorno montre comment l'éducation libérale, promue en antithèse de la fermeture dogmatique propre à la *Bildung* européenne, correspond seulement en apparence à une liberté effective. Tout au contraire, elle révèle une illibéralité encore plus radicale et totalisante, qui imprègne tous les aspects de la vie académique, de la formation à l'enseignement en passant par la recherche.

4. Adaptation et autonomie

³⁹ Paul Lazarsfeld lui-même décrit la recherche empirique étasunienne comme une « recherche sur la communication » dans un article de 1942 paru dans *Studies in Philosophy and Social Science*. Cf. Lazarsfeld P., « Remarks on Administrative and Critical Communications Research », in *Zeitschrift für Sozialforschung*, 9.1, (1941), p. 2-16.

⁴⁰ Institut für Sozialforschung, « Soziologie und empirische Forschung », *op. cit.*, p. 106-107.

⁴¹ *Ibid.*, p. 107.

⁴² *Ibid.*, p. 106.

⁴³ Adorno T. W., « Réponse à la question : *qu'est-ce qui est allemand ?* », in Adorno T. W., *Modèles critiques* [1984], *op. cit.*, p. 260.

⁴⁴ Adorno T. W., « Kultur und culture », *op. cit.*, p. 172, nous traduisons.

⁴⁵ Adorno raconte cet épisode dans « Réponse à la question : *qu'est-ce qui est allemand ?* », in Adorno T. W., *Modèles critiques* [1984], *op. cit.*, p. 260, p. 260. La même critique a été adressée à son article « La psychanalyse révisée » (« *Die revidierte Psychoanalyse* ») de la part d'une des revues étasuniennes les plus prestigieuses, de sorte qu'il finit par publier l'article dans un volume allemand. Sur cet épisode, cf. Adorno T. W., « Kultur und culture », *op. cit.*, p. 172.

Ces observations marquent radicalement l'expérience qu'Adorno fait des États-Unis. Ayant été contraint d'abandonner la culture européenne déclinante pour se tourner vers la promesse d'une culture différente, voilà qu'il retrouve aux États-Unis les mêmes mécanismes de domination, la même « fatigue » et la même stérilité, que ceux de la culture européenne qu'il avait quittée⁴⁶. De ce point de vue, les États-Unis se sont révélés n'être que l'apparente antithèse de l'utopie humaniste européenne, puisqu'au sein de deux traditions la *Bildung* semble avoir complètement perdu sa signification : d'un côté, du fait de sa prétention à n'avoir rien de commun avec la société, et donc du repli de la *Bildung* sur elle-même (*Vergeistigung*) ; de l'autre côté, du fait que la société réduise l'éducation à ses conditions sociales et économiques (*Verwaltung*). En définitive, quel que soit son développement historique, la *Bildung* contient déjà en elle les dynamiques oppressives qui conduisent à son échec et à son autosuppression. La culture finit par se renverser en *nicht-Kultur*, la *Bildung* en *Unbildung*, suivant la même dialectique historique qu'Adorno et Horkheimer avaient exposée s'agissant du développement de la rationalité.

Mais comment pourrait alors émerger une nouvelle théorie critique de la culture et de l'éducation si ces deux évolutions historiques se renversent l'une et l'autre, aboutissant également à un échec ? Est-ce qu'une « *Erziehung nach Auschwitz* » est encore possible, pour reprendre le titre d'un essai d'Adorno⁴⁷ ? Face au déclin commun de ces deux cultures, la seule réponse qui apparaît possible est celle d'un *Bildungsverbot* : il n'y a pas de « vraie éducation dans la fausse éducation », pour reformuler une célèbre sentence des *Minima Moralia*⁴⁸.

Adorno, toutefois, n'a pas l'intention d'engager une critique de la *Bildung* uniquement pour mettre au jour l'impasse à laquelle elle conduit. L'objectif d'Adorno est plus subtil et plus rigoureux ; et c'est précisément le difficile processus d'« intégration » dans son nouvel environnement étasunien, qu'Adorno décrit dans ses notes par le terme d'« *Anpassung* » (ou par sa variante anglaise, « *adjustment* ») qui lui donne l'intuition d'une solution différente⁴⁹. Cela rappelle à nouveau que l'« adaptation aux faits » sur laquelle repose sur le plan théorique la conception étasunienne de la culture et de l'éducation et qui, sur le plan personnel, est devenue emblématique du processus de formation, ou, en l'espèce, de transformation auquel Adorno, tout juste arrivé aux États-Unis, doit faire face pour s'intégrer dans ce nouveau contexte intellectuel. À travers cette correspondance terminologique, Adorno reprend donc l'antithèse entre « adaptation » et « autonomie » propres à la *Bildung* pour la transposer sur le plan biographique dans son expérience de la scission entre la nécessité de s'intégrer dans ce milieu intellectuel nouveau et le besoin de défendre sa propre autonomie intellectuelle :

« *Adjustment* était encore un mot magique, surtout envers celui que les persécutions avaient chassé d'Europe et dont on attendait à la fois qu'il donne la preuve de ses aptitudes dans le nouveau pays, mais qu'il ne s'obstine pas orgueilleusement à rester ce qu'il était [...] J'étais en outre – plein de

⁴⁶ Parmi les lectures d'Adorno pendant sa période d'exil, on trouve le roman *Der Amerikamüde* de Ferdinand Kürnberger, dont Adorno tire la célèbre épigramme « la vie ne vit pas » qui, dans les *Minima Moralia*, devient la parable négative de toute vie possible. Compte tenu de la source, l'expression apparaît ambiguë, pouvant se référer tant à la réalité européenne qu'à l'étasunienne, et révélatrice de la corrélation intime entre les deux traditions, comme Lydia Goehr l'a souligné. Cf. Goehr L., « Amerikamüde / Europamüde. Zur Idee einer genuin amerikanischen Oper », *op. cit.*, p. 279.

⁴⁷ Adorno T. W., « Éduquer après Auschwitz », in Adorno T. W., *Modèles critiques* [1984], *op. cit.*, p. 235-251.

⁴⁸ Cf. Adorno T. W., *Minima moralia. Réflexions sur la vie mutilée*, Paris, Payot, 1981, p. 36: « Il n'y a pas de vraie vie dans la fausse vie ».

⁴⁹ Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », *op. cit.*, p. 298.

reconnaissance d'avoir échappé à la catastrophe qui s'annonçait dès 1937 – décidé aussi bien à y mettre du mien, qu'à ne pas renoncer à moi-même. La tension entre les deux attitudes devrait aussi illustrer la manière dont je me comportai à l'égard de mon expérience américaine⁵⁰. »

De ce point de vue, la description qu'Adorno donne de la « condition ambivalente de l'exil » dans ses carnets, offre une perspective inédite sur l'antithèse fatale entre *Kultur* et *culture*, entre conceptions culturelle ou spirituelle de la culture et de l'éducation⁵¹. En effet, il ne faut pas comprendre l'exil comme l'expérience de deux cultures en opposition, mais comme l'incessante tentative d'une médiation entre elles : une adaptation (*Anpassung*), certes, mais seulement au moyen de l'autonomie (*Autonomie*) ; si intégration il y a, elle n'est possible qu'à travers la *conservation* d'une « continuité spirituelle (*geistige Kontinuität*) » avec la culture européenne⁵². Ainsi, l'exil, en tant que non-lieu existentiel unissant le monde ancien avec le nouveau, l'adaptation et l'autonomie, devient l'espace possible d'une médiation entre les deux traditions qui est en mesure de dépasser leur polarisation idéologique de manière à laisser entrevoir l'utopie d'une culture et d'une éducation nouvelles.

5. Adaptation et économie de la connaissance

La réflexion d'Adorno sur la métamorphose historique de la *Bildung* constitue, à la lumière de sa confrontation avec la tradition étasunienne de l'éducation et de la « *empirical research* », une référence particulièrement intéressante pour comprendre l'évolution du concept d'éducation et les controverses qui configurent le débat européen actuel. Au cours des vingt dernières années, celui-ci semble en effet de plus en plus se polariser autour de deux modèles distincts pour l'éducation et pour l'université, qui renvoient aux deux traditions examinées par Adorno.

D'un côté, les politiques européennes, en continuité avec la tradition académique anglaise et étasunienne, ont promu un modèle néolibéral d'enseignement supérieur forgé à partir de l'idée d'une ouverture à la société et aux exigences du marché, conformément à l'objectif de l'Union Européenne de devenir « l'économie de la connaissance (*knowledge-based economy*) la plus compétitive et dynamique au monde » (cf. les conclusions de la présidence du Conseil européen des 23 et 24 mars à Lisbonne⁵³). Cet impératif d'ouverture se heurte toutefois à la tradition allemande et européenne de la *Bildung*, qui survit aujourd'hui encore dans l'idée d'une université fondée sur l'équilibre et

⁵⁰ *Ibid.*, p. 265.

⁵¹ Afin de montrer le lien entre les dimensions de l'exil et le développement d'une théorie critique de type dialectique, Martin Jay voulait intituler *Permanent exiles* son livre de 1972 sur l'histoire de l'École de Francfort et de l'Institut de recherche sociale. Comme le raconte Ryan Crawford, ce titre, qui plaisait à Marcuse et à Löwenthal, a été rejeté par Horkheimer, qui craignait que l'histoire de l'Institut de recherche sociale ne soit interprétée exclusivement à la lumière de la diaspora juive. Le livre fut donc intitulé *The Dialectical Imagination* (1973). Cf. Crawford R., « A contest over titles: The canonisation of the Frankfurt School as "permanent exiles" », *Radical Philosophy*, n°215, 2023, p. 39-56.

⁵² Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », *op. cit.*, p. 265.

⁵³ Lisbon European Council, *Presidency Conclusions*, (23 et 24 mars 2000). Disponible en ligne : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm, nous traduisons.

l'interaction entre liberté, autonomie (institutionnelle et individuelle) ainsi que pouvoirs politiques et économiques⁵⁴.

Aujourd'hui, la divergence croissante entre ces deux modèles d'éducation revêt la forme d'une opposition de plus en plus idéologique et assez simpliste entre un modèle « fermé » d'université et d'éducation⁵⁵ et son concurrent « ouvert », entre nostalgiques et critiques de Humboldt⁵⁶, c'est-à-dire entre défenseurs de la *Bildung* et promoteurs d'un nouveau modèle d'« économie de la connaissance » dirigée contre l'élitisme et la « pensée depuis une tour d'ivoire » que la *Bildung* représente à leurs yeux⁵⁷.

Dans un contexte aussi schématique, de nombreux aspects de la tradition de la *Bildung* semblent avoir été oubliés ou simplifiés. Le principe humboldtien d'« autonomie et [de] liberté (*Einsamkeit und Freiheit*) » est progressivement devenu synonyme d'« isolement », d'un modèle d'éducation fermé et autotélique, obsolète et réactionnaire eu égard à la demande de démocratisation promue par les politiques européennes. Privée d'une instanciation, d'un exemple concret de réalisation du modèle dans la tradition littéraire et philosophique européenne⁵⁸, la tradition de la *Bildung* est avant tout devenue une cible politique : elle serait la représentation abstraite d'un modèle classique d'université, d'une « université humboldtienne », qui n'a peut-être jamais existé autrement que comme un mythe nostalgique ou comme modèle alternatif à une conception managériale de l'université.⁵⁹

Cette simplification progressive du concept de *Bildung* apparaît patente dans le contexte de la discussion sur la « fin du modèle humboldtien », qui promeut le nouveau modèle de la *knowledge economy*⁶⁰, apparu dans le sillage de la chute du mur de Berlin et dont les

⁵⁴ En fait, Humboldt lui-même insiste sur un concept d'autonomie qui n'est pas basé sur la séparation, mais plutôt sur une « collaboration » spécifique (*Zusammenwirken*) entre l'université, la société et l'État (considéré à la fois comme une menace et comme un gardien de l'autonomie institutionnelle et individuelle). Cf. Von Humboldt W., « Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin », *op. cit.*, p. 193. Cette idée se retrouve dans la première phrase des Principes fondamentaux de la *Magna Charta* (1988), le premier accord européen sur les valeurs et les droits communs dans l'enseignement supérieur : « L'université est une institution autonome au cœur des sociétés ».

⁵⁵ Pinto V., Zellini S., « The "Academic Difference": Reimagining Academic Freedom in European Liberal Democracies », in *Philosophy and Theory in Higher Education*, 2, 2023, p. 289-328.

⁵⁶ Cf. Nybom T., « The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University », in *Higher Education Policy*, n°16, 2003, p. 141-159.

⁵⁷ Cf. Landenne Q., *Reconstructing a Learning Society*, Berlin, Logos Verlag, 2021.

⁵⁸ Sur la perte des références philosophico-historiques dans les transformations du contexte académique, voir notamment Readings B., *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press, 1997, p. 23.

⁵⁹ Cf. Ash M., *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien, Böhlau, 1999 et Ash M., « Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US », in *European Journal of Education*, 41.2, 2006, p. 247. Pour une reconstitution du débat autour du modèle « berlinois » de l'université, en référence au « mythe de Humboldt », voir : Vom Bruch R. (eds.): *Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910*. Sur les différentes étapes de l'invention du topos de Humboldt au cours du XXe siècle, voir Palatschek S., « Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. », in *Historische Anthropologie*, n°10, 2002, p. 183-205.

⁶⁰ Humboldt est aujourd'hui mentionné dans presque toutes les discussions européennes sur la mission et l'avenir de l'enseignement supérieur et de la recherche, à tel point que Johan Olsen a qualifié la transition vers un nouvel ordre européen de l'enseignement supérieur directement de politique « Anti-Humboldt ». Voir Olsen, J. P., « Democratic Government, Institutional Autonomy and the Dynamics of Change », in *Western European Politics*, 2009, p. 439-465. Sur la contraposition entre « knowledge economy » et « mythe humboldtien » cf. Brandser G.C., *Humboldt revisited. The impact of German University on American Higher Education*, New York / Oxford, Berghahn Books, 2022. Voir également Pinto V, Zellini S., « The "Academic Difference": Reimagining Academic Freedom in European Liberal Democracies », *op. cit.*

mots d'ordre visent à garantir une *adaptation* continue et rapide de l'université aux intérêts de la société post-industrielle.

Comme l'avait intuitionné Adorno à travers sa relecture de Freud, cette « adaptation » est cependant loin d'impliquer ou de favoriser le processus d'intégration de l'individu dans la société. Au contraire, elle devient de plus en plus synonyme d'une capacité à répondre (et à correspondre) aux conditions et exigences économiques de cette même société. De ce point de vue, l'affranchissement vis-à-vis du principe humboldtien, considéré comme chimérique, et l'« ouverture à la société » semblent eux-mêmes tenir de la chimère : par opposition à l'émancipation et à l'autodétermination de l'individu au sein de la société, l'idée d'ouverture implique en fait une *subordination* à des conditions sociales qui coïncident de plus en plus avec les conditions d'un marché qui, loin de dépasser les différences sociales, les renforce. Mais l'ouverture ainsi comprise crée, comme le voit Adorno, les conditions opposées à celle de la liberté : une non-liberté encore plus fondamentale.

L'analyse de la transformation historique du concept d'éducation au cours des trente dernières années fait apparaître avec évidence les traces de ce renversement du principe d'ouverture en une restriction progressive de l'éducation, ce que la communauté académique dénonce depuis des années maintenant⁶¹. Subordonnée à des mécanismes et à des dynamiques qui lui sont extérieurs, l'éducation universitaire semble en effet avoir perdu sa valeur autonome, qui était un bénéfice interne à la communauté impliquée, pour n'être considérée comme valable qu'en tant qu'elle peut avoir un débouché sur le marché du travail, conformément au principe de « compétitivité internationale » déjà affirmé dans la Déclaration de Bologne de 1999⁶².

Si les politiques européennes reconnaissent bien que « l'enseignement supérieur a également d'autres objectifs que celui de fournir la société en travailleurs hautement qualifiés⁶³ », la préoccupation principale – bien que non exclusive – est désormais de satisfaire les exigences du marché du travail et de répondre aux demandes des parties prenantes (*stakeholders*) afin de « rendre compte » de l'argent public dépensé (*accountability*). L'Union européenne se montre particulièrement attentive à « l'inadéquation entre le niveau d'éducation ou de compétences des diplômés et le niveau d'éducation ou de compétences requis par leur emploi⁶⁴ ». C'est la raison pour laquelle le

⁶¹ Différents mouvements se sont développés pour protester contre le modèle de l'université d'entreprise. Il faut en citer au moins un en Italie : « Università del futuro », « Disintossichiamoci. Sapere per il futuro » (plus de 1600 adhérent-e-s) ainsi que la plateforme « Coordinamento delle Riviste di Filosofia » (CoRiFi). En France, on trouve l'« Appel des Appels », « L'Internationale des Savoirs pour Tous », « Université Ouverte », « Sciences en danger, revues en lutte », en Allemagne : « The Slow Science » (suivi en France par le manifesto « Slow Science – La désexcellence »), « GEW-Wissenschaftskonferenz Gut – besser – exzellent? », « Ich bin Hanna », aux Pays Bas : « Humanities Rally » and « ReThink UvA », in UK : « Reclaiming Our University » et, plus récemment – au sujet de la controverse sur la « Cancel Culture » – le mouvement « No platform ». On peut lire à ce sujet une récapitulation partielle sur la page <https://academia.hypotheses.org/lheure-est-greve-et-confinement/dissent-in-european-highereducation>.

⁶² Bologna Process, *Joint Declaration of the European Ministers of Education – The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Disponible en ligne : <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>.

⁶³ Eurydice, European Commission, *European Higher Education Area in 2020, Bologna Process Implementation Report*, Brussel, 2020, p. 113.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 114, nous traduisons. Cf. aussi : Cedefop, *The Skill Matching Challenge. Analysing Skill Mismatch and Policy Implications*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2010, p. 13 : il définit cet écart comme une « inadéquation (*mismatch*) » et l'utilise comme indicateur pour mesurer la valeur des « compétences ». Dans le rapport « compétences » [*skills*], « qualifications » [*qualifications*] et « formation » [*education*] sont des termes interchangeables.

rôle de l'université et la valeur d'un enseignement sont pensés et évalués en fonction de leur capacité à résoudre ce décalage.

Cette transformation radicale du concept d'éducation et du rôle de l'université a également entraîné un déplacement progressif du sens de la « responsabilité » de l'université quant à son engagement social (*responsability*), qui a dérivé vers une « responsabilité » à l'égard de son résultat (*accountability*)⁶⁵. Comme l'avait observé Adorno dans ses « recherches expérimentales aux États-Unis », cette instrumentalisation de l'éducation a un effet évident sur la conception de la connaissance, dont le domaine est limité, voire amputé, si elle est sans lien avec une fonction économique. En effet, comme nous l'avons vu, « l'économie de la connaissance » promue par les politiques européennes ne laisse presque aucun espace à la « connaissance » : dans les différents lieux et secteurs dévolus à sa production et à sa transmission, elle est désormais presque entièrement remplacée par les « aptitudes » et les « compétences (*skills and competences*) », qu'il faut acquérir pour répondre aux exigences du marché, renforçant ainsi la compétitivité européenne et contribuant à répondre aux défis sociétaux. C'est pour « renforcer les technologies capacitanes clefs qui revêtent une importance systémique pour l'innovation industrielle et économique » qu'il serait nécessaire d'achever l'Espace européen de la recherche⁶⁶.

Dans ce contexte, la « science », elle aussi, est comprise non plus comme une « activité de recherche », mais plutôt comme un « produit (*outcome*) » qui, comme Adorno l'avait montré, est de plus en plus assimilé au modèle « informationnel » : sa valeur se mesure à l'accessibilité de son contenu ainsi qu'à son caractère rapidement quantifiable et exploitable selon les exigences de productivité imposées par les pratiques d'évaluation. En accord avec ces pratiques, la « qualité » d'un produit scientifique ou même du chercheur qui le produit est également comprise avant tout comme « adéquation à l'objectif », « *performativity* », « *accountability* », donnant lieu à cette funeste alternative – aujourd'hui si évidente qu'elle est universellement admise – du « *publish or perish* » (qui ressemble de plus en plus à « *rubbish or perish*⁶⁷ »). C'est aussi à cet objectif que répond la discussion sur les nouveaux formats éducatifs qui seront introduits dans les années à venir, comme les micro-crédits :

« Un des principaux moteurs du développement des micro-crédits est que les étudiants et les employeurs apprécient que le programme d'enseignement supérieur prenne un format plus flexible, plus efficace en termes de gestion du temps et plus personnalisé, qui permette l'acquisition rapide d'aptitudes ou des compétences spécifiques aux besoins particuliers du marché [...]. En théorie, les micro-crédits ont le potentiel de rendre l'enseignement plus réactif aux besoins du marché du travail et aux intérêts individuels, en admettant la flexibilité et en favorisant également l'apprentissage parmi les groupes sous-représentés. Voilà donc le potentiel de démocratisation de la connaissance⁶⁸. »

⁶⁵ Sur la transformation de la « *social responsibility* » en « *accountability* », cf. Pinto V, Zellini S, « The "Academic Difference": Reimagining Academic Freedom in European Liberal Democracies », *op. cit.*, p. 309.

⁶⁶ European Council, *Conclusions*, Brussels (1-2 March 2012). Disponible en ligne : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/DOC_12_4, par. 18, nous traduisons.

⁶⁷ Voir l'appel de l'Italie « Désintoxiquons-nous – Savoir pour l'avenir ». Disponible en ligne : <https://academia.hypotheses.org/16015>

⁶⁸ Eurydice, European Commission, *op. cit.*, p. 161, nous traduisons.

Ce glissement progressif des termes de « connaissance » et de « science » à ceux de « compétences » et de « produits », et l'évolution du rôle de l'université en direction d'une facilitation de la relation entre « l'utilisateur » et le « marché » de la connaissance, montre clairement les limites de « l'ouverture » aujourd'hui promue par les politiques européennes. Comme Adorno l'avait prévu, « l'adaptation » de tout le système éducatif à des mécanismes et des dynamiques extérieurs ne signifie rien d'autre qu'une restriction et une détérioration progressive de toute liberté possible.

Comme cela a été démontré (et dénoncé), cette tendance imprègne tous les aspects de l'éducation universitaire et de la vie académique. Il ne se donne cependant pas à voir sous des formes habituelles de la répression et de la violence – comme dans les régimes antidémocratiques ou dictatoriaux. Dans le système de la demi-culture, on ne trouve aucune tendance illibérale et il n'y a pas de sujet du pouvoir, mais, en revanche, des dispositifs managériaux anonymes et impersonnels, incorporés comme garantie d'un contrôle et, pour cette raison, *mis en œuvre* par la communauté scientifique elle-même. Les pratiques d'évaluation et d'appréciation (*assessment*) en sont un exemple, puisque, comme cela a été démontré⁶⁹, elles fonctionnent précisément parce qu'elles ont été intégrées dans l'environnement où elles doivent s'appliquer, tout à la fois en le modifiant profondément et en s'y incorporant jusqu'à l'indistinction. Ainsi, « c'est par leur propre liberté que les individus [néolibéraux] sont contrôlés », à travers le fait qu'ils « deviennent entrepreneurs de leur propre vie⁷⁰ ».

Dans ce système, il n'y a donc pas de coercition ou de violence, mais, comme dirait Marcuse⁷¹, une « introjection » des dispositifs de contrôle, de sorte que les exigences de l'université et des individus, chercheurs ou étudiants, s'alignent automatiquement sur (ou « s'adaptent » à) celles de la société et du marché.

Dans ce système « unidimensionnel » – dans lequel le sens de l'éducation, la nécessité sociale et la valeur du marché sont devenus indissociables – le concept d'« adaptation » tel qu'Adorno le formule est particulièrement utile. Il disloque l'opposition binaire entre « intérieur » et « extérieur », « fermeture » et « ouverture », sur laquelle se fonde actuellement le débat en Europe et démontre que c'est précisément la logique favorisant l'un aux dépens de l'autre, perdant de vue leur relation, qui en détermine le raidissement et la détérioration progressifs. De la même façon que la clôture autoréférentielle rend l'éducation aveugle à tout rapport social la déterminant, de même l'ouverture promue par les politiques néolibérales la vide de toute connaissance qui ne soit pas subordonnée aux conditions économiques extérieures.

Mais comment imaginer une éducation qui dépasse cette polarisation idéologique ? Pour reprendre les mots de Bill Readings, auteur du désormais classique *University in ruins* (1997) :

« nous vivons dans une institution et nous vivons en dehors d'elle. Nous y travaillons et nous travaillons avec ce qui est à notre disposition [...]. La question de l'université n'est pas de savoir comment parvenir à une relation

⁶⁹ Cf. Pinto V., *Valutare e punire*, Napoli, Cronopio, 2019.

⁷⁰ Vinokur A., « La normalisation de l'université », in *Gouverner par les standards et indicateurs. De Hume aux rankings*, sous la direction de B. Frydman *et al.* (dir.), Bruxelles, Bruylant, 2014. Sur cette idée d'un contrôle qui ne s'opposerait pas à la liberté mais qui s'exerce à travers elle, voir notamment : Pinto V., *Valutare e punire*, *op. cit.* Pour une analyse de la transformation du concept de liberté académique dans les politiques européennes des vingt dernières années, voir : Pinto V., Zellini S., « The "Academic Difference": Reimagining Academic Freedom in European Liberal Democracies », *op. cit.*, p. 289-328.

⁷¹ Cf. Marcuse H., *One-dimensional Man: Studies in Ideology of Advanced Industrial Society*, New York, Routledge, 1991, p. 23

stable ou parfaite entre l'intérieur et l'extérieur, entre la tour d'ivoire et la rue »⁷². La direction à prendre n'est donc ni une clôture autoréférentielle captive du rêve de restaurer le modèle humboldtien, ni une université ouverte au sens néolibéral. Il s'agit plutôt de promouvoir l'exercice d'une attitude critique qui dépasse les deux : « le changement ne vient ni de l'intérieur ni de l'extérieur, mais de l'espace difficile – ni intérieur ni extérieur – dans lequel on se trouve⁷³. »

6. Dialectique de la *Bildung*

Une définition possible de cet « espace » peut être trouvée dans la pensée d'Adorno sur la *Bildung*. Pendant ses années d'exil, il oriente sa réflexion sur la nécessaire médiation entre culture étasunienne et culture européenne. Cela n'invalide aucunement l'antithèse entre ces deux modèles de culture et d'éducation, mais empêche plutôt la polarisation et la rigidification du positionnement en faveur d'une de ces tendances historiques – « adaptation » ou « autonomie » – en montrant que chacun de ces moments est nécessaire à l'autre. Ainsi, la « tendance » qui fait que « les intellectuels européens comme moi » ne considèrent dans la notion d'adaptation, d'*adjustment*, que « l'aspect purement négatif, l'effacement de la spontanéité et de l'autonomie de l'individu » se révèle en fait être « une illusion ». « Le processus d'humanisation et de culture » ne se produirait pas seulement à travers l'autonomie, mais aussi, « comme le disait Hegel », par l'« aliénation (*Entäusserung*) ».⁷⁴ Adorno continue :

« Nous ne devenons pas des hommes libres en nous réalisant comme simples individus, selon cette effroyable formule, mais en sortant de nous, pour entrer en relation avec d'autres, et, en un certain sens, en nous dessaisissant de nous en leur faveur. C'est ainsi seulement que nous nous déterminons comme individus, et non en nous arrosant comme des petites plantes pour devenir des personnalités cultivées de toutes parts⁷⁵. »

L'une des causes culturelles de la crise de la *Bildung* (*Bildungskrise*) réside en fait selon Adorno dans une idée d'autonomie mal comprise comme autosuffisance et qui risque d'« obscurci[r] le rapport entre ces idées et leur effectuation » au point de faire de cette dernière un tabou⁷⁶. Adorno s'aiguille plutôt en direction d'une « connexion interne » entre l'université et la société, tout en reconnaissant que l'éducation a besoin d'un temps et d'un espace propres, qui soient indépendants et non soumis à des moments de socialisation, surtout si ceux-ci sont imposés. Le risque, sinon, est de rester lié à « un complexe (*Zusammenhang*) complètement administré⁷⁷ » dans lequel l'éducation elle-même est comprise « comme une administration » adaptée à des fins socialement utiles. Dans la difficile médiation entre « autonomie » et « adaptation », entre « culture » et « administration », que l'on préfère l'une ou l'autre, le risque est toujours de vider

⁷² Readings B., *The University in Ruins*, op. cit. p. 171, nous traduisons.

⁷³ *Ibid.*, p. 171, nous traduisons. Cf. Pinto V., Zellini S., « The "Academic Difference": Reimagining Academic Freedom in European Liberal Democracies », op. cit., p. 303.

⁷⁴ Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », op. cit., p. 298.

⁷⁵ *Ibid.*, p.298. Traduction modifiée.

⁷⁶ Adorno T. W., « Théorie de la demi-culture », op. cit., p. 184.

⁷⁷ Adorno T. W., « Recherches expérimentales aux États-Unis », op. cit., p. 273.

l'éducation de son sens, y compris de la dimension de liberté ou d'autonomie qui lui appartient :

« Si le champ de forces (*Kraftfeld*) qui avait pour nom "culture" se fige dans des catégories fixes – que ce soit l'"esprit" ou la "nature", la "souveraineté" ou l'"adaptation" –, alors chacune de ces catégories isolées entre en contradiction avec ce qu'elle vise intimement, se prête à l'idéologie et promeut une formation à rebours⁷⁸. »

Mais comment peut-on espérer réimaginer l'éducation à travers une médiation entre ces deux extrêmes ? L'image adornienne du *Kraftfeld* (« champ de forces »), souvent utilisée par Adorno pour définir sa philosophie dialectique⁷⁹, suggère qu'il n'y a pas de solution : il n'est pas de formation qui ne soit pas déterminée ou médiatisée par la pratique sociale ni qui soit possible sans la séparation et l'isolation de la connaissance permettant la compréhension (ce serait un ensemble de « rapports qui subsistent et se meuvent aveuglément⁸⁰ »). Dans le « champ de forces » qui définit le rapport entre l'université et la société, aucune solution unilatérale n'est possible : la liberté elle-même n'est en aucun cas un équilibre entre ces deux dimensions, elle est plutôt un espace frontalier continu entre la contrainte sociale et l'indépendance. Elle se définit en fait dans le *rapport* entre ces extrêmes, et la philosophie est la méthode pour réaliser celui-ci.

Voici ce qu'écrit Adorno dans l'essai « *Erziehung nach Auschwitz* » : « Ce que j'estime le plus important [...] c'est de lutter contre la prédominance aveugle de toutes les collectivités, d'accroître l'opposition contre elles, en mettant en évidence le problème de la collectivisation⁸¹ ». De ce point de vue, l'autonomie de l'éducation ne doit pas tant être comprise selon une dimension spatiale (« un espace fermé ») que comme une méthode. Cette dernière prend la forme d'un exercice de résistance [*Widerstand*], d'une réflexion critique agissant comme *force correctrice* à l'intérieure de chacune des deux tendances qui définissent la *Bildung*, l'autonomie et l'adaptation. Il s'agit de corriger leur pente interne à la polarisation dogmatique – en direction d'une prétendue autosuffisance – en la niant de l'intérieur pour reconnecter chacune à son opposé. Ainsi, l'autonomie ne peut acquérir du sens et devenir féconde qu'à travers son adaptation à la praxis sociale tandis que cette dernière, en retour, ne peut se montrer véritablement émancipatrice qu'à travers la préservation de cette même autonomie individuelle et collective enseignée par la *Bildung*. La liberté en tant que *Widerstand*, force de résistance, revient donc à la capacité d'exercer le rapport différencié entre ces deux dimensions décisives de l'éducation – autonomie et adaptation, université et société. Toutes deux s'articulent par une

⁷⁸ Adorno T. W., « Théorie de la demi-culture », *op. cit.*, p. 186. La difficulté d'une « adaptation à travers l'autonomie » s'exprime dans la tâche difficile de traduire les hypothèses théoriques de la théorie de la *Halbbildung* en projets concrets, ce que l'Institut a entrepris depuis son retour à Francfort. Cet engagement concret, visant une politique de rééducation des Allemands à la démocratie, prit la forme d'un Comité pour la sociologie de l'école et de l'éducation (*Ausschuss für Schul- und Erziehungssoziologie*), corrigé plus tard en Comité pour la sociologie de la culture et de l'éducation (*Ausschuss für Soziologie der Bildung und Erziehung*). Ces projets, sollicités par Becker et Horkheimer, devaient constituer la base de la fondation de l'Institut Max Planck à Francfort. Voir Herrmann U., « Bildungsforschung ohne kritische Theorie der Bildung? Ein Gutachten von Theodor W. Adorno zur Gründung eines (Max Planck) 'Institut für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung' aus dem Jahre 1961 », in *Pädagogische Korrespondenz*, XLIX, 2014, p. 9-22.

⁷⁹ Adorno T. W., « L'essai comme forme », in Adorno T. W., *Notes sur la littérature*, Paris, Flammarion, 1984, p. 5-29.

⁸⁰ Adorno T. W., « Théorie de la demi-culture », *op. cit.*, p. 185.

⁸¹ Adorno T. W., « Éduquer après Auschwitz », *op. cit.*, p. 242.

dialectique de la *Bildung* qui se configure ainsi comme critique de toute solution unilatérale. Voici comment procède la dialectique en question :

« On peut certes, là où il [l'esprit] affiche cette prétention à sa propre élévation, lui répliquer en lui pointant du doigt sa dépendance vis-à-vis des conditions de vie réelles ainsi que le fait qu'il est inséparable de la configuration de ces dernières, et, pour finir, de la provenance naturelle qui est la sienne. Mais si l'esprit est purement et simplement réduit à cette dépendance et s'il se conforme de son plein gré au rôle de simple moyen, alors c'est à l'inverse qu'il faut le rappeler. [...] Que l'esprit se soit séparé des conditions de vie réelles et se soit rendu autonome face à elles, voilà ce qui ne constitue pas seulement sa non-vérité mais également sa vérité ; il n'est aucune connaissance à caractère contraignant, aucune œuvre d'art réussie que l'on puisse réfuter en les renvoyant à leur genèse sociale⁸². »

Cette dialectique de la *Bildung* permet ainsi de ramener le problème de l'éducation à sa juste dimension, plus large et plus complexe, laquelle apparaît aujourd'hui obscurcie, voire abolie, du fait de la série de dichotomies artificielles à travers lesquelles le débat européen s'est déployé : « interne » ou « externe », « tour d'ivoire » ou « société », « éducation » ou « compétence », *Kultur* ou *culture*, conception économique ou spirituelle de la culture. Loin de cette binarité, la dialectique formulée par Adorno ébauche un exercice critique plus ambitieux, capable de déconstruire toute simplification binaire et d'ouvrir un nouvel espace de discussion, qui ne comprenne pas simplement l'interaction entre l'université, la société et le marché, mais qui protège et respecte l'autonomie de l'éducation comprise comme mesure d'un espace indépendant et véritablement démocratique.

⁸² Adorno T. W., « A propos du rapport entre sociologie et psychologie », *op. cit.*, p. 214.