

LA THÉORIE DE MARCUSE ET L'ÉDUCATION CRITIQUE

Michael I. Chervin

Université de Montréal

Resumé

L'éducation critique au Canada. Quelles sont les contributions de la théorie de Marcuse face à son développement? Quelles sont les limites de son évolution? En commençant par une esquisse de l'éducation critique, cette discussion vise à répondre à ces questions. Celles-ci importent surtout étant donné les difficultés de "ré-inventer" la théorie et les pratiques de Paulo Freire en Amérique du Nord. La perspicacité de Marcuse face à l'idéologie et au domaine psycho-sexuel dans ce contexte pourrait aider à comprendre ces difficultés et à les transcender. Néanmoins, sa théorie crée ses propres limites, notamment celles de son androcentrisme. Au lieu d'abolir l'oppression faite aux femmes, un des buts principaux de l'éducation critique, elle risque, en fin de compte, de l'augmenter.

Abstract

How can Marcuse's critical theory contribute to the development of critical education in Canada? In which ways might Marcuse's theory undermine it? Starting from what critical education is, and then what it is not, the discussion attempts to answer these questions. They are especially pressing, given the difficulties found in "re-inventing" the theory and practice of Paulo Freire within North America. Marcuse's approach to ideology and the construction of psycho-sexuality within this context may help to understand and transcend these difficulties. However, his critical theory is itself in need of criticism. Notably, instead of abolishing the oppression of women, one of the main aims of critical education, Marcuse's theory may indeed have the effect of adding to it.

Au Canada et au Québec, le débat qui entoure une théorie critique de l'éducation n'échappe pas au phénomène contemporain que Jacoby

(1975) appelle "l'amnésie sociale". Même si la renommée de la théorie critique d'Herbert Marcuse (1898-1979) n'a que vingt ans, le discours actuel se montre tantôt silencieux, tantôt perplexe à son endroit. Cette situation n'est peut-être pas le fruit du hasard. D'une part, la théorie de Marcuse est maintenant perçue comme "démodée", donc dépourvue du prestige de "l'avant-garde". Elle ne peut être annoncée comme "nouvelle et meilleure", "plus fraîche et plus vive". D'autre part, parmi les théories de l'école de Frankfurt, elle loge à une autre enseigne que les tendances majeures observées dans les institutions de recherche et d'éducation.

Contrairement à Habermas, Marcuse (1964) soutient que le changement radical implique davantage que la création de conditions favorables à la pensée critique et à la compétence communicative. Ce changement sous-entend la transformation du processus de travail lui-même, la fusion de la science et de la technologie guidée par une coopération et une auto-gestion rationnelle dans l'intérêt de la démocratie et de la liberté sociale. (Giroux, 1983: 26 et 27)¹

Malgré ces difficultés, certains théoriciens et théoriciennes, ainsi que certains praticiens et praticiennes de l'éducation critique sont en voie de réhabiliter la théorie de Marcuse. Ils talonnent, voire même dépassent les analystes spécialisés de la nouvelle génération tels que Landes (1979), Held (1980), Geoghegan (1981), Katz (1982), Kellner (1984), Vachet (1986), et Pippen, *et al.* (1988). Ces analystes tendent à démystifier les idées de Marcuse en les interprétant avec une plus grande conscience du contexte idéologique. Marcuse n'est plus classé comme "un historiciste ou essentialiste, un pessimiste plat ou un naïf utopiste, un individualiste élitiste ou un marxiste dogmatiste, un rationaliste entêté ou un surréaliste agressif." (Kellner, 1984: 374) Ces analystes surmontent le fétichisme des idées décrites par Max Horkheimer (1982: 287):

Today ideas are approached with a sullen seriousness; each as soon as it appears is regarded as either a ready-made prescription that will cure society or as a poison that will destroy it. All the ambivalent traits of obedience assert themselves in the attitude toward ideas. People desire to submit to them or to rebel against them, as if they were gods.... This taking of

ideas only as verdicts, directives, signals, characterizes the enfeebled man of today.

Si on étudie de près la théorie de Marcuse de façon dialectique, à la lumière d'une critique immanente, on y voit toutes sortes de contradictions et d'anomalies, comparables à celles que Gouldner (1980) a relevées dans les oeuvres de Marx. Grâce à cette approche dialectique et dynamique, les théoriciennes et théoriciens de l'éducation critique comme Aronowitz (et Giroux, 1985), Weiler (1988), Shor (1980), Freire et Shor (1987), Livingstone, et al. (1987), et surtout Giroux (1981; 1983; 1988) ont, à divers degrés, exploré les richesses et les imperfections du trésor terni qu'ils voulaient dégager.

Le but de cet article est de présenter deux aspects de la théorie de Marcuse qui importent aux éducateurs et aux éducatrices critiques nord-américains. L'essentiel de la discussion touchera au contexte particulier de l'éducation populaire autonome au Québec, sans prétendre en faire le tour. J'aborderai un aspect de la théorie de Marcuse qui constitue l'une de ses limites: l'androcentrisme qui se faufile dans ses explorations et ses principes théoriques. Je vise aussi à présenter quelques implications de cette théorie pour l'éducation critique et pour l'un des courants qui en découlent.

Je commencerai par une esquisse de l'aventure de Freire que plusieurs éducatrices et éducateurs critiques du Québec, surtout dans le milieu de l'éducation populaire autonome, ont suivi au cours des derniers vingt ans. Une signification de la théorie de Marcuse face à ces démarches freiriennes sera offerte. Puis je proposerai deux aspects de cette théorie qui importent quant au travail d'éducation critique. Ensuite, au lieu de tenter une caractérisation abstraite de l'éducation critique issue de la théorie de Marcuse, j'énoncerai les objectifs de l'éducation critique très développée qui jaillit du mouvement de l'éducation populaire autonome au Québec. Ces objectifs semblent compatibles avec la théorie de Marcuse sans être fortement influencés par elle. J'en tiendrai compte pour en explorer quelques implications. Cette exploration sera soutenue par la théorie de Marcuse en relation avec des réflexions tirées de mes propres expériences en éducation critique dans deux centres communautaires haïtiens à Montréal et dans le cadre des cours de préparation des enseignants et enseignantes du système scolaire au Québec. Enfin, la théorie de Marcuse et ses implications seront discutées en regard d'une remise

en question basée sur la pertinence des nouvelles analyses du courant pédagogique critique et de la tradition de la théorie humaniste.

L'éducation critique, Marcuse, et les problèmes vécus face à la théorie et aux pédagogies de Freire

Depuis 1970, les éducatrices et éducateurs critiques nord-américains ont eu plusieurs occasions de s'intéresser à la théorie et à la pratique du Brésilien Paulo Freire. Pour beaucoup d'entre eux, il était urgent d'appliquer sa théorie et ses pratiques dans leur propre travail éducatif.

Au Québec, plusieurs éducatrices et éducateurs critiques travaillant dans les groupes populaires autonomes ont encadré leur pratique avec les principes de Freire et continuent à le faire. On peut citer Louise Leboeuf, Gisèle Ampleman, Yvan Comeau, et Jocelyn Barnabé (voir Ampleman, *et al.*, 1987), le Collectif québécois de conscientisation (C.Q.C., pas de date) et Merardo Arriola-Socol (1989), entre autres.

Néanmoins, plusieurs autres éducatrices et éducateurs travaillant dans le même milieu ont conclu que la théorie et les pédagogies de Freire ne "tiennent" pas ici et ne peuvent servir d'encadrement adéquat. Peut-être qu'au Nicaragua, à Cuba ou au Brésil son approche fonctionnait bien, mais pas au Québec, se disait-on.

Par exemple, les éducatrices et éducateurs critiques en alphabétisation commençaient souvent par sympathiser fortement avec les buts et l'esprit de l'approche de Freire. Mais souvent, malgré leur enthousiasme, leurs propres pratiques et attitudes envers leurs élèves ne changeaient pas de façon constante, les bonnes intentions ne menant pas à une action substantielle. D'autre part, les participants voulaient qu'on leur *enseigne* de façon traditionnelle. Louise Miller, du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, fait le point en décrivant ce résultat pratique. En gros, l'approche conscientisante de Freire

...rejoignait davantage les animateurs et animatrices que les participants et participantes. Par exemple, les animateurs, partant du principe qu'en comprenant bien leurs problèmes les participants seraient mieux en mesure de les corriger, de s'impliquer pour transformer leur réalité, développaient leurs moyens pédagogiques

à travers des thèmes liés au vécu de leurs participants. Ces thèmes, bien qu'étant très proches du vécu des participants, ne les intéressaient pas toujours, ce qui amenait des commentaires comme: "J'ai bien assez de vivre avec ces problèmes sans une fois de plus tourner le fer dans la plaie". (Miller, 1987:9)

Les participants et les participantes tolèrent, au début, les activités nouvelles, mais finissent souvent par les rejeter, parfois en refusant de participer. Les animateurs et animatrices restent d'abord sur leur positions et ne donnent même pas aux participantes et participants l'occasion de parler de leurs réticences. Si problème il y a, il n'est pas de leur côté.

Malgré tout, on parvient petit à petit à entendre les personnes impliquées. En conséquence, les animatrices et animateurs se retrouvent devant une contradiction grave. Selon l'approche de Freire, ils devraient écouter les participantes et participants et répondre à leurs besoins. Que faire alors quand ces derniers rejettent la pédagogie freirienne qu'ils proposaient avec enthousiasme? Si la tension monte au point de rendre la situation inconfortable, le retour aux anciennes habitudes permet à tous de respirer plus facilement. On finit par délaisser la théorie et les pédagogies de Freire qui ont perdu leur brillant et ne suscitent plus que méfiance et ennui.

Même si ce retour au schème traditionnel reste temporaire chez la plupart des éducatrices et éducateurs critiques voués au développement de l'approche québécoise de "l'alphabétisation populaire" (Miller, 1987: 10), leur réflexe initial mérite un questionnement. Il nous donne un point de référence pratique quant à la relation de quelques éducateurs et éducatrices, l'auteur de cet article inclus, au domaine théorique.

Pour aller jusqu'au bout de cette relation, on peut se demander ce qu'on a abandonné, ce qui a été perdu dans ce retour aux vieilles habitudes pédagogiques. A première vue, ce sont les différentes activités et méthodes. Aux dires des animateurs et animatrices, c'est le temps consacré à leur tentative d'intégrer la pratique de Freire. Mais si on les écoute de façon plus solidaire, on perçoit peut-être aussi leur sentiment d'être jugés, d'être dévalorisés à partir d'une théorie "correcte" et attrayante, mais qui les dépassait, même s'ils estiment qu'elle ne correspond pas aux besoins rencontrés. Ils se sentent d'une

part inférieurs et coupables de ne pas avoir répondu aux critères de la théorie et d'autre part trahis par la qualité vedette qui l'auréolait. Cette perte sacrifie la prise de conscience sur l'autel de la théorie.

Ces données sont importantes. Elles nous révèlent peut-être autant la conscience des animatrices et animateurs envers la théorie et l'éducation que le contexte idéologique nord-américain dans lequel leurs propres besoins, leurs attitudes et leurs approches envers la théorie et la pratique sont créés. En essayant de comprendre les vécus perçus par les participants et de changer leur compréhension et leurs attitudes face à leur situation, les animatrices et les animateurs oublient souvent qu'ils sont aussi soumis aux contraintes idéologiques, au train-train quotidien et au contexte historique. A quel point, par exemple, les propos des éducateurs et éducatrices critiques sont-ils influencés par les critères et le discours des gouvernements provincial et fédéral via leurs programmes de financement des projets éducatifs?

La théorie critique de Marcuse n'est pas une autre théorie à revêtir telle une deuxième peau, comme on a "essayé" initialement celle de Freire, car justement la théorie de Marcuse remet en question cette attitude instrumentaliste et non-historique. Elle y ajoute du recul, pour poser le problème de l'historicité du discours social qui construit et guide les pratiques quotidiennes et vice-versa. La théorie critique de Marcuse vise à révéler les intentions inconscientes de la logique quotidienne, c'est-à-dire non seulement les grilles politiques ou philosophiques, mais aussi le vaste discours qui nourrit nos actions de façon discrète mais constante. D'une manière dialectique et matérialiste, Marcuse essaie de démontrer comment ce discours est façonné par les relations sociales de domination et de subordination, le lien historique entre le corps et ces relations, et les pratiques et décisions habituelles de la vie quotidienne formées parmi ces relations.

Deux aspects de la théorie de Marcuse, son approche de l'idéologie et du discours social et son approche de domaine de l'inconscient et de la structuration des besoins, doivent maintenant être présentés. Cet article ne peut qu'effleurer ces aspects, leurs interrelations et leur pertinence quant à l'éducation critique.

L'idéologie dynamique nord-américaine selon Marcuse

Avant même que Freire ait proposé sa théorie de la relation entre l'opresseur et l'opprimé, Marcuse en avait déjà exploré le contexte et

le développement historique nord-américain. Cette exploration rendait la théorie de Freire équivoque face à la spécificité de ce contexte. Par exemple, dans le contexte surtout rural de l'Amérique du Sud, Freire (1970: 32 et 33) a compris le dilemme de l'opprimé qui doit choisir entre intérioriser l'oppresseur ou le rejeter, qui doit choisir entre la solidarité humaine ou l'aliénation. Marcuse affirme que cette relation psychologique et sociale a existé en Amérique du Nord, mais que dès 1964, son existence était fort problématique. Il écrit que

le terme "introjection" ne décrit peut-être plus la manière dont l'individu renouvelle et perpétue les contrôles extérieurs que la société exerce sur lui. L'introjection évoque les démarches plus ou moins spontanées par lesquelles l'Ego fait passer "l'extérieur" dans "l'intérieur". Ainsi l'introjection implique l'existence d'une dimension interne antagonique qu'on peut dissocier des impératifs extérieurs—une conscience, un inconscient individuel distinct des opinions et des comportements publics. Dans ce dernier cas l'idée d'une "liberté extérieure" aurait sa réalité: elle désignerait l'espace privé dans lequel l'homme (sic) peut devenir et rester "lui-même".

Aujourd'hui la réalité technologique a envahi cet espace privé et l'a restreint.... Les divers processus d'introjection se sont cristallisés dans des réactions mécaniques. Par conséquent il n'y a pas une adaptation mais une mimésis, une identification immédiate de l'individu avec sa société, et, à travers elle, avec la société en tant qu'ensemble. (Marcuse, 1968: 35, guillemets et soulignés tels quels.)

Si dans les années '70, Freire "semble avoir mal interprété la nature de l'idéologie prépondérante en Amérique du Nord et l'avoir sous-évaluée" (Giroux, 1981: 136), il s'est efforcé pendant les années '80 de mieux comprendre les particularités du contexte nord-américain. Plus impliqué dans ce contexte, il affirme qu'il était relativement beaucoup plus simple de convaincre un paysan ou une paysane d'Amérique du Sud que son oppression n'est pas causée par Dieu que d'amener un Torontois ou un New-Yorkais à saisir l'idéologie dominante qui influence sa compréhension des pratiques sociales et de l'oppression qu'il subit.² En tenant compte du contexte nord-américain lors de discussions au Massachusetts en 1985, il a vivement encouragé des

animateurs et des animatrices communautaires à étudier collectivement le phénomène de l'idéologie de leur contexte.³ Une telle étude importe lorsque, comme le dit Giroux (1983: 79), "le maintien du système de production et des arrangements du pouvoir dépend à la fois de la force et de l'idéologie."

Les dialectiques de la culture et l'idéologie

L'approche dialectique de la culture et de l'idéologie de Marcuse fait partie d'une tradition critique qui contribue à une importante étude de l'idéologie par des éducateurs et des éducatrices critiques. Pour Marcuse (1969b: 64), la culture

signifies the totality of social life in a given situation, in so far as both the areas of ideational reproduction (culture in the narrower sense, the 'spiritual work') and of material reproduction ('civilisation') form a historically distinguishable and comprehensible unity.

Cette unité est loin d'être un reflet mécanique des relations économiques qui donnent suite à un contenu idéologique identique. Elle diffère aussi d'un tout où la logique entre l'aspect fonctionnel du monde des idées et celui des relations matérielles n'existe pas. Ces deux approches éliminent une notion d'idéologie qui pourrait mener à la dialectique critique et à l'action politique. La première approche empêche la possibilité de la pensée et de l'action contestataires. Kellner (1984: 213 et 214) l'explique:

On the Orthodox Marxist analysis of the relations between the economic base and ideological superstructure, all ideology is an 'illusion' (Schein): mere ideas which reflect one set of class interests that exclude all conflicting or dissenting ideas. As a 'reflection' of the base, ideology represents reality but in a false form—false because they are one-sided—the ideas of the ruling class which claim universal validity.

La deuxième approche vise à dépolitiser la culture et l'idéologie. Elle tend à une unité harmonieuse et éclipse la volonté critique d'observer la relation entre la théorie et la pratique. Comme Giroux (1981: 148) le note, "De ce point de vue, la culture se définit comme étant

simplement le mode de vie global, la totalité des biens, services et travaux produits par les êtres humains.”

Contrairement aux tenants de ces deux approches, Marcuse comprend la culture d'une façon simultanément matérialiste et dialectique; la culture n'est jamais une seule culture, mais plusieurs cultures créées historiquement par la multiplicité des relations entre la domination et la subordination. La culture d'un moment historique précis a toujours au moins deux pôles: le maintien d'une domination et les efforts efficaces ou non, conscients ou non, qui lui résistent.

L'idéologie se situe dans une notion dialectique et politiquement vivante de la culture. Elle profite des mêmes dynamiques, contradictions et possibilités. Elle n'est pas seulement une "illusion" et une barrière à la libération, mais, comme Marcuse le dit (1958: 110)

...the function of ideology goes far beyond such service. Into ideology has entered material which—transmitted from generation to generation—contains the perpetual hopes, aspirations and sufferings of man (sic), his suppressed potentialities, the images of integral justice, happiness and freedom. They find their ideological expressions chiefly in religion, philosophy and art, but also in the juristic and political concepts of liberty, equality and security.

La rationalité technocratique et l'industrie de la culture

Marcuse croit qu'au début, les relations spécifiques de production du capitalisme n'ont pas tardé à appuyer une rationalité individualiste, qui y était pourtant opposée et relativement critique. Bien que Marcuse soit anti-capitaliste, il note que le sujet économique "trouvait une liberté d'agir dans une liberté de pensée et de conscience sans contraintes et mesurait tous les critères sociaux en fonction des intérêts rationnels de l'individu." (Marcuse cité par Geoghegan, 1981: 64). Avec la transformation du capitalisme naissant en capitalisme monopoliste, Marcuse soutient que la base économique d'une rationalité individualiste s'est progressivement érodée. Avec "l'escalade de la production des biens de consommation et l'exploitation productive" (Marcuse, 1969a: 7), l'hégémonie idéologique s'est transformée. Cette transformation économique et politique se caractérise par la "transition de la libre-concurrence, la concentration

du pouvoir aux mains d'une omniprésente administration des techniques, de la culture et de la politique." (Marcuse, 1970: 46).

Ainsi, la définition des paramètres de la pensée a pu être manipulée en fonction des besoins des groupes sociaux dominants comme jamais auparavant. Sous une façade démocratique, la définition des problèmes, les types de questions le plus souvent posées, les critères de ceux et celles qui définissent la raison, la logique de la pensée au jour le jour ont tous subi une rationalisation. Ce qui les unifie est non seulement leur tendance à pétrifier la réalité, à la rendre immuable en mystifiant son aspect historique, mais c'est aussi leur effort pour définir une problématique qui échappe aux paramètres du discours et de la pensée dits rationnels. Les "promesses", les images subversives et les désirs qui sont des moments libérateurs de l'idéologie causent moins de problèmes dans le cadre d'un statu quo, et ce, même si ce dernier devient plus répressif. Le discours et le langage nécessaires pour comprendre ces aspects de la négation potentielle en relation avec la vie quotidienne mènent à une insatisfaction définie par des critères déjà établis: le besoin de consommer plus, de posséder plus, d'avoir plus de temps pour participer, d'une manière passive, à l'industrie de la culture. La culture dominante contribue à cette uniformité du discours social.

Dans ce contexte, la culture (matérielle et intellectuelle) est imprégnée d'irrationnalité, des intérêts et des besoins du monopole capitaliste, et de consommation. On maintient ainsi la répression du statu quo requis et produit par ces relations. L'expansion de l'industrie capitaliste jusqu'au domaine de la culture a engendré, tel que prévu, l'industrialisation de la culture. La production et la dissémination prédominante de la culture ont envahi peu à peu le modèle industriel, e.g. l'industrialisation du film. Aronowitz et Giroux (1985: 51) soulignent l'importance de ce phénomène:

...in the last half of the twentieth century, the degree to which mass audience culture has colonized the social space available to the ordinary person for reading, discussion, and critical thought must be counted as the major event of social history.

Ce phénomène a produit une culture de plus en plus synonyme d'aliénation et de dégradation du travail dans un monopole capitaliste. Plutôt que d'être une force contre le processus répressif du travail, la

culture a progressivement pris les caractéristiques de ce processus même, et l'allure, sinon le contenu, du travail industriel. La répétition, le déjà-vu, le manque de contrôle de ceux ou celles qui la produisent et y participent caractérisent l'industrie de la culture. Le manque d'imagination, de conscience et d'effort de pensée convergent vers le processus de travail dominant. La culture dominante, comme "la pause qui rafraîchit", n'a pour fonction que d'apaiser et de contenir la frustration entretenue dans le cadre d'un processus de travail aliénant et instable. Le plaisir et les loisirs, au lieu de constituer un répit par rapport à un travail aliénant, deviennent une variation sur le thème du travail. L'organisation même du plaisir et des loisirs, étant une réplique de celle du travail aliénant, réduit l'aspect critique de la culture.

La culture, qui n'était auparavant qu'effleurée par l'idéologie dominante, est devenue par la suite un véritable moyen de répression et de contrôle. Comme le remarque Aronowitz (1981: 239)

At certain historical periods, particularly in the era of late capitalism, ideas, mores, and mass culture, become material forces because they have gripped masses of people and serve, on the whole, to maintain social cohesion of the existing order...

Malgré ce contrôle, Marcuse ne tombe pas dans le désespoir. Même dans son livre célèbre L'homme unidimensionnel (Marcuse, 1964: xv; traduction française en 1968), il soutient qu'il existe "des forces et tendances (...) qui peuvent déchirer ce contrôle et faire exploser la société". Comme théoricien critique, il situe son espoir dans les réalités matérielles. Il souligne des contradictions dans cette tendance de la domination sociale qui tient au développement technologique. Ce dernier crée paradoxalement des conditions sociales qui effacent le type de travail productif basé sur l'aliénation des humains (Habermas, dans Phippen et al., 1988: 9). Ces contradictions, pour Marcuse, permettent un certain optimisme dans la réalisation de projets politiques et pédagogiques critiques. Néanmoins, Marcuse se pose le problème de la subjectivité sous un autre angle: même si une contradiction matérielle, dite "objective", existe dans la société nord-américaine, est-ce que les individus, dans le contexte d'une domination plus vaste, échapperont à la rationalité technocratique pour développer des visions alternatives? Pour répondre à cette question, Marcuse s'adonne à l'exploration d'un autre domaine matériel, le corps,

et par la suite, à l'étude de la relation entre le conscient et l'inconscient.

D'une part, l'idéologie et la culture dominantes sont devenues des forces réelles parce qu'elles sont plus efficaces à réprimer la pensée critique, la création d'alternatives dans la vie quotidienne et l'action sociale. D'autre part, l'idéologie et la culture dominantes sont entrées dans des domaines matériels à un niveau jamais vu auparavant: le corps et la structure des instincts, la sexualité et l'inconscient. Le corps est devenu plus "idéologisé", l'idéologie, plus "corporelisée".

L'inconscient et le domain psycho-sexuel

Pour Marcuse, la gestion des besoins et l'idéologie dominante se sont infiltrées dans des domaines restés jusqu'à maintenant relativement indépendants. La culture, autrefois moins liée aux intérêts des groupes sociaux dominants, donne l'exemple d'un domain qui a subi cette invasion. Le corps et la structure de la relation entre le conscient et l'inconscient sont aussi transformés. Avec la transformation de l'histoire, on a assisté à la transformation de la condition humaine. Par exemple, Marcuse (1969a: 11) indique que:

The so-called consumer economy and the politics of corporate capitalism have created a second nature of man (sic) which ties him libidinally and aggressively to the commodity form. The need for possessing, consuming, handling, and constantly renewing the gadgets, devices, instruments, engines, offered to and imposed upon the people, for using these wares even at the danger of one's own destruction, has become a "biological" need... The second nature of man thus militates against any change that would disrupt and perhaps even abolish this dependency of man on a market ever more densely filled with merchandise—abolish his existence as a consumer consuming himself in buying and selling. The needs generated by this system are thus eminently stabilizing, conservative needs: the counterrevolution anchored in the instinctual structure.

Pour Marcuse, la structure des instincts du corps représente un champ matériel trop souvent ignoré par les marxistes traditionnels. Compte

tenu des conditions de changements historiques on ne devrait surtout pas négliger ces données.

Dans ses recherches, Marcuse se sert de la théorie de la psychanalyse post-1920 de Freud pour appuyer ses propres analyses.⁴ En l'abordant comme une théorie matérialiste et dialectique, Marcuse a essayé d'en identifier et d'en analyser les aspects radicaux. Adorno a indiqué dans son oeuvre "Sociology and Psychology" le potentiel de la théorie de Freud:

Rigorous psychoanalytic theory, alive to the clash of psychic forces, can better drive home the objective character, especially of economic laws as against subjective impulses, than theories which, in order at all costs to establish a continuum between society and psyche, deny the fundamental axiom of analytical theory, the conflict between id and ego. (Adorno cité par Friedman, 1981: 87)

Mais, comme Wilhelm Reich le note, cette théorie doit être placée dans un contexte historique et politique:

Our psychological criticism of Freud (began) with the clinical finding that the unconscious inferno is not anything absolute, eternal, or unalterable, that a certain social situation and development has created the character structure of today and is thus perpetuated. (Reich cité par Brown, 1973: 48)

Marcuse s'intéresse au développement psycho-sexuel avec l'intention de comprendre pourquoi les individus maintiennent souvent une négation d'eux-mêmes face à l'oppression et à la domination sociale. Il suffit ici de souligner que ses conclusions constituent l'héritage des propriétés dialectiques de sa propre théorie.⁵ Bien que Marcuse ait trouvé que cette structure des instincts (la relation entre Eros et Thanatos) s'adaptait à l'oppression, plutôt que d'y offrir une résistance, il conclut que cette adaptation historique créait ses propres problèmes et ses propres contradictions. Malgré l'atténuation actuelle d'Eros par la "désublimation répressive"⁶, la force du désir ancrée dans les mémoires demeure la base biologique, en relation à la situation historique, d'un espoir politique de libération sociale. Alors, tout en développant une analyse qui vise à mieux comprendre les

dynamiques de la profondeur de l'oppression contemporaine dans la psychée et le corps, Marcuse indique les possibilités de transcender une telle impasse. Il démontre en même temps, que les intérêts de la liberté personnelle sont reliés à la diminution de la souffrance et à la nécessité d'un changement radical de la société.

Certaines limites et lacunes de la théorie de Marcuse

"On ne démontre pas la vérité des idées en s'y accrochant mais plutôt en les poussant plus à fond." (Horkheimer, 1982: 287) La théorie critique de Marcuse n'a de sens que si elle est "poussée à fond", que si elle est critiquée et reliée aux conditions historiques changeantes. Le fait de considérer cette théorie en rapport avec la pratique de l'éducation critique permet une recherche critique.

Parmi certaines limites et lacunes de sa théorie, notons, entre autres, la limite imposée par son androcentrisme et le peu d'attention qu'il accorde aux phénomènes de l'oppression et de la libération des femmes. Ajoutons à cela:

a. un manque de rigueur face à l'économie politique de l'Amérique du Nord, ainsi que face à la relation de l'état vis-à-vis la domination et la libération. Par exemple, à cause de son androcentrisme, les catégories de base de sa conception de l'économie politique sont déformées. Ses propos sur l'état importent surtout au Québec, où la conjoncture est marquée par le désengagement de l'état dans le domaine social. Ce désengagement de l'état-providence structure de façon importante la situation des mouvements populaires et l'éducation populaire autonome (voir, par exemple: Favreau, 1989; Dumouchel, 1987);

b. l'absence d'une analyse précise de la praxis des mouvements sociaux dans l'engagement envers la libération sociale en Amérique du Nord. Cette absence est remarquable, surtout parce qu'un des objectifs de l'éducation populaire autonome au Québec est "d'être partie intégrante d'une démarche collective d'amélioration et de transformation du milieu" (Pelchat, 1988: 4);

c. un manque de cohérence dans l'analyse du leadership des petits groupes et des mouvements sociaux. En fait, tout en

étant anti-autoritaire en général, il se montre peut-être innovateur en ce qui concerne le leadership. Il risque d'ignorer les leaders qui n'appartiennent pas au monde intellectuel bourgeois ou d'être condescendant envers eux (voir Chervie, 1988: 170-173). Cette ambiguïté menace l'éducation critique, surtout l'éducation populaire autonome au Québec, où on insiste sur le développement du leadership chez les participantes et participants, souvent de cultures différentes;

d. le peu de considération et de rigueur dans l'analyse de la domination sociale basée sur le racisme en Amérique du Nord, de la résistance de ceux qui subissent cette domination, et le peu de liens établis entre les relations de domination raciste et d'autres relations de domination. Il est primordial pour une approche adéquate de l'éducation critique de déceler toute relation raciste. Au Québec, comme au Canada, le racisme des institutions et de plusieurs Blancs contre les populations noires, amérindiennes et asiatiques, entre autres, de même que l'anti-sémitisme, fait partie du quotidien.

e. l'absence d'examen des relations historiques de domination et de subordination qui existent entre les pays d'Amérique du Nord et les pays du Sud et d'ailleurs exploités par ceux-ci.

Chacune des limites et lacunes de la théorie critique de Marcuse importent dans l'étude de sa contribution à l'éducation critique en Amérique du Nord. Néanmoins, elles ne peuvent pas toutes être examinées ici. Par contre, je tiens à explorer plus profondément la dimension androcentrique et le manque de considération adéquate de la spécificité des relations sociales qui oppriment particulièrement les femmes.

L'androcentrisme dans la théorie de Marcuse

La théorie de Marcuse, toute pertinente qu'elle soit vis-à-vis de l'éducation critique, reste androcentrique et donc problématique pour ce projet éducatif et politique. Sa théorie doit être compensée par une analyse qui vise consciemment à contrer l'oppression des femmes sous toutes ses formes. L'interprétation de Marcuse de l'approche et du mouvement féministes est abstraite et romantique. Malgré la solidarité et l'appui qu'il manifeste, en particulier à l'égard du

mouvement socialiste féministe des années '70, son interprétation contribue à perpétuer l'oppression faite aux femmes en Amérique du Nord. Pour Marcuse, l'importance du féminisme réside dans des valeurs utopiques ou dans une "sensibilité" des femmes historiquement attribuée à elles seules: une réceptivité créatrice. Il utilise cette dernière comme symbole de la négation du "principe de performance" dominant, qu'il perçoit comme étant masculin. De son côté, Nancy Vedder-Shults (1978: 6), d'un point de vue féministe socialiste explique,

...we saw his conception of women idealized: separated from actual women in their struggle for liberation, such 'feminine characteristics' can only function as a model for a potential utopia, not mediated by the process to attain such a future. There is no connection between today's evaluation of 'femininity' as weak and inferior and the future society Marcuse posits where these characteristics will be viewed positively. In fact, in some undefined fashion, Marcuse expects the women's movement to bring about the future socialist utopia, using feminism in a way which several West German and American women's groups vehemently opposed.

L'analyse philosophique que fait Marcuse de la société nord-américaine ne semble pas explorer les causes primordiales de ce qui est spécifique à l'oppression faite aux femmes et ne permet donc pas de lutter efficacement contre ces causes. Kellner (1984: 192) reconnaît que Marcuse ne rend pas cette exploration nécessaire, et il identifie clairement son androcentrisme:

Marcuse fails to make gender distinctions in Eros and Civilization and does not analyse the specificity of women's oppression. He does not address the problem of domestic labour, or the overcoming of oppressive sex roles and divisions of labour in the new society he envisages. For instance, although automation may liberate human beings from some types of economic bondage, this does not necessarily entail the liberation of women from domestic labour, unless the specificities of labour in the home are dealt with. Although labour time could be significantly reduced by automation and free time could be increased, under the system of

patriarchy that co-exists with capitalism, male free time might very well be increased at the expense of women.

Vedder-Shults explique que la manque d'attention adéquate de Marcuse à l'oppression des femmes est non pas une mégarde superficielle mais plutôt une déformation de ses catégories théoriques de production et d'économie politique. Sa conception du rapport entre le travail traditionnel de la femme et les relations capitalistes et patriarcales est erronée parce que "Marcuse se réfère toujours à un modèle androcentrique: les être humains mâles et leur travail constituant la catégorie centrale" (Vedder-Shults, 1978: 12). En tenant compte d'oeuvres plus récentes, comme "Marxisme et féminisme" (dans Marcuse, 1976), Vedder-Shults continue:

According to Marcuse, the social and material base for male dominance has been eroded in the twentieth century through women's increasing participation in the work force. Since he defines production narrowly, including only work which creates profit, Marcuse views housework as a form of "surplus exploitation", above and beyond women's "productive labour". Women's oppression is thus a type of "surplus repression", a repressive moment which, since it is not based in economic conditions as defined by Marcuse, can only help to maintain certain forms of domination in capitalism. Consequently, feminism is a political force which can merely aggravate already existing contradictions in commodity production. (Vedder-Shults, 1978: 12)

Marcuse examine les relations de domination et de subordination liées au corps. Mais, dans une analyse où il évalue et redéfinit la théorie de Freud, il ignore la spécificité des femmes. En effet, il traite du corps et du développement psycho-sexuel en termes généraux face à la politique. Ce faisant, il étend l'expérience des gars et des hommes aux filles et aux femmes non seulement de façon simpliste et donc non-scientifique, mais aussi en camouflant l'oppression faite aux femmes. Par exemple, en se référant à la psychologie de Freud, il tire des conclusions qui sont suspectes pour la libération des femmes. Joan B. Landes (1979: 162) élabore:

While Marcuse, like other members of the Frankfurt School, has criticized the fundamental connection between reason and aggressive masculinity, he remains committed to a theory of individuality deriving from Freud in which ego development requires the internalization of paternal authority. This tension in Marcuse's work means that the promise of an alternative form of ego identity and individuality rooted in communal forms of mutuality and solidarity—an individuality for which women appear to have a potential—remains theoretically ungrounded.

Même si Marcuse et Freire se sentent solidaires du socialisme féministe, il sont loin d'avoir une vue profonde de la lutte des féministes contre l'oppression des femmes. Ces critiques de Vedder-Shults face à l'universalité enchâssée dans les notions ontologiques et épistémologiques de Marcuse sont nécessaires à la démarche de l'éducation critique, comme celles qui émanent d'autres courants tels le féminisme post-moderne. Sinon, l'éducation critique ne ferait que dissimuler l'oppression faite aux femmes et, part conséquent, servirait à l'augmenter.

Les femmes du mouvement féministe et les membres d'autres groupes sociaux opprimés ont révélé que les relations sociales de domination/subordination et leurs causes sont multiples et se chevauchent. La théorie critique de Marcuse contribue à une telle analyse mais comporte des limites certaines, illustrées ici par les critiques de certaines théoriciennes socialistes féministes. Le travail éducatif et son analyse par des éducatrices et éducateurs critiques et féministes québécois et canadiens et des groupes populaires de diverses communautés culturelles sont indispensables à une telle analyse.

Quelques implications de la théorie de Marcuse pour des pédagogies critiques

Des objectifs de l'éducation critique

La réflexion des éducatrices et éducateurs sur leurs propres pratiques est nécessaire pour définir les buts et les priorités de leur travail. Alors, au lieu de présenter les objectifs de l'éducation critique qui pourraient découler de la théorie de Marcuse, je proposerai ceux que développent quelques éducatrices et éducateurs critiques du

mouvement de l'éducation populaire autonome au Québec. Ces objectifs correspondent à la réalité québécoise et sont compatibles avec les points forts de la théorie de Marcuse.

Marie Pelchat (1988: 3 et 4) du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ) caractérise les objectifs de l'éducation populaire autonome comme tels:

- développer toutes les possibilités d'apprentissage des adultes en dehors des réseaux institutionnels, dans une perspective d'éducation permanente;
- développer une approche éducative favorisant l'autonomie des individus et l'autodétermination collective;
- favoriser une prise de conscience et une connaissance critique des réalités sociales;
- développer des capacités d'analyse critique, de choix d'action et d'évaluation;
- encourager, chez les participants et les participantes une prise en charge collective de leurs milieux;
- être partie intégrante d'une démarche collective d'amélioration et de transformation du milieu;
- favoriser la participation active à la vie démocratique;
- rejoindre principalement les personnes et les milieux qui sont généralement privés des moyens de contrôle de leurs conditions de vie et de travail.

En accord avec ces objectifs, Louise Miller (1986: 11), du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec, caractérise "l'alphabétisation populaire" comme une

...approche polyvalente en "éducation populaire" qui ne se limite pas aux apprentissages de la lecture et de l'écriture. L'alphabétisation populaire vise aussi le développement des connaissances générales. Elle favorise chez les participants et animateurs le

développement d'une conscience sociale et politique en développant des capacités d'analyse critique de son milieu et suscite une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie des personnes analphabètes.

Elle se caractérise aussi par la place qu'occupent les participants à l'intérieur des groupes. Les participants sont impliqués dans la démarche de formation, ils ont leur mot à dire, ils définissent leurs attentes et leurs besoins. Leur participation ne se limite pas, non plus, qu'à leur formation. Ils ont leur mot à dire aussi sur la gestion de leur groupe, sur l'organisation des activités, sur l'embauche des animateurs.

Miller (1987: 10), comme ceux et celles du MEPACQ, souligne une des dimensions politiques importantes du Regroupement:

Nous visons principalement à rejoindre les personnes ou les milieux qui ne contrôlent pas les outils essentiels pour améliorer leurs conditions de travail et de vie.

Les objectifs mis de l'avant par Pelchat et Miller montrent l'importance du développement du leadership dans les milieux populaires d'une façon plus nette que ne le fait la théorie de Marcuse. Elles chevauchent la théorie de Marcuse en prônant des priorités politiques qui favorisent l'autonomie des individus et l'auto-détermination collective ainsi qu'une prise de conscience et une connaissance critique des réalités sociales. Voici quelques implications de la théorie de Marcuse pour la réalisation de ces objectifs.

L'éducation critique et les dialectiques de l'idéologie

Face aux pratiques pédagogiques, Miller insiste qu'il

...n'y a pas qu'UNE approche pédagogique en alphabétisation populaire. Chaque groupe et souvent même chaque atelier, développe son approche en fonction des besoins exprimés par les participants...
(Miller, 1987: 10)

Cette donnée importe au développement de l'éducation critique; elle implique la recherche d'une multiplicité d'approches pédagogiques, au lieu d'une "pédagogie maîtresse" universelle. L'élaboration suivante de quelques aspects d'une approche de l'éducation critique en est donc une parmi tant d'autres. Ces aspects sont fondés non seulement sur la théorie critique de Marcuse, mais aussi sur ma propre expérience dans deux centres communautaires haïtiens à Montréal et à partir des cours de préparation des enseignants et enseignantes en milieu scolaire. Elle n'est destinée ni à tous les contextes ni à toutes les époques, et ne prétend pas répondre à tous les besoins. Elle propose plutôt d'élargir le domaine des choix offerts aux éducateurs et éducatrices critiques et aux participants et participantes. Cette contribution s'effectuera non pas par l'ajout d'une autre approche pédagogique, mais par l'examen de quelques implications non-universelles de la théorie critique de Marcuse pour l'éducation critique. Une de ces implications, soulevée dans l'introduction, est que sa théorie puisse favorablement contribuer à explorer le discours social qui soutient souvent les pratiques et les choix quotidiens des éducateurs et éducatrices critiques. Voici d'autres implications reliées à cette dernière.

Pour Marcuse, la critique de l'idéologie ne consiste pas à identifier l'idéologie, à la dénoncer et à l'éviter. Si l'idéologie nord-américaine est dialectique, et donc pleine de contradictions, une éducation critique ne peut consister à enseigner simplement aux gens à quel point, ils sont dupés par l'idéologie dominante. L'accent se place plutôt sur l'identification collective des contradictions d'une idéologie à un moment particulier de l'histoire. Il s'agit de nommer ses aspects libérateurs (possibilités critiques) et de les problématiser en fonction des pratiques et relations quotidiennes, ainsi qu'en fonction des sentiments perçus dans ces relations.

D'un point de vue pédagogique, c'est par la relation entre la théorie et la pratique qu'on pourrait mieux déterminer les aspects de l'idéologie qui visent à maintenir la domination et ceux qui peuvent contribuer à une vie plus autonome pour les participantes et participants. Par cette démarche, une distance théorique et critique est paradoxalement créée entre la théorie et la pratique. Cette démarche pousse ceux et celles qui collaborent à un tel processus non pas à éliminer l'idéologie de façon mécanique, mais plutôt à réaliser les moments libérateurs qui en font partie. Ainsi, l'aspect de l'idéologie qui mythifie le quotidien,

normalement "invisible" pour les personnes dans leur discours quotidien sur le quotidien, peut être perçu par elles plus facilement.

Mais, comme le note Judith Williamson (1981/82: 85) en réfléchissant sur son expérience de l'éducation critique,

...students learn best to 'see' the 'invisible', ideology, when it becomes in their own interest to—when they are actually caught in a contradiction, believing things which are directly hindering their own well-being or wishes, or which conflict with a change of experience.

Ces désirs et ce "bien-être" des personnes font non seulement partie de la réalité matérielle, par exemple le corps, mais de là sont aussi exprimés dans l'idéologie. Ils constituent des éléments profondément radicaux, mais pourtant problématiques. Notons, par exemple, la désublimation répressive que Marcuse propose—en bref, la façon dont les désirs et les besoins profonds et radicaux des personnes sont manipulés par le discours social dominant pour récupérer leur potentiel libérateur. En plus, les désirs et les perceptions de "bien-être" sont définis parmi la multiplicité des situations de privilèges sociaux qui perpétuent le racisme des Blancs, le sexisme des hommes, etc., ce que Marcuse n'explore pas assez. Il suggère que les besoins et les perceptions de "bien-être" n'échappent pas à l'historicité des intérêts des groupes sociaux, mais il reste plus préoccupé par certaines tendances universelles nord-américaines qui anesthésient une rationalité critique, tendances servant les intérêts du capital monopoliste et de ceux qui en profitent.

Selon Marcuse, les aspects radicaux des désirs profonds et le bien-être des personnes se présentent souvent comme le côté dit 'négatif' de la médaille idéologique, le côté qui n'est pas (encore) satisfait des conditions actuelles, et qui existe en contradiction avec elles. L'autre côté, le "positif", tend à nous convaincre que les conditions actuelles nous gratifient tous et toutes, ou à nous faire croire que des conditions non-gratifiantes sont nécessaires. Il en vient à effacer la conscience des tensions ou des contradictions senties, souvent en les pétrifiant, comme si elles étaient naturelles et donc éternelles. Ce côté positif tend alors à déclarer qu'il constitue l'unique face de la médaille; sous la surface et de l'autre côté, il n'y a rien qui incite ou oblige au changement.

Pour Marcuse, c'est une tâche pédagogique et politique importante que de soutenir l'existence et la conscience des désirs, des besoins profonds de bien-être, d'absence de souffrance gratuite, de paix.... Cette tâche, qui fait souvent appel à la mémoire, protège et développe des qualités qui appuient et catalysent des analyses critiques des réalités sociales. En même temps, elle sauvegarde des images et pratiques qui peuvent créer et soutenir les objectifs d'un avenir qui mérite qu'on lutte pour lui. Elle s'oppose aussi au désespoir dans une démarche d'éducation critique.

Une travail d'éducation critique ne se limite pas à amorcer un processus que ceux et celles qui vivent des situations de subordination dans leurs relations sociales entreprennent eux-mêmes. L'éducation critique vise aussi à créer un espace théorique où les participantes et participants peuvent revoir ou problématiser leur façon de comprendre les contradictions de leur quotidien. Une telle problématisation est nécessaire, par exemple, étant données "les attitudes discriminatives répandues dans la société et le lieu d'apprentissage" (Elliot, 1988: 6). Les expériences de personnes occupant différentes positions parmi de multiples relations de pouvoir social donnent suite aux récits des participants et participantes, et des éducateurs et éducatrices qui forcément n'ont pas le secret de l'impartialité (Ellsworth, 1989: 304 et 305).

La pensée dialectique est au coeur d'une démarche d'éducation critique qui s'occupe d'idéologie, pensée souvent développée et aiguisée, consciemment ou non, par des éducateurs et éducatrices critiques. Marcuse explique la pensée dialectique inspirée en grand partie de Hegel (voir Bernstein dans Phippen et al., 1988: 13-28)

Dialectical thought starts with the experience that the world is unfree; that is to say, man (sic) and nature exist in conditions of alienation, exist as "other than they are." Any mode of thought which excludes this contradiction from its logic is faulty logic. Thought "corresponds" to reality only as it transforms reality by comprehending its contradictory structure...to comprehend reality means to comprehend what things really are, and this in turn means rejecting their mere factuality. Rejection is the process of thought as well as of action.... Dialectical thought thus becomes negative in itself. Its function is to break down the self-assurance

and self-contentment of common sense, to undermine the sinister confidence in the power and language of facts, to demonstrate that unfreedom is so much at the core of things that the development of their internal contradictions leads necessarily to qualitative change: the explosion and catastrophe of the established state of affairs. (Giroux, 1983: 18 et 19, qui cite Marcuse, Reason and Revolution)

Ce qui entraîne cette démarche de l'éducation critique n'est pas l'introduction d'un nouveau schéma théorique, mais plutôt l'expérience de celles et ceux qui vivent ces contradictions sociales et partagent, souvent avec émotion, ce qu'ils avaient l'habitude de taire. Le processus éducatif n'est pas de la thérapie, c'est sûr. Toutefois, ses conséquences peuvent inclure des aspects thérapeutiques. Dans une société qui réprime non seulement les désirs et images qui s'écartent de la "norme", mais aussi les émotions résultant de la contradiction entre les désirs profonds et la réalité sociale, l'éducation critique oblige à créer un espace théorique sans danger au niveau émotionnel. Les éducateurs et éducatrices ont la responsabilité éthique d'accueillir chaleureusement et de soutenir avec compassion ces efforts de rejet de la répression psychologique et sociale. Ils ont aussi la responsabilité de ne pas forcer les gens à entrer dans un tel processus ou à y participer plus "activement". Le respect non seulement des décisions bien exprimées, mais aussi de l'indécision des participants et participantes s'impose aux éducateurs et éducatrices critiques.

Il importe néanmoins, en plus de valoriser cette expérience collective souvent cathartique, de la problématiser, pour parvenir à des analyses et des pratiques plus contestataires. Les effets de la répression idéologique et culturelle peuvent être plus clairement identifiés dans un espace plus large, plus public, grâce à une pratique pédagogique collective de dé-censure. L'historicité d'une telle répression nécessite une exploration puisque les participants et participantes reconnaissent souvent que ce n'est pas un phénomène purement individuel ou psychologique; c'est un phénomène partagé, social. Quels désirs multiples, quels différents besoins, quelles attentes existent chez les participantes et participants? Quelles réalités de leur situation partagée frustrant ces désirs? Pourquoi cette répression existe-t-elle? Qui la subit? Qui en profite? Qui contrôle principalement la situation et les relations dans lesquelles ces contradictions se situent? Qu'a-t-on fait pour résister, pour diminuer ce contrôle qui échappe à ceux ou

celles qui subissent cette répression? Comment cette résistance pourrait-elle être plus efficace et plus collective?

Une telle démarche vise l'affranchissement d'une vision individuelle parfois auto-destructrice pour tendre vers une vision collective plus efficace contre l'oppression sociale. Elle propose une conscience et une fierté publiques profondes. Cette activité éducative vise à transformer la résistance en action contestataire⁷, mais selon les termes des participants et participantes, non pas selon ceux qu'imposeraient les éducateurs et éducatrices critiques.

Une critique de quelques implications de la théorie de Marcuse pour l'éducation critique

Un courant, entre autres, des critiques de la tradition dite humaniste (voir, par exemple: Trinh Minh-Ha, 1989; Lugones et Spelman, 1983; et Mohanty, 1988) importe aux projets d'éducation critique (Ellsworth, 1989). Bien que Marcuse montre le rationalisme comme une tradition philosophique et politique libérale au service des intérêts de la domination, l'humanisme chevauche la théorie critique malgré elle. Une éducation critique influencée par cette tradition universaliste donne suite à une considération fort inquiétante: au lieu de fournir des approches et des pédagogies qui jouent contre l'ensemble des relations oppressives, il est possible que les discours de la théorie critique et de l'éducation critique constituent, en fin de compte, un obstacle à ces initiatives.

Ces critiques représentent une variété de disciplines incluant l'éducation, l'anthropologie, la sociologie et la philosophie. Les grandes approches qui les soutiennent sont diverses, du féminisme au post-modernisme et au post-colonialisme. Elles sont souvent, mais pas toujours, les fruits des réflexions sur les pratiques des mouvements féministes, anti-racistes, et anti-colonialistes par des théoriciennes qui s'y impliquent.

En se basant sur son expérience de l'éducation anti-raciste dans le milieu universitaire, Ellsworth (1989: 307) affirme que les catégories abstraites et décontextualisées du courant de l'éducation critique qui s'appelle la "pédagogie critique" (par exemple: Giroux, Freire, Shor), inspirées à divers degrés de la théorie de Marcuse, font obstacle aux démarches éducatives critiques qui visent à défier une position sociale ou politique en particulier. De plus, Ellsworth (1989: 304) propose que

la rationalité qui souligne la pédagogie critique perpétue le mythe de la personne rationnelle idéale, base de l'humanisme. Ce mythe, affirme-t-elle, accompagnée par l'universalité des propositions dites rationnelles, à été construit à l'exclusion et au détriment violent des membres des groupes sociaux qui ne correspondaient pas à l'idéal ou aux intérêts des Européens blancs, mâles, chrétiens, hétérosexuels et de classe moyenne (Trinh Minh-Ha, 1989: 54-67; Lugones et Spelman, 1983: 574; Aronowitz, 1987/88: 103-107). Dans une démarche d'éducation critique, ces propos font taire et éloignent plusieurs de ceux et celles qui subissent des relations sociales de pouvoir, toute en laissant les privilégiés ignorer, et par conséquent, imposer l'impérialisme de leur discours, donc leur pouvoir.

Même si Marcuse dénonce vivement la conception de la rationalité libérale classique qu'Ellsworth critique, et attaque d'une façon détaillée la rationalité moderne, on peut noter que sa propre approche envers la rationalité semble s'impliquer dans un discours lui-même émaillé de ces universalismes, et ce avec des conséquences oppressives qu'il n'avait pas envisagées. Il en vient parfois à brandir les spectres de certaines conceptions de la raison humaniste et libérale, et de la "vérité", comme points de référence critique vis-à-vis la rationalité technocratique. Par exemple, Marcuse (dans Wolff, Moore Jr. et Marcuse, 1969: 93) caractérise et semble valoriser la rationalité comme étant "l'expression et le développement de la pensée indépendante, libre d'endoctrinement et de la manipulation de l'autorité superflue", mais il la trouve sans fondement dans ce moment de l'histoire, puisque la pensée nord-américaine n'est pas indépendante ou libre d'une manipulation profonde due au capitalisme-monopoliste. Même si dans ce contexte une telle rationalité semble très désirable, elle suppose un idéal qui n'est pas déformé par les relations multiples de domination et de subordination. Cette idéal perpétue alors un mythe aux conséquences graves pour ceux et celles qui subissent le pouvoir exercé dans le discours dit "indépendant" des groupes sociaux et des personnes dominantes.

Marcuse insiste, tout de même, sur le fait que la culture libératoire "donne mot, ton et image à ce qui est silencieux, déformé ou supprimé dans la réalité établie" (Marcuse, dans Held, 1980: 85). Dans la même veine, il affirme sans équivoque que la raison

...contradicts the established order of men (sic) and things on behalf of existing societal forces that reveal

the irrational character of this order—for rational” is a mode of thought and action which is geared to reduce ignorance, destruction, brutality and oppression. (Marcuse, 1978: 142)

Il semble qu'anomalies et contradictions marquent la théorie de Marcuse à cet égard. Giroux et Freire (voir leurs introductions dans Weiler, 1988: ix-xiv, et dans Giroux, Simon, et al., 1989: vii-xii) semblent conscients de questions pareilles à celles d'Ellsworth, et ils soutiennent une démarche valorisant la différence et la multiplicité de voix qui ne sont jamais complètes ou définitives. Néanmoins, il semble que malgré de bonnes intentions, les bases de leurs théories soient encore contradictoires; les pédagogies échafaudées sur ces fondations peuvent alors présenter des dangers.

L'ontologie et l'épistémologie de la théorie critique soutiennent peut-être une rationalité critique universaliste qui, malgré des belles paroles, n'est pas assez auto-réflexive quant à l'aspect partial de son propre discours. Comment et à quel degré la théorie de Marcuse rejoint-elle une conception de la rationalité qui éclipse les discours narratifs partiels, donc partiels, des personnes? Comment et à quel degré contribue-t-elle aux mythes qui découlent d'une conception humaniste, malgré ses critiques profondes de la rationalité dominante, instrumentaliste et technocratique? A quel point la théorie de Marcuse renverse-t-elle ces mythes? Quelles sont ses implications pour l'éducation critique? Ces questions importantes méritent davantage d'étude. Dans sa théorie, Marcuse souhaite une vie quotidienne plus libre pour tout le monde. Pour que cette théorie puisse contribuer de façon cohérente à l'éducation critique face à la multiplicité des oppressions, elle devra elle-même bénéficier d'une critique immanente.

Références

- Ampleman, G., et al. (1978). Pratiques de Conscientisation 2. St-Sauveur: Collectif québécois d'édition populaire.
- Arriola-Socol, M. (1989). Intervention, prise de la parole et transformation du quotidien. Cahier 24. Québec: Groupe de recherche multidisciplinaire féministe.
- Aronowitz, S. (1981). The Crisis in Historical Materialism: Class, Politics and Culture in Marxist Theory. New York: Praeger Publishers.
- Aronowitz, S. (1985). Education Under Siege: the Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling. South Hadley: Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Aronowitz, S. (1987/88). "Postmodernism and Politics", dans Social Text, 18.
- Brown, B. (1973). Marx, Freud and the Critique of Everyday Life: Toward a Permanent Cultural Revolution. New York: Monthly Review Press.

- Chervin, M. (1988). "Marcuse's Critical Theory as related to Social Education: a Critical Examination towards the Development of a Philosophical Foundation of Social Education Adequate to the North American Context." Thèse de maîtrise. Montréal: Université McGill.
- Collectif québécois de conscientisation. (pas de date). Manifeste. Limoilou: Collectif québécois de conscientisation.
- Dumouchel, A. (1987). "Les groupes populaires à l'heure des choix!" dans L'Ardoise, journal d'information du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, #26, vol. 5, numéro 1, Hiver.
- Ellesworth, E. (1989). "Why Doesn't This Feel Empowering?: Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy", dans Harvard Educational Review, Vol. 59, Numéro 3, Août.
- Elliot, Patricia. (1988). "Remodelling Feminist Pedagogy: a Graduate Student's View", article non-publié présenté au CWSA/CSAA, à l'Université de Windsor.
- Favreau, L. (1989). Mouvement populaire et intervention communautaire de 1960 à nos jours: continuités et ruptures. Montréal: Le Centre de formation populaire et les Editions du Fleuve.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: The Seabury Press.
- Freire, P. et Shor, I. (1987). A pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. South Hadley: Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Freud, S. (1922). Beyond the Pleasure Principle. London: International Psychoanalytic Press.
- Friedman, G. (1981). The Political Philosophy of the Frankfurt School. Ithica: Cornell University Press.
- Geoghegan, V. (1981). Reason and Eros: the Social Theory of Herbert Marcuse. London: Pluto Press Limited.
- Giroux, H.A. (1981). Ideology, Culture and the Process of Schooling. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H.A. (1983). Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition. South Hadley: Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, H.A. (1988). Teachers as Intellectuals. Granby, Mass.: Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Gouldner, Alvin. (1980). The Two Marxisms: Contradictions and Anomalies in the Development of Theory. New York: The Seabury Press.
- Held, D. (1980). Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas. Berkeley: University of California Press.
- Horkheimer, M. (1982). Critical Theory: Selected Essays. New York: The Continuum Publishing Co.
- Horowitz, G. (1977). Repression: Basic and Surplus Repression in Psychoanalytic Theory: Freud, Reich and Marcuse. Toronto: University of Toronto Press.
- Jacoby, R. (1975). Social Amnesia: a Critique of Conformist Psychology from Adler to Laing. Boston: Beacon Press.
- Katz, B. (1982). Herbert Marcuse and the Art of Liberation. London: Verso Editions and NLB.
- Kellner, D. (1984). Herbert Marcuse and the Crisis of Marxism. Berkeley: University of California Press.
- Landes, J.B. (1979). "Marcuse's Feminist Dimension", dans Telos, Automne.
- Livingstone, D.W., et al. (1987). Critical Pedagogy and Cultural Power. Toronto: Garamond Press.

- Lugones, M.C. et E.V. Spelman. (1983). "Have We Got a Theory for You!: Feminist Theory, Cultural Imperialism and the Demand for 'The Woman's Voice'" dans Women's Studies International Forum. Vol. 6, Numéro 6.
- Marcuse, H. (1958). Soviet Marxism: a Critical Analysis. New York: Columbia University Press.
- Marcuse, H. (1963). Eros et Civilisation. Paris: Editions de minuit. Traduction de l'édition originale de 1955.
- Marcuse, H. (1968). L'homme unidimensionnel. Paris: Editions de minuit. Traduction de l'édition originale de 1964.
- Marcuse, H. (1969a). An Essay on Liberation. Boston: Beacon Press.
- Marcuse, H. (1969b). Negations: Essays in Critical Theory. Boston: Beacon Press.
- Marcuse, H. (1970). Five Lectures. Boston: Beacon Press.
- Marcuse, H. (1976). Actuels: "Echec de la nouvelle gauche", "Marxisme et féminisme", et "Théorie et pratique". Paris: Editions Galilée.
- Marcuse, H. (1978). The Aesthetic Dimension: toward a Critique of Marxist Aesthetics. Boston: Beacon Press.
- Miller, L. (1986). "Congrès d'orientation dans les groupes d'alphabétisation dans L'Ardoise: journal d'information du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, #23, Vol. 4, Numéro 3, Printemps.
- Miller, L. (1987). "Les pratiques d'alphabétisation dans les groupes populaires d'alphabétisation québécois" dans L'Ardoise: journal d'information du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, #30, Vol. 5, Numéro 5, Automne.
- Mohanty, C. (1988). "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses" dans Feminist Review, Numéro 30, Automne.
- Pelchat, M. (1988). "Réflexion sur le développement de l'éducation populaire: près de 300 groupes y participent" dans L'Ardoise: journal d'information du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, #32, Vol. 6, Numéro 2, Printemps.
- Pippen, R., et al. (1988). Marcuse: Critical Theory and the Promise of Utopia. South Hadley: Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Shor, I. (1980). Critical Teaching and Everyday Life. Montréal: Black Rose Books.
- Trinh, T. M.-H. (1989). Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Vachet, A. (1986). Marcuse: la révolution radicale et le nouveau socialisme. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- Vedder-Shults, N. (1978). "Hearts Starve as well as Bodies", dans New German Critique, #13, Hiver.
- Weiler, K. (1988). Women Teaching for Change: Gender, Class and Poser. South Hadley: Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Williamson, J. (1981/82). "How Does Girl Number Twenty Understand Ideology?" dans Screen Education, Numéro 40, Automne/hiver.
- Wolf, R.P. et B. More Jr. et H. Marcuse. (1969). A Critique of Pure Tolerance. Boston: Beacon Press.

Notes

1. La traduction de certaines citations anglaises sont de l'auteur de cet article.
2. Freire, au cours d'une discussion lors d'un séminaire à l'Université du Massachusetts, Amherst, Mass., en 1985.

3. Freire, par exemple, a souligné l'importance de cette démarche auprès d'un groupe d'éducateurs et d'éducatrices et d'animateurs et d'animatrices communautaires à Springfield, Mass., en 1985.
4. Voir, par exemple, Freud, Beyond the Pleasure Principle (1922) pour son approche plus dialectique des instincts.
5. Pour des études plus élaborées des analyses de Marcuse sur l'inconscient, la structure des instincts et la sexualité, voir, par exemple: "Psychic Thermidor and the Rebirth of Rebellious Subjectivity", dans Pippen, et al. (1988); "Eros and Freedom", Edward Hyman, dans Pippen et al. (1988); Repression, Gad Horowitz (1977); et Marcuse's Critical Theory as related to Social Education, (thèse de maîtrise) de l'auteur (1988).
6. Voir Marcuse, Eros et civilisation (1963), préface, p. 12, pour une esquisse de la "désublimation répressive".
7. Pour une discussion sur la différence entre un projet politique de résistance et de contestation, voir Giroux, Teachers as Intellectuals (1988), pp. 162 et 163.