

L'éducation en démocratie¹

Par Pierre-Marie Pouget

www.contrepointphilosophique.ch

Rubrique Philosophie

10 juin 2006

Sous ce titre, j'examinerai *d'abord* la manière dont il est possible de traiter de l'éducation dans nos sociétés démocratiques lorsqu'elles ne sont pas trop perturbées par des facteurs antidémocratiques. Je décrirai *ensuite* certaines difficultés que rencontrent l'étude et la pratique de l'éducation dans notre présent démocratique, malmené par les oligarchies financières. Ce point se limitera à des exemples pris dans l'école helvétique, primaire, secondaire et au niveau de l'enseignement supérieur. J'imaginerai *enfin* une riposte éducative que l'état actuel de nos démocraties rend encore possible, à partir de toute personne qui, d'une part, ressent la liberté responsable comme un idéal méritant notre engagement lucide et courageux, et qui, d'autre part, dispose d'une stratégie efficace pour le faire valoir toutes les fois que l'occasion se présente. Je ne veux pas laisser planer le mystère sur cette stratégie qui éduque à la liberté responsable aussi bien les adultes de tous âges que les enfants et les adolescents. J'ai nommé le dialogue.

A. Comment est-il possible de traiter de l'éducation dans nos sociétés démocratiques lorsqu'elles ont les moyens de fonctionner correctement ?

Nous avons le loisir d'en faire un objet de recherche scientifique selon que nous jouissons de la liberté de pensée, d'expression, de conscience, de religion, de réunion comme ici, dans cette université. Ces libertés sont indivises et l'on retrouve en elles la liberté académique du chercheur. Les sciences de l'éducation, avec leur intention d'objectivité, leur faculté d'observer le réel sans autre contrainte que celle de la méthode scientifique relevant du choix de s'ouvrir à l'expérience, de juger des idées à l'aune de faits pertinents, sont elles-mêmes, nous le voyons, à l'instar de toute discipline scientifique, un exercice de la liberté responsable. Cette dernière consiste en le souci de l'arbitrage légitime, d'éviter l'arbitraire, de diminuer les risques de se tromper.

L'abord de l'éducation, à l'exemple d'un Piaget ou d'un Bruner, pour nous limiter à ces grandes personnalités, s'effectue dans le cadre d'universités placées sous le signe de la liberté de la recherche et des responsabilités qui en découlent, comme, par exemple, les deux très importantes que voici :

Réviser nos connaissances lorsque leur fiabilité se trouve ébranlée par les faits, ne pas s'enfermer dans les idées clairement démenties par l'expérience. Faire preuve d'honnêteté intellectuelle, ne pas affirmer comme dûment établies des hypothèses qui n'ont pas vraiment été mises à l'épreuve de faits susceptibles de les réfuter. Sans des exigences de cet ordre, qui lui sont intrinsèques, la liberté de la recherche perd son sérieux et son efficacité. Elle verse dans l'arbitraire et n'a de scientifique que le nom.

La société démocratique garantit la liberté de la recherche scientifique et permet d'envisager l'éducation, comme tout autre thème d'étude, dans une perspective d'objectivité, caractérisée par la distance critique de l'arbitrage légitime. Dès lors, l'on opte délibérément pour une démarche qui refuse les débats purement spéculatifs, où les concepts ne sont engagés qu'envers eux-mêmes.

¹ Conférence donnée au colloque international « Imaginaire, rationalité et éducation ouverte ». 11-12-13 mai 2006, Université Jean-Moulin Lyon 3

L'on préconise la sanction des faits, de la réussite ou de l'échec de nos théories. Celles-ci orientent et guident nos questions envers le réel à même de les corroborer ou de les invalider.

En choisissant de nous conformer à la réponse des faits, donnée dans des conditions déterminées, nous nous accordons à la fois la possibilité d'y voir clair par nous-mêmes, sans nous soumettre à un quelconque argument d'autorité, et de nous entendre avec nos pairs, car les faits sont les mêmes pour les uns et les autres. Nous avons de la sorte une société de personnes consacrées à la recherche, qui sont chacune autonome et capable de s'entendre entre elles pour réaliser les finalités de leur communauté. Il n'est pas du tout abusif de parler de *la communauté scientifique* avec ses tensions, ses rivalités, mais qui, en définitive, est une société des amis, où les luttes peuvent être très enrichissantes, vécues comme combat des uns *pour* les autres plutôt que des uns *contre* les autres. Certes, une telle communauté a ses membres récalcitrants, fermés à la discussion, autoritaires, dogmatiques ou, au contraire, sceptiques, jetant le doute sur la valeur d'objectivité des sciences, qu'ils mettent à pied d'égalité avec la voyance ou l'astrologie. Mais la communauté scientifique existe malgré ses atteintes à son intégrité. Elle leur résiste dans la mesure où elle choisit la perspective d'objectivité telle que je l'ai caractérisée par la préoccupation de l'arbitrage légitime et d'en assumer les implications dans la pratique effective de la recherche.

Cette communauté scientifique ne s'étend pas qu'aux chercheurs des sciences dites exactes, mais elle englobe aussi les chercheurs des sciences humaines. En effet, des personnalités comme Piaget ou Bruner, citées plus haut, qui ont joué un rôle de premier plan dans les sciences de l'éducation au 20^{ème} siècle, appartiennent de plein droit à la communauté scientifique par leur méthodologie ouverte à l'arbitrage du fait. Il faut en dire autant pour des philosophes comme Cavailles, Canguilhem, Bachelard ou Gonthier et de tous ceux qui valorisent la fonction arbitrale du fait dans leur pratique philosophique.

Il existe donc une communauté scientifique entendue comme une société des amis, avec ses litiges, ses luttes sans concession facile, menées en vue de trouver un accord sur la base d'un juste arbitrage, qui permet à chacun de penser par lui-même tout en rejoignant ses semblables. Il saute donc aux yeux qu'une communauté de cette nature ne peut pas se constituer dans une société qui interdit la liberté de penser, d'expression, de conscience, de religion, de réunion, qui rend autrement dit, impossible la liberté de la recherche. Le régime de l'Etat démocratique, en faisant valoir, au principe de la vie en société, les libertés susmentionnées, institue les conditions idoines à l'émergence d'une société des amis, c'est-à-dire d'égaux/rivaux à l'échelon d'un pays comme la France ou l'Allemagne, voire à l'échelle d'une union de pays, comme dans l'Union Européenne, ou même à un plan mondial, comme c'est le cas aujourd'hui de cette société des amis que forme la communauté scientifique.

Mais, si à la place des Etats démocratiques, une oligarchie, disons financière, exerce le pouvoir effectif dans la société, les libertés et notamment celle de la recherche, constitutive de la communauté scientifique, se verraient drastiquement limitées aux intérêts de cette classe dirigeante. En clair, elle n'existerait plus parce que les scientifiques seraient instrumentalisés aux fins de cette oligarchie financière. Dans la mesure où les puissances de l'argent se cachent sous les dehors de l'Etat démocratique, il n'est donc plus guère possible d'adopter une attitude d'objectivité, qui présuppose de pouvoir questionner librement et non dans les œillères d'un programme soumis aux pressions de rapides retombées financières.

B. Qu'en est-il des difficultés que les oligarchies financières causent à l'éducation en démocratie ?

Le domaine qui nous occupe, celui de l'éducation, bénéficie-t-il encore de la liberté de la recherche, qui permet aux chercheurs de l'aborder dans un dessein d'objectivité ? Ou bien, sous le mot d'ordre de la rentabilité qui transforme tout, y compris les humains, en ressources

exploitables, ne favorise-t-il pas les travaux qui faisaient dire à Skinner qu'il *produisait* des comportements ?

L'on constate de nos jours le fabuleux essor des courants cognitifs et comportementalistes. Ils ont le vent en poupe parce qu'ils exhibent la manière dont il est possible de conditionner les humains pour en obtenir les comportements souhaités. Actuellement, à l'aide des neurosciences, le discours et la pratique du conditionnement se sont extraordinairement étoffés.

L'éducation en démocratie devient problématique du fait que les oligarchies financières investissent le jeu démocratique, le pervertissent en prétendant qu'elles en suivent les règles. Le phénomène se remarque clairement dans le milieu éducatif que représente l'école.

Le système scolaire, du primaire au secondaire, subit l'influence toujours plus soutenue de ce monde de gestionnaires axés sur la compétitivité économique. Si l'on prend l'exemple d'un pays comme la Suisse, l'on observe de vifs débats sur l'enseignement de la deuxième langue dans les classes primaires. Y enseignera-t-on une deuxième langue *nationale* ou l'anglais ? Les enfants suisses alémaniques feront-ils connaissance avec l'anglais comme deuxième langue ? Les petits élèves suisses romands apprendront-ils l'anglais avant l'allemand ? La volonté d'introduire l'anglais dans le cycle primaire, avant le français à Zurich ou avant l'allemand à Genève, obéit surtout à des critères utilitaires, pour ne pas dire instrumentalistes. Cet anglais est celui de la conversation ordinaire, mais aussi des jeux, des chansons, de la grande toile électronique. Il ne revêtirait pas une telle importance, s'il n'était le véhicule des échanges régis par la loi d'airain de l'offre et de la demande sur l'ensemble de la planète. Le goût des enfants et des adolescents pour cette langue est conditionné par les sirènes d'un marché qui les tient à sa merci et en tire d'énormes profits. L'anglais dispensé aux jeunes dans le secondaire inférieur et supérieur n'est pas celui des écrivains, de la littérature aidant l'homme à prendre conscience de sa vie et à découvrir la beauté de l'expression réussie, qui épouse le fond, lui donne forme avec un certain éclat.

Pour l'étude de l'anglais, comme d'ailleurs des autres langues vivantes, dans les écoles primaires, les collèges et les lycées, les enseignants helvétiques sont contrôlés et évalués par des maîtres de didactique qui insistent sur le versant communicationnel de la langue, aux dépens de ses aspects sémantiques, de la vision du monde qu'elle offre. Des polémiques surgissent régulièrement sur ce chapitre de l'enseignement des langues, d'où l'on a fait quasiment disparaître la possibilité d'apprendre le grec et le latin en argumentant qu'ils ne servaient à rien.

Du côté des mathématiques et des disciplines scientifiques, les mêmes tendances sont à l'œuvre et donnent lieu à des querelles analogues. Tout ce qui, dans un collège ou un lycée, aménage du recul pour la réflexion, l'examen critique, le dialogue, peine de plus en plus à se maintenir face aux attaques réitérées, souvent violentes, très calculées des partisans de l'utilité immédiate, qui ne veulent pas entendre parler de la formation du jugement et de la personne. Leurs stratégies éducatives conduisent les individus à devenir de dociles et habiles exécutants, fiers d'être performants, de pouvoir bien se vendre sur le marché de l'emploi. Ce personnel enseignant est lui-même formaté de cette manière par les écoles qu'il a suivies. Ce sont des gens sourds et aveugles à l'impératif de toujours considérer l'être humain comme une fin et jamais comme un moyen. Ils se réclament des sciences de l'éducation qu'ils identifient au modèle cognitif/comportementaliste. Leur approche de l'homme correspond aux attentes des oligarchies de la finance et en reçoit le soutien. Cette connexion fait système ; elle étouffe l'esprit critique, affaiblit le sens que chacun peut avoir de sa dignité de sujet libre et responsable ; elle saborde la démocratie en chosifiant ses membres.

Dans nos pays démocratiques, les chercheurs de nos universités et de nos hautes écoles devraient pouvoir être, en principe, des modèles de l'esprit scientifique, au sens où il présuppose la liberté de la recherche, qui assume ses responsabilités méthodologiques et éthiques. Or des

chercheurs, à la tête d'un institut ou d'un laboratoire universitaire, doivent souvent sacrifier une part considérable de leurs activités scientifiques à la recherche de crédits pour financer leurs travaux. Quand ils les obtiennent, ils sont bridés par les intérêts du bailleur. Les étudiants pâtissent de cette situation. Ils ne baignent pas du tout dans le climat de la liberté académique et des responsabilités qui en résultent et qu'elle doit assumer. Je suis étonné de voir à quel point les programmes des facultés se limitent à des savoir-faire. Savoir-faire des mathématiques, savoir-faire telle ou telle expérience en chimie, tel ou tel test en psychologie, savoir-faire une analyse selon les règles de la narratologie et ainsi de suite. Savoir-faire ce qui est utile pour l'éventail des professions sur lesquelles le type d'étude débouche et rien, vraiment rien de plus. Tel est l'horizon du très grand nombre de nos étudiants. Ils sont instruits pour exécuter des tâches précises et pour être recyclés à mesure que leur savoir-faire demandera à être réajusté. Les professeurs n'ont pas, pour la plupart, d'autre profil que celui du spécialiste limité à un savoir-faire spécifique et à la perfectibilité de celui-ci. Ils défendent jalousement leurs plates-bandes pour pouvoir les monnayer à d'éventuels bailleurs de crédits. La créativité, l'innovation sont alors souvent plus apparentes que réelles. Ma critique ne vise pas les savoir-faire *en eux-mêmes*, mais qu'ils soient enseignés et appris sans recul permettant d'en examiner les préalables, les procédures, de réfléchir à la manière dont ils engagent notre responsabilité. A cette condition, ils revêtent une signification humaine et prennent une valeur éducative en nous exerçant à nous expliquer avec ce que nous faisons, à pouvoir en répondre sur la base d'un arbitrage légitime. Or l'absence d'une réflexion de ce genre est flagrante aussi bien dans nos universités que dans nos hautes écoles. L'introduction de cours de sciences humaines pour les élèves d'une école polytechnique par exemple, en plus de leur programme ordinaire, ne remédie pas à la carence *d'une réflexion* qui, pour être fructueuse, éducative, doit impérativement s'incorporer à l'apprentissage des savoir-faire et leur conférer le statut d'une activité humaine, qui exige une mise en évidence de son sens et des responsabilités qu'elle comporte.

L'éducation en démocratie est donc très loin d'être une affaire gagnée d'avance. Elle se heurte à de sérieuses difficultés. Voulons-nous les surmonter, être assez vigilants, assez présents, assez actifs pour les empoigner sérieusement ? Le pouvons-nous, en avons-nous encore les moyens ?

C. Quelle riposte imaginer à l'encontre de ces mouvements liberticides, qui mettent gravement en péril l'éducation en démocratie ?

La liberté ne peut se prouver, puisqu'elle est la liberté. En revanche, elle s'éprouve. Par elle, nous marchons debout et non à quatre pattes comme un troupeau bêlant, encadré par des chiens qui veillent à l'alignement.

Sans la liberté effective, qui assume ses choix, chacun de nous ressemble à Eichmann qui répondait invariablement à ses juges qu'il exécutait les ordres. Les hommes qui se démettent de leur liberté, ne se tiennent plus pour responsables de leurs actes. Ils peuvent donc commettre les pires atrocités, au nom de l'autorité qui les leur commande et derrière laquelle ils se retranchent. Par eux, n'importe quoi peut arriver, le droit se confond à l'arbitraire et la démocratie s'effondre. L'histoire, cette maîtresse de vie, montre à quel degré d'aberration et de dégradation parviennent les sociétés dont le régime supprime les libertés individuelles.

La liberté est une revendication d'être soi-même, c'est-à-dire une dimension inaliénable, que nous pouvons défendre, le cas échéant, au prix de notre sang. Elle est certes fragile comme le brin d'herbe, mais également forte comme lui quand il pousse sur le macadam. Elle n'est jamais acquise, donnée une fois pour toutes, car toujours à conquérir contre ses ennemis et toujours par-delà ses réalisations, même quand les circonstances lui sont des plus favorables. Elle se dérobe à tout geste de capture. Rien ne peut, en définitive, la contenir, l'enfermer. Elle est *à venir* et ouvre l'espace de notre autonomie, de notre capacité d'anticiper, de délibérer, de décider, de passer aux

actes sous notre propre législation. Par elle, nous avons à être, nous sommes jetés, pour ainsi dire, en avant de nous-mêmes. La liberté est l'humanité dans l'humain, qu'elle anime jusque dans son corps, le rendant inviolable comme le Saint des Saints.

Notre démocratie est née des libertés qu'elle garantit. Son existence s'avère elle-même un projet qui déborde sans cesse ses réalisations pour repartir en des prospections nouvelles. Il appert que le désespoir lui est interdit et l'espoir toujours permis.

En démocratie, l'éducation presse d'autant plus que l'être humain ne peut se fonder sur aucun acquis irréformable. La liberté, si elle est inaliénable, n'est pas inaltérable. Elle est une permanente conquête qui nous oblige continuellement à l'apprendre, à nous éduquer à elle, et à apprendre ce qui est et ce qui doit être pour penser et agir avec la plus grande justesse possible.

L'éducation est éducation à la liberté de l'existence capable de projets sur tous les plans de ses engagements effectifs : le plan de la politique, de la vie familiale, de l'école, des apprentissages, des études supérieures, de la recherche, des techniques, des arts, des lettres... A tous ces plans interdépendants, *des idées* vont éclore chez les uns et les autres, selon que chacun est sollicité à la liberté de pensée et d'expression, c'est-à-dire *au dialogue*. Par ce biais, nous nous éduquons les uns les autres à la liberté responsable, quel qu'en soit l'objet.

Le dialogue², la liberté constructive et la démocratie se soutiennent mutuellement, en une totalité ouverte, où l'homme apprend à l'homme non seulement des savoirs, des techniques, des méthodes, voire des méthodes pour apprendre, mais bien plus radicalement à dialoguer à propos du dialogue, de la liberté qui le sous-tend et qu'il promet, de la démocratie qui lui accorde sa caution et en est le fruit.

Le dialogue est mû par la recherche de la justesse de notre propre pensée et de celle des autres. Il exige *le sérieux et l'engagement*, car si nous rions les uns des autres et considérons que nos pensées ne méritent rien de mieux, à quoi bon nous disputer pour elles. Pour qu'il vaille la peine de dialoguer, il faut se sentir mutuellement engagé dans le souci de penser juste. Nous ne saurions nous conformer à cet engagement sans *la sincérité réciproque*. Si nous ne sommes que feinte les uns envers les autres, autant tirer au sort les questions et les réponses. Il faut donc présenter notre pensée dans ce qu'elle a de plus affirmé, de plus personnel, la donner avec une insistance qui soit à la mesure de notre conviction. Nous ne céderons pas par politesse, nous manquerions de sincérité. Seule une intolérance, non pas aveugle, chargée d'affectivité, mais *une intolérance méthodique*, permet au dialogue de s'appuyer sur nos désaccords, nos résistances mutuellement offertes, pour les dépasser et les intégrer dans une vue supérieure. Cependant, au plus fort de notre lutte pour faire voir et défendre notre position, nous restons préoccupés par la justesse de notre pensée, par le motif qui nous incite au dialogue. Derrière la conviction, il doit y avoir la crainte de l'erreur et chacun s'ouvre déjà en secret à l'imprévu qui le dépassera. Chaque conscience doit être tendue vers ce qu'elle n'est pas encore et qui jaillira du choc des idées. En d'autres mots, le dialogue ne répond à sa visée que si les consciences distinctes sont capables de s'intégrer dans une conscience de groupe, une et complexe comme un organisme, que si elles assument *l'ouverture à l'expérience* que représente l'échange dialogal.³

Qu'allons-nous faire de cette stratégie dont nous connaissons les règles, sinon l'utiliser à l'encontre de ceux qui camouflent les rapports de force sous les apparences de la démocratie ?

² En démocratie, les citoyens sont sujets de la loi, non seulement objets de celle-ci. Ils prennent part à son élaboration dans la mesure où le dialogue s'établit entre eux et triomphe des rapports de force. Tel est l'idéal à incarner, qui requiert le dialogue au niveau même de l'institution des lois démocratiques. Pour y croire, il faut avoir la candeur de la colombe et la ruse du serpent, la foi en l'homme et le sens des situations, des circonstances.

³ Cf. Ferdinand Gonseth, « La loi du dialogue, » in *Dialectica* 6/2 (1952), pp. 107-119.

Comme nous sommes, malgré les facteurs qui l'obscurcissent, dans l'Etat de droit, nous devons oser nous servir de la stratégie du dialogue pour démasquer les oligarques de la finance et leurs valets en les amenant à débattre sur des sujets sensibles, comme celui de l'éducation. Nous veillerons à ne pas les laisser nous tendre des pièges, mais à ce qu'ils soient sincères et légitiment ce qu'ils avancent. Nous exigerons la même discipline de notre côté.

Le cas échéant, nous pouvons même manifester dans la rue pour obtenir la discussion avec ces décideurs qui tentent de la fuir parce qu'ils veulent conduire les hommes selon leurs intérêts, sous le couvert de l'éducation à la liberté. Cette éducation-là ne concourt qu'à fidéliser les humains à un mot d'ordre, qui se réduit très souvent à une marque dont le concept publicitaire fait des adeptes dans le monde entier. Nous n'avons pas à nous gêner de dénoncer lors de débats publics, dans les journaux ou sur les plateaux de télévision, les menées strictement utilitaires, qui considèrent les hommes eux-mêmes sous l'angle unique de leur utilité.

Du point de vue de l'éducation, rien n'est exclusivement utilitaire. Même l'éducation aux choses les plus courantes, à la propreté, à une certaine hygiène, ne se confine pas à la seule utilité, mais elle s'efforce d'éveiller à la responsabilité, car nous sommes des êtres libres et responsables jusque dans les menus soins corporels.

En conclusion, réclamons-nous du dialogue et réclamons-le ! Que toute éducation puisse passer par lui et nous éduquer à sa discipline ! Agissons de telle sorte qu'il soit *le milieu de confrontation* entre l'attestation des libertés individuelles, garantes de la démocratie, et les lois démocratiques qui les garantissent !

Partout où il paraît, et il peut encore heureusement se produire dans nos sociétés, le dialogue témoigne des libertés individuelles, notamment de la liberté de pensée et d'expression. Il instaure l'éducation intellectuelle et morale à l'égard des situations auxquelles il convient de nous adapter par la recherche de conduites idoines et non en y étant conditionnés plus ou moins habilement.

Par sa capacité de partir de nos désaccords, de s'en servir pour les dépasser et les intégrer dans une vue supérieure à celle des avis distincts, le dialogue s'appuie sur les libertés qu'il engage vers de nouvelles initiatives qui, à leur tour, le relanceront sur des voies inédites.

Dans une société démocratique et qui veut le rester, l'accès des enfants à l'éducation doit se confondre avec l'ouverture au dialogue et donc à une raison qui n'avale pas tout, attachée à la validation par le verdict des faits. Ainsi nous rencontrerons-nous entre hommes libres et responsables, dont l'éducation ouverte à la discussion, à la sanction des faits, n'est jamais achevée, mais demeure libre d'accueillir l'inattendu, la nouveauté et de se réorganiser en conséquence. Je souhaite pour nous tous de pouvoir évoluer en subvertissant nos différends en moyens de nous dépasser ensemble vers des horizons *inconnus d'avance*, mais toujours *en réponse* à la recherche de la justesse de la pensée des uns et des autres. Je souhaite, en un mot, que nous ayons foi en la force du dialogue comme discipline de travail et d'action.

© Pierre-Marie Pouget⁴

www.contrepointphilosophique.ch

Rubrique Philosophie

10 juin 2006

⁴ Docteur en philosophie, président de l'Institut de la Méthode de l'Association Ferdinand Gonseth.