

ÉDUCATION ET DÉMOCRATIE : ANALYSE D'UNE TENSION

Résumé : Comment faut-il penser les relations entre éducation et démocratie? Comment définir l'expérience démocratique de l'éducation qui se généralise aujourd'hui ? L'œuvre philosophique de Marcel Gauchet offre quelques réponses à ces questions mais laisse aussi dans l'ombre certaines difficultés. La plus importante est d'ordre épistémologique : quelle réforme de l'entendement requièrent les sociétés démocratiques ? De ce point de vue, l'œuvre de John Dewey nous intéresse particulièrement. De fait cette œuvre est incontournable pour qui veut définir l'expérience démocratique de l'éducation.

Mots clés : Démocratie - Éducation - Expérience démocratique de l'éducation.

Lorsqu'on cherche à penser l'éducation moderne, on se heurte d'emblée à la difficulté suivante : comment apprécier la complexité des questions sans s'égarer, comment prendre en considération les évolutions sociales récentes sans risquer l'émiettement des discours ; comment tenir compte de la dimension empirique des phénomènes envisagés sans pour autant renoncer à une forme de totalisation absolument nécessaire ? La question ici posée est bien celle de la « grille d'intelligibilité » qu'il s'agit de privilégier dès lors qu'on prétend penser l'école, et plus généralement ce qu'il faudra appeler l'expérience démocratique de l'éducation. Plus précisément, comment penser l'éducation des modernes, qui est essentiellement démocratique, sans tomber du côté de l'expertise du système éducatif ? Les travaux consacrés à l'éducation sont en effet innombrables mais rares sont les interprétations qui, tout en considérant les réalités historiques et sociales, rendent possible une appréhension globale et historique des phénomènes considérés. Il nous semble que le travail de Marcel Gauchet s'inscrit dans cette double perspective en ce que, d'une part, il envisage les relations nouvelles et complexes entre la dynamique démocratique et l'éducation et en ce que, d'autre part, il donne à cette expérience démocratique de l'éducation toute sa profondeur historique, toute sa consistance historique et philosophique. Le problème traité par Marcel Gauchet serait donc le suivant : une expérience démocratique de l'éducation se dessine mais nous peinons à en préciser les contours dans la mesure où les relations entre démocratie et éducation sont à la fois absolument nécessaires - la démocratie est une démo

édie – et, dans les faits comme dans les idées, relativement antagonistes – la dynamique démocratique semble s'opposer à l'acte même de transmission et d'enseignement. Cette ambivalence démocratique est au cœur de la philosophie politique de l'éducation élaborée par Marcel Gauchet.

I- LECTURE DE MARCEL GAUCHET

Depuis plus de vingt ans, ces questions ont nourri en partie les travaux de Marcel Gauchet, travaux explicitement orientés vers la construction d'une « philoso-

phie politique de l'éducation ». Éclairer et interroger l'expérience démocratique de l'éducation, autrement dit éclairer « cette idée diffuse, mais omniprésente que notre société a de son école possible et de son école souhaitable »¹, tel a été l'effort poursuivi, à l'intérieur d'une œuvre qui, pour cette raison, demande à être méditée et soumise à critique.

Deux contributions jalonnent la réflexion dont il s'agit. La première, *L'école à l'école d'elle-même* (1985), était conçue comme une réponse au livre de Jean-Claude Milner *De l'école*², paru l'année précédente, et qui dénonçait avec virulence une certaine idéologie « pédagogue » et une politique scolaire procédant de cette idéologie. Marcel Gauchet proposait alors d'interpréter les débats de l'époque en privilégiant un point de vue extraterritorial, par rapport auquel la dénonciation de Milner pouvait apparaître par trop hexagonale et limitée dans son objet. Dans une nouvelle étude intitulée *Démocratie, éducation, philosophie* (2002), Gauchet précisait sa pensée en distinguant des strates de l'éducation et en avançant l'hypothèse du retournement de la démocratie contre elle-même.

Les apports principaux de ces deux études peuvent se schématiser comme suit :

1- Un lien est postulé, qui reste à élucider, entre la démocratie moderne et les évolutions de l'école et de l'éducation. Pour comprendre les enjeux contemporains de l'école, il est indispensable de se pencher sur les métamorphoses de l'individualisme dans la société démocratique. Plus précisément encore, s'agissant de l'institution scolaire et des difficultés qu'elle rencontre pour préserver sa légitimité (ce que François Dubet appelle la « désinstitutionnalisation »), Marcel Gauchet affirme que la question ne peut être pleinement saisie et analysée que si on l'envisage sous l'angle de la « société des individus ». Ainsi la question peut-elle se formuler de la façon suivante : comment articuler, dans une « société des individus », les droits individuels et leur défense et l'affirmation nécessaire d'une contrainte collective ? Marcel Gauchet propose ainsi un déplacement majeur qui favorise et rend possible un renouvellement du regard porté sur l'école et sur l'éducation : au lieu de se cantonner dans l'aire des polémiques scolaires et éducatives, il invite à considérer « la crise et la mutation de l'école comme indicateurs de la difficulté centrale de notre société à se représenter elle-même et à figurer son action. »³

2- Corrélativement, ce qui, chez Jean-Claude Milner, était ramené au temps court de l'événement politique est ici envisagé dans le temps de la longue durée des sociétés démocratiques modernes. Au rebours de ce qui peut s'écrire dans nombre de travaux consacrés à l'école, les tensions qui traversent « l'éducation des modernes » ne sont pas ici rapportées prioritairement à des contraintes économiques, sociales ou démographiques. Pour le dire plus nettement encore, la crise de l'école n'est pas un élément parmi d'autres d'une crise plus générale du capitalisme moderne. A la limite, on peut même dire que ces causalités souvent invoquées font écran à la compréhension d'une crise qui doit être prioritairement caractérisée comme intellectuelle ou phi-

¹ Gauchet M. (2002) « Démocratie, éducation, philosophie » – in : *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Bayard, p. 20.

² Milner J.-C. (1984) *De l'école*. Paris : Le Seuil.

³ (3) Gauchet M. (2002) « L'école à l'école d'elle-même » – in : *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard, Collection Tel, p. 111.

losophique : « S'il est une « explication » qui interdit de comprendre ce qui se joue autour de l'institution scolaire aujourd'hui, c'est celle que délivre la pseudo-dénonciation de l'asservissement à l'économie. [...] le problème de l'école s'inscrit dans une transformation d'ensemble de nos sociétés, économie comprise – mais pas seulement dans l'économie, ni forcément d'abord dans l'économie. »⁴ En prenant au sérieux le discours de la démocratisation, en scrutant les métamorphoses de l'individualisme démocratique dans une société elle-même travaillée par un processus de sécularisation⁵, en examinant les transformations que connaissent les institutions scolaires, Marcel Gauchet promet de donner corps à ce qu'il est permis d'appeler, à titre problématique au moins, une expérience démocratique de l'éducation⁶, en même temps qu'il annonce une interrogation sur la démocratie moderne – « l'école fonctionne elle-même comme un laboratoire des questions posées à la démocratie par le développement même de la démocratie. »⁷

3- Dans le texte de 2002, Marcel Gauchet formule l'hypothèse du retournement de la démocratie contre elle-même. Les choses se présentent de la façon suivante : il se pourrait bien que l'éducation démocratique, sans laquelle il n'est pas de démocratie possible, soit en même temps radicalement impossible, au moins dans la version classique que nous avons connue jusqu'à présent. Ainsi, ce qui est en jeu est bien la compatibilité énigmatique de la démocratie avec l'éducation, compatibilité que la définition de la démocratie requiert mais que la dynamique démocratique semble démentir. Dès lors la crise de l'école, et plus généralement la crise de l'éducation, ne sont pas de simples accidents que des politiques scolaires plus efficaces et mieux inspirées pourraient aisément résoudre, ces crises sont consubstantielles à la démocratie elle-même, elles procèdent de la structure démocratique et l'état de crise est le visage ordinaire de l'éducation démocratique. De telle sorte qu'il n'y a pas lieu de s'alarmer face à la crise qui est actuellement la nôtre, laquelle fait suite à nombre d'épisodes semblables dans notre histoire scolaire depuis plus d'un siècle, il convient en fait de faire confiance à « l'inventivité démocratique » qui, en dernier ressort, parviendra à surmonter et à recomposer ce qui, de prime abord, semblait absolument insurmontable : « Nous avons d'une manière générale une expérience de la démocratie, dont nous avons appris au moins une chose essentielle : ce qui était jugé insurmontable par d'excellents esprits, dont nous pouvons admirer la pénétration et la profondeur après coup, eh bien... a été surmonté ! C'est donc que la démocratie a des ressorts mystérieux, que nous devons essayer de comprendre, et qui doivent nous mettre en garde contre le catastrophisme. »⁸ Cet appel en faveur de l'inventivité démocratique, cette confiance affichée pour l'expérience démocratique est, en l'occurrence, assez surprenante. En effet, si l'on prend au sérieux l'idée de la compatibilité énigmatique entre l'éducation et la démocratie, il devient alors difficile d'admettre que les difficultés finiront par se régler en définitive. De même, cette vision assez téléologique de

⁴ Gauchet M. (2002), « Démocratie, éducation, philosophie », p. 21.

⁵ L'idée de sécularisation est la toile de fond de la pensée de Gauchet. Elle est notamment développée dans l'ouvrage de 1985 *Le désenchantement du monde*, Paris : Gallimard.

⁶ Le concept d'« expérience démocratique de l'éducation », qui renvoie sur le plan conceptuel à Michel Foucault, sera l'objet de la troisième partie de ce texte.

⁷ Gauchet M. (op. cit.) « Démocratie, éducation, philosophie », p. 22.

⁸ Gauchet M. (2005) « Culture, enseignement, société » – in : F. Jacquet-Francillon et D. Kambouchner (dir.) *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF, p. 489.

la démocratie et de sa dynamique laisse dans l'ombre les concepts qui pourraient assurer la construction de l'expérience démocratique de l'éducation. Enfin, alors qu'il s'agit de proposer une philosophie politique de l'éducation, il semble que l'action politique soit étrangement absente, sacrifiée sur l'autel de l'histoire et de son déroulement inéluctable. En tout cas il y a là matière à perplexité et à étonnement, il y a là au moins une invitation à une lecture critique des textes que Marcel Gauchet consacre à l'éducation.

II- CRITIQUE DE MARCEL GAUCHET

Plusieurs séries de questions peuvent être formulées :

1- Que vise Marcel Gauchet dans les textes qu'il consacre à l'école et à l'éducation ? Lorsqu'il évoque l'école démocratique, de quoi parle-t-il très exactement ? S'agit-il prioritairement de l'école française et de son évolution récente ou évoque-t-il plus globalement une convergence des modèles scolaires au sein des sociétés modernes et démocratiques, quelque chose comme une « tendance lourde » qui travaillerait de l'intérieur chaque école spécifiquement nationale et laisserait entrevoir une dynamique démocratique de l'éducation ? Les formulations trop générales ne sont en effet pas satisfaisantes en ce qu'elles négligent les spécificités et tiennent pour acquis ce qui à l'inverse doit être construit. La crise de l'école, notamment, n'est pas un phénomène partout observable et, s'agissant des systèmes scolaires touchés par lui, il semble que chaque système scolaire présente un aspect particulier lié à l'histoire nationale et aux politiques scolaires effectivement mises en œuvre. De plus, en admettant que la crise de l'école frappe peu ou prou les sociétés démocratiques animées par des mouvements sociaux de pluralisme culturel et de revendications identitaires et emportées par une accélération nouvelle de la sécularisation, les difficultés ne s'évanouissent pas pour autant. Car, à l'intérieur de ces sociétés confrontées à des transformations analogues, les réalités historiques et sociales ne sont évidemment pas homogènes même si on suppose qu'elles sont homologues. S'agissant de la France par exemple et de son système scolaire, il convient pour l'analyse de distinguer les niveaux – primaire, secondaire et supérieur – dans la mesure où la crise de l'école affecte chaque niveau de façon spécifique : l'école primaire par exemple a dans l'ensemble, et jusqu'à une période récente, mieux résisté aux difficultés que le secondaire – notamment le collège, effet sans doute d'une tradition mieux établie historiquement et d'une formation des maîtres qui garantissait la relative permanence d'un modèle scolaire explicite. Enfin nos sociétés modernes sont toutes confrontées, selon des modalités qui leur sont propres, à des logiques nouvelles de ségrégation territoriale qui ne manquent pas d'affecter en retour les différents systèmes scolaires : en France par exemple, dans le contexte d'un chômage structurel de masse, le principe républicain d'une même école sur l'ensemble du territoire est constamment bafoué et il est clairement admis désormais qu'il existe des établissements scolaires de relégation. Ces ségrégations territoriales et scolaires minent le système éducatif français et remettent en question la valeur des concepts de démocratisation et d'égalité des chances. Mais les difficultés ne s'arrêtent pas là. A l'intérieur de chaque système scolaire national, il faut signaler un décalage inévitable entre les politiques scolaires annoncées et les réalités scolaires observées : il existe par exemple en France un décalage entre les programmes scolaires tels qu'ils sont publiés dans le Bulletin Officiel du Ministère de

l'Éducation nationale et la mise en œuvre de ces programmes par les professeurs au sein des classes. Ce décalage ne peut simplement être négligé, il doit être compris et interprété dans la mesure où il procède de l'institution elle-même, ou, pour être plus précis, du travail institutionnel de mise en cohérence des propositions d'experts et des mises en œuvre. Il importe de considérer le travail des corps d'inspection qui légitime une certaine vision des programmes publiés. Il convient d'apprécier le discours tenu dans la formation des maîtres ainsi que dans la formation continue des professeurs. Enfin, le rôle des associations de professeurs et celui des organisations syndicales méritent une analyse fine dès lors qu'on réfléchit aux programmes scolaires et à la manière dont les professeurs s'en emparent. Le travail de Marcel Gauchet est donc précieux en ce qu'il propose une grille d'interprétation des phénomènes éducatifs dans les sociétés démocratiques modernes. Mais ce même travail peut se révéler trompeur en qu'il pêche parfois par excès de généralité. Son caractère heuristique n'est à mettre en cause : il s'agit simplement ici de remarquer que, dans le cadre d'intelligibilité proposé, chaque question envisagée requiert une construction spécifique qui prend en considération les conditions historiques, sociales, institutionnelles et pédagogiques de l'objet qu'on choisit d'étudier. Il en va ainsi par exemple de l'autorité, de la culture et de sa transmission, de l'apprentissage et des transformations pédagogiques induites.

2- Tout se passe comme si Marcel Gauchet, lecteur de Tocqueville, de Claude Lefort et de Louis Dumont, se donnait une définition conceptuelle de la démocratie – égalité des conditions, développement de l'individualisme et désenchantement du monde – dont il scrute ensuite la pertinence jusqu'à nos jours. Or une telle manière de procéder pose problème parce qu'elle laisse finalement peu de place à la contingence, c'est-à-dire à la probabilité historique, à l'action politique et à la pluralité des circonstances. Tout se passe comme si la philosophie de l'histoire, gouvernée par un schéma téléologique, rendait presque inutile l'action politique instituante, dans le domaine de l'éducation notamment. Peu importe à la limite ce qui peut être tenté dans l'ordre de l'actualité dans la mesure où pour finir le développement de la démocratie – la dynamique démocratique – finira par recouvrir les événements et par résoudre les contradictions aperçues. Dès lors, tout ce qui advient semble pris dans un mouvement général de ruse de la raison démocratique. Or, si une telle perspective correspond assez exactement à la structure providentialiste de la pensée de Tocqueville, si par ailleurs Marcel Gauchet multiplie les travaux et les références historiques afin de donner une consistance à sa philosophie de l'histoire, il n'en demeure pas moins que cette interprétation de la démocratie et de sa dynamique fait difficulté dans la mesure où, depuis les travaux de Claude Lefort, chacun s'accorde à voir dans la démocratie la dissolution des repères de la certitude - expérience inédite de soi et d'autrui, désincorporation et effondrement de toutes les hiérarchies naturelles. Autrement dit, la démocratie serait cet état social et ce régime politique dans lequel rien n'est écrit par avance : l'action politique et sociale aurait un potentiel créateur et instituant qui ne pourrait être remis en cause. A l'inverse, la lecture de Marcel Gauchet accrédite l'idée que l'essentiel est donné une fois pour toutes dès le commencement et que, par conséquent, les démocraties nationales, certes en empruntant des voies originales, finiront par reproduire un schéma directeur et confirmeront ce qui avait été préalablement posé. Il est en définitive malaisé de saisir ici ce qui ressortit à la tendance lourde ou structurelle et ce qui relève de la création historique et sociale. S'agissant de l'éducation, cette am-

bigüité est préjudiciable dans la mesure où elle cantonne l'analyse dans le registre des généralités, certes heuristiques, mais très éloignées des questions d'actualité.

3- Le point de vue de Marcel Gauchet sur la démocratie semble bien en dernière analyse difficile à interpréter parce qu'il est paradoxal. Il n'est pas traditionnellement normatif au sens où la critique pourrait devancer l'analyse comme dans les travaux, par exemple, d'Alain Renaut : aucune extériorité à la dynamique démocratique n'est possible. Mais il n'est pas non plus strictement descriptif. L'article de 1985 intitulé « L'école à l'école d'elle-même » montre notamment comment les théories de l'apprentissage se fondent sur une conception pauvre et parfaitement fautive de la culture qui sacrifie, dans l'ordre scolaire, la consistance symbolique des savoirs. L'article de 2002 intitulé « Démocratie, éducation, philosophie » avance l'hypothèse du retournement de la démocratie contre elle-même. Or, l'idée est porteuse d'une critique radicale puisqu'il s'agit de déclarer impossible aujourd'hui la relation éducative. La promotion de l'« autonomie », en effet, concept et valeur qui procèdent directement de l'individualisme démocratique, ruine potentiellement l'acte éducatif : fondamentalement le point de vue de Marcel Gauchet relève d'un nouveau type de normativité non normative, interne à la démocratie elle-même, qui procède d'une analyse serrée de l'expérience sociale. Jamais cette critique ne peut constituer un *a priori* formel : à la posture philosophique strictement normative, Marcel Gauchet oppose ce qu'il appelle « le travail philosophique » qui élucide le temps présent en présentant le champ des possibles. Seule l'analyse historique permet de dégager ses options philosophiques et politiques : le choix à faire n'est pas nécessairement affirmé par Marcel Gauchet mais son approche rend envisageable une critique immanente propre à guider une action politique.

III- L'EXPÉRIENCE DÉMOCRATIQUE DE L'ÉDUCATION

Avant de proposer, avec l'exemple de l'expérience démocratique de la langue, une lecture complexe de la réalité sociale, il faut évoquer préalablement une question épistémologique d'importance. Notre référence sur cette question sera John Dewey – auteur notamment de deux livres *Démocratie et éducation* et *Reconstruction en philosophie*⁹ et source d'inspiration pour le pragmatisme américain¹⁰. Il nous faut préciser ici, avant de commencer, l'usage que nous faisons de la pensée de John Dewey. Pour dire les choses nettement, nous ne pensons pas que la pensée de John Dewey puisse à elle seule résoudre les difficultés philosophiques et politiques que nous avons évoquées. Nous ne nous prononçons donc pas en faveur du pragmatisme américain contre une tradition philosophique plus européenne. Simplement le travail de John Dewey nous intéresse en ce qu'il affirme avec force que la révolution démocratique, avant d'être une révolution philosophique, est de nature épistémologique. Notre tâche est donc d'élucider et d'explicitier cette révolution épistémologique, d'en préciser les éléments principaux avant d'entrer dans le détail des doctrines nouvelles. Plus préci-

⁹ Dewey J. (1990/1916) *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin, et (1996) *Reconstruction en philosophie*, Publications de l'Université de Pau-éditions Léo Scherr.

¹⁰ Nous ne pouvons dans le cadre de cet article envisager la postérité de l'œuvre de John Dewey dans le pragmatisme américain. De même, sa théorie de la démocratie radicale mériterait un travail d'élucidation. Notre usage de Dewey est en l'occurrence philosophique et non pas historique.

sément, ce que John Dewey affiche est bien une position résolument relativiste et historique de la pensée et des régimes de vérité, position qui condamne par avance les tentations anhistoriques et permet de cerner les contours de ce que pourrait être une pensée moderne. Ainsi nous voulons à présent prendre au sérieux la question que nous pose John Dewey : et si les difficultés que nous éprouvons à penser l'expérience démocratique de l'éducation étaient moins philosophiques qu'épistémologiques ; et si, pour appréhender cette expérience démocratique de l'éducation, il fallait au préalable procéder à une réforme de l'entendement ? C'est ce déplacement, qui n'est en aucun cas un dépassement, que nous voulons à présent envisager. John Dewey propose l'interrogation suivante : comment pensons-nous en démocratie ? Ou pour le formuler autrement : quelle est la réforme de l'entendement que requiert le régime démocratique ? En effet, seule cette interrogation permet d'appréhender la nouveauté démocratique. Ainsi, la pensée de Dewey est stratégique en ce qu'elle suppose un déplacement épistémologique préalable à toute doctrine. Dans *Reconstruction en philosophie*, John Dewey préconise une réforme de l'entendement nous rendant notamment attentifs aux processus et aux reconstructions au lieu de privilégier sans cesse ce qui est fait. En démocratie, le monde commun n'est ni donné ni transmis comme tel, il est à faire et à recomposer sans cesse. Il procède d'un dynamisme historique et interactif entre l'homme et son environnement. Dans une telle pensée, les discours sur l'homme n'ont de signification que dans le contexte d'une interprétation historique et normative de la vie sociale. Dès lors, la philosophie de John Dewey est bien une philosophie de l'expérience et de l'interaction qui se fonde sur l'intuition de la plasticité humaine, aux antipodes par conséquent des philosophies classiques. Il n'y a pas chez lui de nature humaine.

Après ces quelques remarques qui donnent seulement l'allure générale de la pensée de John Dewey, il nous maintenant préciser un peu les analyses en entrant dans le détail de cet ouvrage programmatique qu'est *Reconstruction en philosophie*. Trois questions seront examinées : le vitalisme et l'épistémologie, la vie sociale et l'éthique, l'éducation démocratique.

John Dewey fait d'abord de l'enquête et plus généralement de l'expérimentation l'alpha et l'oméga de sa méthode philosophique ou, si l'on préfère, de son épistémologie. Avec la technique de l'enquête, on comprend en effet que pour lui le devenir des sociétés est radicalement ouvert et contingent. Et on trouve au cœur de cette logique de l'enquête et de l'expérimentation la notion d'interaction que John Dewey utilise en partant d'une conception dynamique de la vie. Il y a bien chez John Dewey un vitalisme social et politique par lequel notre auteur montre, contre Herbert Spencer notamment, que l'organisme ne se contente pas de s'adapter au milieu qui est le sien mais agit sur lui et le transforme effectivement. Cette vision deweyenne de la vie correspond assez exactement à la distinction classique entre le développement et l'évolution : alors que le développement signifie l'actualisation de quelque chose qui était déjà là en puissance, l'évolution, à l'inverse, évoque l'imprévisibilité et la création des formes inédites, elle évoque une histoire contingente, en train de se faire, en lieu et place des téléologies historiques habituelles.

A partir de ces considérations sur le vitalisme et le biologisme de son temps, John Dewey fait glisser les considérations obtenues vers les champs politiques et sociaux : le vitalisme de l'évolution rend possible une conception dynamique et créatrice de la démocratie et donc de l'éducation démocratique. La démocratie, note John

Dewey, doit être envisagée de manière radicale ; nous devons mettre l'accent sur les dimensions historiques et créatrices du processus démocratique et finalement négliger les propos convenus sur la disparition des mondes et sur les sociétés d'Ancien Régime ; le monde commun en démocratie s'invente et se construit quotidiennement. D'où d'ailleurs le recours au concept d'*expérimentation* que John Dewey oppose au concept d'*expérience* tel qu'on le trouve dans les grandes philosophies empiristes : l'expérimentation est une activité alors que l'expérience est le plus souvent passive, l'expérimentation est un « faire » qui, par l'interaction, sélectionne ce qui l'intéresse, c'est-à-dire essentiellement ce qui peut servir son évolution et son accroissement. Ainsi, nous reviendrons sur cette question ultérieurement, John Dewey souligne-t-il et encourage-t-il un rapport moderne à la tradition et au passé, contre les lamentations que déplorent l'amnésie et l'inculture des modernes : « Nous n'avons pas simplement à répéter le passé ou à attendre que des accidents nous imposent un changement. Nous utilisons nos expériences passées pour en construire de nouvelles et de meilleures à l'avenir. Par expérience, on entend aussi le processus par lequel elle chemine vers son propre perfectionnement. »¹¹ Tout, dans ce petit texte, mériterait un commentaire tant celui-ci est exemplaire. Notons simplement que Dewey oppose ici l'expérience classique du passé, vouée à la répétition, et l'expérience moderne désormais tournée vers l'avenir, c'est-à-dire tournée vers l'utilisation et la recomposition du passé et non plus rivée à sa seule préservation. Passons à présent à la dimension éthique du texte de John Dewey. Le jugement de John Dewey tourne autour du pluralisme axiologique qui caractérise massivement les sociétés modernes et démocratiques. Alors que dans les sociétés anciennes règne l'idée selon laquelle il existe un bien suprême ou un but final que nous devons atteindre ou approcher ; alors que l'éthique des Anciens est gouvernée par l'idée qu'il existe des autorités supérieures auxquelles nous devons nous soumettre, la modernité surgit dès lors que nous sommes persuadés qu'il existe une pluralité intotalisable de conduites vertueuses. Ce pluralisme initial est ce qui favorise un relativisme moral, de même que se substitue alors à l'universel le culte moderne de la situation : « Ce n'est pas l'homme en général mais un individu particulier qui souffre de tel mal particulier et cherche à recouvrer la santé, de sorte que pour lui, la santé ne signifie pas exactement ce qu'elle signifie pour un autre mortel. »¹²

Cette logique moderne de la situation, qui est également une logique de l'individu et de l'individualisation, explique l'intérêt particulier que John Dewey porte à l'éducation dans la mesure où il s'agit bien pour lui de jeter les bases d'une anthropologie culturelle, historique et sociale. L'éducation est bien un processus éthique qui doit favoriser le développement de l'individualité. A condition toutefois de comprendre que l'individu dans la philosophie de John Dewey s'oppose strictement à l'individualisme possessif du libéralisme ; l'individu deweyen est plutôt engagé dans des actions expérimentales de solidarité, il se construit progressivement par le jeu progressif des interactions et n'est donc en aucun cas un individu désengagé. Quoiqu'il en soit, l'éducation chez John Dewey n'est pas orientée par un modèle anthropologique fixé d'emblée et *a priori* à partir d'une conception normative de la nature humaine, elle favorise en chacun l'épanouissement et la croissance. C'est pourquoi cette éducation ne peut se limiter à une période scolaire mais s'étend sur l'ensemble de l'existence,

¹¹ *Reconstruction en philosophie*, op. cit., p. 98.

¹² *Reconstruction en philosophie*, op. cit., p. 142

c'est aussi pourquoi elle est, pour reprendre la formule de notre auteur, « au cœur de la socialité humaine ». Ainsi sur l'éducation voyons-nous ici ce qui sépare John Dewey d'Émile Durkheim : alors que pour Émile Durkheim l'éducation est indissociable d'un type anthropologique fixe et déterminé, John Dewey dé-substantialise la réflexion en disant notamment que rien n'est défini par avance, que tout se construit suivant une logique expérimentale qui va dans le sens d'une croissance et d'une vitalité grandissante, qui va dans le sens pour l'individu d'une émancipation historique et sociale : « Si un individu est engagé dans un processus de croissance tout au long de sa vie, alors l'éducation ne saurait être principalement considérée comme une préparation à quelque chose qui viendra plus tard. L'éducation, c'est tirer du présent tout ce qui sert à la croissance. Il s'agit d'une fonction constante qui n'a rien à voir avec l'âge. L'acquisition d'une compétence, la maîtrise d'un savoir ou d'un bagage intellectuel ne sont pas des fins mais des signes de développement et des moyens de poursuivre ce développement. »¹³ Dans ce cadre, et s'agissant plus spécifiquement de l'éducation, John Dewey propose de substituer au concept d'*héritage*, central dans le modèle classique de l'éducation, le concept d'*usage* qui, selon lui, correspond exactement à cette réforme de l'entendement requise par le régime démocratique soucieux du présent et ignorant de ce qui l'a précédé. Plus précisément, dans *Démocratie et éducation*, John Dewey choisit dans le chapitre VI intitulé « L'éducation conservatrice et l'éducation progressive », d'examiner en détail ce que signifie le passage de l'éducation classique gouvernée par l'idée d'héritage à l'éducation moderne, guidée par l'usage. L'idée principale est la suivante : puisque la démocratie est une création continuée, il s'agit alors pour l'éducateur moderne, non d'ajuster celui qu'on éduque à des normes existantes et contraignantes, mais bien de favoriser l'éclosion en lui de capacités qui le rendront apte à agir dans le monde qui sera le sien. L'éducation deweyenne préconise l'invention dans un monde où règne l'incertitude ; l'école est, pour John Dewey, un laboratoire de citoyenneté et elle doit favoriser moins l'intégration politique et sociale que l'action politique et sociale. L'éducateur progressiste substitue l'apprentissage à l'instruction. Or, une telle thèse véhicule également une conception du rapport au passé et à la culture. Schématiquement, dans le texte de John Dewey, l'éducation conservatrice – qui procède par récapitulation et contemple le passé comme un héritage qu'il convient de révéler – s'oppose à l'éducation progressiste – qui, à l'inverse, encourage à utiliser ce passé pour le faire fructifier. Cette dernière favorise les usages multiples et irrévérencieux de la tradition, qui sont le signe de l'inventivité et de la vitalité culturelle en démocratie : « Le passé est une grande ressource pour l'imagination ; il ajoute une nouvelle dimension à la vie, mais à condition qu'on le considère comme le passé du présent et non comme un autre monde séparé. »¹⁴ Philosophiquement, la solution esquissée par John Dewey est convaincante mais elle n'en demeure pas moins problématique dès qu'il s'agit d'aborder le niveau plus empirique des effets de l'usage : l'apprentissage de l'histoire, par exemple, suppose qu'on accède à un ensemble de repères purement transcendants et donc étrangers à l'expérience individuelle. De même, la figure de l'individu que l'éducation conçue par John Dewey se propose de développer est une figure très largement équivoque parce que l'individu deweyen pourrait bien n'être qu'un sujet méthodologique indéfi-

¹³ Ibid, p. 153-154.

¹⁴ Dewey J. (1990/1916) *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin, p. 122.

niment adaptable et somme toute assez inconsistant. Il est en effet possible de soutenir que l'héritage est un moment incontournable de la pratique de soi et que, faute de ce moment constitutif, la culture de soi se vide de toute substance et se transforme en un procéduralisme vide – qu'on songe au sujet méthodologique précédemment évoqué.

Pour mettre à l'épreuve les concepts deweyens, il est possible d'envisager ce que pourrait être l'expérience démocratique de la langue. Il faut sur ce point consulter *De la démocratie en Amérique* car l'ouvrage thématise le lien entre langue et démocratie. A partir de là l'on conçoit que ce n'est pas tant la langue qui évolue en régime démocratique que le rapport à la langue, dans le sens où tout locuteur devient un usager indiscipliné de la norme. La figure du sujet parlant démocratique peut alors être esquissée : deux traits majeurs caractérisent ce dernier, la délinquance linguistique et la créativité. La délinquance résulte de l'affaiblissement des normes prescrites qui libère également un dynamisme créateur. L'époque moderne voit la disparition d'une norme unique et prescriptive, il n'y a plus « d'arbitre commun » à la fois social et logique. Logique parce que, cessant d'être référé à une norme transcendante, la langue, écrit Tocqueville, est livrée au flottement sémantique, son usage est laissé à la volonté de la masse parlante. Social, parce que la hiérarchie des styles, essentielle en régime aristocratique, est abandonnée. Mais, au-delà de la préemption du style comme valeur, et de la perte du sens originel des mots, il faut insister, toujours avec Tocqueville, sur le second versant de cet usage démocratique de la langue, visible par exemple dans la disposition néologique : le locuteur moderne ne cesse de contribuer à la *vie de la langue*¹⁵ par la création de mots et de sens nouveaux. La créativité en question relève d'ailleurs d'une véritable conscience métalinguistique puisqu'elle agit dans les limites des contraintes imposées par le système linguistique : joue une forme de grammaire intuitive qui permet au locuteur moderne d'exploiter toutes les ressources de cette langue. Face à cet état de fait, s'est constitué un discours alarmiste, fort ancien en réalité, qui accompagne depuis le XIX^e siècle la démocratisation linguistique. Paulhan l'a théorisé par exemple dans son essai sur la Terreur (comme misologie ou haine du langage commun). Ce qui rend insupportable le langage démocratique, pour un auteur comme Valéry par exemple, c'est son caractère moyen au sens statistique du terme. L'absence de tribunal permanent livre la norme au consensus. Toute correction est devenue une affaire de conformité à l'époque. C'est le règne du cliché et de l'idée générale. L'idée générale classique est une opération logique d'abstraction, l'idée générale démocratique est exclusivement sociale. Ces analyses tocquevilliennes résonnent aujourd'hui dans les propos d'Alain Bentolila consacrés à l'insécurité linguistique des jeunes. Enfermés dans une communication de stricte connivence, ceux-ci s'entendent sur des mots flous, des expressions vides et stéréotypées, au contenu informatif restreint.

Faut-il, à la lumière de cette présentation, conclure au désastre d'une langue abandonnée aux normes de la pure communication ? L'usage, en réalité, n'est pas incompatible avec une forme de réflexivité caractéristique elle aussi de notre modernité. Le sujet parlant moderne, tel qu'il est formé en particulier par l'école primaire, n'a pas un rapport strictement instrumental à la langue ; il est au contraire doué d'une conscience métalinguistique aiguë. Cette réflexivité accrue s'explique, d'une part, par

¹⁵ Je suis ici les analyses de Sophie Oliveau-Status dans sa thèse *La vie du langage*, Université de Caen, 2003. Voir aussi *Spirale* 2009.

l'absence de norme transcendante : les sujets parlants démocratiques sont les seuls régulateurs de la langue, ce d'autant plus qu'aucune corporation de spécialistes ne fixe plus la norme du « bien dire ». D'autre part, le rôle du langage appris est de plus en plus important dans les sociétés modernes démocratiques, ce qui signifie un contrôle plus réfléchi des sujets parlants sur leur propre langue. La complexité et la mobilité des sociétés démocratiques sont telles qu'il existe de plus en plus de langues spéciales correspondant à la différenciation sociale. D'où l'apprentissage constant pour « un jeune d'aujourd'hui » de nouvelles langues comme les langues étrangères, la langue informatique, la langue de sa discipline scientifique, la langue politico-médiatique, la langue du sport, etc. Ce poids accru de l'acquisition fait que le sujet parlant se doit d'être plus conscient et plus critique. Ne retrouve-t-on pas d'ailleurs des aperçus analogues dans le tableau de la langue que fait Pierre Encrevé dans son dernier livre d'entretiens ?¹⁶ Opposé au catastrophisme qui sévit dans les milieux enseignants, celui-ci met en évidence l'agilité des jeunes, obligés le plus souvent de manier plusieurs langues et qui témoignent, dans « la langue des banlieues » d'une virtuosité technique étonnante. Enfin, cette réflexivité est favorisée par l'école elle-même qui privilégie notamment depuis les années de la Rénovation, l'attitude métalinguistique. Le renouvellement des méthodes d'enseignement de la grammaire sur des bases distributionnistes dans les années soixante-dix a amené à promouvoir une observation de la langue sur des critères formels, à partir de l'étude minutieuse de corpus (les élèves distinguant les principaux constituants de la phrase par des séries de manipulations et syntagmatiques). Ces méthodes, si elles n'ont pas totalement transformé l'enseignement grammatical, sont à l'origine d'un profond bouleversement depuis ininterrompu de l'activité grammaticale fondée sur l'activité métalinguistique. L'enseignement de la grammaire – par exemple dans « L'observation réfléchie de la langue », créée en 2002 – repose sur l'idée que la réflexion que le locuteur fait porter sur sa langue a des répercussions sur ses performances langagières et sur l'idée d'activité métalinguistique consciente et inconsciente précoce¹⁷.

L'exemple de la langue tendrait à montrer que les réalités sociales démocratiques sont le plus souvent antinomiques, interdisant par là le point de vue de surplomb, purement normatif refusé par Marcel Gauchet. Le rapport à la langue démocratique, par exemple, est fait de contraires : indiscipline mais créativité régulée, valeur d'échange purement pragmatique mais réflexivité. Il s'agit donc, sur chaque question précise, de faire apparaître ce que Marcel Gauchet appelle « la gamme des options philosophiques qui s'ouvrent à la pensée en fonction d'une situation historique »¹⁸. Dans le domaine de la langue, en l'occurrence, l'une des options consiste à engager une réflexion plus précise sur le rôle des activités métalinguistiques dans le cadre scolaire permettant à terme d'évaluer les institutions et les méthodes en relation avec la logique démocratique conçue comme être profond du politique : l'on pourrait être amené à constater, par exemple, que l'école moderne, dans ses programmes de grammaire, cherche à promouvoir, non une pure logique fonctionnelle (même si celle-ci existe), mais davantage une véritable curiosité linguistique. Mais les travaux d'Hé-

¹⁶ Braudeau M. & Encrevé P. (2007) *Conversations sur la langue française*. Paris : Gallimard.

¹⁷ Kilcher H., Othenin-Girard C. & Weck G. de (1987) *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.

¹⁸ Gauchet M. (2003) *La condition historique*. Paris : Stock, p. 53.

lène Merlin-Kajman¹⁹ montrent à partir d'observations différentes que le rapport à la langue est surtout fait de méfiance : la question de la langue aujourd'hui, explique-t-elle, engage une logique transgressive d'ensemble qui rend impossible tout acte d'enseignement. L'école encourage la mise en dérision généralisée de toute forme d'autorité et, sur le plan linguistique, une forme de suspicion envers la valeur représentative du langage. La logique transgressive qu'elle décrit a beaucoup à voir avec les remarques de Marcel Gauchet sur la démocratie.

POUR CONCLURE

L'expérience démocratique doit être construite. Trois terrains d'analyse se présentent, si l'on admet la définition de l'expérience proposée par Michel Foucault comme corrélation entre des formes de subjectivité, des types de normativité et des domaines de savoir²⁰. S'agissant des formes de subjectivité, il faut se poser la question de savoir comment conjurer le risque du vide qui accompagne l'évolution de l'individualisme démocratique. S'agissant des types de normativité, il faut se poser la question de savoir comment concevoir une institution légitime dans une société qui repose sur le consentement de l'individu. Enfin, s'agissant des domaines de savoir, il faut penser l'articulation entre la culture scolaire et la culture, il faut s'interroger sur le type de culture dominant dans la mesure où l'idée même de culture a changé de nature. Pour mener à bien ce travail de construction de l'expérience démocratique, l'œuvre de Marcel Gauchet est précieuse parce qu'elle propose une interprétation globale du phénomène démocratique et de ses éventuelles contradictions. Les textes de John Dewey permettent de prolonger la réflexion parce qu'ils invitent à un changement de regard : il ne faut plus penser de manière substantielle mais il faut se rendre attentif aux dynamismes à l'œuvre en démocratie. Au-delà de cette dimension épistémologique, l'œuvre de John Dewey se présente comme une doctrine qui, en tant que telle, peut être critiquée mais elle constitue « un passage obligé » pour qui veut réfléchir sur l'éducation démocratique. Et par l'expression « passage obligé », nous voulons indiquer ceci : la pensée de l'expérience démocratique de l'éducation requiert un déplacement épistémologique. Il s'agit en effet d'adopter un mode de penser qui soit attentif aux processus et aux dynamismes et qui par conséquent délaisse les oppositions réifiées et les logiques substantialistes. Sans ce déplacement – non pas « que pensons-nous ? » mais « comment pensons-nous ? » –, il semble impossible d'apprécier finement l'expérience démocratique de l'éducation. Dans cette perspective, l'œuvre de John Dewey est un « passage obligé » en ce qu'elle fournit l'exemple même de ce déplacement.

Pierre STATIUS

Université de Franche-Comté

Abstract : This contribution aims to present the way we can think the relationships between education and democracy. How could we describe the democratic experience of education that becomes widespread nowadays ? The philosophical work of Marcel Gauchet helps us to answer but it also leaves aside some problems. The main one is epistemological : what kind

¹⁹ Merlin-Kajman H. (2003) *La langue est-elle fasciste ?* Paris : Le Seuil.

²⁰ Foucault M. (1984) *L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard.

of reform of understanding is required in democratic societies ? With regard to that problem, a particular attention is given to the works of John Dewey. In a matter of fact, this work cannot be overlooked if we try to define the democratic experience of education.

Keywords : Democracy - Education - Democratic experience of education.