

Nouveaux Cahiers du socialisme

Nouveaux
Cahiers du
socialisme

Démocratie et éducation : à retenir du FSM 2016

Philippe Langlois

Number 17, Winter 2017

Démocratie : entre dérives et recomposition

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/84474ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Collectif d'analyse politique

ISSN

1918-4662 (print)

1918-4670 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Langlois, P. (2017). Démocratie et éducation : à retenir du FSM 2016. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (17), 173–180.

Démocratie et éducation : à retenir du FSM 2016

PHILIPPE LANGLOIS¹

Nous voulons dans cet article problématiser le rapport entre éducation et démocratie à partir de la réflexion élaborée dans des ateliers sur l'éducation tenus au Forum social mondial (FSM) de 2016, bien que ce rapport y ait été somme toute peu thématiqué. On a certes discuté des problèmes de conditions d'apprentissage, de conditions de travail, de syndicalisme, d'égalité, d'accessibilité, de droit à l'éducation, voire d'émancipation par l'éducation, mais on a peu questionné les implications de tout cela sur la vie démocratique en tant que telle. Or, peu importe le point de vue à partir duquel la gauche en éducation formule ses diagnostics critiques, peu importe la norme particulière au nom de laquelle elle analyse l'éducation réelle, celle-ci implique toujours en même temps une aspiration implicite à plus de démocratie. Que les luttes portent sur l'école publique, les tests standardisés, l'évaluation des enseignantes et des enseignants, les frais de scolarité, la collégialité, elles sont à chaque fois des combats contre la dépossession des peuples et des communautés à l'égard de leur éducation. Le problème est que cette composante des luttes en éducation, le fait qu'elles soient portées par une aspiration générale à la démocratie, n'est souvent ni discutée ni assumée par les organisations qui militent en éducation. Ce n'est pourtant que si elle l'était qu'on pourrait travailler à l'articulation des luttes en éducation les unes aux autres à l'échelle internationale, d'une part, et à leur articulation aux autres grandes luttes sociales et environnementales de notre époque, d'autre part.

Ce que désigne le concept de démocratie, et en quoi cela intervient en éducation, doit sans doute être précisé d'entrée de jeu. Sans ignorer l'importance de conceptualiser la démocratie à partir de pratiques et d'enjeux particuliers (nous plaçons au contraire en ce sens), il faut attacher à ce terme un sens résolument général. « Démocratie » est le nom d'une organisation de la vie politique traversant toutes les sphères de la vie sociale (législation, travail, santé, éducation, économie, sphère privée, etc.), dans laquelle on répartit les charges et les bénéfices entre les personnes sur une base d'égalité et de participation. Le noyau dur de la démocratie est le principe de l'autodétermination des peuples (y compris des différents peuples au sein d'un même État) et, par extension, des communautés (communauté de travailleuses et de travailleurs, de personnes d'une même origine ou partageant une même oppression, etc.). On peut, suivant la constitution bolivienne de 2009, en distinguer trois grandes

1 Professeur de philosophie au cégep de Sherbrooke. Il tient à remercier Sylvie Paquerot et Sébastien Bouchard pour leurs suggestions et généreux commentaires sur ce texte.

formes : participative (directe), représentative (élective) et communautaire (où on reconnaît aux peuples et nations, notamment autochtones, des normes et des procédures propres en vue d'instituer une autorité politique). Il existe dans une classe, une école, une université, un réseau d'écoles ou d'universités, un syndicat d'éducation, un système d'éducation, etc., une panoplie de structures, de normes, de règles qui actualisent, ou au contraire empêchent, ces formes démocratiques.

Les peuples et les communautés ont de bonnes raisons de vouloir s'autodéterminer en matière d'éducation. Éduquer est un acte intrinsèquement politique, c'est-à-dire un acte nécessaire à la distribution des rapports de pouvoir d'une société. En effet, quel que soit le visage de celle-ci, il faut y socialiser les humains au fur et à mesure qu'ils naissent. Or « socialiser » suppose qu'on amène à connaître la société, et les sociétés sont traversées de contradictions. Éduquer, c'est donc nécessairement accompagner des prises de conscience d'élèves portant le germe du changement social, donc de la redistribution future des rapports de pouvoir de la société. Cette dialectique peut être résumée ainsi : le pouvoir requiert l'éducation pour se reproduire, mais par le fait même s'expose en elle à être transformé. À travers l'éducation, le pouvoir s'affirme et se rend vulnérable à la fois.

Le projet éducatif néolibéral vise non seulement à détruire partout les structures démocratiques existantes, mais aussi à former des êtres qui n'ont plus le désir, voire l'idée, de vivre dans des rapports de solidarité autres que ceux de leur cercle le plus étroit. En omettant le plus souvent de nommer le problème en ces termes, il se pourrait bien que les acteurs qui mènent des luttes en éducation aident malgré eux le capitalisme néolibéral à obscurcir ou à faire oublier le fait que son projet éducatif pour la planète tombe sous la même logique politique que son projet énergétique, scientifique, économique, culturel, etc. De la même manière que l'extractivisme, comme politique néolibérale du territoire et de l'énergie, aboutit au droit d'expropriation des personnes et des communautés, peu importe la volonté et les droits de celles-ci, le néolibéralisme a dans son collimateur toutes les structures de solidarité en éducation, tous les pouvoirs possiblement démocratiques, depuis les assemblées de parents jusqu'aux États souverains en passant par les syndicats et les commissions scolaires. Car de telles structures, à supposer qu'elles soient véritablement démocratiques, tendent à vouloir donner priorité aux gens sur l'argent. Pire encore : elles pourraient avoir le pouvoir de le faire. Le capitalisme néolibéral doit donc les affaiblir, les neutraliser, les délégitimer, les dissoudre, les rendre illégales, les criminaliser, en assassiner les leaders s'il le faut.

C'est donc entre capitalisme néolibéral et démocratie qu'il faut situer explicitement la contradiction de fond en éducation aujourd'hui. Nous l'illustrerons dans les paragraphes qui suivent à partir de discussions ayant porté sur cet enjeu au FSM 2016, tant en ce qui a trait au contenu de l'éducation qu'en ce qui a trait au financement et à l'environnement éducatif.

Contenu de l'éducation : standardisation contre solidarité

Il est reconnu que la politique néolibérale de l'éducation mène à sa standardisation. Les participantes et les participants au FSM 2016 ont rappelé cette réalité et ses multiples visages. Or qui dit standardisé dit imposé d'en haut. Si cette logique promet aux investissements en éducation une productivité accrue, la démocratie exige en revanche un contrôle par la base, et est en ce sens inconciliable avec les logiques de marché qui, pour générer une plus-value, s'appuient sur la standardisation.

L'atelier du FSM intitulé *Philanthrocapitalisme et éducation* a montré de manière inquiétante comment les investissements philanthropiques de plus en plus imposants en éducation exerçaient de sérieuses pressions à la standardisation, en particulier dans les pays en voie de développement. Selon Curtis Riep de l'Université d'Alberta, les fonds d'investissement des fondations philanthropiques dans le monde totalisaient 4900 milliards de dollars en 2015 et totaliseront 6300 milliards en 2020.

Le grand capital s'intéresse de plus en plus à ces investissements : le secteur est en pleine croissance, mais aussi en transformation. Prachi Srivastava, professeure associée à l'École de développement international et mondialisation de l'Université d'Ottawa, souligne que les investissements actuels du capital philanthropique mondial se caractérisent par la mise sur pied de chaînes transnationales d'écoles privées dites à « faible coût ». Ces chaînes d'écoles sont largement indépendantes des frontières géographiques et des pouvoirs politiques des villes, régions, pays où elles décident de s'implanter. Un exemple est celui de Bridge International Academies. Sur le site de l'entreprise, on lit que, depuis sa fondation en 2008, elle « s'efforce de donner une éducation aux quelque 100 000 élèves inscrits dans l'une de ses 400 écoles d'infirmerie ou écoles primaires à travers les marchés émergents de l'Afrique et (bientôt) de l'Asie ». Son modèle d'affaires, appelé « *school in a box* », est ouvertement fondé sur la standardisation et la réplique, d'une école à l'autre, de tous les requis de l'école : manuels, curriculum, fournitures, formation des maîtres, évaluations, etc. Grâce à cette « starbuckisation de l'éducation » et à la réduction des coûts d'échelle qu'elle permet, une nouvelle école peut être rapidement ouverte, n'importe où dans le monde, et exiger des frais de scolarité « peu élevés » à « l'une des 700 millions de familles qui vivent avec moins de 2 \$ par jour ». Une entreprise appartenant au même écosystème d'affaires transnational que Bridge International Academies, l'américaine IDP Foundation, offre d'ailleurs un service de microcrédit aux parents qui sont trop pauvres pour payer les 0,75 \$ par jour par enfant qu'exige l'école... au taux d'intérêt de 30 % !

On le comprend, ces chaînes d'écoles privées à « faible coût », soutenues par des capitaux philanthropiques, se présentent comme des solutions pragmatiques, rapides, efficaces à l'incapacité des pays en voie de développement de rendre accessible l'éducation publique sur tout leur territoire. Bridge international et IDP Foundation ne sont que deux des nombreuses entreprises exploitant

ce créneau d'affaires. Elles s'inscrivent dans un environnement mondialisé peuplé d'une multitude d'industries affiliées offrant des services spécialisés et transnationaux en formation des enseignantes et des enseignants, conception de programmes, rédaction de cours, gestion axée sur les résultats, microcrédit, etc. Ce monde des entreprises philanthropiques transnationales construit une véritable « philanthrocratie », pour reprendre le mot d'Antonio Olmedo, intervenant à l'atelier, puisqu'elles opèrent indépendamment des frontières, des budgets et des programmes éducatifs nationaux. Elles parlent directement aux parents-clients, aux quatre coins de la planète, en leur offrant un produit éducatif dont la prétention à la qualité est précisément soutenue par son caractère standardisé. Un même cours pour l'école primaire peut ainsi être traduit dans autant de langues que nécessaire, puis être donné semaine après semaine, avec les mêmes exemples et les mêmes exercices, au même rythme, en Inde, au Ghana ou aux Philippines.

En Amérique du Nord, la standardisation arbore d'autres visages comme l'a montré l'atelier du FSM intitulé *Luttes citoyennes et mobilisation des parents pour l'éducation*. Aux États-Unis par exemple, les lois fédérales *No Child Left Behind* et *Race to the top* ont imposé depuis 2001 des tests standardisés aux élèves dans les écoles primaires et secondaires. Ces tests sont assortis de mesures punitives visant les élèves, les enseignantes, les enseignants et les écoles qui ne les réussissent pas, ou les réussissent mal. Comme l'a expliqué l'organisation FairTest², présente au FSM, une des conséquences de cette standardisation est de déposséder complètement les élèves et les professeur-e-s de ce qui se passe dans leur classe, laquelle est désormais mise au service de la préparation aux tests. Pire, les résultats aux tests montrent qu'ils sont biaisés et discriminatoires envers les Afro-Américains et les habitants des quartiers les plus pauvres des villes américaines. Enfin, la standardisation des contenus a aussi à voir avec le désintérêt des gouvernements pour les sciences sociales et les humanités à tous les ordres d'enseignement. Comme l'ont souligné des enseignants du Mexique présents au FSM, le retrait de ces matières au profit de matières ou de programmes plus directement liés aux besoins des entreprises (la gestion, le droit, le génie, l'anglais, etc.) aboutit à scolariser des générations d'enfants ayant peu réfléchi aux particularités de leur société, à leur histoire, etc.

Si on comprend que la standardisation des contenus éducatifs à une échelle mondiale procède de la logique de marché du capitalisme néolibéral, demandons-nous ce qu'on peut lui opposer. Quelle norme défendre en ce qui concerne les contenus éducatifs ? La gauche défend généralement une éducation visant à développer l'esprit critique. Mais quel lien y a-t-il entre l'esprit critique et le projet social égalitariste de la gauche ? La professeure Shirley Walters, de l'Université de Western Cape en Afrique du Sud, a offert une réponse convaincante et à notre sens extrêmement féconde à cette question dans le

2 FairTest : National Center for Fair and Open Testing.

cadre de l'atelier *Pensée critique et transformation sociale*. Selon elle, l'importance de développer des esprits critiques tient d'abord à la nécessité de généraliser l'autocritique quant à la position sociale que chacun, chacune occupe.

L'intervention de la professeure Walters était inspirée de son expérience d'engagement au sein des groupes féministes réunissant des femmes blanches et des femmes noires sous l'apartheid dans les années 1980. Comment faire corps et embrasser une cause commune lorsque notre société nous traite si différemment ? La réponse tient, d'après Walters, dans une « pédagogie de la solidarité » qui comprend trois apprentissages essentiels : le premier est de détecter et de prendre l'initiative d'interrompre le cours inégalitaire des choses chaque fois que la situation le requiert (*stepping forward*) ; le second est de reconnaître que les inégalités sont le résultat d'une histoire dominée par la dépossession, le patriarcat et le colonialisme, et de développer son empathie vis-à-vis des personnes opprimées par ces institutions (*standing with*) ; le troisième est celui d'être et de rester en relation régulière avec la souffrance et la vulnérabilité des autres, par-delà les frontières de classe, de genre et ethniques (*staying connected*).

On voit à quel point cet apprentissage de la solidarité, qui n'est pas sans rappeler la pédagogie des opprimé-e-s de Paolo Freire, est à l'opposé des logiques cognitives qui assimilent les contenus enseignés à des informations ou des compétences individuellement acquises et monnayables aux fins d'échange ou d'emploi (Paolo Freire parlait en ce sens de la « conception bancaire de l'éducation »). Pour une pédagogie de la solidarité, la connaissance n'est pas déconnectée de la vie, ni surtout des luttes pour l'égalité et la dignité. Elle prend directement part à la construction de la démocratie, non seulement parce qu'elle accompagne la construction de liens sociaux et affectifs réels, ouverts et inclusifs, mais aussi parce qu'elle appelle en chacune et chacun la conscience du caractère construit et systémique des inégalités. Elle rejoint en ce sens les propos du professeur de sociologie Boaventura de Sousa Santos, de l'Université de Coimbra au Portugal qui, dans le cadre de l'atelier du FSM sur la « décolonisation du savoir », a souligné le fait que plusieurs catégories du droit, de la sociologie, de la philosophie, de la gestion, de l'économie, de la médecine, etc., qu'on enseigne dans les écoles et les universités ne sont pas purement et simplement universelles, et ne peuvent donc pas être enseignées en faisant abstraction des élèves auxquels elles s'adressent. Les concepts d'État, de propriété, de démocratie, d'individu, de productivité, de santé, etc., ont un contenu dont on doit pouvoir discuter, et que l'Occident ne saurait imposer, encore moins sous une forme standardisée, comme si cela n'était pas aussi un acte colonial.

Contre le colonialisme qui accompagne la standardisation des contenus de l'éducation, et dont résulte plus généralement la perte de pouvoir démocratique des peuples et des communautés, on ne peut qu'opposer une exigence accrue de démocratie. Mais cela présuppose la constitution dudit peuple et de ladite communauté, ou pour parler comme la professeure Walters, cela présuppose

qu'on lutte contre ce qui nous divise. En proposant un contenu éducatif radicalement ancré dans les relations entre les participants et les participantes à l'éducation – la solidarité entre des citoyennes systématiquement inégales – l'expérience de lutte de Walters tient d'abord dans l'ouverture d'un espace de discussion, de réflexivité et d'appropriation des contenus de l'éducation, bref, dans l'institution d'une communauté démocratique, à une certaine échelle, sur certains enjeux. Dans le contexte qui était le leur, seules cette démocratie et cette solidarité pouvaient démasquer et déjouer les logiques d'oppression, en plus d'identifier et de construire des logiques concrètes d'émancipation.

En somme, la standardisation, c'est-à-dire l'imposition abstraite de contenus, de méthodes et de dispositifs chaque fois identiques et indifférents aux contextes, est une réalité qui requiert et provoque nécessairement le recul, voire la disparition, des dynamiques démocratiques en éducation, à toutes les échelles. Inversement, plus les formes de la démocratie éducative seront vivantes, plus apparaîtront absurdes et indésirables les dynamiques de standardisation.

Financement, gestion et environnement social

L'analyse que nous venons de faire s'applique à d'autres enjeux actuels en éducation. En général, il ne suffit pas pour les peuples et les communautés de contrôler démocratiquement les contenus de leur éducation, encore faut-il qu'ils en contrôlent le financement, la gestion, et l'environnement social, notamment.

Ainsi le grand enjeu actuellement en matière de financement et de gestion est celui de la privatisation croissante de l'éducation, à tous les niveaux d'enseignement, dans la plupart des pays, et sous des formes variées. Cela représente bien sûr un recul de la démocratie. L'école privée prolifère aux dépens de l'école publique et de ses obligations démocratiques, tandis que cette dernière adopte des modes de gestion et des stratégies de recrutement d'élèves importés du secteur privé, acceptant la mise en compétition de l'éducation publique avec elle-même. Le rapport à l'éducation s'individualise, se marchandise, le pouvoir des collectivités sur leur éducation se réduit, est contourné ou interdit (notamment sur le droit à la syndicalisation). Les ressources collectives sont drainées, qu'elles soient fiscales, salariales, cognitives, culturelles, etc. Au bout du compte, la privatisation cause un recul important de l'autodétermination des peuples, des communautés, des travailleurs et des travailleuses en matière d'éducation. Mais l'inverse est aussi vrai : partout où la culture et les collectifs démocratiques sont forts et parviennent à donner du pouvoir aux gens, la privatisation apparaît comme un phénomène à combattre, parce qu'il est dépossédant.

L'environnement social de l'éducation oppose aussi les forces politiques du capitalisme néolibéral à celles des corps démocratiques. L'inscription sociale de l'éducation engage des enjeux de droit, d'un côté, et des occasions de profit pour des acteurs privés, de l'autre, deux tendances mutuellement exclusives puisque les droits ne se monnaient pas et que le profit se crée par dépossession de ses

semblables. Un visage illustre cela à merveille : celui de Jean Charest, fin mai 2012, affirmant main sur le coeur que le Parti libéral défendrait toujours le droit à l'éducation. Bien sûr, il parlait de la liberté individuelle d'accéder aux salles de cours aux fins d'obtention d'un diplôme lucratif sans être entravé par des piquets de grève démocratiquement décidés, alors que les grévistes entendaient le droit à l'éducation comme l'objet d'une lutte collective démocratique visant à obliger le législateur à préserver un service public universel et non discriminatoire. Autrement dit, Charest défendait le profit de l'individu, les étudiantes et les étudiants défendaient les droits de la collectivité, et l'affrontement aux portes des établissements sous injonction, ou sous loi spéciale, a démontré que les deux perspectives étaient irréconciliables.

Ce qu'il faut faire ressortir cependant, c'est que la criminalisation croissante de la protestation sociale qu'on observe depuis quelques années dans plusieurs pays et sur différents enjeux (éducation, écologie, syndicalisme, peuples autochtones, etc.) cible à chaque fois des dynamiques démocratiques, des aspirations collectives, communautaires, voire nationales, à l'autodétermination. Les attaques à la liberté d'expression, d'association, aux libertés syndicales, à la liberté académique, au droit de manifester, la surveillance sur les campus, etc., sont autant de redéfinitions de l'environnement social qui ont pour effet de sécuriser l'éducation qui vise le profit individuel, et de criminaliser l'éducation qui vise la démocratie.

Conclusion

Nous avons voulu montrer dans cet article comment la contradiction entre capitalisme néolibéral et démocratie était sous-jacente à la lutte contre la standardisation de l'éducation, et nous avons suggéré qu'elle l'était en fait à toutes les grandes luttes actuelles en éducation. Nous avons défendu l'importance de mettre cette contradiction en lumière dans toutes nos luttes, du fait qu'on la retrouve aussi au coeur des autres grandes luttes de notre temps, qu'on pense à celles contre les accords de libre-échange, contre les inégalités, pour la préservation des terres et de la biodiversité, contre l'extractivisme et pour la transition énergétique juste, pour le contrôle des ressources, pour la reconnaissance des peuples autochtones, contre la corruption et pour la justice fiscale, etc. En somme la victoire sur le capitalisme néolibéral requiert, notamment en éducation, qu'on s'attelle à tous les niveaux à créer plus de démocratie, en des formes nécessairement très diverses, mais de manière consciente et affichée.

À l'atelier du FSM intitulé *L'État, les droits et la démocratie sont-ils réconciliables ?*, Boaventura de Sousa Santos a mis en garde l'auditoire sur le fait qu'on entrerait dans une période où défendre la démocratie devient illégal et dangereux. Au cours des dernières années, on a vu plusieurs exemples corroborant cela : le capitalisme assume de plus en plus ouvertement que la démocratie est pour lui une entrave. Les luttes des peuples et des communautés contre le capitalisme, si elles veulent avoir un quelconque effet, n'ont ainsi plus

d'autre choix que d'être aussi portées sur le terrain de la désobéissance, au risque de se heurter à l'État. Pire encore, le tout prend place alors que les États se dotent de dispositifs « antiterroristes » qu'ils mobilisent allègrement contre tous leurs opposants et opposantes politiques, y compris les pacifistes, les féministes, les militants environnementaux, les syndicalistes, etc. Nous avons entendu au FSM 2016 de multiples témoignages allant en ce sens : celui de 14 enseignantes de Chicago arrêtées en février 2016 alors qu'elles protestaient contre des prêts toxiques plombant les budgets d'éducation de la ville de Chicago ; celui du chercheur canadien Curtis Siep s'étant fait mystérieusement arrêter et interroger au commissariat de police alors qu'il était en simple séjour de recherche pour sa thèse sur le philanthrocapitalisme ; celui, horrible, des enseignants mexicains rappelant les 43 manifestants étudiants d'Ayotzinapa disparus en 2014 aux mains des forces policières et assassinés ; celui d'un enseignant français racontant que la répression policière des manifestations étudiantes et syndicales contre la réforme du Code du travail avait atteint des niveaux jamais vus auparavant dans ce pays ; etc., etc.

En somme, les luttes à mener pour la démocratie seront, sont déjà, de plus en plus engageantes, voire dangereuses. Elles seront aussi semées de doutes, de débats, et requerront tant courage que solidarité et discernement, alors que les communautés aspirant à la démocratie auront à évaluer, dans chaque contexte, quelles transgressions sont légitimes et pertinentes, lesquelles ne le sont pas.

