

Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie

Christophe Point, doctorant

Université Laval et Université de Lorraine

Résumé : Cet article présente l'argument suivant : une éthique de la démocratie à l'école nécessite une pédagogie appropriée. Cette dernière ne peut se limiter à un contenu théorique ou à un éventail de gestes civiques, car la démocratie ne se réduit ni à un ensemble de faits, concepts ou dates particulières, ni à un comportement social vague. Suivant la démarche de John Dewey qui place l'enquête au centre de sa définition de la démocratie, nous souhaitons montrer un double bénéfice de la pensée pragmatiste. Pour l'éthique, en définissant la démocratie par une habitude de pensée collective, nous voulons construire des valeurs pouvant être partagées par l'ensemble des acteurs du milieu scolaire. Pour la pédagogie, cette habitude de l'enquête peut alors se prêter à toutes les disciplines enseignées à l'école sans se limiter à un domaine particulier. Enfin, nous proposons une modélisation de cet enseignement démocratique pour une progression didactique par étapes.

Mots-clés : Démocratie, éducation, éthique, pédagogie, John Dewey.

Abstract : This article presents the argument that an ethics of democracy in the school requires an appropriate pedagogy. This pedagogy cannot be limited to theoretical content or to an assortment of civic actions because democracy is not composed either of a particular set of facts, concepts or dates, or of an undetermined social behaviour. According to the approach of John Dewey, who places inquiry at the center of his definition of democracy, we wish to demonstrate a double benefit from pragmatist thinking. For ethics, in defining democracy as a habit of collective thinking, we wish to construct values that can be shared by all participants in the school environment. For pedagogy, this habit of inquiry can lend itself to all subjects taught at school without limiting itself to a particular discipline. Finally, we will propose a modeling of this democratic education for a step-by-step didactic progression.

Keywords : Democracy, education, ethics, pedagogy, John Dewey.

Introduction

Rechercher la place de l'éthique à l'école revient à se poser la question suivante : quel type de convictions voulons-nous transmettre à nos élèves? Ce à quoi le pédagogue ajoutera : et par quels moyens concrets et sociaux allons-nous montrer la signification de ces convictions abstraites aux élèves? Ainsi, il semble que l'éthique ne puisse faire l'économie ni d'une réflexion théorique sur son contenu philosophique, ni d'une recherche de pratiques pédagogiques.

Cette relation fine entre philosophie et éducation fut au cœur de la pensée de John Dewey. Le choix des convictions¹ que l'école veut transmettre sera une question centrale dans son ouvrage *Democracy and Education*. Lier ces deux questions permet de faire de l'éducation le laboratoire de la philosophie : « Education is the laboratory in which philosophic distinctions become concrete and are tested » (Dewey, 1916, p.338). Et au sein de ce laboratoire, l'éthique est à la fois le produit le plus dangereux politiquement et celui qui risque d'être le plus décevant si on néglige sa dimension pédagogique, vouant alors toute réflexion éthique à l'inconséquence.

Pour affronter ce problème, Dewey prend un risque : le choix des convictions et sa transmission à l'école doivent être, selon lui, pensés ensemble. Résoudre ce problème est en réalité répondre à deux questions majeures de la tradition philosophique, une de la philosophie politique : « Qu'est-ce qui est ingouvernable? » et une de l'éducation : « Qu'est-ce qui est éduicable? » À celles-ci, Dewey fait le pari que le contenu de son éthique pour l'école sera la même réponse : la conviction en la démocratie.

Ainsi, dans la suite de Johnson (2006), Sehr (1999) et Green (1999), nous proposons de penser la démocratie comme une quintessence de l'éthique pragmatiste à l'école. Croire en la démocratie sera à la fois ce qui rendra les citoyens difficiles à gouverner², et à la fois ce qui rendra possible l'éducation nécessaire aux élèves. Cette conception épistémique et politique de la démocratie sera donc au cœur de notre propos.

Nous montrerons en quoi celle-ci forme le cœur de l'éthique de John Dewey en tant que concept permettant de tisser une cohérence inédite entre pensée politique, réflexion logique et philosophie de l'éducation. Puis, nous montrerons dans un deuxième temps

¹ Nous choisissons ici d'employer le terme de « conviction » pour parler de « *belief* ». Si ce terme pouvait se traduire par « croyance » dans son sens le plus faible (comme « *I believe* » peut être l'équivalent de « je pense que »), l'usage qu'en fait John Dewey est plus proche de celui d'une conviction comme gain d'une recherche ou d'un raisonnement. De plus, par ce choix de « conviction », nous souhaitons écarter tout quiproquo du terme « croyance » comme croyance religieuse, foi, ou croyances irrationnelles et folkloriques.

² Selon la formule attribuée à Condorcet, « L'éducation rend les citoyens indociles et difficiles à gouverner » au moment de la présentation de son Rapport sur l'instruction publique publié en 1792 (Condorcet, 1994).

comment cette conviction peut servir concrètement d'éthique dans le travail quotidien des enseignants³.

1. Croire en la démocratie : un problème éthique

Faire de la démocratie une conviction? Ce propos peut à juste titre surprendre le lecteur. En effet, nous avons davantage l'habitude de voir en celle-ci un régime politique, un Idéal, ou bien encore un système institutionnel⁴, mais rarement une conviction. Ce postulat pourtant permet de cerner l'originalité de Dewey face à la question de l'éthique. Nous verrons comment, en définissant la démocratie comme une résolution particulière de problème, nous lions sa définition à celle de l'enquête. Celle-ci, comprise dans sa démarche scientifique, peut alors s'appliquer au domaine de l'éthique, en ménageant une place centrale aux convictions qui auront pour rôle de permettre et de structurer l'enquête elle-même. Ainsi, les convictions (ou valeurs éthiques) ne peuvent plus être pensées soit comme idées abstraites, soit comme pulsions instinctives, mais comme des motivations rationnelles d'habitudes acquises au moyen d'expériences enrichissantes.

Prenons la question suivante pour point de départ : s'il est possible de penser la démocratie en tant que conviction particulière, quelle serait-elle? John Dewey nous propose alors la réponse suivante : est démocratique l'idée selon laquelle les hommes résoudre mieux leurs problèmes communs ensemble que seuls, chacun dans son coin ou déléguant leur participation à un autre : « So stated, democracy is belief in the ability of human experience to generate the aims and methods by which further experience will grow in ordered richness » (Dewey, 1939, p. 229).

Cette conviction en la capacité de l'homme d'apprendre et de résoudre ses problèmes par et avec les autres est une idée centrale dans la pensée de John Dewey. Elle donne au concept de démocratie un point de départ d'origine logique et donc extérieur au champ de la politique. Celle-ci ne sera donc pas *a priori* chargée des concepts politiques classiques, mais propose pour la conduite d'un agir collectif une absence de contrôle extérieur aux membres de ce collectif. Ainsi l'éthique prenant en charge cette conviction ne doit pas être une forme de contrôle extérieur que le professeur ajoute à son enseignement. L'éthique aura alors pour champs de réalisation les expériences d'association des individus eux-mêmes : « Since the process of experience is capable of being educative, faith in democracy is all one with faith in experience and education. All ends and values that are cut off from the ongoing process become arrests, fixations » (Dewey, 1939, p. 229).

³ Précisons également que la réflexion menée ici et sa proposition de modèle expérimental peuvent s'intégrer dans le travail d'éducation de tous les échelons de l'enseignement, et pas seulement au primaire ou au secondaire.

⁴ Pour les différentes conceptions de la démocratie, nous renvoyons à la troisième édition de l'ouvrage de référence de Held (2006).

Croire en la démocratie revient donc à croire au caractère éducatif de l'expérience partagée. Les autres valeurs peuvent avoir leur place dans un second temps, mais ne doivent pas interférer avec ce premier postulat. L'éthique pragmatiste devient paradoxalement minimaliste pour l'enseignement en donnant une extension maximale au concept de démocratie.

Résoudre collectivement un problème? L'idée semble bien vague et cette impression est sciemment construite par Dewey. En effet, la définition de la démocratie est liée volontairement à celle de l'enquête et nous voulons montrer que l'un et l'autre peuvent avoir une coloration politique, épistémique et pédagogique. Gérard Deledalle (1967) montre bien cette ambition de Dewey d'isoler un schème commun d'enquête (*pattern of inquiry*) à ces différents domaines et de penser l'extension du domaine logique de l'enquête à l'éthique. Cette relation entre logique et éthique forme la conclusion de cette réforme logique que Dewey (2006) mène dans son ouvrage *Logique*. Résoudre un problème au moyen de l'enquête peut signifier à la fois un moyen d'agir politique, une façon d'apprendre quelque chose ou encore une manière d'enseigner quelque chose à quelqu'un.

Mais il existe plusieurs moyens de mener cette enquête et toutes ne sont pas démocratiques loin de là. Un dictateur peut prendre des décisions politiques sans consulter personne, comme un médecin peut établir le diagnostic d'une maladie et son traitement sans en discuter avec le patient ou bien encore comme un savant résolvant son équation mathématique seul chez lui. La démocratie peut être vue comme une manière particulière de procéder à celle-ci, quel que soit le domaine d'application. Que ce soit sur la scène politique, dans un laboratoire scientifique ou dans une salle de classe, cette enquête ne sera démocratique que si elle nécessite la présence d'autrui en tant que membre d'une association d'enquêteurs. Car la démocratie est une conviction en une manière collective de résoudre des problèmes. L'enseignant ne doit pas alors se donner pour but de ne former que de futurs experts, mais de partager une seule et même attitude envers tous ses élèves. Cette attitude sera la réalisation concrète de la conviction démocratique.

While it would be absurd to believe it desirable or possible for every one to become a scientist when science is defined from the side of subject matter, the future of democracy is allied with spread of the scientific attitude. [...]. More important still, it is the only assurance of the possibility of a public opinion intelligent enough to meet present social problems. (Dewey, 1939, p. 168)

Ainsi, le problème éthique central de l'enseignant doit être la démocratisation de l'attitude scientifique en tant qu'aptitude à mener une enquête collective. L'éthique pragmatiste donnera alors pour but à l'enseignant de rendre claire cette relation entre le

méliorisme moral de la démocratie et le méliorisme épistémique de l'attitude scientifique (Dewey, 1944).

Le lecteur comprendra donc maintenant que notre approche diverge des études faisant de la démocratie un régime politique pour se rapprocher davantage de celle d'une méthode d'agir collectivement. Celle-ci fait de la démocratie une méthode de résolution des problèmes sociaux et politiques aux allures scientifiques, car elle l'associe à la méthode de l'enquête. Coopération et expérimentation seront les deux moteurs de cette éthique démocratique (Madelrieux, 2016). Cette idée pragmatiste est belle, mais permet-elle de penser véritablement une éducation à une éthique démocratique?

Pour répondre à cela, nous devons nous demander ce qu'est cette « éducation démocratique »? Pour Dewey (1944), celle-ci peut alors se penser comme un moyen de l'ingénierie sociale, qui ne comprend pas la démocratie sur des moyens, des techniques ou des droits particuliers. Au contraire, l'éducation à la démocratie se réalise par la formation des convictions des élèves. L'éthique ne peut ni s'enseigner magistralement ni s'imposer, ni non plus se demander comme un simple acte de foi. Qu'elle soit élitiste, populaire, religieuse, républicaine ou encore démocratique, l'éthique ne peut se transmettre que par une valorisation de certaines convictions au moyen d'expériences positives. Le professeur aura alors pour question centrale : comment faire en sorte que les élèves donnent de la valeur à la conviction démocratique plus qu'à une autre? Comment faire pour que mes élèves soient plus convaincus par celle-ci que par l'importance du silence face au maître, de la charité envers son prochain ou du mérite individuel dans la réalisation de soi?

Nous faisons l'hypothèse que la seule façon de donner de la valeur à une conviction est l'expérience. C'est quand on se rend compte effectivement du « gain » de la conviction qu'on lui donnera une valeur. Il faut que la valeur permette une croissance de l'expérience, ou pour le dire autrement, l'élève doit sentir que cette expérience l'enrichit. Ainsi la *valuation* (le processus donnant une valeur à une chose) que l'on veut donner aux expériences démocratiques ne peut être efficace que si celle-ci devient une vertu épistémique. La connaissance théorique de la méthode de l'enquête ne suffit pas, l'élève doit avoir également le désir de l'employer (Dewey, 1933).

Le professeur a donc pour charge de faire vivre des expériences démocratiques aux élèves et que celles-ci aient un impact positif sur leur vie. Ainsi l'éthique ne vise pas ici un contenu disciplinaire particulier, mais cherche à construire des habitudes spécifiques chez l'élève, des tendances générales et régulières à agir. La capacité à vivre des expériences démocratiques positives dépend donc de sa capacité à être une expérience éducative, c'est-à-dire fertile de nouvelles expériences possibles. Cette fertilité permet de juger si une expérience est éducative ou non selon qu'elle répond à un « idéal de

croissance » (Dewey, 1916, p.82). Si le cours d'un professeur incite l'élève à travailler de façon coopérative et expérimentale et si ces façons de travailler ont des impacts positifs pour l'élève dans d'autres cours ou en dehors de l'école, alors le pari est réussi.

Ainsi ces expériences vont former des habitudes de penser et d'action chez l'individu qui les adopte. Celles-ci peuvent alors être considérées comme la réalisation concrète et individuelle de l'ontologie sociale pragmatiste. Les convictions valorisées par les expériences scolaires s'éprouveront par l'acquisition ou non de ces habitudes. On peut par la suite déterminer si ces habitudes sont prises par l'élève suivant l'analyse de ses attitudes, de son comportement social au jour le jour. C'est de cette façon que nous verrons la réalisation concrète et sociale de la conviction démocratique. La formation des habitudes qu'étudie la pédagogie est donc également scientifique. Néanmoins, il ne s'agit pas ici d'opposer science et morale ou encore faits et valeurs, mais de distinguer deux façons dont se forment éthiquement les habitudes :

If it is possible for persons to have their beliefs formed on the ground of evidence, procured by systematic and competent inquiry, nothing can be more disastrous socially than that the great majority of persons should have them formed by habit, accidents of circumstance, propaganda, personal and class bias. (Dewey, 1939, p. 167)

Cette citation met en lumière deux points de réflexion. Premièrement, il apparaît donc clairement ici que l'objectif de l'école prônée par Dewey cherche à réaliser la première formation des habitudes plutôt que la seconde. La conviction démocratique est alors attendue de façons conséquentes sur des résultats. L'objectif que lui donne l'éthique scolaire ainsi pensée est exigeant et difficile. Il ne s'agit rien de moins que de « former l'intelligence sociale des enfants, en leur faisant acquérir conjointement l'attitude scientifique à l'enquête et la disposition démocratique à la libre coopération » (Madelrieux, 2016, p. 197). Et deuxièmement, pour que cette formation soit réelle, elle doit être dispensée à tous les élèves, et non pas seulement à une classe privilégiée. Le pragmatisme ne se limite donc pas à un relativisme moral vague, car la démocratie est pour cette philosophie un inconditionnel d'une vie humaine épanouie.

Faut-il alors considérer l'éthique démocratique à l'école pour quelques moments singuliers de la vie scolaire? Faire élire les délégués de la classe une fois l'an suffit-il? Dewey n'est clairement pas de cet avis qui fait de la démocratie un mouvement fugace, un éclair dans la nuit, un fait isolé (Rancière, 1998; Wolin, 1994). Selon lui, la formation pédagogique et éthique se comprend comme un *continuum* d'expériences en vue d'une fin et non comme une expérience isolée. Si l'expérience était isolée, la démocratie resterait un événement dont on ne pourrait prédire l'avènement ni déterminer les causes de sa reproduction. De façon isolée, l'expérience ne fait pas sens. Elle n'a pas de

signification pour l'individu qui ne peut donc modifier sa conduite et ses valeurs en fonction de celle-ci. Pour cela, il faut former la possibilité d'un *continuum* d'expériences auprès des élèves. Ce *continuum* permettra la continuité des expériences entre elles et un enrichissement progressif de deux façons complémentaires :

1/ Par un enrichissement de son expérience actuelle par ses autres expériences passées ou simultanées. Si l'expérience démocratique est trop décalée des autres expériences quotidiennes de l'élève, celui-ci n'en apprendra rien, ou guère. Comme l'écrit Dewey : « A good citizen finds his conduct as a member of a political group enriching and enriched by his participation in family life, industry, scientific and artistic associations » (1927, p. 328).

Comme le citoyen, l'élève doit à la fois voir sa bonne conduite dans un cours enrichir sa participation aux autres cours, mais aussi aux associations de loisirs de son école, chez sa famille, etc., mais également voir ces autres associations enrichir sa bonne conduite au premier cours en question. C'est en partie pour cette raison que l'éthique à l'école ne peut pas être mono-disciplinaire, car l'interaction des attitudes des élèves suivant les cours et au-delà doit être prise en compte.

2/ Par un enrichissement de ses expériences avec celles des autres élèves participant à l'expérience. C'est ce qui permet de faire de ce *continuum* une réorganisation constante de l'expérience. Ce *continuum* permet une croissance de l'expérience et donc d'être éducative si et seulement si les expériences vécues s'influencent les unes aux autres entre élèves : « The ideal of growth results in the conception that education is a constant reorganizing or reconstructing of experience » (Dewey, 1916, p. 82).

Cette idée est exigeante pédagogiquement, car elle implique une progression commune de *l'expérimentation* (processus où l'on propose des expériences). Les élèves doivent se former ensemble aux valeurs de l'école et leur hétérogénéité sociale, économique et culturelle devient alors un vrai défi. Mais également, le professeur se doit de progresser avec eux. Si celui-ci tente des dispositifs didactiques particuliers à la formation d'une éthique démocratique, mais en sort déçu et désolé, alors son expérience aura été négative et ne l'encouragera pas à renouveler l'expérience. Force est de constater que les implications de cet enrichissement collectif sont immenses sur le plan pédagogique.

Enfin, en tant qu'expérience, l'expérience démocratique, pour se pratiquer, se communiquer et se partager, doit être réalisée en vue d'une fin. Ici, cette fin est l'autonomie collective et épistémique de la résolution de l'enquête. Cette autonomie ne peut se réaliser qu'au moyen de l'autonomie individuelle. Il ne s'agira jamais ici d'opposer le collectif et l'individu, mais bien plutôt d'établir une continuité entre ces deux termes pour dépasser les limites inhérentes à l'individualisme étroit ou au

collectivisme aveugle (Dewey, 1908). Cette finalité d'autonomie collective qui s'identifie avec l'idéal démocratique « permettrait de développer les capacités propres de chaque individu, mais ce développement même rendrait chacun d'autant plus apte à prendre part à la formation des fins et biens communs » (Madelrieux, 2016, p. 187). Il s'agira pour le professeur de penser une progression de son enseignement pour la classe entière et pour chacun des élèves au nom de cette éthique démocratique.

Cette exigence de l'éthique démocratique, si tout le monde convient de sa noblesse, les enseignants en connaissent mieux la difficulté de sa réalisation pratique. Face à elle les enseignants peuvent parfois se laisser tenter par une progression du cours plus sélective, plus élitiste. Celle-ci, divisant la classe, semble plus facile, car on peut alors avec un petit groupe d'élèves plus performant aller plus loin qu'avec l'ensemble. Mais Dewey se refuse à ce choix, même au nom d'une efficacité épistémique : « The fundamental principle of democracy is that the ends of freedom and individuality for all can be attained only by means that accord with those ends » (1935, p. 298).

Ainsi l'éthique pragmatiste n'est pas « pragmatique » au sens qu'on lui donne communément. En effet, l'individu ne peut être sacrifié au nom de l'intérêt collectif. Celui-ci ne peut justifier le sacrifice de l'intérêt individuel, car ce sacrifice ne serait pas légitime du point de vue de l'éthique démocratique. Les moyens de réalisation de celle-ci seront donc eux-mêmes démocratiques. En ce sens, l'éthique demande une mise en pratique pédagogique de celle-ci par des expériences associant toujours l'individu au groupe. C'est pourquoi il est pertinent de réfléchir la réalisation de celle-ci au sein de l'école à partir de l'interaction des élèves entre eux.

2. Faire croire en la démocratie : une pratique pédagogique

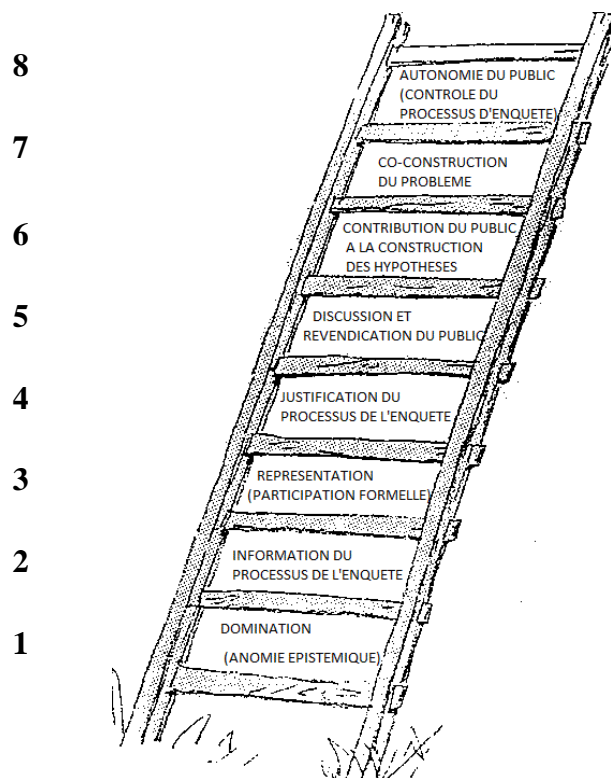
Maintenant que nous sommes au clair sur la nature de la conviction démocratique et sur les conditions de sa *valuation*, il nous faut expliquer les moyens de cette transmission. Celle-ci, pour être réussie, doit être expérimentale, collective et « valante » pour les élèves. Ces conditions définissent alors une pratique pédagogique particulière dont nous souhaitons esquisser ici un exemple de modélisation du continuum d'expériences démocratiques nécessaire.

Cette modélisation se fera au moyen de deux progressions représentées sous la forme d'une échelle de huit niveaux. En cela, nous souhaitons poursuivre les travaux de Sherry Arnstein (1969) et de Roger Hart (1992), tout en nous en distinguant dans l'exploitation conceptuelle de cette formalisation. Pour rendre cela clair, nous allons d'abord présenter un premier schéma de cette progression au niveau général de l'enquête. Le but étant ici de mettre à jour les objectifs épistémiques de la progression pédagogique souhaitée. Par la suite, que le cours ait pour objet l'histoire, les mathématiques, les langues, ou qu'il soit en destination d'élèves du niveau primaire, secondaire ou supérieur,

ces objectifs resteront invariants dans ce modèle. Puis, dans un deuxième temps, nous présenterons sa mise en pratique à un niveau pédagogique, c'est-à-dire dans la situation scolaire de l'apprentissage par programme⁵. Ainsi dans le schéma n° 2, nous nous situons davantage au niveau de l'application de cette éthique au sein du programme même. On peut par exemple imaginer une application de celle-ci sur une année entière, au sein d'une discipline. Mais la réalisation effective de cette modélisation est un autre travail que nous ne prétendons pas faire ici. Ainsi la description du processus même est volontairement générale pour mettre davantage en valeur le « geste » pédagogique recherché qu'un tracé précis de ce qu'il faut faire.

2.1 Première modélisation : la progression de l'enquête démocratique

Figure n° 1. Progression de l'enquête démocratique



⁵ Pour le deuxième schéma, il nous faut préciser que trois niveaux de lecture sont possibles. Premièrement, si on se saisit de cette question au sein du cours même : c'est alors un problème didactique que nous affrontons ici. À l'intérieur d'une salle de classe, avec des élèves, un horaire et un contenu disciplinaire particulier, comment réaliser cette pédagogie démocratique lors d'une séance de deux heures par exemple? Deuxièmement, au sein du programme lui-même, on peut interroger le curriculum de telle ou telle discipline : c'est alors un problème pédagogique. Comment penser l'enseignement des mathématiques par exemple, de la première à la dernière année du niveau secondaire sur le modèle d'une pédagogie démocratique? Troisièmement, au sein de l'établissement scolaire et de la vie en communauté qu'il propose cette question peut se poser : c'est un problème organisationnel. Comment le règlement intérieur d'une école, le projet d'établissement d'un lycée ou encore la politique intérieure d'une université peuvent transmettre une éthique démocratique au moyen de cette modélisation?

Niveau 1 : C'est le plus bas niveau de la participation à l'enquête. L'autorité menant l'enquête donne des informations que le public (c'est-à-dire les personnes affectées par l'enquête en question) ne peut pas comprendre. Le problème travaillé et les solutions appliquées restent mystérieux pour eux. Il n'y a donc qu'une transmission d'ordres que le public doit exécuter sans réflexion. Ici, l'intelligence des individus est effacée par l'automatisme de l'interaction demandée. La fin de l'enquête est alors inconnue de celui qui s'y conforme et rien d'interne à l'enquête ne permet une véritable motivation à l'action.

Niveau 2 : Ce niveau porte une première attention à l'énonciation des informations de l'enquête. Il s'agit ici pour l'autorité menant l'enquête d'adapter sa communication au public. En augmentant la communication avec celui-ci, l'enquête ainsi menée apparaît avec davantage de clarté. Le public peut s'en faire un récit en en fixant un début et une fin même si ce récit ne correspond pas à la réalité de l'enquête. Cette adaptation de la communication a principalement pour but de favoriser l'accord du public au contrôle de l'autorité qui la mène.

Niveau 3 : À ce niveau a lieu la première sollicitation du public dans la résolution du problème. Mais celui-ci est toujours construit en amont de la communication avec le public. Les hypothèses pour le résoudre sont également travaillées par des experts et le choix de l'hypothèse sera lui aussi mené par eux. L'autorité qui mène l'enquête ne demande qu'une participation symbolique au public et peut s'associer à un rite. Il s'agit plus de donner au public l'impression qu'il participe plutôt que de lui donner une opportunité réelle de participer. Malgré cette apparence formelle de participation, le cours de l'enquête n'est pas dévié pour autant.

Niveau 4 : La justification du politique sera au cœur de ce niveau. Ici, bien que le cours de l'enquête soit toujours mené par des experts, une meilleure information est faite au public, car l'autorité de l'enquête va lui expliquer le problème en question, ainsi que les raisons du choix fait entre les différentes hypothèses. L'autorité va retracer la réflexion des experts en argumentant sa décision. Il n'en fait donc plus un récit, mais un rapport. Cette argumentation va se dérouler suivant les interrogations du public. Donc, pour la première fois, le public ne va pas faire que réagir, mais va orienter directement le discours de justification du politique.

Niveau 5 : Arrivée à ce niveau, l'enquête est toujours menée par les experts, mais ceux-ci laissent une place au public dans le processus de délibération des hypothèses. Celles-ci sont formulées par les experts en fonction du problème prédéfini, mais le choix de l'hypothèse n'est pas préétabli. La participation du public n'est donc pas qu'une apparence, mais peut orienter le choix de l'hypothèse durant le temps du débat public ou

de la concertation collective. Même si à la fin du processus de délibération, l'autorité menant l'enquête fait un choix d'hypothèses autre que celles du public, ce choix est soumis à l'influence du public.

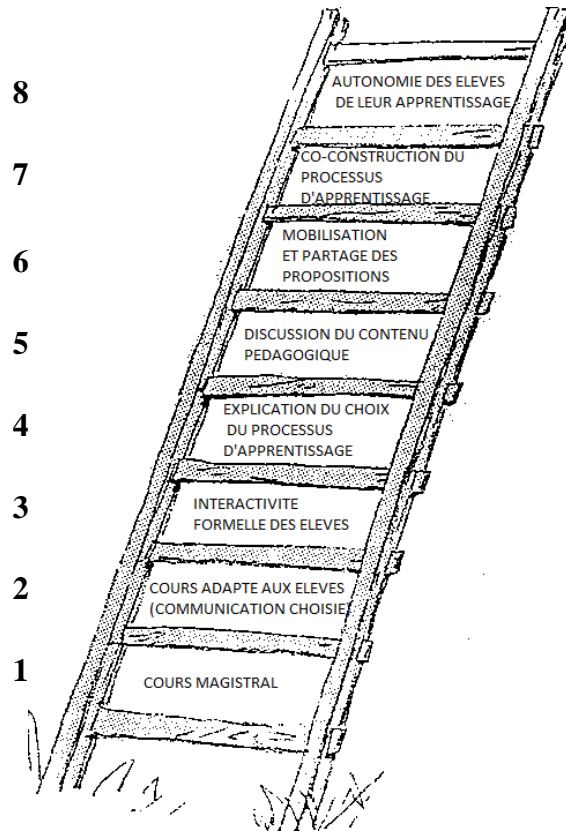
Niveau 6 : La part que prennent les experts à ce niveau de la participation de l'enquête est encore moindre et la responsabilisation du public s'affirme réellement. Si les experts formulent le problème à partir de la même situation de mal-être déterminé, ils ne peuvent ici que proposer des hypothèses et les communiquer, mais ne peuvent plus en discuter seuls. Ils sont exclus du processus de délibération, car celui-ci a dorénavant lieu dans le public même. C'est à lui de débattre pour choisir la meilleure hypothèse pour résoudre le problème en question. C'est alors au public de trouver lui-même un moyen de délibérer sur les hypothèses qui lui conviennent, la méthode de délibération n'est alors plus imposée.

Niveau 7 : À ce niveau, l'enquête ne commence plus par la détermination du problème par l'expert, mais c'est le public qui le construit lui-même et dirige les étapes du processus de l'enquête. L'expert n'est alors plus l'autorité unique de l'enquête, mais acquiert un statut d'animateur et de « facilitateur » de l'enquête. Toutefois, le public à ce niveau-là a encore besoin d'une institution établissant pour lui les différentes étapes et le rythme de résolution de l'enquête. Cela nécessite de penser des institutions qui permettent les expérimentations du public. Celui-ci décide donc du contenu du problème et des hypothèses, mais la forme du processus reste fixée, par le cadre d'une constitution par exemple.

Niveau 8 : Au dernier niveau, le public acquiert une autonomie et une maîtrise complète de l'enquête. C'est lui qui décide et contrôle quand lancer le processus de l'enquête et la mener. Il est donc l'autorité principale de l'enquête et les experts ou les politiques n'ont qu'une influence moindre sur l'ensemble des étapes du processus. C'est le public qui va lui-même appeler ou déléguer certaines opérations de l'enquête aux experts s'il le souhaite. Ce niveau suppose donc un public à même de se reconnaître en tant que public et capable d'une ingénierie sociale telle que la méthode de l'enquête soit partagée par tous ces membres et menée de façon efficace.

2.2 Deuxième modélisation : la progression de la pédagogie démocratique

Figure n° 2. La progression de la pédagogie démocratique



Niveau 1 : Ce niveau est celui du cours magistral. Le professeur fait son cours au sens où il transmet les informations qu'il possède et qu'il a sélectionnées pour le cours, mais sans les expliquer aux élèves. Ceux-ci n'ont, implicitement ou explicitement, pas droit à la parole et écrivent sans comprendre véritablement. Ils réagissent à des signaux envoyés par le professeur, mais la signification leur échappe (Foucault, 1975). On ne peut donc pas véritablement parler d'échange entre le professeur et l'élève. À ce niveau-là, le discours du professeur est inchangé, quelle que soit la situation pédagogique où il se situe et les élèves dépendent complètement du professeur dans le processus d'apprentissage.

Niveau 2 : Le cours fait par le professeur à ce niveau reste magistral, mais celui-ci fait un effort d'adaptation de son discours en direction des élèves. Il peut par exemple en modifier certains termes techniques, revenir sur des implicites ou encore rappeler certaines références. Les exemples apparaissent à ce niveau-là et sont choisis en fonction du public. Il n'y a pas encore de véritable participation de la part des élèves, mais le professeur cherche désormais à se renseigner sur la situation pédagogique des élèves pour améliorer sa communication. Celle-ci permet de rendre son cours plus accessible et plus

égalitaire, car le processus d'apprentissage permet à davantage d'élèves de comprendre le contenu cognitif du cours.

Niveau 3 : À ce niveau, le professeur continue son cours de façon magistrale, mais il insère au milieu de celui-ci des questions rhétoriques en destination des élèves. Ces questions sont déjà prévues ainsi que leurs réponses, mais le professeur peut ainsi s'assurer d'une participation purement formelle de la part de ces élèves. L'échange reste rigide et sélectif envers les élèves, mais on peut parler à ce niveau d'un échange entre le professeur et les élèves, car la transmission du savoir devient l'objet d'une évaluation. Suivant les réponses justes ou fausses des élèves, le professeur peut avoir une *rétroaction* sur son cours et l'adapter peu à peu.

Niveau 4 : L'interaction entre les élèves et le professeur s'accroît encore à ce niveau. En plus du cours du professeur, celui-ci en explique les enjeux, les raisons et la motivation de ces choix. Les élèves ne choisissent pas encore les éléments du cours, mais l'explication de la démarche du professeur rend plus clairs les objectifs de la progression que celui-ci leur propose. Le professeur garde le contrôle du processus d'apprentissage, mais il commente la progression de celui-ci au moment même du cours. L'élève participe alors à celui-ci au sens où il peut en saisir les tenants et les aboutissants.

Niveau 5 : Ce niveau se réalise au moment où les choix pédagogiques du professeur sont soumis à la discussion avec les élèves. Le professeur argumente alors son choix en l'expliquant et le défendant auprès des élèves à partir du problème qu'il cherche à résoudre. Néanmoins, les hypothèses de résolution du problème peuvent rester inchangées malgré la discussion avec les élèves si le professeur le décide. Le but de cette discussion a pour but de préciser pour l'élève les étapes du processus d'apprentissage pour qu'ils acquièrent une maîtrise plus fine de celui-ci. Le fait que ceux-ci s'interrogent sur la meilleure façon d'apprendre permet de les questionner sur ce dont ils ont réellement besoin dans leur processus d'apprentissage.

Niveau 6 : Pour ce niveau, le problème est toujours formulé par le professeur, mais celui-ci demande aux élèves de proposer et de débattre des hypothèses permettant de le traiter. Les élèves participent au cours en formulant et sélectionnant les hypothèses à partir des propositions du professeur. Le professeur reste le seul maître du processus d'apprentissage en fixant les étapes et le rythme de celui-ci, mais un espace de délibération est ouvert dans le contenu de son cours. Ainsi le cours ne se déroule plus de la même façon suivant la présence des élèves. Si les élèves choisissent une option d'apprentissage pour un chapitre du cours par exemple, le professeur doit respecter leur décision et revoir les étapes de son cours pour le mener à bien, à partir de l'option choisie.

Niveau 7 : Ici, le problème n'est plus construit uniquement par le professeur, mais ce sont les élèves qui opèrent désormais cette partie du processus d'apprentissage. La détermination de celui-ci va alors également déterminer la suite du processus avec la délibération des hypothèses. Le professeur devient de plus en plus un accompagnateur et un animateur de la communauté d'enquête que forment les élèves. Néanmoins, c'est toujours le professeur qui détermine les étapes à suivre dans le processus ainsi que le rythme de celui-ci. Son cours est toujours fixé par lui dans sa forme, mais le contenu de celui-ci peut s'adapter d'une semaine sur l'autre à partir des progressions des élèves. Le contenu même du cours, les compétences à acquérir, ou les objectifs à atteindre sont donc déterminés par les élèves eux-mêmes.

Niveau 8 : À ce dernier niveau du processus d'apprentissage démocratique, les élèves décident eux-mêmes du savoir qu'ils acquièrent en menant l'enquête à leur façon. Le professeur ici transmet le contrôle du processus aux élèves et les éléments extérieurs à la situation pédagogique n'ont plus qu'une influence moindre sur le cours lui-même. À ce niveau, l'autonomie épistémique des élèves est complète, c'est-à-dire que la construction du savoir enseigné est véritablement démocratique⁶.

Conclusion

Tentons de conclure en retraçant les lignes de force de notre proposition. Nous avons souhaité prendre au sérieux l'affirmation de Dewey selon laquelle la pédagogie est le laboratoire de la philosophie. L'éthique que prône le pragmatisme est claire, lucide et exigeante. Plaçant au cœur de ses valeurs la démocratie, cette éthique peut se penser comme une gymnastique sociale et logique qui cherche à toujours rendre possible l'intelligence collective face aux problèmes que rencontre les hommes. Croire que l'on résout mieux ses problèmes ensemble que seul, ce *credo* éthique est au cœur de ce que peuvent transmettre les professeurs à l'école. La démocratie est ici une conviction qui promet une ingénierie sociale plus humaine, plus coopérative et plus responsable si on la place au cœur de l'école.

Pour ce faire, cette éthique ne doit pas rester abstraite et théorique, mais il faut qu'elle s'incarne au moyen d'une pédagogie qui prend clairement la démocratie comme fin recherchée. Ainsi l'éthique de Dewey ne s'enseigne pas véritablement, mais se pratique. Elle n'est pas limitée à une discipline, mais peut irriguer tous les programmes. Elle n'a de compte à rendre à aucune culture, religion ou coutume, mais sa transmission se mesure uniquement aux changements d'attitude qu'elle entraîne chez les élèves. Cette pédagogie, nous avons tenté d'en établir une progression au moyen de deux

⁶ Ce niveau est au sommet de l'échelle, car c'est celui qui est le plus difficile à réaliser. L'adéquation entre l'autonomie individuelle de l'élève et l'autonomie collective de la classe est toujours fragile et à reconstruire sans cesse. C'est également à ce dernier niveau que l'enseignement se dissocie le moins de la recherche proprement dite.

modélisations. Celles-ci peuvent être améliorées et précisées pour être opérationnelles à chaque niveau d'enseignement, de programmes ou de didactiques particulières.

Ainsi, l'éthique démocratique que nous proposons ici à partir de la pensée de Dewey se tient sur ses deux jambes. Philosophie sociale et politique d'une part et pédagogie sociale et expérimentale d'autre part. Jusqu'où peut-elle emmener les professeurs s'ils l'adoptent? À cette question, nous n'avons pas de réponse à apporter si ce n'est la promesse d'un horizon où de nombreux dualismes auront disparu. À commencer par ceux qui nous font concevoir comme différentes ces deux questions : Qu'est-ce qui nous rend ingouvernables? Qu'est-ce qui nous rend éducatibles? En les incitant à participer le plus possible aux décisions qui les impliquent et les rendre éducatibles en favorisant le processus d'enquête leur permettant d'apprendre ensemble, l'éthique proposée par Dewey propose à l'école un nouvel enjeu : rendre ingouvernables les élèves.

Références

- Arnstein, S. R. (1969). « A Ladder of Citizen Participation », *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, n°4, p. 216-224.
- Condorcet, J.-A.-N. de C. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Éditions Flammarion.
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1908). « Ethics. Part III The World of Action », dans J. A. Boydston (dir.), *The Middle Works of John Dewey 1899-1924. Volume 5: 1908, Ethics*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). « Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education », dans J. A. Boydston (dir.), *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 9: 1916, Democracy and Education*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1927). « The Public and Its Problems. An Essay in Political Inquiry, Chap .5. Search for the Great Community », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 2: 1925-1927, Essays, The Public and Its Problems*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). « How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 8: 1933, Essays, How We Think, revised edition*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1935). « Democracy Is Radical », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11 : 1935-1937, Essays, Liberalism and Social Action*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1939). « Freedom and Culture », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 13: 1938-1939, Experience and Education, Freedom and Culture, and Theory of Valuation, Essays*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1939). « Creative Democracy—The Task Before Us », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 14 : 1939-1941, Essays*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1944). « The Democratic Faith and Education », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 15 : 1942-1948, Essays*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1944). « Challenge to Liberal Thought », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 15 : 1942-1948, Essays*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2006). *Logique. La théorie de l'enquête*, trad. Gérard Deledalle, Paris, Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris, Éditions Gallimard.
- Green, J. (1999). *Deep Democracy*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Press.
- Hart, R. (1992). « Children's Participation, From Tokenism to Citizenship », *Innocenti Essays*, n°4, Florence, International Child Development Center.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy, 3rd edition*, Cambridge, Polity Press.
- Johnson, J. S. (2006). *Inquiry and Education*, Albany, State University of New York Press.
- Madelrieux, S. (2016). *La philosophie de John Dewey : repères*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Sehr, R. (1999). « Education for Public Democratic Citizenship », *Education for Public Democracy*, Albany, State University of New York Press, p. 83-106.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*, Paris, Éditions Gallimard.
- Wolin, S. (1994). « Fugitive democracy », *Constellations*, vol. 1, n°1, p. 11-25.