

Si l'éducation est une lutte, un combat, il apparaît nécessaire de lutter contre l'éducation, l'éducation dominante. Il faut dévoiler les contradictions d'une éducation qui méprise l'existence, les autres, l'homme. Il faut certainement élargir la lutte en ajoutant la conscience de la contradiction. C'est pourquoi, j'affirme que l'acte éducatif est un acte de transgression, de désobéissance. L'éducation n'a jamais été que cela. Cette autre éducation s'est toujours faite plus ou moins envers et contre l'éducation.

M.G.

Cahiers de philosophie de l'éducation

En ces temps d'explosion éducative — éducation permanente, réformes scolaires, innovations pédagogiques, médias, extra-scolaire — ces Cahiers veulent offrir un lieu d'interrogation critique fondamentale qui permette aux acteurs de l'éducation de faire le point et de se situer.

Que signifie éduquer ? Comment faire en sorte que l'éducation réponde aux défis et aux besoins de notre temps ? Comment la mettre au service du plus humain dans l'homme ? Comment en faire l'instrument d'une société plus juste et plus conviviale ?

Risques, interrogations, témoignages : pour que l'éducation soit à la hauteur de notre époque, encore faut-il que ses acteurs se soucient de ce qu'ils sont. Qu'en est-il de nous qui prétendons éduquer autrui ? A la question de l'éducation répond comme en écho celle de notre propre éducation.

MOACIR GADOTTI

L'EDUCATION CONTRE L'EDUCATION

L'AGE D'HOMME

CAHIERS DE PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION

MOACIR GADOTTI

L'EDUCATION CONTRE L'EDUCATION

PRÉFACE DE PAULO FREIRE

L'AGE D'HOMME

DATA ?
LOCAL ?

FRF-OPF-AA-012

⑤

Idéologie et éducation

Réflexions sur la non-neutralité de l'éducation

Mon cher Moacir,

J'aimerais tout d'abord souligner la satisfaction que la lecture de ton travail m'a apportée. Satisfaction qui m'a accompagné tout au long de la lecture, même si, parfois, je n'étais pas totalement d'accord avec certaines analyses, avec certaines affirmations.

L'impression qui, dès le début, s'est dégagée de ce texte et qui s'est ensuite accentuée au point de devenir une conviction, est que cette thèse est avant tout le rapport partiel de la recherche attentive et permanente que tu poursuis et à laquelle il te serait très difficile de renoncer. C'est peut-être justement pour cela que l'on y sent la présence de l'auteur et du concret auquel il se réfère comme si celui-ci prenait une chaise et s'asseyait à côté du lecteur pour entretenir avec lui un dialogue constant.

Cette thèse n'a rien à voir avec certains ouvrages dont les auteurs, au nom de l'objectivité, prétendent réaliser l'impossible, c'est-à-dire faire abstraction de leur subjectivité. Comme si objectivité et subjectivité n'étaient pas en relation dialectique. Comme si le monde était un énorme laboratoire d'anatomie et la réalité un cadavre que l'analyste, protégé par un masque et des gants, dissèque pièce par pièce. Comme si l'objectivité et la rigueur scientifiques, le respect de la réalité pouvaient être synonymes de neutralité. Comme si le chercheur ne faisait pas partie, lui aussi, de la réalité qu'il analyse. Comme si sa pratique scientifique pouvait s'expliquer par elle-même, et non, comme toute pratique, par les finalités qui la motivent.

Et c'est parce que tu critiques et refuses cette neutralité impossible que tu peux t'engager dans une recherche radicale qui reste cependant ouverte au dialogue, sans jamais devenir sectaire ou polémique, même sur des thèmes souvent considérés comme tels. La radicalité, caractéristique de toute position critique et non naïve, constitue un des aspects les plus positifs de ton travail. En effet, si le chercheur radical ne prétend pas être en possession de la vérité, il refuse d'autre part toute concession qui pourrait amoindrir le processus de sa recherche : s'il acceptait des compromis, se taisant alors qu'il devrait intervenir, se croisant les bras au lieu d'agir, ce serait une capitulation avant même d'avoir lutté.

En tant qu'éducateur n'ayant jamais cru au mythe de la neutralité de l'éducation, convaincu que toute affirmation de cette neutralité ménage toujours des intérêts, je m'identifie entièrement à ta thèse et j'en assume toute la radicalité et toute la véhémence dans la critique de ce mythe.

Face à ta thèse, ma préoccupation fondamentale, en tant qu'éducateur concevant l'acte éducatif comme un acte politique, était de saisir quelle est ta propre conception de l'acte éducatif comme acte politique, comment tu l'expérimentes et comment tu le vis. Telle était à mes yeux la question fondamentale, par laquelle d'ailleurs j'ai engagé cette conversation. Ainsi je te parle en tant qu'appartenant à une génération qui précède la tienne — comme celle de l'éducateur brésilien Antsio Teixeira précède la mienne — et à une région — celle du nord-est du Brésil — qui n'est pas la tienne, et j'affirme l'importance de ce travail pour tout le Brésil.

Tu dénonces la mythification de l'Education Permanente qui n'est pas le fruit du hasard ni celui de l'action volontariste d'éducateurs obstinés, mais qui est une réponse nécessaire à certains problèmes de la société capitaliste avancée — que l'éducation dite permanente prétend aider malgré sa prétendue neutralité — et cette dénonciation est d'une actualité indiscutable au Brésil.

J'aimerais prolonger ce dialogue en proposant quelques réflexions surgies au moment où je lisais ta thèse. La première serait à propos de la nécessité de sauvegarder le caractère permanent de l'éducation comme une affaire strictement humaine. A vrai dire, la permanence fait partie de l'essence même de l'éducation. L'adjectif « permanent » accolé au substantif « éducation » n'est pas seulement une redondance, mais, ce qui est pire, une distorsion. L'éducation est permanente, d'abord dans la mesure où les êtres humains, en tant qu'êtres historiques, dans le monde et avec le monde, sont des êtres inachevés et conscients de leur inachèvement. Le problème n'est pas d'être inachevé. Le problème posé à l'éducation, c'est que cet être se sait inachevé et, se connaissant en tant que tel, il évolue dans un processus permanent de recherche qui est le processus éducatif. Deuxièmement, l'éducation est permanente dans la mesure où ces êtres inachevés et conscients de leur inachèvement se « déplacent » dans un monde également inachevé. Dans un monde, dans une réalité contradictoire et dynamique, réalité qui n'est pas, puisque pour être, elle doit rester en devenir. Ce caractère permanent de l'éducation, cependant, n'a rien à voir avec ce qu'on appelle l'Education Permanente dont tu fais la critique. Ce que cette éducation insinue, par l'adjectif « permanente » avec lequel elle connote le substantif « éducation », c'est la réduction de toute éducation à elle seule, c'est-à-dire à l'Education Permanente. C'est comme si leurs théoriciens, ou leurs idéologues comme tu les appelles, avaient réussi à extraire de l'éducation l'essence de la permanence, puis la transformant en adjectif, ils la présentent comme l'éducation

elle-même. D'où la nécessité de sauvegarder le caractère de la permanence de l'éducation. Dans ce sens, ton analyse critique de la non-neutralité de l'éducation appelée « permanente » est une analyse de l'éducation même.

J'aimerais encore souligner la coïncidence qui m'a fait commencer la lecture de ta thèse à Luanda, capitale de l'Angola et qui me l'a fait poursuivre à Sao Tomé. Je m'affrontais avec un texte, avec un discours qui critique et qui analyse l'Education Permanente, dans une société dramatiquement en transition et qui s'engage dans un processus de surpassement de son héritage colonial, l'héritage de la pédagogie du colonisateur, pour la constitution de sa nouvelle éducation, qui doit correspondre aux intérêts nouveaux de la nouvelle société. C'est pourquoi je me permets d'affirmer que cette thèse est également importante pour ces sociétés-là. Ce qui ne veut pas dire que l'avant-garde de ces pays acceptera automatiquement toutes les analyses de ce texte. Mais je suis persuadé que ton effort pour attirer l'attention sur le danger d'invasion culturelle que pourrait présenter une diffusion naïve de l'Education Permanente est fondamental pour ces pays-là et pour d'autres comme la Guinée, le Cap-Vert, le Mozambique, engagés actuellement dans la recherche de leur propre éducation.

Le titre de ton travail : l'éducation contre l'éducation », me suggère une autre réflexion, qui, elle, renvoie à une recherche et non pas à une polémique. Si j'essaie de traduire ce titre en portugais, la meilleure traduction pourrait être « educação contra a educação » (une éducation contre l'éducation). Néanmoins, je crains qu'en considérant une certaine éducation comme anti-éducation, tu ne tombes nécessairement dans la cristallisation a priori d'un modèle d'éducation qui serait l'éducation, la véritable éducation. En proposant ce titre : « l'éducation contre l'éducation », tu ne peux pas éviter cette ambiguïté de l'éducation à laquelle tu tiens en tant que philosophe. Pour ma part, plutôt que d'éducation et d'anti-éducation, j'ai toujours préféré parler d'une part de l'éducation comme pratique de la liberté et d'autre part de l'éducation comme pratique de la domestication. C'est dire que même cette éducation qui s'oriente vers la domestication, je ne l'appelle pas « non-éducation ». Dans l'éducation comme pratique de la liberté ou de la libération, le développement de la conscience de soi du sujet est indispensable et se trouve en relation dialectique avec le développement de la conscience des choses et du contexte dans lequel il se trouve. Dans l'autre type d'éducation, orienté vers la domestication, la réalité, le monde se présentent à celui qui s'éduque comme une donnée finie, achevée.

Dans la ligne de ces considérations, je citerai un passage de ta thèse en me permettant de faire quelques commentaires. Tu dis à la page 128 : « penser c'est une chose que la conscience technocratique ne peut pas se permettre, ni permettre à d'autres. Il faut agir et agir vite. Pour cela, il

faut éviter toute discussion 'inutile'. C'est pourquoi, la discussion sur les fins du travail humain et sur la condition humaine est absente».

La discussion sur les fins du travail humain et sur la condition humaine n'existe pas pour le technocrate parce que, pour lui, penser au lieu d'agir — d'agir vite — est une chose « inutile ». C'est encore là un camouflage idéologique sous lequel il se cache. En réalité, penser le processus du travail est interdit parce que c'est une activité dangereuse. Et on ne peut pas espérer d'une éducation — avec ou sans adjectif — qui est au service du mode de production capitaliste, qu'elle prenne au sérieux la tâche de réflexion critique sur le processus productif. Une telle analyse finirait par dévoiler la raison d'être de l'aliénation du travail, de sa dégradation. D'où l'accent mis sur la formation professionnelle et le développement des capacités techniques, au détriment d'une formation intégrale et politique. D'où l'idéologie de la « désidéologisation » et de la « neutralité » de l'Education Permanente que tu mets en évidence dans ton travail.

Un autre point que j'aimerais discuter avec toi, c'est le rapport entre l'éducation et la production, entre l'acte éducatif et l'acte productif. La négativité de l'Education Permanente ne réside pas dans le fait qu'elle s'associe à la production, mais dans sa manière de s'y associer : comment elle s'y associe et pourquoi. Les relations entre l'éducation et la production sont nécessaires et fondamentales. Cependant, la manière dont ces relations se produisent dépend essentiellement des finalités et des objectifs politiques de celui qui détient le pouvoir.

Une société qui aspire à devenir une société de travailleurs dépassant les dichotomies fondamentales que nous connaissons — dichotomie entre le travail manuel et le travail intellectuel (la pratique et la théorie), dichotomie entre enseignement et apprentissage et finalement dichotomie entre l'acquisition des connaissances existantes et la création d'un nouveau savoir — doit nécessairement considérer le travail productif comme source de toute connaissance. De telle sorte qu'à un certain moment, on n'étudie pas pour travailler, on ne travaille pas pour étudier, mais on étudie en travaillant.

Ce sont les points sur lesquels j'aimerais dialoguer avec toi.

Paulo FREIRE
Genève, le 5 mars 1977

La question de l'éducation

MÉNON — Es-tu à même, Socrate, de me dire, au sujet de la vertu, si c'est quelque chose qui s'enseigne ; ou bien, si, au lieu d'être quelque chose qui s'enseigne, elle est la matière d'un exercice ; ou bien si, au lieu d'être matière d'exercice ou d'enseignement, elle est chez les hommes un don naturel ; ou bien s'il y a quelque autre façon encore dont on l'acquière ? (...).

SOCRATE — La question n'en est pas moins celle-ci : est-ce une chose qui s'enseigne ? N'est-il pas clair en vérité pour tout le monde que rien d'autre que du savoir ne peut être enseigné à un homme ?

MÉNON — C'est bien mon avis.

SOCRATE — Or, à supposer que la vertu soit un certain savoir, elle serait, c'est bien clair, quelque chose qui s'enseigne (...). Puisque ce n'est pas de nature que les bons sont bons, est-ce qu'ils ne le deviennent pas grâce à l'étude ?

MÉNON — A mon avis, c'est désormais une nécessité (...).

SOCRATE — Or, es-tu à même d'alléguer une autre matière, quelle qu'elle soit, dans l'enseignement de laquelle ceux qui s'y prétendent maître, non seulement ne trouvent pas le moyen de se faire reconnaître par les autres pour maître de cet enseignement, mais ne savent pas eux-mêmes ce qui s'enseigne, et, par rapport à la matière même qu'ils déclarent enseigner, sont au contraire en fâcheuse posture ? une autre matière à propos de laquelle ceux qui personnellement sont reconnus pour être des hommes comme il faut, déclarent tantôt qu'elle s'enseigne et tantôt qu'elle ne s'enseigne pas ? (...) Or, si ni les Sophistes, ni ceux qui, en personne, sont des hommes comme il faut, ne sont de tels maîtres en la matière, n'est-il pas clair qu'il n'y en a eu du moins pas d'autres ?

MÉNON — Je ne le pense pas.

SOCRATE — Mais en vérité, s'il n'y a pas de maîtres, il n'y a pas non plus d'élèves ?

MÉNON — Il en est, à mon avis, comme tu le dis.

SOCRATE — D'autre part, ne sommes-nous pas tombés d'accord qu'une matière qui ne comporte ni maîtres, ni élèves, c'est là quelque chose qui ne s'enseigne pas ?

MÉNON — Nous en sommes tombés d'accord.