

La signification d'une éducation existentielle comme une pédagogie critique de l'autonomie.

Roberto ESPEJO¹

Le rôle de l'université est un problème important chaque fois que nous touchons des sujets comme le financement de l'éducation supérieure, la fonction de professionnalisation de l'université ou la dichotomie entre la « tour d'ivoire » universitaire et le « monde réel ». L'aspect critique de l'université apparaît lié à une position de contestation vis-à-vis du marché de la connaissance. D'un autre côté il est dit que l'université devrait aider à développer une pensée autonome chez les étudiants. En général, le discours est axé sur les rapports entre le présent universitaire des étudiants et leur avenir professionnel, mais le rapport entre la situation actuelle et le passé (l'enseignement secondaire des étudiants) n'est pas traité du point de vue de l'autonomie. Nous croyons que l'université a un rôle important comme promotrice du développement de l'autonomie comme une continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire.

Dans cette communication nous voudrions explorer ce problème et montrer comment il est nécessaire d'élargir notre concept de critique à l'université pour construire ce que nous appelons une pédagogie critique de l'autonomie qui puisse inclure les étapes éducatives préparatoires à l'université.

1. Entre pensée critique et pédagogie critique.

Un point essentiel dans la discussion sur le rôle de l'université aujourd'hui est sa finalité critique. Nous voyons souvent cette discussion sous forme d'une contraposition. D'un côté l'université apparaît comme un espace de réflexion et de critique vis-à-vis de la réalité sociale de nos jours, de l'autre nous observons une université qui fonctionne comme serve d'un marché impersonnel et écrasant. Il est dit souvent que dans le premier cas l'université est conçue comme une « université critique ». Par défaut, cela voudrait dire que dans le deuxième cas la « critique » n'est pas présente. Est-ce que cette vision correspond à la réalité ?

Il faut d'abord s'interroger sur ce que nous comprenons par critique. À la base, la critique relève d'une faculté de réflexion, d'analyse. Cette analyse devrait permettre de voir une situation telle qu'elle est, en essayant de laisser de côté des éléments subjectifs tels que les idéologies. Évidemment il est important de se demander si une telle situation est possible. Pouvons-nous parler de critique et laisser de côté un ensemble déterminé de croyances ? Pour faire cela, il faut restreindre la critique à une analyse rationnelle d'une situation. Dans

¹ Doctorant en Sciences de l'Éducation. Laboratoire EXPERICE. Université de Paris 8.
Email : roberto.espejo@gmail.com.

ce sens par exemple, des auteurs comme Boisvert (Boisvert, 1999, p. 136) caractérisent une pensée critique par quatre capacités à développer, à savoir : a) l'évaluation de la crédibilité d'une source, b) l'analyse des arguments, c) la présentation d'une position à l'aide d'une argumentation orale ou écrite et d) le respect des étapes du processus de résolution d'un problème. C'est-à-dire, une pensée critique – sous cette acception – correspond à une analyse de la cohérence logique d'un ensemble de propositions. Ainsi, Burbules et Berk parlent de la pensée critique comme une recherche de raisons et d'évidence (Burbules et Berk, 1999, p. 48).

Évidemment, si nous prenons cette acception comme définition d'une pensée critique nous ne pouvons pas dire qu'une université « alliée du marché » ne la développe pas. Il suffirait de regarder n'importe quel programme universitaire de philosophie ou de sciences pour se rendre compte que ces pas logiques sont – plus ou moins, selon l'université – présents. En effet il s'agit simplement de l'héritage de l'esprit des lumières. C'est le royaume de la raison. Critique en effet serait l'utilisation de la raison. Dans ce sens il va de soi que l'université, comme institution d'éducation supérieure, est un espace qui développe une « pensée critique » dans la mesure qu'elle est basée sur un exercice intellectuel.

Mais lorsque nous parlons de critique la plupart du temps nous avons une autre chose en tête. Peut-être le cas plus connu est celui de la définition popularisée par Paulo Freire de la pensée critique liée à la conscientisation. Pour lui une pensée critique avait une signification profondément liée à l'émancipation des « opprimés », c'est-à-dire, des personnes qui subissaient une forme d'exploitation par un groupe déterminé. L'émancipation serait donc le passage à une conscience critique à travers d'une pédagogie libératrice. Cette conscience critique permettrait la transformation de la réalité et le dépassement de « l'oppression » qui chez Freire peut être prise comme synonyme d'aliénation².

Mais quelle est la caractéristique principale qui fait la différence entre ce regard de la critique vis-à-vis du regard précédent que nous pourrions appeler un regard *logiciste* ? D'abord, et suivant toujours les idées de Freire, nous voyons que l'un des points essentiels est l'objectif de la transformation du monde. Pour transformer le monde il faut être conscient de notre position dans ce monde. C'est pour cela que Freire parle de la conscientisation comme une caractéristique essentielle de sa pédagogie. Pour arriver à cette conscience il faut nécessairement analyser le problème du pouvoir dans notre entourage social et comment ces relations de pouvoir conditionnent l'oppression que nous pouvons subir. Ira Shor parle d'avoir une conscience du pouvoir comme l'une de qualités qui

² Par exemple : « Plus les élèves prennent conscience du fait qu'ils sont des êtres situés dans le monde et avec le monde, plus ils se sentiront mis au défi et plus ils seront obligés de donner une réponse. Défiés, ils comprennent le défi dans leur propre démarche pour l'affronter. Mais précisément parce qu'ils affrontent le défi comme un problème lié à d'autres problèmes, dans une optique globale, et non comme quelque chose de pétrifié, la compréhension qui en résulte tend à devenir progressivement critique, et donc de plus en plus désaliénée » (Freire, 2001, p.64).

caractérisent la conscience critique : savoir que la société et son histoire peuvent être faites et re-faites par l'action des êtres humains et par des groupes organisés, savoir qui exerce le pouvoir dominant dans la société, dans quels buts, et comment ce pouvoir est organisé et utilisé dans la société (Shor, 1993, p. 23).

Mais pour transformer le monde il faut repérer ce que l'on veut transformer. A partir d'une analyse du pouvoir il faut donc dire « ce qui ne va pas » vis-à-vis d'une préconception que nous avons du monde. C'est pour cela qu'une critique dans cette acception du terme ne peut pas se libérer d'un ensemble déterminé de croyances. Nous remarquons que pour analyser les relations de pouvoir nous avons besoin des facultés critiques *logicistes* précédemment mentionnées. La pensée critique n'est pas suffisante pour la transformation de la réalité, un besoin téléologique doit s'unir à elle pour générer une pédagogie qui soit cohérente avec le regard que nous avons implicitement lorsque nous parlons de critique.

L'utilisation du mot croyance a besoin d'un éclaircissement. À la base, une croyance n'a pas besoin d'être justifiée. En principe, une croyance relève de la foi. C'est pour cela que pour le cas de la critique « élargie » qui cherche à transformer le monde, il faut plutôt parler d'une croyance justifiée. Par justifiée nous voulons dire qu'il y a des évidences qui appuient notre croyance, mais des évidences³ qui ne sont pas concluantes. Une croyance justifiée ne peut pas être affirmée comme une réalité auto évidente, mais elle ne peut pas être considérée comme un délire non plus. Peut être nous devrions dire qu'il s'agit d'une *weltanschauung*, d'une façon de voir le monde que nous voulons affirmer. Mais il faut être conscient qu'elle n'est pas totalisante. Ainsi, par exemple, le problème aujourd'hui de considérer le modèle capitaliste comme la seule possibilité est en effet présenter une croyance justifiée comme une réalité, comme une vérité.

Pouvons-nous fixer des croyances justifiées pour orienter la construction d'une université dans notre situation actuelle de mondialisation, de crises financières, écologiques et humaines ? Étant donné que nous parlons de définir une vision du monde, il faut toujours faire attention à la possibilité de tomber dans un totalitarisme vis-à-vis de celle-ci. Nous ne pouvons pas considérer que notre façon de voir le problème soit la seule. Mais nous pouvons poser la discussion sur le domaine de la justification de notre vision à cet égard.

De ce point de vue l'université devrait se constituer à partir du principe de liberté. Liberté pour analyser et pour travailler sur ce domaine des justifications qui appuient une ou une autre vision du monde. L'université ne devrait pas être un espace d'endoctrinement mais d'analyse de différents regards tout en visant des projets concrets pour l'amélioration de la situation du monde. Mais comment éviter l'endoctrinement ? Il y en a de droite et de gauche, laïque et religieux. La liberté de pensée comme condition préalable de la critique émancipatrice est nécessaire.

2. Le questionnement existentiel lié à la critique

³ Cela pose le problème de la nature de ces évidences. Sont-elles valables ? Cela nous amène aux facultés critiques décrites précédemment qui relèvent de la logique et de l'analyse.

Comme nous l'avons déjà remarqué, la critique présuppose une constatation de notre place dans le monde. Cela veut dire que pour nous placer de façon critique dans le monde, articulant ce regard avec la liberté de pensée, il nous faut nous questionner sur nos conditionnements et sur notre position vis-à-vis des idéologies et des courants de pensée. Au-delà d'une position théorique, il nous faut nous placer existentiellement dans le monde, dans le sens d'être capables de considérer une vision de monde qui soit propre. Ce positionnement est un processus de construction qui, croyons nous, commence bien avant l'université et qui est lié profondément à l'idée de l'autonomie (de pensée, et individuelle en général). C'est pour cela que nous croyons qu'il est important d'inclure dans la discussion sur l'autonomie et la critique les instances éducatives précédentes (enseignement secondaire) comme partie du processus de construction existentiel dont l'université fait partie.

3. Le rôle de l'autonomie dans l'université.

Quel est le rapport entre l'autonomie et l'université ? Avant de pouvoir établir cette relation, il faut préciser qui est l'agent qui exerce son autonomie. Nous pouvons en distinguer plusieurs. Il y a d'un côté le problème de l'autonomie de la pensée. Ce problème comporte deux dimensions : la pensée autonome que l'on dit devoir être développée par les étudiants et la pensée autonome des enseignants qui préparent leurs cours et qui incluent cet objectif comme un but. Nous pourrions dire que ces deux dimensions relèvent de la *liberté pédagogique*. Cette liberté est à deux voies. La liberté de construire une dynamique pédagogique visant un certain objectif - dans le cadre d'une formation déterminée - et la liberté d'analyser les problématiques présentées de façon la plus libre possible, sans subir l'imposition d'un système de croyances ou de présuppositions épistémologiques déterminées.

D'un autre côté nous avons le problème de l'autonomie de l'université comme institution au sein d'une société déterminée. Notons que cette deuxième composante de l'autonomie n'est pas complètement indépendante de la première mentionnée précédemment. L'université doit-elle se considérer comme un bastion séparé de la société et se limiter à l'analyser ? Les points de contact entre l'université et la société (division déjà discutable, étant donné que l'université fait partie de la société) s'articulent autour du problème de la *connaissance*. D'une façon ou d'une autre, l'université est considérée comme un espace de production et de transmission de connaissance. Cette connaissance sera-t-elle mise au service d'un modèle particulier de société ? Pouvons-nous penser à une université qui soit neutre ? L'un des axiomes à la base de la théorie de l'éducation de Freire est que toute activité éducative est politique dans sa nature. Toutes les formes d'éducation sont politiques (Shor, 1993, p. 27). Dès ce point de vue l'université vis-à-vis de la société ne peut pas être neutre. Quelles sont les implications de cette constatation par rapport à l'autonomie ? L'image de l'université comme « tour d'ivoire » s'écroule pour laisser la place à une université qui, le veuille-t-elle ou non, sera nécessairement influencée par un regard politique de la société.

Mais lorsque nous parlons d'autonomie nous devons préciser la dimension où cette autonomie se manifeste. Dans ce sens, même si l'université est autonome matériellement (point de discussion autour du financement publique *versus* privé), elle subira des influences variées provenant de la société à travers des systèmes de croyances plus ou moins justifiées. L'autonomie totale de l'université apparaît comme une situation peu probable.

4. Autonomie n'est pas isolation.

Mais l'autonomie, qu'il s'agisse d'un individu ou d'une institution comme l'université, ne signifie pas isolation. En effet, et comme le remarque C. Castoriadis, l'autonomie relève de la possibilité de se donner à soi-même ses propres lois. Pour lui le problème de l'autonomie est profondément lié au problème de l'aliénation. Castoriadis traite la situation façon négative : il identifie la société non aliénée à la société autonome (Castoriadis, 1975, p.150). Pour lui l'autonomie est un projet à définir. Comme il est habituel chez Castoriadis, la ressource de l'étymologie grecque est toujours révélatrice : « C'est le terme *nomos* qui donne tout son sens au terme et au projet d'autonomie. Être autonome, pour un individu ou une collectivité, ne signifie pas faire « ce que l'on désire » ou ce qui nous plaît sur l'instant, mais se donner ses propres lois » (Castoriadis, 1997, p. 198). Mais dans quel sens peut-on se donner ses propres lois ? Est-ce possible ? Pour répondre à ces questions il faut considérer les contraintes potentielles de ce processus. Nous en identifions chez Castoriadis deux très claires : la contrainte psychologique et la contrainte sociale. En effet, nous ne pouvons pas séparer le problème du cadre psychanalytique. En considérant l'idée lacanienne selon laquelle l'inconscient est « le discours de l'autre dans moi » (Castoriadis, 1975, p. 152) et le problème de la liberté de l'homme vis-à-vis de ses pulsions inconscientes, l'autonomie devient un problème psychosocial. L'aspect social est complètement mêlé au problème de l'autonomie considérée comme problème psychologico/individuel : « Si l'autonomie est ce rapport dans lequel les autres sont toujours présents comme altérité et comme ipséité du sujet – alors l'autonomie n'est concevable, déjà philosophiquement, que comme un problème et un rapport social » (Castoriadis, 1975, p.159).

Ce regard autour du problème psychologique essentiel présent dans l'autonomie nous ouvre la porte pour considérer le rôle de l'université comme un espace de travail qui doit viser non seulement la production et la transmission des connaissances, mais comme un espace d'auto connaissance et de développement d'une position dans le monde, dans un sens existentiel. Si nous voulons vraiment développer une pensée autonome dans un milieu social que nous savons déjà est profondément influencée par des croyances justifiées et des visions du monde déterminées, la connaissance « extérieure » doit être liée à une connaissance « intérieure ».

5. Vers une éducation existentielle.

La possibilité de développer une pensée autonome passe par le développement d'une connaissance de soi. Seulement dans ce cas nous pouvons faire face à ce « discours de

l'autre » ou plutôt des « autre » qui parlent en nous. Une critique vraie, qui ne soit pas le fruit d'une idéologie doit considérer les facteurs psychologiques qui fassent adhérer à une vision de monde plutôt qu'à une autre. Mais est-ce possible ? Pouvons-nous devenir plus conscients vis-à-vis de nous-mêmes pour, à partir de cette position, regarder le monde d'une façon critique ? Nous pensons qu'il s'agit d'une tâche asymptotique, d'un travail en un continu devenir. Mais il est nécessaire de considérer l'éducation de cette perspective là si nous voulons vraiment considérer une pédagogie qui soit critique et conscientisante, dans le sens de Freire par exemple.

La prise de conscience de motivations existentielles est un terrain de travail important à développer à l'université. Ainsi par exemple, Christian Arnsperger nous parle d'une critique existentielle comme d'un processus où nous mettons ces intérêts existentiels en lumière par l'analyse en visant à les convertir ou transformer si nécessaire (Arnsperger, 2005, p.40). Nous voyons l'importance de l'analyse mais toujours au service d'un processus d'auto-connaissance qui doit être mené comme condition d'une vraie critique et d'une transformation de la société.

L'université doit être considérée comme un espace de réflexion critique libre. Cela veut dire garder une position créative vis-à-vis des crises que nous éprouvons de nos jours. La créativité au sein d'un espace déterminée par une certaine idéologie n'est pas un espace de vraie créativité, ou plutôt apparaît comme un espace borné. La situation mondiale nous pose le défi d'imaginer des possibilités pour faire face à un ensemble de problèmes. Une conception de critique restreinte, limitée à un logicisme n'est pas suffisante pour développer ce travail. Il nous faut essayer de penser l'université comme un espace de développement de l'autonomie pour – à partir de cet espace – entreprendre l'objectif de la transformation du monde de la manière la plus consciente possible.

6. L'université et le travail, l'université et l'école.

L'un des problèmes que nous trouvons lorsque nous analysons le problème de l'autonomie de l'université est l'asymétrie vis-à-vis des rapports avec le marché du travail (l'avenir) et l'école (le passé). Si l'université doit avoir la possibilité de produire une critique libre elle ne peut pas être une institution « en fonction » du marché du travail. Par cela nous ne voulons pas dire qu'il n'ait pas de liens entre ces deux structures. Au contraire, cette relation devrait se produire à partir d'une rencontre. Mais la question se pose lorsqu'on regarde les rapports entre l'université et l'école. Quel devrait être le rapport entre ces deux institutions pour assurer l'autonomie ? L'autonomie de l'université est un grand chapeau. Mais vraiment il s'agit de l'autonomie de ceux qui sont à l'université. Comme institution d'éducation, ne doit-elle pas assurer l'éducation des étudiants ? Et cette éducation n'est-elle pas aussi un processus de conquête de l'autonomie ?

L'autonomie de l'université – dans le cadre existentiel que nous avons montré – doit être liée à l'autonomie de l'éducation pré universitaire. Les enseignants-chercheurs universitaires réclament un espace libre de réflexion pour développer leur activité

d'éducation et de recherche. Mais qu'est-ce qui se passe avec les enseignants à un autre niveau ?

7. Conclusion

Pour parler d'une pédagogie critique à l'université nous devons considérer l'autonomie comme un objectif essentiel. Cet objectif présuppose l'analyse logique des situations mais aussi un travail vis-à-vis des considérations et des motivations existentielles présentes chez les étudiants et les membres de la communauté universitaire en général. Cela veut dire que pour faire face aux défis de nos jours, l'université devra se constituer comme un espace où nous devrions mettre en rapport une étude du monde extérieur (dans son aspect critique, comme lutte pour le transformer) au même temps que nous développons une étude du monde intérieur de l'homme. Cette quête de connaissance devrait commencer bien avant de rentrer à l'université. Il faut établir un projet global, où cette connaissance à deux voies (intérieure et extérieure) soit présente comme une continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Comment développer une pédagogie qui ait comme but une transformation du monde dans ces deux directions ? Cela nous pose déjà un vrai défi. L'expérience de l'Université de Paris 8 – au-delà d'un jugement sur son succès ou sur son échec – est précieuse dans ce sens. Nous croyons que nous avons intérêt à reprendre plusieurs des expériences vécues ici et les examiner comme une source d'idées pour repenser l'université comme une institution d' « éducation supérieure ». Cependant cela ne sera forcément qu'une piste. Une liste de questions s'ouvre sous nos yeux. Comment appliquer un modèle comme celui-ci dans le cadre des sciences dites dures ? Comment harmoniser le développement de la maîtrise dans une certaine discipline technique avec ce processus de développement intérieur ? Comment articuler ce double développement dans des formations « courtes » visant directement le marché du travail ? Le champ d'investigation des sciences de l'éducation devra pousser ses limites si nous voulons arriver à transformer notre manière de concevoir l'Université.

Références.

1. Arnsperger, C., (2005), *Critique de l'Existence Capitaliste*, CERF, Paris.
2. Boisvert, Jacques, (1999), *La formation de la Pensée Critique*, Éditions du Renouveau Pédagogique.
3. Burbules, N., Berk, R., (1999), *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits*, en : Popkewits, T., Fendler, L. (éditeurs), (1999) ,*Critical Theories in Education*, Routledge, NY.
4. Castoriadis, C., (1997), *Faire et à Faire : Les carrefours du labyrinthe V*, Seuil, Paris.
5. Castoriadis, C., (1975), *L'institution Imaginaire de la Société*, Seuil, Paris.
6. Freire, Paulo, (2001, p.e. 1974), *Pédagogie des Opprimés*, La Découverte, Paris.

7. Freire, Paulo, (2006, p.e. 1996), *Pédagogie de l'Autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*, éditions érès, Saint-Agnes.
8. Shor, I., (1993), Education is Politics, *in* : McLaren et Leonard, (1993), *Paulo Freire: a critical encounter*, Rutgers, NY.