

ENJEUX ET DÉFIS DE L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE DANS UN MONDE EN CRISE

Anselme Armand AMOUROUX AFOUBOU
Université de Yaoundé I / Cameroun

Résumé : Quel type d'éducation convient-il à une société démocratique et juste dans un contexte du « tout marché » et de montée des populismes ? Cette question est au centre des réflexions contemporaines sur les politiques éducatives. En effet, le néolibéralisme triomphant fait du marché une référence autant pour les choix individuels que collectifs. Les structures formelles de régulation des comportements que sont la Famille, l'École, l'Église et, de manière générale, la société civile, ne semblent pas résister efficacement à cette marchandisation globale de la société au point que l'éducation est de plus en plus orientée vers le capital au détriment de l'humain qui en constitue pourtant la téléologie traditionnelle. Les systèmes éducatifs des pays en voie de développement sont davantage impactés par cette unidimensionalisation de l'homme et de la société, au nom de la conviction que la course au capital est la meilleure thérapie de leur retard économique. Quelles sont les politiques éducatives à mettre en œuvre pour limiter moralement le marché et éviter la dilution des valeurs éthiques et morales dans les valeurs marchandes dans la formation de l'homme et du citoyen ? Cette préoccupation nous amène à questionner globalement les valeurs qui doivent être véhiculées par l'éducation, surtout dans un contexte où la démocratie contemporaine est confrontée à une crise d'universalité. Quel type de démocratie devrait-on intégrer dans nos politiques éducatives pour réconcilier l'humanité fragmentée ? Notre réflexion se résume à la question des contenus éducatifs susceptibles à la fois de limiter moralement l'influence du marché et d'éviter les dérives ethno-nationalistes de la démocratie dans la formation de l'homme et du citoyen. Notre point d'aboutissement est que l'éducation doit contribuer à la formation d'un citoyen cosmopolitique et à ce titre, elle doit prendre en compte les savoirs endogènes, dans la perspective d'un universel à reconstruire et d'une humanité à réconcilier.

Mots-clés :

Démocratie, éducation, universel, humanité, culture

Abstract: What type of education is appropriate for a democratic and just society in a context of the "all-market" and rising populism? This question is at the center of contemporary reflections on educational policies. Indeed, triumphant neoliberalism makes the market the axiological paradigm of reference for both individual and collective choices. The formal structures of regulation of behaviors that are the School, the Church and, in general, civil society, do not seem to effectively resist this global commodification of society to the point that education is increasingly oriented towards capital to the detriment of the human, which nevertheless constitutes its traditional teleology. The educational systems of developing countries are more impacted by this unidimensionalization of man and society, in the name of the conviction that the race for capital is the best therapy for their economic backwardness. What educational policies should be implemented to morally limit the market and avoid the dilution of ethical and moral values in market values in the formation of man and citizen? This concern leads us to question the values that should be conveyed by education, especially in a context where contemporary democracy is facing a crisis of universality. What type of democracy should we integrate into our educational policies to reconcile fragmented humanity?

Our reflection boils down to the question of educational content that can both morally limit the influence of the market and avoid the ethno-nationalist excesses of democracy in the formation of man and the citizen. Our conclusion is that education must contribute to the formation of a cosmopolitan citizen and, as such, it must take into account endogenous knowledge, in the perspective of a universal to be reconstructed and a humanity to be reconciled.

Keywords:

Democracy, education, universal, humanity, cultur

Introduction

La question de l'éducation dans une société démocratique et juste est au centre des réflexions contemporaines sur les politiques éducatives. En effet, le triomphalisme libéral sacralise le marché qui devient ainsi la référence à partir de laquelle on pense la marche du monde. De nos jours, tout est quantifiable, évaluable et mesurable, autant pour les choix individuels que collectifs. Les structures formelles de régulation des comportements ne semblent pas résister efficacement à cette marchandisation globale de la société. L'éducation est de plus en plus orientée vers des finalités marchandes au détriment des finalités humaines. Les systèmes éducatifs des pays en voie de développement sont davantage impactés par ce libéralisme outrancier. Cette universalisation hégémonique et uniformiste du marché ne semble pas prendre en compte la diversité culturelle du monde, ce qui conduit à une certaine crise de l'éducation dans son horizon d'universalité. Dès lors, quelles sont les politiques éducatives à mettre en œuvre pour contenir moralement le marché et éviter la dilution des valeurs éthiques et morales face à cette marchandisation néolibérale de la formation de l'Homme et du citoyen ? Cette préoccupation nous amène à questionner globalement les valeurs qui devraient être véhiculées par l'éducation, surtout dans un contexte où la démocratie contemporaine est confrontée à une double crise : celle de l'universalité due principalement à la conception d'un universalisme hégémonique et celle de l'incapacité à repenser le contenu de l'idée de l'humanité capable de s'universaliser, au regard de la montée des populismes et des ethno-nationalismes. Quel type de démocratie devrait-on intégrer dans nos politiques éducatives pour réconcilier l'humanité fragmentée ? Notre réflexion questionne les contenus éducatifs dans un monde en crise multiple dans la perspective d'un réarmement moral de l'homme. Aussi explore-t-elle les nouveaux horizons de pensée sur les logiques et les dynamiques interactives et transactionnelles entre l'éducation, la démocratie, le marché et la culture dans la perspective de l'interculturalité. Notre point d'aboutissement est que l'éducation doit contribuer à la formation du citoyen et de l'homme universel, et à ce titre, elle doit prendre en compte des savoirs endogènes et le monde dans sa pluralité dans l'optique d'un « universalisme latéral » à d'une humanité réconciliée.

I. Les impasses de l'éducation démocratique

L'inflation des crises dans la société contemporaine convoque un questionnement ou un requestionnement autour de l'essence et du sens de l'existence de l'homme dans un monde profondément divers, pluriel et problématique. Les démocraties contemporaines sont soumises à de profonds

bouleversements qui remettent en débat la légitimité classique de la gouvernance démocratique. Ces bouleversements qui sont devenus critiques concernent la crise de participation, la désaffection démocratique, l'essor spectaculaire des populismes et des autoritarismes à visage démocratique, la montée des ethnonationalismes. Pour Arendt (1972 p. 272) « L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité, et le sauver de la ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus ». C'est également, poursuit-elle, avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun. A cet effet, la philosophie de l'éducation qui se projette sur le devenir humain apparaît comme une bouée de sauvetage dans un contexte où l'humain se trouve dilué ou absorbé par le « tout marché », le « tout numérique » et l'altérophobie. Comment donner sens et pertinence à l'éducation dans le monde problématique qui est le nôtre ? C'est d'ailleurs cette préoccupation qui est au centre de l'ouvrage de Fabre (2011) intitulé *Éduquer pour un monde problématique*. Que signifie éduquer dans un monde en perte de certitudes et de repères, un monde qui se nourrit de doutes, des croyances et des post-vérités ? Telle est la question qui taraude l'esprit des éducateurs contemporains. Éduquer démocratiquement signifie-t-il, libéraliser l'éducation, autonomiser les apprenants, laisser la majorité décider pour tout le monde ou laisser faire l'environnement socioculturel ? Sur la base de son registre social et symbolique porté vers l'adhésion à des valeurs communes, comme la libre communication des idées et des opinions et l'épanouissement individuel, la démocratie apparaît comme une piste de solution aux problèmes de l'existence collective, car elle représente le moyen et l'aboutissement du progrès de l'humanité.

D'après Alain Renaut (2013, p.59), la question du meilleur régime politique a trouvé son aboutissement avec la réponse démocratico-républicaine à la question de la souveraineté formulée en termes de souveraineté du peuple et conçue comme souveraineté de la loi. Comme le rappelle le philosophe français, c'est désormais à partir de la réponse démocratico-républicaine et par rapport à elle que se situent les débats ultérieurs de la pensée politique. C'est ainsi que depuis la chute du mur de Berlin qui marque la défaite du bloc communiste, un large consensus se dégage autour de l'idéal démocratique qui ne rencontre plus de véritables oppositions. Nous rappelons à cet effet les éloges philosophiques de la paix démocratique qu'on retrouve, entre autres, chez Tocqueville (1840), Kant (1795), Rawls (1996), Doyle (1983) ou Russett (1972) Face à cette apologétique classique de la démocratie l'on serait tenté d'affirmer sans réserve que l'éducation démocratique est l'approche idéale pour guérir notre monde de ses multiples maux, mais la réalité est plus complexe

parce que la démocratie crée autant de problèmes qu'elle ne résout. Le premier de ces problèmes est sa difficile généralisation.

I.1 La crise d'universalité de la démocratie

Lorsque nous admettons qu'il y a un consensus universel sur la démocratie, quel sens donnons-nous au concept d'universalité ? Voulons-nous dire que le modèle démocratique est partout le même ou qu'il y a un modèle unique autour duquel les hommes fédèrent leurs aspirations. Autrement dit, la démocratie est-elle une ou plurielle ? Comment éduquer démocratiquement aujourd'hui sachant que le concept de démocratie est rebelle à toute généralisation ? En effet, la démocratie est inséparable du contexte historique qui en détermine la signification et l'usage. (Nouët, 2024, p.9). On ne peut ignorer que la démocratie athénienne, la démocratie libérale, la démocratie chinoise ou même la démocratie russe ne désignent pas la même chose. Peut-être faudrait-il parler des démocraties plutôt que de la démocratie. Une éducation démocratique qui opterait de s'internationaliser de façon hégémonique n'aboutirait qu'à un « universel de surplomb » (Diagne, 2024 p.10) d'une part, et d'autre part, un modèle démocratique protectionniste ou nationaliste pourrait favoriser la montée des ethnonationalismes.

I.2. La plasticité de l'éthique démocratique.

La démocratie est fondée sur la reconnaissance de l'individu et de ses droits comme valeur suprême. La sacralité démocratique de l'individu légitime le minimalisme éthique qui résulte de l'acceptation de la divergence morale des individus et des communautés. Cet état de chose inscrit la conflictualité au sein même de la rationalité morale. Les démocraties du monde s'offrent en spectacle à travers leur capacité à servir indifféremment le même et son contraire, entraînant ainsi un affrontement constant et permanent des appels antinomiques à l'éthique. Dans les débats de société autour de la fin de vie, le mariage pour tous, l'IVG, chaque camp revendique la pertinence éthique de la position qu'il défend. (Renaut, 2011, p.159). Si le libéralisme moral classique apparaît modéré (Locke) par contre, la démocratie libérale contemporaine favorise sa radicalisation. Aussi n'est-il pas superfétatoire de parler aujourd'hui au plan éthique d'extrémisme libéral ou de « néolibéralisme moral » (Renaut, 2011, p.160). Au nom de la jouissance paisible de l'indépendance privée, ce que Constant appelle la « Liberté des Modernes », les sociétés démocratiques sont davantage portées par l'éthique de la liberté plutôt que par celle de la perfection. Dans un tel contexte, Renaut (2011, p.6) s'interroge sur l'éthique qui pourrait s'accommoder aux démocraties contemporaines dans où il est pratiquement « interdit d'interdire » En reléguant les différentes conceptions

du bien et de la vie bonne dans la sphère privée, la démocratie libérale ne s'expose-t-elle pas à une anarchie des valeurs ou au relativisme axiologique et dans un contexte éthique critique, comment éduquer démocratiquement sans basculer dans l'individualisme et le libertarianisme moral ?

2. La dialectique de l'éducation démocratique : éduquer pour déconstruire

Dans le monde problématique qui est le nôtre, l'éducation démocratique doit commencer par un déblayage conceptuel, car l'éducation moderne est adossée sur des valeurs et des référentiels abstraits et hégémoniques. La raison, la morale, la paix, la justice, les droits de l'homme, la communauté internationale, la démocratie, l'universalisme et tous les autres paradigmes qui encadrent l'existence commune et qui sont portés par l'éducation doivent être questionnés. Jusqu'ici, les valeurs paradigmatiques de l'éducation moderne sont occidentalo-centrées.

2.1. Déconstruire la raison dominante

Dans leurs rapports aux autres, les épistémologies occidentales affichent une posture de surplomb et ont la prétention de dire magistralement et exclusivement le vrai, le juste et le bien. Or, il est clair que l'idée d'une science objective déracinée et non incarnée, sans ancrage dans les réalités et les conditions sociohistoriques du sujet agissant, relève d'une pure vue de l'esprit. C'est justement ce grief que Taylor (1989) mobilise contre l'individualisme libéral qui fait l'apologie d'un individu abstrait et ignore notre enracinement dans les appareils collectifs. C'est également le même type de reproche que les penseurs de la décolonialité, comme Fanon (1952), Diop (1954), Wiredu (2002), Eboussi Boulaga (1977), Mbonda (2021) ou Hebga (1998), adressent aux épistémologies occidentales qui développent un complexe de supériorité vis-à-vis du savoir non occidental. C'est cette raison qui revendique un universalisme impérial, fruit de la « raison indolente » que Sousa de Santos définit comme une raison arrogante et métonymique dans la mesure où elle ne fournit aucun effort pour aller au-delà de sa zone de confort épistémique ou pour se défaire de ses préjugés universalistes (Mbonda, 2021, p.17).

Sur le plan éthique et spécialement celui de la conception du juste, la « raison indolente » prend la partie pour le tout, elle prétend unilatéralement exprimer le juste dans sa complétude. Une telle approche exclusiviste et hégémonique ne saurait prospérer dans un espace-monde particulièrement marqué par l'interculturalité ou la « pluriversalité » (Mbonda, 2021, p.19-21). La vocation universaliste et métonymique de la sphère éthique et épistémique occidentalo-centrée ne peut qu'engendrer de l'injustice éthique à cause de la

subalternisation ou de la négation des éthiques non occidentales. Dans cette veine, la philosophe britannique Flicker distingue deux formes d'injustice épistémique : « l'injustice épistémique de témoignage » caractérise l'excès de crédibilité du discours de celui qui se trouve dans la position dominante et, inversement, le déni de crédibilité du discours du dominé. Quant à « l'injustice herméneutique », elle fait référence au fait de ne pas être considéré comme un sujet capable de participation sociale significative (Mbonda, 2021, p.21).

Éduquer dans un monde en crise signifie donc pour nous s'attaquer à l'étiologie de la crise, c'est-à-dire identifier les causes profondes de la problématique du monde contemporain afin d'en rechercher les approches curatives. Ces causes résultent d'une rationalité dominante et hégémonique qui s'est octroyée le droit exclusif de décerner les certificats d'humanité à ceux qui, de son point de vue, le méritent et d'en exclure ou de dévaloriser l'humanité, les modes de vies ou les représentations de ceux qui ne s'identifient pas au modèle occidental. L'éducation démocratique ne doit pas radicaliser les causes de la crise actuelle, elle doit former une humanité nouvelle postcritique, celle qui ne cherchera pas à perpétuer les mécanismes de domination et d'exploitation, celle qui laissera à chaque franche de l'humanité la liberté de choisir son chemin, de s'autodéterminer, de s'autoassumer et de se réconcilier avec les autres. Pour ce faire, l'éducation démocratique doit *déconstruire* l'universalisme hégémonique et dogmatique

Les valeurs telles que la liberté, la démocratie, les droits de l'homme et la justice autour desquelles s'est construit l'universalisme classique ne font plus consensus et fragmentent l'humanité au lieu de l'unifier. Certaines publications récentes en France et ailleurs indiquent clairement qu'il y a un malaise dans la perception classique de l'universalisme. À titre illustratif, dans un ouvrage intitulé *Plaidoyer pour l'universel* et sous-titré *Fonder l'humanité*, paru en 2019, Wolff s'inquiète du recul de l'unité de l'humanité dans les représentations et de la récurrence de l'altérophobie : revendications identitaires, nationalismes, xénophobies, radicalités religieuses. L'universel est accusé de toutes parts : pour les uns, il serait oublieux des particularismes et des différences et pour d'autres, il ne serait que le masque du plus fort. Balibar (2016) quant à lui, examine la notion d'universalisme à partir de trois problématiques, à savoir, le cosmopolitisme et sa crise dans les conditions de la mondialisation, l'individualité abstraite comme construction caractéristique de la modernité, et la différence comme support d'une universalité sans unicité. À partir de cette problématisation triadique, il montre que la perspective universaliste eurocentrique est toujours porteuse de tension, de conflit et de division. Aussi prône-t-il une décolonisation de l'universalisme. Diagne (2024a, p.12) remet en question l'universalisme hégémonique et impérial qui s'est identifié à la colonisation et fragmente l'humanité. Aussi soutient-il que le

moment postcolonial ou décolonial actuel sonne le glas d'un certain universalisme et suscite la réinvention de l'universel. Y-a-t-il des valeurs universelles ? Où situer le commun entre les hommes ? Comment concevoir le dialogue entre les cultures ? Tel est le questionnement structurant de l'ouvrage de Julien (2008). Le philosophe helléniste distingue l'exigence rationnelle de l'universalité de la standardisation de l'uniforme qu'impose la mondialisation contemporaine, et estime qu'il faut déconstruire à la fois l'universalisme ethnocentrique et le relativisme culturaliste. D'autres publications récentes à l'instar de celles de Wallerstein (2008) ou de Dufoux et Policar(2023) expriment clairement la trajectoire problématique de l'universalisme classique. Dans un ouvrage collectif, Hofmann et Messling (2021) précisent même que la version de l'universalisme qui est en débat aujourd'hui est née en 1769, l'année de naissance de Napoléon, et morte en 1989, l'année de la chute du mur de Berlin (Diagne, 2024a, p.15).

Ainsi, si l'universalisme classique est en débat, c'est parce qu'il serait, soit trop universel et se confondrait avec l'uniformisme et l'occidentalo-centrisme, soit pas assez universel et donnerait libre cours au relativisme et aux ethno-nationalismes. Dans un cas comme dans l'autre l'universalisme classique n'est pas celui que doit porter et véhiculer l'éducation démocratique aujourd'hui. Il faut réinventer l'universel qui convient aux sociétés démocratiques contemporaines en crise.

2.2. Des-absolutiser le paradigme de la croissance économique

L'éducation contemporaine est fortement influencée par la théorie de la modernisation dont le paradigme est la croissance économique. Cette théorie soutient une approche développementale quantitative construite à partir des principes de l'économie libérale définis par Adam Smith dans laquelle les notions de production, de libre-échange et du marché sont essentielles. D'après ce modèle, la croissance économique est primordiale pour le développement et devrait être le but premier de tout État. Aussi l'éducation sera-t-elle tournée vers le profit, la production et l'accumulation massive des richesses, l'industrialisation, l'accroissement du Produit National Brut. L'éducation y est tournée vers les filières scientifiques et technologiques au détriment des arts et des humanités. Nussbaum (2011, pp.11-14) cite, pour le déplorer, cinq exemples dans lesquels des États, des Commissions éducatives de renom, des Rapports et même des parents, ont recommandé aux universités de privilégier la formation scientifique et technique ou de doter les enfants des compétences susceptibles de les conduire à la réussite financière. L'Éducation dominante dans le monde est celle qui est portée vers la croissance économique. Elle apprend aux enfants à rechercher des biens matériels, des biens qui protègent,

plaisent ou réconfortent. Qu'en est-il de l'humanité, de « l'âme », qu'en est-il des humanités ? S'interroge la philosophe américaine :

nous oublions apparemment l'âme, c'est-à-dire ce que cela signifie que d'ouvrir l'âme et de donner à une personne les clés d'accès à un monde riche, subtil, complexe ; ce que c'est que de rencontrer une autre personne comme une âme, plutôt qu'un simple instrument utile ou un obstacle pour ses propres projets ; ce que c'est que de parler en personne dotée d'une âme à une autre personne que l'on considère comme tout aussi profonde et complexe que soi-même. (Nussbaum, 2011, p.14).

L'auteure (2011, p.15) de *Les émotions démocratiques* observe que les États et les individus recherchent si avidement la croissance économique et les richesses matérielles, surtout en temps de crise, qu'ils n'ont pas suffisamment interrogé l'orientation à donner à l'éducation et aux sociétés démocratique. Dans ce contexte de marchandisation du monde, l'école se confond à une entreprise où les élèves apprennent à se faire de l'argent, à maximiser leur gain. Le triomphalisme du marché fait peser le risque de marchandisation réelle ou virtuelle de toutes les valeurs et exaspère les inégalités sociales.

À la suite de Nussbaum, Sandel (2012, p.7) estime également que nous n'avons pas encore réfléchi à la place à attribuer au marché dans une société démocratique et juste. Le philosophe américain observe que l'éducation capitaliste ne fixe aucune limite morale au marché : de nos jours, tout ou presque tout est à vendre ; une cellule de prison améliorée, l'accès à la voie rapide, le recours à une mère porteuse, le droit d'immigrer dans certains pays riches, le droit d'abattre des espèces menacées d'extinction, le numéro du téléphone portable du médecin, le droit d'émettre une tonne de carbone dans l'atmosphère, l'admission d'un enfant dans une université prestigieuse, le droit de payer pour éviter de faire la queue, le droit à un médecin concierge, etc. (Sandel, 2012, p.33-35).

Même si les prestations susmentionnées ne sont pas à la portée de toutes les bourses, l'éducation libérale propose de nouveaux moyens de se faire de l'argent. Vous pouvez par exemple, louer votre front ou n'importe quelle autre partie de votre corps à un annonceur, servir de cobaye humain à une firme pharmaceutique, combattre pour un pays en guerre, patienter dans une file d'attente à la place d'un autre, perdre sept kilos en quatre mois et se faire payer, racheter la police d'assurance-vie d'un individu âgé ou souffrant pour toucher son capital-décès, etc. (Sandel, 2012, p.35-37). C'est un modèle éducatif qui forme des citoyens capables de quasiment tout acheter et de tout vendre.

Conscients que le secret de l'arrogance occidentale se trouve dans la triade : puissance technologique-puissance financière-puissance militaire, les

pays d'Afrique subsaharienne ont transformé leurs écoles en de véritables entreprises de fabrication des *homo economicus*, dans l'espoir de rattraper leur retard économique. Dans ces écoles, le modèle éthique paradigmatique est loin d'être socratique, celui qui éprouvait de la honte à se préoccuper des mondanités et des vanités terrestres plutôt que de son âme et des moyens de la perfectionner. Le modèle éthique est plutôt de type libertarien : celui dans lequel on ne s'émue pas des inégalités sociales et on ne s'offusque pas de l'enrichissement individuel illimité. En effet, après l'exclusion de l'État providence, la sublimation de sa finalité sécuritaire et arbitrale, Nozick (1974, p.187-199) soutient que tout enrichissement même excessif est juste pourvu que la condition de justice des possessions initiales et de liberté transactionnelle soit respectée.

Il ressort de ce qui précède que l'essentialisation et la substantialisation de l'économie ont conduit les sociétés contemporaines à prioriser l'éducation économiste, celle qui promeut l'individualisme absolu, qui enseigne que tout homme est propriétaire de lui-même et que la recherche du profit est l'objectif terminal de l'existence. Le paradigme économiste assimile le moyen à la fin, l'accessoire à l'essentiel, le relatif à l'absolu, d'où la crise mondiale de l'éducation. Pouvons-nous continuer à promouvoir un modèle éducatif porté exclusivement vers la recherche du profit ? N'est-il pas immoral de promouvoir un modèle économique qui transforme l'homme en marchandises et qui vend le droit de faire du tort aux autres ? Ce modèle considère l'éducation comme une simple recette ou une technique de réussite sociale. C'est pour cela qu'il doit être repensé, réinventé dans la perspective de la formation intégrale de l'homme.

2.3. Déconstruire l'impérialisme démocratique

Éduquer démocratiquement dans le monde qui est le nôtre, c'est prendre conscience de l'illusion universaliste décrétée par l'Occident intellectuel depuis Les Lumières. Cet occidentalisme coïncide avec le colonialisme et l'hégémonisme dont les modes d'être sont le néocolonialisme, l'extractivisme et les épistémicides. La thèse suivant laquelle la démocratie est porteuse de paix, de sécurité, de justice et de développement, est largement répandue en Occident et apparaît comme une canonisation de la démocratie libérale assortie d'une légitimation de l'impérialisme et du militarisme démocratiques contemporains.

Comme le remarquait Sen (1999, p.16), la notion de démocratie est si enracinée dans la culture européenne et nord-américaine, qu'elle est généralement considérée comme un concept purement occidental. Or, poursuit le philosophe indien, il existe des traditions démocratiques en Afrique et en Asie qui permettent de déconstruire la thèse de sa paternité occidentale. S'agissant précisément de l'Afrique, il cite un extrait de l'autobiographie de

Nelson Mandela, *Un long chemin vers la liberté*, dans lequel l'homme d'État sud-africain rapporte les expériences démocratiques vécues lors des rencontres locales, alors qu'il était tout jeune.

Quiconque voulait prendre la parole pouvait le faire. C'était la démocratie dans sa forme la plus pure. Il se peut qu'il y ait eu une hiérarchie dans l'importance des intervenants mais qu'il soit chef ou sujet, guerrier ou médecin, boutiquier ou fermier, propriétaire ou travailleur agricole, chacun pouvait se faire entendre (...) C'est cela qui fut le fondement de l'autonomie : tous étaient libres d'exprimer leurs opinions et tous étaient égaux en tant que citoyens » (cité par Sen, 1999, p.17)

Le philosophe indien cite également les études anthropologiques de Fortes et Evans-Pritchard (1940) qui illustrent le socle consensuel de la gouvernance dans les chefferies et royaumes de l'Afrique traditionnelle. Dans leur ouvrage *African Political Systems*, fruit de recherches de terrain collaboratives, Fortes et Evans-Pritchard analysent les organisations politiques africaines sur une base comparative et y relèvent l'omniprésence de la recherche du consensus, la consultation et la liberté de s'exprimer. C'est également ce qu'on observe chez Fouda (2013) dans son herméneutique des traditions orales africaines lorsqu'il évoque le « pancalisme » pour caractériser la collégialité, le dialogue, la solidarité et l'harmonie existentielle des négro-africains.

Sen souligne également l'existence d'une tradition de tolérance à l'égard des points de vue différents et d'encouragement au débat public chez les peuples asiatiques. Il illustre son propos en évoquant l'importance que les intellectuels bouddhistes accordaient à la délibération publique en Inde, en Chine et au Japon. (Sen, 1999, p.29-35).

Même si cela peut être perçu par les détracteurs comme une généralisation, Sen souligne qu'il n'y a guère de doute quant au rôle traditionnel et à la pertinence continue de la participation et de l'obligation de rendre compte, dans l'héritage politique non occidental. Le débat public, la liberté d'expression et l'égalité qui sont des principaux piliers de la démocratie sont donc effectifs dans toutes les traditions culturelles du monde.

La thèse de l'exception européenne dans le respect de la tolérance et du dialogue ne peut être soutenue qu'en fermant les yeux sur tous les exemples de débats publics historiquement attestés dans d'autres régions de notre planète. (Sen, 1999, p.35).

Le problème est moins dans l'hostilité de certaines traditions à la démocratie que dans la tentative occidentale de s'en approprier exclusivement

la paternité et de vouloir en faire un universalisme hégémonique. Ce qui apparaît à l'Occident comme une résistance non occidentale à la démocratie est en réalité un rejet du modèle démocratique libéral à cause de son inadaptation socioanthropologique.

La démocratie portée par les systèmes éducatifs du monde ne doit pas être une importation mais une émanation des réalités culturelles endogènes. C'est bien ce plaidoyer qui est porté depuis longtemps par plusieurs penseurs africains qui abondent conceptuellement dans une perspective décoloniale et déconstructiviste, à l'instar de Fanon, Éboussi Boulaga, Mbonda, Diagne., de Sousa Santos ou Gordon et Mbembé. Cette contextualisation de la démocratie se rapproche de ce que Mesure et Renaut (1999, p.283) nomment « démocratie culturelle », entendue comme cette figure de la démocratie qui ferait de la mise en œuvre des droits culturels, un de ses principes de fonctionnement. Certes, la culture est une porte ouverte au relativisme, au particularisme, voire à la superficialité et à la superfluité, mais la démocratie culturelle dont nous parlons doit être perçue comme une fenêtre de la « pluriversalité » dans la perspective de l'universel « latéral » (Diagne, 2024a). La « démocratie culturelle » est donc en fin de compte un particulier porté vers l'essence universelle de la démocratie.

3. La dialectique de l'éducation démocratique : éduquer pour reconstruire

Comment former le citoyen du monde qui est le nôtre ? Pour réfléchir à l'éducation qui convient à la citoyenneté démocratique, Nussbaum (2011, p. 24) estime qu'il faut questionner la nature des États démocratiques et le but qu'ils poursuivent : la recherche du profit ou le développement humain ? Cette question peut sembler avoir été globalement résolue avec l'adoption par le Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD) de l'Indice du Développement Humain (IDH). Cet indice permet d'inclure des paramètres autres que monétaires (PIB par habitant), dans l'appréciation du développement, à l'instar du niveau d'éducation, du niveau de santé, de l'espérance de vie ou globalement la qualité de vie. Mais en tant que philosophe de l'éducation, nous devons questionner la finalité pragmatique et opératoire des savoirs dispensés. Nous devons également interroger les capacités transformatrices de nos curricula. Nous devons enfin nous assurer que les valeurs portées par l'éducation ont pour finalité la formation intégrale de l'homme et le développement pluridimensionnel des peuples.

« L'Afrique n'a personne à rattraper, elle ne doit plus courir sur les sentiers qu'on lui indique, mais marcher prestement sur le chemin qu'elle se sera choisi » Ces propos de Sarr (2016, p.112) sur l'Afrique sont également valables pour la proportion de l'humanité arbitrairement qualifiée de Périphérie, Sud Global ou Tiers-Monde, par opposition au Centre, Nord, ou aux pays développés. L'éducation doit permettre à chaque peuple de marcher sur le

chemin qu'il se sera choisi. Chez les peuples qui, comme ceux d'Afrique, ont subi les affres de la domination et de l'aliénation coloniales, l'éducation doit viser la réappropriation de soi, le réarmement de la pensée, la réinvention de soi et la définition des horizons des possibles. Aussi l'éducation démocratique doit-elle tenir compte de l'environnement culturel et se projeter sur l'humain comme son unique finalité.

3.I. Revenir aux humanités dans l'éducation

« Un voile épais de confusion et de dissension traîne en ce moment sur le Monde. Jamais, dirait-on, les hommes ne se sont plus cordialement repoussés et haï qu'aujourd'hui où tout les rapproche. » Diagne observe que ces propos de Teilhard de Chardin (1959, p.172) expriment bien la réalité de notre monde. En effet, nous n'avons jamais été aussi proches les uns des autres, mais en même temps, nous vivons aussi une époque de l'altérophobie marquée par la négation et la haine de l'autre. Les hommes sont plus prompts à valoriser ce qui les divise plutôt que ce qui les unit, à construire des barrières entre eux plutôt que des ponts. Le « Même » affirme désormais son identité et son existence par opposition à l'« autre », vidant ainsi le « Nous » de toute substance politique. Pourquoi cette conspiration de l'homme contre l'homme ? Comment en est-on arrivé à cette généralisation de la peur de l'autre qui cesse d'être celui avec qui le « je » construit le « Nous », pour devenir le concurrent, l'adversaire et même l'ennemi, et quelles solutions faudrait-il préconiser ? Nous l'avons déjà dit, la sublimation du capital dans les curricula de formation est la principale étiologie de la crise de l'humanité. C'est pourquoi le retour aux humanités apparaît comme la solution la plus appropriée.

Comme le suggère l'UNESCO au préambule de son Acte Constitutif : « les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ». Pour semer les graines de la paix dans les esprits et favoriser la compréhension mutuelle, L'UNESCO s'appuie sur l'éducation démocratique, la science et la culture. Dans cette perspective, l'éducation socratique prépare la réponse à la question ; « Comment doit-on bien vivre » ? Aussi met-elle l'accent sur l'amélioration qualitative de l'homme et le perfectionnement de l'âme au moyen de la pratique de la vertu. Rappelons-nous que Socrate préférait subir l'injustice plutôt que de la commettre et enseignait aux jeunes la priorisation de la vertu au détriment des contingences mondaines ainsi que la pratique du débat. Nussbaum (2010, p.63) estime d'ailleurs que la pédagogie socratique basée sur la quête de la vertu et le questionnement critique est au cœur de la théorie et de la pratique de l'éducation libérale dans la tradition occidentale. À titre d'illustration, elle montre le socratisme pédagogique de Johann Pestalozzi,

de Bronson Alcott, d'Horace Mann, de John Dewey ou de Rabindranath Tagore.

Pour Nussbaum (2010, p.61), l'éducation démocratique orientées vers les humanités doit viser à développer une série de capacités opératoires chez les individus, considérés comme des citoyens du monde. À cet effet, elle estime que, pour produire des citoyens responsables, l'école doit ;

- Développer la capacité des élèves à voir le monde du point de vue des autres ;
- Enseigner aux enfants à ne pas avoir honte du besoin et de l'incomplétude, mais à y voir des occasions de coopération et réciprocité ;
- Développer la capacité d'attention véritable aux autres, qu'ils soient proches ou lointains ;
- Affaiblir la tendance à se tenir à distance des différentes minorités ;
- Enseigner les faits réels et vrais sur les autres groupes ;
- Promouvoir la responsabilité ;
- Promouvoir énergiquement la pensée critique

En somme, le péril environnemental qui résulte de la prédation collective et inconsidérée des ressources naturelles et le péril sanitaire issu de la pandémie de la Covid 19 dévoilent l'extrême vulnérabilité de l'Homme. Cette vulnérabilité remet en débat la question du rapport de l'homme à son *alter ego*. Aussi, l'éducation doit cesser de se plier aux exigences du marché, de l'emploi, et de la rentabilité pour faire une place aux humanités que sont la littérature, l'histoire, la philosophie ou les arts. D'après la philosophe américaine,

Les humanités nous font accéder à la culture des émotions, à l'imagination narrative, c'est grâce à l'empathie que nous sommes capables de nous mettre à la place d'autrui, de nous identifier au faible, au lieu de le stigmatiser, de développer de la compassion et du respect en lieu et place de l'agressivité et de la peur qui naissent inévitablement de la vulnérabilité, et de défendre l'intérêt commun (Nussbaum, 2010, p.62)

Ce nouvel humanisme qui réconcilie l'humanité suppose la promotion d'une nouvelle approche de l'universel.

3.2. Enseigner le pluriel du monde

Dans la perspective de la vulgarisation des épistémologies alternatives, le philosophe sénégalais Diagne est celui qui a systématisé l'*Ubuntu* comme la

construction philosophique qui exprime les valeurs éthiques africaines. Pour lui, *Ubuntu* signifie « faire l'humanité ensemble », réaliser notre humanité dans la réciprocité : « je suis humain parce que tu es humain », tel est, d'après lui, le principe fondateur de l'existence africaine qui, on le voit bien, est en rupture d'avec le cogito solipsiste cartésien. Au-delà des Africains, Diagne (2024b, p.161) appelle donc l'humanité à un « *Ubuntu planétaire* » pour faire face au capitalisme, surmonter les crispations identitaires, barrer la voie à l'ethno-nationalisme triomphant qui fragmente l'humanité. Pour lui, la tâche de réinventer l'universel nous incombe et se formalise par le fait de penser le monde dans la relation, c'est-à-dire l'échange avec tout le monde, la prise en compte de la pluralité et de l'équivalence des cultures humaines. Il s'agit, précise-t-il, « de marcher vers l'humanité, de se donner l'humanité comme but en même temps que comme principe d'action et comme principe d'universalisation, de comprendre l'humanité comme une tâche. Tout enseignement est nécessairement un particulier universel, une dialectique du local et du global. Diagne (2024, p.125) estime qu'il faut décoloniser la raison hégémonique et exclusiviste pour universaliser, car l'universalisme vertical est porteur d'injustice épistémique. Or, l'universel latéral ou multilatéral qu'il préfère est synonyme de décentrement, de la capacité de sortir de soi, de voir sa propre langue depuis une autre langue. L'universel qu'il convient d'enseigner est nécessairement « l'universel latéral », qui tient compte de la pluralité du monde et se construit dans la migration des savoirs et la traduction interculturelle (de Sousa Santos, 2014, p.212-235) ou encore de ce que Panikkar (1984, p.82-83) appelle « herméneutique diatopique ». Il s'agit de cesser de considérer l'épistémè occidentale comme l'unique fenêtre qui permet de voir le monde pour apprendre à le regarder par d'autres fenêtres et notamment par sa propre fenêtre. Désoccidentaliser pour universaliser ne signifie pas le renoncement à tout horizon d'universalité mais la construction d'universel européenisant, sinisant, indianisant et africanisant. (Diagne 2024a, p.125). Cet universel réconcilié nous rappelle l'approche décoloniale et afrocentrique de Mbonda (2020) qui prescrit aux Africains le tryptique Déconstruction-Déconnexion-Reconstruction (DDR) comme l'approche idéale de la décolonisation de la pensée. D'après son initiateur, la « DDR » permettra de prendre l'Afrique (son histoire, sa culture, ses religions, ses valeurs, ses sagesses, ses mythologies, ses imaginaires) comme « standpoint » des écritures africaines de soi et du monde, tout en restant ouvert à d'autres perspectives. (Mbonda, 2020, p.14). Une telle approche de l'universel présente l'avantage de concilier l'éducation avec la culture.

3.3. Réconcilier l'éducation avec la culture

Notre monde commun est marqué par la diversité et la pluralité. Le monde que nous partageons rassemble plusieurs cultures, plusieurs traditions, plusieurs systèmes de représentations et de compréhension du monde et de l'homme, plusieurs conceptions du bien et du juste. Notre monde est donc marqué par le « fait du pluralisme ». S'inscrivant dans la tradition libérale, Rawls (1971, p.427) a pensé devoir résoudre ce problème en reléguant les doctrines compréhensives à la sphère privée et en recourant au « consensus par recoupement » sur la sphère publique. Pour les libéraux, ce qui importe dans la perception de l'identité, c'est l'idée de singularité irréductible et de propriété non partagée, car chaque être est porteur d'un "moi" distinct des valeurs et des finalités qu'il choisit. Comme le rappelle l'auteur de la *Théorie de la justice* (1971, p.33-34), le « moi est premier par rapport aux fins qu'il poursuit » et « chaque personne possède une inviolabilité fondée en justice qui ne saurait être transgressée même au nom du bien-être de l'ensemble de la société ». Mais les communautariens et les multiculturalistes comme Michael Sandel, Charles Taylor, Alasdair MacIntyre ou Michael Walzer dénoncent l'idée d'un « moi désengagé et désencombré ». Taylor (1992) suggère précisément qu'une « politique de la reconnaissance » ou une « politique de la différence » soit substituée à cette abstraction excessive du moi libéral. Pour le philosophe canadien, le pluralisme des cultures et des systèmes de valeurs inhérents à ces cultures sont déterminants pour l'identité personnelle. La personne humaine n'est pas le fondement ultime des valeurs, mais une simple porteuse des valeurs qui la précèdent et qui l'excèdent ; « ce que je suis est donc largement ce que j'hérite... je me découvre comme appartenant à une histoire, que cela me plaise ou non, que je l'admette ou non, l'un des porteurs d'une tradition », écrit MacIntyre (1981, p.215).

Pour éduquer dans un monde multiculturel sans faire de l'éducation un lieu d'affrontement des cultures, sans hégémonisme culturel (Fukuyama,) et sans « choc des civilisations », ou pour surmonter ce que Mesure et Renaut (1999, p.11) appellent les paradoxes de l'identité démocratique, il faut prendre en compte trois réponses possibles à la question « Qui suis-je » ? À cette question, précisent-ils, l'on peut répondre en déroulant l'une ou/et l'autre des identités spécifique, distinctive et collective. Ces trois jeux de langage nous invitent à reconnaître que notre identité concilie l'individualité qui nous singularise avec l'appartenance aux appareils collectifs qui nous solidarisent : « notre identité est le produit énigmatique de deux dynamiques potentiellement antagonistes, en vertu desquelles chacun ne peut dire "je" qu'en pensant et en disant aussi "nous" » (Mesure et Renaut, 1999, p.12). Il en ressort la nécessité pour l'éducation démocratique d'être le lieu de développement des capacités pour le dialogue entre les savoirs dispensés et la culture des peuples et d'acceptation de l'autre. L'éducation démocratique devrait avoir pour mission

de former à « L'appréhension de l'autre comme notre semblable, et donc comme notre égal, mais aussi comme différent, et donc comme possédant un droit égal au nôtre à être reconnu publiquement dans sa différence » (Mesure et Renaut, 1999, p.291). Comme l'explique Mbonda :

Chaque culture possède un potentiel de rationalité et d'universalité que l'éducation doit contribuer à actualiser et à vulgariser au profit de toutes les cultures et au profit de l'humanité de l'homme. L'accès aux valeurs universelles passe par la reconnaissance des droits culturels, le droit pour chaque peuple de voir sa culture reconnue, et mise en dialogue avec les autres. » (Pallante, 2010, p.52)

Conclusion

Existe-t-il des valeurs universelles ? Aussi longtemps que l'enseignement dans nos écoles et universités se déploiera en marge des problèmes réels posés par les visions du monde ambiantes ou locales, le développement intégral de la personne humaine et des peuples sera ralenti. L'éducation donnée même par nos enseignants les plus brillants demeurera contreproductive si elle ne tient pas compte des repères axiologiques locaux (croyances ancestrales, médecine traditionnelle, ontologies locales). Aussi longtemps qu'elle sera vassalisée par le marché, le profit, la rentabilité, le besoin, l'éducation ne coïncidera pas avec l'amélioration qualitative de l'homme. Dans un monde de plus en plus régi par un minimalisme éthique et un libéralisme moral radical, le plaidoyer éducatif devrait viser l'humanisation des comportements, l'acceptation de la différence et le pluriel du monde. L'éducation démocratique doit, en plus de réhabiliter les humanités phagocytées par le « tout marché », permettre à l'éduqué de savoir se servir de la carte et de la boussole de Michel Fabre pour tracer sa propre route.

Références

- Diagne, S.B. (2024). *Universaliser. « L'humanité Par les moyens d'humanité »*. Albin Michel.
- Diagne, S.B. (2024). *Ubuntu : Faire l'humanité ensemble*. Éditions de l'HESS.
- Fabre M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses Universitaires de France.

Fortes, M. et Evans-Pritchard, E.E. (1940). *Systèmes politiques africains. Études ethnographiques*. Presses Universitaires de France.

Fouda, B. (2013). *La philosophie négro-africaine de l'existence. Herméneutique des traditions orales africaines*. L'Harmattan.

MacIntyre, A. (1981), *Après la vertu : une théorie morale*. Presses Universitaires de France.

Mesure S. et Renaut, A. (1999). *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*. Aubier.

Mbonda, E-M. et Rondeau D., (Eds) (2015). *La contribution des savoirs locaux à l'éthique, au politique et au droit*. Presses de l'Université de Laval.

Mbonda, E-M. (2021). *Une décolonisation de la Pensée. Etudes de philosophie afrocentrique*. Sorbonne Université Presses.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle ?* Climats.

Pallante G. (Eds) (2010). *Enseignement et culture*. PUCAC.

Rawls J. (1971). *Théorie de la justice*. La Découverte.

Rawls J. (1993). *Justice et démocratie*. La Découverte.

Renaut A. (2011). *Quelle éthique pour nos démocraties*. Buchet/Chastel.

Renaut, A. (2013). *Un monde juste est-il possible ? Contribution à une théorie de la justice globale*. Stock.

Sandel, M. (2014). *Ce que l'argent ne saurait acheter*. Seuil.

Sarr, F. (2016). *Afrotopia*. Philippe Rey.

Sen, A. (2005). *La démocratie des autres. Pourquoi la liberté n'est pas une invention de l'Occident*. Éditions Payot et Rivages.

Taylor, C. (2019). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Flammarion.