

Noam
Chomsky
Pour
une éducation
humaniste

Carnets

L'Herne

POUR
UNE ÉDUCATION
HUMANISTE

Carnets

Titre original :

Chomsky on democracy and education by Noam Chomsky

© 2002 by Taylor & Francis Group LLC – Books

Textes reproduits avec l'autorisation de Taylor & Francis Group LLC – Books via Copyrights Clearance Center

© **Éditions de l'Herne, 2010**

22, rue Mazarine 75006 Paris

lherne@lherne.com

www.lherne.com

Noam Chomsky

POUR
UNE ÉDUCATION
HUMANISTE

SUIVI D'UN ENTRETIEN
AVEC NORMAND BAILLARGEON

Traduit de l'anglais par Myriam Dennehy

L'Herne

INTRODUCTION

En visite en Europe de l'Est au début des années 1980, Michael Albert apprit, amusé, que bien des gens étaient là-bas convaincus qu'il existait en fait deux Noam Chomsky, homonymes.

Le premier était l'éminent linguiste aux travaux révolutionnaires célébrés dans le monde entier : ce scientifique renommé était au cœur de la création des sciences cognitives, et avait apporté à la philosophie d'incontournables contributions, notamment en ravivant les traditions rationaliste et innéiste.

Le second était le militant socialiste libertaire bien connu, l'infatigable pourfendeur des idées reçues et décrypteur de la vérité du politique derrière l'écran de fumée de la propagande idéologique : on lui devait, à lui aussi, une œuvre imposante.

L'immensité de la distance qui sépare ces deux univers de travaux ainsi que la somme de labeur supposée pour les accomplir permettent, conjointement, de comprendre comment on a pu en arriver à cette conclusion, cependant erronée.

Je soupçonne que ceux qui savent tout cela seront néanmoins aujourd'hui assez surpris d'apprendre que Chomsky est, de surcroît, un important penseur de l'éducation. En fait, quand, il y a quelques années déjà, C. P. Otero entreprit de rassembler les écrits de Chomsky sur l'éducation, il en trouva un nombre si considérable qu'il ne put les réunir qu'en un épais volume^[1], auquel il faudrait ajouter aujourd'hui d'autres textes, rédigés depuis. Le présent ouvrage témoigne de cet aspect moins connu de la pensée de Chomsky, par lequel il prolonge et renouvelle une longue tradition de pensée libertaire consacrée à l'éducation.

À y regarder de plus près, l'intérêt de Chomsky pour l'éducation, qui fut constant, n'est pas surprenant, et il me paraît être plutôt la résultante de la convergence de facteurs biographiques et de préoccupations intellectuelles qui le rendaient inévitable.

Sur le plan biographique, rappelons d'abord que Chomsky a fréquenté durant de nombreuses années, au début de sa scolarité, une école progressiste, fortement influencée par les idées de John Dewey. Il a maintes fois raconté cette expérience^[2] et rappelé à quel point elle a compté pour lui, insistant sur les différences avec l'école traditionnelle où il se rendit ensuite et où il vécut une expérience qu'il qualifie de trou noir et de perte de temps.

Chomsky fut plus tard enseignant (il a longtemps enseigné l'hébreu), puis professeur et chercheur à l'université : à chaque fois, il ne put manquer de s'interroger sur l'éducation et sur les institutions au sein desquelles elle se pratiquait.

Mais au-delà de l'anecdote biographique, l'éducation est encore chez Chomsky ce point focal où se rencontrent des thèmes et des problématiques chers au scientifique et au militant.

En premier lieu, Chomsky, rationaliste et innéiste, ravive, contre l'empirisme ou le constructivisme, des traditions que l'on peut faire remonter à Platon et à Descartes ; il aborde l'éducation avec un riche appareil conceptuel qui nous invite à penser de manière profondément originale ce que signifie enseigner ou apprendre, et comment il convient d'aborder ces pratiques. Partant de là, Chomsky, a établi un important dialogue critique avec les deux plus illustres représentants des traditions empiriste et constructiviste en éducation au XX^e siècle, B. F. Skinner et Jean Piaget^[3], avançant, très modestement et sans dogmatisme, des pistes de réflexion sur la manière dont l'enseignement devrait être conçu.

Le militant libertaire, à son tour, fortement attaché aux idéaux des Lumières et à une politique

émancipatrice, ne pouvait manquer de s'insurger à la fois contre la tendance endoctrinaire de l'éducation telle quelle est trop souvent pratiquée dans les écoles ou les universités et contre la propagande politique qui en prend le relais, notamment dans les médias, toutes deux dressant autant d'immenses obstacles contre l'idéal d'une société libre, juste et véritablement démocratique.

Telles sont les directions dans lesquelles s'inscrivent quelques-uns des principaux thèmes traités dans les deux premiers textes que comprend cet ouvrage. Ces écrits majeurs de Chomsky permettent d'aborder des aspects cardinaux de sa réflexion sur l'éducation, une réflexion qu'il serait toutefois erroné de limiter à cela. Car Chomsky conserve encore et toujours l'espoir que les êtres humains, mus par leur « instinct de liberté », seront toujours capables, si tant est que leur développement n'est pas entièrement entravé, de se dresser victorieusement contre ce qui les opprime. Le dernier texte trace à cet égard les grandes lignes de cette indispensable pratique de l'autodéfense intellectuelle, qui est une des conditions nécessaires à cette émancipation. Cette pratique, que l'éducation se devrait d'alimenter, contribue à entretenir l'espoir qui anime Chomsky, sujet longuement développé avec J. Bricmont dans l'ouvrage *Raison contre pouvoir, le pari de Pascal*^[4].

Dans l'entretien qui clôt ce livre, Chomsky revient sur cette espérance, en la liant cette fois à l'éducation et en évoquant, de manière très émouvante, l'œuvre d'un grand éducateur qui fut aussi son ami : Howard Zinn.

Normand Baillargeon

POUR UNE CONCEPTION HUMANISTE DE L'ÉDUCATION (1975)^[5]

Ayant eu l'honneur d'être invité à Cambridge pour prononcer une série de conférences en hommage à Bertrand Russell, j'ai été amené à lire et relire certains de ses écrits^[6].

En matière d'éducation, Russell avait beaucoup à dire, et son propos n'a rien perdu de son actualité. Il brassait des idées audacieuses, qu'il ne s'est pas seulement contenté de théoriser mais a aussi cherché à mettre en pratique. Selon lui, l'éducation devait avoir pour objectif premier de stimuler et de fortifier les impulsions créatrices propres à chacun. Cette conclusion, qu'il a formulée différemment au fil des années, découle d'un concept particulier de la nature humaine qu'il a également décliné sous diverses formes. Russell s'inscrit dans la continuité de ce qu'il appelle la « conception humaniste », qui considère l'enfant à la manière dont le jardinier considère un jeune arbre, comme « un être doté d'une nature propre, qui pourra s'épanouir pleinement si on lui donne la terre, l'air et la lumière dont il a besoin ».

Russell constate cependant que « le terreau et la liberté nécessaires à l'épanouissement humain sont autrement plus difficiles à trouver... La pleine maturité vers laquelle on tend ne saurait être définie ou démontrée ; c'est un état subtil et complexe, que l'on ne peut sentir que par une intuition délicate et que seuls l'imagination et le respect permettent d'appréhender ». Aussi l'éducation doit-elle être animée par « l'esprit de respect » face à ce que l'homme a « de sacré, d'indéfinissable, d'illimité, d'individuel et d'étrangement précieux : un principe vital, un fragment de l'obstination du monde ».

Cette définition de l'éducation relève d'une conception humaniste de la nature humaine, selon laquelle l'enfant est doué d'une nature propre dont le noyau est l'impulsion créatrice. L'objectif de l'éducation consiste donc à apporter le terreau et la liberté nécessaires à l'éclosion de cette impulsion créatrice, à assurer un environnement complexe et stimulant que l'enfant pourra explorer à sa guise, de façon à éveiller son impulsion créatrice propre et à enrichir sa vie de façon diverse et originale. Cette approche est guidée, nous dit Russell, par un esprit de respect et d'humilité : respect pour le principe vital précieux, divers, individuel, indéterminé ; humilité devant les objectifs à atteindre et dans le degré d'intuition et de compréhension des éducateurs.

Russell, qui n'était pas étranger à la science moderne, avait bien conscience de l'étendue de notre ignorance par rapport aux objectifs et aux finalités de la vie humaine. Aussi l'éducation ne saurait-elle avoir pour fonction de contrôler la croissance de l'enfant et de l'orienter vers telle ou telle fin, fixée d'avance dans un geste arbitraire et autoritariste. Au contraire, elle doit laisser libre cours au principe vital et en favoriser l'épanouissement en faisant acte de bienveillance, d'encouragement et de stimulation, dans un environnement riche et diversifié.

Cette conception humaniste de l'éducation repose clairement sur certains présupposés quant à la nature propre de l'homme et à la place centrale qu'y occupe l'impulsion créatrice. Si ces présupposés s'avèrent faux, alors les conclusions concernant la théorie et la pratique éducatives seront elles aussi invalidées. En revanche, s'ils sont justes, il faudra revoir de fond en comble le système éducatif américain actuel, tant sur le plan rationnel qu'éthique.

Théories éducatives libertaires : la nature du travail

La conception humaniste amène une théorie éducative que l'on pourrait qualifier de libertaire.

Appliquée au concept clé de la nature du travail, elle amène aussi une approche libertaire de l'organisation sociale. À ce sujet, Russell cite Kropotkine : « C'est l'excès de travail, et non le travail lui-même, qui répugne à la nature humaine. L'excès de travail qui sert le luxe de quelques-uns, et non le bien-être de tous. Le travail est une nécessité physiologique, il sert à liquider l'accumulation d'énergie corporelle, c'est un besoin sanitaire et vital^[7]. »

Dans la même veine, Russell fait remarquer que, « s'il fallait inciter l'homme à travailler plutôt que l'y contraindre, la communauté aurait évidemment intérêt à rendre le travail plaisant », et les institutions sociales s'organiseraient en conséquence. Elles assureraient les conditions permettant d'entreprendre librement un travail productif, créatif, intégré dans une vie normale et saine. Pour reprendre les analyses historiques du jeune Marx, si l'on considère que le « caractère générique » de l'homme appelle une « activité libre et consciente » et une « vie productive », il s'agit de fonder une société où le travail sera non seulement un moyen, mais une fin^[8].

Cette théorie prend le contre-pied de l'opinion dominante, selon laquelle le travail est une marchandise qui doit se vendre au plus offrant mais n'a aucune valeur en soi. Il n'a d'autre valeur et d'autre finalité que de permettre la consommation : dans cette perspective, en effet, les hommes se préoccupent avant tout de maximiser la consommation, et non de s'épanouir dans la production. Ils se définissent en tant qu'individus non par ce qu'ils produisent, par ce qu'ils font pour les autres ou par leur action sur la nature, mais par la possession de biens matériels et la consommation : je suis ce que je suis en vertu de ce que je possède et de ce que j'utilise. Ainsi, l'existence a pour objectif premier l'accumulation de marchandises, et le travail n'a de sens que dans cette perspective. Or, cela suppose (contrairement à ce qu'affirment Kropotkine, Russell, Marx et bien d'autres) que l'homme répugne au travail et qu'il recherche plutôt les loisirs et la consommation.

Nous voilà renvoyés une fois de plus à certains présupposés. Dans une telle conception de la nature humaine, l'éducation doit servir à former les enfants, à leur faire acquérir les trucs et astuces qui leur permettront de s'intégrer dans la chaîne de production : procédé inepte d'un point de vue humaniste, mais nécessaire pour qu'ils puissent exercer leur liberté dans la consommation, aux heures où ils sont libérés de leurs corvées. Un partisan de la conception humaniste promue par Russell pourra trouver cela déplorable, mais n'oublions pas qu'au fond, ces deux conceptions divergentes du travail et de l'éducation sont le résultat d'un jugement factuel porté sur la nature humaine.

Cela revient à se demander si le travail créatif est essentiel à l'existence, ou bien s'il n'est qu'une corvée, l'essentiel étant les loisirs et la consommation.

Peut-être la conception humaniste formulée par Russell, Kropotkine, Marx et bien d'autres est-elle erronée, même si, pour ma part, je suis convaincu de sa pertinence. Toujours est-il quelle a des conséquences directes en termes d'organisation sociale et d'éducation.

Certains critiques sociaux l'ont reconnu et ont ainsi proposé de tirer les conséquences de la conception humaniste. Pour preuve, Russell cite une publication de la *National Guilds League*, organisation ouvrière socialiste britannique du début du XX^e siècle : tout en reconnaissant qu'il y a quelque chose d'hypocrite à parler de « joie dans le travail », ce pamphlet s'empresse d'ajouter que cela vaut déjà mieux que de se résigner à ne voir dans le travail qu'« une activité purement lucrative, sans âme et sans joie ».

Personnellement, je pencherais en faveur de Russell et du discours hypocrite. Mon propos ne consiste cependant pas à défendre cette position, mais plutôt à souligner le lien entre une certaine vision de la nature humaine (et, plus particulièrement, de la créativité et du travail productif) et un modèle éducatif axé soit sur la liberté et la stimulation, soit sur la tutelle et le contrôle.

Conséquences dans la théorie sociale et dans la pratique éducative

Ce débat ne date pas d'hier. On le trouvait déjà chez Wilhelm von Humboldt, penseur trop longtemps oublié, dont les réflexions sur la pratique éducative font écho à la conception humaniste que nous avons évoquée. Selon lui, « rechercher et produire, c'est à cela que tendent ou du moins que se rapportent, plus ou moins directement, toutes les occupations des hommes ». « Car tout progrès a sa source uniquement dans le fond de l'âme. Les mesures extérieures peuvent bien lui donner l'occasion de se montrer, mais elles ne peuvent jamais la créer. [...] Ce que l'homme ne choisit pas lui-même, ce en quoi il est gêné ou vers quoi il est mené, ne s'identifie jamais avec son être et lui reste toujours étranger. Pour l'accomplir, il n'emploie pas vraiment ses forces d'homme, mais une adresse de mécanique. » Si un homme agit de la sorte, « on peut admirer ce qu'il fait mais on ne peut que mépriser ce qu'il est^[9] ».

Cette thèse trouve des prolongements parallèles à ceux qu'allait tracer Russell dans la pratique éducative et, bien sûr, dans la théorie sociale. Une telle approche de la nature humaine nous incite à nous tourner vers des formes sociales capables d'encourager une activité véritablement humaine, née de l'impulsion propre à chacun. Et Humboldt de conclure :

« C'est ainsi peut-être que l'on pourrait former tous les paysans et ouvriers, pour qu'ils deviennent des artistes, c'est-à-dire des hommes qui aimeraient leur industrie pour elle-même, qui l'amélioreraient par une direction et un génie à eux propres, qui, par là même, cultiveraient leurs forces intellectuelles, ennobliraient leur caractère, élèveraient leurs jouissances. Ainsi l'humanité serait ennoblie justement par ces choses qui maintenant, quoique belles en elles-mêmes, ne servent souvent qu'à la déshonorer.^[10] »

Humboldt est un grand théoricien et praticien de l'éducation. C'est notamment à lui que l'on doit la fondation du système universitaire moderne. Ses réflexions sociales ont exercé une influence directe sur John Stuart Mill. Insistant sur l'action libre et créatrice, sa conception rationaliste de la nature humaine allait ouvrir la voie à la pensée libertaire de l'ère industrielle, au socialisme anarchiste du XIX^e siècle et aux théories éducatives apparentées.

Ces thèses, une fois de plus, renvoient à une évaluation bien précise de la nature humaine, qui n'est pas sans conséquences pour la théorie et la pratique éducatives, pour la théorie sociale, et pour le militantisme qui en découle tout naturellement.

De fait, en la matière, les jugements sont très souvent déterminés non pas tant par les preuves que par l'engagement idéologique. Peut-être est-ce regrettable, mais c'est ainsi : nous sommes bien obligés de prendre parti, malgré le peu de preuves à notre disposition. Nous pouvons adopter les opinions qui ont cours dans notre société, les accepter sans réfléchir, comme c'est souvent le cas, en nous conformant à l'idéologie dominante. Celui qui veut se faire sa propre opinion en toute connaissance de cause devra faire un effort. Il n'y a pas d'alternative.

Ici, l'hypothèse neutre serait le point de vue exprimé par Bertrand Russell. À défaut de raisons probantes, il convient d'aborder ces problématiques avec le respect et l'humilité que Russell préconisait dans le cadre de sa « conception humaniste » ; il faut user de prudence quand on se mêle de contrôler la vie, la personnalité et le mode de pensée d'autrui. L'acceptation ou le rejet de l'hypothèse neutre a des répercussions politiques, sociales et pédagogiques pour l'éducateur et l'enseignant. Le fait de réfléchir ou non à ces problématiques n'est pas sans conséquences, cela engage notre responsabilité personnelle et professionnelle.

Prenons un exemple plus concret, à savoir le contrôle du comportement. En un sens, cette notion peut paraître détestable au partisan d'une conception humaniste de l'éducation. Il n'en est pas moins possible de contrôler, dans une certaine mesure, le comportement. Certaines techniques de conditionnement et de contrôle ont même fait l'objet d'études expérimentales très poussées. Mais il

serait présomptueux de croire que ces expériences nous ont fait progresser d'un iota dans la compréhension des processus d'apprentissage. Les différents programmes de renforcement ont des effets très contrastés sur la fréquence des réponses simples. Peut-on en conclure que l'apprentissage se fait par le conditionnement, par la mise en œuvre de ces méthodes, que ce soit dans un environnement naturel ou artificiel ? Bien sûr que non. L'apprentissage fait intervenir un don inné, déterminé par les processus de maturation et d'interaction avec l'environnement. En toute honnêteté, il faut avouer que le schéma de cette interaction et la nature des divers facteurs restent largement inconnus.

Dans certains domaines, comme celui du langage, les preuves dont nous disposons tendent à indiquer que la composante innée joue un rôle particulièrement important : la forme et le caractère précis de ce qui est appris est déterminé par un schématisme inné de l'esprit. Il semblerait même que ce soit cette structure innée qui fasse du langage un instrument de pensée et d'expression. Il est clair qu'on ne saurait appréhender le langage comme un système d'habitudes et de techniques acquis à force d'entraînement. Celui-ci se définit plutôt comme une structure mentale complexe, largement déterminée par les propriétés innées de l'esprit. Dans le détail, cette thèse est plus ou moins bien formulée, mais elle ne fait pas mystère. Elle peut être précisée et explicitée : il n'y a là rien de mystérieux. Ce qui est mystérieux, à la rigueur, ce serait la base biologique ou neurophysiologique de ces mécanismes de l'esprit, mais on touche ici à une tout autre question.

On pourrait dénoncer un travers fréquent chez les linguistes, enclins à confondre l'usage libre et créatif de la langue et le système de règles qui permettent cet usage, à savoir la propriété récursive d'une grammaire permettant la construction arbitraire de plusieurs énoncés. Bien que non sans rapport, ces deux notions doivent rester bien distinctes si l'on veut éviter toute confusion entre la performance et la compétence. Il est des règles qui permettent une variété infinie d'expressions possibles. Ces règles sont essentielles à un usage créatif de la langue. Pour autant, un ordinateur qui combinerait des phrases au hasard ne ferait pas un acte créateur. Il y a une interaction, un jeu complexe entre les contraintes et les règles et le comportement créatif. Sans un système formel de règles et de contraintes, le comportement créatif serait impensable. Un individu qui balancerait des pots de peinture au hasard contre un mur ne ferait pas œuvre d'artiste. À l'origine de toute activité créatrice, il faut un système de contraintes, de formes, de principes et de règles. Cela dit, le geste créateur se comprend en différents termes, et ce n'est là qu'une de ses composantes fondamentales^[11].

Revenons-en à la question du conditionnement : les théoriciens n'ont pas pu établir que l'apprentissage résultait du conditionnement, pour la simple raison qu'à ce jour ils ont à peine effleuré, et encore moins résolu, la question même de l'apprentissage. La théorie de l'apprentissage présente une grave lacune conceptuelle qui compromet les résultats obtenus, aussi intéressants soient-ils en eux-mêmes. Cette lacune est la suivante : la théorie de l'apprentissage s'intéresse à la situation et à l'action, c'est-à-dire au stimulus et à la réaction. Mais elle ne conceptualise pas ce qui est appris. Au fond, la théorie de l'apprentissage consiste à déterminer le lien entre ce qui est appris et l'expérience qui a permis de l'apprendre. On aura beau étudier la relation entre stimulus et réaction, il est très improbable qu'on parvienne à résoudre le problème, dans la mesure où cette relation même est médiée par l'ensemble des connaissances et des croyances acquises, donc par cela même qui a été appris.

Reprenons l'exemple du langage, qui est peut-être le plus facile à comprendre. Les stimuli qui affectent l'organisme déclenchent un certain « comportement verbal ». Il est bien évident que le comportement du locuteur est déterminé par ce qu'il sait en tant que locuteur de telle ou telle langue, par le système de règles dont il a une représentation mentale et qui sert de cadre à un comportement libre et créatif. Si nous voulons étudier l'apprentissage de la langue, il nous faudra étudier la relation entre l'expérience et ce qui est appris, entre l'expérience et la connaissance, entre l'expérience et ce

système interne de règles. Alors seulement, nous pourrions passer à l'étude du comportement au sens d'interaction entre plusieurs facteurs, dont les stimuli immédiats, médiés par le système de règles déjà connues. C'est un préalable incontournable à l'étude de la relation entre ces facteurs et le comportement. Prétendre étudier directement la relation entre les stimuli et les réponses, c'est aller droit dans le mur.

En faisant l'économie de ce qui est appris, on ne saurait espérer découvrir un lien direct entre l'expérience et l'action. Ni même poser la question de la théorie de l'apprentissage tant que nous n'aurons pas un concept définissant ce qui est appris, ce qui est su. Pour élaborer une théorie de l'apprentissage, il faut commencer par systématiser ce qu'un individu sait ou croit, ce qu'il a acquis ou appris à un certain stade de son développement (cela vaut d'ailleurs aussi pour l'apprentissage des animaux). Dans un deuxième temps seulement, nous pourrions demander comment ce système de connaissance ou de croyance s'est mis en place à partir des divers facteurs qui le composent : expérience, processus de maturation, etc. Négliger de définir la nature de ce qui est su et appris, c'est se condamner à parler dans le vide.

À la question de définir ce qui est appris, les quelques réponses plausibles s'écartent des présupposés généralement partagés par les théoriciens de l'apprentissage. La thèse qui voit dans le conditionnement un élément clé de l'apprentissage est peut-être valide mais, jusqu'à présent, elle a simplement été énoncée comme une sorte de dogme. Un dogme qui pourrait bien avoir des effets pernicioseux, si la conception humaniste de la nature humaine, du travail et de l'éducation évoquée plus haut a quelque vérité. Souvenons-nous de la mise en garde formulée par Humboldt : « Ce que l'homme ne choisit pas lui-même, ce en quoi il est gêné ou vers quoi il est mené, ne s'identifie jamais avec son être et lui reste toujours étranger. Pour l'accomplir, il n'emploie pas vraiment ses forces d'homme, mais une adresse de mécanique.^[12] »

Certes, le fait qu'un éminent critique social nous le dise ne garantit pas que cela soit vrai. Mais aucune preuve scientifique ne vient contredire ce constat. Il me semble même que notre propre expérience et les intuitions qui en découlent (qui ne doivent pas être prises à la légère dans des domaines où les preuves scientifiques sont si rares) confèrent à cette thèse une certaine crédibilité. Sur le plan expérimental, certaines preuves témoignent du rôle décisif de la spontanéité dans l'apprentissage et l'acquisition de connaissances. Ces expériences confortent diverses observations et hypothèses faisant apparaître ce que les acquis de l'apprentissage ont de personnel et de spontané, aussi bien dans l'enfance qu'à l'âge adulte.

Qu'en est-il alors de la thèse selon laquelle la connaissance s'acquiert par paliers successifs ? Prenez un programme d'enseignement de la géométrie. Ici aussi, une telle approche n'est pas sans risques, et peut-être seront-ils d'autant plus grands qu'elle donne des résultats. Pour former un mathématicien, il ne suffit pas de lui apprendre à résoudre des problèmes proches de ceux qu'il connaît déjà. Il faut l'amener à gérer des situations inédites, à se projeter par l'imagination, à faire un geste créatif. Pour être un bon mathématicien, il devra pouvoir se fier à son imagination.

Nous ne savons pas exactement à quoi tient ce saut imaginaire et créatif en mathématiques, ni d'ailleurs dans d'autres domaines. Il est néanmoins plausible que la capacité à entreprendre de tels efforts créatifs s'acquière par l'expérience, en se confrontant à des problèmes toujours nouveaux, complexes et stimulants qui ne viennent pas se surajouter petit à petit aux techniques qu'un individu maîtrise déjà. Les programmes d'apprentissage par paliers sont peut-être efficaces, mais ils risquent d'empêcher l'éclosion de capacités que nous ne soupçonnons même pas, qui constituent notre dimension proprement humaine et qui, parfois, nous font toucher au génie. Peut-être ce constat vaut-il aussi pour le reste du comportement humain.

Une école bien conçue et un environnement stimulant

Depuis quelque temps, l'école est attaquée de toutes parts, et je n'ai pas l'intention de me mêler à la curée. Personnellement, je ne suis pas tout à fait d'accord avec les critiques les plus radicaux tels que Paul Goodman ou Ivan Illich, qui suggèrent que la solution serait de supprimer pour ainsi dire les écoles. La conception humaniste de l'éducation, en effet, veut que l'on garantisse aux enfants l'environnement le plus riche et le plus stimulant qui soit, laissant libre cours à l'impulsion créatrice : une école bien conçue devrait en donner les moyens. Cependant, j'estime que l'on ne peut ignorer ce que Goodman et Illich ont à dire. Un de mes amis proches, venu d'Europe à l'âge de quinze ans, s'était inscrit dans un lycée américain à New York. D'emblée, il a été frappé de voir que, s'il arrivait à l'école avec trois minutes de retard, il devait se présenter devant le proviseur pour recevoir une sanction. En revanche, s'il ne faisait pas ses devoirs intelligemment, s'il n'était ni créatif ni original, il ne figurait pas au tableau d'honneur mais, au moins, il n'était pas convoqué dans le bureau du proviseur. Ponctualité et obéissance : telles étaient les valeurs qui devaient être inculquées. L'originalité ou le talent, c'était bien beau mais, à l'évidence, ce n'était pas primordial.

Un modèle éducatif qui promeut des valeurs telles que la ponctualité et l'obéissance est parfaitement adapté à la formation d'ouvriers, d'outils de production. Il ne l'est pas du tout à la formation humaniste d'individus créatifs et indépendants. Cela nous renvoie, une fois de plus, à certains présupposés sur la nature humaine, sur les forces sociales et sur les pratiques éducatives qui accordent aux capacités humaines la place qu'elles méritent.

Pour le meilleur et pour le pire

Ces présupposés, il importe tout particulièrement de les avoir à l'esprit quand on vit dans un pays riche et puissant, éminemment capable du meilleur et du pire. Aux États-Unis, les années de formation des citoyens ont une importance décisive. Je ne vous apprendrai rien en vous disant que la responsabilité de l'enseignant envers l'élève, comme celle d'un parent envers son enfant, est énorme. Mais cette responsabilité est d'autant plus grande que l'enfant peut infléchir le cours de l'histoire.

Telle est justement la situation qui prévaut aux États-Unis. L'une des pires formes de contrôle, poussée à l'extrême par les États totalitaires, est l'endoctrinement des enfants. Nous ne manquons pas d'occasions de déplorer ce phénomène ailleurs dans le monde, mais nous sommes moins prompts à admettre qu'il en va de même chez nous. Je ne prétends pas être expert en la matière mais, ayant moi-même plusieurs enfants en âge d'aller à l'école, il m'arrive de regarder par-dessus leur épaule. Certaines formes d'endoctrinement auxquelles ils sont exposés sont, à dire le moins, effarantes. Il m'est ainsi arrivé de feuilleter un numéro du *Weekly Reader*, un magazine pour enfants, qui évoquait le problème des prisonniers américains au Nord Vietnam. On y apprend que « le Vietnam est en guerre depuis plusieurs années. Le Nord Vietnam et le Sud Vietnam s'affrontent. Les Américains se battent aux côtés du Sud Vietnam. Plusieurs Américains ont été faits prisonniers par le Nord Vietnam. » Plus loin, il est question d'enfants américains : « Les enfants ont écrit des lettres au président du Nord Vietnam. Ils lui ont demandé de libérer les prisonniers de guerre et de les laisser rentrer aux États-Unis[13]. » Cet article s'accompagne d'un cahier spécialement destiné aux enseignants, qui explique comment susciter les réponses adéquates.

Voyez ce que le *Weekly Reader* raconte à des enfants impressionnables : d'abord, qu'une guerre oppose le Nord Vietnam au Sud Vietnam. Bien sûr, c'est archifaux. Tout le monde sait pertinemment que cette affaire a commencé par une attaque des États-Unis contre les sociétés paysannes

d'Indochine, et du Sud Vietnam en particulier. Il n'y a jamais eu de guerre entre Nord et Sud. Si vous vous enquêrez de la date à laquelle les premières unités de l'armée du Nord Vietnam ont fait irruption au Sud Vietnam, bizarrement, on vous informe qu'un bataillon de 400 hommes est intervenu à la fin avril 1965, près de deux mois et demi après le début des bombardements sur le Nord Vietnam et le Sud Vietnam, alors que 35 000 soldats américains avaient déjà été déployés. En réalité, les forces américaines étaient engagées dans des interventions militaires directes depuis au moins quatre ou cinq ans déjà. On ne peut donc pas dire qu'il s'agisse là d'une guerre entre le Nord Vietnam et le Sud Vietnam.

Ensuite, le *Weekly Reader* laisse entendre que les pilotes américains auraient été capturés tandis qu'ils défendaient le Sud Vietnam contre le Nord Vietnam. Pas du tout : à ce moment-là, ils étaient occupés à bombarder sans merci le Nord Vietnam, ce que les États-Unis ont toujours refusé de reconnaître. Quant aux prisonniers capturés par les États-Unis et le Sud Vietnam, ceux qui ont été jetés d'hélicoptères en plein vol, ceux qui ont été torturés, ceux qui ont été parqués dans les cages à tigres de l'île de Con Son, pas un mot. Le *Weekly Reader* ne prend pas davantage la peine d'expliquer pourquoi les prisonniers auraient dû être relâchés, alors même que les États-Unis larguaient 70 000 tonnes d'obus sur l'Indochine en janvier 1971, le mois où est paru cet article^[14]. Mais le pire, c'est que nulle part il n'est question des ravages causés par les soldats américains au Sud Vietnam et au Laos. Or ce sont ces pays qui ont subi le plus lourd de l'attaque américaine contre l'Indochine, et non le Nord Vietnam.

Le genre de distorsion que pratique le *Weekly Reader* nous est seriné de l'enfance à l'âge adulte. À cet égard, les médias ont une influence funeste.

On devrait non seulement épargner l'endoctrinement aux enfants, mais leur apprendre à y résister quand ils seront grands. C'est là un problème gravissime, dans notre société comme dans toutes les autres. Permettez-moi d'en donner un autre exemple. Une de mes filles va au collège et, en jetant un coup d'œil au chapitre que son livre d'histoire consacre aux pays du bloc communiste, je suis tombé sur l'analyse que voici :

Il ne s'agit nullement d'une révolution. La transition vers le communisme a été habilement opérée par une poignée de révolutionnaires à la solde de Moscou.

Et en Chine ? À Cuba ? Tout cela est une fable, mais une fable pernicieuse qui, matraquée à longueur de temps, à l'échelle de toute une vie, a des effets désastreux.

Le manuel d'histoire poursuit en évoquant la coexistence pacifique :

Nous, Américains, nous croyons en l'existence de différents systèmes de gouvernement et de société ; nous croyons dans le droit des peuples à régler en toute indépendance leurs problèmes politiques et sociaux. Nous avons toujours respecté la souveraineté des autres nations et appliqué le principe de non-ingérence dans leur politique intérieure. Nous nous fixons pour règle de résoudre par la diplomatie toutes les questions internationales.

Venons-en aux dirigeants de l'Union soviétique. On nous dit qu'« ils prétendent vouloir mettre un terme à la guerre froide ». Pour cela, « il faut que nous puissions établir une confiance réciproque ». Cependant :

Les interventions de l'Union soviétique en Corée du Nord, au Nord Vietnam et à Cuba, où des communistes patentés ont été installés au pouvoir, ont donné aux États-Unis bien des raisons de douter de la sincérité des discours de M. Khrouchtchev sur la coexistence pacifique^[15].

On peut avoir de bonnes raisons de mettre en doute la sincérité de M. Khrouchtchev, mais pas sur la base des interventions soviétiques au Nord Vietnam. D'autant que ce manuel est paru en 1963, date à laquelle l'URSS n'était pas intervenue en Indochine. Il y avait en revanche pléthore d'interventions américaines : cette année-là, à l'initiative du régime mis en place par les États-Unis, une large partie de la population du Sud Vietnam a été déplacée vers ce qu'on n'aurait pas manqué d'appeler des camps de concentration, s'ils avaient été construits dans un autre pays.

Je donnerai encore un troisième exemple, lui aussi extrait d'un manuel d'une de mes filles qui, elle, est à l'école primaire. Ce livre, intitulé *Exploring New England*, s'adresse à un petit garçon du nom de Robert, qui se régale à l'écoute des merveilleux récits de l'époque coloniale. Il est notamment question de l'extermination de la tribu amérindienne pequot par le capitaine John Mason :

En donnant l'assaut avant le lever du soleil, l'armée prit les Pequots par surprise. Les soldats abattirent les palissades à coups de hache, ils s'engouffrèrent dans la place et mirent le feu aux wigwams. Après avoir tué presque tous les braves, les squaws et les enfants, ils incendièrent leurs réserves de grain. Désormais, les Pequots ne viendraient plus troubler l'ordre. Voyant quels bons guerriers étaient les hommes blancs, les autres tribus allaient rester tranquilles pendant plusieurs années.

« J'aurais aimé être déjà grand et assister à tout ça ! » pensa Robert.

Ainsi se conclut cette édifiante histoire. À aucun moment le petit garçon n'exprimera ou n'entendra une opinion différente[16].

Il me semble important d'étudier ces passages et de les prendre au sérieux, en particulier à la lumière des massacres de My Lai et autres tragédies comparables.

Pire encore que l'endoctrinement frontal et grossier, le modèle autoritariste a investi l'école, tout comme le modèle technocratique, avec son culte des « experts », a investi la société industrielle. Dans notre vie quotidienne, ce modèle a pris des proportions proprement pathologiques.

Exemple : la théorie de la contre-insurrection, qui s'est mise au service de la désinformation la plus redoutable. Il s'agit d'envisager les problèmes liés à la répression des mouvements populaires en des termes purement techniques. Ainsi, dans la revue *Foreign Affairs*, deux experts nous expliquent que tous les dilemmes de la contre-insurrection sont « d'ordre pratique, et aussi neutres au plan éthique que les lois de la physique[17] ». Bref, les choses sont on ne peut plus simples. Dans une société donnée, notre mission consistera à établir la domination de certains groupes sociaux. Nous disposons de toute une panoplie méthodologique, depuis le développement rural et l'importation de produits de base, jusqu'aux B-52 et à la destruction de récoltes. Le but du jeu : combiner ces méthodes de façon à maximiser la probabilité de réussite. Seul un moraliste masochiste pourrait voir un problème éthique là où il s'agit tout simplement d'une expérience de physique.

Le jargon universitaire peut ici être mis à contribution de façon très sournoise, et on ne s'en prive pas. Ainsi, contraindre à coups de lance-flammes et de destruction chimique des populations à migrer vers des villes contrôlées par le gouvernement, c'est ce qu'on appelle l'« urbanisation », et c'est ce qui sert d'indice à la modernisation de la société. On met au point des « mesures de contrôle des populations ». À en croire un théoricien de la Rand Corporation, il faut nous défaire de toutes ces notions fumeuses et établir notre contrôle par des stratégies de renforcement positif ou négatif : « Confisquer les poulaillers, raser les maisons ou démanteler les villages. » Prenez, par exemple, « l'offre de nourriture en échange de certains services... Dans le cas où cette stratégie aurait induit un stimulus excessif, elle pourra être corrigée par une augmentation de la production agricole locale. Dans le cas où ce stimulus s'avérerait trop faible ou neutre, il pourra être renforcé par l'incendie des récoltes ». Ces propos sont extraits d'une publication de l'*American Institute for Research* datée de 1967[18]. D'où qu'ils sortent, ces experts ne sont sûrement pas des scientifiques, et la conception de la science qui s'exprime ici n'est pas celle de Russell, ou d'aucun autre penseur honnête.

Christopher Lasch a fait remarquer que l'intellectuel moderne se vivait comme un professionnel de la résolution technique des problèmes politiques. L'école, en général, a vocation à former des professionnels, qui à leur tour enseigneront au tout-venant à accepter les valeurs et les structures idéologiques qu'ils leur imposent. Ce phénomène prend une importance particulière dans la société industrielle ou postindustrielle, où l'intelligentsia s'associe de plus en plus étroitement à l'exercice du pouvoir. Je ne prétends pas critiquer ici le professionnalisme, la technologie et la science, mais bien le dévoiement des valeurs intellectuelles, leur asservissement à une nouvelle idéologie coercitive qui

cherche à enlever au peuple tout contrôle sur le processus décisionnel, au motif que la politique sociale, bien trop complexe pour le commun des mortels, doit être confiée à des soi-disant experts qui se présentent comme des techniciens impartiaux mais sont en réalité à la solde de l'idéologie officielle.

Il suffit de parcourir des revues de sciences sociales ou de politique étrangère pour se rendre compte qu'on y oppose fréquemment « l'approche émotionnelle » et « l'approche rationnelle ». Ainsi, ceux qui s'inquiètent du massacre des populations paysannes se laissent déborder par leurs émotions. Ceux qui parlent de moduler les intrants pour atteindre un objectif bien précis, en revanche, sont des commentateurs « raisonnables ». Cette dichotomie entre émotion et raison est symptomatique d'une rupture avec la tradition intellectuelle occidentale. Quand David Hume écrivait que « la raison est et ne peut qu'être l'esclave des passions », Russell estimait que tout homme raisonnable devait souscrire à cette maxime. À l'aune des critères actuels, ne serait-ce pas plutôt « déraisonnable » ? La raison a trait au choix des moyens appropriés pour parvenir à une fin, en prenant en considération les facteurs moraux et émotionnels. Hélas, les technocrates modernes, qui se font passer pour des scientifiques et des savants, se coupent irrémédiablement de la science traditionnelle et rompent avec la communauté des gens raisonnables au nom d'une raison tellement pervertie qu'elle en est devenue méconnaissable.

Toutes ces problématiques devraient inciter les enseignants à la plus grande vigilance. Il nous faut adopter l'approche questionnante et iconoclaste, tellement appréciable dans le domaine des sciences physiques, où le chercheur inventif remet constamment ses hypothèses à l'épreuve. Cette approche, nous devons l'adopter en tant qu'enseignants, mais aussi en tant que citoyens investis d'un devoir de critique sociale, quitte à ce que notre investigation scientifique passe ici pour une forme de subversion ou de radicalisme dangereux.

Le potentiel pour une révolution sociale

J'ai évoqué le potentiel maléfique de la puissance américaine. Elle a pourtant aussi une dimension bénéfique, qui devrait rendre la tâche des enseignants d'autant plus exigeante et d'autant plus stimulante. Car les États-Unis, plus que tout autre pays, ont la possibilité d'opérer un tournant révolutionnaire vers une société démocratique et libertaire. Ils sont dotés d'un fort instinct libertaire, ils connaissent relativement peu de préjugés sociaux. En outre, dans une société industrielle avancée telle que la nôtre, un usage intelligent des ressources et de la technologie devrait permettre de libérer les individus de leur rôle d'outils de production, de les libérer enfin du joug de la spécialisation qui, comme Adam Smith l'avait bien compris, est un abrutissement. Tel est le véritable défi de l'Amérique en ce siècle : créer des formes sociales qui donneront corps à la conception humaniste. Telle est la responsabilité des enseignants, des citoyens et de chacun d'entre nous : laisser libre cours à l'impulsion créatrice, nous affranchir des carcans idéologiques, afin de regarder l'homme droit dans les yeux.

DÉMOCRATIE ET ÉDUCATION (1994)^[19]

Le thème sur lequel j'ai le plaisir de m'exprimer aujourd'hui est « Démocratie et éducation ». D'emblée, ces notions m'évoquent l'un des plus grands penseurs du siècle dernier, John Dewey^[20], qui y a consacré l'essentiel de son œuvre. J'avoue avoir pour lui un penchant tout particulier. Il se trouve en effet que sa pensée a exercé une influence considérable sur mes années de formation (je dirai même, dès l'âge de deux ans), et ce pour diverses raisons que je ne vais pas développer ici, mais qui n'en sont pas moins décisives. Pendant la plus grande partie de sa vie (il allait devenir plus sceptique sur le tard), Dewey a considéré que la réforme de l'enseignement primaire pouvait servir de levier à une réforme sociale. Ouvrir la voie d'une société plus juste, d'une société plus libre, d'une société dans laquelle « le but ultime de la production n'est pas la production de marchandises mais la production d'êtres humains libres, associés les uns aux autres sur un pied d'égalité ». La conviction qui anime l'œuvre toute entière de Dewey va à contre-courant des deux principales théories sociales de la modernité. L'une, très prégnante en son temps (dans les années 1920-1930), correspond aux économies planifiées qui étaient alors celles de l'Europe de l'Est, aux systèmes élaborés par Lénine et Trotski et poussés jusqu'à la monstruosité par Staline. L'autre renvoie à la société industrielle et capitaliste qui se mettait alors en place aux États-Unis ainsi que dans la quasi-totalité du monde occidental, avec la mainmise du patronat. Au fond, ces systèmes divergents avaient des points communs, y compris en termes d'idéologie. Tous deux étaient, et l'un l'est encore, profondément autoritaristes dans leur engagement fondamental, et farouchement hostiles à un autre courant, celui de la gauche libertaire. Enraciné dans les valeurs des Lumières, ce courant inclut la gauche progressiste telle qu'elle est représentée par Dewey, les socialistes indépendants tels que Bertrand Russell, les chefs de file de l'école marxiste (antibolcheviques, pour la plupart) et, bien sûr, les socialistes libertaires issus de divers mouvements anarchistes, sans parler de larges pans du mouvement ouvriériste et d'autres secteurs populaires. (À mes yeux, Dewey et Russell sont les plus grands penseurs occidentaux du XX^e siècle.)

Cette gauche indépendante, dont Dewey se réclamait, trouve ses origines dans le libéralisme classique. Il me semble même quelle en est un prolongement. Elle s'oppose frontalement à ces deux courants absolutistes qu'incarnent les institutions du capitalisme et du socialisme étatiques, y compris dans cette variante extrême aujourd'hui appelée « conservatrice » (une appellation qui aurait amusé Orwell et ferait se retourner dans sa tombe tout bon conservateur, si tant est qu'il y en ait).

Vous aurez compris que ceci n'est pas le tableau conventionnel, mais je pense qu'il a le mérite d'être réaliste. Je vais tâcher d'expliquer en quoi.

Revenons sur l'une des thèses centrales de Dewey : la production n'a pas pour but ultime de produire des marchandises, mais des hommes libres, associés les uns aux autres sur un pied d'égalité. Cette thèse renvoie bien évidemment à l'éducation, principale préoccupation de Dewey. Pour citer Bertrand Russell^[21], l'éducation a pour objectif de « donner aux choses une valeur autre que celle de domination, de former des citoyens avisés dans une société libre, de concilier citoyenneté et liberté, créativité individuelle, ce qui suppose de traiter l'enfant de la même façon qu'un jardinier traite une jeune pousse, dotée d'une nature propre, qui pourra éclore pleinement si on lui apporte le terreau, l'air et la lumière dont elle a besoin ».

Malgré leurs différends sur bien d'autres sujets, Dewey et Russell s'accordent sur ce que ce dernier appelait la conception humaniste, issue des Lumières, selon laquelle l'éducation ne consiste pas à remplir un contenant mais, bien plutôt, à accompagner l'éclosion d'une plante (en d'autres termes, à préparer le terrain où fleurira la créativité). En cela, ils sont les héritiers de l'esprit du XVIII^e siècle.

Dewey et Russell comprennent également ce que ces idées directrices des Lumières et du libéralisme classique ont de révolutionnaire à leur époque, dans la première moitié du XX^e siècle. Mises en application, ces idées pourraient former des êtres libres, qui n'auraient pas pour valeurs l'accumulation et la domination, mais la libre association en termes d'égalité, de partage et de solidarité, et qui coopéreraient en vue d'objectifs communs et démocratiques. Ils n'ont que mépris pour ce qu'Adam Smith appelait « la vile maxime qu'entonnent les maîtres de l'espèce humaine : tout pour nous et rien pour les autres », maxime dont nous avons fait notre credo, tandis que les valeurs traditionnelles sont en butte aux attaques des prétendus conservateurs.

Voyez avec quelle violence s'opposent les valeurs : d'un côté, la conception humaniste qui va du siècle des Lumières jusqu'à Russell et Dewey ; de l'autre, les doctrines qui prévalent à l'heure actuelle, ces mêmes doctrines honnies par Adam Smith et par la vigoureuse presse ouvrière qui, il y a plus de cent ans, conspuait « le nouvel esprit du temps : enrichissez-vous, ne pensez qu'à vous-même ». La « vile maxime » de Smith se retrouve jusque dans la presse ouvrière américaine des années 1850.

Il est étonnant de voir comment ces valeurs ont basculé, depuis un penseur précapitaliste comme Adam Smith, qui exaltait la sympathie, l'égalité parfaite et le droit à un travail créatif, jusqu'à nos contemporains, qui se prosternent devant le nouvel esprit du temps en invoquant sans scrupule l'héritage d'Adam Smith. Ainsi le prix Nobel d'économie James Buchanan peut-il écrire : « Tout individu, dans une configuration idéale, cherche à s'assurer la position de maître dans un monde d'esclaves. » Voilà votre ambition, au cas où vous ne l'auriez pas encore compris ! Adam Smith, pour sa part, n'aurait vu là qu'une pathologie. À ma connaissance, la meilleure étude jamais consacrée à la pensée d'Adam Smith (*Adam Smith and His Legacy From Capitalism*), nous la devons justement à un professeur de l'université de Loyola, Patricia Werhane, qui a su rendre justice aux théories d'Adam Smith. Cela dit, rien ne vaut la lecture de l'original.

Une des illustrations les plus saisissantes de ce nouvel esprit du temps et des valeurs qu'il colporte est à chercher dans les commentaires des médias sur les embarras que nous cause le soutien aux peuples d'Europe de l'Est. En effet, nous avons décidé de prendre sous notre aile ces nouveaux petits protégés, qui succèdent à l'Amérique latine, aux Philippines et à toutes les autres régions dont nous n'avons pas hésité à faire des antichambres de l'horreur. On pourrait se demander pourquoi. Toujours est-il que nous nous sommes mis en tête de venir en aide aux ex-pays communistes, comme nous avons par le passé libéré les Haïtiens, les Brésiliens, les Guatémaltèques, les Philippins, les Amérindiens, les esclaves africains... Le *New York Times* vient de consacrer à ces problématiques une série d'articles qui en disent long sur l'opinion dominante. On peut notamment y lire une enquête de Stephen Kinzer sur l'Allemagne de l'Est. Il rapporte les propos d'un prêtre dissident, évoquant les inquiétudes suscitées par les événements qui agitent la société : « La compétition acharnée et l'appât du gain sont en train de détruire notre sens de la communauté ; tout le monde est en proie à la peur, au malaise, à l'insécurité » (et pendant ce temps, nous nous faisons un devoir d'inculquer le nouvel esprit du temps à ces peuples attardés).

L'article suivant, signé par Jane Perlez, est consacré à la vitrine, à la véritable *success story* : la Pologne. Il est titré « Voie rapide et voie lente sur l'autoroute du capitalisme ». En substance, on nous dit que certains ont bien appris la leçon, mais que d'autres sont encore à la traîne. La journaliste prend l'exemple d'un bon élève et d'un cancre. Le bon élève est propriétaire d'une petite usine, « modèle de ce que la Pologne moderne et capitaliste fait de mieux. On y fabrique des robes de mariées haute couture, qui se vendent à des Allemandes aisées et à quelques richissimes Polonaises ». Nous sommes ici dans un pays où, d'après un rapport de la Banque mondiale publié en juillet 1994, la pauvreté a été multipliée par deux et le revenu des ménages a chuté d'environ 30 % depuis l'introduction des

réformes. Mais, du moment que les Polonais affamés et sans emploi peuvent admirer les robes de mariées dans les vitrines et apprécier le nouvel esprit du temps, leur pays mérite d'être salué comme notre plus bel accomplissement. Selon le bon élève, « c'est chacun pour soi, on ne peut pas compter sur les autres ». Cet entrepreneur évoque le séminaire qu'il anime pour essayer d'inculquer les valeurs américaines à ses compatriotes endoctrinés par des slogans tels que : « Je suis ouvrier à la mine. Qui dit mieux ? » Il faut leur sortir ces idées de la tête : beaucoup de gens peuvent dire mieux, et notamment ceux qui fabriquent des robes de mariées pour les riches Allemandes !

Tel est l'exemple censé illustrer le triomphe des valeurs américaines. De l'autre côté, on trouve les ratés, ceux qui lanternent sur l'autoroute capitaliste. En l'occurrence, ce quadragénaire, autrefois employé dans une mine de charbon : « Il est assis dans son salon lambrissé, il contemple le fruit de son labeur sous le communisme – une télé, des meubles coquets, une cuisine flambant neuve – et se demande comment il en est arrivé là, au chômage et dépendant des allocations. » Il n'a pas encore assimilé le nouvel esprit du temps. Et ainsi continue la série, toujours sur le même registre.

En Europe de l'Est, la situation actuelle est un résumé du destin que nos pays du Tiers-Monde connaissent depuis bien longtemps déjà. Notre histoire et celle de l'Angleterre avant nous ont posé un précédent. Dans un ouvrage paru récemment, David Montgomery^[22], éminent historien du travail à l'Université de Yale, rappelle que l'Amérique moderne est née des mouvements de protestation des travailleurs. Il a tout à fait raison. Ces protestations ont trouvé un écho retentissant, en particulier dans la presse ouvrière qui a fleuri aux États-Unis entre le début du XIX^e siècle et les années 1930, avant d'être étouffée par le patronat, comme le serait la presse ouvrière britannique une trentaine d'années plus tard. Norman Ware y a consacré une étude pionnière^[23], qui a ouvert la voie aux études d'histoire sociale et dont la lecture n'a rien perdu de son actualité.

À partir de la presse ouvrière, Ware montre comment le système de valeurs promu par le patronat a été imposé aux gens ordinaires, contraints de renoncer à leurs sentiments humains pour les remplacer par le « nouvel esprit du temps ». Il étudie tout particulièrement la presse ouvrière du milieu du XIX^e siècle, souvent dirigée par des femmes. Pendant une longue période, on voit réapparaître les mêmes thèmes : l'inquiétude face à la « dégradation », à la « perte de dignité et d'indépendance, la perte d'estime de soi, le déclin du travailleur en tant que personne, le recul de la culture ». Les travailleurs sont livrés à un « esclavage salarié » qui, à leurs yeux, n'est guère différent de cet esclavage-marchandise qu'ils avaient combattu pendant la guerre de Sécession. La culture a subi un déclin particulièrement tragique, et non sans rapport avec les problèmes actuels : fini, les *factory girls* des usines de Lowell qui lisaient des romans et des classiques ; fini, les ateliers où un ouvrier faisait la lecture à voix haute pendant que les camarades travaillaient.

Selon la presse ouvrière, « celui qui vend le produit de son travail reste propriétaire de sa personne. Mais celui qui vend son travail perd sa liberté, il se met à la solde des entreprises tentaculaires gérées par une aristocratie nantie, prête à écraser la moindre contestation de son droit de servage. Les ouvriers devraient être propriétaires de leur usine, au lieu de se voir réduits au statut de machines, asservis à des patrons qui entendent des principes monarchiques sur une terre démocratique, au mépris de la liberté et des droits, de la civilisation, de la santé, de la morale et de l'intelligence, dans une nouvelle féodalité marchande ». Et ce discours est bien antérieur au marxisme : c'est celui des travailleurs américains des années 1840.

La presse ouvrière dénonçait aussi la « trahison des clercs », médias, universités, intellectuels et autres apologues soucieux de légitimer la tyrannie du nouvel esprit du temps et d'en diffuser les valeurs sordides et dégradantes. À la fin du XIX^e siècle, l'un des premiers dirigeants syndicaux de l'*American Federation of Labor* affirme que le mouvement ouvrier a pour mission de « racheter les

péchés du marché et défendre la démocratie en donnant aux travailleurs le contrôle de l'industrie ».

Ces propos auraient fait sens pour les fondateurs du libéralisme classique, pour Wilhelm von Humboldt, John Stuart Mill et Adam Smith, qui considéraient le travail créatif librement entrepris en association avec d'autres comme la valeur suprême de la vie humaine. Ainsi, écrivait Humboldt, si un homme produit un objet à la commande, on pourra admirer ce qu'il a produit, mais on méprisera ce qu'il est.

La trahison des clercs vient saper ces valeurs, elle les confisque aux individus destinés à se vendre sur le marché du travail. Aussi Adam Smith recommandait-il que l'État intervienne, dans toute société civilisée, pour empêcher que la division du travail ne rende les hommes « aussi stupides et aussi ignorants qu'il soit possible à une créature humaine de le devenir ». Son libéralisme nuancé reposait sur la thèse que, laissés à eux-mêmes, les marchés aboutiraient à une égalité parfaite (telle était leur justification morale). Mais les clercs se sont empressés de l'oublier, pour présenter une interprétation bien différente.

Au XX^e siècle, Dewey et Russell seront parmi les premiers à reprendre le flambeau de cette tradition issue des Lumières et du libéralisme classique. Mais il faut également saluer le combat de tous ces hommes et ces femmes qui, dès le début du XIX^e siècle, ont cherché à défendre la liberté et la justice, à faire valoir leurs droits contre le nouveau despotisme patronal soutenu par l'État.

En 1816, Thomas Jefferson a cerné la situation. La révolution industrielle n'avait pas encore pénétré les anciennes colonies, mais on pouvait déjà en pressentir les développements. Vers la fin de sa vie, voyant la tournure que prennent les événements, Jefferson s'inquiète du destin de l'expérience démocratique. Il redoute l'émergence d'une nouvelle forme d'absolutisme plus menaçante encore que celle qui avait été renversée par la révolution américaine, dont il avait été un instigateur. Jefferson établit une distinction entre « aristocrates » et « démocrates ». Les aristocrates sont « ceux qui craignent le peuple, s'en méfient, et veulent lui retirer tous les pouvoirs pour les mettre entre les mains des classes supérieures ». Les démocrates, eux, « s'identifient au peuple, ils lui font confiance, le chérissent et le considèrent comme le dépositaire le plus sûr et le plus honnête de l'intérêt public, même s'il n'est pas toujours le plus avisé ». À cette époque, les aristocrates sont partisans d'un État capitaliste en plein essor, pour lequel Jefferson n'a que mépris. Il perçoit en effet la contradiction flagrante entre la démocratie et le capitalisme ou, plutôt, le capitalisme réel, guidé et subventionné par un État tout-puissant comme il en existait alors en Angleterre, aux États-Unis et dans le reste du monde.

Cette contradiction fondamentale est allée s'accroissant, à mesure que les entreprises se voyaient conférer des pouvoirs toujours plus grands, non par le biais de processus démocratiques, mais par des magistrats et des juristes. Ce sont eux qui ont transformé « les institutions bancaires et le grand capital », dont Jefferson présageait qu'ils finiraient par détruire la liberté, en véritables « personnes morales », investies de pouvoirs et de droits dépassant les pires cauchemars des penseurs précapitalistes. Cinquante ans auparavant, Adam Smith avait déjà mis en garde contre ce phénomène, dont il avait pourtant à peine vu les prémices.

Au XIX^e siècle, la distinction de Jefferson entre aristocrates et démocrates allait être reprise par l'anarchiste Bakounine. Dans une des rares prédictions des sciences sociales à s'être jamais réalisées (pour cette seule raison, elle mériterait la place d'honneur dans tout cursus universitaire en sciences humaines), Bakounine annonce que l'intelligentsia se trouve face à une alternative : profiter des luttes populaires pour prendre le pouvoir et former une « bureaucratie rouge qui exercera la plus terrible des tyrannies » ; ou bien se mettre au service du système patronal des démocraties capitalistes, en « frappant le peuple avec le bâton du peuple ».

Le parallèle est saisissant, et il se prolonge jusqu'à nos jours. On comprend mieux comment on a pu passer d'un bord à l'autre : au fond, l'idéologie était toujours la même. Nous en avons un exemple à l'heure actuelle en Europe de l'Est, avec ce que l'on appelle la nomenklatura capitaliste : l'ancienne classe dirigeante communiste chante les louanges du marché et s'en met plein les poches, tandis que la société se tiers-mondise. Le glissement s'opère d'autant plus facilement qu'il s'agit toujours de la même idéologie. L'histoire a montré qu'un commissaire stalinien pouvait se mettre à encenser l'Amérique : les valeurs elles-mêmes ne changent pas, elles changent simplement de mains.

D'autres contemporains de Jefferson et Bakounine sont arrivés aux mêmes conclusions. L'un des intellectuels américains les plus en vue était alors Charles Francis Adams : dès 1880, il décrit l'émergence de ce que l'on appelle aujourd'hui la « société postindustrielle » (avec Daniel Bell, Robert Reich et John Kenneth Galbraith, entre autres) et constate que « notre avenir dépend des universités, des écoles, des spécialistes, des experts, des écrivains et de tous les gestionnaires d'institutions idéologiques et économiques », ceux que, de nos jours, on appellerait les technocrates, les intellectuels engagés ou les nouvelles classes. Adams affirme que « les citoyens ne sont pas là pour maintenir tel ou tel parti au pouvoir, mais pour respecter l'ordre et se soumettre à la loi ». En d'autres termes, les élites sont en droit de pratiquer l'« isolation technocratique » (pour reprendre la novlangue de la Banque mondiale). Comme l'explique doctement le *London Economist*, « la politique publique (*policy*) n'a rien à voir avec la politique politicienne (*politics*) ». Ce sophisme s'applique précisément à la Pologne : peu importent les élections, du moment que la *policy* est bien séparée de la *politics* et que l'on respecte l'isolation technocratique. C'est ça la démocratie...

En 1870, alors que le peuple réclamait le droit de vote, Adams avait tiré la sonnette d'alarme : le suffrage universel amènerait « le gouvernement de l'ignorance et du vice, en mettant le pouvoir aux mains du prolétariat européen – un prolétariat celte [canailles d'irlandais] sur la côte atlantique, africain sur les côtes du Golfe, chinois sur le Pacifique ». Il n'imaginait pas encore les subtils stratagèmes élaborés au siècle suivant. Malgré l'extension du suffrage, le peuple était voué à rester marginalisé, soumis au nouvel esprit du temps ; au lieu d'un peuple libre, digne et indépendant, il n'y aurait plus que des consommateurs atomisés, bien contents de trouver à se vendre sur le marché du travail.

Les thèses d'Adams n'étaient pas nouvelles. Elles avaient déjà été énoncées quatre-vingts ans plus tôt par Alexander Hamilton, qui comparait le peuple à un grand animal atteint de la maladie démocratique. En se répandant dans les salons, ces idées ont fini par confirmer les craintes de Jefferson et les prédictions de Bakounine. Robert Lansing, le secrétaire d'État de Woodrow Wilson, les a appliquées à notre siècle sous la forme du « péril rouge », bon prétexte pour museler les syndicats et la pensée indépendante pendant une décennie. Lansing considérait qu'il était dangereux de laisser la « masse humaine ignorante et incapable » devenir « dominante sur terre », ou même influente, comme il soupçonnait les Bolcheviques de vouloir le faire. C'est là une réaction hystérique assez fréquente de la part de ceux qui sentent le pouvoir leur échapper. Ces mêmes inquiétudes ont été exprimées par des intellectuels progressistes des années 1920, et notamment par Walter Lippmann^[24] dans ses essais sur la démocratie. Lippmann, par ailleurs pionnier du journalisme américain, était l'un des plus éminents analystes politiques de son temps.

Selon lui, il fallait « remettre le public à sa place, de sorte que les hommes responsables soient à l'abri du piétinement et des rugissements du troupeau en déroute » (l'« animal » de Hamilton). Il concédait néanmoins qu'en démocratie, ces « intrus ignorants et importuns » servent une « fonction » : ils sont les « spectateurs attentifs de l'action ». De temps à autre, ils sont invités à faire pression en faveur de tel ou tel membre de la classe dirigeante (c'est ce qu'on appelle des élections), puis à retourner bien sagement à leurs petites affaires.

Ces conceptions n'allaient pas tarder à infiltrer les milieux universitaires. Dans son allocution devant l'Association américaine de science politique en 1934, William Shepard déclare que le gouvernement doit être entre les mains d'« une aristocratie de l'esprit et du pouvoir », et que « les éléments ignares, mal informés et antisociaux » ne doivent plus être autorisés à contrôler les élections. Vers 1933, Harold Lasswell, fondateur de la science politique moderne et pionnier de la communication, affirme dans l'*Encyclopédie des sciences sociales* que les techniques de propagande mises au point par les libéraux wilsoniens sont bien utiles pour garder le public sous contrôle. Lasswell voyait en Wilson le « grand généralissime sur le front de la propagande ». Dans ce domaine, en effet, les prouesses de Wilson pendant la Première Guerre mondiale avaient épaté Hitler (il en parle dans *Mein Kampf*) et, plus encore, les hommes d'affaires américains. Il s'en est suivi un véritable boom de l'industrie des relations publiques, censée « contrôler l'esprit public ». Lasswell lui-même, dans l'*Encyclopédie des sciences sociales*, qualifiait de « propagande » son domaine d'expertise. Nous n'utilisons plus ce terme. Nous sommes des gens bien élevés.

Lasswell entendait perfectionner cette nouvelle technique de contrôle du public qu'était la propagande moderne. Ainsi, les membres intelligents de la communauté, les meneurs nés, pourraient dompter l'« animal » dont l'ignorance et la superstition risquaient de troubler l'ordre. Au diable les « dogmes démocratiques selon lesquels les hommes sont les meilleurs juges de leurs propres intérêts » ! Les meilleurs juges, ce sont évidemment les élites (les aristocrates de Jefferson) qui, pour le bien commun, doivent se donner les moyens d'imposer leur volonté.

Lippman et Lasswell représentent la branche la plus libérale, la plus progressiste, celle qui accorde au moins à l'« animal » un rôle de spectateur. À l'autre bout du spectre réactionnaire se situent ceux que l'on désigne, par abus de langage, comme conservateurs. Les réactionnaires de l'ère Reagan, en effet, étaient d'avis que les masses ne devaient pas même jouer le rôle de spectateur. D'où leur fascination pour les opérations de terreur clandestines, qui n'étaient secrètes que pour le public américain. Ces opérations étaient conçues pour laisser le peuple dans le brouillard. Ils étaient également partisans de mesures inédites de censure et d'agitprop visant à assurer que l'État puissant et interventionniste qu'ils protégeaient servirait les intérêts des nantis et ne serait pas dérangé par la populace. L'essor spectaculaire de la propagande marchande, l'assaut des fondations de droite sur les universités et autres phénomènes auxquels nous assistons aujourd'hui sont symptomatiques des mêmes inquiétudes. Des inquiétudes suscitées par ce que les élites libérales ont appelé la « crise de la démocratie », survenue dans les années 1960, quand des pans entiers de la population, jusqu'alors marginalisés et sans voix (les femmes, les jeunes, les personnes âgées, les travailleurs), ont voulu faire irruption dans l'arène politique où, de l'avis des aristocrates de droite, ils n'avaient pas leur place.

En s'opposant au règne des sages et à l'offensive des aristocrates jeffersoniens, qu'ils soient réactionnaires ou libéraux, John Dewey aura été l'un des derniers témoins de la tradition libérale classique des Lumières. Il avait compris que « la politique est l'ombre portée du grand capital sur la société » et qu'il ne suffit pas d'en atténuer l'ombre pour en changer la substance. En d'autres termes, les réformes ont une efficacité limitée. L'ombre doit être éliminée à la source : non seulement elle obscurcit l'arène politique, mais les institutions patronales elles-mêmes étouffent la démocratie et la liberté. Dewey a très clairement dénoncé le pouvoir antidémocratique : « Aujourd'hui [dans les années 1920], le pouvoir repose sur le contrôle des moyens de production, d'échange, de publicité, de transport et de communication. Ceux qui les dirigent règnent sur l'ensemble du pays », même si la forme démocratique reste en place. « La quête du profit passe par le contrôle des banques, de la terre et des usines, renforcée par la mainmise sur la presse, les journalistes et autres vecteurs de publicité et de propagande » : voilà les véritables ressorts du pouvoir, la source de la coercition et du contrôle.

Tant que ce système n'aura pas été renversé, on ne pourra parler de démocratie et de liberté. L'éducation telle qu'il l'envisageait, comme production d'êtres humains libres, serait l'un des moyens de contrecarrer cet absolutisme monstrueux.

Dans une société libre et démocratique, estimait Dewey, les travailleurs devraient être « les maîtres de leur propre destin industriel », et non de simples outils à la solde des employeurs. En cela, il faisait écho aux fondateurs du libéralisme classique, ainsi qu'aux sentiments démocratiques et libertaires exprimés depuis le début de la révolution industrielle par les mouvements ouvriers, avant qu'ils ne soient réprimés par la violence et la propagande. Dans le domaine de l'éducation, Dewey jugeait « illibéral et immoral » de former des enfants à travailler « non pas librement et intelligemment, mais dans la perspective du gain », car leur activité « ne sera pas libre s'ils ne s'y engagent librement ». On retrouve bien là la thèse du libéralisme classique et des mouvements ouvriers. Aussi Dewey estimait-il que l'industrie devait passer « d'un ordre social féodal à un ordre social démocratique », fondé sur l'affranchissement des travailleurs et sur leur libre association, deux notions typiquement anarchistes issues du libéralisme classique et des Lumières.

Face aux assauts du patronat, le spectre doctrinal a rétréci au point que ces valeurs et ces principes libertaires fondamentaux paraissent aujourd'hui exotiques et extrêmes, voire anti-américains, pour reprendre une formule de l'idéologie totalitaire qui prévaut à l'heure actuelle en Occident. Or, les thèses relayées par Dewey sont tout aussi américaines que le *cheesecake*. Elles trouvent leurs origines dans les plus pures traditions nationales (non contaminées par les idéologies venues de l'étranger), et s'inscrivent dans une honorable lignée que nous nous plaisons à célébrer, même si elle est souvent méconnue ou dévoyée. Voilà qui me semble rendre compte de la présente dégradation du processus démocratique, tant au niveau institutionnel qu'idéologique.

Qu'elle vise la liberté et la démocratie, comme le voulait Dewey, ou bien la soumission et l'exclusion, comme l'exigent les institutions dominantes, l'éducation passe forcément par les écoles, les universités et les circuits officiels d'information. D'après James Coleman, sociologue à l'université de Chicago et grand théoricien de la pédagogie, « l'effet total du milieu social est nettement plus important que l'effet total des variables scolaires pour déterminer les performances scolaires ». Plusieurs études tendent à prouver qu'il serait presque deux fois plus déterminant. Il convient donc d'examiner en quoi la politique sociale et la culture dominante façonnent ces facteurs (les influences familiales, etc.).

C'est là un sujet d'enquête passionnant. On doit à Sylvia Ann Hewlett, célèbre économiste américaine, d'avoir déjà frayé quelques pistes en ce sens dans un rapport de l'Unicef sur la maltraitance des enfants publié en 1993. Son étude, qui s'étend de la fin des années 1970 au début des années 1990, concerne spécifiquement les pays riches. Elle constate un profond écart entre les sociétés anglo-américaines d'une part, et l'Europe continentale et le Japon d'autre part. Le modèle anglo-américain imposé par Reagan et Thatcher a eu des conséquences désastreuses sur l'enfance et la famille ; le modèle européen, en revanche, a su apporter des améliorations considérables, à partir d'une situation de départ qui était déjà nettement meilleure, même si les sociétés européennes n'ont pas les atouts des sociétés anglo-américaines. Les États-Unis jouissent d'avantages et de richesses bien supérieurs, et la même Grande-Bretagne, malgré le déclin qu'elle a connu sous Thatcher, est tout de même un client des États-Unis ainsi qu'un des principaux exportateurs de pétrole. Le fiasco économique du thatchérisme n'en paraît que plus dramatique encore, comme l'ont souligné lord Ian Gilmour et d'autres conservateurs britanniques.

En matière d'enfance et de famille, Hewlett attribue le fiasco anglo-américain à « la préférence idéologique pour le libre marché ». Ce diagnostic me semble partiellement erroné. En effet, le conservatisme à la Reagan a plutôt mis des entraves au libre marché. Il prétendait vouloir ouvrir les

marchés aux pauvres, mais il a octroyé aux riches une débauche de subventions publiques et de saufo-conduits. Quel que soit le nom qu'on choisisse de lui donner, on ne saurait qualifier de conservatisme cette politique étatiste réactionnaire, brutale et cynique. Elle ne mérite pas plus le qualificatif de conservatisme que celui de libéralisme.

En revanche, Hewlett a raison de voir dans l'accès des pauvres au libre marché la cause du désastre pour la famille et l'enfance. Dénonçant les effets de « l'esprit anti-enfance et anti-famille » qui prévaut dans les pays anglo-saxons, elle constate que le « modèle anglo-américain de maltraitance a entraîné la privatisation de l'éducation, empêchant *de facto* la majeure partie de la population d'élever convenablement ses enfants ». Voilà pour le sinistre bilan de la politique sociale menée par le conservatisme reaganien et son pendant thatchérien...

Hewlett estime que « le modèle européen, au contraire, a consolidé les systèmes sociaux d'aide à la famille et à l'enfance ». Cela ne fait guère de mystère, à part bien sûr pour les lecteurs de journaux. À ma connaissance, les médias ne se sont jamais donné la peine de mentionner ce rapport, qui éclaire pourtant bien des problématiques de notre époque. Le *New York Times*, qui à longueur de colonnes déplore la baisse du QI et le recul des performances scolaires, n'y fait pas la moindre allusion, et il semble même oublieux du fait que les politiques sociales qu'il applaudit avec tant d'enthousiasme ont entraîné environ 40 % des enfants new-yorkais au-dessous du seuil de pauvreté, les exposant à la malnutrition et à toutes sortes de maladies.

Mais cette politique de la maltraitance n'a rien à voir avec le déclin du QI ! Le fin mot de l'histoire se trouve dans les gènes, nous dit-on. C'est bien simple, certains d'entre nous ont hérité d'un patrimoine génétique défectueux : si les mères de familles noires ne s'occupent pas bien de leurs enfants, c'est qu'elles sont originaires d'Afrique, où les conditions climatiques étaient hostiles. Voilà les explications scientifiques que nous assènent les journalistes du *Times*. En bons commissaires politiques, ils n'hésitent pas à escamoter les vérités les plus flagrantes, celles qui touchent à la politique sociale. On comprend qu'ils n'aient pas jugé bon de signaler l'existence de ce rapport de l'Unicef...

C'est pourtant là un secret de polichinelle. Les inspecteurs de l'éducation et l'Association médicale américaine reconnaissent n'avoir jamais vu « une génération d'enfants aussi mal équipée pour affronter la vie ». La société industrielle a changé de cap. Voilà déjà quinze ans que la société anglo-américaine, qui se dit attachée aux valeurs conservatrices et familialistes, dessert systématiquement la cause de l'enfance et de la famille. C'est un véritable triomphe pour la propagande. Le « généralissime » Woodrow Wilson, Staline et Hitler auraient sûrement été impressionnés.

Vous ne serez pas surpris d'apprendre que, parmi les 146 pays qui ont ratifié la convention internationale sur les droits des enfants, un seul s'est abstenu : les États-Unis. Dans sa croisade contre l'enfance, le conservatisme reaganien a au moins le mérite d'être cohérent : quand l'Organisation mondiale de la Santé a poursuivi Nestlé pour avoir lancé sur le marché des produits ayant entraîné la mort de plusieurs bébés, le vote était de 118 contre 1. Je vous laisse deviner à qui appartenait ce vote isolé. Mais cela reste anecdotique, comparé à ce que l'OMS appelle le « génocide silencieux », ces millions d'enfants victimes de l'économie de marché et de l'indifférence des riches. Décidément, les États-Unis affichent le bilan le plus calamiteux du monde développé.

Ce désastre trouve son expression paradigmatique dans une série de cartes de vœux imprimées par la compagnie Hallmark. L'une d'elles présente l'inscription suivante : « Amuse-toi bien à l'école ! » À poser contre une boîte de céréales le matin, avant que votre enfant n'aille en classe. Ou encore : « Fais de beaux rêves ! » À glisser sous l'oreiller le soir, quand votre bambin s'endort tout seul...

Cette situation déplorable peut s'expliquer, tout simplement, par l'effondrement des salaires. La

politique économique de Reagan et de Thatcher était destinée à enrichir quelques-uns au détriment du plus grand nombre, et elle y a réussi. Mission accomplie : pour s'en sortir, les gens sont obligés de travailler plus. Dans la plupart des ménages, les deux parents doivent trimer 50 à 60 heures par semaine pour gagner le strict minimum. Et pendant ce temps, le chiffre d'affaires des entreprises ne cesse de grimper. Le magazine *Fortune* évoque les bénéfiques « vertigineux » qu'encaissent les 500 plus grandes fortunes, alors même que les ventes stagnent.

Une autre explication pointe vers l'insécurité de l'emploi, ou ce que les économistes se plaisent à appeler la « flexibilité sur le marché du travail », qui pénalise tous ceux dont le destin n'est pas pris en compte dans les calculs rationnels. Pour eux, la flexibilité est synonyme d'heures supplémentaires. Ils n'ont pas de contrats, ils n'ont pas de droits. C'est ça, la flexibilité. Il faut se défaire des contraintes du marché. Les économistes vous l'expliqueront très bien. Quand un couple est obligé de travailler plus pour gagner moins, nul besoin d'être un génie pour prédire les conséquences. Il suffit de regarder les statistiques. Vous les trouverez dans le rapport de Hewlett. Dans les sociétés anglo-américaines, le temps que les parents passent avec leurs enfants a diminué de 40 % au cours des vingt dernières années, ce qui équivaut de dix à douze heures de moins par semaine, et les moments où les parents se consacrent pleinement à leurs enfants se trouvent réduits à la portion congrue. Évidemment, l'identité et les valeurs familiales en font les frais. Les enfants sont abandonnés devant la télé, ils rentrent seuls de l'école, leur clé autour du cou. D'où une recrudescence de l'alcoolisme et de la toxicomanie infantiles, de la violence entre enfants, sans parler des autres symptômes affectant la santé, l'éducation, la capacité à participer à une société démocratique, les résultats scolaires et le QI. Mais tout ça, ça ne compte pas. Souvenez-vous : tout est question de gènes.

Ces phénomènes ne sont pas la conséquence d'une loi de la nature, mais de politiques sociales visant un objectif bien précis : enrichir les riches en appauvrissant les pauvres. L'Europe, qui connaît une situation plus difficile mais dont la politique n'est pas motivée par une telle croisade, dément cette tendance : les conditions de vie des familles et des enfants y sont bien meilleures.

Les sociétés anglo-américaines ne sont pas seules concernées par ce problème. Les États-Unis sont une nation puissante, influente. Voyez ce qui se passe quand des pays qui gravitent dans notre sphère d'influence essaient d'appliquer des politiques favorables à la famille et à l'enfance.

Notre tutelle s'exerce principalement sur les Caraïbes et l'Amérique centrale. Dans cette région, deux nations ont engagé des politiques en ce sens, et non sans succès : Cuba et le Nicaragua. Comme par hasard, ce sont précisément les deux pays que les États-Unis ont choisi d'attaquer. Grâce à la guerre terroriste menée au Nicaragua, nous avons pu mettre un terme à l'amélioration des conditions sanitaires, à l'alphabétisation, au recul de la malnutrition infantile, et ramener le pays au niveau d'Haïti.

À Cuba, évidemment, la guerre terroriste dure depuis bien plus longtemps, depuis John F. Kennedy. Cette guerre n'a pas grand-chose à voir avec le communisme ou les Russes, mais plutôt avec le fait que ce pays gaspillait des ressources pour des membres de la population qui ne les méritaient pas. Cuba se préoccupait d'améliorer les conditions sanitaires, de protéger l'enfance, d'empêcher la malnutrition. Nous avons répliqué par une guerre terroriste. La récente publication de documents de la CIA a permis d'apporter certaines précisions sur l'ère Kennedy, qui n'était déjà pas brillante. Mais l'histoire continue. Tout récemment encore, un nouvel assaut a été lancé. Et, pour être sûrs de bien leur enfoncer la tête sous l'eau, il y a l'embargo. Pendant des années, nous avons invoqué le prétexte des Russes qui, comme allait le montrer la suite des événements, était un mensonge éhonté. Après que les Russes ont levé le camp, nous avons durci l'offensive contre Cuba. Bizarre, non ? Notre alibi n'était-il pas justement l'avant-poste du communiste et de l'empire soviétique ? Mais ne nous embarrassons pas de ces détails...

Une fois que les Russes ont quitté la scène, laissant les Cubains à notre merci, nous avons augmenté la pression. Le représentant démocrate Torricelli a soumis un projet de loi visant à étendre l'embargo aux filiales d'entreprises américaines installées en dehors des États-Unis. Face à une telle violation du droit international, George Bush a opposé son veto. Il a pourtant dû céder après avoir été doublé sur sa droite par les partisans de Clinton lors des élections. L'affaire a été déférée devant les Nations Unies, qui ont unanimement condamné la position américaine. Au dernier tour, les États-Unis n'ont pas obtenu d'autre voix que celle d'Israël, comme d'habitude, et celle de la Roumanie, allez savoir pourquoi. Tous les autres pays ont voté contre. Personne n'a soutenu la position américaine. Même la Grande-Bretagne a dû reconnaître qu'il s'agissait là d'une violation flagrante du droit international. Mais peu nous en chaut : nous nous obstinons à colporter notre mépris pour l'enfance et la famille. Dès que l'un de nos satellites fait un pas de côté, nous nous empressons de le remettre dans le droit chemin.

C'est encore le cas aujourd'hui. Mais certains s'efforcent de changer les choses, comme les Pasteurs pour la Paix, ou encore la Coalition Chicago-Cuba, qui contourne l'embargo pour apporter de l'aide humanitaire, des médicaments, des manuels de médecine, du lait en poudre pour les nourrissons... Ils sont dans l'annuaire, vous pouvez les contacter. Chacun d'entre nous, à son modeste niveau, a les moyens de faire barrage à cet esprit anti-famille et anti-enfance que les États-Unis exportent par la violence.

Les répercussions du projet de loi démocrate consistant à asphyxier Cuba ont fait l'objet d'analyses dans le numéro d'octobre de deux revues médicales américaines, *Neurology* et *Florida Journal of Medicine*. Environ 90 % des échanges gelés par la loi Clinton-Torricelli concernaient les aliments et l'aide humanitaire. Les États-Unis ont ainsi empêché une entreprise suédoise d'exporter des filtres à eau utilisés dans la préparation de vaccins, au motif que certaines pièces étaient de fabrication américaine. Jusqu'où sommes-nous prêts à aller pour tuer des enfants ! Le blocus s'est soldé par une forte recrudescence de la mortalité infantile, ainsi que par l'apparition d'une maladie neurologique rare dont on a longtemps prétendu ignorer la cause (malnutrition, comme on a fini par l'avouer) et dont on n'avait pas observé les symptômes depuis la Seconde Guerre mondiale, dans les camps japonais de prisonniers. Mission accomplie. L'esprit anti-enfance et anti-famille ne touche pas seulement les gamins de New York, sa cible est bien plus ambitieuse.

Insistons une fois de plus sur le fait qu'en Europe, la situation est tout autre. Il y a plusieurs raisons à cela, et notamment la présence d'un mouvement syndical important. Cela renvoie à une différence plus fondamentale : la société américaine étant gérée par l'entreprise privée, la vile maxime des maîtres y prévaut plus qu'ailleurs. Elle garantit le bon fonctionnement de la démocratie, même si la plupart des citoyens sont rongés par ce que les médias appellent l'« antipolitique », c'est-à-dire la haine du gouvernement, le mépris pour les partis politiques et pour l'ensemble du processus démocratique. Encore une victoire éclatante des aristocrates dont parlait Jefferson, ceux qui craignent le peuple, s'en méfient et veulent lui retirer tout le pouvoir pour le mettre dans les mains des classes supérieures ou, à l'heure actuelle, des multinationales, des États et des institutions quasi gouvernementales qui servent leurs intérêts.

Autre victoire : le désenchantement diffus prend une tournure antipolitique. Tout récemment, le *New York Times* titrait : « L'espoir cède à la colère et au cynisme. Les électeurs ne se font plus d'illusions sur la politique ». Le supplément de dimanche dernier était consacré à l'antipolitique. (Il n'y était pas question de l'opposition au pouvoir et à l'autorité, aux forces aisément identifiables qui ont la haute main sur le processus décisionnel et qui projettent leur ombre politique sur la société, comme le disait Dewey ; celles-ci, en effet, doivent rester invisibles.) Aujourd'hui encore, le *Times* revient sur ce sujet et rapporte les propos d'un citoyen obtus, qui n'a manifestement rien compris :

« Ben oui, le Congrès est pourri, mais c'est parce que là-bas tout est affaire de gros sous, alors évidemment. » Voilà le tour de passe-passe. Nous sommes censés être antipolitiques. En effet, quoi qu'on pense du gouvernement, c'est le seul rouage du système sur lequel on ait prise (à défaut de pouvoir faire pression sur les sociétés d'investissements ou les multinationales). Or c'est justement ce qu'il s'agit de nous faire oublier. Résignons-nous à être antipolitiques. Autre victoire.

L'observation de Dewey, selon lequel la politique est l'ombre projetée par le grand capital sur la société (idée que l'on retrouve chez Adam Smith), a été occultée. La force qui projette son ombre a été escamotée par les institutions idéologiques, et nous n'avons pas d'autre choix que d'être antipolitiques. C'est là un autre coup porté à la démocratie et une concession grandiose accordée à l'absolutisme opaque dont l'ampleur dépasse tout ce que Jefferson et Dewey ont jamais pu concevoir.

Nous revoilà donc face à ce sempiternel dilemme : être démocrates, au sens de Thomas Jefferson, ou aristocrates. Le choix de l'aristocratie est la solution de facilité, la plus rentable pour les institutions en quête de richesse, de privilèges et de pouvoir. L'autre voie, celle de la démocratie, est semée d'embûches, mais elle nous promet des récompenses bien plus gratifiantes. Nous nous retrouvons dans la même situation qu'il y a cent cinquante ans, quand il s'agissait encore d'assujettir les ouvriers au nouvel esprit du temps. Le monde d'aujourd'hui est loin de celui que connaissait Thomas Jefferson. Pourtant, les choix que nous avons à y faire ne sont guère différents.

PRÉCIS D'INFORMATION ET D'AUTODÉFENSE INTELLECTUELLE (1999)^[25]

Se tenir informé, que ce soit de l'actualité, des avancées de la science, des matchs de foot ou de tout autre sujet, cela demande un effort. La compréhension, ça se mérite. Certes, à un individu isolé, la tâche pourra sembler insurmontable. Mais, quand on appartient à une communauté solidaire, ce n'est pas infaisable. Même chose pour ce qui est de « l'autodéfense intellectuelle ». Il faut une sacrée dose de confiance en soi pour défendre son point de vue envers et contre tous. Les expériences en laboratoire le prouvent : faites savoir à un quidam que ses pairs ne partagent pas son opinion, et il se dédira aussitôt. La psychologie sociale de Solomon Asch^[26] a montré à quel point le comportement humain était conformiste et irrationnel. Mais ces expériences pourraient tout aussi bien recevoir l'interprétation inverse : au fond, l'homme n'a-t-il pas raison d'exploiter toutes les informations dont il dispose ?

Ce qu'il faut retenir, c'est qu'une communauté, ou une organisation, peut servir de base pour agir. La compréhension du monde aura beau élever l'âme, elle ne sera d'aucun secours aux autres, ni à soi-même, si elle n'est pas suivie d'action. Les diverses techniques permettant de lever le voile de la propagande devraient d'ailleurs être systématiquement appliquées au discours des appareils idéologiques (médias, presse d'opinion, travaux universitaires). Car il n'est pas rare que l'angle d'un article ou d'une dépêche, en se conformant à des impératifs doctrinaires, nous induise en erreur. Mais il subsiste toujours quelques indices laissant filtrer une vérité tout autre. Je recommande souvent de lire un article de presse en commençant par les derniers paragraphes. Ce n'est pas une boutade. Titre, chapeau et accroche sont censés (comme on l'apprend dans les écoles de journalisme) dégager les grandes lignes : on s'adresse au commun des lecteurs, qui ne prendra pas la peine d'aller y voir de plus près, de s'interroger plus avant et de comparer l'article aux fables qu'on lui a servies la veille. Nous en avons des exemples tous les jours.

Justement, je viens de feuilleter le *New York Times* du dimanche [14 mars 1999]. On y trouve un édifiant article de R. Blumenthal, titré « L'écart entre indicible et impensable », qui reprend en version abrégée un reportage paru le 4 mars (cosigné avec Judith Miller). Il dresse le bilan de la guerre biologique menée par le Japon pendant la Seconde Guerre mondiale et le compare, à bon droit, aux expérimentations du docteur Mengele. Il évoque notamment la sinistre Unité 731 dirigée par le général Ishii. « Comment une telle abomination a-t-elle pu se produire ? » ; « Le Japon se refuse à rendre des comptes » ; « Comment les Japonais ont-ils pu aller aussi loin dans l'horreur ? », et ainsi de suite : l'article joue sur un registre bien connu, que j'ai déjà eu l'occasion de décrypter en le comparant à l'examen de conscience.

L'article original reprochait au Japon d'avoir fait obstruction aux enquêtes diligentées par le Ministère américain de la justice, soucieux de dénoncer ces crimes abominables et d'interdire aux bourreaux (japonais) l'entrée sur le territoire américain.

Or, un lecteur averti, qui aurait suivi cette affaire depuis plusieurs années, saura lire entre les lignes et débusquer certains indices que l'article s'emploie à édulcorer et à dissimuler. En voici quelques exemples, issus de l'article abrégé du dimanche.

On y apprend qu'« au début des années 1980, des universitaires et des journalistes américains et anglais, exhumant le dossier de la guerre bactériologique, ont apporté des éléments nouveaux tendant à prouver que les États-Unis seraient coupables d'avoir étouffé l'affaire ». Décidément, ces « universitaires et journalistes » sont sans peur et sans reproche ! En réalité, et Blumenthal n'est pas

sans le savoir, l'administration américaine et le consensus médiatico-universitaire ont plutôt cherché à enterrer le dossier, à fermer les yeux sur la nature et l'étendue de l'implication américaine, et ils continuent dans cette veine. Les faits n'ont pas été divulgués « au début des années 1980 » par des « universitaires et des journalistes anglais et américains », mais dans le *Bulletin of Concerned Asian Scholars* daté d'octobre-décembre 1980. C'est à cette revue, née du mouvement de contestation des années 1960 contre la recherche et l'idéologie officielles, que revient le mérite d'avoir rendu publiques certaines vérités que l'opinion dominante (le *New York Times* !) aurait préféré garder sous le boisseau. L'article en question était signé par John Powell, qui avait été harcelé par les commissions du Congrès, démis de ses fonctions, accusé de sédition, interdit de publication... Pourquoi Blumenthal et Miller n'en disent-ils rien ? Parce que la vérité, qu'ils ne peuvent manquer de connaître, risquerait d'éclabousser nos excellentes institutions libérales et de ternir le prestige de nos valeureux dirigeants.

À en croire l'article du *Times*, le « retard » dans la dénonciation des crimes de guerre japonais « est révélateur du regard eurocentriste que nous portons sur les atrocités de cette période, du rapport différent que les deux anciens alliés de l'Axe entretiennent avec leur passé », phénomène qui « fait ressortir les rivalités de la guerre froide ». Mais la véritable explication du « retard » est bien différente : les États-Unis ont poursuivi cette détestable entreprise, ils ont longtemps protégé ces Mengele qu'ils se disent aujourd'hui déterminés à traquer, et ils se sont inspirés de leurs expériences pour élaborer leur propre programme de guerre biologique et bactériologique. Dès 1949, les chefs d'état-major américains allaient intégrer les essais japonais dans leurs stratégies de première frappe, officiellement autorisées en 1956.

Quant à la piteuse référence à la « guerre froide », il ne faut y voir qu'un leurre destiné à légitimer les crimes du passé. Un leurre aussi lâche que pervers, que l'on applique en ce moment même à l'Amérique centrale. Quand vous entendez la rengaine de la « guerre froide », prudence ! En fin de compte, le « retard » n'a pas grand-chose à voir avec les motifs avoués, mais plutôt avec ceux qui, comme par hasard, sont passés sous silence.

Selon le *Times*, les procès intentés par les Soviétiques contre des Japonais soupçonnés de crimes de guerre biologique ont été « largement ignorés ou étouffés par le monde occidental comme de la propagande communiste », et les États-Unis n'ont d'ailleurs entamé aucune poursuite en ce sens. Tout cela est vrai, et le *New York Times* a sa part de responsabilité (un journaliste honnête aurait dû le rappeler), mais nous sommes encore bien en deçà de la réalité. Si les procès soviétiques contre les Mengele japonais n'ont pas été pris au sérieux, c'est qu'il convenait de dissimuler la protection dont ils bénéficiaient alors de la part des États-Unis, héritiers de leurs activités criminelles. Le *Times*, qui le sait bien, en laisse filtrer quelque chose vers la fin de l'article, en mentionnant que les États-Unis ont réussi à « mettre la main sur les dossiers du général Ishii ». La suite, on la connaît.

Mais ce n'est pas tout. Ces messieurs du *Times* ont sûrement entendu parler de l'étude de Stephen Endicott et Edward Hagerman (*The United States and Biological Warfare*, Indiana University Press, 1998), qui revient sur cette affaire en s'appuyant sur des archives chinoises et américaines récemment déclassifiées. Leurs conclusions vont bien au-delà du bilan, déjà accablant, que je viens d'évoquer. Le *Times* mentionne de nouvelles preuves découvertes par des chercheurs chinois à propos des victimes de la guerre biologique et bactériologique menée par les Japonais. Mais *quid* des massacres perpétrés en Corée du Nord et en Chine, au début des années 1950, par les Américains formés à l'école du général Ishii et de l'Unité 731 ? Les faits ont été avérés par ces mêmes historiens chinois, et le *Times* ne peut les ignorer. Comme l'ont souligné Endicott et Hagerman, les sources chinoises recourent d'ailleurs de façon troublante les documents américains. Jusqu'à présent, j'étais sceptique quant à l'implication des États-Unis dans une guerre bactériologique en Corée du Nord et en Chine.

Aujourd'hui, je le suis moins. Voilà que les archives et la recherche communistes nous livrent enfin une révélation, phénomène qui à lui seul mériterait de faire les gros titres. Certes, les faits restent de l'ordre du soupçon, mais ils méritent assurément d'être examinés de plus près. On ne peut plus se contenter de les écarter comme s'il s'agissait de propagande communiste (ainsi que je reconnais l'avoir fait moi-même).

Les articles du *Times* renvoient peut-être à des travaux universitaires, mais ils se gardent bien de citer l'étude la plus récente et la plus lourde de révélations, la seule à avoir exploité les archives chinoises et américaines récemment ouvertes. Il faut être d'une mauvaise foi sidérante pour faire l'impasse là-dessus.

La vérité, comme le savent les journalistes, continue à tracer son sillon. L'honnêteté aurait voulu qu'on l'expose au grand jour, au lieu de lâcher ici ou là quelques indices noyés dans une version biaisée des événements. Il aurait également fallu en tirer les conclusions qui s'imposent pour le monde d'aujourd'hui et, notamment, pour les diatribes des États-Unis contre les « armes de destruction massive » (catégorie douteuse, même selon les critères officiels de l'immédiat après-guerre, qui sont probablement encore en vigueur), contre les armes biologiques ou bactériologiques et l'usage que pourraient en faire des terroristes ou des États voyous. Voilà ce qui aurait mérité la une : une analyse approfondie de toute l'affaire, depuis ses origines dans l'Unité 371 et la reprise américaine (peut-être même *in vivo*) des expérimentations japonaises, jusqu'au traitement qu'elle a reçu et reçoit encore dans les médias.

Un jour, quand il aura pris le recul nécessaire, le *Times* ne manquera pas de publier enfin un article de fond. Un article entrelardé de démentis officiels, invoquant le prétexte de la guerre froide et pointant les erreurs (inévitables) des études qui ont dénoncé ce qu'on aurait préféré garder caché... Des erreurs, on en trouve toujours, mais pas assez pour discréditer des révélations qui viennent ébranler l'Histoire avec un grand H, celle qui est asservie à l'idéologie dominante. Un article truffé de sous-entendus, que seul un lecteur averti pourra déceler et comprendre enfin de quoi il retourne.

La vérité n'est pas belle à voir, mais il est temps de la regarder en face. C'est ainsi qu'une presse libre (s'il y en avait une) se devrait de présenter l'histoire. Avec une bonne dose d'opiniâtreté, on parvient à glaner ici ou là quelques indices permettant de reconstituer la vérité. Mais pour cela, il faut faire un effort, et bien connaître le dessous des cartes.

Signalons également l'éditorial publié dans un quotidien d'information qui s'adresse aux dirigeants de l'« Athènes américaine », le *Boston Globe*. On y dénonce des crimes « si abominables qu'ils devraient être imprescriptibles et que jamais un voile d'oubli ne devrait dissimuler aux générations futures ». Même les quelques sous-entendus épars dans les articles du *Times* ont été expurgés de cet éditorial, qui reproche à Tokyo d'avoir « refusé de communiquer aux autorités américaines la liste des vétérans japonais ayant servi dans l'unité de guerre biologique ». Comment ? Ils ont le front de s'opposer à notre soif de vérité, à notre quête passionnée de justice ? Ils vont laisser impunis les Mengele japonais, ceux-là même que nous avons accueillis à bras ouverts ?

Ce n'est là qu'un exemple parmi d'autres. J'aurais pu en piocher encore une dizaine dans la presse du jour. J'ai longtemps tenu une chronique à ce sujet dans une revue, aujourd'hui disparue, qui s'intitulait *Lies of Our Times* [Les Mensonges de notre temps]. Si cette publication n'avait pas choisi de s'appeler « Lies of the Times » [Les Mensonges du *Times*], c'est sans doute pour éviter les poursuites. Un certain nombre de mes chroniques ont été rassemblées sous le titre de *Letters from Lexington*. Je vous renvoie à ce volume, en espérant que vous y trouverez quelque inspiration pour pratiquer « l'autodéfense intellectuelle ». Au fond, ce qui vaut pour l'actualité scientifique ou sportive vaut tout aussi bien pour l'affaire qui nous occupe. La vérité ne tombe pas du ciel. C'est en unissant

nos efforts que nous parviendrons à l'attraper.

ENTRETIEN (2010)

Cet entretien s'est déroulé le 29 janvier 2010, dans le bureau que Noam Chomsky occupe au Massachusetts Institute of Technology (MIT) à Boston, où je suis allé le rencontrer pour parler d'éducation et de l'université. Son ami Howard Zinn étant décédé deux jours avant, les propos de Noam Chomsky sur l'éducation ont volontiers référé à Zinn et à son œuvre d'éducateur.

Je tiens à remercier très chaleureusement Noam Chomsky de sa générosité et de l'accueil qu'il a réservé à ce projet.

Normand Baillargeon : Vous avez déjà défini l'éducation comme un système qui impose l'ignorance et vos écrits sur l'éducation mettent bien en lumière les effets pervers d'une éducation autoritariste et certains des mécanismes à travers lesquels elle est pratiquée. Le thème reste, hélas, d'une grande actualité.

Noam Chomsky : Un exemple particulièrement dramatique de la manière dont s'institue l'autorité dans les écoles est le programme appelé *No Child Left Behind* qui a été mis en place par G. W. Bush et auquel Barack Obama a donné un essor plus grand encore. Ce programme connaît ici un grand succès et il a même reçu les suffrages des libéraux, de Ted Kennedy par exemple. Ce programme consiste à enseigner en vue de l'examen^[27] : les enfants sont ensuite périodiquement testés, disons tous les deux ans, et, tout comme les enseignants et l'école, ils sont évalués en fonction des résultats obtenus à ces examens. Or vous savez ce qu'il en est, puisque comme moi vous avez été à l'école : vous étudiez pour l'examen, vous le réussissez, puis, deux jours après, vous avez tout oublié ! Comme dirait Humboldt, c'est que vous n'étudiez pas mû par une nécessité intérieure, mais plutôt poussé par une contrainte extérieure. De plus, cette exigence que les enseignants et les élèves soient évalués d'après les résultats obtenus aux examens signifie que l'enseignant ne peut plus enseigner. Si par exemple un élève désire explorer une idée, l'enseignant doit lui répondre qu'il ne peut pas le faire parce qu'il doit en priorité mémoriser telle ou telle chose. Obama, comme je l'ai dit, va encore plus loin et souhaite que les enseignants soient évalués par leurs élèves, qui deviendront leurs clients, des clients qu'ils devront dorloter s'ils souhaitent continuer à recevoir un salaire l'année suivante. Tout cela a un effet disciplinaire, comme le disent certains enseignants et comme je le constate aussi en observant mes petits-enfants. Mais cela a aussi pour effet de limiter la créativité et la compréhension : vous n'approfondissez pas les choses, vous cherchez à réussir un examen.

N. B. : Ces remarques pourraient induire un certain pessimisme. Pourtant, Noam Chomsky, vous avez enseigné toute votre vie. Vous l'avez fait bien entendu ici même, au MIT, mais aussi dans le cadre de votre travail de militant par lequel vous avez, indéniablement, fait œuvre d'éducateur. L'éducation, qui est ainsi au cœur de votre vie, est en outre une question à laquelle vous avez passablement réfléchi, comme en témoignent les nombreux textes que vous lui avez consacrés. Compte tenu de tout cela, j'aimerais vous poser une question que je sais être très générale : quel genre d'espoir considérez-vous qu'il soit raisonnable de placer en l'éducation ?

N. C. : L'espoir dont il est question est que même dans les plus dramatiques des circonstances, les gens continueront à lutter. Ce matin même, j'ai passé une heure en vidéo conférence à discuter avec des étudiants de Gaza. Il est difficile d'imaginer des gens subissant une répression plus brutale et plus haineuse : mais ils n'abandonnent pas et ils se battent, ils luttent, ils réfléchissent et ils résistent. La même chose se vérifie quand les gens vivent dans des conditions moins extrêmes : pas tous, mais beaucoup, n'abandonnent pas facilement.

N. B. : Et l'éducation vous paraît donc de nature à maintenir vivant cet espoir ?

N. C. : Elle devrait non seulement le maintenir vivant, mais aussi l'alimenter et être une source d'inspiration. Prenez Howard Zinn qui, comme vous le savez, est décédé il y a deux jours. Ses ouvrages ont été une véritable source d'inspiration en ce qu'ils rappelaient aux gens que les grands événements de l'Histoire n'étaient pas ce que décidaient d'instituer quelques grands hommes, mais émanaient plutôt d'une somme considérable de militantisme pratiqué au sein d'organisations populaires. Considérez à ce sujet le mouvement en faveur des droits civiques, aux États-Unis. Howard Zinn s'y est engagé dès le début. Il enseignait alors dans un collège universitaire pour Afro-Américains, à Atlanta, et ses étudiants étaient de ceux qui allaient par exemple prendre place au comptoir d'un café alors que leur présence y était interdite. Ce n'était pas de la plaisanterie : ils étaient non seulement traités de manière affreuse, mais aussi battus et parfois tués. Zinn les encourageait, mais, comme il l'a fait toute sa vie, il prenait aussi part à leurs combats. Il a donc été renvoyé du collège. Par la suite il a rédigé un ouvrage sur le SNCC, le *Student Nonviolent Coordinating Committee*, qui était une des sources de ce mouvement et qui était alimenté par lui : le livre de Zinn reste le seul livre sérieux sur le sujet[28]. Cette amorce a ensuite généré des mobilisations et du militantisme, jusqu'au moment où Martin Luther King a pu prendre la tête d'énormes foules protestant dans les rues et que le mouvement est devenu suffisamment important pour que le Gouvernement Fédéral, sous Kennedy, dont l'administration regardait tout cela avec un certain dédain, commence à modifier ses politiques. Le président Johnson fut ensuite amené, sous l'effet de la pression populaire, à faire adopter des lois plus acceptables, lesquelles, si vous les examinez attentivement, ne font en somme que partiellement ratifier, un siècle plus tard, le Quatorzième amendement à la constitution[29]. Ce résultat a été obtenu par un vaste mouvement de protestation, initié par des Noirs auxquels se sont ensuite joints des Blancs. Parler de tout cela, le faire connaître, l'enseigner est une source d'inspiration qui alimente l'espoir et le renforce.

N. B. : Vous évoquez également souvent dans vos écrits la fonction d'endoctrinement de l'éducation. Elle peut être accomplie de bien des manières et le comprendre peut aider à lutter contre elle.

N. C. : À ce sujet, considérez de nouveau Howard Zinn. Son ouvrage, *A Popular History of the United States : 1492-Present*[30], a transformé la manière dont on écrit l'histoire. Zinn envisageait l'histoire du point de vue des acteurs, du point de vue de ceux et celles qu'il appelait « la masse anonyme qui pose les gestes qui font les événements historiques ». Il traitait des combats des Indiens d'Amérique, des Noirs, des femmes, de ceux et celles qui sont, en grande partie, exclus de l'histoire, mais qui sont à la source de grands événements. Sa démarche horrifiait la corporation des historiens. D'autant qu'il se contentait d'utiliser du matériel aisément accessible et que ses notes de bas de page ne réfèrent qu'à des documents facilement disponibles, par exemple à la *Truman Library* et dans d'autres lieux semblables. Pourtant, même si ce livre a profondément transformé la conscience de toute une génération, il reste rare qu'une université puisse le mettre au programme ou même ne le cite. Je reçois en ce moment un très grand nombre de lettres concernant Zinn, et plusieurs personnes y rapportent des anecdotes, racontant par exemple qu'elles n'ont pu le citer dans un cours d'histoire. Ce dont cela témoigne, à tout le moins en partie, c'est d'une volonté de protéger la confrérie ; mais également de la volonté de s'assurer que les jeunes sont endoctrinés.

N. B. : Comment donc, avec quelles balises, évaluer le militantisme notamment étudiant de ces années, tant du point de vue de la société au sens large que de l'éducation ?

N. C. : C'est un des effets assez usuels [d'événements semblables] et tout spécialement de la guerre, que d'ouvrir l'esprit des gens et de les amener à réfléchir et à s'organiser. Ainsi après la Première Guerre mondiale, il y a eu une vibrante période d'activisme, de militantisme ouvrier, etc. Ensuite est arrivé le président Woodrow Wilson et son « Péril rouge » (*Red Scare*), qui a initié la pire

période de répression de l'histoire des Etats-Unis – Wilson était un président libéral et progressiste – et qui a presque complètement mis fin à ce militantisme et à cet activisme. Le mouvement ouvrier a été écrasé, la dissension réprimée, et tout s'est calmé jusqu'à la Crise de 1929. La Seconde Guerre mondiale a eu le même effet. La population en est sortie (et est sortie de la Crise de 1929) avec une perspective passablement radicale, en souhaitant obtenir par exemple le contrôle de l'industrie par les travailleurs : les syndicats s'organisaient, les étudiants militaient. Puis ce fut la période du maccarthisme – McCarthy lui-même n'étant qu'un symbole – mais qui avait cette fois encore quelque chose d'extrême. Ici même, au Massachusetts, État libéral, une loi a été passée en vertu de laquelle vous étiez passible de trois mois de prison pour avoir tenu une réunion du Parti communiste dans votre salon. Ce n'était pas anodin. Ce n'était pas aussi dramatique que l'avait été le « Péril rouge », sans doute, mais ce n'était tout de même pas une blague. Cette fois, la période de recul n'a pas suivi ! Il y a bien eu de la répression, et elle a eu un certain impact ; mais l'activisme n'a pas diminué : au contraire, il a grandi ! Considérez par exemple le mouvement féministe, qui a probablement eu encore plus d'impact sur la société que n'importe quel autre : il date des années 1970 ; dans les années 1960, le mouvement écologiste commençait à peine ; les Mouvements de solidarité sont, historiquement, quelque chose d'entièrement nouveau : en France par exemple, personne n'aurait à l'époque songé à aller vivre dans un village au Vietnam ou en Algérie dans l'espoir d'en protéger par sa présence les habitants : or depuis les années 1980, des milliers d'Américains ont précisément fait cela, et ce nombre ne cesse de croître – ce genre de pratique, qui est en partie le fait de groupes religieux, s'est même répandu à travers le monde. On en dirait autant du Mouvement pour la justice mondiale (*Global Justice Movement*), qui est né au cours des années 1990, et qui représente encore une fois quelque chose d'inédit. Certes, des répressions ont été exercées et s'exercent encore : mais elles n'ont pas le même effet qu'autrefois.

N. B. : Ce qui est en somme encourageant et de nature à alimenter cet espoir que l'éducation devrait nourrir. Comme Zinn que vous avez si bien évoqué, vous êtes vous-même, Noam Chomsky, une source d'inspiration pour d'innombrables personnes, dont moi-même : en notre nom à tous, je vous remercie de votre inestimable travail et de cet entretien.

NOTES

[1] N. Chomsky, *On Democracy and Education*, édité par C. E. Otero, New York, Routledge Falmer, 2003. Cinq des textes de ce volume avaient été auparavant réunis dans : N. Chomsky, *Chomsky on Miseducation*, édité par D. Macedo, New York, Rowman and Littlefield, 2000.

[2] Chomsky a longuement parlé de tout cela dans un entretien qu'il m'accordait en 1993 et qu'on peut lire dans : N. Baillargeon, D. Barsamian et N. Chomsky, *Entretiens avec Chomsky*, Montréal, Écosociété, 2002.

[3] La recension par Chomsky de l'ouvrage *Verbal Behavior*, de B. F. Skinner, parue en 1959, a fait date et est un des principaux signes du début du déclin de ce courant de pensée ayant fortement influencé la psychologie et l'éducation. La rencontre entre N. Chomsky et J. Piaget, dont on sait l'influence qu'il a lui aussi exercée sur la psychologie et l'éducation, eut lieu en 1975 à l'abbaye de Royaumont. Elle est rapportée dans : M. Piattelli-Palmarini, éd., *Théorie du langage et Théorie de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Points Seuil, 1979.

[4] N. Chomsky et J. Bricmont, *Raison contre pouvoir, le pari de Pascal*, Paris, L'Herne, coll. « Carnets », 2009.

[5] Ce texte est paru en 1975 dans Walter Feinberg et Henry Rosemont, *Work, Technology and Education: Dissenting Essays in the Intellectual Foundations of American Education*, University of Illinois Press, 1975. Il s'agissait d'une version légèrement remaniée d'un exposé présenté par Chomsky à l'University of Illinois à Urbana-Champaign le 1^{er} avril 1971.

[6] *Problems of knowledge and freedom*, New York, Panthéon, 1971. Sauf indication contraire, toutes les références à Russell renvoient à ce volume.

[7] « Anarchie et communisme », cité par Russell in *Proposed roads to freedom: anarchy, socialism and syndicalism* New York, Henry Holt, 1919, p. 100.

[8] Voir en particulier les *Manuscrits* de 1844.

[9] Wilhelm von Humboldt, *Essai sur les limites de l'action de l'État*, trad. H. Chrétien (1867) révisée par K. Horn, Paris, Les Belles Lettres, 2004, p. 41-42, 89, 107.

[10] *Ibid.*, p. 40.

[11] Ces thèmes linguistiques sont repris plus en détail in *Problems of knowledge and freedom*, p. 3-51.

[12] Humboldt, *op. cit.*, p. 41-42.

[13] *Weekly Reader*, janvier 1971.

[14] Pour un compte rendu plus détaillé, voir Noam Chomsky, *At War with Asia*, New York, Panthéon, 1969.

[15] C. Kohn et D. Drummond, *The World Today*, New York, Mc Graw-Hill, 1963.

[16] Harold B. Clifford, *Exploring New England*, Chicago, Follett, 1961. Mason allait donner l'exemple : il sera cité par le général Leonard Wood pour justifier le massacre de six cents hommes, femmes et enfants moros aux Philippines en 1906. « Les rebelles avaient suffisamment d'eau et de vivres pour tenir 3 à 6 mois dans les montagnes. Il n'y avait pas d'autre choix que de donner l'assaut... Je me souviens que nos pieux ancêtres avaient fait de même avec les Indiens pequot, dont

l'affront était pourtant bien moindre » (cité par R. O'Connor, *Pacific destiny*, Boston, Little Brown, 1969, p. 295). L'analogie est pertinente : comme les Pequots, les Moros étaient armés de flèches, de lances et de pierres (face aux mitraillettes et obusiers de Wood).

[17] George Tanham et Dennis Duncanson, « Some dilemmas of counterinsurgency », *Foreign Affairs*, 48, 1 (1969), p. 113-122.

[18] Voir aussi Chomsky, *American Power and the New Mandarins*, New York, Panthéon, 1969 [L'Amérique et ses nouveaux mandarins, trad. J.-M. Jasienko, Paris, Seuil, 1969].

[19] Ce texte est la transcription de la *Mellon Lecture* prononcée par Chomsky à Loyola University (Chicago) le 19 octobre 1994. Il est paru pour la première fois dans l'anthologie des écrits de Chomsky sur l'éducation préparée par C. E. Otero (2003), p. 25-42.

[20] Philosophe, réformateur social et influent théoricien de l'éducation, John Dewey (1859-1952) a été, aux États-Unis, une des principales sources d'inspiration du courant progressiste en éducation. Chomsky, on l'a vu, a fréquenté une école primaire fonctionnant selon les principes mis en avant par Dewey.

[21] Bertrand Russell (1872-1970) est un logicien, philosophe et réformateur social britannique. Sa photographie orne, semble-t-il depuis toujours, le bureau de travail de Chomsky au MIT. Russell, qui a consacré deux livres et plusieurs articles à l'éducation, a, en outre, animé durant quelques années une école primaire, à Beacon Hill.

[22] Il s'agit de *Citizen Worker: The Experience of Workers in the United States with Democracy and the Free Market during the Nineteenth Century*, New York, Cambridge University Press, 1994.

[23] Il s'agit de *The Industrial Worker, 1840-1860: The Reaction of American Industrial Society to the Advance of the Industrial Revolution*, Boston, Houghton Mifflin, 1924.

[24] C'est notamment dans *Public Opinion*, un ouvrage publié en 1922, que Walter Lippmann (1889-1974) défend les idées que critique ici Chomsky. Lippmann emploie alors l'expression « *manufacture of consent* » (fabrication du consentement) pour décrire ce qu'il estime être la tâche des « élites » et des intellectuels.

[25] Ce texte est paru en réponse à une question posée par un internaute sur les forums de *Z Magazine* (www.zmag.org), le 8 mars 1999.

[26] L'expérience de S. Asch réalisée en 1956 s'intéresse au conformisme et à la pression que le groupe peut exercer sur les croyances et les comportements d'un individu. Le sujet de cette expérience doit, avec d'autres personnes qu'il croit être, elles aussi, des sujets de l'expérience, mais qui sont en réalité des complices de l'expérimentateur, désigner, parmi trois possibles, le segment de droite qu'il juge être de longueur identique à un quatrième. La tâche ne pose aucun problème et la solution est évidente. Mais quand les complices donnent une mauvaise réponse, certains sujets, très étonnamment, se rallient à cette conclusion manifestement erronée quand vient leur tour.

[27] L'expression anglaise consacrée est : *teaching to the test*.

[28] Howard Zinn, *SNCC : The New Abolitionists*, Boston, Beacon Press, 1964.

[29] Adopté le 9 juillet 1868, cet amendement avance une définition large de la citoyenneté qui, à l'encontre d'un jugement rendu antérieurement (*Dred Scott vs Sandfor*, 1857), reconnaît les droits constitutionnels des anciens esclaves et de leurs descendants.

[30] Traduction française : *Une histoire populaire des États-Unis. De 1492 à nos jours*, Marseille, Agone, 2001.