

Démocratie, dans quelle école ?

paul laborde – Strate, école de design

Introduction

Pour révéler la « teneur démocratique » d'un Etat, sans doute faut-il commencer par examiner ses institutions et appareils de gouvernance. Une autre approche, peut-être moins fréquente mais à nos yeux tout aussi pertinente, consisterait à observer sa « culture organisationnelle ». Comment fonctionnent les entreprises et associations qui parsèment le pays ? Comment les décisions sont-elles prises ? Comment le pouvoir est-il distribué ? Comment les individus collaborent-ils ? Le cas qui nous intéresse plus particulièrement est celui des écoles et établissements d'enseignement supérieur. Ces organisations semblent, à première vue, peu ou pas démocratiques : aucun des attributs généralement associés aux régimes démocratiques – élections, parlement, référendum... – n'y occupe une place décisive. Le seul fait qu'elles existent à l'intérieur d'un pays démocratique suffirait-il à leur accorder ce statut ?

Nous commencerons par nous pencher sur les principes qui fondent la démocraties afin de les mettre en perspective avec l'organisation des écoles et établissements d'enseignement supérieur. Il s'agira ensuite de mettre en avant les limites du régime démocratique tel qu'il s'incarne dans les dispositifs institutionnels les plus fréquents pour considérer comment une nouvelle approche organisationnelle des écoles pourrait en pallier les manquements. Nous croyons que le design offre un puissant outil critique à cet égard : il incarne, à travers ses méthodes, une philosophie politique, à partir de laquelle nous proposerons, sur une base spéculative, un modèle organisationnel post-démocratique et « design-centered » pour les écoles de demain.

1. Définir la démocratie, définir l'école

Qu'est-ce que la démocratie ? La définition usuelle du concept se limite à en désigner la finalité. C'est un système de gouvernement censé permettre aux citoyens d'exercer le pouvoir. Ainsi comprend-on l'objectif sous-jacent : la souveraineté du peuple. À la différence des régimes autoritaires où les citoyens subissent les décisions des dirigeants, la démocratie doit rendre possible leur émancipation en garantissant que le pouvoir reste entre leur mains. Une fois la définition entendue se pose le problème du type de démocratie adopté : directe, indirecte ou semi-directe.

La démocratie indirecte, ou démocratie représentative, est le modèle le plus répandu aujourd'hui. Elle suppose de reconnaître à une assemblée restreinte le droit de représenter le peuple. La volonté des citoyens est censée trouver son expression dans les décisions prises par les représentants. On parle volontiers – et de plus en plus (Grunberg 2019) – de crise du modèle représentatif quand l'exercice du pouvoir trahit la volonté des citoyens. C'est alors la légitimité des représentants qui est remise en cause : on ne se *reconnaît* pas dans l'action des élus et, par extension, dans les élus eux-mêmes. Une telle cassure – assurément fondamentale – met en péril l'idéal démocratique que le système est pourtant censé sauvegarder. Cette rupture s'exprime également en ceci que les démocraties représentatives se doublent d'une posture technocratique (Meny 2019) : les représentants sont au moins autant élus pour leurs promesses politiques que pour leur expertise supposée. Non seulement prétendent-ils savoir ce qu'il faut faire, ils assurent également maîtriser la mise en œuvre technique des solutions proposées.

On comprend alors qu'une forme d'opacité protège le modèle représentatif : on élit celles et ceux qui savent et maîtrisent ce que ceux qui les élisent ignorent. Aussi, c'est sur la base de cette expertise que les représentants décideront : plus celle-ci jouera un rôle important, plus difficile il sera, pour les représenté.e.s, de s'opposer aux décisions. Avant de s'aventurer plus profondément dans le cas qui nous occupe, il convient de noter ce que le modèle technocratique révèle de notre problème : l'organisation du pouvoir, au sein de l'école, est fondamentalement définie par l'expertise. Celles et ceux qui « savent » décident du quotidien de celles et ceux qui se reconnaissent eux-mêmes comme non-sachants. On pourrait défendre l'idée que le principe même de l'inscription dans un établissement d'enseignement supérieur se fonde sur une double reconnaissance d'ignorance (de la part de celles et ceux qui s'inscrivent) et d'expertise, donc d'autorité (attribuée à l'établissement et ses « représentants »). Cette difficulté se retrouve d'ailleurs au cœur du design lui-même. C'est ce que Vincent (Beaubois 2019) appelle « la zone obscure » du design, à savoir une coupure entre le moment de conception et le moment de l'usage dont un des effets pervers est de réaffirmer une hiérarchie sociale entre « ceux qui conçoivent » et « ceux qui reçoivent la conception ». Si tant est que l'on confie l'organisation de l'école à des designers, ne prendrait-on donc pas le risque de reconduire cette relation dissymétrique tout en déplaçant la zone opaque ? Qui s'occupera de définir l'idéal politique (et pédagogique ?) qui doit orienter la conception de l'école ? Quelle place donner, au sein du processus itératif, à l'état de l'art de la recherche scientifique sur ces questions ? Comment s'assurer que l'expertise des spécialistes de la question pédagogique s'inscrive en continuité avec l'exigence démocratique ?

Cette opacité est aujourd'hui pleinement à l'œuvre dans les organisations d'enseignement puisque les réflexions qui président aux choix pédagogiques sont rarement, sinon jamais, explicitées et/ou partagées avec les étudiant.e.s. On note également que ce hiatus est au cœur du processus industriel : les consommateurs ne participent pas aux processus de décision qui détermineront ce qui leur sera proposé. Si le terme même « d'offre »¹ a pu dédouaner l'industrie – quel mal y a-t-il à « offrir » quelque chose ? –, la prise de conscience de l'impact écologique de la production industrielle a entièrement changé la situation. Les citoyen.ne.s du monde, du simple fait que l'on partage une même planète, un même ensemble de ressources, devraient pouvoir décider de ce que l'on produit – l'acte d'achat n'étant pas, comme on peut le croire, une validation de la production elle-même mais seulement du produit fini. Ce n'est pas du tout la même chose². Aussi l'anthropocène change-t-il – sans surprise – complètement le problème puisque l'on est désormais contraint de se demander si une société industrielle peut véritablement prétendre à la démocratie. Je n'ai pas mon mot à dire ce que l'industrie américaine propose à ses consommateurs – pourtant, la situation écologique me révèle que son activité me concerne directement. La question de la responsabilité écologique de l'industrie n'est éloignée de notre problème qu'en apparence : d'abord parce que l'histoire de l'éducation est intimement liée à celle de l'industrie – l'école a défini sa pédagogie en fonction des besoins de main d'œuvre (Laval, Vergne 2021 ; Montalbo 2019). Cette relation de servitude s'est prolongée et approfondie avec le temps : l'école ne joue plus seulement *une fonction* dans le capitalisme mais elle « se plie de l'intérieur aux normes sociales du capitalisme » (Laval et al. 2011) . Ce qui implique qu'elle participe désormais à « l'idéologie industrielle et capitaliste » – qu'elle en justifie le système de valeurs – notamment par le mérite et la forme compétitive. Ensuite parce que les écoles et établissements d'enseignement supérieur se donnent explicitement pour objectif l'employabilité de leurs étudiant.e.s (Michaela 2011 ; Lemoine 2014). L'insertion dans le monde du travail – et la nécessaire conformité à ses valeurs – contraignent

¹ comme par exemple dans l'expression économique « l'offre et la demande »

² on soumet au consommateur un produit susceptible de générer du désir. Si l'on soumettait des processus de production, gageons que le choix serait différent.

évidemment les formations proposées : ce ne sont pas les citoyen.ne.s qui décident ce qu'on leur enseigne, ce sont les obligations de l'emploi et de l'industrie.

La démocratie représentative exacerbe la contrainte industrielle : les élus justifient l'impossibilité de donner cours aux désirs du peuple en mettant en avant les exigences du marché et les lois économiques. L'établissement d'enseignement supérieur renvoie de manière analogue à ce modèle : le moment du choix – l'exercice du pouvoir – se cristallisant lors de l'inscription ou de la candidature de l'étudiant.e. En s'orientant vers tel ou tel établissement, on « élit » une institution et des représentants (enseignant.e.s et direction pédagogique) dont on attend qu'ils défendent nos intérêts. Ces intérêts renvoient précisément à l'objectif de professionnalisation et d'employabilité. Le choix de l'école est comme l'élection du diplôme qui saura le mieux nous représenter sur le marché du travail. Aussi choisit-on moins « la meilleure école pour soi », pour des objectifs individuels et collectifs, politiques et sociaux, que la « meilleure opportunité professionnelle » selon une équation toute personnelle engageant nos intérêts, nos valeurs, nos aspirations salariales, nos affinités techniques, etc (Géraldine 2012). Si dans le cadre d'une élection démocratique, la question des intérêts des représenté.e.s est éminemment visible – les candidats ne cessant de s'adresser à celles et ceux qu'ils prétendent défendre en présentant une image potentielle de leur avenir –, on peut s'interroger sur la clarté de la proposition que les écoles formulent auprès des futur.e.s étudiant.e.s. Au-delà de la promesse d'employabilité, que met-on en avant ?

Nous avons voulu par ailleurs (Laborde 2022) insister sur l'importance, pour une école de design, de formuler aussi précisément que possible l'objectif visé. A partir d'une approche téléologique de la justice, nous avons souhaité défendre une forme de transparence axiologique : parce que le design entend transformer le monde, il est indispensable de préciser quel sens l'école qui forme les futurs designers donne-t-elle à cette mission. C'est une clarification du positionnement politique qu'il convient de mettre en œuvre afin que les étudiant.e.s comprennent quel « idéal de vie » individuelle et collective ils s'approprient à élire. Une prise de conscience similaire en France a vu le jour cette année : The Shift Project, en partenariat avec L'INSA-Lyon, vient de publier un manifeste s'adressant aux écoles d'ingénieur (enseignants, directeurs de formations, ingénieurs pédagogiques et étudiants) pour proposer une refonte des enseignements dispensés dans ces établissements. Le but : former « l'ingénieur du XXI^e siècle », capable de faire face aux futurs défis environnementaux et sociaux. C'est que les ingénieurs – en France plus particulièrement – jouent un rôle de premier ordre dans l'organigramme industriel. Leur responsabilité quant à l'effondrement planétaire potentiel est donc immense – et leurs leviers, nombreux. Une telle clarification de l'objectif politique que se donne l'école permet de faire cette dernière un véritable maillon démocratique – et ce d'autant plus que cet objectif impose ici une tension avec l'industrie. Choisir une école d'ingénieur pour l'étudiant.e français.e ne doit plus seulement se réduire au choix d'une porte d'entrée sur le monde du travail : cela doit permettre d'explorer son désir de participer à la lutte écologique.

Une autre manière de comprendre le sens politique de l'inscription dans un établissement d'enseignement supérieur est celle du contrat. Pour rappel, le contractualisme est une philosophie politique classiquement incarnée par Hobbes, Locke et Rousseau. Le premier (Hobbes 2000) lui donne une fonction essentiellement sécuritaire : il s'agit d'éviter la guerre de tous contre tous. Chez Locke (1994), le contrat vient préserver les droits naturels (liberté individuelle et propriété privée). Enfin, chez Rousseau (2011), le contrat a pour objectif de rendre le peuple souverain, notamment en abandonnant l'intérêt individuel au profit d'un intérêt général. Ainsi confirme-t-on l'importance d'une clarification du positionnement politique de l'établissement, car c'est seulement par là qu'un contrat à proprement parler peut être établi. Si seul l'employabilité prévaut, l'école devient un espace de compétition où

chacun.e est évalué.e en fonction des autres et donc a intérêt à concentrer ses préoccupations sur sa propre réussite : l'intérêt individuel prime sur l'intérêt général.

Une autre chose à remarquer est la dualité de cette situation : l'établissement est tourné vers deux directions à la fois. Il signe d'abord un contrat avec une instance plus importante : l'Etat. Celui-ci autorise son activité selon certaines conditions et valide la légitimité des diplômes délivrés en fonction d'une série de critères. En France, c'est par exemple l'institution publique France Compétences qui dépend du Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion qui se charge du contrôle et de la certification des diplômes et de leur enregistrement au Répertoire National des Certifications Professionnalisantes. Par ailleurs, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche attribue automatiquement un « Visa » aux diplômes nationaux. Pour les diplômes délivrés par des écoles privées (comme le Master ou le Bachelor), l'attribution du Visa n'est possible qu'après examen détaillé par le Ministère du contenu du programme pédagogique, du profil des enseignant.e.s et des modalités de validation. Les critères sont alors ceux de la recherche scientifique – notamment en s'assurant qu'un nombre minimum d'enseignant.e.s sont docteurs, ou en vérifiant que la méthodologie de recherche fait partie du cursus principal. On comprend donc que le contrat que l'école passe avec l'Etat a deux orientations bien différentes, fonction des deux Ministères dont elle doit reconnaître l'autorité : la professionnalisation, d'une part, la recherche scientifique, de l'autre. Deux orientations qui renvoient à deux autorités : l'économie et la connaissance.

Cette double détermination se transmet au « second visage » : au contrat passé avec l'étudiant.e. Contre des frais de scolarité et la promesse d'un certain sérieux apportés par l'étudiant.e, l'établissement promet de son côté de délivrer une formation dont la valeur est épistémique et/ou professionnelle. C'est-à-dire que l'école s'engage à proposer un contenu pédagogique qui relève d'une forme d'expertise relative à un sujet et/ou une maîtrise technique qui circonscrit plus précisément les opportunités d'emploi à la sortie des études. Ces deux dimensions ne sont évidemment pas présentes en égales proportions dans chaque établissement ou diplôme. L'inscription à l'université en littérature implique par exemple davantage une promesse d'expertise disciplinaire qu'une ouverture vers des métiers spécifiques. Au contraire, les formations proposées en école de commerce sont davantage tournées vers l'acquisition des compétences attendues par le marché du travail que vers une maîtrise de l'état de l'art de la recherche en économie.

Ainsi peut-on se représenter les études sur un spectre dont une extrémité renverrait à des compétences purement spéculatives (comme une thèse de métaphysique) et l'autre à des savoirs entièrement tournés vers l'applicabilité. La position dans le spectre renvoie à la nature du « contrat » qui lie l'étudiant.e à l'établissement, et, ainsi, au contrat tacite qui lie ensuite l'étudiant.e à la société. En cela, elle définit également le « sens politique » des études et la position occupée par l'étudiant.e au sein de la démocratie. Des études tournées vers les besoins du marché du travail favorisent une *insertion* de l'étudiant.e au sein des systèmes d'échanges commerciaux, de l'industrie, des services, etc. Au contraire, des études peu professionnalisantes auront tendance à marginaliser l'étudiant.e relativement à ces structures. Cette distinction n'est en rien anodine : la question de l'insertion ou, justement, de la non-insertion dans le monde du travail renvoie à un positionnement – central ou périphérique donc – dans la société en général. Pour le dire autrement : les études qui facilitent l'insertion professionnelle permettent une appropriation, par l'étudiant.e, des codes de la culture dominante (Saint Martin, Gheorghiu 1997). La posture de l'étudiant.e est alors tournée vers l'extérieur, vers les attentes de la société. L'objectif est de se transformer soi-même afin de se rendre « compatible » avec les exigences sociales. Les études peu ou non professionnalisantes tirent leur attractivité d'un autre genre de promesse : l'épanouissement personnel : un moment privilégié où les étudiant.e.s prennent le temps d'explorer, de chercher, d'expérimenter, en somme de grandir, sans que leur évolution ne soit

entièrement déterminée par une perspective utilitaire. En ce sens, la posture de l'étudiant.e serait cette fois tournée vers l'intérieur, vers ses propres désirs, aspirations, attentes, quitte à ce que cette évolution implique une marginalisation, voire une perte de pouvoir social.

2. Angles morts démocratiques, angles morts scolaires

Il est vrai que d'Athènes à Rousseau, la démocratie a toujours semblé compatible avec l'exclusion d'une partie des résidents. Mais l'établissement d'enseignement supérieur engage l'exclusion du corps majoritaire qui le compose : les étudiant.e.s ne jouissent d'aucun réel pouvoir décisionnaire et ne sont que marginalement représenté.e.s par des délégué.e.s. Nous avons tenté une représentation schématique (cf. annexe, fig.1) de l'organisation de la plupart des écoles et établissements d'enseignement supérieur du point de vue des prises de décisions et des canaux de communication. Dans l'école, le *démós* n'est pas souverain : l'espace de décision est inaccessible à la majorité. Par ailleurs, comme on peut le voir, dans notre représentation, d'autres acteurs et actrices de l'école (personnel administratif, d'entretien, de manutention...), pourtant indispensables au bon fonctionnement de l'établissement, ont été quasi-invisibilisé de l'organigramme pour souligner leur mise à l'écart des principaux processus décisionnels. Seuls la direction, les responsables pédagogiques et le personnel enseignant peuvent effectivement décider – au moins en partie – des objectifs et des *process*.

Kratos – le pouvoir en grec ancien, l'Etat en grec moderne – est ce que la démocratie a en commun avec d'autres formes de gouvernement, à savoir ce qu'on pourrait appeler les institutions de la coercition : l'appareil juridique, la police, et l'armée. Elles impliquent une concentration de pouvoir et sont censées rendre possible la production d'un ordre unique à partir d'une multiplicité de désirs divergents. En amont de ces institutions qui assurent l'exécution des décisions doit se trouver un espace spécifique où les décisions sont prises. Il y a les « décideurs » qui jouissent d'une certaine autorité et du pouvoir de faire les règles, et ceux, sans autorité, qui subissent lesdites règles (Obrenovic 2015). Pour certain.e.s théoricien.ne.s, une condition nécessaire de la politique est la perméabilité des deux classes (Collingwood 1942 ; Oakeshott 1975) : celles et ceux qui subissent les règles pouvant devenir les décideurs à leur tour ou, au moins, discuter de ces règles, faire entendre leurs potentiels désaccords, etc. Cette scission entre l'espace qui décide et l'espace qui subit la décision est celui de l'aliénation politique. C'est dans cet interstice que le principe démocratique doit intervenir pour justement empêcher l'aliénation, intégrant chacun.e – directement ou indirectement comme on l'a vu – dans l'espace de décision³. Depuis cette perspective, il apparaît que l'institution scolaire ne constitue pas, à proprement parler, un espace démocratique : exception faite de certaines expériences superficielles⁴, les décideurs ne perdent jamais ni leur statut ni leur autorité et aucun canal officiel dédié n'est mis en place pour permettre à la classe dominée d'exprimer sa désapprobation.

Que justifie le paternalisme qui impose aux étudiant.e.s d'excuser leurs absences ? de rendre les devoirs ? de respecter les consignes ? Pourquoi ne pourraient-ils pas désobéir ? A première vue, ces contraintes naissent de l'autre « contrat » en jeu, à savoir celui que l'établissement passe avec le reste de la société en délivrant un diplôme qui doit « vouloir dire » quelque chose et qui doit donc être le garant d'un certain niveau de compétences. C'est que l'école joue là sa « réputation » : pour survivre, elle doit

³ « Les citoyens d'une démocratie se soumettent à la loi parce qu'ils reconnaissent que, même indirectement, ils se soumettent à eux-mêmes en tant que faiseurs de la loi. ». What Is Democracy – The Rule Of Law. un site produit et maintenu par le Bureau des Programmes d'Information Internationale du Département d'État Américain : <https://web-archive-2017.ait.org.tw/infousa/zhtw/DOCS/whatsdem/whatdm4.htm>

⁴ Comme la classe inversée, les cours collaboratifs...

être synonyme de réussite. Les contraintes imposées aux étudiant.e.s par l'école sont donc la continuation du pouvoir que l'Etat exerce sur ces citoyens. A l'intérieur de l'établissement, ces contraintes sont donc affirmées avec plus de fermeté encore. Si l'on en suit (Rancière 2000), c'est la marque d'un système policier. A ses yeux, l'établissement des règles (et le suivi de leur exécution) est l'activité de la police quand la politique est, au contraire, la révolte qui les remet en cause. Mais d'où peut surgir la révolte, le refus du service proposé par l'école, si la relation de l'étudiant.e à l'institution est fondée sur cette double reconnaissance d'ignorance et d'expertise ? Que peut justifier l'opposition ? Seule peut-être une urgence telle que le dérèglement climatique, mettant en lumière la nécessité d'un changement de paradigme, peut soutenir la révolte d'une classe étudiante face à une proposition pédagogique inscrite dans la continuité d'un modèle qui a démontré sa faillite.

L'idée que la démocratie favorise la « majorité » n'est pas sans danger par ailleurs. D'abord, parce qu'un tel postulat autorise par principe l'oppression ou la domination de celles et ceux que l'on nomme alors « minorités ». Les exemples ne manquent pas, d'Athènes aux démocraties représentatives contemporaines, en passant par les Etats-Unis esclavagistes puis ségrégationnistes, pour comprendre que la « victoire de la majorité » n'est pas nécessairement synonyme de politique égalitaire, inclusive et participative. Ensuite, parce que le concept même de « majorité » ne renvoie pas toujours à un ordre quantitatif (Deleuze, Guattari, 1980). Le « majoritaire » peut bien être incarné par une minorité qui a capté le pouvoir. On le voit avec la Constitution américaine qui, comme le rappelle James (Madison 1787), protège avant tout la classe des propriétaires, pourtant très nettement inférieure en nombre. Comment assurer que les minorités ne subissent pas les choix de cette majorité-minoritaire ? L'histoire l'a montré, le présent le rappelle : la centralisation du pouvoir ne permet pas d'éviter cet écueil. L'idée que la majorité l'emporte n'est rassurante que si l'on fantasme le peuple comme une somme d'individus égaux. En cela, il n'est pas surprenant que les démocraties représentatives forment une extension de l'économie capitaliste : elles tendent à produire effectivement ce peuple « atomisé » en réduisant l'action politique à celui du « choix rationnel » – le consommateur comme l'électrice étant censé.e.s répondre individuellement à la proposition qui leur est faite, selon ce qu'ils reconnaissent comme leur intérêt propre. Le pouvoir accordé à l'individu n'est donc ni celui de s'autodéterminer – il ne peut que choisir parmi une offre – ni celui de réorganiser le pouvoir collectivement pour le décentraliser. De la même manière, l'école est une « proposition de formation » que l'étudiant.e peut sélectionner si celle-ci lui paraît aller dans le sens de son intérêt et à l'intérieur de laquelle il faudra accepter l'autorité centralisée et la majorité décisionnaire.

Les approches visant une maximisation de la participation ne règlent pas le problème. Elles risquent au contraire de l'aggraver : en réduisant la politique à l'échelle individuelle on confisque en fait au citoyen une (grande) partie de son pouvoir – celui qu'il tirerait en réalisant un collectif. Isolé, seul face à sa situation sociale, l'individu pense n'avoir aucun autre choix que de s'en remettre à une autorité supérieure. Que peut-il faire, à son niveau, pour changer le monde ? Le seul levier restant n'est-il pas de « participer » à la bonne marche des institutions ? C'est en partant du principe que les institutions démocratiques protègent les droits des individus que l'on justifie la centralisation du pouvoir dans l'Etat au détriment de la liberté personnelle (Williams, 2007). Une nouvelle proposition a émergé, dans la continuité de cette dynamique individualisante : l'achat responsable. C'est la « philosophie colibri » et l'on sait ses limites politiques (Malet 2018). De la même manière, les enquêtes d'évaluation des enseignements peuvent donner l'impression aux étudiant.e.s qu'une forme de pouvoir leur est redonné. En réalité, elles cadrent leur expérience de l'enseignement dans une forme encore une fois consumériste, interrogeant leur « satisfaction » relative au service offert. Plutôt que de leur permettre de réorganiser le pouvoir au sein de l'institution, on les invite à individualiser encore davantage leur relation à la formation. Pire, si tant est que les résultats de l'enquête soient accessibles à la direction de

l'établissement, celle-ci devient alors un outil de pression sur le corps enseignant et risque donc de générer un sentiment de méfiance au cœur d'une relation qui ne peut fonctionner que dans un climat de confiance (Berthiaume et al. 2011). La « vraie liberté » ne dépend ni de la participation aux décisions, ni de la possibilité d'exprimer son insatisfaction relative à « l'offre de formation ». La « vraie liberté » suppose que les étudiant.e.s puissent s'emparer de la puissance coextensive à l'expérience pédagogique. Ainsi peut-être les « effets » de cette expérience pourraient-ils différer de ce qu'ils sont habituellement. Prisonniers de notre fascination pour la maîtrise technique, nous continuons de vouloir nous en remettre à un ordre préétabli supposément dédié au bien commun et compatible avec nos intérêts. C'est l'écueil technocratique, le « système des experts » qui menace aussi bien l'Etat que le fonctionnement interne de ses institutions – l'école en premier lieu (Balbastre, Kergoat 2012).

C'est le savoir – valeur symbolique – qui justifie la confiscation du pouvoir, suivant une devise essentiellement paternaliste, comme tacitement présente dans chaque établissement : « faites ce qu'on vous dit de faire, comme on vous le dit de le faire, nous savons (mieux que vous) ce dont vous avez besoin ». L'exemple du Shift Project l'illustre bien. Nous ne jugeons pas l'intention que nous comprenons trop bien... mais nous regrettons l'approche : celle-ci reconduit une dynamique *top-down* et technocratique. Même si le contenu des cours est adapté aux crises contemporaines, le « modèle politique » de l'école reste inchangé. Au lieu de proposer une réelle décentralisation du « pouvoir pédagogique », on réaffirme la centralisation de la logique pédagogique en cristallisant l'expertise qui la justifie dans un texte-programme. Cet écueil se dédouble à l'échelle de la société : le Shift Project reconduit la position de surplomb des ingénieurs. Leur expertise technique, couplée à une formation augmentée de SHS et de conscience écologique en fait les « décideurs rêvés ». Or, peut-être est-ce précisément ce *modèle-ci*, le régime des « experts-décideurs » qui a mené le monde dans l'état qu'on connaît. Rappelons-nous que les futures générations devront faire face à des crises et des défis que ceux qui les forment ignorent totalement. Un modèle en rupture avec cette tradition verticale semble donc indispensable – fût-il non démocratique.

3. Le design contre la démocratie

Au lieu de la démocratie, peut-être l'école doit-elle avoir pour ambition la liberté. Non pas un espace de « protection » des individus et de leurs droits par une autorité bienveillante, mais l'école pourrait être un lieu où chacun.e puisse explorer son potentiel individuel et collectif, un lieu de projets, de possibilités, d'ouvertures – là, où comme l'affirmait (Bakounine 2012), les libertés se soutiennent mutuellement. David (Graeber 2004) le rappelle, la démocratie athénienne n'est pas la première tentative d'élaboration d'un modèle de décision commune et égalitaire. Les modèles des Six Nations, des Berbères, des Sulawesi ou des Tallensi ont ceci d'intéressant qu'elles cherchent à construire un consensus plutôt qu'à établir une « coercition acceptée »⁵. Et si le contrat passé entre l'étudiant.e et l'école relève de la seconde option, comme une soumission consentante, « pour son propre bien », à l'expertise-autoritaire de l'établissement, on gagnerait à imaginer ce à quoi pourrait ressembler un établissement d'enseignement supérieur organisé *pour* la liberté de ses acteurs et actrices, pour la discussion autour des objectifs reconnus communs. A quoi ressemblerait une école qui aurait réellement décentralisé le pouvoir ?

Tant que son pouvoir reste centralisé, l'école, comme l'Etat avec ses sujets, est incapable d'émanciper ses étudiant.e.s. Elle ne peut leur offrir l'autodétermination car celle-ci, précisément, suppose la décentralisation du pouvoir décisionnaire. Or, la libération et l'autodétermination des étudiant.e.s ne devraient-elles pas représenter le principal objectif de tout projet éducatif ? Comme le

⁵ Ces modèles se rapprochent du socialisme libertaire.

rappellent les pédagogies critiques (Freire 2021 ; Charbonnier 2015 ; De Cock, Pereira 2019), l'émancipation ne peut être qu'un objectif bilatéral. Apprenant.e.s et enseignant.e.s doivent s'émanciper *mutuellement* – l'émancipation par un tiers garantissant la reconduction d'une forme de domination. C'est pourquoi Freire oppose la conception « bancaire » à la conception « problématisatrice » de l'enseignement : la première ne permet qu'une transmission unilatérale de contenu, réaffirmant ainsi les rapports de domination ; la seconde, quant à elle, par le dialogue et la collaboration, permet aux dominés de s'affranchir en conscientisant le rapport de force.

Plutôt que d'opposer Etat et démocratie, il faut opposer gouvernement et autodétermination. Le gouvernement exerce une autorité illégitime dans le cas d'une dictature, légitimée dans le cas d'une démocratie. Les modalités varient mais le principe est identique : on impose la marche à suivre. L'autodétermination, en revanche, suppose de disposer de son potentiel et de définir collectivement des dispositions permettant son expression. Les individus ne se gouvernent pas les uns les autres mais s'engagent et renforcent mutuellement leur autonomie. Si l'école forme des étudiant.e.s pour leur permettre de s'autodéterminer (et comment pourrait-elle justifier un autre objectif ?), elle doit renoncer à toute forme de gouvernance. Ainsi, on ne saurait se satisfaire d'un modèle organisationnel qui se limite à donner une voix aux étudiant.e.s, par le biais d'élections ou de tirages au sort. C'est, sans grande surprise, la première option qui vient à l'esprit quand on demande aux étudiant.e.s eux-mêmes de réinventer l'organigramme de leur école de façon à obtenir plus de pouvoir – comme nous avons pu le constater lors d'un cours sur le sujet (cf. fig. 2 et fig. 3 en annexe). Il faut tout de même souligner qu'un tel dispositif saura mettre en lumière le rapport de force qui structure l'organisation de l'école en permettant aux étudiant.e.s de l'éprouver plus explicitement, et donc de le conscientiser – quand l'organisation classique entérine la « soumission étudiante » comme une norme qui n'a pas à être remise en cause.

Une autre proposition qui nous a été soumise (fig. 4) semble contourner cette difficulté en organisant l'école de telle sorte que les étudiant.e.s puissent choisir leurs projets. Une telle conception a une teneur consumériste en cela qu'elle fait de l'école un dispositif entièrement dédié au désir étudiant – intervenant.e.s et personnel encadrant étant au service des projets choisis. Le « commun » ne concerne donc que les groupes d'étudiant.e.s réunis par projet. De plus, les étudiant.e.s, en déléguant le cadre formel et l'organisation des projets à l'institution – le modèle de collaboration est fixé une fois pour toutes –, renonce à une partie de leur pouvoir. Cette proposition a tout de même pour avantage de se fonder sur de libres initiatives. Aucune autorité contraignante n'est nécessaire pour assurer l'application des décisions dans un système où les citoyen.ne.s/étudiant.e.s agissent en fonction de leur propres projets. Un tel point de départ, couplé à une approche résolument inclusive, pourrait faire un projet d'organisation réellement émancipateur. De fait, on se rapproche de plus en plus d'une conception anarchiste de l'organisation : aucune exclusion ou domination, décentralisation complète des structures de pouvoir et des processus de décision et des notions de légitimité⁶.

L'approche anarchiste a pour avantage de déplacer la perspective : plutôt que de viser une manière de gouverner totalement participative, on tente de rendre impossible toute forme de règle. C'est une question de légitimité et de priorité : faut-il concevoir des institutions idéales auxquelles nous nous accorderons toute autorité ou faut-il maximiser la liberté des individus – rendant ainsi caduque l'institution, puisque celle-ci sera subordonnée à la liberté ? Les institutions sont-elles plus légitimes que les projets qu'elles doivent nous aider à mener ? Aussi est-il tentant de voir dans le design – et dans l'école de design en particulier – une « occasion anarchiste ». La question que pose l'engagement anarchiste est en effet aisément répliquable dans notre contexte : l'institution scolaire est-elle plus

⁶ « From democracy to freedom », Crimelnc. : <https://fr.crimethinc.com/2016/04/29/feature-from-democracy-to-freedom>

légitime que l'émancipation individuelle et collective à laquelle les étudiant.e.s aspirent ? L'urgence écologique et l'incompétence des gouvernements des démocraties représentatives n'appellent-elles pas une réinvention politique que l'école devrait servir ? L'échec du système dominant et la responsabilité que se reconnaît le design, à la fois comme héritier du monde industriel et comme porteur d'une mission humaniste visant l'amélioration de l'habitabilité du monde, n'impliquent-ils pas un affranchissement du modèle institutionnel ?

De fait, le design porte une philosophie politique. Parce qu'il assume une dimension holistique, questionnant le sens de l'usage au sein d'un contexte élargi (Berger 2014 ; Berger & Pain 2017). Parce que le design ne se limite pas à une approche solutionniste mais s'interroge sur sa capacité à identifier et construire les problèmes (Buchanan 1992). Parce que ce regard transversal conduit le design à s'interroger sur sa légitimité voire sur la nécessité même de son intervention (Papanek 2021). Aussi, comme on peut le voir par ailleurs dans le secteur du design de service public (EDNA 2014), parce qu'il arrive que les designers contredisent la commande si l'enquête de terrain révèle que l'objectif initialement identifié implique plus de problèmes qu'il ne propose d'en résoudre. Plus largement, la revendication d'une approche « *human-centered* » met en avant une certaine conception du politique, du rapport à l'autre, aux autres et à la responsabilité (Tonkinwise, 2013 ; Fry, 2011). Les compétences du designer mises en valeur deviennent de plus en plus « politiques », comme le révèle l'image du designer facilitateur (Minder et Heidemann Lassen, 2018), passeur ou médiateur, individu interface, harmonisant des expertises et des langages qui, sans lui, ne sauraient se rencontrer favorablement. C'est un idéal d'horizontalité et de collaboration qui fait du design un métier politiquement singulier.

C'est pourquoi nous pensons que le design porte, en son sein, des aspirations anarchistes, et pourquoi l'institution scolaire dans son ensemble doit laisser place à ce double principe d'horizontalité et de décentralisation. L'école dont nous avons besoin aujourd'hui, l'école véritablement libre est une *école de design* qui n'est ni *une école* de design ni une école *de* design. Ce n'est pas une école *de* design : ce n'est pas un lieu où l'on enseigne le métier de designer, où l'on forme celles et ceux qui, en concevant objets et services, se situeraient – fût-ce malgré eux – du côté des décideurs. Ce n'est pas *une école* de design : ce n'est ni le lieu où l'on défend une certaine conception du design ni une institution scolaire modelée par une approche design. C'est *une école de design* : un espace multiple de projets collaboratifs et inclusifs visant à améliorer l'habitabilité du monde, pour tout le monde. Tout le monde construit le *brief*, tout le monde conçoit la méthode, tout le monde expérimente le prototype. Une approche co-design totalement transversale. C'est ce que nous avons essayé de modéliser en annexe (fig. 5). Le cadre fictif qui soutient notre projet d'école suppose – pour le moment ! – un Etat démocratique en soutien. Un Etat assurant l'absolue gratuité de toute forme d'éducation, peu importe le temps, et offrant même aux étudiant.e.s une rémunération tout au long de celles-ci. Ajoutons à notre société fictive une politique économique véritablement sociale où une fiscalité « agressive » assure une réelle redistribution des richesses et permet une situation de plein emploi. Un tel cadre pourrait, semble-t-il, libérer les étudiant.e.s – et donc les écoles – de la pression à la professionnalisation. Du côté des étudiant.e.s, le moment des études pourrait effectivement incarner un temps « pour soi » ; du côté des écoles, celles-ci n'auraient plus besoin de se « vendre » continuellement, de faire valoir leur diplôme comme une marque se positionne sur un marché.

Au cœur de l'organisation, on trouve les minorités que nos institutions démocratiques délaissent continuellement. L'école devient un accès au pouvoir pour celles et ceux qui généralement n'en n'ont pas. En périphérie : les « partenaires écologiques », ce qu'il faut entendre au sens propre – celles et ceux qui sont dores et déjà des acteurs décisifs du vivre-ensemble, qui ont, par leur positionnement social, un certain pouvoir – et au sens figuré – qui s'engagent pour l'environnement. On multiplie les lieux de rencontres et de travail pour se connaître, s'ouvrir à l'influence de l'autre, reconnaître des

préoccupations communes, pour que les projets se réalisent *in situ*, là où ils seront opérant, pour que celles et ceux qui en ont besoin y participent – c’est une manière de multiplier les sites où sont prises les décisions ainsi que les formes de légitimité. Cette décentralisation favorise également la différence, la diversité des points de vue, des approches, des sensibilités. Ces lieux de travail rassemblent les étudiant.e.s, les enseignant.e.s, le personnel administratif et logistique de l’école, les concerné.e.s... Tout le monde participe aux projets qui font la raison d’être de l’établissement.

La décentralisation permet l’autonomie, à l’échelle individuelle, d’un groupe, d’un quartier... En l’occurrence, c’est le projet lui-même qui définit la zone autonome. Les individus nourrissent une relation d’interdépendance qui n’est pas aliénante dans la mesure où elle est précisément fondée sur des intérêts communs. On se forme, on apprend sur l’autre, de l’autre, on participe à bâtir un monde plus viable... L’école n’a donc plus de statut institutionnel : elle réalise sa pleine fonction politique de *rendre possible* l’émancipation individuelle et collective. L’organisation met l’école au service de celles et ceux qui s’en emparent.

Conclusion

Il faut reconnaître qu’un tel projet part d’un diagnostic radical : celui de l’échec d’un système. Il s’agit de considérer le modèle politique dominant comme défaillant. Il s’agit, ensuite, de prendre conscience que ce modèle s’incarne dans des pratiques concrètes, dans des organisations et des institutions. Notre culture politique ne s’arrête pas aux ministères, parlements, palais de justice... On la retrouve dans les entreprises, les associations, les universités, les écoles... On la retrouve dans nos manières de travailler, de collaborer, d’apprendre, de faire projet. Il s’agit, enfin – et c’est sans doute là que notre proposition se radicalise encore davantage –, de croire qu’un avenir souhaitable (habitable dans des conditions décentes et juste socialement) n’est possible que si l’on vise un « changement de paradigme ». Il nous semble indispensable de renverser le *statu quo* si l’on entend sérieusement s’attaquer aux crises sociales et écologiques. C’est un constat que partagent certain.e.s designers (Khovanskaya et al. 2018) : on ne peut plus se permettre de designer « pour le monde tel qu’il est ». Il faut concevoir avant tout en fonction de ce qui « cause » le monde – donc designer *contre* le système dominant en tant qu’il est cause d’inégalités, d’oppressions, en tant qu’il met la planète en danger.

Ici, nous tentons le pari suivant : nous croyons que ce qui détermine essentiellement le *statu quo* et en explique la faillite tient à deux dimensions – la centralisation du pouvoir et la verticalité des organisations. Aussi avons-nous voulu nous inspirer des pratiques mêmes du design pour imaginer une « école post-démocratique ». Ce qu’on pourrait aussi qualifier de « démocratie réalisée hors des institutions » : un ensemble de liens, comme autant de projets, réunissant les concerné.e.s et celles et ceux qui se sentent concerné.e.s parce qu’ils ont compris que leur avenir, que leur monde est indissociable de celui d’autrui – considérant que les plus démunie.s sont ceux qui ont le plus à nous apprendre sur ce qu’il faut transformer. Vouloir designer *contre* le système dominant fait émerger une question délicate : devons-nous nous contenter de cet ébranlement ou devons-nous viser un monde « en particulier » ? Plutôt que de choisir l’un des termes de l’alternative, plutôt que d’identifier *un* monde à bâtir nous croyons qu’il faut permettre à celles et ceux qui l’habitent de former de multiples écosystèmes – solidaires entre eux. Nous faisons le pari que la menace de l’effondrement écologique peut faire émerger cette prise de conscience : parce que nous partageons le monde, nos intérêts sont communs.

Bibliographie

- Bakounine, M., « Dieu et l'Etat », in Guérin, D. (2012). *Ni dieu ni maître*. Paris : éd. La découverte.
- Balbastre, G., Kergoat, Y. (2012). *Les nouveaux chiens de garde*. Film. JEM productions.
- Beaubois, V. (2019). *La zone obscure du design*, Thèse de doctorat en philosophie soutenue à l'Université Paris Nanterre sous la direction de Anne Sauvagnargues.
- Berger, E. (2014). « La démarche design, entre projet et expérience. Une poïétique qui hybride penser et faire ». *Communication & Organisation*, 46.
- Berger, E. & Pain, F. (2017). *Expérience Design*. Actes du séminaire de StrateResearch 2015-16. Sèvres : Strate École de Design.
- Berthiaume, D. et al (2011). « L'évaluation des enseignements par les étudiants. Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? » *Recherche & Formation*, 67.
- Buchanan, R. (1992). « Wicked Problems in design thinking ». *Design Issues*, Vol. 8, No.2.
- Collingwood, R.G. (1942). *The New Leviathan*. Oxford : Oxford Univ. Press.
- CrimeInc. (2016). « From democracy to freedom ». Consulté le 28/04/22. <https://fr.crimethinc.com/2016/04/29/feature-from-democracy-to-freedom>
- Ecole de design Nantes Atlantique. (2014). *Design de service public en collectivité locale, le passage à l'acte*, Documentation Française.
- De Cock, L. & Pereira, I. (dir.). (2019). *Les Pédagogies critiques*. Marseille : Agone/Fondation Copernic, « Contre-feux ».
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Paris : Éditions de Minuit.
- Géraldine, A. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : PUF.
- Graeber, D. (2004). *Fragments of an Anarchist Anthology*, Chicago : Prickly Paradigm Press.
- Grunber, G. (2019) « Les “gilets jaunes” et la crise de la démocratie représentative ». *Le Débat*, n° 204.
- Hobbes, T. (2000). *Léviathan*. Paris : Gallimard.
- Khovanskaya, V., Dombrowski, L., Harmon, E., Korn, M., Light, A., Stewart, M., Volda, A. (2018). « Designing against the status quo », *Interactions*, XXV.2
- Locke, J. (1994). *Le second traité du gouvernement*. Paris : PUF.
- Laborde, P. (2022). « L'école horizontale. Essai de pédagogie critique du design pour une émancipation mutuelle des acteurs de l'école ». *Sciences du design*, 15.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : éd. La Découverte.
- Laval, C., Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. Paris : éd. La Découverte.
- Lemoine, G. (2014). « Employabilité et insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur : quelques pistes d'actions terrain ». Intervention au Colloque international sur l'Employabilité et l'Innovation dans les Universités du Maghreb.

- Malet, J-B. (2018). « Le système Pierre Rabhi ». *Le Monde Diplomatique*, 773.
- Mény, Y. (2019). *Imparfaites démocraties*. Paris : Presse de Sciences-Po
- Michaela, M., pour l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, « Assurance qualité interne: améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés du supérieur », UNESCOdoc. Consulté le 28/04/22 : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367775>
- Milstein, C. (2010). *Anarchism and its aspirations*. Chico : Ak Press and the IAS
- Minder, B., Heidelmann Lassen, A. (2018). « The Designer as Facilitator of Multidisciplinary Innovation Projects », *The Design Journal*.
- Montalbo, A. (2020). « Industrial activities and primary schooling in early nineteenth-century France. » *Cliometrica* 14, 325–365.
- Oakeshott, M. (1975). *On Human Conduct*. Oxford : Oxford Univ. Press.
- Obrenovic, Z. (2015). « Design as Political Activity ». *Interactions*, XXII.6
- Pauly, I. & Rebours, C. (2016). *L'expérience. Le nouveau moteur de l'entreprise*. Paris : Diateino.
- Pine, J. & Gilmore, J. (2011). *The Experience Economy*. Cambridge : Harvard Business Press.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. Paris : La Fabrique.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris : La Fabrique.
- Rousseau, J-J. (2011). *Du contrat social*. Paris : Flammarion.
- Saint Martin (de), M., Gheorghiu, M. D., (dir.) (1997). *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Paris : MSH.
- Tonkinwise, C. (2013). « Against Becoming Unsustainable by Human-Centered Design »
- Williams, W. E. (2007). « Democracy or Republic », Foundation for Economic Education. Consulté le 28/04/22. <https://fee.org/articles/democracy-or-republic/>

ANNEXE

organisation type des écoles et établissement d'enseignement supérieur

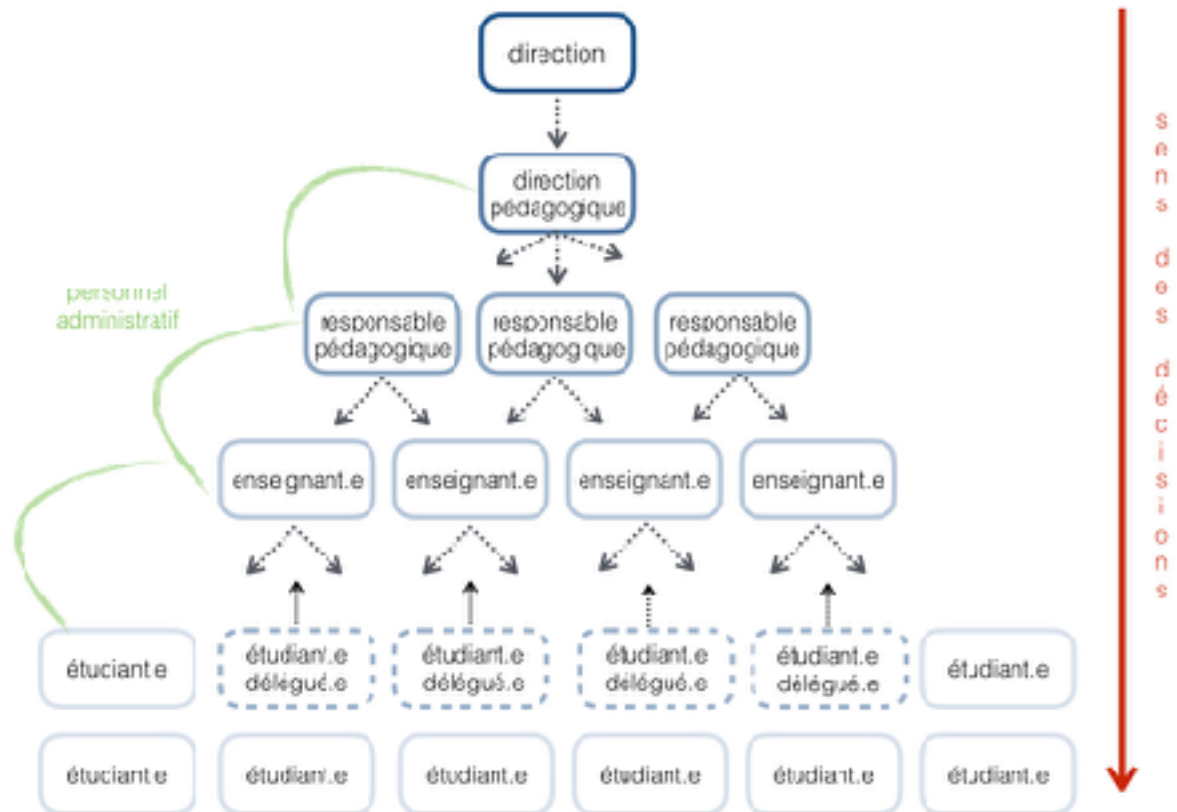
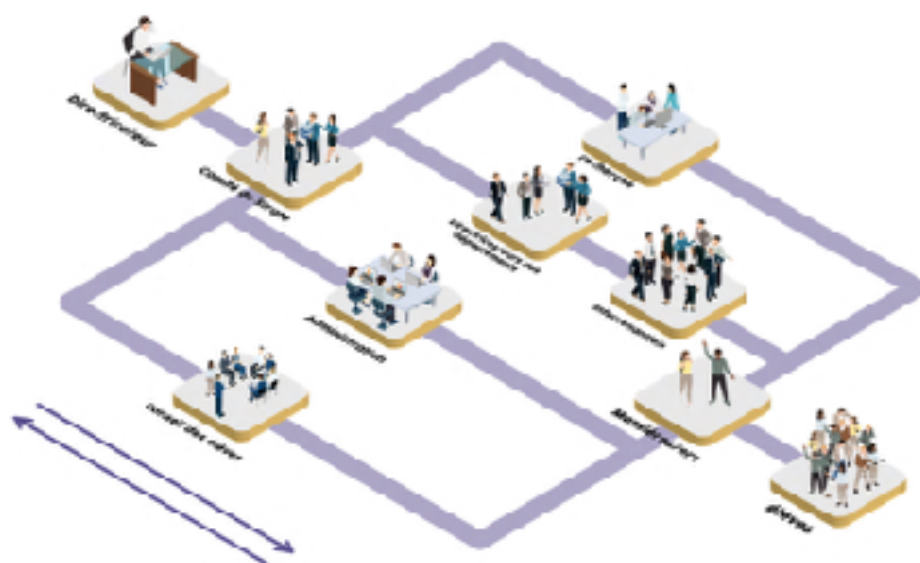


fig.1



Organigramme de Strate repensé

fig.2

Florence Boyat, Corentin Jouanneau, William Robert

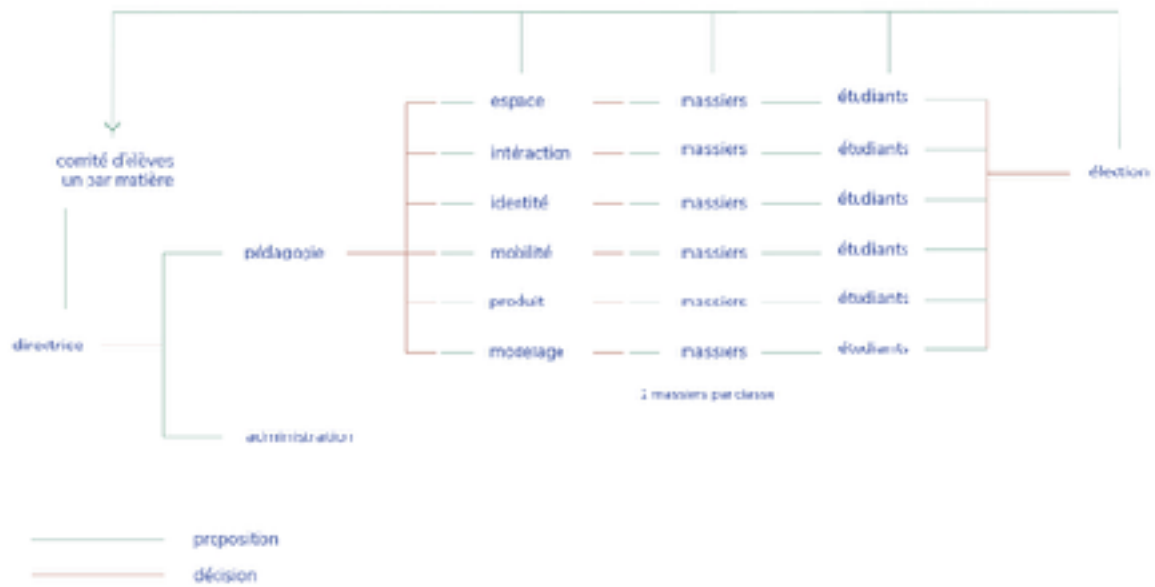


fig.3

Charlotte LeBarrois, Inès Briand, Lucie de Brochoven

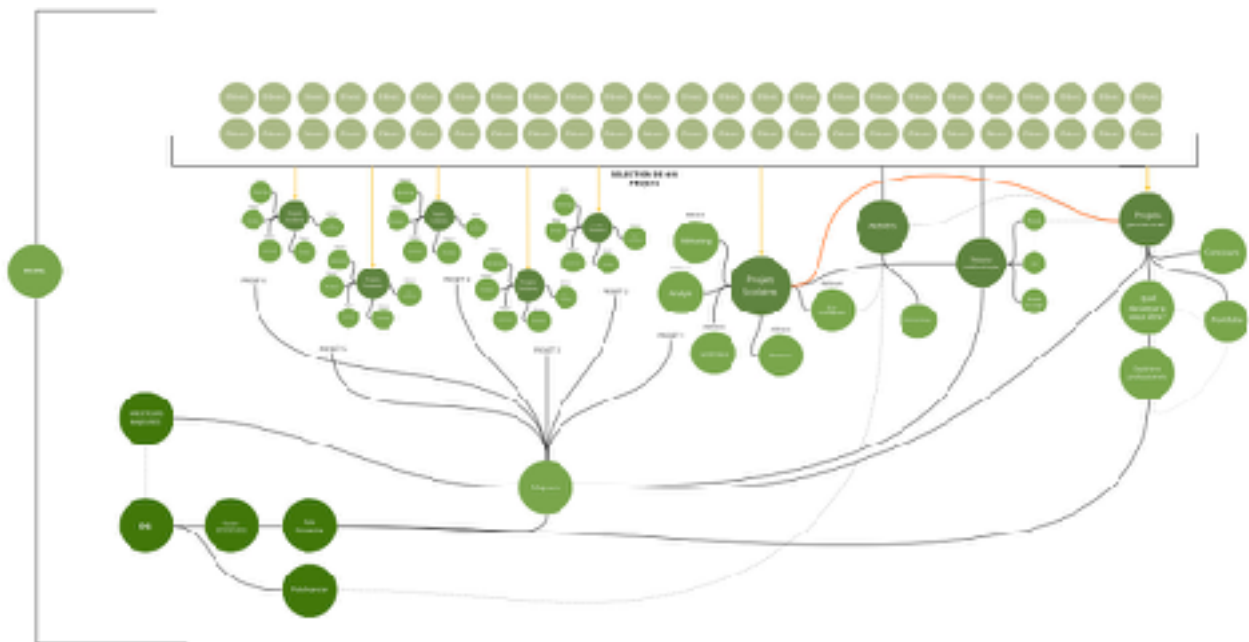


fig.4

Amelle Girardon, Maxime Etienne, Héroïse Nicolas

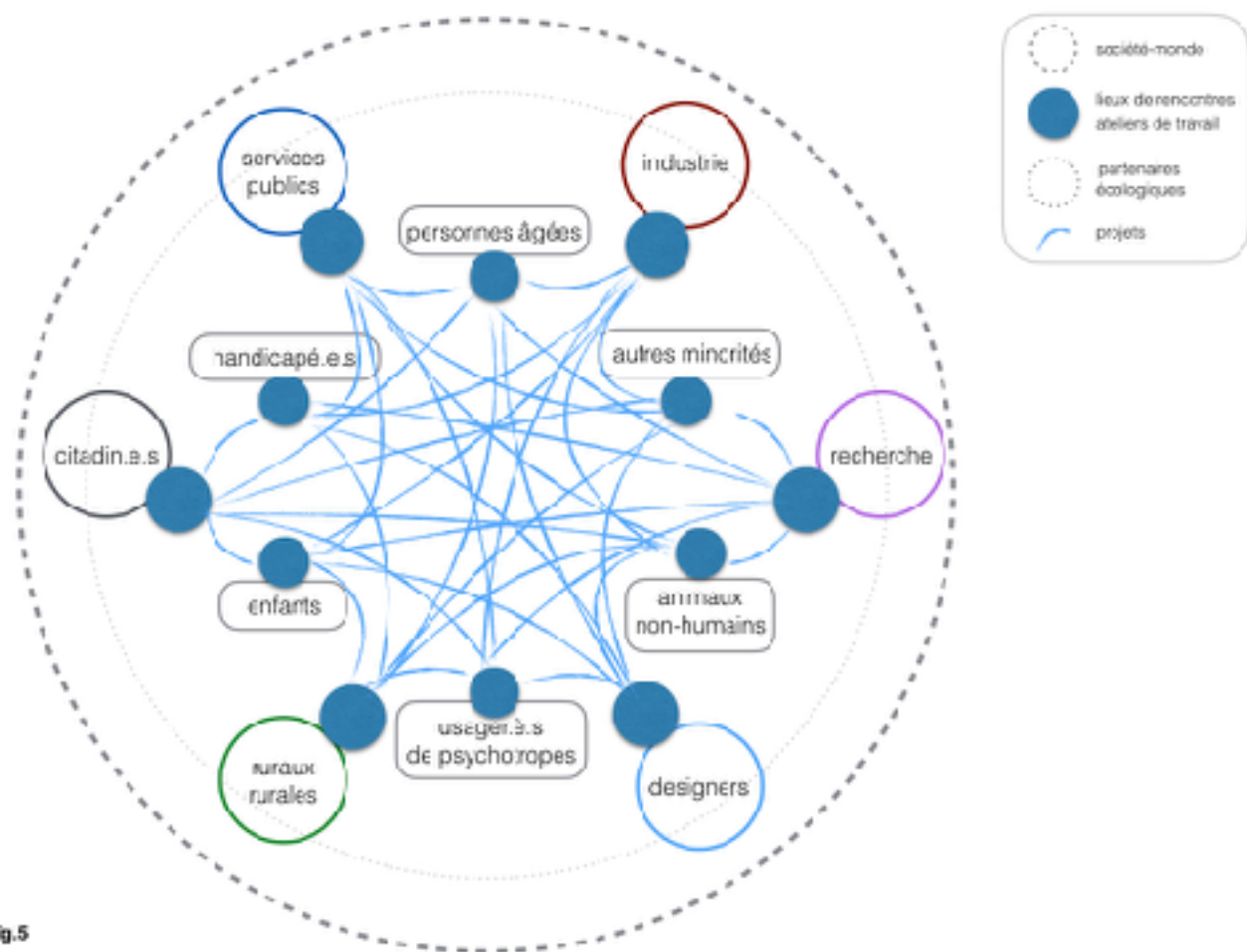


fig.5