

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
<i>Dédicace</i>	vi
Remerciements.....	vii
Introduction.....	1
CHAPITRE I : LES FONDEMENTS HUMANISTES ET CRITIQUES DE LA PENSÉE ÉDUCATIVE CHOMSKYENNE.....	6
1.1 Chomsky et l'humanisme	6
1.2 L'influence humaniste cartésienne chez Noam Chomsky	8
1.3 L'influence humaniste russellienne chez Noam Chomsky	13
1.4 Définition et fondements de la pédagogie critique en éducation	17
1.5 Penseurs critiques influents chez Noam Chomsky (Bakounine et Freire).....	21
1.6 Collaborateurs critiques chez Noam Chomsky (Macedo et Zinn).....	26
CHAPITRE II : LINGUISTIQUE CHOMSKYENNE ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION	34
2.1 Conception chomskyenne de la nature humaine	34
2.2 L'innéisme linguistique chomskyen: les sources de la connaissance	37
2.3 Critique chomskyenne des méthodes d'enseignement	41
2.4 Critique chomskyenne des théories psycholinguistiques béhavioristes	44
2.5 Critique chomskyenne des théories psycholinguistiques piagésiennes	49
CHAPITRE III : CRITIQUES SOCIOPOLITIQUES CHOMSKYENNES ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION	55
3.1 Démocratie et égalité au sein du système américain d'éducation	56
3.2 Critique de politiques gouvernementales américaines.....	59
3.3 Critique des stratégies de privatisation du système américain d'éducation.....	64
3.4 Le rôle social des universités et des intellectuels selon Chomsky	68
3.5 Médias et éducation : vers une auto-défense intellectuelle chomskyenne.....	75
CHAPITRE IV : CRITIQUES DE LA PENSÉE CHOMSKYENNE	83
4.1 Les critiques linguistiques : Skinner et Piaget	84
4.2 Les critiques philosophiques : Foucault.....	88
4.3 Les critiques politiques et sociales : Hitchens et Vidal-Naquet.....	95
Conclusion	102
Références générales.....	108
Annexe 1 : Entretien personnel avec Noam Chomsky (26 mars 2013).....	viii

Dédicace

À la mémoire de ma grand-mère,
authentique incarnation de la pensée critique
et de la liberté d'expression.

Remerciements

Avant toute chose, il m'importe de remercier Eric, mon amoureux, fidèle complice et meilleur critique, sans qui je n'aurais jamais abordé Chomsky avec tant d'intérêt et d'engagement qu'un mémoire entier en découle aujourd'hui. Je dois aussi, avec admiration et reconnaissance, remercier Noam Chomsky lui-même d'avoir accepté de nous rencontrer et de nous accueillir avec une humilité et générosité désarmantes, d'autant plus louables considérant l'importance de l'ensemble de ses contributions scientifiques, intellectuelles et, surtout, profondément humaines.

Ce mémoire naît aussi, en très grande partie, de la confiance et de la finesse intellectuelle de mon directeur de recherche, Maurice Tardif, dont les travaux furent de constantes inspirations : sa défense d'une culture fondamentale et sa mise en lumière de la nécessité d'une conscience sociale et critique, en sciences de l'éducation, m'ont constamment réassurée de l'importance d'un mémoire consacré à un penseur critique. Merci, également, à Guy Bourgeault et Francisco Loiola, membre et président du jury de ce mémoire, qui m'ont fait l'honneur d'évaluer ce travail : leur connaissance de la philosophie et de la pédagogie critique fait de leurs regards, à l'endroit de cet écrit, de réelles grâces. Sans l'appui de la Faculté des sciences de l'éducation de Montréal et du Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, je n'aurais pu jouir d'une bourse et d'une liberté vitales à la concrétisation de cette étude : mille mercis. Et comment remercier mon frère Manuel et mes amis-es, Jade, Miriam et Karl, sources éternelles de rires et de réconfort!

Mais tout ce parcours aurait été impossible sans l'amour, l'appui et la confiance de mes parents. Vous êtes les profondes racines de mon espoir d'un monde plus juste, l'incarnation inspirante, depuis mon tout jeune âge, de l'implication sociale et de la défense de la dignité humaine. J'espère sincèrement faire honneur au chemin que vous avez tracé devant mes pas, à la hauteur de ce que vous représentez pour moi.

Introduction

Anarchiste, extrémiste, contradictoire, porte-étendard d'une gauche radicale et sans nuances, anti-américain, volontairement polémique, surévalué... La plupart du temps, la réputation de Noam Chomsky le précède dans le champ politique. Pourtant, en explorant plus minutieusement l'œuvre chomskyenne, force est de constater la profondeur et la multitude des champs de réflexion sur lesquels Chomsky s'exprime (politique, éducation, sociologie, pour ne nommer que ceux-ci), comme celles de ses analyses, connues pour leur style paradoxalement complexe et concret. Complexe, certes : le style chomskyen se démarque notamment par une utilisation parfois surabondante de cas, de références, d'exemples et de paraphrases, mais il demeure à la fois toujours concret, accessible, la mission première de Chomsky étant de vulgariser ses propos et idées afin de partager avec le plus grand nombre d'individus possible les réalités qu'il observe. Pour le comprendre, mais surtout l'apprécier à sa juste valeur, il est vain de prendre au hasard un de ses ouvrages et en juger de façon analytique le contenu, la profondeur et les intentions : personnage plus grand que nature dans le monde contemporain, il s'agit plutôt de considérer l'œuvre chomskyenne comme un tout, comme un système non pas orchestré d'avance, mais comme une suite d'enchaînements intellectuels ayant guidé le penseur de la linguistique à la philosophie, des sciences pures à l'analyse politique et sociale.

Alors, qui est Noam Chomsky? Pour certains, il s'agit du linguiste (peut-être même le plus influent du XXe siècle) ayant développé la grammaire générative et d'importantes recherches en psychologie cognitive et acquisition du langage; pour d'autres, Chomsky est un intellectuel reconnu et engagé dans un nombre important de luttes sociales, syndicales et anarchistes depuis déjà un nombre impressionnant d'années. Fait amusant à ce sujet : Michael Albert, libertaire américain, aurait témoigné de sa surprise (à son retour d'une visite en Europe de l'Est dans les années 1980) quant à la confusion des Européens face à cette « double identité », croyant qu'il existait deux Noam Chomsky bien distincts en ce monde (Chomsky, 2010, p.7)! En effet, ce dernier semble appartenir à ce type d'intellectuels (pensons notamment à Hugo, Rousseau, Russell) ayant eu le souci constant de mettre au service de la société non

seulement leurs découvertes scientifiques ou leur littérature, mais aussi leurs analyses et leurs points de vue sociopolitiques. Ainsi, l'activité de Chomsky est-elle à l'image de sa vision du rôle social des intellectuels.

Toutefois, l'apport concret du penseur et linguiste ne s'est pas concrétisé simultanément dans les domaines respectifs de la linguistique et de l'engagement social (du moins, si on observe la chronologie de ses travaux) : les recherches scientifiques de l'auteur quant à la grammaire générative et transformationnelle ont été amorcées dans les années 1950 en réaction aux approches structuralistes et comportementales du langage (Barsky, 1998), alors que son activisme aurait pris racine dans sa position contre l'engagement américain au Viêt Nam au milieu des années 1960 (Chepesiuk, 1995). Il semblerait toutefois que c'est dès l'enfance que le jeune américain d'origine juive, dont la culture et la tradition ont fortement imprégné l'enfance, aurait été intensément interpellé par les idées anarchistes (Barsky, 1998) : précocement sensible aux événements de l'époque (Chomsky est né en 1928) tels que la montée du fascisme et la répression des mouvements syndicaux, il se serait rapidement intéressé à la vie politique d'un point de vue dissident. Au fil du temps, Chomsky a sans cesse peaufiné sa conception de l'acquisition du langage face aux multiples critiques s'opposant à la grammaire générative (en précisant l'approche modulaire dans les années 1980 et le programme minimaliste dans les années 1990) et s'est engagé, jusqu'à ce jour encore, dans la défense d'une diversité d'opinions militantes (mouvement anarcho-syndicaliste, critique de la politique étrangère des États-Unis et du fonctionnement des médias de masse) à travers divers événements historiques ou enjeux marquants de son époque : essor et règne du capitalisme, guerres, explosion des médias, de la publicité, du contrôle de la conscience. Il a été, de 1980 à 1992, l'universitaire vivant le plus cité dans le monde, et classé en 2007 comme le 8^e auteur le plus cité de l'histoire de l'humanité¹. Mais qu'en est-il de l'éducation chez Chomsky?

À ce jour, nous connaissons peu les fondements de la pensée éducative chomskyenne et les sources l'ayant influencée autrement que par ce que Chomsky en dit lui-même. Il nous

¹ Derrière Marx, Lénine, Shakespeare, Aristote, La Bible, Platon et Freud, et devant Hegel et Cicéron (*Institute for Scientific Information*, 1992 & 2007, dans *MIT News Office*, 15 avril 1992, republié le 3 septembre 2007).

paraît donc primordial de préciser qu'il existe très peu, voire pas du tout, de textes scientifiques sérieux traitant de la philosophie éducative chomskyenne. C'est d'ailleurs cette absence de sources et d'analyses qui a initialement motivé cette recherche : grand penseur contemporain ayant beaucoup écrit et discuté d'éducation, est-il possible de circonscrire une pensée éducative proprement chomskyenne?

Choisir de parcourir les écrits de Noam Chomsky dans le cadre d'un mémoire en philosophie de l'éducation relève donc, pour nous, à la fois de l'évidence et du défi : son œuvre, abondante et notoire même si méconnue en éducation, touche un nombre important de domaines variés, et nous permet d'aborder l'éducation sous une étonnamment rare diversité d'angles. Cette recherche poursuit donc deux objectifs généraux, bien distincts mais intimement liés : l'objectif premier de cette recherche est de présenter et d'analyser, de façon critique, les conceptions de Chomsky relatives à l'éducation sous l'angle de leurs fondements philosophiques et de leurs ancrages intellectuels dans les traditions humaniste et critique. Conséquemment, le second objectif sera alors de mettre en lumière l'unicité de la pensée éducative chomskyenne par rapport à ces traditions et à quelques courants opposés en éducation : en quoi cette pensée est-elle pertinente et innovante? Qu'apporte-t-elle de nouveau qui nous permette, en philosophie de l'éducation, de réfléchir autrement l'éducation, voire de la transformer? Au terme de ce mémoire, nous espérons donc à la fois éclaircir les réflexions et les questionnements soulevés plus haut, et participer à une meilleure exposition de la pensée chomskyenne en philosophie de l'éducation, spécialement dans l'univers de la recherche francophone dans ce domaine.

Pour ce faire, plus d'une centaine de livres, articles, entrevues et vidéos portant sur la philosophie chomskyenne et celle de grands penseurs humanistes et critiques l'ayant influencée ont été retenus, lus et analysés dans le cadre de ce projet : de ce nombre, outre les écrits chomskyens eux-mêmes, les ouvrages traitant des fondements de l'humanisme et de la pédagogie critique en éducation ainsi que les écrits de Bertrand Russell occupent certainement une place particulière, car il s'agit indéniablement des influences les plus claires et ouvertement avouées par Chomsky. De plus, ce mémoire est enrichi d'un entretien personnel réalisé avec Chomsky le 26 mars 2013, au *Massachusetts Institute of Technology* de Boston,

entrevue durant laquelle l'auteure de ce mémoire a eu la chance d'interroger le linguiste et penseur sur une diversité de sujets traités dans cette étude.

L'organisation de ce mémoire suit une structure analytique partant des fondements philosophiques qui ont nourri la pensée chomskyenne, pour ensuite exposer en détail cette dernière. Le premier chapitre de ce mémoire présente donc les fondements humanistes et critiques de la pensée éducative chomskyenne, en s'attardant principalement aux valeurs humanistes et critiques en éducation ainsi qu'aux penseurs ayant influencé Chomsky. Il est à noter que la prépondérance des influences russelliennes par rapport aux pensées de Rousseau, Humboldt et Dewey s'explique simplement par la fréquence et la profondeur variables des appels que Chomsky adresse respectivement aux trois philosophes lorsqu'il expose sa propre vision, raison pour laquelle nous avons jugé pertinent de nous concentrer plus spécifiquement sur l'influence russellienne dans le cadre de ce mémoire. Nous exposons aussi, dans ce premier chapitre, les fondements critiques de la pensée éducative chomskyenne et tentons d'analyser les relations entre les valeurs et penseurs critiques en éducation et Chomsky : à ce sujet, il est intéressant d'observer la moins grande influence de différents penseurs critiques chez Chomsky mais, inversement, une plus ample collaboration entre Chomsky et quelques contemporains (Otero, Macedo, Zinn) sur la question de la pédagogie critique.

Le deuxième chapitre aborde le noyau de la pensée éducative chomskyenne, soit les multiples liens entre la linguistique chomskyenne et sa philosophie de l'éducation. En présentant sa conception de la nature humaine, sa vision innéiste et ses critiques des méthodes d'enseignement et des théories psycholinguistiques behavioristes et piagésiennes, nous tentons de mettre en lumière les fondements propres à sa pensée éducative : la liberté et la créativité humaines comme fondements d'une éducation idéale.

Le troisième chapitre, pour sa part, traite des différents liens entre la pensée sociale et politique de Chomsky et sa philosophie de l'éducation, aspect incontournable et fort caractéristique du travail chomskyen particulièrement politisé. Nous y exposons à la fois les critiques chomskyennes historiques du rôle de l'éducation dans la société et les perspectives actuelles du penseur à l'égard de certaines politiques et pratiques éducatives américaines en

vigueur aux États-Unis (*No Child Left Behind*, *Race to the Top*, *Teach for America*, *Teaching to the Test*). D'ailleurs, c'est dans ce chapitre que se retrouve la majorité des propos échangés avec Chomsky dans le cadre de l'entretien personnel cité plus haut, témoignage de la nature toujours actuelle et constamment renouvelée de la pensée politique chomskyenne.

Dans le quatrième et dernier chapitre, nous exposons les plus importantes critiques adressées à la pensée chomskyenne depuis les 50 dernières années. Pour ce faire, nous traitons de façon triptyque ces critiques en présentant, successivement, les arguments psycholinguistiques, philosophiques et sociopolitiques opposés à la pensée de Chomsky dans ces divers champs. Finalement, nous concluons ce mémoire sur diverses réflexions et critiques naissant de cette analyse philosophique.

Chapitre I : Les fondements humanistes et critiques de la pensée éducative chomskyenne

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons d'abord le rapport général qu'entretient Chomsky avec le courant humaniste en philosophie, en examinant principalement les valeurs fondamentales dont il s'inspire pour légitimer ses propos en philosophie de l'éducation. Puisque la tâche de dresser un portrait exhaustif des différents philosophes humanistes et des particularités historiques et théoriques de ce courant ne relève pas de l'objectif de ce mémoire, nous avons jugé pertinent de nous en tenir plus précisément à l'approfondissement des liens que Chomsky entretient avec deux penseurs en particulier, René Descartes et Bertrand Russell. À la suite de cette exposition, nous dressons un portrait global de la relation de Chomsky avec la pédagogie critique, en définissant cette dernière avant de proposer l'analyse des liens plus profonds que Chomsky entretient avec certains penseurs comme Mikhaïl Bakounine, Paulo Freire et, beaucoup plus directement encore, Donaldo Macedo et Howard Zinn. Nous espérons ainsi, au terme de ce chapitre, avoir cerné et présenté les germes philosophiques généraux permettant une juste analyse de la philosophie de l'éducation chomskyenne.

1.1 Chomsky et l'humanisme

Chomsky, dans le cadre de la majorité de ses écrits traitant de l'éducation, s'associe particulièrement à l'innéisme platonicien, à la philosophie des Lumières, à Jean-Jacques Rousseau, à René Descartes et à Bertrand Russell. Puisque Chomsky fait ainsi appel à certaines figures précises de l'humanisme, il nous importe maintenant de présenter les valeurs propres à ces humanistes ayant influencé le linguiste et philosophe. Nous proposons donc, dans les paragraphes qui suivent, un bref inventaire des valeurs humanistes véhiculées dans les écrits chomskyens ; étant donné que la philosophie de l'éducation de Chomsky sera exposée en détail dans les prochains chapitres, il nous intéresse plutôt, ici, de mettre brièvement en contexte les valeurs récurrentes de l'œuvre chomskyenne.

D'emblée, il importe particulièrement de préciser comment les principales valeurs humanistes véhiculées par Chomsky, en philosophie de l'éducation, se comprennent beaucoup plus aisément une fois relativisées : par exemple, plusieurs valeurs humanistes issues des Lumières trouvent un fort écho chez le penseur (liberté, égalité, droit naturel) alors que d'autres, comme la propriété privée, sont absentes de ses écrits. Ces trois valeurs sont fort représentatives du corpus chomskyen de valeurs humanistes, beaucoup plus axé sur la liberté fondamentale de l'Homme conceptualisée en termes ontologiques et très peu, voire nullement, en termes matériels de possessions, de biens et de production.

Par contre, si nous reculons davantage jusqu'aux sources socratiques et platoniciennes de l'humanisme, nous pouvons observer comment Chomsky conserve la primauté de la raison au sein de sa pensée, valeur guidant et forgeant principalement ses recherches linguistiques et sa conception de la nature humaine : innéistes, la raison possède ainsi, comme chez Socrate et Platon, une place à part dans les théories chomskyennes, tout comme le bonheur occupe également un espace privilégié dans les écrits du linguiste, à l'image du Bien suprême de l'existence chez Aristote. Mais, comme nous le verrons plus loin, Chomsky embrasse principalement les valeurs de l'humanisme moderne, et surtout celle de la liberté. Cette liberté, Russell et Chomsky, en bon héritier philosophique du penseur anglais, l'ont ardemment soutenue, défendue; ils l'ont également attribuée à quelques aspects de la philosophie de Humboldt, bien que ce dernier soit quelque peu moins présent au sein des écrits chomskyens. Il s'avère tout aussi impossible de passer sous silence l'influence cartésienne chez Chomsky, fondement proclamé de son travail linguistique et de l'innéisme chomskyen, et raison pour laquelle une section entière de ce chapitre, comme pour la pensée de Russell, est dédiée aux traces de la pensée de Descartes chez le linguiste. Finalement, il importe de souligner l'influence de la psychologie humaniste de Carl Rogers et de l'approche éducative de John Dewey chez Chomsky, bien qu'ils soient eux aussi moins représentés ou cités dans l'œuvre chomskyenne en éducation.

De la philosophie humaniste moderne, Chomsky s'inspire notamment des écrits de Rousseau et de Humboldt, qu'il cite à quelques reprises dans ses écrits sur l'éducation. À l'instar du philosophe français, Chomsky opposera la raison à l'autorité, en plus d'endosser

encore plus radicalement que Rousseau la capacité critique accompagnant la rationalité. À son époque, Chomsky s'est battu et se bat toujours pour défendre la raison et la liberté contre le pouvoir politique en soutenant, comme Rousseau, qu' « *il s'agit moins de lui [l'enfant] apprendre une vérité que de lui montrer comment il faut s'y prendre pour découvrir toujours la vérité* » (Rousseau, 1966, p.238, dans Tardif, 2005, p.125). Mais surtout, c'est le concept de liberté qui lie Chomsky à Rousseau ; cette liberté originelle, cet état pur de la nature humaine que Chomsky, différemment de Rousseau toutefois, découvre par le biais de ses études en linguistique. En ce qui a trait à la philosophie de Humboldt, Chomsky retient principalement l'idée de la croissance naturelle et du développement de l'enfant selon ses propres conditions, selon son unicité, et ce, surtout à partir des études linguistiques du philosophe allemand. Comme nous le verrons plus loin, la conception chomskyenne de la liberté découle directement de ses théories linguistiques, lesquelles l'ont amené, en matière de philosophie de l'éducation, à un innéisme linguistique auquel l'on ne pourrait rattacher les notions de contrôle, de développement dirigé et d'uniformisation. Mais avant tout, cet innéisme chomskyen ne se comprend que par un passage obligé au à travers l'étude de la pensée cartésienne et, puisqu'il s'agit là de la pierre angulaire de la linguistique chomskyenne, la section suivante est entièrement consacrée à l'exposition des liens entre Descartes et Chomsky. Naturellement, d'autres valeurs fondent la pensée éducative chomskyenne (créativité, esprit critique, démocratie, autonomie), mais puisqu'elles relèvent fortement de l'influence de Bertrand Russell dans ses écrits, nous les présenterons plus spécifiquement dans la section suivant celle destinée à Descartes.

1.2 L'influence humaniste cartésienne chez Noam Chomsky

D'abord, l'influence cartésienne chez Chomsky se mesure globalement à la pensée humaniste du philosophe français, Chomsky adhérant certainement à la grande majorité des principes issus de l'humanisme moderne représenté par Descartes et l'accent philosophique mis sur les manifestations d'une subjectivité *a priori*. Par contre, dans le détail, c'est la linguistique chomskyenne qui est plus spécifiquement influencée par le cartésianisme, même

si cette même linguistique pousse Chomsky à énoncer, comme dans une suite d'influences intimement liées, sa défense pour un humanisme en éducation. Ainsi,

C'est à René Descartes et au cartésianisme que Noam Chomsky se réfère principalement lorsqu'il veut mettre en évidence les amorces principales de sa réflexion. Il souligne avec lui le fait que le langage ordinaire suffit à prouver qu'il y a plus en l'homme qu'un simple mécanisme, qu'une somme de mouvements. Bien sûr, il ne fait pas de cet argument une preuve de l'existence de l'esprit comme substance indépendante, mais il montre par là qu'une approche comportementaliste des usages de la langue ne peut pas à elle seule rendre compte de cette créativité spontanée à l'œuvre dans la parole, de cette compréhension immédiate qui s'effectue au travers des mots. Dans cette perspective, il tente de démonter quelques préjugés empiristes qui entraînent une lecture trop réductrice de l'innéisme et du projet de Port-Royal. (Guerry, 2001, para. 3)

C'est donc en 1966 que Noam Chomsky publie *Cartesian Linguistics : A Chapter in the History of Rationalist Thought*, dans l'optique d'un approfondissement de notre compréhension du langage au moyen de l'étude des processus mentaux et des structures sous-jacentes permettant son acquisition, et ce, en retraçant l'influence de, certes, René Descartes, mais également de Wilhelm von Humboldt. Sept principaux thèmes se dégagent de cet ouvrage qui, comme nous le verrons plus bas, a été largement critiqué : 1- la créativité du langage, propre à l'être humain, le différenciant de l'animal, 2- la liberté instinctive de l'être humain comme base de la raison humaine, 3- l'universalité du langage, concept inspiré de Von Humboldt, et que Chomsky défend sous le concept de grammaire générative, 4- la dynamique langagière entre les structures de surface et de fond, 5- un résumé et une interprétation de la grammaire de Port-Royal, 6- le concept de notions communes inspiré de Cherbury et 7- la défense d'une approche innéiste de l'apprentissage du langage (Chomsky, 1966).

Il devient, ici, fort ardu d'exposer en détail les liens entre la pensée chomskyenne et la linguistique cartésienne, puisque cette relation s'avère le fondement majeur de la majorité des critiques adressées au travail de Chomsky dans cet ouvrage : selon celles-ci, Chomsky aurait de toutes pièces créé un faux bagage historico-philosophique afin de servir ses idées et futurs développements en linguistique (Hamans & Seuren, 2010), et se fonderait beaucoup plus sur la grammaire de Port-Royal que sur les écrits linguistiques de Descartes, allant même jusqu'à

attribuer au philosophe français des concepts dont il ne serait nullement le créateur (Miel, 1969). Certes, nous n'avons nullement la prétention de détenir l'expertise permettant de trancher la question des critiques adressées à Chomsky ; de plus, il ne s'agit pas du but de notre recherche. Par contre, il nous apparaît important de nous pencher sur certains thèmes que nous croyons partagés par Descartes et Chomsky afin d'appuyer les sources de ses influences.

D'abord, l'idée d'une créativité langagière propre à l'Homme se retrouve chez Descartes, notamment dans le *Livre V du Discours de la Méthode* (1637), section à l'intérieur de laquelle il expose l'idée d'une distinction fondamentale entre l'Homme et les bêtes, ces « animaux-machines ». Mais il importe de préciser le point suivant :

L'homme possède une faculté propre à son espèce, un type d'activité intellectuelle unique qui s'exprime dans ce que Chomsky appellera plus tard « l'aspect créateur de l'utilisation ordinaire du langage ». C'est une expression qui est utilisée comme telle par le linguiste américain et qui exprime assez bien l'idée de Descartes. Toutefois, on doit préciser que Descartes n'emploie jamais le mot créativité, mais des locutions qui lui sont équivalentes comme « innovation », « nouvelles expressions », « agencements nouveaux », « user de paroles », « composer des signes », « déclarer nos pensées », etc. (Goffi, 2006, p.177)

Tenant compte de cette citation, une constatation s'impose : peut-être l'appel de Chomsky aux idées cartésiennes exige-t-il la considération d'une nuance entre les termes employés par le linguiste américain (Descartes n'ayant pas, à proprement parler, utilisé le mot « créativité » dans ses ouvrages), mais l'influence de la pensée cartésienne sur les théories chomskyennes n'en est pas moins existante, dans la mesure où cette *influence* est ce qui nous intéresse ici, et non le débat *sémantique* sur le vocabulaire chomskyen.

En ce qui a trait à la définition d'une liberté naturelle de l'être humain comme fondement de la raison humaine, Chomsky et Descartes empruntent un trajet différent. Par trajets différents, nous entendons d'abord que Descartes réfléchit ensemble la liberté et l'*évidence* (celle de l'ordre du Monde, celle de Dieu) alors que, pour le penseur américain, l'on ne peut scientifiquement affirmer une évidence métaphysique à l'image de celle de Descartes :

Dans le *Je pense donc je suis*, je m'affirme comme volonté, comme substance de volonté absolument libre, mais en même temps je me soumetts à une évidence qui fait l'être de cette affirmation première. Cette affirmation va plus loin puisque par elle j'arrive à l'affirmation de Dieu, et Descartes dit : "je ne peux pas ne pas affirmer". Nous voyons comme liées, entrelacées la liberté humaine et l'évidence. Tout cela se poursuit dans toute la philosophie et la morale de Descartes. Dieu, disait déjà le jeune Descartes, a fait trois choses merveilleuses (*tria mirabilia*) : le monde, le libre arbitre et l'homme-dieu. Aussi est-ce ma volonté libre « principalement qui me fait connaître que je porte l'image et la ressemblance de Dieu ». Le dernier mot de cette philosophie pose l'absolu de la liberté humaine mais la pose en fonction, et grâce à, l'Absolu Créateur. (Boulad-Ayoub, 2010, para. 24)

Cette différence entre Descartes et Chomsky est fondamentale : alors que le premier situe la pensée et la raison, innées, au sein d'une métaphysique, d'une cause première, le second les situe biologiquement au sein de structures langagières scientifiquement analogues aux autres structures humaines physiques, le siège chomskyen de la raison et de la liberté, comme nous le verrons en plus grands détails au troisième chapitre. Alors, quel est le lien entre raison et liberté cartésiennes et chomskyennes si leurs origines diffèrent si radicalement? La plus sage réponse consiste sûrement en la reprise partielle, par Chomsky, d'un innéisme langagier et d'une créativité langagière caractérisés par la raison naturelle et signes d'une absolue liberté humaine, toutefois à l'écart d'une cause divine. Il s'agit donc ici d'une influence, d'un souffle cartésien, mais aussi d'une autre avenue, Chomsky éloignant systématiquement de sa pensée, dans tous ses écrits traitant de la nature humaine, une prétention métaphysique : nous ne pouvons *savoir* de telles choses.

Une telle différence nous mène logiquement à l'exposition du point de vue chomskyen sur le dualisme cartésien, duquel il se distancie avec force lorsque le reproche d'un cartésianisme aveugle (ce qui, suite à notre démonstration, apparaît particulier) lui est adressé :

Newton exorcised the machine, not the ghost : surprisingly, the principles of contact mechanics are false, and it is necessary to invoke what Newton called an "occult quality" to account for the simplest phenomena of nature, a fact that he and other scientists found disturbing and paradoxical . . . These moves also deprive us of

any determinate notion of body or matter. The world is what it is, period. The domain of the “physical” is nothing other than what we come more or less to understand, and hope to assimilate to the core natural sciences in some way, perhaps by modifying them radically, as has often been necessary . . . With the collapse of the traditional theory of “matter” or “body,” metaphysical dualism becomes unstateable; similarly, such notions as “physicalism” or “eliminative materialism” lose any clear sense – unless some new notion of “physical” is offered to replace the abandoned Cartesian concept. (Chomsky, 1980, dans Lycan, 2003, p.12)

Pour Chomsky, le problème du dualisme cartésien ne se pose même plus, et ce, depuis la révolution newtonienne ayant remplacé le mécanisme par une physique nouvelle : il devient impossible de poser un problème dont une des variables, soit la matière, ne peut plus revêtir la même définition qu’autrefois, et dont l’autre variable, l’âme, ne peut se présenter à l’entendement comme un fait vérifiable.

En somme, nous pouvons conclure que le travail chomskyen n’est ni une reprise complète, ni une prolongation de la pensée cartésienne : les critiques adressées à Chomsky quant à sa faible récupération d’idées cartésiennes laissent de trop grands écarts entre les deux philosophes, et le dualisme cartésien, fondement incontournable de la pensée du philosophe français, est complètement réfuté, voire déconstruit chez Chomsky. Toutefois, nous croyons entrevoir chez le linguiste américain une indéniable influence cartésienne : ouvertement déclarée chez Chomsky, l’histoire de la philosophie nous renseigne également sur cette influence de René Descartes, reconnu comme l’un des représentants de l’innéisme philosophique moderne et d’un humanisme attribuant à la raison et à la liberté humaine une valeur première. En ce sens, l’on ne peut décrire les valeurs chomskyennes sans passer par le cartésianisme. Ce qui nous apparaît clair, toutefois, est que le questionnement entourant la part cartésienne au sein des théories chomskyennes représente un débat dont l’issue est encore incertaine.

1.3 L'influence humaniste russellienne chez Noam Chomsky

Il s'avère relativement ardu, comme ce fût le cas pour la recherche et l'étude de la philosophie éducative de Noam Chomsky, d'aisément trouver une synthèse de celle de Bertrand Russell : historiquement reconnu pour ses marquantes contributions en philosophie analytique, en mathématiques ainsi que pour son engagement social exemplaire, les théories éducatives de Russell semblent avoir subtilement échappé au milieu de la recherche universitaire. Là, d'abord, se dessine une première correspondance entre Russell et Chomsky, du fait que ce dernier est également réputé pour ses recherches en linguistique et son activisme sociopolitique, et peu étudié pour ses propos sur l'éducation ; mais les liens entre les deux philosophes sont beaucoup plus profonds et fortement tissés que par la seule ressemblance du traitement académique de leurs œuvres.

L'intérêt, mais surtout l'admiration pour la pensée et le travail de Russell sont indéniables chez Chomsky, et n'en sont pas moins avoués, spécialement dans *Chomsky on Democracy and Education* (2003) : il faut même une étude particulièrement approfondie des écrits de Chomsky pour réussir à cerner en quoi sa philosophie de l'éducation diffère de celle de Russell, tellement son adhésion aux propos de ce dernier est presque entière. Et c'est sous une multitude d'aspects que Chomsky rejoint Russell l'humaniste, surtout si nous convenons qu'il ne peut y avoir de philosophie particulière de l'éducation sans conception de la société, du politique, de la nature humaine et du Monde lui-même... La section suivante présente de façon concise les concepts russelliens majeurs ayant influencé l'analyse éducative chomskyenne.

Par la richesse et la complexité de ses analyses et son refus des étiquettes, il demeure difficile, encore aujourd'hui, de définir Russell. Cette difficulté se sera d'ailleurs manifestée à plusieurs reprises sous la forme de l'hostilité de ses contemporains, réalité aussi analogue à la façon dont Chomsky est parfois perçu dans les différentes sphères académiques politiques, sociologiques et même scientifiques. L'impossibilité de relier Russell à une seule idéologie, sauf à un humanisme reconnu, se traduit efficacement par les propos suivants :

Russell thus became a very controversial figure. The socialists disliked him for his genuine love for individual freedom, the individualists despised his socialistic leanings, the capitalists suspected him as a camouflaged communist, the communists were displeased for his opposition to the Marxist dogma, the churchmen were angry for his castigation to their superstitious practices and the moralists resented his sexual ethics. (Singh, 1979, p.2)

L'exposition des correspondances entre Russell et Chomsky, qu'elles soient de nature sociale, politique ou scientifique, pourrait faire à elle seule l'objet d'un mémoire complet; mais puisque nous avons choisi d'étudier comment la philosophie éducative chomskyenne se veut humaniste et critique, il apparaît pertinent de ne s'en tenir qu'aux liens existant au sein même de ce sujet précis.

Russell conçoit d'abord sa vision de l'organisation de la société et de l'éducation comme un moyen de rendre l'homme capable de vivre une vie guidée par la connaissance et inspirée par l'amour. De ces propos forts connus de Russell découlent alors une série de valeurs et de concepts que, toute sa vie durant, il aura ardemment défendus dans ses réflexions sur l'éducation : l'enseignement et la sensibilisation à la fraternité universelle de l'Humanité, la démocratie, le développement de l'unicité et de l'individualité de chacun, la tolérance, l'ouverture d'esprit, mais surtout, la liberté d'expression et de pensée. Chez Russell, comme le souligne Singh dans *The Educational Philosophy of Bertrand Russell* (1979), la nature humaine sur laquelle il se base pour préciser sa philosophie de l'éducation consiste en l'existence de deux entités distinctes, les dimensions individuelle et sociale, raison pour laquelle l'ensemble de sa pensée éducative, comme celle de Chomsky, ne considère jamais l'une des entités sans l'autre : il s'avère impossible, pour les deux philosophes, de concevoir que l'éducation axée sur l'individualité et la créativité d'un individu ne puisse servir, par extension, à une culture de la sympathie et du sentiment de fraternité universelle chez l'enfant. Ainsi,

Man loves society as well as solitude. The secret of a good life lies in the harmony between the two. Any attempt to socialise man to the extent of submerging his identity into the group makes life listless and monotonous as it becomes a constant burden on man's conscious mind. Similarly an anarchic development of individuality leads to egocentrism and maladjustment. Russell has tried a solution of his

scheme of education which aims at a compromise between the two. He intended to cultivate a high sense of personal morality alongwith the civic virtues. (Singh, 1979, p.7-8).

Cette tentative d'unir la dimension individuelle et la dimension sociale de l'individu est également présente chez Chomsky, comme nous l'avons indiqué plus haut et comme nous le verrons au fil des chapitres deux, trois et quatre. Mais deux autres valeurs sont particulièrement importantes chez Russell, dont l'écho se retrouve dans l'étude éducative chomskyenne : la liberté et l'esprit critique face à la propagande sociale, politique et scientifique.

Russell a vigoureusement protesté contre ce qu'il croyait être les influences restrictives de l'Église et de l'État sur le développement de la liberté, de l'initiative et de l'intelligence individuelle :

To a very large extent, Russell's writings on education may be characterized as a protest against the control of the agencies. He sees the individual submerged in a sea of propaganda which emanates from the state and which is taught in schools staffed with teachers who are civil servants primarily concerned with appearing patriotic and maintaining their jobs. (Park, 1963, p.61).

Nous devons toutefois, en étudiant les traits reliant les philosophies chomskyenne et russellienne de l'éducation, admettre que Chomsky semble retenir une définition plus étendue que Russell de la liberté, en ce sens que ce dernier incorpore une définition personnelle et une analyse du rôle de la discipline dans l'éducation, alors que Chomsky reste très discret (volontairement?) à ce sujet, mettant davantage l'emphasis sur la primauté de la liberté d'action dans l'apprentissage. Toutefois, tous deux s'entendent sur les types de liberté que l'éducation devrait non seulement allouer, mais promouvoir : la liberté d'expression et la liberté de pensée, toutes deux reliées à l'importance de la formation de l'esprit critique face à la propagande. Sur la liberté d'expression de l'enfant, Russell est clair :

Freedom is the most difficult element to secure under existing conditions. I am not an advocate of absolute freedom, but I am an advocate of certain forms of freedom which most adults find unendurable. There should be no enforced respect for grown-ups,

who should allow themselves to be called fools whenever children wish to call them so. Children should not be forbidden to swear – not because it is desirable that they should swear, but because it is desirable that they should think that it does not matter whether they do or not, since this is a true proposition. (Russell, 1926, p.411).

Cet exemple, quelque peu anecdotique, a toutefois le mérite de bien représenter l'ensemble du point de vue de Russell sur la liberté d'expression : l'individu, et tout autant l'enfant, doivent pouvoir reprendre le contrôle d'une liberté de pensée insoumise à toute forme de convention ne découlant pas de la rationalité et de la recherche de vérité. Chomsky, pour sa part, est allé encore plus loin que Russell dans l'application de sa défense inconditionnelle de la liberté d'expression, à en juger l'éclat et l'onde de choc provoqués par l'affaire Faurisson² en 1979. Ainsi, alors que pour Russell, l'Église et l'État furent les plus grandes menaces à la liberté intellectuelle, Chomsky se concentrera principalement sur le contrôle de la pensée par l'État et les médias.

Cette lutte de l'esprit critique contre la propagande, par l'éducation, est l'un des plus grands legs intellectuels de Russell à Chomsky. Pour Russell, les atteintes au bonheur et à la fraternité humaine se seront articulées au sein des propagandes religieuses, morales, patriotiques, politiques, capitalistes et guerrières; pour Chomsky, annexons à cette liste celles des élites, de la « pensée dominante », de la fabrication du consentement, de la politique étrangère des États-Unis, de la propagande des médias, et tous deux ont considéré, ou considèrent toujours, que l'éducation est à la fois en péril et porteuse d'espoir pour la formation d'esprits libres et critiques.

Ces quelques correspondances entre Russell et Chomsky, ici fort malheureusement synthétisées, dénotent d'un penseur à l'autre une riche influence intellectuelle. Et même sans pouvoir, dans le cadre de cette étude, détailler la multitude des liens les unissant, attardons-

² En 1979, Chomsky a été vivement critiqué pour avoir défendu la liberté d'expression de Robert Faurisson, professeur français de littérature, ayant publié en 1978 et 1979 deux lettres au journal français *Le Monde* dans lesquelles il niait l'existence des chambres à gaz nazies lors de l'Holocauste.

nous à résumer une série de concepts, opinions et valeurs présentes ou opposées chez les deux philosophes. D'abord, tous deux sont des théoriciens socialistes libertaires, ce qui crée une inévitable parenté dans leurs analyses politiques respectives. Profonds rationalistes, ils ont aussi abandonné les prétentions métaphysiques dans l'objet de leurs études, et ont adhéré et pratiqué un activisme politique et social profondément humaniste, d'autant plus concret et près du peuple. Par contre, leurs positions divergent sur plusieurs points : alors que Russell a, à une certaine époque, adhéré à la vision béhavioriste du développement du jeune enfant, Chomsky la discrédite depuis ses toutes premières recherches en linguistique. Alors que ce dernier cite souvent la vision rousseauiste de l'éducation, elle a peu de valeur dans l'analyse russellienne, la jugeant trop ambitieuse dans sa certitude de la bonté innée de l'individu. De plus, le fait que Russell, malgré quelques réserves, ait trouvé en la psychanalyse freudienne de profonds appuis pour sa conception personnelle de l'enfant et de l'éducation distancie grandement les deux philosophes, Chomsky écartant fermement la prise en compte d'une conception psychologique aussi peu rationnelle et scientifiquement fondée. Nous pouvons sûrement, au final, en conclure une parenté idéologique politique et sociale, en termes éducatifs, mais beaucoup moins psychologique : Chomsky a, il va sans dire, développé ses propres théories psycholinguistiques.

1.4 Définition et fondements de la pédagogie critique en éducation

Bien que la conception éducative chomskyenne s'appuie grandement sur les principes humanistes décrits plus haut, il apparaît tout aussi évident que la défense, par Chomsky, de principes tels que la liberté d'expression et la pensée critique relie sa philosophie éducative au mouvement contestataire de la pédagogie critique. En effet, plusieurs des valeurs humanistes présentées dans les sections précédentes sont partagées par ce courant pédagogique : voyons maintenant quelles sont ces particularités théoriques et les liens que nous pouvons dresser entre ceux-ci et la pensée chomskyenne.

Notamment portée par des théoriciens comme Henry Giroux, Joe Kincheloe, Peter McLaren, Micheal Apple et Donaldo Macedo, la pédagogie critique rassemble un vaste éventail de théories, analyses et principes éducatifs initialement influencés par les travaux de

Paulo Freire, pédagogue brésilien du XX^e siècle. Faisant partie des principaux fondateurs théoriques de ce mouvement, Giroux décrit ainsi la pédagogie critique comme « *an educational movement, guided by passion and principle, to help students develop consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, and connect knowledge to power and ability to take constructive action* » (Giroux, 2010, para. 1), les notions de conscience, de liberté, de reconnaissance de l'autorité et d'action pratique étant primordiales dans ce mouvement pédagogique.

Mais au-delà d'une définition unique, les principales caractéristiques de la pédagogie critique, présentées par Winton en 2006, représentent ensemble une liste de buts et de méthodes définissant l'objectif premier de ce mouvement pédagogique, soit la libération des étudiants de l'oppression politique, sociale et économique, les rapports sociaux étant ici compris dans une optique marxiste que nous exposerons plus en détail dans la section suivante. Les quinze caractéristiques fondamentales suivantes permettent sans doute une meilleure présentation de la pédagogie critique; ainsi, ce mouvement se caractérise par 1- une éducation anticolonialiste, 2- le rôle important du savoir indigène propre à chaque culture, 3- l'identification des sources de pouvoir, 4- la reconnaissance de la nature politique de l'éducation, 5- la compréhension du politique dans la connaissance, 6- la justice et l'égalité dans l'éducation, 7- le rejet du déterminisme économique, 8- la diminution de la souffrance comme but de l'apprentissage, 9- la fin de l'éducation comme système bancaire et économique, 10- le changement dans la relation entre l'enseignant et l'élève ou l'étudiant, 11- l'importance de la double identité des enseignants, soit éducateurs et chercheurs, intellectuels, 12- l'éducation comme moyen d'émancipation et de croissance intellectuelle, 13- la reconnaissance et l'action contre les besoins d'un nouveau colonialisme (mondialisation, domination des États-Unis en politique étrangère), 14- l'application d'un cycle critique de *praxis* et 15- l'identification et la lutte contre l'hégémonie politique et sociale (Winton, 2006). Ces caractéristiques relèvent d'un travail constamment renouvelé, au fil des décennies, entourant la promotion et le constant développement de la pédagogie critique, mouvement relativement jeune dans l'histoire des idées éducatives et de la pédagogie : encore aujourd'hui, plusieurs penseurs et chercheurs poursuivent l'objectif de pousser la pédagogie critique vers une deuxième phase plus éclectique et adaptée aux nouvelles réalités politiques et sociales,

dont les buts sont d'allier et partager les différentes recherches en sociologie, politique, psychologie et éducation ainsi que de favoriser la justice sociale.

Dans la poursuite de ces objectifs actuels, *The Freire Project*, fondé par Joe Kincheloe, est certainement le programme de recherche le plus fécond en matière de pédagogie critique, et répond à quatre objectifs principaux : le support de l'étude de la pédagogie critique en contextes international et indigène, la création d'un centre d'archives pour le dépôt, la production, l'analyse, la numérisation et la distribution électronique des plus importants documents sur l'histoire et le développement de la pédagogie critique, la promotion de la recherche et, finalement, l'éducation et la formation permanentes des intellectuels étudiant ce mouvement pédagogique.

La pédagogie critique est donc toujours en mouvement : prenant racines dans les travaux freiréens des années 1960, elle s'est développée et se développe toujours autour des thèmes et réalités politiques et sociales des décennies au sein desquelles elle se développe et qu'elle tente d'analyser : racisme, post-colonialisme, oppression des minorités sexuelles, mondialisation et uniformisation des pratiques éducatives, pour ne citer que quelques phénomènes. Il apparaît maintenant primordial, après les avoir effleurés à quelques reprises, d'exposer quelques fondements historiques et philosophiques de la pédagogie critique, plus précisément en présentant sommairement les pensées de Karl Marx et de Paulo Freire.

Tel que mentionné plus haut, le monde de la recherche en philosophie de l'éducation accorde généralement à Paulo Freire et à son ouvrage phare, *Pedagogy of the Oppressed* (1968), les crédits de la fondation de la pédagogie critique : par contre, l'on ne pourrait écarter la perspective marxiste du rapport social dans les fondements idéologiques des théories éducatives critiques et, dans une certaine mesure (soit, plus précisément, dans la pensée philosophique d'un *jeune* Marx), au sein de la philosophie chomskyenne de l'éducation. Toutefois, force est d'admettre la complexité de l'étude et de l'analyse de la pensée marxiste (ses contradictions internes, ses différentes branches et appellations, le recul même de Marx quant aux nominations « marxistes »), et que nous préférons ici utiliser l'expression « tradition

marxiste » nous semblant mieux répondre à la description des caractéristiques globales du marxisme présentes dans la pensée éducative critique.

Ainsi, plusieurs idées et concepts de tradition marxiste sont d'abord repris au sein de la pédagogie critique de Freire : l'État vu comme une structure répressive opprimant les libertés, la fondation d'une société juste et égalitaire, la disparition des rapports hiérarchiques, la lutte contre l'exploitation, la liberté et la justice comme valeurs premières, entières. Toutefois, Freire demeurera souvent critique face aux théories marxistes, tentant de pousser vers une dimension plus subjective ses aspirations pédagogiques :

While Dewey wanted education to produce citizens for democracy, however, Freire sought, in the spirit of Marxist revolutionary praxis, to develop a pedagogy of the oppressed that would produce revolutionary subjects, empowered to overthrow oppression and to create a more democratic and just social order. Freire's pedagogy of the oppressed seeks to transform individuals from being objects of educational processes to subjects of their own autonomy and emancipation. Freire suggests that classical Marxism had not adequately developed the subjective and pedagogical dimension and that the oppressed must be educated so that they can perform their own self-emancipation. (Kellner, 2003, para. 49)

Les caractéristiques propres à la pensée de Freire semblent alors, du moins selon Kellner, s'articuler autour de méthodes et de principes plus profonds qu'une simple récupération marxiste comme le prétendent certains détracteurs de la pédagogie critique (citons ici John Searle et sa vision de la production de radicaux politiques par la pédagogie critique, par exemple). Il apparaît alors intéressant de souligner, avant de présenter quelques idées propres à Freire, qu'alors que ses écrits tentent de propulser certaines influences marxistes vers des principes plus subjectifs, ceux de critiques comme McLaren prônent un retour aux sources marxistes plus important : les rapports des différents axes de la pédagogie critique au marxisme sont ainsi multiples, nuancés.

D'abord, les fondements de la pensée freiréenne s'appuient sur l'origine dialectique de la connaissance, cette relation entre l'être, le milieu et l'histoire (Hurtado, 2010) : Freire décrit l'origine de la connaissance non pas comme purement théorique ou scientifique, mais bien

comme le résultat d'une dynamique complexe entre l'action des êtres humains et la réalité (Freire, 1973). L'éducation doit ainsi passer, pour le pédagogue brésilien, par le développement d'une suite de niveaux de conscience (primaire, magique et finalement critique) menant à une ultime conscientisation critique opérée au sein de la praxis et du dialogue, conscientisation dont l'objectif premier veut la réalisation des diverses tentatives de libération et d'émancipation sociale, politique et subjective : en plus de ses dimensions éthiques et politiques, le processus de conscientisation nécessite ainsi certains éléments s'insérant davantage dans l'ordre d'une dimension communicationnelle (étude et discussion du contexte social des éduqués, création de situations familières et échanges entourant le quotidien des apprenants, formation du jugement par le dialogue, etc.). Par l'entremise du processus actif de réflexion de la praxis, l'individu acquiert une cohérence fondamentale entre la théorie et la pratique, entre « ce qu'il fait et ce qu'il pense au sujet de ce qu'il fait » (Hurtado, 2010), métacognition qui le mène à l'échange de paroles authentiques entre individus, à la fois réflexives et pragmatiques, caractéristiques premières d'un dialogue fondamental dans la pédagogie freiréenne. Les principes développés par Paulo Freire relèvent donc à la fois de la philosophie (conception philosophique de la nature humaine, de la connaissance, des rapports humains) et d'une pédagogie concrète (conscientisation, praxis, dialogue). Dans les sections suivantes, nous verrons plus finement comment la pensée chomskyenne s'inspire de la pédagogie critique, et plus fortement de ses principes philosophiques et politiques que pédagogiques.

1.5 Penseurs critiques influents chez Noam Chomsky (Bakounine et Freire)

Si les conceptions de la nature humaine et de la société de Noam Chomsky relèvent grandement des fondements humanistes présentés aux sections précédentes, les recommandations concrètes et pratiques qu'il propose sont davantage issues de la pédagogie critique et de l'anarchisme, malgré l'étrangeté du fait que le discours « pratique » chomskyen fait nettement moins appel aux références intellectuelles et aux citations de divers philosophes que son discours humaniste, clairement dirigé vers les pensées russellienne et rousseauiste. Il faut donc creuser davantage, mais surtout interpréter certaines idées chomskyennes à la

lumière des pensées de Bakounine et Freire afin de dresser un plus juste portrait de ces influences tout de même incontournables.

D'abord, de nombreux concepts et théories anarchistes (parfois d'inspiration marxiste) fondent l'optique sociologique et politique par laquelle Chomsky analyse et commente les rapports sociaux et la place de l'individu dans une société : la lutte des classes, l'anticapitalisme, le « socialisme rationaliste critique » (Haupt, 1980, p.93) et la polarisation entre deux principales classes antagonistes ne sont que quelques exemples de ces notions tissant la trame de fond de la grande majorité des écrits politiques chomskyens. Mais c'est plus précisément dans *Two conceptions of social organization* (1970) que Chomsky dépoussière, critique et révèle concrètement ses adhésions politiques : le penseur y clarifie ses positions et ses points de vue sur quatre idéologies politiques (le libéralisme classique, le socialisme libertaire, le socialisme d'État et le capitalisme d'État), permettant ainsi au lecteur de mieux contextualiser ses différentes critiques et prises de position, et de comprendre les sources politiques des influences critiques de Chomsky en éducation.

Dans cet article, Chomsky annonce d'abord sa sensibilité aux fondements idéologiques du socialisme libertaire (pouvant, selon lui, se rapporter au spectre politique passant du marxisme de gauche à l'anarchisme), avant de s'adonner à un genre de processus d'élimination permettant de préciser ses tendances politiques. Anarchiste avoué, il prend tout de même le pari de relever, dans le libéralisme classique défendu par Humboldt, l'aspect libre et créatif de la nature humaine par lequel l'humain ne peut être conçu comme un outil de production, et développe quelques aspects de sa philosophie politique sur les fondements de cette idéologie qu'il juge, au départ, anticapitaliste. En expliquant comment le développement et la récupération de cette pensée ont pu mener vers une conception capitaliste de la personne « privée », Chomsky trace finalement une croix sur cette avenue politique. Les bases du socialisme libertaire auxquelles il adhère, résidant en une opposition envers la propriété privée de la production et l'organisation de cette dernière par le gouvernement, permettent ensuite de disqualifier le socialisme d'État de sa pensée politique : les idées initiales du libéralisme classique et du socialisme libertaire ont été, toujours de son point de vue, submergées et manipulées par le capitalisme et le socialisme d'État, ces derniers étant liés par l'idée que

l'État est répressif et que son action devrait être limitée, alors que le socialisme libertaire intégrerait plus fortement les organisations démocratiques. Autorité, mince apport du public dans les décisions, centralisation du pouvoir, et méfiance envers la prise en main de sa propre liberté par le peuple, telles sont, pour Chomsky, de communes dérives au capitalisme et au socialisme d'État.

Pour Chomsky, ces dérives sont d'ailleurs analogues au glissement qu'il observe chez Marx, de ses écrits de jeunesse à ses écrits de maturité, et qui le guidera davantage vers la pensée de Bakounine :

The early Marx draws extensively from the milieu in which he lived, and one finds many similarities to the thinking that animated classical liberalism, aspects of the Enlightenment and French and German Romanticism. Again, I'm not enough of a Marx scholar to pretend to an authoritative judgement. My impression, for what it is worth, is that the early Marx was very much a figure of the late Enlightenment, and the later Marx was a highly authoritarian activist, and a critical analyst of capitalism, who had little to say about socialist alternatives. (Chomsky, 2004, p.791)

À l'image de Bakounine ayant aussi pris, mais à une différente époque, ses distances face au marxisme, les écrits politiques de Chomsky transpirent souvent de cette tentative de clarifier et de nuancer ses rapports à la gauche politique. Et, en définitive, ses positions sont plutôt claires : le régime politique le plus respectueux à la fois des droits humains fondamentaux, de la liberté et de la coopération entre individus est le socialisme libertaire tel que conçu par Bakounine, philosophie politique qui teint grandement sa pensée éducative. Tentons donc, maintenant, d'exposer les grandes lignes de la tradition anarcho-socialiste léguée par le penseur russe.

L'anarchisme, avouons-le d'emblée, a depuis longtemps bien mauvaise presse. Dans l'imaginaire collectif, cette approche politique est, plus souvent qu'à son tour, liée à un champ lexical rassemblant les plus extrêmes connotations : chaos, violence, révolution, colère. De plus, les multiples variantes de l'anarchisme, mal comprises ou peu étudiées, sont fondamentalement différentes, mais comprises et craintes comme un tout dangereux. Mais

qu'en est-il des fondements théoriques de la perspective anarcho-socialiste telle que développée par Mikhaïl Bakounine au 19e siècle?

L'anarchisme socialiste est né de la scission entre le socialisme d'État de Marx, jugé autoritaire par certains socialistes de l'époque, et la vision de Bakounine du socialisme : pour ce dernier, comme pour Chomsky, la liberté représente la valeur suprême qu'une société devrait promouvoir et appliquer, accompagnée de l'égalité de tous *sans* la surveillance, la domination ou l'imposition d'un groupe, d'un Dieu ou d'un État quelconque. Telle est, possiblement, la plus fondamentale différence entre Marx et Bakounine : le penseur anarchiste ne croit pas en l'État ouvrier révolutionnaire, pensant plutôt qu'une telle institution ne fait que perpétuer les inégalités entre un groupe sélectionné, une « bureaucratie rouge » constituée de privilégiés libres contre les travailleurs et paysans. L'anarchisme socialiste, dans sa défense de la liberté, se différencie également de la conception des Lumières, cette dernière lui paraissant plus individuelle que sociale, alors que Bakounine conçoit une liberté liée *par essence* à celle d'autrui :

La liberté d'autrui, loin d'être une limite ou la négation de ma liberté, en est au contraire la condition nécessaire et la confirmation. Je ne deviens libre vraiment que par la liberté d'autres, de sorte que plus nombreux sont les hommes libres qui m'entourent et plus profonde et plus large est leur liberté, et plus étendue, plus profonde et plus large devient ma liberté. (Bakounine, 1882, p.281)

Quelles sont donc les répercussions d'une telle pensée purement politique sur la philosophie de l'éducation de Chomsky ? C'est ici que semblent s'articuler et se fondre les prémisses d'une philosophie éducative critique axée sur la liberté, passant du terrain politique de Bakounine vers la pédagogie freiréenne. À l'instar de Freire, Chomsky conçoit l'éducation non pas comme un phénomène ou une pratique isolée, mais bien comme le moteur, le transmetteur et le récepteur des différents enjeux politiques, sociaux et économiques d'une société, enjeux qu'il analysera sous la loupe du socialisme libertaire : apparaissent finalement plus clairement, à la lumière de cette exposition sommaire des grands principes anarcho-socialistes, les positions chomskyennes sur l'éducation critique que nous détaillerons dans les chapitres 3 et 4.

Cette philosophie critique, une fois appliquée au vaste champ de l'éducation, relève dès lors de l'influence de la pédagogie freiréenne sur les idées chomskyennes : les correspondances entre leurs idées respectives sont fort nombreuses, et leurs ressemblances paraissent limpides. D'abord, à l'image de Freire, Chomsky (et Russell, tout autant) emploie un style d'écriture accessible tentant d'inclure le plus de lecteurs possible, fait plutôt cohérent pour des penseurs dont l'œuvre est dédiée à la démocratisation du savoir et à l'éducation des plus opprimés : leurs pensées éducatives, toutes deux teintées d'une réflexion sur le politique, s'efforcent de décrire et de rejoindre les milieux populaires, les militants, les travailleurs, les exclus, les dominés. Aussi, la pensée de Freire s'accorde totalement aux points de vue chomskyens, inspirés par Bakounine, sur les questions de domination et de liberté non pas individuelle, mais collective :

Malgré ces critiques à son endroit, la pensée de Freire est claire sur un point central. Il croit que, à l'inverse de ce qui se passe dans un système social où quelques personnes s'enrichissent aux dépens des autres, on doit partager le pouvoir, car la libération réalisée au détriment des plus pauvres est un acte d'oppression. C'est d'une vision commune et collective que naît le pouvoir des classes populaires, la force et la direction du processus de transformation. À l'encontre de ce que l'on pense actuellement dans nos sociétés individualistes et compétitives, Freire soutient qu'on ne peut atteindre la liberté personnelle et l'épanouissement des individus sans la collaboration et l'entraide de tous. (Loiola & Borges, 2005, p.243)

L'approche chomskyenne rationaliste est également analogue aux propositions freiréennes sur la conscience critique, laquelle présuppose le remplacement des explications magiques et des mythes irrationnels par des réponses logiques et des conclusions personnelles face aux questionnements individuels, trop souvent manipulés par les institutions (religieuses, politiques, médiatiques) au pouvoir bien ancré dans les multiples sphères d'une société donnée.

Quant aux méthodes d'enseignement à préconiser, les idées de Chomsky et Freire sont également semblables : le premier croit que les méthodes d'enseignement n'y sont que pour très, très peu dans la réussite scolaire des élèves (qui dépendrait plutôt du niveau d'intérêt et

de la liberté de penser accordée à l'enfant), alors que le second soutient l'idée qu'aucune méthode unique n'existe, et que tout enseignement doit s'inspirer du vécu et des réalités de l'individu éduqué plutôt que d'une application abstraite d'idées extérieures. Ce recentrage pédagogique sur l'enfant, ses intérêts, son vécu et sa liberté possible lie certainement les deux philosophes sur le plan de l'humanisme philosophique. Mais ce qui fascine davantage, c'est le prolongement du travail de Freire exécuté par Chomsky. Bien plus qu'une simple méthode d'enseignement, Freire défendait d'abord une prise de position critique :

Dans un monde où près d'un adulte sur quatre ne sait encore lire ni écrire, où les mythes contemporains – celui du progrès, de la primauté de la technologie de la communication par les médias et Internet – soumettent l'individu à une « inévitable » société de consommation par le biais de la publicité et de la culture de masse, la proposition de Freire semble un poids incontournable. Au fond, Freire propose aux gens non seulement une méthode pour apprendre à lire et à écrire, mais aussi une prise de position critique face aux idéologies de leur époque à partir de leur propre contexte socio-politique (Loiola & Borges, 2005, p.243)

Cette réflexion de Borges et Loiola ne peut, dans la perspective de ce travail, que diriger notre exposition des liens entre les deux penseurs vers la poursuite de cet effort de conscience critique initié par Freire et repris par Chomsky à travers ses analyses, bien connues, sur les médias de masse et la fabrication du consentement. Par quels procédés s'exerce *maintenant* la domination décrite par Freire à l'époque de ses écrits? Il est fort possible, si l'on se fie aux techniques de manipulation publicitaire et médiatique dépeintes dans les analyses chomskyennes, que le penseur et linguiste ait actualisé les réflexions du pédagogue brésilien sur les formes et la force que peuvent prendre les groupes d'élite ayant tout intérêt à abrutir les populations les plus vulnérables. En cela, Chomsky est certainement un des « héritiers pédagogiques » de Paulo Freire.

1.6 Collaborateurs critiques chez Noam Chomsky (Macedo et Zinn)

Noam Chomsky a collaboré avec bon nombre de penseurs critiques, issus ou non du courant pédagogique du même nom. Notamment, c'est avec Edward S. Herman, analyste et

critique des liens entre politique et médias, qu'il a coécrit *Manufacturing Consent : The Political Economy of the Mass Media* en 1988, alors qu'il a collaboré avec Robert W. McChesney pour *Propagande, Médias et Démocratie* (2005). Mais la liste des collaborations de Chomsky avec des militants, altermondialistes, analystes politiques et professeurs universitaires critiques ne s'arrête pas là : Naomi Klein, Jean Bricmont, Anne Morelli, Edward W. Said, Gilbert Achcar et, plus près de nous, Normand Baillargeon, font tous partie d'une longue liste (ici, non exhaustive) d'échanges et de travaux critiques communs pouvant apparaître dans l'œuvre chomskyenne. Par contre, force est de constater l'importance et l'ampleur, dans le cadre de l'étude éducative nous intéressant ici, de la collaboration du linguiste et philosophe avec deux principaux penseurs critiques, Donaldo Macedo et Howard Zinn : la section suivante est donc consacrée à l'exposition de la pensée globale de ces deux intellectuels, en plus de la démonstration des liens qu'ils ont entretenus avec Chomsky dans l'optique d'une critique de l'éducation.

Il importe, d'emblée, de préciser que Donaldo Macedo, théoricien critique, est un des grands collaborateurs de Paulo Freire : plusieurs ouvrages (*Literacy : Reading the Word and the World* (1987), *Critical Education in the New Information Age* (1999) et *Ideology Matters* (2002)) ont intimement réuni les écrits des deux penseurs ou présenté une écriture commune d'articles et d'analyses, textes souvent considérés comme des piliers de la littérature pédagogique critique. L'apport de Macedo dans la construction des bases théoriques de la pédagogie critique est reconnu, au sein des experts et défenseurs de ce mouvement, pour sa force philosophique et son influence majeure sur ce courant : il a, notamment, construit un champ théorique indissociable de la pratique critique, établi une multitude de liens entre la pédagogie critique et le développement de la littératie dans la société, proposé une lecture éthique des finalités de l'enseignement et développé plusieurs concepts-clés de la pédagogie critique, tels que « littératie émancipatrice » et « langage de possibilités » (Kincheloe, 2008). Ainsi,

Selected from their book, « Literacy : Reading the Word and the World » (1987), « Rethinking literacy » provides the reader with a glimpse into Freire and Macedo's vision of literacy within the context of critical pedagogy. Here, a radical literacy is understood as far more than the simple ability to decode a text. Instead, it is

understood as a process of personal and social emancipation carried out through the development of both consciousness and a language of critique and possibility. As such, Freire and Macedo's contribution provided the groundwork for the growing field of critical literacy, biliteracy and multiple literacies. (Darder, Baltodano & Torres, 2003, p.352)

Mais qu'en est-il des liens entre Macedo et Chomsky? Nous pouvons en affirmer que leurs traces concrètes se trouvent dans *Chomsky on MisEducation* (2000), ouvrage constitué de dialogues entre les deux auteurs, de transcriptions de conférences ainsi que d'articles écrits par Chomsky concernant les diverses politiques gouvernementales américaines et le rôle des médias dans l'endoctrinement de la population. Bien que l'ensemble de l'ouvrage donne une perspective globale de la pensée chomskyenne sur la « déséducation », la première section, *Beyond a domesticating education : A dialogue* (p. 15), demeure le noyau de l'analyse éducative des deux penseurs, critique articulée au sein d'un langage accessible et axé sur les faits et exemples dans un style littéraire, comme mentionné plus haut dans ce chapitre, représentatif des objectifs de démocratisation et de simplicité propres à Freire, Russell et Chomsky. Donaldo Macedo et Chomsky y discutent de plusieurs phénomènes observés dans certaines écoles américaines : obligation de réciter le serment d'allégeance patriotique chaque matin avant les cours, adhésion à un mode de vie et de pensée spécifiques au sein de certaines universités d'élite, support des intellectuels dans la promotion d'un système d'endoctrinement, méfaits de la Commission Trilatérale américaine (1973) sur l'éducation, impact des médias de masse sur les espaces de socialisation et moralisme sélectif des commissaires d'écoles américaines, pour ne nommer que ceux-ci. À titre d'exemple de ce dialogue critique :

Macedo : « I find it mind-boggling that a highly educated teacher and a principal would sacrifice the content in the Pledge of Allegiance in order to impose obedience by demanding that a student recite the Pledge of Allegiance. ». **Chomsky** : « I don't find that mind-boggling at all. In fact, what happened to David Spritzler is expected of schools, which are institutions for indoctrination and for imposing obedience. Far from creating independent thinkers, schools have always, throughout history, played an institutional role in a system of control and coercion. And once you are well educated, you have already been socialized in ways that support the power structure, which, in turn, rewards you immensely ». (Chomsky & Macedo, 2000, p. 15)

À la lumière de cet extrait, nous observons ainsi les questionnements d'un pédagogue et théoricien critique de la première heure, et la réponse d'un philosophe de l'éducation aux tendances critiques ouvertement avouées; et considérant à la fois la collaboration de Macedo et l'influence freiréenne sur la pensée de Chomsky, il apparaît alors incontournable de procéder à l'illustration de la philosophie de l'éducation chomskyenne au travers, entre autres, du cadre pédagogique critique.

Par ailleurs, quelle place occupe Howard Zinn dans ce cadre critique et, plus spécifiquement, dans les collaborations critiques de Chomsky? Zinn, historien et politologue américain, n'est pas un des fondateurs de la pédagogie critique : il est essentiel de le souligner. Mais il serait imprudent d'en rester là dans la présentation de cet intellectuel fort connu des milieux critiques : Howard Zinn, au-delà de ses écrits et analyses historiques et politiques, a également développé une œuvre théâtrale constituée de créations inspirées de militants anarchistes (Emma Goldman) et de faits historiques, en plus d'avoir été engagé, à l'instar de Chomsky, dans plusieurs mouvements sociaux pacifistes et d'être l'un des historiens américains les plus lus dans le monde (Cabanes, 2010). Alors, quelle contribution place Howard Zinn aux côtés des grands pédagogues et théoriciens critiques? Dans la section 1.4 de ce mémoire, nous avons précisé les objectifs actuels que se donnaient les tenants contemporains de la pédagogie critique; parmi ceux-là, un effort de convergence entre toutes les disciplines des sciences sociales s'inscrit comme l'un des buts les plus importants du courant : c'est dans cette perspective que s'affirme la contribution de Zinn à la pédagogie critique, ayant construit son œuvre entière sur la critique et la relecture de l'Histoire et des réalités politiques. La plus brillante illustration de cette contribution est sans doute l'ouvrage-phare de ses écrits, *A People's History of the United States : 1492 to Present* (1980), tentative critique de réintégrer dans l'Histoire américaine ses nombreux oubliés : autochtones, esclaves, syndicats, travailleurs, femmes et minorités ethniques. C'est ici qu'Howard Zinn et la pédagogie critique se rencontrent directement, dans cet effort constant de conscientisation critique face aux normes et fonctionnements établis, dans cette lutte incessante contre la domination politique et historique de certaines élites qui, elles, semblent bien s'arranger de la sélection des faits qu'elles introduisent, selon Zinn, dans les documents historiques officiels et scolaires qu'elles publient.

Quelles sont donc les propositions et analyses historiques ayant mené les pédagogues critiques contemporains à se référer aux ouvrages d'Howard Zinn, suffisamment pour que ce dernier devienne intimement lié au mouvement critique en éducation? Une telle liste serait longue à produire, considérant qu'elle inclurait pratiquement autant de rectifications historiques et d'hypothèses politiques que les États-Unis ont connu d'événements politico-historiques et sociaux. Toutefois, plusieurs thèmes critiques sont récurrents chez l'historien, et quelques innovations intellectuelles l'ont aisément placé parmi les rangs des historiens les plus influents du 20^e siècle.

D'abord, l'idée de *Method of « People's History »*. Pour Josh Lucker (2010), analyste de gauche, c'est Zinn lui-même qui détient la plus simple et évocatrice définition de ce concept :

I prefer to try to tell the story of the discovery of America from the viewpoint of the Arawaks, of the Constitution from the standpoint of the slaves, of Andrew Jackson as seen by the Cherokees, of the Civil War as seen by the New York Irish, of the Mexican war as seen by the deserting soldiers of Scott's army, of the rise of industrialism as seen by the young women in the Lowell textile mills, of the Spanish-American war as seen by the Cubans, the conquest of the Philippines as seen by black soldiers on Luzon, the Gilded Age as seen by southern farmers, the First World War as seen by socialists, the Second World War as seen by pacifists, the New Deal as seen by blacks in Harlem, the postwar American empire as seen by peons in Latin America. And so on, to the limited extent that any one person, however he or she strains, can "see" history from the standpoint of others. (Zinn, 2010, p.10)

Cette empathie, cette capacité fondamentale de substituer le regard historique traditionnel par celui des opprimés, ne sont-elles pas un espoir et un travail tout à fait critiques? Et l'engagement de Zinn envers l'éducation, implication l'ayant mené à adapter ses recherches et sa méthode historique sous des formats destinés aux élèves du primaire et du secondaire (notamment en la forme de bandes dessinées!), n'est-elle pas une mesure concrète d'action menant à la conscientisation critique, et ce, dès le plus jeune âge? Au fil des années et de son œuvre, Zinn aura ainsi défendu la pédagogie critique, en plus de participer à la création

du *Zinn Education Project*, dont l'objectif premier est d'enseigner aux élèves des quatre coins des États-Unis l'histoire ignorée de leurs propres communautés (Lucker, 2010).

Maintenant, qu'en est-il de la relation entre Howard Zinn et Noam Chomsky? Elle est d'abord de nature amicale : les deux intellectuels étaient d'intimes amis (Zinn étant décédé depuis 2010), liés par une première rencontre dans le cadre d'une manifestation pour les droits civils en 1964 (Chomsky, 2010). Mais, outre leur profonde amitié, bon nombre de luttes, causes sociales et valeurs leur étaient communes : l'activisme politique, le militantisme, la remise du pouvoir aux classes opprimées, les droits civils, la résistance politique face à la guerre du Viêt Nam et la farouche critique des modes de fonctionnement des institutions américaines. Pour illustrer, de façon sommaire, la longue collaboration les ayant liés pendant plus de 45 années, nous pouvons certainement citer leur plus célèbre projet commun, soit l'édition et l'annotation du rapport secret *Pentagon Papers* à l'époque de la guerre du Viêt Nam, documents ayant permis à Zinn et Chomsky de démontrer, preuves à l'appui, comment le gouvernement américain mentait sans vergogne à sa population depuis la Seconde Guerre Mondiale. Voici un extrait d'entrevue à laquelle les deux penseurs ont participé, traitant justement du scandale des *Pentagon Papers* et de la façon dont la guerre du Viêt Nam est dépeinte dans les écoles états-uniennes :

Zinn : And so, yes, Vietnam is something that, by the way, is still not taught very well in American schools. I spoke to a group of people in an advanced history class not long ago, a hundred kids, asked them, "How many people here have heard of the My Lai Massacre?" No hand was raised. We are not teaching Vietnam. If we were teaching the history of Vietnam as it should be taught, then the American people, from the start, would have opposed the war, instead of waiting three or four years for a majority of the American people to declare their opposition to the war. (Zinn, 2007, entrevue vidéo)

Cette démystification du discours, cette recherche rationnelle des faits et cette tentative de les réintégrer à l'éducation américaine sont trois des nombreuses caractéristiques partagées par les travaux respectifs de Zinn et Chomsky; de plus, étant d'importants personnages contemporains de la scène académique et politique de notre siècle, plusieurs de leurs entrevues, faites en duo, sont facilement accessibles et disponibles aujourd'hui.

Howard Zinn, au-delà de son amitié et de ses affinités philosophiques avec Noam Chomsky, semble avoir marqué de façon indélébile différents mouvements critiques, de la pédagogie à l'action politique directe. Henry Giroux, figure notoire de la pédagogie critique, a finalement dédié ces quelques mots à Zinn qui était pour lui, en plus d'un ami, une profonde influence :

Howard refused to separate what he taught in the university classroom, or any forum for that matter, from the most important problems and issues facing the larger society. But he never demanded that students follow his own actions; he simply provided a model of what a combination of knowledge, teaching and social commitment meant. Central to Howard's pedagogy was the belief that teaching students how to critically understand a text or any other form of knowledge was not enough. They also had to engage such knowledge as part of a broader engagement with matters of civic agency and social responsibility. How they did that was up to them, but, most importantly, they had to link what they learned to a self-reflective understanding of their own responsibility as engaged individuals and social actors. (Giroux, 2010, para. 6)

Nous verrons, dans les chapitres suivants, les idées propres à la pensée éducative chomskyenne, fortement teintée d'humanisme et de pédagogie critique. Il va sans dire que les références aux travaux de Macedo et Zinn seront ainsi présentes au-delà de cette dernière section et de ce premier chapitre de notre recherche.

En résumé, dans ce premier chapitre, nous avons identifié les valeurs humanistes générales dont s'inspirent principalement les écrits chomskyens (liberté, créativité, rationalisme) ainsi que les différents concepts issus des pensées cartésienne (innéisme langagier, raison naturelle) et russellienne (démocratie, liberté d'expression, esprit critique) ayant influencé la pensée éducative de Chomsky. De plus, nous avons tenté de définir la pédagogie critique en traçant les principaux liens associant Chomsky et les penseurs critiques importants dans l'étude de la pensée chomskyenne (importance de la conscientisation critique, de la libération de l'oppression politique et élitiste, de la défense des idéaux de justice et d'égalité), en plus de présenter les plus importantes collaborations directes de Chomsky avec certains penseurs ou pédagogues critiques. Maintenant que les fondements philosophiques de la pensée éducative chomskyenne sont plus clairement présentés, il nous est plus aisé

d'exposer la pensée propre à Chomsky au chapitre suivant, s'articulant principalement autour des nombreux liens entre la linguistique chomskyenne et ses théories sur l'éducation.

Chapitre II : Linguistique chomskyenne et philosophie de l'éducation

Dans ce deuxième chapitre, nous nous penchons plus précisément sur la pensée de Chomsky en matière de linguistique dans son unicité théorique, système qui fournit de précieuses pistes sur une philosophie de l'éducation propre au penseur. Certes, puisqu'un des objectifs de ce mémoire consiste à inscrire la philosophie de l'éducation de Chomsky au sein de différentes traditions philosophiques, plusieurs liens entre le linguiste et certains penseurs y sont encore présentés, mais l'accent est principalement mis sur la présentation des paradigmes et concepts proprement chomskyens à propos de linguistique et de nature humaine. Ainsi, nous présentons d'abord la conception chomskyenne de cette nature découlant des théories linguistiques du penseur, avant de décrire plus amplement l'innéisme linguistique chomskyen, référent fondamental et indispensable à toute tentative de compréhension de la pensée globale de Chomsky. Par la suite, nous présentons les multiples critiques que Chomsky a adressées à certains courants en regard de ses théories personnelles, soit une opposition au concept de méthode d'enseignement, aux théories psycholinguistiques béhavioristes et aux théories piagésiennes du développement du langage, critiques et analyses qui fournissent elles aussi de précieux indicateurs des fondements propres à la pensée éducative chomskyenne.

2.1 Conception chomskyenne de la nature humaine

La réputation de l'œuvre linguistique chomskyenne n'est plus à faire. Révolution linguistique, cognitive et psychologique, certainement plus d'un champ scientifique en ont senti les importantes secousses intellectuelles depuis les années 1950. Mais ce qui nous intéresse, ici, est moins le modèle linguistique purement scientifique de Chomsky que les implications philosophiques ayant découlé de ses recherches, raison pour laquelle nous laissons volontairement de côté, dans ce chapitre, l'exposition de théories complexes telles que la grammaire universelle et transformationnelle. Ce qui nous importe davantage, c'est de présenter comment les grandes lignes de ses théories ont poussé Chomsky à concevoir la

nature humaine d'une façon plutôt qu'une autre, soit comme une nature biologiquement libre et créative, et comment cela a pu se répercuter sur sa philosophie l'éducation.

Comme linguiste, Chomsky conçoit d'abord la nature humaine comme un ensemble régi et limité de capacités et de dispositions biologiques dans lesquelles il inclut le langage : pour le penseur, le langage s'apparente à n'importe quel organe humain et se développe à l'image des autres structures organiques du corps. Cette idée de « langage-organe » découle d'une vision innéiste biologique de l'esprit humain et de complexes processus d'hérédité : elle s'est opposée avec éclat aux théories linguistiques admises dans les années 1950 (époque de l'apparition des premières théories cognitivistes), soit le structuralisme et le béhaviorisme. Pour Chomsky, par opposition à la linguistique structuraliste et béhavioriste, l'usage du langage est un acte créatif qui demande un constant renouvellement d'interprétations et de formes. Le linguiste affirme donc que 1- connaître un langage, c'est avoir maîtrisé un système de règles et de principes, 2- l'enfant acquiert ce savoir appuyé sur les fondements d'un riche système biologique qui détermine assez précisément les types de systèmes pouvant se développer dans la poussée du langage, et que 3- l'usage du langage est un comportement gouverné par des règles. Au cœur du langage, et par extension des actions humaines et de la pensée, se trouve un système de représentations mentales et de traitement de l'information, auquel sont liés le développement moteur et la perception en un ensemble assez fixe et invariant développé par notre biologie (Chomsky, 1987). Toutefois, pour Chomsky, il est tout de même indéniable que le développement du langage chez l'humain sera influencé par la nature de l'environnement et pourrait être sérieusement limité par un environnement inapproprié; il n'en demeure pas moins, comme nous le verrons dans les sections suivantes, qu'il reste un fort critique des approches psycholinguistiques béhavioriste et piagétienne.

Mais comment prend place, dans un système purement biologique, organique, l'idée que le langage chomskyen prouve la nature libre et créatrice de l'Homme? Pour Chomsky, si les structures langagières n'étaient pas innées et biologiquement limitées,

If in fact humans are indefinitely malleable, completely plastic beings, with no innate structures of mind and no intrinsic needs of a cultural or social character, then they are fit subjects for the "shaping

of behavior” by the state authority, the corporate manager, the technocrat, or the central committee. (Chomsky, 1970, p.154).

Ces aspects biologiques, limitant à la fois les possibilités et assurant tout de même à l’esprit humain une créativité illimitée mènent, pour Chomsky, à cette caractéristique fondamentale de la conception de la nature humaine qu’il défend : la liberté. Et la responsabilité intellectuelle ainsi que l’éducation, entre autres choses, devraient être dirigées, dans un effort de cohérence entre la nature de l’Homme et sa vie sociale, vers la réalisation la plus complète de cette liberté. C’est ici, notamment, que Chomsky rejoint Rousseau : seules les « lumières de la raison » et l’étude de l’homme « tel que l’a formé la nature » devraient permettre l’élaboration des principes du droit naturel et des fondements de l’existence sociale, dont fait partie l’école.

L’argument peut sembler flou, voire contradictoire : comment peut-on être libre et créatif si nous n’avons qu’une structure langagière limitée? Mais, une fois reformulé, sa clarté s’affirme davantage : les hommes sont nés libres et créatifs, car sans un système de contraintes formelles, ce n’est pas une liberté consciente qui s’opère, mais le hasard, le trivial³. Et cette créativité, elle découle directement de la façon dont Chomsky observe les phénomènes langagiers : le langage implique l’innovation, la formation constante de nouvelles phrases et de nouvelles analyses syntaxiques, grammaticales.

S’inspirant finalement de Descartes, Kant et Humboldt pour développer ses idées sur la liberté et la dignité humaines comme vérités sur la nature même de l’homme, Chomsky ajoute finalement :

Education, then, must provide the opportunities for self-fulfillment; it can at best provide a rich and challenging environment for the

³ Soulignons que cette idée d’une liberté régie par des règles n’a rien de nouveau en philosophie. Par exemple, Kant, dans la *Critique de la raison pure* (1781) , parlait à ce propos de « la colombe légère, lorsque, dans son libre vol, elle fend l’air dont elle sent la résistance, pourrait s’imaginer qu’elle réussirait bien mieux encore dans le vide ». Mais dans le vide, sans la résistance de l’air, le vol libre ne pourrait pas exister : la colombe tomberait. Il en va ainsi de la liberté et de la volonté qui ne peuvent s’exercer qu’à partir de ce qui les conditionne, les détermine. L’agir libre est un agir régulé par des règles.

individual to explore, in his own way. Even a language cannot, strictly speaking, be taught, but only “awakened in the mind : one can only provide the thread along which it will develop of itself.” (Chomsky, 1970, p.149).

Cet éveil de la langue, Chomsky le relie également à « l’éveil de la conscience » pratiqué par certains pédagogues critiques comme Freire : ainsi, la linguistique est en mesure de donner de bonnes pistes sur l’étude de la nature humaine, et c’est dans un cadre rationnel et théorique que devraient être menées les études sur une future « science sociale humaniste ». Selon lui, ces pistes mèneront à une meilleure compréhension de la dynamique entre règles et réactions, entre cadre formel et actions libres, dynamique qui, loin de réprimer, permet l’acte créateur réactionnaire.

2.2 L’innéisme linguistique chomskyen : les sources de la connaissance

Comme exposé dans la section précédente, la conception chomskyenne du langage est innéiste. Mais cet innéisme a beaucoup plus d’implications qu’une simple catégorisation théorique de ses études : il inscrit Chomsky dans une longue tradition qui, depuis la naissance de la philosophie, tente de justifier l’inné aux dépens de l’acquis et de l’expérience dans la nature même des phénomènes humains.

Les structures langagières chomskyennes se distinguent donc, notamment, du point de vue aristotélicien de la *tabula rasa* et de l’empirisme classique, et dans un cadre plus contemporain, du béhaviorisme et du structuralisme : l’innéisme chomskyen serait plus près, mais dans une certaine mesure seulement, des fondements philosophiques platoniciens et cartésiens. Mais l’innéisme chomskyen n’est peut-être pas aussi tranché qu’il n’en paraît :

L’innéisme de Chomsky consiste avant tout dans un rationalisme – qui, d’ailleurs, n’exclut pas un empirisme indispensable à la recherche scientifique – n’attribuant aucune structure intrinsèque à l’environnement. Mais est par lui présentée comme relevant aussi du rationalisme la reconnaissance de ce que le concept de pertinence (relevance) joue un rôle essentiel dans la pratique du langage qui cependant ne néglige pas l’importance des facteurs de culture ou d’interactions. (...) Chomsky prétend ainsi continuer la tradition du

17e siècle qui part de la faculté de langage pour éclairer le concept de nature humaine. (Kremer-Marietti, 2011, p.207)

Il serait plus ou moins approprié, dans le cadre du sujet de ce mémoire, d'argumenter trop longuement sur la question des nuances de l'innéisme rationaliste au sein des sciences modernes, quand les recherches doivent inévitablement s'appuyer sur l'expérience : tel n'est pas l'objet de cette section. Mais il nous apparaît toutefois fondamental de relever les liens parfois directs, parfois plus obscurs que Chomsky entretient avec les deux grandes figures de l'innéisme, soit Platon et Descartes (avec qui nous poussons encore plus loin, ici dans un contexte plus spécifiquement centré sur l'innéisme, l'analyse présentée au chapitre I de ce mémoire), et les différentes critiques qu'il adresse, par extension, à l'empirisme comme courant philosophique.

Il y a plus de 2400 ans que Platon a jeté les bases d'une doctrine philosophique innéiste, aujourd'hui réinterprétée et reprise par, notamment, les innéistes linguistiques comme Chomsky. Ce qui, au départ, traitait de la Vérité connue de par un passage préalable à la vie humaine dans le Monde des Idées s'est transformé, au fil des siècles, en une foule de récupérations philosophiques, psychologiques, spirituelles et linguistiques. Ce qui est intéressant chez Chomsky, par rapport à Platon, c'est donc l'origine des connaissances : alors que le grand philosophe grec dévoilait le concept de réminiscence, indispensable à la faculté d'apprendre, Chomsky soutient, par la grammaire universelle, que des structures biologiques inhérentes à l'esprit humain permettent l'apprentissage. L'on ne peut alors ignorer les différences fondamentales entre les deux propositions : alors que Platon propose une théorie métaphysique dont les fondements s'articulent autour de la Vérité, du Bien et de la Vertu, Chomsky fonde une théorie scientifique observable par l'analyse de phénomènes linguistiques. Mais il n'en demeure pas moins que, par extension, Chomsky conclut de ses théories scientifiques une conception innéiste de la nature humaine, également partagée par Platon malgré leurs paradigmes respectifs, soit biologique et métaphysique.

Maintenant, quels paradigmes précisément innéistes relient Chomsky à René Descartes? Probablement, comme mentionné dans le chapitre I, l'idée que la créativité du langage (malgré le problème de vocabulaire soulevé plus haut en regard du terme *créativité*) distingue

l'Homme de l'animal. Mais les fondements mêmes de ce langage sont-ils analogues chez les deux philosophes?

Descartes did indeed claim that we have innate ideas, such as the idea of a triangle or the idea of perfection or the idea of God. But I know of no passage in Descartes to suggest that he thought the syntax of natural languages was innate. Quite the contrary, Descartes appears to have thought that language was arbitrary; he thought that we arbitrarily attach words to our ideas. Concepts for Descartes are innate, whereas language is arbitrary and acquired. Furthermore Descartes does not allow for the possibility of unconscious knowledge, a notion that is crucial to Chomsky's system. Chomsky cites correctly Descartes's claim that the creative use of language distinguishes man from the lower animals. But that by itself does not support the thesis that Descartes is a precursor of Chomsky's theory of innate ideas. (Searle, 1972, dans Kibbee, 2010, p.13)

Cette critique de John Searle, philosophe américain, représente bien les principaux arguments des détracteurs de Chomsky quant à ses influences cartésiennes. Ainsi, Descartes et Chomsky sont-ils liés par le seul concept général et superficiel d'innéisme, ou partagent-ils vraiment une vision fondamentalement semblable d'un langage inné? Cette croyance cartésienne que les idées précèdent le langage (*Méditations métaphysiques*, Livre V, 1641), opposée à l'affirmation chomskyenne que le langage lui-même est, en soi, une structure humaine innée, nous démontre possiblement la force de l'argument de Searle : finalement, leur relation philosophique se décrit peut-être plus finement par l'expression de Harry Bracken, soit par l'analogie musicale de « variations chomskyennes sur un thème cartésien » (Bracken, 1970), ce qui définirait la théorie chomskyenne non pas comme purement cartésienne, mais plutôt comme le produit d'une certaine influence conceptuelle.

Dans ce contexte d'influences, mais tout autant de nuances et de différences, comment Chomsky s'oppose-t-il donc à un empirisme qui se distingue par l'observation rigoureuse des phénomènes relevant de l'expérience, et non d'élans ou de connaissances innés?

In a sense, empiricism has developed a kind of mind-body dualism, of a quite unacceptable type, just at the time when, from another point of view, it rejected such dualism. Within an empiricist

framework, one approaches the study of the body as a topic in the natural sciences, concluding that the body is constructed of varied and specialized organs which are extremely complex and genetically determined in their basic character, and that these organs interact in a manner which is also determined by human biology. On the other hand, empiricism insists that the brain is a tabula rasa, empty, unstructured, uniform at least as far as cognitive structure is concerned. I don't see any reason to believe that; I don't see any reason to believe that the little finger is a more complex organ than those parts of the human brain involved in the higher mental faculties; on the contrary, it is not unlikely that these are among the most complex structures in the universe. There is no reason to believe that the higher mental faculties are in some manner dissociated from this complexity of organization. (Chomsky, 1977, para. 2)

Même si Chomsky s'est maintes fois attardé aux fondements de l'empirisme classique qu'il jugeait fautifs, ses remarques critiques s'inscrivent plus souvent dans le cadre d'analyses traitant des bases empiristes que l'on peut trouver au sein des théories behavioristes et constructivistes, critiques auxquelles deux des sections de ce chapitre sont spécifiquement dédiées plus loin. Il apparaît tout de même essentiel de revenir sur cette critique fondamentale de l'empirisme : outre l'idée de la création d'un nouveau type de dualisme corps-esprit, que reproche Chomsky à ce courant philosophique? Stephen P. Stich, dans *Between Chomskian Rationalism and Popperian Empiricism* (1979), remarque chez Chomsky l'existence de deux paradigmes : un rationalisme rigide et un anti-empirisme, mais précise que la première de ces tendances est beaucoup mieux articulée et défendue que les arguments qui fondent la seconde. Et finalement, comme le souligne Kremer-Marietti dans la citation proposée plus haut (page 39), l'innéisme et l'empirisme contemporains n'ont peut-être plus les mêmes barrières qu'autrefois, ouverture exprimée ici par Stich :

As Chomsky notes, contemporary nativists and empiricists agree that « the question is not whether innate structure is a prerequisite for learning, but rather what it is ». Where they differ is over the existence, richness, and complexity of the prespecified contents, structures, and processes of the mind. What is perhaps most significant and characteristic of the contemporary debate is that empirical data is now being brought to bear on the debate in a systematic way. This is strikingly evident in Chomsky's own work, and is undoubtedly at the heart of the resurgence of nativism. Unlike some nativists of the past who were more inclined to argue on

broadly aprioristic grounds for nativism, contemporary nativists embracing broadly empirical arguments for innateness recognize that there is no incompatibility between empirical argumentation and nativist conclusions. (Carruthers, Laurence & Stich, 2005, p.5)

À la lumière des analyses des différents auteurs cités dans cette section sur l'innéisme chomskyen, il devient plus aisé de définir le penseur comme un profond rationaliste, et moins comme un innéiste dans le sens platonicien et cartésien du terme : l'innéisme chomskyen n'est pas métaphysique, mais strictement biologique. Maintenant, comment tout ce bagage de complexes paradigmes philosophiques influence, comme le veut l'objet principal de cette recherche, les prises de position chomskyennes en éducation?

2.3 Critique chomskyenne des méthodes d'enseignement

Afin de nous recentrer plus spécifiquement sur les répercussions de tels paradigmes dans la philosophie éducative de Chomsky, nous nous concentrerons maintenant à l'exposition de la réponse chomskyenne à une des questions fondamentales de la philosophie de l'éducation et de la pédagogie : comment, mais surtout quoi enseigner? Considérant les fondements linguistiques innéistes et rationalistes de Chomsky, quelles méthodes d'enseignement devraient être préconisées? Le point de vue chomskyen peut paraître, à première vue, désinvolte : les méthodes d'enseignement seraient tout à fait négligeables en éducation. Mais si nous observons de façon plus méthodique cette affirmation, nous pouvons trouver de plus solides fondements philosophiques et scientifiques dans l'optique chomskyenne.

D'emblée, Chomsky nous met en garde sur l'interprétation de ses propres indications linguistiques: n'importe quel(le) enseignant(e) doit demeurer très sceptique et critique devant les applications directes de quelconques recommandations externes. Certes, il est selon lui essentiel de se tenir au courant des développements scientifiques en la matière, mais il faudrait tout de même garder en tête les propos de Humboldt qui précisait que le langage, en un sens, ne peut réellement être enseigné: Chomsky ajoute alors que l'apprentissage se fera seulement quand l'enfant sera placé dans un environnement intellectuel riche et complexe, et lorsqu'il

sera motivé et libre d'explorer cet environnement selon ses propres intérêts et sa mentalité personnelle. Il précise donc que: « *the successful teacher, of language or anything else, will be the one who can provide the requisite challenge, stimulation and freedom* » (Chomsky, 1969, p.341), et c'est sur une base volontaire d'action et de motivation intrinsèque que l'enfant pourra réellement apprendre, ce qui consiste, en soi, en une critique de la répétition et de l'entraînement béhavioristes. Chomsky soutient plutôt l'hypothèse que l'intelligence humaine et le langage reposent sur des habilités créatives et d'abstraction pouvant mener un enfant à construire, par lui-même, de multiples combinaisons ne pouvant être gérées par le renforcement ou un système externe de façonnement : il relève ainsi de la tâche de l'enseignant(e) d'établir les conditions sous lesquelles cette nature humaine et ces habilités pourront être utilisées. Sans complètement éliminer l'enseignement de certains concepts particuliers (permettant la démonstration de principes régulant les structures et les régularités langagières ainsi que l'éveil, parfois, de l'imagination et de l'intérêt), l'enseignant(e) laissera de côté la mémorisation ou la répétition de schémas qui auraient pour conséquence de détruire les conditions d'apprentissage optimales décrites plus haut. Ainsi, « *it stands to reason that graded reading materials and oral practice should be central to the curriculum, if their subject matter is of independent interest and is related to other activities and studies* » (Chomsky, 1969, dans Chomsky, 2003, p.345).

Considérant son incontournable apport à la linguistique, l'opinion de Chomsky quant aux méthodes d'apprentissage à promouvoir dans les écoles a été sollicitée à maintes reprises. Et, à chaque fois, Chomsky souligne l'expertise que seuls les enseignants peuvent réellement détenir, étant les intervenants directs en la matière. Ainsi, en réponse à une question souvent posée au linguiste (« Si les enseignants du primaire étaient familiers avec votre travail, quel genre de changements pourraient-ils apporter ou quelles suggestions pourraient les aider? »), Chomsky reste constant et catégorique dans *A really new way of looking at language* (1987): l'enseignement de la langue devrait avant tout encourager le développement naturel, et s'il existe une meilleure méthode d'enseignement que les autres (ce dont il doute fortement), elle serait celle qui tente de démontrer que les sujets d'études valent la peine d'être enseignés et qui permet à la curiosité naturelle et à l'intérêt des enfants pour la vérité de se développer. Le penseur s'aventure même à illustrer statistiquement ces propos : pour lui, 90% de la question

de l'apprentissage est dans cette idée de développement naturel et d'intérêt, et les méthodes d'instruction n'influenceraient que le peu du reste (Chomsky, 1987). Par contre, sur le développement des dialectes particuliers au sein d'une même langue (français québécois *versus* français normatif, par exemple), Chomsky prescrit que nous devrions enseigner le dialecte local aux enfants en bas-âge et leur permettre d'apprendre les particularités du langage « dominant » plus tard, afin de ne pas pénaliser l'insertion des différentes communautés dans la société.

Considérant ces remarques, que pouvons-nous induire, philosophiquement, des prescriptions chomskyennes? D'abord, que cette pensée critique à laquelle il tient tant se doit de demeurer la priorité des enseignants : autant doivent-ils se tenir au courant des développements scientifiques concernant l'apprentissage, autant il relève de leur propre jugement d'en jauger, ultimement, la cohérence. À cet égard, difficile d'ignorer l'influence de Russell et Freire, voire de Socrate et de la vision qu'en propose Platon : tout individu se doit de penser par lui-même, de constamment aborder les discours proposés de façon sceptique, jusqu'à ce que la justification d'un propos paraisse acceptable pour sa faculté de jugement et de choix. Ce principe est aussi analogue à une fondamentale recommandation anarchiste, comme quoi tout discours désirant faire figure d'autorité, en quelque matière que ce soit, doit se justifier avant d'être imposé. Ainsi, Chomsky juge que l'on se doit de demeurer sceptique face aux conséquences de l'application trop rapide de théories psychologiques « validées » par la science (constructivisme et béhaviorisme, pour ne nommer que celles-ci). D'autre part, l'appel constant à l'expertise, reflet typique de la politique et de la société contemporaines, devrait être également questionné : pour le philosophe, puisque ce sont les enseignants qui ont la responsabilité de s'assurer que les idées et les recommandations scientifiques sont valides, ils devraient non pas aveuglément adhérer à un système global de pensée et de méthodes validées par des experts, mais plutôt garder en tête les avancées fondamentales produites par l'étude du langage et de la psychologie: 1- l'aspect créatif de l'usage du langage, 2- l'abstraction de la représentation linguistique, 3- l'universalité d'une structure linguistique sous-jacente et 4- le rôle d'une organisation intrinsèque dans le processus cognitif (Chomsky, 1966).

Après avoir ainsi exposé quelques idées générales sur l'acquisition du langage selon Chomsky, nous en arrivons maintenant à nous poser la question suivante : que reproche exactement Chomsky aux courants behavioriste et constructiviste? C'est la question à laquelle nous tentons de répondre dans les deux sections suivantes.

2.4 Critique chomskyenne des théories psycholinguistiques behavioristes

L'opposition entre les deux principaux mouvements scientifiques en psychologie et en linguistique dans les années 1950, le cognitivisme et le behaviorisme, est indispensable à la compréhension de la critique chomskyenne du behaviorisme : ayant atteint un apogée historique lors de la révolution cognitive de la fin de cette décennie, certains auteurs voient même l'un des fondements de cette opposition en le grand débat entre Skinner et Chomsky sur le langage (Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001), débat principalement incarné par la critique chomskyenne de l'ouvrage *Verbal Behavior* de Skinner paru en 1957. Dans *A review of B.F Skinner's Verbal Behavior* (1959), c'est un jeune Chomsky qui pose les jalons d'une critique et d'un nouveau courant qui, encore aujourd'hui, influencent les multiples domaines de recherches associés à l'apprentissage et aux mécanismes psychologiques et linguistiques de l'esprit humain : le cognitivisme. Ainsi, comment pouvons-nous résumer les critiques chomskyennes adressées au behaviorisme de l'époque et, fatalement, les innovations ayant accompagné cette révolution cognitive?

Si nous gardons en tête les grandes lignes des théories linguistiques de Chomsky présentées aux sections précédentes (innéisme langagier biologique, structures innées non malléables), la contradiction entre les deux courants psycholinguistiques est évidente : parmi les plus fondamentales idées chomskyennes contre le behaviorisme se trouvent, pour ne nommer que celles-ci, l'impossibilité d'un apprentissage découlant entièrement de l'expérience et la pauvreté d'une approche considérant le développement des structures langagières humaines par le simple renforcement provenant d'une pression extérieure. Dans un entretien avec John Gliedman, *Things no amount of learning can teach* (1983), Chomsky

revient sur cette opposition scientifique historique et précise à nouveau l'innéisme duquel découlent ses théories linguistiques et la grammaire universelle : notamment, il relève l'importance de l'hérédité, en mentionnant aussi celle de l'environnement participant au façonnement des structures langagières. Toutefois, il insiste encore, plus de 20 ans plus tard, sur le fait que les processus langagiers sont génétiquement programmés et influencent majoritairement le développement de la langue, et c'est ici que Chomsky s'oppose à Skinner. Ce dernier, soutenant que la totalité du comportement humain est le reflet de l'apprentissage, de l'expérience, passerait sous silence de trop nombreuses réalités scientifiques maintenant prouvées hors de tout doute : par exemple, la négation de Skinner des processus biologiques et génétiques élémentaires unanimement admis, telles la puberté et la maturité physique, témoignerait de l'ampleur des erreurs béhavioristes.

Mais le plus important argument chomskyen contre le béhaviorisme de Skinner se résume certainement en le concept de « pauvreté du stimulus », particulièrement bien défendu dans *Reflections on language* (1975). Pour Chomsky, le langage humain (et, par extension, une langue donnée) est un système extrêmement complexe; pourtant, les enfants développent le langage avec une facilité qui, considérant la brièveté des contacts grammaticaux et syntaxiques formels et la presque absence d'un apprentissage particulier destiné spécifiquement au développement d'une langue en bas-âge, pousse Chomsky à affirmer qu'il est impossible qu'un langage se développe par la simple expérience de stimuli qui, comme démontré par Chomsky, sont beaucoup trop brefs et hasardeux, beaucoup trop pauvres pour rendre compte de la maîtrise d'un système aussi complexe. Toutefois, dans le cadre de ce mémoire plus spécifiquement intéressé par la philosophie de l'éducation de Chomsky, il s'avère d'autant plus pertinent de présenter, en parallèle aux arguments chomskyens purement linguistiques et psychologiques contre le béhaviorisme, les critiques philosophiques et sociales que formule Chomsky face aux paradigmes béhavioristes.

Dans *The Case against B.F Skinner*, essai paru en 1971 dans *The New York Review of Books*, Chomsky étend ses arguments scientifiques à plusieurs remarques critiques adressées aux conséquences sociales et politiques de la pensée de Skinner : cet article, il est essentiel de

le préciser, est en fait une réponse à l'ouvrage que Skinner a écrit, en 1971, dans l'espoir de promouvoir son approche scientifique, *Beyond Freedom and Dignity*.

Dans cet écrit, Skinner précise une certaine variété de concepts philosophiques et de valeurs découlant de ses postulats béhavioristes. D'abord, on y trouve l'idée de *technology of behavior*, un nouveau type de technologie qui, selon le psychologue, permettrait de combler les lacunes des visées technologiques purement physiques et biologiques face aux grands problèmes de l'Humanité (guerres, surpopulation, maladies, etc.) : ce nouvel élan technologique, par l'usage du renforcement positif et du contrôle, permettrait selon Skinner de créer une toute nouvelle culture humaine beaucoup plus apte à contrer les problèmes de son espèce. Le projet de Skinner, dans ses toutes premières prémisses, a aussitôt engendré de fortes réactions chez les tenants du courant humaniste (ici compris largement), en philosophie comme en psychologie :

On the metatheoretical level, many have been content to attack Skinner's epistemology on the grounds of what might be referred to here as the classical humanist critique. Although this is a gross label for a heterogeneous philosophical tradition, its components generally share in asserting of the autonomy, free will, and purposive nature of human social behavior. (...) The first [critique] is an assertion of the unique, complex capabilities that differentiate human beings from other forms of life, combined with the assertion that systematic (« scientific ») control technology violates some vital aspect of that human nature. (Watts, 1975, p. 214)

Aussi, Skinner propose de nouvelles interprétations de la liberté et de la dignité humaine, deux valeurs qui, dans leurs définitions humanistes habituellement admises, empêchent la pleine réalisation de son concept de *technology of behavior* : pour Skinner, la liberté et la dignité ne sont pas des états naturels, des valeurs et des états intrinsèques à l'Homme, mais bien des comportements et des idées apprises comme tout autre phénomène humain analysé par le filtre béhavioriste. Et la défense (apparemment zélée, selon le psychologue) de telles valeurs par les humanistes, qui ne saisiraient pas correctement la notion de « contrôle béhavioriste », est anti-scientifique pour Skinner, donc invalide dans le développement d'une société qui devrait tendre vers le progrès basé sur la science. Qu'en est-il de la critique chomskyenne de ces propositions?

Il est peu surprenant, considérant les valeurs et les arguments que présente Chomsky en faveur d'une liberté et d'une autonomie innées, de constater combien la critique chomskyenne des idées de Skinner est virulente; d'ailleurs, on lui a souvent reproché une trop grande émotivité lors des débats, même seulement écrits, dans lesquels il s'est engagé contre le behavioriste (Virués-Ortega, 2006). Par exemple :

In his speculations on human behavior, which are to be clearly distinguished from his experimental investigations of conditioning behavior, B. F. Skinner offers a particular version of the theory of human malleability. The public reception of his work is a matter of some interest. Skinner has been condemned as a proponent of totalitarian thinking and lauded for his advocacy of a tightly managed social environment. He is accused of immorality and praised as a spokesman for science and rationality in human affairs. He appears to be attacking fundamental human values, demanding control in place of the defense of freedom and dignity. There seems something scandalous in this, and since Skinner invokes the authority of science, some critics condemn science itself, or "the scientific view of man," for supporting such conclusions, while others assure us that science will "win out" over mysticism and irrational belief. A close analysis shows that the appearance is misleading. Skinner is saying nothing about freedom and dignity, though he uses the words "freedom" and "dignity" in several odd and idiosyncratic senses. His speculations are devoid of scientific content and do not even hint at general outlines of a possible science of human behavior. Furthermore, Skinner imposes certain arbitrary limitations on scientific research which virtually guarantee continued failure. (Chomsky, 1971, para. 4)

En observant les critiques chomskyennes du travail de Skinner, un élément particulier attire l'attention : bien que Skinner semble s'attaquer à certaines valeurs chères à Chomsky, ou du moins affirme des propositions pouvant servir de contre-arguments aux idées humanistes classiques de liberté et de dignité humaine, c'est surtout le rejet d'une supposée nature scientifique des arguments behavioristes de Skinner qui semble le plus important élément sous-jacent de la critique chomskyenne. En effet, Chomsky s'est à maintes reprises attaqué au caractère pseudo-scientifique des recherches behavioristes, discréditant ainsi, à son point de vue, la presque totalité de l'entreprise behavioriste, en plus de décrier les atteintes potentiellement dangereuses que l'application d'un behaviorisme social pourrait engendrer :

The libertarians and humanists whom Skinner scorns object to totalitarianism out of respect for freedom and dignity. But, Skinner argues, these notions are merely the residue of traditional mystical beliefs and must be replaced by the stern scientific notions of behavioral analysis. However, there exists no behavioral science incorporating empirically supported propositions that are not trivial and that apply to human affairs or support a behavioral technology. For this reason Skinner's book contains no clearly formulated substantive hypotheses or proposals. (...) Skinner confuses "science" with terminology. He apparently believes that if he rephrases commonplace "mentalistic" expressions with terminology derived from the laboratory study of behavior, but deprived of whatever content this terminology has within this discipline, then he has achieved a scientific analysis of behavior. It would be hard to conceive of a more striking failure to comprehend even the rudiments of scientific thinking. The public may well be deceived, in view of the prestige of science and technology. It may even choose to be misled into agreeing that concern for freedom and dignity must be abandoned, perhaps out of fear and a sense of insecurity about the consequences of a serious concern for freedom and dignity. The tendencies in our society that lead toward submission to authoritarian rule may prepare individuals for a doctrine that can be interpreted as justifying it. (Chomsky, 1971, chap. 3, para. 13)

Maintenant, quels concepts, parmi ceux présentés dans le cadre de cette opposition théorique, pouvons-nous clairement transférer au domaine de la philosophie de l'éducation? Comment Chomsky analyse-t-il l'application de principes behavioristes aux différentes pratiques éducatives?

Certes, toute la question de l'acquisition du langage est centrale à ce débat. Pour Chomsky, considérant sa défense d'un innéisme linguistique, il serait vain de contrôler l'apprentissage d'une langue par des mesures behavioristes de renforcements positifs ou négatifs, de conditionnement : l'influence de telles pratiques ne modifie en rien le fait qu'un enfant possède déjà, à la naissance, un bagage inné de connaissances sur les règles d'une langue et, comme démontré plus haut, le concept de pauvreté de stimulus discrédite l'effet que pourrait avoir une telle démarche sur le développement du langage d'un enfant. Mais, comme nous le rappelons depuis les premières pages de ce mémoire, Chomsky ne s'en tient rarement qu'à de pures critiques scientifiques, et met souvent en lumière les interprétations de la portée sociale, philosophique et humaine que ses découvertes ou critiques scientifiques permettent.

Ainsi, pour le linguiste, le contrôle du renforcement et des stimuli représente fatalement la tentative d'un contrôle sur l'esprit libre de l'humain; c'est la négation de la nature propre de l'Homme, celle qui fait de lui un être créatif qui devrait apprendre selon ses intérêts personnels, sa motivation intrinsèque face aux manifestations de son individualité. Et ces principes chomskyens, loin de ne s'opposer qu'aux idées béhavioristes, se placent aussi en contradiction avec les théories d'un autre grand psychologue et penseur du XX^e siècle : Jean Piaget.

2.5 Critique chomskyenne des théories psycholinguistiques piagésiennes

Le grand débat sur l'acquisition du langage entre Chomsky et Piaget, en 1975, est tout aussi célèbre, sinon davantage, que celui entre Chomsky et Skinner. C'est au Centre Royaumont pour une science de l'Homme, dans une ancienne abbaye française transformée en centre culturel de débats, de colloques et de conférences, que le linguiste et le psychologue ont confronté en personnes leurs visions respectives de l'acquisition du langage par l'enfant, créant ainsi un des événements les plus marquants de l'histoire des sciences cognitives. Puisque nous avons exposé plus haut, en détail, les caractéristiques de l'innéisme chomskyen, il apparaît ici essentiel de présenter les fondements d'un des courants psychologiques du développement les plus importants de notre époque, le constructivisme de Piaget, afin de mieux comprendre la critique chomskyenne de cette théorie.

Le constructivisme peut se comprendre comme une tentative de point de rencontre entre l'innéisme et le béhaviorisme, dans la mesure où Piaget a développé une théorie tentant de justifier une dynamique entre l'inné et l'acquis de l'expérience : pour le psychologue suisse, les capacités langagières ne sont ni complètement innées, ni complètement acquises, mais surgissent de la progression d'une construction mêlant à la fois l'inné et la maturité, l'expérience et l'acquis (Dortier, 1999). Quelques idées fondamentales soutiennent la thèse de Piaget : 1- la pensée ne fonctionne pas par un simple enregistrement des données, comme le supposent les empiristes, 2- pour saisir le réel, il faut des cadres mentaux, 3- ces cadres mentaux ne sont pas innés, et 4- la pensée se construit par étapes, de l'intelligence sensori-

motrice au stade des opérations formelles (Knoerr, 2005). Ainsi, le propre de la pensée constructiviste par rapport à l'innéisme est de concevoir l'acquisition du langage au travers d'un système régit par des stades biologiquement déterminés, sans toutefois que cette acquisition ne provienne d'une structure unique présente à la naissance, alors que son rapport au béhaviorisme est certainement contrasté par l'existence même de ces stades que les béhavioristes ne peuvent inclure dans leur affirmation d'une malléabilité presque totale des comportements humains.

Ce qui rend le débat entre Chomsky et Piaget aussi fascinant est probablement cet aspect nuancé, beaucoup moins tranché qu'entre les visions de Chomsky et Skinner qui, dès l'exposition de leurs fondements premiers, sont diamétralement opposées. Entre l'innéiste et le constructiviste, la joute oratoire sera beaucoup plus riche, plus méticuleuse : il faudra définir et tracer de minces lignes entre ce qui est inné et ce qui ne l'est pas, exercice qui a engendré de multiples surprises et interventions externes lors de l'échange de Royaumont : en effet, plusieurs spécialistes autres que Chomsky et Piaget ont participé à l'échange, et le débat n'en a été que plus profond encore. Nous pourrions, ici, retracer les ouvrages majeurs de Piaget et les comparer à ceux de Chomsky, mais l'essentiel de leurs prises de position se résume beaucoup plus efficacement en la présentation du déroulement de la rencontre de Royaumont.

L'étude et l'assemblage de l'entièreté du débat (transcription, traduction, présentation) faits par Massimo Piattelli-Palmarini (1980), chercheur en sciences cognitives et directeur du Centre Royaumont à l'époque, sert souvent de point de référence dans l'analyse de la célèbre rencontre. Mais plusieurs grands penseurs contemporains ont aussi participé et commenté l'échange, pendant ou après le débat : entre autres, Jacques Monod, biologiste et biochimiste français, Hilary Putnam, philosophe et mathématicien américain, Jerry Fodor, philosophe et cognitiviste américain ainsi que Jacques Mehler, psychologue cognitiviste spécialisé dans l'acquisition du langage, ont tous enrichi le débat en apportant nuances et contre-arguments. À la lumière de ces précisions, il apparaît plutôt difficile de résumer un aussi vaste ensemble de propositions, de commentaires et de critiques, mais nous nous en tiendrons à ce qui nous intéresse particulièrement ici, soit les éléments propres et vulgarisés des théories

chomskyennes et piagésiennes en regard des phénomènes qui touchent l'apprentissage du langage.

Dans *Ever since language and learning: afterthoughts on the Piaget-Chomsky debate* (1994), Piattelli-Palmarini propose un résumé séquentiel du débat, un format d'analyse fort clair et utile pour le chercheur souhaitant synthétiser les principaux arguments et contre-arguments des deux penseurs, en plus d'offrir une plus récente perspective sur les issues du débat. D'abord, l'article présente quelques affirmations, préalables au débat, ayant mené Piaget à désirer rencontrer Chomsky : pour le psychologue suisse, plusieurs points de convergence reliaient leurs théories respectives. Ainsi, comme Chomsky, Piaget se considérait anti-empiriste, anti-béhavioriste, rationaliste et défenseur d'un système de règles, de principes et de contraintes formelles (Piattelli-Palmarini, 1994). Piaget admettait aussi la possible existence d'un noyau fixe du langage dans les structures humaines biologiques mais, comme nous le verrons plus bas, la nature même de ce noyau demeure fondamentalement opposée au sein des visions respectives des deux théoriciens. Mais avant d'aborder ce désaccord quant au noyau fixe du langage, quelques éléments de la théorie piagésienne doivent être éclairés à la lumière de leur opposition aux principaux paradigmes chomskyens qui nous intéressent en matière de linguistique : ainsi, pour Piaget, 1- il n'y a pas, chez l'humain, de structures linguistiques innées, 2- l'absence de telles structures à *la naissance* n'est pas une preuve contre l'innéité, 3- les structures linguistiques se greffent plutôt aux structures préélaborées de l'intelligence sensori-motrice (Petit, 1983). Comment alors, considérant ces différences fondamentales entre les deux penseurs, la réputation de ce débat s'est construite autour de l'idée que Piaget se devait de préciser encore plus rigoureusement sa conception de l'inné et que, selon certains, ce débat en était un complètement centré sur l'innéisme (Petit, 1983)? Mais surtout, quelles sont les critiques chomskyennes de cet aspect de la pensée de Piaget?

Ce fameux noyau fixe, pour Chomsky, est inné, alors que pour Piaget, ce noyau est certes fixe, mais construit. Par contre, aux yeux du linguiste américain, ce qui paraît encore plus étonnant chez Piaget est sa défense, aveuglement anti-innéiste selon Chomsky, des stades de développement constructivistes :

Piaget's position is different: it's more complex than Skinner's. Piaget held that the child passes through cognitive states. According to my understanding of the Piagetian literature, Piaget and his supporters were never really clear about what produced a new stage of cognitive development. What they could have said -- though they seemed to shy away from it -- is that cognitive development is a genetically determined maturational process like puberty, for example. They don't like this formulation but it seems right to me. (Chomsky, 1983, para. 55)

Il est clair que, pour le linguiste, la réponse au « flou » piagétien concernant le passage d'un stade à un autre est innéiste : ce sont les structures biologiquement déterminées des humains qui expliqueraient ce transfert. Mais cette proposition, en réalité, ne représente même pas les croyances chomskyennes quant à l'acquisition du langage, Chomsky refusant d'admettre l'existence invariable de stades fixes et universaux : pour Chomsky, un enfant peut très bien présenter les caractéristiques ou accomplir diverses tâches spécifiquement attribuées à un stade piagétien particulier de développement sans y être formellement associé.

Toutefois, c'est un tout autre argument qui a, selon plusieurs chercheurs comme Piattelli-Palmarini, scellé le débat Chomsky-Piaget de Royaumont en faveur du linguiste et des cognitivistes, et l'honneur revient à l'alliance Monod-Fodor. Leur argument, relativement simple, a eu l'effet d'une douche froide sur les participants et tenants du constructivisme : « *If sensorimotor schemata are crucial for language development, then children who are severely handicapped in motor control (quadriplegics, for instance) should be unable to develop language, but this is not the case* » (Piattelli-Palmarini, 1994, p.326). Malgré la réponse des constructivistes, comme quoi un simple mouvement des yeux pouvait suffire à permettre à l'enfant un contact suffisant avec l'expérience de l'environnement, il semble que l'édifice piagétien des stades de développement, et en particulier de l'importance du stade sensori-moteur dans le développement du langage, se soit théoriquement effondré à ce moment bien précis.

Contrairement aux conséquences qu'il jugeait que les théories béhavioristes pouvaient engendrer une fois appliquées aux domaines de l'éducation et de la société, Chomsky a nettement moins critiqué la portée sociale et éducative que pouvait avoir la pensée

piagétienne. Force est d'admettre que son adhésion aux valeurs humanistes de liberté, de créativité et de liberté d'expression est beaucoup moins susceptible d'être menacée dans un cadre constructiviste que dans un cadre de contrôle béhavioriste. À quelques reprises, il a même précisé comment le travail de Jean Piaget a contribué, sous plusieurs angles, au progrès de nos connaissances sur l'intelligence humaine et le développement de l'enfant, mais que l'application de sa théorie des stades serait ridicule considérant sa réfutation depuis bien longtemps déjà. Plusieurs chercheurs partagent également cet avis :

Researchers during the 1960's and 1970's identified shortcomings in Piaget's theory. First, critics argue that by describing tasks with confusing abstract terms and using overly difficult tasks, Piaget underestimated children's abilities. Researchers have found that young children can succeed on simpler forms of tasks requiring the same skills. Second, Piaget's theory predicts that thinking within a particular stage would be similar across tasks. In other words, preschool children should perform at the preoperational level in all cognitive tasks. Research has shown diversity in children's thinking across cognitive tasks. Third, according to Piaget, efforts to teach children developmentally advanced concepts would be unsuccessful. Researchers have found that in some instances, children often learn more advanced concepts with relatively brief instruction. Researchers now believe that children may be more competent than Piaget originally thought, especially in their practical knowledge. (Wood, Smith and Grossniklaus, 2001, p.6)

En regard de ces constatations, il apparaît fort préoccupant que notre système d'éducation québécois ainsi que la formation des maîtres que les futurs enseignants reçoivent dans la majorité des universités francophones du Québec soient principalement construits autour des théories piagésiennes, mais ces remarques personnelles, inspirées des critiques chomskyennes, seront plutôt discutées au terme de ce mémoire.

Ainsi, dans ce chapitre, nous avons tenté de dresser un portrait détaillé des fondements linguistiques de la philosophie éducative chomskyenne. Nous avons d'abord démontré comment, par sa conception de la nature humaine tirée de ses études sur le langage, Chomsky conçoit l'humain comme un être essentiellement caractérisé par la liberté et la créativité, et comment l'éducation devrait faire de ces caractéristiques les valeurs centrales de ses entreprises éducatives. Aussi, nous avons tenté de définir l'innéisme chomskyen en le

comparant aux importantes traditions philosophiques innéistes (Platon et Descartes), en exposant les liens que fait Chomsky entre cet innéisme et l'éducation. Afin d'encore mieux définir la pensée éducative chomskyenne en regard de ses fondements psycholinguistiques, nous avons ensuite proposé un ensemble de critiques que le linguiste a formulées contre le concept de méthode d'enseignement, les théories behavioristes de Skinner et l'approche constructiviste de Piaget, dans le but de cerner les principes chomskyens pouvant composer sa vision de l'éducation. En résumé, la pensée éducative chomskyenne provenant de ses recherches linguistiques accorde une grande valeur à la liberté et la créativité innées, à la liberté d'expression et à la considération de l'intérêt individuel de chaque enfant. Inversement, Chomsky s'oppose à l'utilisation aveugle de méthodes d'enseignement qu'il juge inutiles, au contrôle et au renforcement behavioriste en éducation ainsi qu'à l'application injustifiée des théories piagétienne qu'il considère dépassées. Dans le chapitre suivant, nous verrons donc un autre aspect de la pensée éducative de Chomsky, soit sa dimension politique et sociale.

Chapitre III : Critiques sociopolitiques chomskyennes et philosophie de l'éducation

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les sources linguistiques de la pensée chomskyenne en éducation, soit la reconnaissance de structures langagières universelles et innées, au sein desquelles s'exercent une créativité et une liberté que Chomsky associe aux fondements mêmes de la nature humaine et, par extension, aux fondements de ce que devrait être une éducation qui tient compte de cette nature. Mais quelles sont les répercussions d'une telle pensée, une fois appliquée à la dimension proprement politique et sociale de l'éducation? Puisque nous avons déjà exposé, dans le premier chapitre de ce mémoire, les fondements idéologiques de la conception sociale et politique chomskyenne (reprise de certains idéaux sociopolitiques des Lumières, socialisme libertaire inspiré par Bakounine et repris par Russell), nous présentons plus précisément, dans ce troisième chapitre, les critiques politiques et sociales qu'adresse Chomsky à l'égard de différentes structures ou acteurs relatifs au système éducatif américain, critiques à analyser sous l'angle du socialisme libertaire défendu par Chomsky (critique du capitalisme et de la propriété privée, instauration d'une société égalitaire, liberté et responsabilité individuelles et collectives, opposition à l'autorité injustifiée), fil conducteur idéologique de ce chapitre.

D'abord, nous exposons de courtes réflexions générales que Chomsky articule autour des concepts de démocratie et d'égalité aux États-Unis, et ce, en guise de préface à la présentation en détails de la vision sociale chomskyenne de l'éducation. Afin d'approfondir davantage la critique de Chomsky à l'égard de la mission générale des institutions d'enseignement, nous procédons ensuite à la présentation de critiques chomskyennes plus actuelles en regard de deux politiques gouvernementales américaines en éducation, soit la politique du *No Child Left Behind* instaurée par l'administration Bush en 2001 et le programme *Race to the Top* du gouvernement Obama datant de 2009, section accompagnée d'une analyse chomskyenne des impacts de ces mesures sur le statut de la profession enseignante aux États-Unis.

En regard de la critique chomskyenne de ces mesures gouvernementales, nous présentons ensuite ce que Chomsky retient de ces politiques et de l'histoire éducative américaine à propos de stratégies de privatisation du système éducatif américain, en analysant aussi la façon dont Chomsky insiste sur les dangers d'un partenariat entre universités et corporations privées. Nous complétons finalement ce chapitre par une section sur la vision chomskyenne du rôle social que devraient endosser les universités et les intellectuels, suivie de l'exposition de la critique chomskyenne des médias en regard de l'éducation et de l'auto-défense intellectuelle, deux des sujets les plus reconnus du travail intellectuel et social du penseur.

Par ailleurs, nous désirons mentionner que plusieurs des considérations et critiques exposées dans ce chapitre proviennent d'un entretien personnel entre Chomsky et l'auteure de ce mémoire, ayant eu lieu le 26 mars 2013⁴ : nous jugeons ainsi fort intéressante l'idée d'incorporer, dans les sections suivantes, certaines des considérations chomskyennes les plus actuelles en éducation aux écrits moins récents du penseur.

3.1 Démocratie et égalité au sein du système américain d'éducation

Avant de traiter spécifiquement de l'analyse chomskyenne des aspects démocratiques et égalitaires propres au système américain d'éducation, il importe d'abord, en guise de courte préface à la pensée sociopolitique chomskyenne en ce domaine, de préciser les réserves qu'émet le penseur quant au mode général de fonctionnement de la démocratie aux États-Unis. Pour Chomsky, les principes démocratiques américains sont dénaturés, voire illusoires depuis les fondements mêmes de la Constitution américaine :

James Madison, who was the main framer, and one of the founding fathers who was most libertarian, makes it very clear that the new constitutional system must be designed so as to insure that the government will, in his words "protect the minority of the opulent

⁴ Note : la transcription intégrale de cette entrevue paraît dans la section « Annexes » à la toute fin de ce mémoire.

against the majority" and bar the way to anything like agrarian reform. The determination was made that America could not allow functioning democracy, since people would use their political power to attack the wealth of the minority of the opulent. Therefore, Madison argues, the country should be placed in the hands of the wealthier set of men, as he put it. (...) It goes back to the writing of the Constitution. They were pretty explicit. Madison saw a "danger" in democracy that was quite real and he responded to it. Madison recognized that, if the overwhelming majority is poor, and if the democracy is a functioning one, then they'll use their electoral power to serve their own interest rather than the common good of all. Aristotle's solution was, "OK, eliminate poverty." Madison faced the same problem but his solution was the opposite : "Eliminate democracy". (Chomsky, 1997, para. 5)

Puisqu'une relecture critique de l'histoire américaine réalisée par Chomsky ne relève point des objectifs de ce mémoire, nous laissons aux spécialistes de la Constitution américaine le soin de critiquer les propos chomskyens à cet égard. Par contre, nous jugeons que cette citation témoigne fort bien du paradigme critique qu'emploie Chomsky dans les analyses que nous souhaitons exposer, puisque les observations sociales et politiques du penseur s'articulent presque toujours dans le cadre d'un rapport de force politique entre oppresseurs et opprimés : c'est donc sur cet aspect théorique que nous désirons mettre l'accent avant d'aborder les critiques sociopolitiques chomskyennes de l'éducation.

Chomsky propose ainsi, dans *Some tasks for responsible people* (1969), une série de mesures permettant de renverser ce rapport de force. Dans cet écrit, il laisse place à sa vision personnelle d'une future société égalitaire : « *The best way to defend civil liberties is to build a movement for social change with a positive program that has broad-based appeal, that encourages free and open discussion and offers a wide range of possibilities for work and action* » (Chomsky, 1969, p. 152). Entre autres choses, il précise dans cet article comment les idéaux de gauche se doivent d'être réactualisés pour affronter un plus grand nombre de problèmes immédiats et développer une meilleure compréhension de la société contemporaine (participation active, culture de masse radicale visant la créativité et la liberté) : il faudrait, dans cette perspective, trouver des réponses aux problèmes que la gauche américaine n'a pu résoudre et s'impliquer dans une solide position d'honnêteté et de valeurs socialistes libertaires (Chomsky, 1969). Devant une telle critique des bases mêmes de la démocratie

américaine et la mise en lumière de propositions socialistes libertaires, nous pouvons légitimement nous demander si ce n'est pas l'entière du système politique américain que Chomsky remet en cause : soulignons qu'une longue série d'articles et de livres écrits par Chomsky traitent spécifiquement de démocratie et de pensées politiques⁵. Toutefois, nous préférons nous en tenir à l'analyse des répercussions que la pensée politique chomskyenne engendre dans le domaine de l'éducation.

Dans cette perspective, comment s'exercent donc, selon Chomsky, les mécanismes de la démocratie et les principes d'égalité au sein des institutions d'enseignement américaines? Pour le linguiste, l'éducation américaine n'échappe pas au contrôle élitiste décrit plus haut dans sa lecture personnelle des fondements de la Constitution ; au contraire, avec la propagande des médias de masse, elle agit comme l'efficace vectrice d'un conformisme idéologique voué à la reproduction des inégalités sociales et à la domination d'élites détenant divers pouvoirs politiques et intérêts économiques privés.

C'est pourquoi Chomsky questionne, entre autres choses, l'égalitarisme des programmes sociaux américains en regard de l'éducation. En soulevant quelques hypothèses contraires à cette « illusion » d'égalité en éducation (accès aux études supérieures en regard des revenus familiaux, subventions à la recherche agroalimentaire et militaire dans les universités supportées par l'État, etc.), Chomsky décrit comment la société américaine est loin de la réalité socioéconomique avancée par John L. Cobbs, journaliste américain, dans une série d'articles dédiés à cette question de l'égalitarisme social des programmes gouvernementaux (1975) :

Consider, for example, a series of articles on "egalitarianism" by John Cobbs in *Business Week* (December 1975), which is not untypical of current debate over these issues. Cobbs takes as his starting point the factual assumption that "in one way or another, all the government's social programs are equalizers" (although, he adds, federal programs do "not always achieve this result"). Does this factual premise even

⁵ *American Power and the New Mandarins* (1969), *For Reasons of State* (1973), *Lectures on Government and Binding : The Pisa Lectures* (1982), *Necessary Illusions : Thought Control in Democratic Societies* (1989), *Deterring Democracy* (1991), *Secrets, Lies and Democracy* (1994) et plusieurs autres.

approximate the truth? A strong case can be made to the contrary. Subsidies to higher education, for example, tend to be roughly proportional to family income. The enormous federal highway program has been in large measure a subsidy to commercial trucking (and, arguably, has indirectly raised the cost of living) and to major corporations that make their profits from petroleum and from modes of transportation that carry a substantial social cost. Nor can the government housing programs of the past thirty years be readily described as "equalizers". (Chomsky, 1976, p. 100)

Pour Chomsky, les droits de scolarité élevés, dans une société axée sur la privatisation et caractérisée par les inégalités socioéconomiques comme les États-Unis, sont représentatifs du contrôle idéologique américain : ils représentent un des moyens par lesquels le gouvernement s'assure de contrôler les citoyens en les maintenant dans des situations de précarité et de dettes au sein desquelles la liberté de choix et d'action est diminuée, mécanismes et tentatives de contrôle fort éloignés de principes égalitaires et démocratiques. Mais Chomsky pousse encore plus loin sa réflexion critique dans sa description des structures éducatives anti-démocratiques et inégalitaires aux États-Unis, situant une des forces majeures de contrôle au sein même des institutions d'enseignement par leur application de mesures éducatives gouvernementales anti-égalitaires dont nous traitons dans la prochaine section.

3.2 Critique de politiques gouvernementales américaines

Il convient ici de rappeler, succinctement, les contextes sociohistoriques et idéologiques de l'instauration des deux politiques traitées dans cette section. D'abord, le *No Child Left Behind Act of 2001*, loi fédérale couvrant l'ensemble de l'enseignement américain du « *kindergarten* » à la 12e année scolaire, s'est structuré autour de « plusieurs mesures destinées à responsabiliser davantage les États et les écoles sur la réussite scolaire de tous les élèves, à veiller à ce que les enseignants soient hautement qualifiés et à donner aux parents l'accès à l'information et la possibilité d'avoir le choix » (The New York City Department of Education, 2013), dans l'objectif général d'améliorer le niveau scolaire et l'égalité des chances aux États-Unis :

Depuis 2002, toutes les réformes ont tenu compte des deux grands principes fondateurs qui ont guidé la réflexion sur l'amélioration du système éducatif : premièrement, administrateurs et enseignants sont tenus responsables et comptables de leurs actions et, deuxièmement, les familles, quels que soient leurs revenus, doivent pouvoir inscrire leur enfant dans l'établissement de leur choix. À un niveau plus concret, quatre grands principes énoncés dans la loi fédérale ont régi uniformément les programmes scolaires mis en place par les États : une plus grande responsabilisation des États, de leurs districts scolaires et de leurs établissements ; un choix plus large d'établissements, en particulier pour les parents dont les enfants fréquentent des écoles en difficulté ; une gestion des fonds plus souple et plus autonome par les districts ; une exigence plus grande concernant la lecture, en particulier parmi les plus jeunes. (Montagutelli, 2009, p.98)

Dans l'esprit de cette loi, les différents États américains ont ainsi structuré divers critères et tests permettant la mise en place d'un « système général de contrôle des résultats obtenus par les élèves » : lorsque les élèves d'une école réussissent bien selon les seuils imposés par la loi fédérale, l'institution peut espérer l'octroi d'une prime (appelée *State Academic Achievement Award*), alors que dans le cas contraire, l'établissement peut connaître, ultimement, une fermeture ou sa transformation en *Charter School* (Montagutelli, 2013)⁶. Toutefois, cette loi ne s'est pas appliquée au seul contrôle des résultats des élèves, mais aussi au travail enseignant :

La logique est la même en ce qui concerne les enseignants. Les responsables administratifs ont commencé à appliquer une échelle de salaires qui varie selon des critères de performance. Les salaires des professeurs peuvent ainsi être proportionnels au niveau de réussite de leurs élèves. Des primes d'encouragement peuvent aussi être accordées à l'enseignant qui fait des stages de formation pédagogique et se prête à des remises à niveau, ou qui retourne à l'université pour compléter un cycle d'études. Ces primes visent également à attirer les professeurs vers des postes situés en zones difficiles ou bien vers des

⁶ Les *Charter Schools* américaines sont ainsi décrites par le National Charter Schools Resource Center : « *Charter schools are publicly funded, independently operated schools that are allowed to operate with more autonomy than traditional public schools in exchange for increased accountability* » (http://www.uscharterschools.org/pub/uscs_docs/index.htm (consulté le 15 avril 2013)).

matières pour lesquelles les besoins sont plus élevés, comme les mathématiques et les sciences. (...) De façon attendue, les syndicats ont émis des opinions très réservées sur cette politique de primes d'encouragement et de bonus, qui créent des inégalités au sein du corps enseignant. (Montagutelli, 2009, p.99)

Pour sa part, le concours *Race to the Top*, lancé par l'administration Obama en 2009, fait partie intégrante du *American Recovery and Reinvestment Act of 2009* dont l'objectif premier est de récompenser, par l'octroi de fonds monétaires, les établissements qui excellent dans la rencontre de divers critères techniques ou idéologiques dictés par le gouvernement fédéral : adoption de divers standards de performance en regard de critères nationaux uniformes pour l'évaluation des enseignants et des directions d'écoles, promotion et soutien des *Charter Schools*, uniformisation des attentes scolaires en ce qui a trait aux résultats d'élèves, importance de l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie (*Race to the Top Program : Executive Summary*, U.S Department of Education, 2009). Ainsi, les principaux tenants de cette initiative considèrent que :

Race to the Top marks an historic moment in American education. This initiative offers bold incentives to states willing to spur systemic reform to improve teaching and learning in America's schools. Race to the Top has ushered in significant change in our education system, particularly in raising standards and aligning policies and structures to the goal of college and career readiness. Race to the Top has helped drive states nationwide to pursue higher standards, improve teacher effectiveness, use data effectively in the classroom, and adopt new strategies to help struggling schools. (Site officiel, *The White House*, para. 1)

Depuis leurs implantations respectives, ces deux programmes ont suscité maintes descriptions, analyses et critiques approfondies : nous sommes naturellement conscients de la grande concision de nos propos à cet égard. Mais puisque nous nous intéressons davantage à la lecture chomskyenne de ces mesures politiques, que pouvons-nous dire de la façon dont Chomsky analyse ces phénomènes?

La première critique que Chomsky adresse à ces mesures est celle d'une dénaturalisation de l'éducation par le « *teaching to the test* », pratique éducative s'appuyant sur l'apprentissage

d'un curriculum précis, suivi en vue de la passation de tests standardisés. Pour le penseur, l'éducation devrait majoritairement s'appuyer sur la motivation intrinsèque et l'encouragement de la curiosité et des intérêts personnels d'un enfant : il est ainsi peu surprenant qu'il considère les programmes s'appuyant sur le « *teaching to the test* » comme « mortels pour l'esprit ». Ainsi,

I think 90% of it is motivation. What methods you use can affect the motivation. For example, there are ways of teaching that simply drives any sensible person's curiosity and interest, no matter what you're teaching. In 2012, programs of « teaching to tests » are deadening to the mind. They just undermine any likelihood of the child wanting to learn or gain the capacities to proceed on their own. I think the same is true with language teaching. (Chomsky, 2013, entretien personnel)

Pour le penseur, les élèves ne sont toutefois pas les seules victimes des programmes éducatifs américains défendus depuis 2002. En effet, les observations chomskyennes en ce qui a trait au respect de la profession enseignante aux États-Unis sont peu encourageantes pour les enseignants et enseignantes obligés d'œuvrer dans le cadre de ces mesures gouvernementales :

A large part of it is disrespect for teachers. My wife, who taught at the Harvard School of Education for about 25 years, went to international conferences, Europe and so on. One thing that she noted very quickly, in Canada too, is that the attitude towards teachers is very different from here. They respect it. It's considered a respectable profession : here it's like somebody who cleans the streets. And of course that shows the way normal schools work and the attitude of teachers to themselves and the attitude of parents with teachers, and of the children with teachers... That shows very clearly that, and one person who has written very well about is Diane Ravitch (...). She has done comparisons of the U.S and Finnish systems, Finland has one of the most successful systems. She points out that one of the main differences is not much salary differences, just respect for the teachers. And *No Child Left Behind* is a sign of disrespect for the teachers : it says that you shouldn't teach, you should just be a disciplinarian who makes the children go through this material and regurgitate it, and test and go on. That's not teaching, and it's just another sign of disrespect for teachers : it means that you can't do imaginative things which will stimulate children interests because

that takes them away from tests. (Chomsky, 2013, entretien personnel)

Conscient des impacts économiques que de telles mesures peuvent aussi avoir sur la vie et les choix des enseignants (leur salaire dépendant des résultats de leurs élèves aux tests standardisés), Chomsky interprète le phénomène de façon idéologique : ces politiques visent à imposer l'obéissance, la discipline et le rejet des initiatives individuelles (Chomsky, 2011). Ainsi, alors que les politiques gouvernementales exposées plus haut ont été présentées par leurs défenseurs comme des solutions égalitaires aux problèmes du système éducatif américain, Chomsky fait une lecture tout à fait différente de leurs raisons premières et de leur impact général :

First of all, there are problems with the American educational system, but these don't deal with them at all. To the extent that they have an affect, I think it's harmful. (...) I think it's just the opposite of what education ought to be. Incidentally, a lot of the reasons for this in the U.S, and it should be understood, is not trying to improve the educational system. It's trying to destroy it. The goal is to try to privatize it, and one way to privatize the system, that's just part of the general neoliberal ideology, is we got to get rid of the public services. It's kind of an ideological background to it, which I think it's pathological but it's pretty widespread, it's called libertarian, which in my view has nothing to do with libertarianism. So, take me : I don't have kids in school. I don't have grandchildren in school. So why should I pay taxes so that the kid across the street can go to school? It's a way to create a kind of sociopathic society in which there's subordination to concentrated power. I think that lies behind the attack on the public schools, the attack on social security, which has no economic basis. (...) It's a way to concentrate power and authority, and impose subordination on the population in the name of liberty. Kind of like reminds me of Stalin's proclaiming that we have to defend democracy against the fascists and so on. (Chomsky, 2013, entretien personnel)

À la lumière de cette citation, nous présentons dans la section suivante un autre des aspects les plus importants et reconnus de la pensée sociale chomskyenne, soit la critique des stratégies de privatisation américaines (spécifiquement appliquées au système éducatif

américain dans le cadre de ce mémoire) et les dangers d'un partenariat entre les universités et les corporations en éducation.

3.3 Critique des stratégies de privatisation du système américain d'éducation

Comme précisé dans le premier chapitre de ce mémoire, le socialisme libertaire défendu par Chomsky s'oppose, en ses fondements théoriques et philosophiques, au concept général de privatisation, privilégiant plutôt les formes solidaires, communautaires et antihierarchiques de production, d'autogestion et de prise de décisions. C'est donc dans une perspective élargie, d'abord, que Chomsky s'oppose à toute forme de privatisation. Ayant observé, au fil des dernières décennies, plusieurs phénomènes relatifs à ce qu'il appelle un « affront général à la solidarité » (Chomsky, 2000), le penseur n'a toutefois pas manqué de remarquer les spécificités de la privatisation du système éducatif américain, mais surtout les stratégies mises en place pour parvenir à l'appauvrissement du système d'éducation publique :

A way to privatize the system is, first of all, make it non-functional. Underfunded, so it's not functional, and then people don't like it so we'll hand it over to what's call a chart of private schools, a chart of school which actually are publically funded and don't do any better than public schools even though they have a lot of advantages. That way you get rid of the general commitment of the public to solidarity and mutual support. The thinking that I ought to care whether the kid across the street can go to school or whether the disabled widow across town should have food or... I ought to care. For these guys, the masters of the universe (*Chomsky points the title of the book on his desk*), a phrase from Adam Smith incidentally, for them that's the right attitude. You should only do things that benefit them. And I think the attacks on the public schools are like this. The main problem of the public schools of the U.S is, first of all the very high level of poverty, which is scandalous in a rich society, and it's getting worse. Which means that kids come to school under certain circumstances where it's gonna be extremely hard for them to even sit in a classroom. Haven't eaten breakfast, they walk down the streets and people are fighting... It's very hard to teach a class in conditions like that. So it's partly socioeconomic conditions and partly underfunding of the schools. (Chomsky, 2013, entretien personnel)

Plusieurs stratégies relatives à la privatisation du système éducatif américain favoriseraient ainsi la prise en charge des établissements scolaires par des groupes privés : puisque l'État américain ne s'attaque pas au réel problème auquel fait face le système éducatif et la société américaine (les fortes disparités socioéconomiques des différents élèves), il devient aisé de proposer différentes mesures menant à la fermeture d'établissements « non-performants » ou à leur transformation progressive en écoles dirigées par un conseil privé d'administration. Une fois dirigés par un tel conseil, les enseignants et les élèves doivent se conformer et se soumettre à une concentration de pouvoir obligeant la subordination (Chomsky, 2013).

Ces propos permettent d'entrevoir pourquoi Chomsky décrie la « corporatisation », selon des principes analogues, des universités : phénomène entravant l'exercice d'une indépendance intellectuelle observé au sein des institutions universitaires, le penseur y voit notamment une attaque directe à la nature même de ce que devraient être ces institutions. Chomsky a dénoncé en détail de multiples liens entre sa propre université, certaines autres institutions et différentes compagnies ou factions gouvernementales dont les objectifs s'éloignent du travail démocratique et de la pure quête du savoir : nous tenterons ainsi de dresser le portrait des différentes observations et critiques chomskyennes à ce propos.

Chomsky présente globalement, dans *The universities and the corporations* (1973), son analyse des liens entre l'université et les entreprises dans le cadre d'une entrevue : non pas critique, libérale ou radicale, l'université serait selon lui plutôt conservatrice, et ne pourrait exister sans le support gouvernemental et corporatif qu'elle reçoit. Alors qu'elle devrait permettre un large éventail de points de vue, elle ne tenterait pas d'avoir une claire connexion avec la réelle structure de la société, mais serait plutôt sous le contrôle d'une idéologie dominante qui la détourne des problèmes sociaux primordiaux. Au-delà de ce contrôle, ce serait aussi le conservatisme même des facultés qui empêcherait les recherches entourant les problèmes les plus fondamentaux de la société contemporaine (politique étrangère, affaires internationales), et cette influence de l'idéologie dominante aurait gagné le corps même de ces facultés sans que quiconque n'empêche concrètement à personne d'y faire quoi que ce soit. La spécialisation académique servirait également l'idéologie critiquée par Chomsky : la façon

dont elle s'opère éliminerait les champs d'études élargis pouvant mener à une vision plus complète, globale de la façon dont fonctionne la société. À ce propos :

In fact, the very nature of academic specialization contributes to that. For example, consider the study of political economy -- there's a specialization of fields which makes it very difficult to investigate the central topics in the structure of American society within some academic department. I think the most striking example of this that I know of is the study of foreign policy. There was a recent survey that appeared in the Annals of the American Academy of Political and Social Sciences. The author investigated two hundred major works in what he called the respectable literature on international affairs and foreign relations, and he discovered that more than 95% of them make no mention whatsoever of the relationship between corporations and foreign policy, and that less than 5% give the subject passing mention. Now of course it's obvious to any 10th grader that that's a central issue. And the fact that academic scholarship so systematically avoids what is a central issue is just a very dramatic indication of the ideological controls under which it operates. (Chomsky, 1973, p.333)

Dans *Remarks before the MIT Commission on MIT Education* (1969), rédigé quatre ans plus tôt que l'article précédemment cité, l'analyse chomskyenne du rapport entre pouvoirs étatiques et université est encore plus précise : il est incontestable, pour lui, que la répartition des pouvoirs, de la force et des richesses dans la société a une influence directe sur les recherches universitaires. Chomsky avance qu'elles sont souvent soutenues de façon substantielle par les intérêts et les moyens d'institutions extérieures, que ce soit le gouvernement de la Défense (course aux armements), les compagnies privées (procédés énergétiques) ou les firmes particulières. Le penseur condamne également la passivité par laquelle certains chercheurs se déresponsabilisent des conséquences environnementales ou militaires de leurs recherches, comme quoi la responsabilité sociale de ces conséquences ne serait pas la leur mais celles des demandeurs extérieurs. L'instauration d'un programme d'enquête sociale devrait d'ailleurs, selon Chomsky, s'attarder aux scientifiques dont les travaux technologiques ont un impact sur l'avenir du monde, des sociétés et de l'environnement.

Quels sont donc les exemples précis de la dynamique corporations-universités dénoncée par Chomsky? D'abord, la question générale du financement du MIT, où enseigne Chomsky depuis les années 1950 :

More generally, in a corporate-run culture, the traditional ideal of free and independent thought may be given lip service, but other values tend to rank higher. Defending authentic institutional freedom is no small task. However, it is not hopeless by any means. I'll talk about the case I know best, at my own university. It is a very striking case, because of the nature of its funding. Technically, it's a private university, but it has vast state funding, overwhelming, particularly since the Second World War. When I joined the faculty over 55 years ago, there were military labs. Since then, they've been technically severed. The academic programs, too, at that time, the 1950s, were almost entirely funded by the Pentagon. Under student pressure in the "time of troubles," the 1960s, there were protests about this and calls for investigation. (...) It found that despite the funding source, the Pentagon, almost the entire academic program, there was no military-related work on campus, except in the sense that virtually anything can have some military application. Actually, there was an exception to this. The political science department was deeply engaged in the Vietnam War under the guise of peace research. Since that time, Pentagon funding has been declining, and funding from health-related state institutions -- National Institute of Health and so on -- that's been increasing. There's a reason for that. It's reflecting changes in the economy. (Chomsky, 2011, para. 9)

C'est ainsi que, selon Chomsky, l'université aurait été la cible du monde des affaires au lendemain de la Deuxième Guerre Mondiale, alors que des représentants des relations publiques se sont rendus dans les établissements universitaires afin d'endoctriner les gens et de les convaincre des bienfaits du capitalisme. Cette idéologie a également creusé le fossé entre le privé et le public, comme Chomsky le démontre avec le passage des ordinateurs d'IBM, dont le développement a été financé de manière publique dans les années 50, aux mains du privé par ce que Chomsky considère être de « nébuleux processus » (Chomsky, 2001). Certes, le contrôle exercé par les instances extérieures aux universités est indéniable pour le penseur américain : toutefois, Chomsky remarque qu'une question s'avère encore plus cruciale que celle des dangers occasionnés par la « corporatisation » des universités, soit celle du rôle social des universités et des intellectuels qui composent et œuvrent au sein de ces

institutions. Et sur le sujet, Chomsky a émis de très nombreuses critiques depuis les années 1960, ce qui fait des propos suivants une représentation importante et fort illustrative de la pensée sociale chomskyenne appliquée en éducation.

3.4 Le rôle social des universités et des intellectuels selon Chomsky

Les premiers écrits chomskyens sur la critique du rôle, des fonctions et de la mission de l'université dans une société datent de la fin des années 1960. Certes, ces écrits s'inscrivent d'abord au sein d'une époque caractérisée par de grands mouvements critiques et sociaux, Chomsky étant d'ailleurs l'un des principaux intellectuels américains ayant activement protesté contre la guerre du Vietnam et différentes politiques américaines étrangères. Mais ce n'est pas uniquement à la lumière des événements sociaux de l'époque que Chomsky a développé une réflexion globale sur l'université : sa vision s'appuie, notamment, sur l'observation et l'analyse de nombreuses caractéristiques internes aux universités américaines, dont principalement celles du *Massachusetts Institute of Technology* où il enseigne, depuis les années 1950, au département de linguistique et philosophie.

C'est ainsi que Chomsky affirme, dans *The function of the university in a time of crisis* (1969), que les différentes propositions soulevées par les mouvements sociaux américains des années 1960 (la démocratisation de l'université, la redistribution des pouvoirs en son sein, la réduction des contraintes de recherches causée par une dépendance aux institutions extérieures) ne feraient que modifier *en surface* la fonction de l'université. Le penseur juge qu'il faudrait plutôt transformer en profondeur les dynamiques universitaires internes (les contenus des cours, la nature des interactions entre les professeurs et les étudiants et la nature même de la recherche), et ce, dans l'optique d'un changement social significatif (Chomsky, 1969). Dans cet article, Chomsky dénonce également le climat de compétitivité des institutions universitaires, qu'il s'agisse de compétitivité interne (entre chercheurs dans un objectif anti-collaboratif d'avancement personnel et de recherche de subventions) ou externe (compétitivité entre les différentes universités dans la quête d'un statut d'excellence supérieur à celui de ses « concurrents »), climat nuisible aux idéaux fondamentaux d'une université

dédiée au partage communautaire de l'ensemble des connaissances humaines. Pour le linguiste, la rigidité et la nature formelle des institutions universitaires obligerait aussi les chercheurs à se fondre dans un moule empêchant la créativité et l'imagination, ce qui les pousserait, la plupart du temps, à modifier et remodifier sans cesse les mêmes recherches au cours de leur carrière au lieu de réfléchir à de nouvelles avenues (Chomsky, 1969) : il se réfère ainsi à Bell (1966) et Jencks et Riesman (1968) pour décrire le nouveau rôle de l'université, soit celui du protecteur d'un savoir précis et utile à une minorité, et non pas celui d'un partage de connaissances renouvelées et en constante évolution. Ce que Chomsky suggère, en guise d'alternative à cette conception de l'université, c'est qu'elle soit ainsi ouverte à tous les hommes, à n'importe quelle étape de la vie et à tous ceux qui souhaitent embrasser cette « vie spirituelle », comme l'entendait Humboldt (Chomsky, 1969). Plus encore, et toujours inspiré par le philosophe allemand des Lumières, Chomsky avance que le degré de civilisation d'une société se mesurerait ainsi à la nature de ses universités :

Writing 150 years ago, the great liberal reformer and humanist Wilhelm von Humboldt defined the university as "nothing other than the spiritual life of those human beings who are moved by external leisure or internal pressures toward learning and research." At every stage of his life, a free man will be driven, to a greater or lesser extent, by these "internal pressures." The society in which he lives may or may not provide him with the "external leisure" and the institutional forms in which to realize this human need to discover and create, to explore and evaluate and come to understand, to refine and exercise his talents, to contemplate, to make his own individual contribution to contemporary culture, to analyze and criticize and transform this culture and the social structure in which it is rooted. (...) The extent to which existing institutional forms permit these human needs to be satisfied provides one measure of the level of civilization that a society has achieved. One element in the unending struggle to achieve a more just and humane social order will be the effort to remove the barriers, whether they be economic, ideological, or political, that stand in the way of the particular forms of individual self-fulfillment and collective action that the university should make possible. (Chomsky, 1969, p.178)

En plus de permettre aux individus de s'épanouir, le rôle social d'une université devrait, dans une société saine, être dissident; mais dans un monde de concentration de pouvoirs, l'université dépend plutôt des institutions privées et d'États modelant le monde social et

intellectuel selon leurs propres intérêts, et c'est là que l'université entre en constante contradiction avec sa fonction libératrice et indépendante (Chomsky, 1999). C'est pourquoi Chomsky avance que la plus grande contribution que peut apporter l'université à une société soucieuse de justice est sa propre indépendance en tant qu'institution, en tant que milieu libre d'échanges, d'analyse critique et d'exploration d'un large éventail d'idées et de valeurs (Chomsky, 1969).

Chomsky note aussi, en 1969, que l'essor d'une philosophie de la « technique », de la professionnalisation et de la spécialisation dans les milieux universitaires témoigne de la dérive intellectuelle de l'université vers une pensée néolibérale qui menace la fonction première que les institutions d'éducation supérieure devraient exercer :

These various factors (access to power, shared ideology, professionalization) may or may not be deplorable in themselves, but there can be no doubt that they interact in such a way as to pose a serious threat to the integrity of scholarship in fields that are struggling for intellectual content and are thus particularly susceptible to the workings of a kind of Gresham's Law. What is more, the subversion of scholarship poses a threat to society at large. The danger is particularly great in a society that encourages specialization and stands in awe of technical expertise. In such circumstances, the opportunities are great for the abuse of knowledge and technique : to be more exact, the claim to knowledge and technique. (...) Philosophy and literature still "have their value," so Ithiel de Sola Pool of MIT informs us, but it is psychology, sociology, systems analysis, and political science that provide the knowledge by which "men of power are humanized and civilized." Is the new access to power of the technical intelligentsia a delusion or a growing reality? There are those who perceive the "skeletal structure of a new society" in which the leadership will rest "with the research corporation, the industrial laboratories, the experimental stations, and the universities," with "the scientists, the mathematicians, the economists, and the engineers of the new computer technology"... "not only the best talents, but eventually the whole complex of social prestige and social status, will be rooted in the intellectual and scientific communities." A careful look at the "skeletal structure" of this new society, if such it is, is hardly reassuring. (Chomsky, 1969, para. 5)

À l'époque, Chomsky s'inquiétait principalement des retombées néfastes de recherches scientifiques menant à un savoir supposément indiscutable, mais surtout *applicable*. Comme noté dans le chapitre II de ce mémoire, l'application pratique de connaissances sous forme de *techniques* par les tenants d'un béhaviorisme radical (la *Technology of Behaviour* de Skinner) menacerait dangereusement le type de savoirs qu'une université se doit de promouvoir, mais mène aussi le penseur à y entrevoir une menace à la démocratie et à la liberté sociale. C'est pourquoi Chomsky dénonce également, au-delà des applications techniques menant au développement d'armes ou de produits destinés aux différentes guerres dans lesquelles s'engagent les États-Unis, l'application de techniques en sciences sociales : pour le penseur, les sciences humaines et sociales traitent de sujets beaucoup trop complexes et incertains pour en arriver à la promotion de techniques opératoires sur des êtres humains, dont la nature ne se mesure pas scientifiquement.

Intimement liées à sa conception du rôle social de l'université, la critique et la définition chomskyennes du rôle social des intellectuels ont fait l'objet de nombreux écrits, articles, conférences et débats depuis que Chomsky s'est engagé, il y a plus de soixante ans, dans la vie intellectuelle américaine. Dans une optique d'analyse historique du rôle des intellectuels, c'est d'abord dans un article intitulé *Some thoughts on intellectuals and the school* (1966) que Chomsky interprète une série de faits historiques sous l'angle des transformations engendrées par les révolutions sociales et politiques au fil de l'histoire. Le penseur analyse certains événements historiques (par exemple, la guerre d'Espagne) à la lumière de la participation des intellectuels à ces événements : pour Chomsky, les États-Unis seraient d'habiles représentants du phénomène d'abandon de plusieurs intellectuels des questions humanitaires au sein même de ses propres systèmes universitaires, phénomène qui devrait être la plus urgente et fondamentale préoccupation des intellectuels et des écoles américaines. L'école devrait ainsi donner à ses élèves des moyens de défense intellectuelle contre la propagande politique, médiatique et l'allégeance idéologique de certains intellectuels dont le discours domine la sphère publique.

C'est aussi en s'appuyant sur une analyse interprétative de la guerre du Vietnam que Chomsky remarque l'abandon des intellectuels américains des questions sociales :

One can only be appalled at the willingness of American intellectuals, who, after all, have access to the facts, to tolerate or even approve of this deceitfulness and hypocrisy. Instead of shocked denunciations, we hear and read mock-serious discussions of the rationality of the American attempt to drive the North Vietnamese by force towards the negotiations that they have been demanding; of the sincere American desire to permit the South Vietnamese people to elect freely the government of their choice (now that the domestic opposition has been crushed and all the Communist and neutralist candidates excluded); of the great complexity of international affairs (which, strangely, did not seem to justify Russian domination of east Europe or the Japanese attempt to impose a new order in Asia); of the judicious restraint of the administration, presumably, in refraining from genocide at a single stroke; and so on. (Chomsky, 1966, p.267)

Pour le penseur, le rôle des intellectuels américains a toujours été de s'assurer que le peuple soit passif et obéissant, voire ignorant et programmé (Chomsky, 2001). Pour soutenir cette idée, il s'appuie notamment sur certains écrits de Ralph Waldo Emerson, essayiste et philosophe américain du 19^e siècle qui, en regard des programmes d'éducation de l'époque, a précisé que le peuple devait être éduqué de manière à ne jamais se retourner contre l'élite dominante : pour Chomsky, il semble clair que cela n'a guère changé depuis. Une de ces stratégies élitistes est le contrôle de l'opinion publique par, entre autres choses, l'éducation et le règne des intellectuels « experts » dans de vastes domaines : à titre d'exemple, Chomsky cite, dans une entrevue avec Denis Robert et Weronika Zarachowicz réalisée en 2001, la propagande britannique visant les intellectuels américains afin de les inciter à appuyer l'entrée en guerre lors de la Seconde Guerre Mondiale, malgré l'opposition du peuple.

Le penseur prend également le soin de définir la notion d'« intellectuel » : il s'agirait d'une attitude poussant une personne à s'informer, à réfléchir sérieusement, à demeurer critique. Pour le philosophe, plusieurs personnes n'ayant aucune instruction scolaire sont de remarquables intellectuels, contrairement à certains intellectuels autoproclamés et honorés (*versus* les intellectuels dissidents). Cette différence remonte, selon Chomsky, à l'Antiquité, où les prophètes (les intellectuels dissidents, par analogie) étaient méprisés au profit des flatteurs et des courtisans (*intelligentsia* élitiste, notamment), et cette distinction se serait perpétrée au cours de l'histoire (massacre d'intellectuels dissidents au Salvador, pour ne citer

qu'un triste exemple). En démontrant comment les intellectuels ont échoué à mettre leur savoir au profit de ce qui se doit de devenir une *auto-défense* contre l'idéologie dominante, le linguiste veut nous sensibiliser à cette illusion de l'université conçue comme chasse gardée de la pensée critique.

Chomsky procède aussi à une critique, dans *The secular priesthood and the perils of democracy* (titre d'une conférence donnée à l'Université de Sienne, en Italie, en novembre 1999), des stratégies mises en place par les intellectuels américains libéraux et cultivés au début du 20^e siècle, pour conserver ce que Chomsky appelle la « conscience des classes » : c'est l'industrie des relations publiques (développée par Edward Bernays dans les années 1920) au service du contrôle de l'esprit public par le milieu des affaires et du divertissement profitant du soutien de l'État. Chomsky retrace, entre autres choses, plusieurs faits politiques ignorés par les médias américains (assassinats d'intellectuels jésuites latino-américains lors des offensives américaines au Salvador, atrocités au Timor-Oriental perpétrées par des unités d'élite formées par l'entraînement militaire états-unien, etc.) dans le but de tenir la masse à l'écart, le plus possible, de l'information, de l'objectivité et du sentiment antipatriotique qui pousseraient la population à s'exprimer contre les offensives militaires américaines. Les intérêts d'un tel contrôle seraient profitables pour le gouvernement, le monde des affaires mais également pour les « intellectuels d'élite de la prêtrise séculière » :

Des intellectuels connus, comme Walter Lippmann et Reinhold Niebuhr, voyaient dans le peuple un « troupeau désorienté » qu'il fallait conduire, pour son propre bien, étant donné « la stupidité de l'homme moyen ». À ses mentors de lui donner « les illusions nécessaires », de l'approvisionner en « idées simples mais psychologiquement efficaces ». Dans une démocratie, le rôle dévolu aux masses doit être celui « de spectateurs intéressés devant ce qui se passe » et pas celui de « participants ». Toutes ces idées trouvent leur source chez d'éminents penseurs, très anciens, mais sont devenues de puissants courants de pensée dans les sociétés démocratiques du XX^e siècle. Il existe quelques bons travaux de recherche sur ces questions. Il ne fait aucun doute qu'il s'agit d'une doctrine soigneusement pesée et d'une stratégie délibérée, et plutôt pragmatique, qui a remporté un succès considérable. Les intellectuels les plus perspicaces en sont conscients. Mais la plupart participent à l'entreprise de subordination sans s'en rendre compte, car cela fait partie de leur formation. D'ailleurs, Pierre Bourdieu a écrit là-dessus :

on apprend à se comporter d'une certaine façon, et ceux qui n'y arrivent pas finissent chauffeurs de taxi. Le système éducatif opère une sélection. Il favorise l'obéissance et la passivité. Ceux qui ne s'y plient pas sont rejetés. Ce n'est pas automatique, mais c'est un mécanisme qui fonctionne assez bien et que l'on peut analyser. (Chomsky, 2001, p.57)

Au service du gouvernement et formé, selon Chomsky, depuis la petite école pour l'être, ce groupe se considérerait comme les détenteurs du savoir, les bien-pensants avec qui il est profitable de se lier (Chomsky, 1999). N'ayant plus recours à la violence dans une société moderne « démocratique », les classes dirigeantes auraient donc développé des moyens plus pernicioseux pour garder leur mainmise sur l'esprit public : propagande, divertissement puéril, création de besoins superficiels servant à éloigner le citoyen de préoccupations réelles, mais aussi interprétation intellectuelle erronée ou tronquée d'événements politiques et de faits historiques menant à une éducation loin d'être objective.

Si l'on considère, comme le mentionne Chomsky en référence au concept d'*habitus* de Bourdieu dans la citation précédente, que certains intellectuels ont intégré divers codes culturels guidant leurs actions, il faut aussi convenir, selon Chomsky, que ceux qui ne l'ont pas fait sont écartés :

People within them [the universities], who don't adjust to that structure, who don't accept it and internalize it (you can't really work with it unless you internalize it, and believe it); people who don't do that are likely to be weeded out along the way, starting from kindergarten, all the way up. There are all sorts of filtering devices to get rid of people who are a pain in the neck and think independently. Those of you who have been through college know that the educational system is very highly geared to rewarding conformity and obedience; if you don't do that, you are a troublemaker. So, it is kind of a filtering device which ends up with people who really honestly (they aren't lying) internalize the framework of belief and attitudes of the surrounding power system in the society. The elite institutions like, say, Harvard and Princeton and the small upscale colleges, for example, are very much geared to socialization. If you go through a place like Harvard, most of what goes on there is teaching manners; how to behave like a member of the upper classes, how to think the right thoughts, and so on. (Chomsky, 1997, para. 11)

Dans cette perspective, les intellectuels participant à la propagande de l'idéologie dominante y gagnent d'abord la possibilité d'éviter un rejet par leur institution, causé par une trop grande dissidence, mais aussi la chance de développer un « réseau à l'intérieur d'une structure de classe déterminée et à comprendre les objectifs, les buts et les intérêts de la classe dominante » (Chomsky & Macedo, 2000, p. 16). En fait, ils seraient même les plus susceptibles d'être influencés par la propagande : pour arriver à l'université ou aux études supérieures, ils sont déjà passés par des dizaines de filtres et de systèmes les permettant de servir l'idéologie dominante et de se subordonner au pouvoir volontairement, processus commençant dès l'école élémentaire. S'étendant jusqu'aux études supérieures, Chomsky représente ce phénomène par une courte expression qui, toutefois, en dit long : « *Look, don't work on that; it's a wrong idea. Why not work on this?* » (Chomsky, 1991, p.392). Ainsi, pour Chomsky, une société idéale s'appuierait sur des intellectuels et des citoyens se faisant le devoir indépendant de renverser les différents rapports de force inégalitaires.

3.5 Médias et éducation : vers une auto-défense intellectuelle chomskyenne

Un tout autre pan de la pensée de Chomsky est reconnu, parallèlement à ses importantes contributions en linguistique et ses analyses purement politiques et sociales, pour sa profondeur et son influence sur divers domaines d'études, du champ des communications à celui de la publicité : il s'agit de la critique chomskyenne des médias de masse, l'une des contributions intellectuelles les plus connues et citées de l'ensemble de l'œuvre du penseur. Dans cette dernière section de chapitre, nous introduisons la manière dont correspondent ensemble la critique de Chomsky des médias de masse et sa pensée éducative.

C'est en 1988 que Chomsky, en collaboration avec l'économiste et analyste américain des médias Edward S. Herman, publie *Manufacturing Consent : The Political Economy of the Mass Media*, ouvrage dédié à l'analyse du fonctionnement des médias de masse américains. Empruntée à Walter Lippman, figure notoire de l'histoire des relations publiques états-uniennes, l'expression « *manufacturing consent* » renvoie, pour les auteurs, à une révolution dans la pratique de la démocratie conçue comme technique de contrôle de masse : il ne serait

plus important pour l'élite politique et économique américaine de considérer ce que le peuple croit ou pense, mais plutôt ce qu'il fera sous leur contrôle en tant qu'élite dominante (Chomsky & Herman, 1988). Les auteurs révèlent ainsi, dans l'ouvrage, certains mécanismes employés par le gouvernement et les médias américains dans le but de contrôler la pensée publique, à défaut de ne plus pouvoir contrôler les individus par la force physique (Chomsky & Herman, 1988).

La « fabrication du consentement » aurait ainsi, pour principales cibles, les opinions, valeurs, intérêts et choix de consommation de la population. Pour Chomsky et Herman, cette tentative de contrôle prend différentes formes et s'ingère dans de multiples paliers sociaux et ressources dites « publiques » : sociétés géantes (*megacorporations*) liées les unes aux autres par des intérêts communs, médias de masse servant les besoins des mieux nantis et du gouvernement et biaisant l'objectivité de l'information, publicité pernicieuse poussant la création de besoins illusoires chez l'individu et justification d'actes militaires inhumains défendus par la politique étrangère des États-Unis sont quelques exemples donnés par Chomsky et Herman de cette manipulation médiatique.

Chomsky suggère ainsi d'analyser, notamment, le traitement de l'information par les journaux et la télévision afin de comprendre la manipulation médiatique :

I'm often asked, this is not at a school level but at a college level, to give talks on media and I usually don't prepare, no matter what country it is : here, Italy, Sweden, wherever it may be. I don't usually prepare, I just take that morning's newspaper and start running through it with the students and... You can't miss it. Story after story, you can see the hidden presuppositions, bias, subordination of power, things who are excluded, the way it's put, and so on. It's ubiquitous. You can do it with the school textbooks, same thing. That's intellectual self-defense. Defend yourself against what you're submerged in, and ask why. It's not hard to run courses like that. (Chomsky, 2013, entretien personnel).

Dès lors, la critique chomskyenne des médias de masse et la vision éducative du penseur se joignent : pour Chomsky, l'école actuelle est loin de donner aux élèves les outils nécessaires à une analyse critique des médias, mais participe plutôt à la concentration du

pouvoir dominant, raison pour laquelle le penseur conçoit que l'éducation doit inclure des cours d'auto-défense intellectuelle contre la pensée politique, médiatique et scolaire dominante.

L'importance de cette notion dans le cadre critique chomskyen ne saurait se limiter à une simple mise en garde, une simple réaction une fois la tentative de manipulation posée : il s'agit plutôt, chez Chomsky, d'un mode de réflexion critique constante, voire d'une seconde nature à développer. Questionner l'entière vérité des faits que l'on nous présente, demander les justifications nécessaires à toute tentative autoritaire quelle qu'elle soit, développer une pensée indépendante des sources de savoirs généralement admises (Chomsky dira même, dans cette perspective, qu'il faut se méfier de ses propres dires et en tirer des conclusions personnelles et indépendantes), voilà quelques-uns des réflexes critiques devant idéalement forger notre faculté d'auto-défense intellectuelle. Pour le penseur, il s'agit aussi d'une pratique communautaire et solidaire : puisque les mécanismes idéologiques gouvernementaux et médiatiques tentent constamment d'isoler les individus, par divers moyens détournés tels que la création d'« illusions nécessaires »⁷ (Chomsky, 1989), il importe grandement de se rassembler, d'échanger et de discuter d'idées et de phénomènes, de retrouver une solidarité sans cesse menacée par l'imposition d'un individualisme ambiant. Mais qu'en est-il du rapport plus direct entre le concept d'auto-défense intellectuelle et l'éducation ?

Dans sa défense de cours destinés au développement de l'auto-défense intellectuelle, Chomsky n'inclut nullement les écoles telles qu'elles fonctionnent dans le cadre du système actuel : au contraire, le penseur soutient que si nous avions un *réel* système d'éducation, de tels cours y seraient déjà dispensés, ce qui est loin de la réalité qu'interprète Chomsky. Dès lors, quelques considérations fondamentales s'imposent dans la proposition que fait Chomsky de donner ces cours d'auto-défense : quels seraient les contenus de tels cours ? À l'endroit

⁷ Les « illusions nécessaires » chomskyennes, formulation ironiquement empruntée à l'américain Reinhold Niebuhr (1892-1971), sont les produits de stratégies politico-médiatiques mises en place dans l'optique de garder les citoyens à l'écart des décisions les concernant : rapidité et concision de l'information destinée au grand public, rejet des points de vue dissidents permettant le maintien de l'idéologie dominante, propagande d'une culture de distractions et de divertissement à tout prix, etc. (Chomsky, 1989)

d'élèves de quels niveaux seraient-ils donnés? Pour illustrer la réponse chomskyenne à ces questions, nous nous permettons ici d'introduire intégralement une séquence de l'entretien personnel tenu avec le penseur en mars 2013 : nous jugeons humblement que cette séquence, ponctuée à la fois de théorie et d'anecdotes, traduit avec exactitude la pensée chomskyenne à ces égards. Ainsi,

A : (...) You wrote a lot about intellectual self-defense courses : at what age do you think self-defense courses should be offered to students and how should it ideally incorporate an educational system?

C : A good teacher would do it all the time. I'll tell you another story: I don't want to just give anecdotes but they illustrate what I think in general. I had a grandson in elementary school by the time of the invasion of Afghanistan. The teacher had a lesson, prepared lesson about patriotic, usual kind of... This kid picks stuff up at home : his parents are kind of critical and... So this little kid, he raises his hand and, he thought there might be another side to the story, there might be other things. The teacher shut him out. At the end of the class, she asked him to come up to the front to talk to her. Then she gave him a lecture in which she said that you have to realise that other people have a right to express themselves too. In other words, we have to have a hundred percent marching in line : if one person raise questions that's breaking up open-mindedness. Well, the teacher could have had a different approach : listen to other ideas, let's see if we can talk what they'd look like from a different point, an Afghan child your age, let's say. There are other things that could be done, but that teacher wouldn't last long. Not in our system. But that does mean that the schools has to do what the dominant culture of power, and of course the schools are in that. But intellectual self-defense can be done every minute, read this morning newspaper (...).

A : Even at an early age?

C : You know, you can't talk about the Afghan invasion with kindergarten kids, but about some things. Ask them what television ads they looked at this morning, and say, well, they look at it and see it's trying to get them want some toy but they don't have any money. So what the television has design to get them to nag their parents so the parents will buy the toy. Get them to tell their parents : my friend down the block has it, unless I have it I'm gonna die and so on... They can see that pretty quickly. And you can say : you really want that toy, you're not gonna throw it anyway? And why is that

happening? Well, I don't know how sophisticated it got but the reason it's happening is because the advertising industry, some years ago, understood that... There's a book on that, Canadian political scientist, economist actually. The advertising industry understood that there was a big audience down there that they were not reaching, because they don't have any money, like children. So how can you reach children? Well we have to design methods and television ads, and infant programs so they'll nag their parents. By now there is a subfield of academic applied psychology which is devoted to nagging: different ways of nagging, different ways of doing and so on. At some level you can get kids to understand this. At the wrong level, I suspect down to kindergarten. And you can do it with any other aspect of their lives : why are you being told to come to school, let's say. Would you rather play? Is this a good idea to be told to come to school? Ok, let's think about it. Anything in a child's life can be turned into intellectual self-defense.

A : And at one point, do you think intellectual self-defense courses are more crucial for the kids and our future then what is traditionally learned in school?

C : What's important for a person, at any level, is cultivating their own abilities to think for themselves. Whether it's to inquire, a 6th grade kid who wants to look after some other topic, just encourage those elements of a person's nature. Every child has it : that's why kids are asking questions all the time, can drive your parents crazy with questions because they want things to make sense, to understand it and so on. And that can be encouraged from a young child to graduate school. Then it doesn't really matter what you learn, because you are capable of learning what matters to you. In fact there's a standard line here, at the MIT, there used to be this world-famous physicist who taught freshman classes in physics and he was famous for when he was asked in class : what are we gonna cover this semester? He would say : it doesn't matter what we'll cover, it matters what *you* discover. That's education. Once you've cultivated that talent, you're ready for whatever next challenge will come along. Any fixed amount on a theory you learn is innate. There's some things you have to learn : you have to learn arithmetic and things like that but for the most part you have to learn to gain the abilities or just allow the abilities to flourish because... They are ready to confront the next challenge, whatever it'll be. Whether it's some new things that nobody had ever thought of. (Chomsky, 2013, entretien personnel)

Cet extrait illustre bien la définition qu'entretient Chomsky de l'auto-défense intellectuelle : il s'agit d'une posture de critique constante, pouvant être adoptée à toute minute et à tout âge. Elle est une prise en compte de nouvelles perspectives dans notre compréhension des phénomènes sociaux observés, et un bon enseignant ou une bonne enseignante permettraient constamment cette prise en compte considérant que, selon Chomsky, tous les événements de la vie d'un enfant peuvent être considérés comme des opportunités d'auto-défense intellectuelle. Dans une telle optique, l'analyse adaptée des influences politiques et médiatiques n'est pas exclue, mais au contraire favorisée à un point tel que pour le penseur, au-delà des connaissances traditionnelles à acquérir, c'est le principe de développement de la faculté innée des enfants à réfléchir de façon indépendante qui doit constituer l'éducation. Maintenant, de quelle façon cette capacité d'auto-défense intellectuelle peut-elle se manifester ailleurs que dans un système institutionnalisé?

Puisque pour Chomsky, l'éducation ne se limite point aux mécanismes purement institutionnalisés d'un système scolaire (ce qui n'est pas sans rappeler l'éducation critique conçue par Freire), quelle serait la meilleure façon d'aider la population, ou n'importe quel individu d'une société à se conscientiser sur les effets pervers des médias, de l'endoctrinement et du contrôle? À ce propos, Chomsky insiste notamment sur la piste suivante :

So when you have a chance to meet with people or talk with them, I think the thing to do is to try to get them to learn how to explore things for themselves – for example, to help them learn for *themselves* the way that the media shape and frame issues for the purpose of manipulation and control. Now, there's not much point in doing it abstractly – you know, like some theory of how it works. What you have to do is look at cases. So take cases that people are interested in, and just teach them how to do research projects. (...) If you do a little work, you can find out what the facts are, you can find out the way they're being distorted and modified by the institutions. And then the purposes of those distortions quickly become clear. (Chomsky, 2003, p. 211)

Un journaliste et intellectuel argentin, Eduardo Aliverti, a ainsi observé dans l'œuvre chomskyenne la mise en lumière de dix principales stratégies politico-médiatiques destinées à manipuler la population, dans une optique de renforcement du contrôle idéologique et des

différentes valeurs de l'élite dominante (la classe politique, les intellectuels asservis au pouvoir, les dirigeants de diverses et puissantes compagnies, les groupes médiatiques convergents). Appuyé sur l'analyse d'Aliverti, un enseignement chomskyen de la résistance mettrait donc de l'avant la reconnaissance et la critique des stratégies suivantes :

1- *The strategy of distraction*, soit le détournement de l'attention de la population des problèmes sociaux importants vers des contenus de divertissement, **2- *Create problems, then offer solutions***, soit la création d'un besoin ou d'un problème imaginaires destinés à une meilleure adhésion de la population aux solutions proposées ultérieurement, **3- *The gradual strategy***, stratégie voulant que, lorsqu'appliquée de façon graduelle, une mesure inacceptable sera éventuellement admise au fil du temps, **4- *The strategy of deferring***, stratégie consistant à faire passer des décisions et des mesures destinées à une utilisation future en misant sur la distance que la population entretient face aux conséquences à long terme, **5- *Go to the public as a little child***, soit une tentative de provoquer des réactions simples et infantiles chez le public, donc dépourvues de critique et de réflexion, **6- *Use the emotional side more than the reflection***, technique de dévaluation de la pensée rationnelle par un appel aux sentiments, **7- *Keep the public in ignorance and mediocrity***, stratégie visant à garder, notamment par une pauvre éducation, les populations ignorantes des technologies et des méthodes utilisées par les médias, **8- *Encourage the public to be complacent with mediocrity***, soit rendre attrayante l'adoption de comportements enfantins, stupides ou bêtes au sein de la population, **9- *Self-blame strengthen***, qui consiste à amener l'individu à se culpabiliser pour sa situation au lieu de se révolter contre le système en place et, finalement, **10- *Getting to know the individuals better than they know themselves***, c'est-à-dire continuer de creuser l'écart entre les connaissances du public des avancées psychologiques et celles des élites dirigeantes dans le but de mieux contrôler les individus (Aliverti, 2010).

Ainsi, au terme de ce chapitre, nous avons observé l'analyse chomskyenne de la démocratie et du concept d'égalité au sein du système d'éducation américain, en enrichissant cette section de chapitre par une présentation des critiques chomskyennes de deux politiques éducatives américaines, le *No Child Left Behind* et *Race To The Top*. Après avoir exposé l'analyse chomskyenne des impacts de ces mesures sur l'éducation et le travail enseignant,

nous avons décrit les réticences de Chomsky face aux stratégies de privatisation du système éducatif américain et des dangers d'un partenariat entre les universités et les corporations aux États-Unis. En guise de résistance à ces stratégies, nous avons ensuite présenté la vision chomskyenne du rôle social idéal des universités et des intellectuels, pour compléter ce chapitre sur les détails de la critique chomskyenne des médias de masse et l'importance de l'auto-défense intellectuelle. Nous exposons dans le prochain chapitre certaines des plus célèbres critiques adressées à la pensée chomskyenne, afin de contraster les propos étudiés jusqu'ici à la lumière d'arguments contraires.

Chapitre IV : Critiques de la pensée chomskyenne

« Anarchiste, extrémiste, contradictoire, porte-étendard d'une gauche radicale et sans nuances, anti-américain, volontairement polémique, surévalué... », c'est sur ces mots que nous avons introduit ce mémoire, non pas sans raison : Chomsky est sans aucun doute l'un des intellectuels les plus critiqués du siècle dernier, et l'est toujours aujourd'hui. Que ce soit en termes linguistiques, philosophiques ou politiques, ses détracteurs sont nombreux et, il nous faut l'avouer, répondent parfois à Chomsky avec la même ardeur et virulence qui caractérisent souvent le discours de ce dernier. Ainsi, après avoir exposé la pensée chomskyenne dans ce qu'elle a de plus varié ou multidimensionnel en éducation, nous nous attardons, dans ce dernier chapitre, à différentes critiques adressées à la pensée du linguiste et philosophe depuis les années 1950.

Pour ce faire, nous procédons dans les sections suivantes de façon thématique (linguistique, philosophie, pensée sociopolitique), en débutant par les arguments respectifs de Skinner et Piaget concernant l'innéisme linguistique chomskyen. En deuxième lieu, nous rendons compte des critiques philosophiques adressées à l'endroit de la pensée chomskyenne sur la nature humaine par Michel Foucault avant d'exposer, pour compléter, les critiques de Christopher Hitchens et Pierre Vidal-Naquet concernant certains aspects sociaux et politiques du discours chomskyen.

Il est à noter que, puisque nous avons exposé tout au long de ce mémoire divers aspects de la pensée éducative chomskyenne (aspects philosophiques, linguistiques et politiques), ce chapitre s'inscrit également dans le même esprit d'analyse : les critiques ici proposées ne concernent pas nécessairement la *globalité* de la pensée de Chomsky en éducation, mais s'opposent plutôt à certains concepts relevant des fondements mêmes de cette pensée éducative. Ainsi, bien que les critiques adressées à Chomsky soient nombreuses et variées, nous nous en tiendrons ici aux critiques relatives aux concepts et théories chomskyennes exposés dans ce mémoire, par souci de cohérence.

4.1 Les critiques linguistiques : Skinner et Piaget

Dans cette section, nous analysons les points de vue skinnérien et piagétien sur les débats présentés dans le second chapitre de ce mémoire : ainsi, nous proposons la réponse de Skinner à Chomsky concernant les attaques de ce dernier à l'égard du *Verbal Behavior* écrit par le psychologue américain en 1957, et les remarques de Piaget à propos du débat tenu à Royaumont en 1975 sur l'acquisition du langage.

Critique skinnérienne et behavioriste

Il est difficile de trouver des réponses proprement skinnériennes aux attaques de Chomsky en regard des écrits du psychologue behavioriste : alors que Chomsky a beaucoup publié et commenté à ce sujet, il semble que Skinner s'est montré plutôt réservé, voire réticent face à un engagement actif dans ce débat. La littérature à ce propos, du moins à la lumière de nos recherches, offre d'ailleurs peu d'explications de ce fait : ainsi, la majorité des contre-arguments skinnériens proviennent rarement de Skinner lui-même, mais plutôt d'acolytes ou de tenants du behaviorisme radical de ce dernier. Par contre, un des rares propos de Skinner à ce sujet précis exprime possiblement l'esprit général de son opposition aux critiques chomskyennes : « [Chomsky] *doesn't know what I am talking about and for some reason is unable to understand it* » (Skinner, 1972, p.63). Puisque Skinner offre très peu de détails supportant cette affirmation, comment les défenseurs de sa pensée expliquent-ils l'incompréhension chomskyenne des postulats skinnériens, ou réagissent-ils aux critiques du linguiste?

D'abord, les raisons pour lesquelles aucune contre-argumentation substantielle de la part de Skinner ou des behavioristes ne s'est constituée sont majoritairement proposées par Kenneth MacCorquodale, dans un article de 1970 paru dans le *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. Notamment, MacCorquodale relève le fait que plusieurs behavioristes, n'adhérant pas au radicalisme de Skinner, ne se sont pas sentis visés par la critique

chomskyenne, mais que la principale raison de cette absence de réponse behavioriste réside dans le ton employé par Chomsky dans son argumentation contre Skinner :

Finally, and it must be said, probably the strongest reason why no one has replied to the review is its tone. It is ungenerous to a fault; condescending, unforgiving, obtuse, and ill-humored. For example, the perfectly well-defined word "response" is consistently called a "notion" which creates, in time, an overwhelming atmosphere of dubiety with respect to the word. The review's one kind word is in a footnote (Chomsky, 1959, p. 32). It is almost impossible to reply to whatever substantive points the review might have made without at the same time sounding either defensive and apologetic, or as truculent as the reviewer. (MacCorquodale, 1970, p.84)

Pour sa part, Julie Andresen a publié, en 1991, un article dans lequel étaient avancées quatre raisons pour lesquelles le point de vue chomskyen était sorti vainqueur des nombreux débats opposant behaviorisme et cognitivisme depuis les années 1950 : elle-même tenante du behaviorisme de Skinner, son article nous permet entre autres de soulever quelques hypothèses sur les raisons pour lesquelles le behaviorisme skinnérien, selon ses défenseurs, fut d'abord incompris par les cognitivistes, puis disqualifié (à tort) par leurs théories. Les quatre hypothèses soulevées par Andresen sont les suivantes : 1- un engouement pour le renouveau engendré par les théories cognitivistes, 2- les différents legs de la décennie 1960, 3- le pouvoir d'un humanisme renouvelé et essentialisé par le cognitivisme, et 4- la place de la linguistique telle que conçue dans sa tradition textuelle (Andresen, 1991, p.50). Par contre, suivant notre interprétation personnelle de l'article, la critique la mieux ficelée de la part des behavioristes et d'Andresen se retrouve dans la citation suivante :

Chomsky's 1959 review of Skinner played up and played on the worst fears engendered by behaviorist approaches to human activity. Chomsky's review is 31 pages long. On 13 of those pages, Chomsky refers to rats or Skinner's bar-pressing experiments, often more than once per page although nowhere in *Verbal Behavior* is there mention of rats and, in my first and recent reading of *Verbal Behavior*, I found Skinner's book to be always fresh, often amusing and sometimes idiosyncratic- in short, very human. Nevertheless, Chomsky framed his entire review of *Verbal Behavior* with a five page discussion of Skinner's *Behavior of Organisms* (1938) and recurrently associated Skinner's innovative terminology for human language-use with rats pressing bars. (Andresen, 1991, p. 52-53)

D'impression, cette image behavioriste de rats de laboratoires rapportée aux comportements humains est certainement l'un des clichés les plus durables sur le behaviorisme, et la part de la critique chomskyenne de *Verbal Behavior* (1957) et du travail behavioriste en général est possiblement l'une des plus fortes raisons de ce fait. Ainsi, nous pouvons supposer que les trois principales critiques behavioristes du point de vue chomskyen sont, d'abord, une incompréhension des postulats de Skinner (Skinner, 1972), un ton ironique et arrogant n'ayant peu ou pas du tout permis la constitution d'un réel débat (MacCorquodale, 1970) et, finalement, un faux anti-humanisme behavioriste supposé par Chomsky (Andresen, 1991).

Critique piagétienne et constructiviste

Parce qu'étrangement semblable à la réaction de Skinner, la réponse de Piaget face aux critiques chomskyennes lors du débat de Royaumont est d'emblée surprenante : à l'instar du behavioriste, le psychologue suisse aurait également supposé l'incompréhension des fondements premiers de ses prémisses constructivistes par le linguiste américain :

One had the impression that, to the very end, Piaget was still convinced he had been misunderstood by Chomsky and Fodor. In Piaget's opinion, had they really understood his position, then it would have been unthinkable that the disagreement could still persist. One of Piaget's secrets was his deep reliance on the intuitive, unshakeable truth of his *hypothèses directrices* (guiding hypotheses). These were such that no reasonable person could possibly reject them- not if he or she actually understood what they meant. One could single out the most fundamental of Piaget's assumptions (Piaget, 1974) in words that are not his own, but which may well reflect the essence of what he believed: life is a continuum, cognition is an aspect of life, therefore cognition is a continuum (Piattelli-Palmarini, 1994, p.319)

Par contre, Piaget se différencie de Skinner par sa construction d'une réponse plus argumentée à l'égard des critiques chomskyennes : nous proposons donc, dans cette sous-

section, une exposition des principaux propos piagétiens pertinents en regard de cette question, exprimés dans *Afterthoughts* (Piaget, 1980).

Les reproches de Piaget à Chomsky sur la question de l'acquisition du langage y sont variés, mais semblent toutefois graviter autour de la déception d'un compromis jamais réalisé. En effet, Piaget est entré dans le débat de Royaumont avec la ferme croyance que Chomsky et lui partageaient plusieurs conceptions communes, et qu'un échange ponctué de clarifications de vocabulaire et de concepts engendrerait inévitablement ce compromis souhaité : malheureusement pour le psychologue suisse, l'issue du débat et la posture générale chomskyenne ont été toutes autres. À ce propos,

In his concluding remarks, Changeux said that a compromise between Chomsky's innatism and my own constructivism point of view was possible, and I have already expressed my pleasure at this possibility during the symposium. Since then, his inspiring inaugural lecture at the Collège de France has been made public, and I have learned a great deal from it. For me, the essential point made by Changeux is the following: against Chomsky's and Fodor's positions, where interactions with the external world (...) is limited to triggering pre-established programs, Changeux opposes a functional epigenesis which permits an economy of genes. (Piaget, 1980, p.278)

Il serait trop hasardeux et imprudent d'avancer que la critique piagétienne des propos chomskyens passe d'abord par les propositions du biologiste français Jean-Pierre Changeux : avant d'introduire les considérations de ce dernier dans son argumentation, Piaget avait toujours nié l'existence de structures cognitives innées dans l'étude de l'intelligence humaine, pierre angulaire des théories linguistiques chomskyennes. Mais, comme mentionné plus haut, les critiques piagédiennes du débat de Royaumont relèvent davantage d'une asymétrie entre les postures constructivistes et innéistes, décalage qu'il juge sans fondement :

Having now arrived at the point of drawing my own conclusions from our debates on innatism, what strikes me the most is the absence of symmetry between the Chomsky-Fodor position and my own. For them, everything happens as if the interpretation of cognitive mechanisms were a question of all-or-none: radical innatism or behaviorist empiricism. I have, on the contrary, the obligation, in the line of constructivism, to take into account all the factors that come

into play: innateness of the points of departure, endogenous character of logical and mathematical constructions, requirements of experimentation for the knowledge of objects – but also the necessity, in order to attain the observables, to assimilate them into frameworks that are again endogenous, and so on. I have no ambition at all to decide between all or none, but only the candor of wanting to differentiate the situations and to consider myself a winner at every level. (Piaget, 1980, p. 284)

Ainsi, nous pouvons avancer, de façon sommaire, que les principales critiques piagésiennes adressées à l'endroit des positions chomskyennes relèvent 1- d'une mauvaise compréhension des prémisses constructivistes et 2- d'une condamnable rigidité, chez Chomsky, à l'égard de l'opposition paradigmatique innéisme/empirisme.

4.2 Les critiques philosophiques : Foucault

Dans cette section, nous abordons principalement les critiques philosophiques adressées à la conception chomskyenne innée, libre et créative de la nature humaine, arguments articulés par Michel Foucault, philosophe français ayant pris part à un débat historique avec Chomsky au début des années 1970. En regard de cette importance historico-philosophique, nous jugeons essentiel de combiner une exposition des fondements de ce débat à la critique foucauldienne, afin de mieux cerner les implications de cette dernière face à la philosophie chomskyenne.

Critique foucauldienne

C'est dans le cadre d'une initiative de la *Dutch Broadcasting Foundation* que Michel Foucault et Noam Chomsky ont débattu sur la nature humaine et la justice sociale, en novembre 1971, au sein d'un projet nommé *The International Philosophers Project*. Tenu en Autriche à l'Université technique d'Eindhoven, le débat s'inscrivait dans le cadre d'une série

de rencontres durant lesquelles des philosophes comme Leszek Kolakowski, Henri Lefèbvre, John Eccles et Karl Popper se sont entretenus sur la nature humaine et la société idéale.

L'importance de la portée d'un tel débat entre Foucault et Chomsky va sans dire, les réputations respectives des deux penseurs étant déjà établies à l'époque : d'un côté se présente le grand philosophe français, l'incontournable représentant de la pensée postmoderne française du XX^e siècle et, de l'autre, le père de la révolution cognitive des années 1950, profond rationaliste et héritier américain de la pensée des Lumières. Mais à travers ce débat, ce sont deux grands paradigmes philosophiques qui s'affrontent, davantage encore que deux humbles philosophes ; c'est le combat du rationalisme moderne contre sa critique incarnée par la pensée postmoderne.

Puisque nous n'avons pas la prétention de rendre compte, de façon experte, de la complexité et des nuances de la pensée postmoderne, nous retenons ici une description de ce courant philosophique sur laquelle nous appuyons nos propos dans l'analyse des critiques de Foucault. Ainsi,

En philosophie, le postmodernisme devient sujet de débat en 1979 avec la publication de l'ouvrage de Jean-François Lyotard, *La Condition postmoderne*, que l'auteur caractérise par la perte de crédibilité et le déclin des métarécits qui sous-tendent le discours philosophique de la modernité. C'est autour de cette question que va éclater une querelle, dont les protagonistes seront J.-F. Lyotard, Jürgen Habermas et Richard Rorty. Elle a pour enjeu principal la question de la possibilité d'une sortie effective de la modernité. Les trois philosophes s'accordent pour reconnaître que, après Nietzsche et Heidegger, une manière absolue et globalisante d'envisager l'histoire, l'homme et la société, comme le voulaient les idéologies et les philosophies modernes de l'histoire, est devenue irrecevable. Cette convergence ne les empêche pas de s'opposer quant à l'interprétation à donner d'une telle sortie de la modernité. D'après Lyotard, la fin des métarécits de la modernité, c'est-à-dire du discours des Lumières et de celui de l'idéalisme, entraîne la fin aussi bien du subjectivisme que de l'humanisme, comme Michel Foucault l'avait déjà établi de son côté. Les philosophes des Lumières faisaient de l'audace du savoir le moteur de l'émancipation du genre humain tout entier ; quant à l'idéalisme absolu, il faisait dépendre la légitimité de tout savoir de la possibilité de s'inscrire dans la perspective d'une doctrine de la science encyclopédique et universelle. En critiquant les penseurs des

Lumières, Lyotard souligne que la raison ne saurait renvoyer automatiquement à une promesse d'émancipation et, surtout, que rien ne garantit la nécessité d'un lien entre les énoncés descriptifs de la science et les énoncés pratiques et prescriptifs visant l'émancipation de l'humanité. (Canullo, Jobez & Verhagen, 2013, para. 2)

Ainsi articulée autour d'une critique de la crédibilité des fondements, des valeurs et des idéaux du projet moderne des Lumières, il n'est point étonnant de considérer Chomsky comme l'un des plus fervents opposants à la pensée postmoderne : voyons maintenant comment ces deux critiques se sont simultanément incarnées au sein du débat qui nous intéresse dans le cadre de cette section.

C'est sur le concept de nature humaine que s'ouvre le débat, permettant d'abord à Chomsky de défendre sa conception telle que présentée dans le deuxième chapitre de ce mémoire : par nature humaine, Chomsky entend l'ensemble de structures biologiques innées permettant le langage que possède intrinsèquement l'être humain. Siège par excellence de la connaissance malgré le phénomène de « pauvreté du stimulus » découvert par Chomsky, c'est donc cet ensemble de structures langagières, guidant nos comportements sociaux et intellectuels, que Chomsky conçoit comme le fondement de la nature humaine. Foucault, pour sa part, doute de la possibilité même d'une telle notion :

I believe that of the concepts or notions which a science can use, not all have the same degree of elaboration, and that in general they have neither the same function nor the same type of possible use in scientific discourse. (...) It was not by studying human nature that linguists discovered the laws of consonant mutation, or Freud the principles of the analysis of dreams, or cultural anthropologists the structure of myths. In the history of knowledge, the notion of human nature seems to me mainly to have played the role of an epistemological indicator to designate certain types of discourse in relation to or in opposition to theology or biology or history. I would find it difficult to see in this a scientific concept. (Foucault, 1971, para. 18)

En rendant compte de la nature plutôt épistémologique du concept de nature humaine, Foucault émet ses réserves quant à la scientificité de cette notion : la nature humaine est davantage une direction, un nouveau champ d'études qu'une notion propre découverte par la science. Et puisque la créativité est un des concepts au cœur de la définition chomskyenne de

la nature humaine et de la société idéale qui devrait la favoriser, les points de vue des deux philosophes divergent tout autant à ce sujet.

Pour Foucault, la créativité scientifique de l'Homme relève des règles, des systèmes et de leurs transformations dans la sphère sociale de la connaissance : telle est d'ailleurs l'une des caractéristiques de l'ensemble de son entreprise philosophique, alors qu'il juge que Chomsky tente plutôt de réintroduire la créativité unique de l'individu au sein d'un ensemble de structures grammaticales et de règles limitant cette créativité (Foucault, 1971). Par contre, les deux philosophes s'accordent sur les conditions rendant possible la créativité humaine, même s'ils ne l'insèrent pas tous deux dans une perspective de nature humaine innée :

I believe that there is in reality quite a strong similarity between what Mr. Chomsky said and what I tried to show: in other words there exist in fact only possible creations, possible innovations. One can only, in terms of language or of knowledge, produce something new by putting into play a certain number of rules which will define the acceptability or the grammaticality of these statements, or which will define, in the case of knowledge, the scientific character of the statements. (Foucault, 1971, para. 81)

Ces considérations sur la nature humaine et la créativité, malheureusement abrégées dans le cadre de ce mémoire, sont indispensables à la compréhension des objets politiques des critiques de Foucault que nous souhaitons maintenant traiter, soit la justice sociale et l'implication des intellectuels dans la sphère publique.

D'abord, nous jugeons pertinent de rappeler la vision chomskyenne d'une société idéale dans le cadre de ce débat, de cette comparaison critique: en effet, le dialogue Chomsky-Foucault fait ressortir de riches nuances que nous souhaitons exposer ici. La deuxième section du débat s'ouvre ainsi sur certains idéaux sociaux chomskyens:

Let me begin by referring to something that we have already discussed, that is, if it is correct, as I believe it is, that a fundamental element of human nature is the need for creative work, for creative inquiry, for free creation without the arbitrary limiting effect of coercive institutions, then, of course, it will follow that a decent society should maximise the possibilities for this fundamental human characteristic to be realised. That means trying to overcome the

elements of repression and oppression and destruction and coercion that exist in any existing society, ours for example, as a historical residue. (...) Now a federated, decentralised system of free associations, incorporating economic as well as other social institutions, would be what I refer to as anarcho-syndicalism; and it seems to me that this is the appropriate form of social organisation for an advanced technological society, in which human beings do not have to be forced into the position of tools, of cogs in the machine. There is no longer any social necessity for human beings to be treated as mechanical elements in the productive process; that can be overcome and we must overcome it by a society of freedom and free association, in which the creative urge that I consider intrinsic to human nature, will in fact be able to realise itself in whatever way it will. (Chomsky, 1971, para.146)

En réponse à ces affirmations, Foucault exprime d'abord ses réserves quant à la nature démocratique des sociétés occidentales : comme Chomsky, le philosophe français réfléchit en termes de dictature des classes et d'instruments institutionnels et constitutionnels de violence (Foucault, 1971). Sur d'autres aspects, les idées des deux penseurs convergent aussi fortement : l'école et l'université « disséminent » le savoir afin de le garder entre les mains des classes sociales au pouvoir (Foucault, 1971), idée que l'on retrouve abondamment dans les écrits chomskyens. Là où les divergences apparaissent, et ce, sans surprise, c'est lorsque Chomsky incorpore sa conception de la nature humaine au sein des responsabilités que doivent endosser les citoyens et les intellectuels : Foucault dénonce alors le risque de concevoir cette nature humaine dans des termes strictement empruntés à notre propre société, notre propre civilisation et culture. Le philosophe français illustre sa posture ainsi :

I will take an example by greatly simplifying it. The socialism of a certain period, at the end of the nineteenth century, and the beginning of the twentieth century, admitted in effect that in capitalist societies man hadn't realised the full potential for his development and self-realisation; that human nature was effectively alienated in the capitalist system. And it dreamed of an ultimately liberated human nature. What model did it use to conceive, project, and eventually realise that human nature? It was in fact the bourgeois model. It considered that an alienated society was a society which, for example, gave pride of place to the benefit of all, to a sexuality of a bourgeois type, to a family of a bourgeois type, to an aesthetic of a bourgeois type. And it is moreover very true that this has happened in the Soviet Union and in the popular democracies: a kind of society

has been reconstituted which has been transposed from the bourgeois society of the nineteenth century. The universalization of the model of the bourgeois has been the utopia which has animated the constitution of Soviet society. The result is that you too realised, I think, that it is difficult to say exactly what human nature is. (Foucault, 1971, para. 172)

Face à cette critique, Chomsky soulève les dilemmes théoriques et pratiques des intellectuels : certes, notre compréhension de la nature humaine et des réalités sociales est limitée devant l'ampleur des phénomènes sociaux observés, et il peut être dangereux de poser diverses actions relevant de notre entendement limité. Mais, inversement, n'est-il pas plus dangereux encore de ne poser aucune action contre l'injustice? Devant l'incertitude, Chomsky conçoit plutôt qu'il est impératif de poser le choix de l'action. À ce propos, Foucault ne manque pas, d'ailleurs, de demander à Chomsky en vertu de quoi il pose ses actes, dans un échange qui représente admirablement bien la nature du débat entre rationalisme moderne, idéaux des Lumières et pensée postmoderne :

Foucault: So it is in the name of a purer justice that you criticise the functioning of justice? There is an important question for us here. It is true that in all social struggles, there is a question of "justice". (...) But if justice is at stake in a struggle, then it is as an instrument of power; it is not in the hope that finally one day, in this or another society, people will be rewarded according to their merits, or punished according to their faults. Rather than thinking of the social struggle in terms of "justice", one has to emphasise justice in terms of the social struggle

Chomsky: Yeah, but surely you believe that your role in the war is a just role, that you are fighting a just war, to bring in a concept from another domain. And that, I think, is important. If you thought that you were fighting an unjust war, you couldn't follow that line of reasoning. I would like to slightly reformulate what you said. It seems to me that the difference isn't between legality and ideal justice; it's rather between legality and better justice. I would agree that we are certainly in no position to create a system of ideal justice, just as we are in no position to create an ideal society in our minds. We don't know enough and we're too limited and too biased and all sorts of other things. But we are in a position- and we must act as sensitive and responsible human beings in that position to imagine and move towards the creation of a better society and also a better system of justice. Now this better system will certainly have its

defects. But if one compares the better system with the existing system, without being confused into thinking that our better system is the ideal system, we can then argue, I think, as follows: The concept of legality and the concept of justice are not identical; they're not entirely distinct either. Insofar as legality incorporates justice in this sense of better justice, referring to a better society, then we should follow and obey the law, and force the state to obey the law and force the great corporations to obey the law, and force the police to obey the law, if we have the power to do so. Of course, in those areas where the legal system happens to represent not better justice, but rather the techniques of oppression that have been codified in a particular autocratic system, well, then a reasonable human being should disregard and oppose them, at least in principle; he may not, for some reason, do it in fact. (Chomsky et Foucault, 1971, para. 212)

Un autre exemple, court et concret, représente bien le choc des paradigmes moderne et postmoderne incarnés par Chomsky et Foucault: pour ce dernier, la classe opprimée ne désire pas obtenir le pouvoir en vertu d'une idée de justice transcendante, mais bien pour l'obtenir pour la première fois de l'Histoire; c'est *ensuite* que la classe opprimée considérera cet affrontement comme une juste guerre (Foucault, 1971).

Au final, il est fort ardu, voire impossible, de résumer ainsi un échange aussi riche et complexe que le débat Chomsky-Foucault en quelques pages et, fatalement, la critique foucauldienne des conceptions philosophiques chomskyennes. Par contre, nous pouvons dégager certaines de ces remarques principales, soit 1- le caractère non-scientifique du concept de nature humaine défendu par Chomsky, 2- le risque chomskyen de concevoir une nature humaine à l'aide d'une terminologie et d'un mode de pensée propres à notre société, et 3- la notion de justice chomskyenne transcendante, plutôt inscrite dans un désir de prise de pouvoir historique chez Foucault. Dans la section suivante, nous continuons sur cette avenue politique et sociale en exposant les critiques de Christopher Hitchens et Pierre Vidal-Naquet face à quelques propositions sociopolitiques chomskyennes.

4.3 Les critiques politiques et sociales : Hitchens et Vidal-Naquet

Résolument actif dans les sphères publiques américaines et mondiales, les critiques adressées à Chomsky ne se sont pas confinées aux seuls milieux intellectuel, scientifique et linguistique : le penseur et activiste américain s'est, à maintes reprises, attisé les foudres de nombreux journalistes, auteurs et personnalités publiques qui, extérieurs aux milieux purement académiques, ont articulé divers propos souvent incisifs et virulents à l'endroit de différentes affirmations chomskyennes, dans un style attribué d'ordinaire à Chomsky lui-même. Parmi ces opposants, deux figures se démarquent particulièrement : Christopher Hitchens (1949-2011), journaliste anglo-américain fortement opposé aux critiques chomskyennes de la politique étrangère états-unienne, et Pierre Vidal-Naquet (1930-2006), historien français et principal détracteur des prises de position chomskyennes dans le cadre de l'affaire Faurisson ayant secoué la France en 1979. Cette section expose ainsi leurs critiques respectives.

Critique de Hitchens

C'est devant la nécessité de réfléchir les implications et la nature d'un islamisme radical que s'est articulé, suite aux événements du 11 septembre 2001, le débat Chomsky-Hitchens : violemment opposé à la vision chomskyenne des attentats, de ses sources et de la politique étrangère des États-Unis, le journaliste a ainsi initié une série de cinq articles dans lesquels se sont successivement répondu les deux auteurs, écrits publiés dans *The Nation*, hebdomadaire américain traitant d'opinions et d'analyses politiques et culturelles.

Afin de contextualiser ses propos et de rendre justice aux critiques de Hitchens, il convient d'abord de rappeler quelques idées chomskyennes : comme exposé tout au long de ce mémoire, Chomsky s'oppose fortement à tout ce qui relève d'une tentative de contrôle externe sur la liberté humaine, que ce soit par l'application de postulats linguistiques, scientifiques, philosophiques ou politiques. Comme démontré dans le chapitre III de ce mémoire, le linguiste considère les États-Unis comme un lieu fortement dominé par la pensée contrôlante

de l'élite politique, médiatique et intellectuelle, que ce soit localement ou à l'étranger⁸, et endosse une conception de gauche socialiste libertaire en termes politiques : c'est justement à cette « gauche » et ses implications que Hitchens s'attaque dans ses lettres et réponses à Chomsky.

Pour sa part, Hitchens se serait détourné de la gauche politique suite à l'affaire Rushdie⁹, considérant que les intellectuels de gauche ont défendu, à tort, le respect d'une religion au profit de la liberté d'expression ; un peu plus d'une dizaine d'années plus tard, ses réticences face à la gauche américaine se consolidaient à travers sa critique de la compréhension gauchiste de la colère islamiste et de la dénonciation, principalement chomskyenne, de la politique étrangère des États-Unis. Ainsi, quels sont les principaux aspects de la critique de Hitchens à l'égard des idées sociopolitiques du linguiste et activiste ?

Chomsky still enjoys some reputation both as a scholar and a public intellectual. And in the face of bombardments of official propaganda, he prides himself in a signature phrase on his stern insistence on "turning to the facts." So is one to assume that he has pored through the completed findings of the 9/11 Commission? Viewed any of the videos in which the 9/11 hijackers are seen in the company of Bin Laden and Ayman al-Zawahiri? Read the transcripts of the trial of Zacarias Moussaoui, the so-called "20th hijacker"? Followed the journalistic investigations of Lawrence Wright, Peter Bergen, or John Burns, to name only some of the more salient? Acquainted himself with the proceedings of associated and ancillary investigations into the bombing of the USS *Cole* or indeed the first attempt to bring down the Twin Towers in the 1990s? With the paranoid anti-war "left," you never quite know where the emphasis is going to fall next. (Hitchens, 2009, para. 3)

⁸ Voir le plus illustre assemblage d'écrits chomskyens à ce propos, *De la Guerre comme politique étrangère des États-Unis*, paru en 2001 aux Éditions Agone.

⁹ Salman Rushdie, écrivain anglais d'origine indienne, est à la source d'une vive polémique soulevée par la publication, en 1988, de son livre *The Satanic Verses* : devant les fortes protestations issues de différents milieux islamiques et de nombreuses menaces de mort, Hitchens et Chomsky ont ardemment défendu l'auteur en invoquant, notamment, les principes de base de la liberté d'expression.

Dans cet extrait d'article, Hitchens s'attaque principalement aux prémisses chomskyennes selon lesquelles les réflexions du linguiste s'appuient essentiellement sur des faits, soulevant ainsi l'hypothèse que Chomsky, comme représentant d'une gauche pacifiste et paranoïaque, gommerait les réalités qu'il expose, critique fort répandue chez les opposants du penseur. Bon nombre d'entre eux jugent que son discours manque de nuance, de transparence et de neutralité, à l'image de ce que Hitchens décrit ici avec ironie :

It's no criticism of Chomsky to say that his analysis is inconsistent with that of other individuals and factions who essentially think that 9/11 was a hoax. However, it is remarkable that he should write as if the mass of evidence against Bin Laden has never been presented or could not have been brought before a court. This form of 9/11 denial doesn't trouble to conceal an unstated but self-evident premise, which is that the United States richly deserved the assault on its citizens and its civil society. After all, as Chomsky phrases it so tellingly, our habit of "naming our murder weapons after victims of our crimes: Apache, Tomahawk ... [is] as if the Luftwaffe were to call its fighter planes 'Jew' and 'Gypsy.' " Perhaps this is not so true in the case of Tomahawk, which actually is the name of a weapon, but the point is at least as good as any other he makes. In short, we do not know who organized the attacks of Sept. 11, 2001, or any other related assaults, though it would be a credulous fool who swallowed the (unsupported) word of Osama Bin Laden that his group was the one responsible. An attempt to kidnap or murder an ex-president of the United States (and presumably, by extension, the sitting one) would be as legally justified as the hit on Abbottabad. And America is an incarnation of the Third Reich that doesn't even conceal its genocidal methods and aspirations. This is the sum total of what has been learned, by the guru of the left, in the last decade. (Hitchens, 2009, para. 6).

À la lumière de ces citations, il nous apparaît clair que Hitchens représente avec brio les critiques de l'anti-américanisme chomskyen et de ses fondements radicaux. Certes, à la lecture des réponses de Chomsky à Hitchens dans le cadre de leur « correspondance », le chercheur méticuleux trouvera beaucoup plus de nuances et de transparence que ne le soutient le journaliste anglo-américain, mais il n'en demeure pas moins que le style chomskyen choque par son manichéisme: Hitchens est probablement le meilleur exemple de la réception mitigée des opinions chomskyennes en regard des questions sociales et politiques américaines.

Critique de Vidal-Naquet

Dans cette sous-section, nous abordons la critique de Pierre Vidal-Naquet adressée à la conception chomskyenne de la liberté d'expression : directement lié à la liberté et la créativité de la nature humaine défendue par Chomsky, le droit à la liberté d'expression est l'un des principaux objets des luttes sociales et politiques menées par le linguiste depuis les années 1960. Le contexte dans lequel s'articulent les critiques de Vidal-Naquet contre Chomsky s'apparente, pour sa part, à l'une des plus grandes controverses vécues par le milieu intellectuel français, soit l'affaire Faurisson.

En 1978, un professeur de littérature français, Robert Faurisson, publie dans *Le Monde* deux lettres dans lesquelles il nie l'existence des chambres à gaz nazies durant l'Holocauste (Levy, 2005), s'attisant ainsi les foudres de l'opinion publique et de la sphère intellectuelle françaises. L'apport premier de Chomsky, dans cette affaire, est relatif à sa signature controversée d'une pétition destinée à la reconnaissance des droits fondamentaux de Faurisson en matière de liberté académique et de liberté d'expression :

Supporter of civil rights and free speech, and a friend of Serge Thion, Noam Chomsky signs this petition with, if I may say so, his eyes closed. Poor Chomsky, innocent victim of a quasi-Pavlovian automatism. Someone mentions "rights"; he signs. Someone says "freedom of speech"; he signs. He goes even further with the famous preface (which is not really a preface, although it strangely resembles one) to Faurisson's book *Mémoire en défense* [A Memoir in Defense]. The press seized on the event, and I leave to others the delicate pleasure of pinpointing the ambiguities and contradictions that run through Chomsky's comments about the preface. But it is important to emphasize that the Faurisson affair is not an issue of legal rights. Faurisson's right to teach was not withdrawn. His books have not been the object of either seizure or censure. He has not been denied access to public libraries or archives. The suit against him is a private litigation. (Fresco, 1981, chap. 2, para. 2)

Ainsi, après avoir signé la pétition et à la demande de Thion, Chomsky a ensuite rédigé un bref écrit sur quelques aspects relatifs à la liberté civile soulevés par cette affaire (Chomsky, 1981) : cet écrit, laissé à la discrétion de Thion en termes d'usage futur, s'est

toutefois retrouvé aux devants de la préface du livre de Faurisson, comme mentionné dans la citation précédente. Chomsky se remémore ainsi les événements :

Faurisson's conclusions are diametrically opposed to views I hold and have frequently expressed in print (for example, in my book *Peace in the Middle East?*, where I describe the holocaust as "the most fantastic outburst of collective insanity in human history"). But it is elementary that freedom of expression (including academic freedom) is not to be restricted to views of which one approves, and that it is precisely in the case of views that are almost universally despised and condemned that this right must be most vigorously defended. It is easy enough to defend those who need no defense or to join in unanimous (and often justified) condemnation of a violation of civil rights by some official enemy. I later learned that my statement was to appear in a book in which Faurisson defends himself against the charges soon to be brought against him in court. While this was not my intention, it was not contrary to my instructions. I received a letter from Jean-Pierre Faye, a well-known anti-Fascist writer and militant, who agreed with my position but urged me to withhold my statement because the climate of opinion in France was such that my defense of Faurisson's right to express his views would be interpreted as support for them. I wrote to him that I accepted his judgment, and requested that my statement not appear, but by then it was too late to stop publication. (Chomsky, 1981, para. 5)

En regard des retombées de ces affirmations, il semble bien que les explications de Chomsky n'ont pas suffi : les critiques de Vidal-Naquet, présentées dans les paragraphes suivants, témoignent justement de cette opposition aux écrits et actions chomskyennes à propos de son appui à la liberté d'expression de Faurisson.

La première critique de Vidal-Naquet à l'endroit de Chomsky concerne, comme exposé dans la citation suivante, sa prise de position face à la problématique soulevée par sa préface :

The preface in question partakes of a rather new genre in the republic of letters. Indeed, Noam Chomsky has read neither the book he prefaced, nor the previous works of the author, nor the criticisms addressed to them, and he is incompetent in the field they deal with: "I have nothing to say here about the work of Robert Faurisson or his critics, of which I know very little, or about the topics they address, concerning which I have no special knowledge." These are indeed remarkable qualifications. But since he needs to be able to affirm a

proposition and its opposite, Chomsky nonetheless proclaims, a few pages further on, his competence. Faurisson is accused of being an anti-Semite: "As noted earlier, I do not know his work very well. But from what I have read --largely as a result of the nature of the attacks on him-- I find no evidence to support [such conclusions]" (Preface, p. xv). He has also read his critics, specifically my article in *Esprit* (September 1980), and even the personal letters I sent to him on the subject, "a private correspondence which it would be inappropriate to cite in detail here.". A fine case of scruples, and a fine example as well of double language, since Chomsky did not realize that the book he was prefacing contained unauthorized reproductions of a series of personal letters, and he himself does arrogate the right of summarizing (while falsifying) my own letters. I shall simply say to him: "Kindly publish-- I give you my authorisation-- the entirety of that correspondence. It will then be possible to judge whether you are qualified to give me lessons in intellectual honesty." (Vidal-Naquet, 1992, para. 5)

Le ton ironique de Vidal-Naquet, dans cet extrait, renvoie certainement à la désinvolture chomskyenne : en effet, n'est-il pas un peu faible d'appuyer les propos d'un auteur sans les avoir lus? Même si le principe fondamental de Chomsky est de défendre la liberté d'expression peu importe le contenu avancé, il n'en demeure pas moins, comme le fait valoir Vidal-Naquet, qu'il s'agit possiblement là d'un faux pas peu élégant de la part de Chomsky.

D'autre part, Vidal-Naquet résume avec simplicité la polémique soulevée par Chomsky dans l'affaire Faurisson :

To be sure, it is not the case that Chomsky's theses in any way approximate those of the neo-Nazis. But why does he find so much energy and even tenderness in defending those who have become the publishers and defenders of the neo- Nazis, and so much rage against those who allow themselves to fight them? That is the simple question I shall raise. When logic has no other end than self-defence, it goes mad. (Vidal-Naquet, 1987, para. 4)

S'attaquant ainsi à la logique du linguiste, Vidal-Naquet pose une critique de l'argumentation chomskyenne, contradictoire selon l'historien français, et aussi semblable aux critiques de Hitchens sur la rhétorique de Chomsky.

Ainsi, dans ce quatrième chapitre, nous avons tenté de dresser un portrait global des critiques linguistiques, philosophiques et sociopolitiques adressées à la pensée chomskyenne. Des critiques de Skinner et des behavioristes, nous pouvons notamment retenir l'hypothèse d'une incompréhension de la part de Chomsky des postulats fondamentaux du behaviorisme skinnérien, la dénonciation du ton virulent du linguiste empêchant un dialogue digne de ce nom et la présence d'un anti-humanisme injustifié à l'égard des théories behavioristes. Des propos de Piaget, notons également l'idée d'une incompréhension des postulats constructivistes chez Chomsky et celle d'une rigidité chomskyenne à l'égard de l'opposition paradigmatique entre innéisme et empirisme.

De la part de Foucault, nous retenons la critique du caractère non-scientifique de la conception de la nature humaine défendue par Chomsky, le risque de concevoir une telle nature à l'aide d'une terminologie inscrite dans un contexte et un vocabulaire dépendant des normes de notre société ainsi que l'opposition foucauldienne à l'idée d'une justice transcendante. D'un point de vue politique, retenons les critiques de Hitchens en regard d'un anti-américanisme et d'une vision fondamentalement manichéenne des réalités sociales chez Chomsky, ainsi que celles de Vidal-Naquet concernant la désinvolture et le manque de substance du penseur en ce qui a trait à son implication dans l'affaire Faurisson.

Conclusion

Au terme de ce mémoire, un regard rétrospectif sur l'exposition de la pensée éducative chomskyenne s'impose, d'abord par une mise en perspective des réponses que nous avons tenté d'apporter à nos questionnements initiaux. Puisque l'objectif premier de cette recherche était de présenter et d'analyser les conceptions de Chomsky relatives à l'éducation sous l'angle de leurs fondements philosophiques et de leurs ancrages intellectuels dans les traditions humanistes et critiques, quelles conclusions s'offrent à nous quant à l'inscription de Chomsky dans ces traditions? Et, en second lieu, comme notre deuxième objectif était de mettre en lumière l'unicité de la philosophie éducative chomskyenne, en quoi cette pensée est-elle pertinente et innovante? Au final, a-t-on dégagé de ce mémoire la circonscription philosophiquement fondée d'une pensée éducative propre à Chomsky?

À la lumière de notre étude, nous avons dégagé un ensemble de quatre caractéristiques nous permettant de rendre compte de ces objectifs et de décrire la philosophie de l'éducation chomskyenne, dont la première est *l'adhésion et l'intégration chomskyenne des principales valeurs humanistes et critiques en éducation*. De plus, nous défendons l'idée d'une pensée éducative proprement chomskyenne, pertinente et innovante pour le champ de la philosophie de l'éducation, et ce, en raison des trois caractéristiques suivantes : *une conception de la nature humaine libre et créatrice* basée sur des postulats scientifiques et linguistiques originaux et révolutionnaires, *une définition sociale et critique avant-gardiste des finalités de l'éducation* découlant directement de la conception précédemment citée et, finalement, *un principe éducatif fondamental et innovant inspiré par l'auto-défense intellectuelle dans un monde contemporain en crise*. Ces deux facettes de la pensée chomskyenne, soit les traditions dans lesquelles elle s'inscrit et son unicité, forment ensemble un tout indissociable, cohérent et nourrissent entre elles, encore aujourd'hui, un dialogue philosophique constant. Objets centraux découlant de ce mémoire, présentons de façon concise, mais plus argumentée, les quatre caractéristiques présentées ci-dessus avant de conclure par une discussion sur la portée d'un tel système de pensée éducative.

1- L'adhésion chomskyenne aux principales valeurs humanistes et critiques en éducation

Comme exposé dans le premier chapitre de ce mémoire, Chomsky est un ardent rationaliste qui réaffirme la primauté de la raison au sein de sa pensée, à l'instar des sources socratique et platonicienne et, plus largement, de l'humanisme de l'Antiquité. De l'humanisme moderne, Chomsky adhère à plusieurs aspects de la pensée de Rousseau tels que la supériorité de la raison sur l'autorité, la capacité critique accompagnant la rationalité humaine et la liberté originelle comme état pur de la nature de l'Homme, alors qu'il endosse les positions de Humboldt sur le respect de la croissance naturelle et du développement de l'enfant dans son unicité. À l'image de Descartes, Chomsky perçoit en le langage humain la principale et fondamentale différence entre l'humanité et le monde animal, et endosse l'idée cartésienne d'un humanisme attribuant à la raison et à la liberté humaine une valeur prééminente. De plus, Chomsky défend avec admiration les principes philosophiques et sociaux de Bertrand Russell, notamment par son support aux conceptions russelliennes de l'enseignement et de la sensibilisation à la fraternité universelle de l'Humanité, de la démocratie, du développement de l'unicité et de l'individualité de chacun, de la tolérance, de l'ouverture d'esprit mais, surtout, de la liberté d'expression et de pensée humaines.

D'autre part, la pensée sociale de Chomsky appliquée à l'éducation relève fortement du courant de la pédagogie critique : le linguiste prône, à l'instar des pédagogues critiques cités dans ce mémoire, l'identification des sources de pouvoir, la reconnaissance de la nature politique de l'éducation, la justice et l'égalité éducatives, l'éducation comme moyen d'émancipation et de croissance, et l'action et la lutte contre l'hégémonie politique et sociale. Ses correspondances avec Bakounine sont claires (dénonciation de la lutte des classes, défense du socialisme libertaire et du syndicalisme, respect des droits humains et fondamentaux, promotion de la liberté et de la coopération), comme le sont ses liens avec la pensée de Freire, accessible et destinée aux classes populaires, aux militants et aux travailleurs. La collaboration de Chomsky avec, pour ne nommer que ceux-ci, Donaldo Macedo et Howard Zinn, figures notoires de l'enseignement critique, témoigne également de cette intime proximité entre la philosophie chomskyenne et la pédagogie critique.

2- Une conception de la nature humaine libre et créatrice basée sur des postulats scientifiques et linguistiques originaux et révolutionnaires

Si la conception philosophique d'une nature humaine libre et créative n'est pas redevable, en son point d'origine, à la pensée chomskyenne, la défense d'une telle conception par le biais de recherches scientifiques modernes en linguistique, pour sa part, l'est tout à fait : les théories linguistiques chomskyennes représentent un point de rencontre profondément marquant entre la science du XX^e siècle et la philosophie dans la compréhension que nous avons de la nature humaine. Malgré la critique foucaldienne de ce point de rencontre, il n'en demeure pas moins que la portée philosophique de l'innéisme chomskyen est riche, et particulièrement pertinente en éducation : compte tenu de l'importance de l'acquisition du langage dans la sphère éducative, et par souci fondamental d'offrir une éducation conforme à la nature humaine, les principes chomskyens sont incontournables en philosophie de l'éducation. Par son opposition au structuralisme, au béhaviorisme et au constructivisme, Chomsky a révolutionné le champ de la linguistique moderne, et au-delà : si influentes au cours de l'histoire de l'éducation au siècle dernier, le déclassement de ces trois théories par la révolution chomskyenne témoigne, à lui seul, de l'ampleur et de l'importance des postulats chomskyens en linguistique et en éducation. Mais la plus grande réussite chomskyenne est parallèle à la déconstruction des théories de ses opposants : devant un Skinner qui échoue à l'alliage d'une science psychologique et d'une théorie du comportement humain par son refus d'ouvrir la boîte noire de la conscience humaine, et face à un Piaget qui n'a que faire des retombées de ses théories psychologiques en éducation, Chomsky est l'emblème, en philosophie éducative, de la richesse d'un cognitivisme doublé d'une conception approfondie de la nature humaine.

3- Une définition sociale et critique avant-gardiste des finalités de l'éducation découlant directement d'une conception de la nature humaine

C'est par cette troisième caractéristique que nous pouvons mesurer la cohérence structurelle du système de pensée chomskyen en philosophie de l'éducation : de la science à la

philosophie, Chomsky récupère son bagage théorique et le pousse aux devants d'une pensée politique et sociale. Certes, il n'est pas le seul à pouvoir se targuer d'une vision éducative englobante: Skinner, par ses recherches scientifiques, sa conception comportementaliste de la nature humaine et sa tentative de créer une *technology of behavior* applicable en société, se rapproche de la « triple identité chomskyenne », mais sans jamais l'égaliser. En effet, l'ampleur de l'activisme chomskyen dans cette caractérisation d'une triple nature n'a son égale, à notre humble avis, que chez Russell, à la fois mathématicien, philosophe et militant. Alors que Russell, au nom de la liberté humaine, a lutté sans relâche pour la paix depuis la Première Guerre Mondiale (1914-1918) jusqu'au développement contemporain du conflit israélo-palestinien, en passant par la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945) et la guerre du Vietnam (1964-1973), Chomsky a milité, jusqu'à ce jour, des débuts de cette guerre en Asie du Sud-est aux derniers développements de la guerre en Irak, du conflit entre la Palestine et Israël et des politiques de la Corée du Nord, s'étant entre-temps consacré aux situations politiques du Timor Oriental, du Cambodge, du Laos et de la Guerre du Golfe (1990-1991). Nous pouvons entrevoir, ici, la reprise d'un flambeau philosophique et activiste : et c'est sans surprises que nous avons remarqué, en discutant avec Chomsky dans son bureau, l'immense portrait de Bertrand Russell, ornant son mur et son espace de travail... S'appuyant sur sa définition de la liberté et de la dignité humaines, Chomsky a ainsi consacré la majeure partie de sa vie à éduquer et informer les populations réceptives à ses analyses, et défendu l'idée d'une éducation et d'un enseignement critiques profondément ancrés dans les réalités politiques et sociales des différentes nations.

Mais au-delà de ces aspects généraux, nous observons l'avant-gardisme chomskyen en regard de certaines questions éducatives et sociales : bien avant le tournant néolibéral des années 1980, annonçant le retour en force d'une idéologie privatisante généralisée en Occident, Chomsky avait décrié, dès les années 1960, les dangers des partenariats entre le monde privé et les institutions d'enseignement supérieur. Cette dénonciation, appuyée sur des principes humanistes fondamentaux de droit à l'éducation, d'égalité et de justice sociale, s'inscrit parfaitement en philosophie de l'éducation et connote, en regard de la situation actuelle de l'éducation en Amérique du Nord (privatisation accélérée des écoles américaines en regard du *No Child Left Behind*, compétitivité accrue entre les institutions, philosophie

d'entreprise appliquée à l'éducation), les observations et conceptions chomskyennes d'un surprenant aura de clairvoyance.

4- Un principe éducatif fondamental et innovant inspiré par l'auto-défense intellectuelle dans un monde contemporain en crise

Au final, il découle de cette « triple identité » chomskyenne la principale innovation, la plus grande contribution que Chomsky lègue à la philosophie de l'éducation : l'auto-défense intellectuelle. En cette ère lypovetskyenne d'éternelle quête identitaire, de cette récupération volée et habilement orchestrée, par les médias et la publicité, du vide existentiel laissé par la surconsommation, dans cette époque d'hypersimplification informative abrutissante, stupidisante, infantilissante et devant ce règne violemment assumé de l'individualisme, de la séduction, de la dé-coopération et de la désolidarisation humaine, quelle est la meilleure forme d'éducation? Une éducation essentiellement basée sur des méthodes d'enseignement à la validité éphémère? Face à la pauvreté, à l'accroissement des inégalités sociales et à l'hypersexualisation des jeunes et adolescents, pouvons-nous nous permettre de reléguer au second plan, encore longtemps, l'éducation critique? C'est devant ces enjeux que l'auto-défense intellectuelle chomskyenne innove et importe en éducation : théoricien critique des médias de masse contemporains et ainsi héritier de la pensée d'Adorno et Horkheimer, Chomsky a décidé d'inscrire ses critiques dans une perspective éducative, de la maternelle à l'université. De cette façon, il passe de la philosophie critique et sociale à la philosophie proprement éducative, et prolonge le projet éducatif freiréen en actualisant ses tendances marxistes en regard des nouvelles réalités technologiques et médiatiques : l'originalité de la pensée éducative chomskyenne relève ainsi de son caractère éminemment contemporain. Pour Chomsky, éduquer, c'est enseigner la pensée critique comme l'a prônée Freire, mais c'est surtout enseigner l'auto-défense intellectuelle face à une nouvelle réalité oppressive : le partenariat élitiste entre les mondes politiques, économiques et médiatiques.

Au final, comment peut résonner, au sein du système éducatif québécois, la philosophie éducative chomskyenne? Nous nous permettons, ici, de combiner expériences personnelles et considérations scientifiques : à la fois enseignants et chercheurs, nous jugeons qu'une double perspective ne peut qu'enrichir cette dernière réflexion.

En tant qu'enseignants au primaire nouvellement formés (2011), il nous paraît fort inquiétant, à la lumière de ce mémoire, de constater en rétrospective le manque de profondeur théorique et scientifique de la formation initiale des maîtres : les cours de gestion de classe offerts présentaient majoritairement les fondements et applications possibles de théories behavioristes (systèmes d'émulation, récompenses et punitions, conditionnements, conséquences négatives et positives), alors que les cours destinés à l'étude du développement de l'enfant et aux théories de l'apprentissage étaient fondamentalement piagétiens, appuyés sur les stades de développement du psychologue suisse. Or, la critique chomskyenne de ces deux théories est historiquement et scientifiquement reconnue comme la profonde déconstruction des édifices behavioristes et piagétiens en termes d'apprentissage : comment interpréter l'aberrance de ce fait? De plus, à la lecture du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006), l'on ne peut que s'attrister du statut secondaire de la pensée critique en éducation primaire, reléguée au rang de *sous-compétence* transversale : de notre expérience sur le terrain dans plus de huit écoles primaires, nous pouvons témoigner avec déception du statut encore plus effacé de la pensée critique sur les bancs d'école... En tant que chercheurs en philosophie de l'éducation, nous sommes principalement préoccupés par l'absence, avant ce mémoire, d'études francophones *et* anglophones approfondies sur la pensée éducative chomskyenne : son allégeance anarchiste avouée est-elle mal vue et reçue par le monde de l'éducation, principalement au primaire? L'enseignement primaire et la formation de ses maîtres, tels que conçus par le gouvernement québécois, sont-ils caractérisés par une nature politiquement correcte annihilant l'exploration d'idées plus tranchées?

Lors de notre entretien avec Chomsky, nous lui avons demandé s'il était surpris de notre difficulté à trouver des écrits dédiés à sa pensée éducative. Il a calmement hoché la tête, et furtivement regardé le portrait de Russell, derrière nous. Il n'était pas surpris. Et dans sa grande humilité, il nous a simplement dit : « *It's true with many others, too...* ».

Références générales

- Aliverti, E. (2010). *The 10 Strategies of media manipulation, interpretation of Chomsky by Eduardo Aliverti*. Repéré à <http://www.youtube.com/watch?v=c6lIw8omlHo>
- Andresen, J. (1991). Skinner and Chomsky 30 years later or: The returned of the Repressed. *The Behavior Analyst*, v14(1), 49-60.
- Bakounine, M. (1882). *Œuvres*. Paris : Stock.
- Barsky, R. (1998). *Noam Chomsky: une voie discordante*. Paris : Odile Jacob.
- Bell, D. (1966). The scholar cornered. *American Scholar*, v35(4).
- Boulad-Ayoub, J. (2010). *PHI2080: Les grandes figures intellectuelles du monde moderne – Notes du cours II (Descartes ou le héros du libre examen)*. Repéré à <http://www.phi2080.uqam.ca/book/export/html/31>
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice*. Californie: Stanford University Press.
- Bracken, H.M. (1970). Chomsky's variations of a theme by Descartes. *Journal of the History of Philosophy*, v18.
- Cabanes, B. (2010). Une histoire populaire des États-Unis de Howard Zinn. *L'Histoire* (352), p.112. Repéré à <http://www.histoire.presse.fr/lhistoire/352/une-histoire-populaire-des-etats-unis-de-howard-zinn-25-03-2010-5199>
- Canullo, C., Jobez, R. & Verhagen, E. (site consulté en date du 7 mars 2013). Postmodernisme et philosophie. *Encyclopaedia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/postmodernisme/3-philosophie/>
- Carruthers, P., Laurence, F. & Stich, S. (2005). *The Innate Mind : Structure and Contents*. New York: Oxford University Press.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. & Willis, P. (1999). *Critical Education in the New Information Age*, Maryland: Rowman and Littlefield.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, v35(1) 26-58.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. New York: Harper & Row.

- Chomsky, N. (1966). Some thoughts on intellectuals and the school, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1966). Language theory and language teaching, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1969). Remarks before the MIT Commission on MIT Education, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1969). Some task for responsible people, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1969). Some observation on the teaching of language, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1969). The function of the university in a time of crisis, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1969). The responsibility of a university community, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1969). The menace of liberal scholarship. *The New York Review of Books*. Repéré à <http://www.chomsky.info/articles/19690102.htm>
- Chomsky, N. (1970). Two conceptions of social organization, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1970). Language and Freedom, dans Peck, J. (edi.). *The Chomsky Reader* (1987), New York: Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1971). The case against B.F. Skinner. *The New York Review of Books*. Repéré à <http://www.chomsky.info/articles/19711230.htm>
- Chomsky, N. (1973). The Universities and the Corporations, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1976). Equality : Language Development, Human Intelligence, and Social Organization, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1977). Empirism and Rationalism. Dans *Language and Responsibility*. New York: Pantheon Books. Repéré à www.chomsky.info/books/responsibility02.htm

- Chomsky, N. (1981). His Right to Say It. *The Nation*, 28 février 1981. Repéré à <http://www.chomsky.info/articles/19810228.htm>
- Chomsky, N. (1983). Things no amount of learning can teach, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1987). A really new way to look at language, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. & Herman, E.S. (1988). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*, New York: Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1989). *Necessary Illusions: Thought control in Democratic Societies*. Massachusetts: South End Press.
- Chomsky, N. (1991). Language, politics and composition, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1995). Interviewé par Ron Chepesiuk. Extrait de *Sixties Radicals, Then and Now*. Jefferson : McFarland. 133-146.
- Chomsky, N. (1997). What makes mainstream media mainstream. *ZMagazine*, octobre 1997.
- Chomsky, N. (1997). Radical Democracy. Entrevue réalisée par John Nichols. *Capital Times*, 3 mars 1997. Repéré à <http://www.chomsky.info/interviews/19970303.htm>
- Chomsky, N. (1999). Scholarship and commitment: then and now, dans Otero, C.P. (édi.). *Chomsky on Democracy and Education* (2003), Londres: Routledge.
- Chomsky, N. (1999) The secular priesthood and the perils of democracy, dans *On Nature and Language* (2002), Massachusetts: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. & Macedo, D. (2000). *Chomsky on Mis-education*. Maryland: Rowman and Littlefield.
- Chomsky, N. (2000). Assaulting Solidarity. *ZMagazine*. Repéré à <http://www.zcommunications.org/zspace/noamchomsky>
- Chomsky, N. (2001). *Deux heures de lucidité*. Entretiens de Denis Robert et Weronika Zarachowicz. Paris : Des Arènes.
- Chomsky, N. (2001). *De la Guerre comme politique étrangère des États-Unis*. Marseille : Éditions Agone.

- Chomsky, N. (2001). Reply to Hitchens. *The Nation*, 1 octobre 2011. Repéré à <http://www.thenation.com/article/reply-hitchens>
- Chomsky, N. (2001). Reply to Hitchens's Rejoinder. *The Nation*, 15 octobre 2011. Repéré à <http://www.thenation.com/article/reply-hitchenss-rejoinder>
- Chomsky, N. (2003). *Understanding Power : The Indispensable Chomsky*. Inde: Penguin Books.
- Chomsky, N. (2004). *Language and politics*. Édité par Otero, C.P. Californie : AK Press.
- Chomsky, N. & McChesney, R.W. (2005). *Propagande, Médias et Démocratie*. Montréal : Écosociété.
- Chomsky, N. & Zinn, H. (2007). Noam Chomsky and Howard Zinn on Iraq, Vietnam, Activism and History. *Democracy Now!* Repéré à www.democracynow.org/2007/4/16/in_rare_joint_interview_noam_chomsky
- Chomsky, N. (2010). *Pour une éducation humaniste*. Paris : De L'Herne.
- Chomsky, N. (2010). Remembering Howard Zinn. *Resist Newsletter*, Avril/Mai 2010. Repéré à <http://www.chomsky.info/articles/201002--.htm>
- Chomsky, N. (2011). Q&A with Noam Chomsky. Entrevue de Jennifer Pagliaro. *The Charlatan* (Carleton University), 4 juin 2011. Repéré à <http://www.chomsky.info/interviews/20110604.htm>
- Chomsky, N. (2011). Academic freedom and the corporatization of Universities. Scarborough (Université de Toronto), 6 avril 2011. Repéré à <http://www.chomsky.info/talks/20110406.htm>
- Cobbs, J. (1975). Egalitarianism: The Corporation as Villains. *Business Week*, 15 décembre 1975.
- Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (2003). *The critical pedagogy reader*. Londres: Routledge.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la Méthode*. Paris : Librairie Générale Française (édition de 2000).
- Descartes, R. (1641). *Méditations métaphysiques*. Paris : Flammarion (édition de 1992)
- Dortier, J.F. (1999). Le débat Piaget-Chomsky. *Sciences Humaines* (96), Juillet 1999.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum (edition de 2007).

- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York : Seabury Press.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy : Reading the Word and the World*. Londres: Routledge.
- Freire, P. & Macedo, D. (2002). *Ideology Matters*. Maryland: Rowman and Littlefield.
- Fresco, N. (1981). The Denial of the Dead On the Faurisson Affair. *Dissent*, automne 1981. Repéré à <http://www.anti-rev.org/textes/Fresco81a/>
- Guerry, B. (2001). *Résumé de Langage et Pensée de Noam Chomsky*. Institut d'étude de la cognition. Repéré à <http://www.cognition.ens.fr/>
- Goffi, J.-Y. (2006). *Regard sur les technosciences*. Paris : Vrin.
- Giroux, H. (2010). Lessons on Paulo Freire. *The Chronicle of Higher Education*. Repéré à <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/>
- Giroux, H. (2010). Howard Zinn, a public intellectual who mattered. *Truthouth*. Repéré à <http://archive.truthout.org/howard-zinn-a-public-intellectual-who-mattered56463>
- Hamans, C., & Seuren, P.A.M. (2010). Chomsky in search of a pedigree. Dans Kibbee, D.A. (édi.), *Chomskyan (R)evolutions* (p.377-394). Philadelphie: Benjamins.
- Haupt, G. (1980). De Marx au marxisme. Dans *L'Historien et le Mouvement social*, Paris : La Découverte.
- Hayes, S.C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (édi.). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York : Springer.
- Hitchens, C. (2001). Of Sin, the Left & Islamic Fascism. *The Nation*, 8 octobre 2001. Repéré à <http://www.thenation.com/article/sin-left-islamic-fascism>
- Hitchens, C. (2001). A Rejoinder to Noam Chomsky. *The Nation*, 15 octobre 2001. Repéré à <http://www.thenation.com/article/rejoinder-noam-chomsky>
- Hitchens, C. (2001). Blaming bin Laden First. *The Nation*, 22 octobre 2001. Repéré à <http://www.thenation.com/article/blaming-bin-laden-first>
- Hurtado, C.N. (2010). The continuing Relevance of Paulo Freire's Ideas, *Adult Education and Development* (69). Repéré à http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=281&clang=1

- Institute for Scientific Information* (1992 & 2007). Dans *MIT News Office*, 15 avril 1992, republié le 3 septembre 2007. Repéré à <http://web.mit.edu/newsoffice/1992/citation-0415.html>
- Jencks, C. & Riesman, D. (1968). *The Academic Revolution*. New York: Doubleday.
- Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure* (7^e édi.). Paris : Quadrige-PUF (2004).
- Kellner, D. (2003). *Marxian Perspectives on Educational Philosophy: From Classical Marxism to Critical Pedagogy*. Repéré à <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/marxianperspectivesoneducation.pdf>
- Kibbee, D.A. (édi.). (2010). *Chomskyan (R)evolutions*. Philadelphie: Benjamins.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer* (2^e édi.). New York : Peter Lang.
- Kremer-Marietti, A. (2011). *Les ressorts du symbolique*. Paris : L'Harmattan.
- Knoerr, H. (2005). *LIN1720 : Introduction à la linguistique – Notes du cours 10 (Ontogénèse du langage : acquisition et développement du langage chez l'enfant)*. Université d'Ottawa. Présentation repérée à aix1.uottawa.ca/~hknoerr/LIN1720cours10.ppt
- Levy, R.S. (2005). *Antisemitism : a historical encyclopedia of prejudice and persecution*. Californie: ABC-CLIO.
- Loiola, F.A., & Borges, C. (2004). La pédagogie de Paulo Freire: ou quand l'éducation devient un acte politique. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p.237-253). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 2e édition.
- Lucker, J. (2010). In memory of Howard Zinn: His Life and Ideas. *In defence of Marxism*. Repéré à <http://www.marxist.com/memory-of-howard-zinn-life-and-ideas.htm>
- Lycan, W.-J. (2003). *Chomsky on the mind-body problem*. Repéré à <http://www.chomsky.info/onchomsky/20030401.pdf>
- MacCorquodale, K. (1970). On Chomsky's review of Skinner's Verbal Behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* (13). 83-99.
- Miel, J. (1969). Pascal, Port-Royal, and Cartesian Linguistics. *Journal of the History of Ideas*, vol30(2), p. 261-271.
- Montagutelli, M. (2009). L'école américaine dans la tourmente de No Child Left Behind. *Revue française d'études américaine* (119). Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFEA_119_0094

National Charter Schools Resource Center. Repéré à
http://www.uscharterschools.org/pub//uscs_docs/index.htm

Otero, C.P. (2003). *Chomsky on Democracy and Education*. Londres: Routledge.

Park, J. (1963). *Bertrand Russell on Education*. Londres: Routledge (édition de 2012).

Petit, J. (1983). Compte rendu critique de la rencontre entre Noam Chomsky et Jean Piaget au centre de Royaumont (1975). *Recherches en linguistique étrangère*, annales littéraires de l'université de Besançon, Paris.

Piattelli-Palmarini, M. (1980). *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge : Harvard University Press.

Piattelli-Palmarini, M. (1994). Ever since language and learning: Afterthoughts on the Piaget–Chomsky debate. *Cognition* (50).

Pierre, R. (2007). *DID1201 : Didactique de l'écrit (fondements) – Notes du cours 1*. Université de Montréal.

Robichaud, A. et Gagné, E. (2013). Entretien personnel avec Noam Chomsky sur l'éducation. Cambridge, Massachusetts (MIT). 26 mars 2013.

Russell, B. (1926). *The Basic Writings of Bertrand Russell*. New York : Taylor & Francis (édition de 2009).

Singh, S.N. (1979). *The Educational philosophy of Bertrand Russell*. Banaras Hindu University : B.H.U. Press.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Michigan : Xanadu Pub (édition de 1991).

Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Indianapolis: Hackett Publishing (édition de 1975).

Skinner, B.F. (1972). I Have Been Misunderstood... *Center Magazine*. Mars-Avril 1972.

Stich, S.P. (1979). Between Chomskian Rationalism and Popperian Empiricism. *British Journal for the Philosophy of Science* (30). Décembre 1979.

Tardif, M. et Gauthier, C. (dir.). (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur (2^e édition).

- The American Recovery and Reinvestment Act of 2009*. Repéré à http://www.recovery.gov/About/Pages/The_Act.aspx
- The Chomsky-Foucault Debate*. (1971). Transcription intégrale de l'entretien. Repéré à <http://www.chomsky.info/debates/1971xxxx.htm>
- The Freire Project* (site officiel). Repéré à <http://www.freireproject.org/ko>
- The New York City Department of Education* (site officiel). No Child Left Behind. Repéré à <http://schools.nyc.gov/Languages/french/nclb.htm>
- The U.S. Department of Education* (site officiel). Race to the Top Program : Executive Summary. Repéré à <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>
- The White House* (site officiel). Race to the Top. Repéré à <http://www.whitehouse.gov/issues/education/k-12/race-to-the-top>
- The Zinn Education Project* (site officiel). Repéré à <http://zinnedproject.org/>
- Vidal-Naquet, P. (1992). On Faurisson and Chomsky. Dans *Assassins of Memory*. New York : Columbia University Press. Repéré à <http://www.anti-rev.org/textes/VidalNaquet81b/>
- Virués-Ortega, J. (2006). The Case Against B. F. Skinner 45 years Later: An Encounter with N. Chomsky. *The Behavior Analyst*, vol.29(2), p.243–251.
- Watts, M.W. (1975). B.F. Skinner and the technological control of social behavior. *American Political Science Review*, vol.69(1). New York : Cambridge University Press. 214-227.
- Winton, E. (2006). What is Critical Pedagogy? *The Freire Project*. Présentation ppt. repérée à www.freireproject.org/files/What%20is%20Critical%20Pedagogy.ppt
- Wood, K.C., Smith, H., & Grossniklaus, D. (2001). Piaget's Stages of Cognitive Development. Dans Orey, M. (Ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Repéré à <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Zinn, H. (1980). *A People's History of the United States : 1492 to Present*. Ontario: HarperCollins (édition de 2010).

ANNEXE 1

Entrevue avec Chomsky – 26 mars 2013 – MIT, Massachussetts, É-U.

Intervenants

Robichaud: Arianne Robichaud

Chomsky: Noam Chomsky

Robichaud: I want to talk with you about linguistics, education and intellectual self-defense. You had historical debates with Piaget and Skinner, and many others on acquisition of language. Academics agreed that the cognitivists had proved many of the constructivist theories wrong, but nearly forty years later, in Quebec for example, the educational programs for elementary schools are still based on Piaget's points of view and behaviourist methods, as also are the programs to form the elementary teachers in universities. What is your opinion about that?

Chomsky: Frankly, I don't think these theories have anything to say about the practical problems of education. They may give some ideas which shape process and efforts but, for most things, you just have to judge by how they work. In my view, these methods work very badly, because they're based on ideas that can't be accepted and all sorts of things are wrong. On the other hand, if it works... I've seen cases, for example, where children are subjected, in children hospitals here in Massachusetts, to very strict behaviourist regiments and behavioural therapy. I don't like the theory and I don't like what they're doing, but it has a certain degree of success in certain cases, for example in treating child anorexia. I've watched some cases, it more or less works: it doesn't tell anything about the theory, it just tells that you have a technique that happens to work. For normal children, who are inquisitive, searching, whose interest can be aroused and so on, I think it's a terrible approach.

Robichaud: Over the years, many teachers seemed to have come to you, as a linguist, to ask you how to teach language to kids but most of the times, you answered that teaching methods are probably worthless, and that it's the way you try to interest kids in learning that it's important...

Chomsky: I think 90% of it is motivation: what methods you use can affect the motivation. There are ways of teaching that simply drive away any sensible person's curiosity and interest, no matter what you're teaching. In 2012, programs of «teaching to tests» are deadening to the mind: they just undermine any likelihood of the children wanting to learn or gain the capacities to proceed on their own. I think the same is true with language teaching. I don't have any particular theories about it, but I have some personal experiences from sixty years ago, when I worked my way through college teaching in Hebrew schools where we had a kind of deweyite curriculum. These were difficult teaching conditions, because the kids were coming after school, their friends were outside playing baseball and they were stuck in a school for a couple of hours... But there are ways you can find pretty quickly of getting kids interested and excited, trying to pursue on their own with all sorts of devices, games and other things. And I think *that* is teaching, and it really is at every level: by the time you get in graduate school, all the idea of teaching for tests is just inconceivable. Students are being encouraged to challenge, to discover, to try out new things and not to repeat what they heard in class... I think that can be done in kindergarten too: in fact, there are interesting programs that are proposed, mostly about science education. I haven't seen much about language, but I think it is the same kind of problem. There are interesting cases of kindergarten programs in science education which were pretty successful and teach kids the fun of discovery, and why they should go on with it. Not just memorize what you heard.

Robichaud: On that subject, since the last few years in Quebec, we began to observe the influences of American educational politics or theories in our institutions. Standardized testing, teaching to the tests, competition between schools, between private and public institutions... How do you think measures like *No Child Left Behind* by Bush or *Race to the Top* by Obama changed the face of the American educational system?

Chomsky: First of all, there are problems with the American educational system, but these measures don't deal with them at all: to the extent that they have an effect, I think it's harmful. I've seen plenty of examples: I do talk to groups of teachers and others, and you can see the effects. A couple months ago, I was giving a talk to a group of

teachers on educational policy. A young woman came up after the talk - a sixth grade teacher - and described an incident of the kind that is common, and that my own grandchildren have gone through. She was teaching a section in her 6th grade class. After class, one little girl came up to her and said that she was interested in something that came up during the section, and that she would like some suggestions on how to pursue it further on her own. Instead of responding to her with her teacher's natural instinct, which should be "Sure, great, here's what you can do", she had to tell her "I'm sorry, you just can't do that, you're going to have to study for the MCAS test", a version of standardized test. All of us have had experiences of courses where you had to pass tests you didn't care about: you studied for it, passed the test fine and, two weeks later, you had forgotten what it was about. That is what it means to teach to test: it is exactly the *opposite* of education. It is not that there is no value to tests, to get information about how things are working, other problems that should be addressed and so on: but as a core of an educational program, I think it is just the opposite of what education ought to be. Incidentally, a lot of the reasons for this in the U.S. - and it should be understood - is that whatever particular individuals may think, those measures are not really a way to improve the educational system: rather to destroy it. The goal is to try to privatize it - that's just part of the general neoliberal ideology, to get rid of the public services. It has a kind of ideological background to it, which I think is pathological but pretty widespread: it is called libertarian, which in my view has nothing to do with libertarianism. Take me, for example: I don't have kids in school. I don't have grandchildren in school. Why should I pay taxes so that the kid across the street can go to school? It is a way to create a kind of sociopathic society in which there's subordination to concentrated power: I think that is what lies behind the attack on the public schools and also the attack on social security, which has no economic basis. It is a way to concentrate power and authority, to impose subordination on the population in the name of liberty: it kind of reminds me of Stalin's proclaiming that we have to defend democracy against the fascists and so on. A way to privatize the system is, first of all, make it non-functional: underfunded, so it is not functional, and then people don't like it so it is handed over to what are called charter schools, which, actually, are publicly funded and don't do any better than public schools,

even though they have a lot of advantages. That way you get rid of the general commitment of the public to solidarity and mutual support: the thinking that I ought to care whether the kid across the street can go to school, or whether the disabled widow across town should have food. For these guys, the « Masters of the Universe » (*Chomsky points the title of the book on his desk*), a phrase from Adam Smith, incidentally, that is the right attitude. You should only do things that benefit yourself, and I think the attacks on the public schools are like this. The main problem of the public schools of the U.S. is, first of all, the very high level of poverty, which is scandalous in a rich society and getting worse. Kids come to school under certain circumstances where it is going to be extremely hard for them to even sit in a classroom: they haven't eaten breakfast, they walk down the streets where people are fighting... It is very hard to teach a class on conditions like that. So the problems are partly socioeconomic conditions and partly underfunding of the schools. A large part of it is also disrespect for teachers. My wife, who taught at the Harvard School of Education for about 25 years, went to international conferences, Europe and so on. One thing that she noted very quickly, in Canada too, is that the attitude towards teachers is very different from here. They respect teachers. It's considered a respectable profession. Here, it's like somebody who cleans the streets. And of course that shows the way normal schools work and the attitude of teachers to themselves and the attitude of parents with teachers, and of the children with teachers... One person who has written very well about this is Diane Ravitch: she's serious and, the more she learned, the more critical she became. She has done comparisons of the U.S and Finnish systems: Finland has one of the most successful systems. She points out that one of the main differences is not much salary differences, just respect for the teachers. And *No Child left Behind* is a sign of disrespect for the teachers. It says that you shouldn't teach, you should just be a disciplinarian who makes the children go through this material and regurgitate it, and test and go on. That's not teaching, and it's just another sign of disrespect for teachers: it means that you can't do imaginative things which will stimulate children interests because that takes them away from tests. I have another story from a 6th grade teacher who was describing to me how she taught a section on the American Revolution. She said that a couple of weeks before the section, she started acting very

arbitrary in class, making the kids do things that didn't make any sense, she kept it up and the kids got annoyed. Finally, they started organizing to do something about it. About the time they've reached the proper moment, she introduced the section: then they knew what they were talking about. And they'll remember it. You can do it in English teaching, you can do it in science education, you can do it anywhere. But it's exactly the opposite of *No Child Left Behind* and *Race to the Top*. Also, the business of evaluating schools is kind of like tests: if it gives you information, that's fine, but evaluating as a technique of punishment is just outlandish. If you find that a school is underperforming, you ask why? For example, there have been studies here that showed that charter schools are underperforming in an interesting way. There are extensive studies in Massachusetts on how schools work, what makes them work better and so on, and you get the usual measures: better classes, smaller class size, more freedom for the teachers, better facilities, all that improves performance. But an interesting discovery was made, which the state-run programs didn't like and for a while prevented publication of it: they found that the suburban schools in the affluent communities were underperforming by these measures and that urban schools in the poor communities were over performing by these measures. When the statisticians and political scientists who were doing it began to analyse it, they found that one of the reasons is athletic programs: the more a school has athletic programs, the more the academic performances goes down. In the suburbs, they have elaborate athletic programs: down in the inner city, nothing, the kids can play stick ball in the streets. Then they looked at charter schools, which are about, like what every study has shown, approximately the same as public schools. But they don't have the suburban athletic programs so they are underperforming. If anyone look carefully, I think that's probably what they find. Then you get misleading measures, like *Teach for America Program*. It says that young college students are enthusiastic, excited, they are going to work hard, expected to improve performance: it doesn't tell you anything. You have to know what happens when the teachers really undertake long-term engagement, thinking about the children and the future, and so on: these things aren't measured by the kinds of tests they use. In fact, the whole thing is just demeaning: why should the teacher have to feel that unless these kids get a higher grade in the test, his salary will go down?

That's exactly wrong. That's not the right measure and it's demeaning. It shouldn't be tested that way. It's introducing a kind of a business model into the school system: maybe that's a way of judging how fast an assembly line worker can work on his own. But that's not what school is.

Robichaud: Now I have a few questions on intellectual self-defense. You wrote a lot about intellectual self-defense courses: at what age do you think self-defense courses should be offered to students, and how should it ideally be incorporated in an educational system?

Chomsky: A good teacher would do it all the time. I'll tell you another story: I don't want to just give anecdotes, but they illustrate what I think in general. I had a grandson in elementary school at the time of the invasion of Afghanistan. The teacher had a lesson, prepared lesson about patriotism, the usual kind of things. This kid picks stuff up at home: his parents are kind of critical, so... This little kid raises his hand and says he thought there might be another side to the story, there might be other things. The teacher shut him out. At the end of the class, she asked him to come up to the front to talk to her. Then she gave him a lecture in which she said that you have to realize that other people have a right to express themselves too. In other words, we have to have a hundred percent marching in line: if one person raises questions, that's breaking up open-mindedness. Well, the teacher could have had a different approach: listen to other ideas, let's see if we can talk what they'd look like from a different point, an Afghan child your age, let's say. There are other things that could be done, but that teacher wouldn't last long. Not in our system. That does mean that the schools has to do what the dominant culture of power want, and of course the schools are in that. But intellectual self-defense can be done every minute: read this morning newspaper. I'm often asked, not at a school level but at a college level, to give talks on media, and I usually don't prepare no matter what country it is: here, Italy, Sweden, wherever it may be. I don't usually prepare, I just take that morning's newspaper and start running through it with the students, and... You can't miss it. Story after story, you can see the hidden presuppositions, bias, subordination of power, things that are excluded, the way it's put, and so on. It's

ubiquitous. You can do it with the school textbooks: it is the same thing. *That's* intellectual self-defense. Defend yourself against what you're submerged in, and ask why. It's not hard to run courses like that.

Robichaud: Even at an early age?

Chomsky: You know, you can't talk about the Afghan invasion with kindergarten kids, but about some other things: ask them what television ads they looked at this morning. They look at it and see it's trying to get them want some toy, but they don't have any money: the television ads are designed to get them to nag their parents so the parents will buy the toy. Get them to tell their parents: "My friend down the block has it, unless I have it I'm gonna die", and so on... They can see that pretty quickly. And you can say: you really want that toy, you're not going to throw it anyway? And why is that happening? Well, I don't know how sophisticated it got, but the reason it's happening is because the advertising industry, some years ago, understood that there was a big audience down there that they were not reaching, because they don't have any money: children. And how can you reach children? Well, we have to design methods, television ads and infant programs so they'll nag their parents. By now, there is a subfield of academic applied psychology which is devoted to nagging: different ways of nagging. At some level, you can get kids to understand this, I suspect down to kindergarten. And you can do it with any other aspect of their lives: "why are you being told to come to school", let's say. "Would you rather play? Is this a good idea to be told to come to school? Ok, let's think about it". Anything in a child's life can be turned into intellectual self-defense.

Robichaud: And at one point, do you think intellectual self-defense courses are more crucial for the kids and our future than what is traditionally learned in school?

Chomsky: What's important for a person, at any level, is cultivating their own abilities to think for themselves. To inquire, like the 6th grade kid who wants to look into some other topic: to just encourage those elements of a person's nature. Every child has it: that's why kids are asking questions all the time, and can drive their parents crazy with

questions because they want things to make sense, to understand it and so on. And that can be encouraged from a young child to graduate school. Then, it doesn't really matter what you learn, because you are capable of learning what matters to you. In fact, there's a standard line here, at *MIT*. There used to be this world-famous physicist who taught freshman classes in physics, and was famous for when he was asked in class: "What are we going to cover this semester? ". He would say: it doesn't matter what we'll cover, it matters what *you discover*. *That's* education. Once you've cultivated that talent, you're ready for whatever next challenge will come along. There's some things you have to learn: you have to learn arithmetic and things like that, but for the most part, you have to learn to gain the abilities or just allow the abilities to flourish, because... They are ready to confront the next challenge, whatever it'll be. Whether it's some new things that nobody had never thought of.

Robichaud: It is a view that you share with Bertrand Russell, can you talk about that, your inspiration?

Chomsky: (*Chomsky points a poster of a portrait of Bertrand Russell*) Look behind you : it's one of the reasons why he's up there. He talked about what he called a humanistic education. Actually, I've wrote about it and gave memorial lectures and talks about his conceptions of humanistic education, which are very similar to John Dewey's in the U.S. and go right back to the Enlightenment. Those are core Enlightenment ideas: the essence of human nature is to create, inquire independently, in solidarity with others, and those are capacities that are ought to be cultivated by the schools, in any way. I went to a deweyite school myself when I was a kid.

Robichaud: How was it?

Chomsky: From about 2 years old to high school. I had a terrific educational experience: no tests, no ranking... When there were tests, no one was paying attention. I guess the teachers paid attention, but I didn't know I was a good student until I got to high school. I went to an academic high school, very regimented, but until then, the question didn't come up. I knew and everyone knew I skipped a class, but nobody paid

any attention to it. Just that I was the littlest kid in the class. And then I noticed, when my own kids went to school (suburban Boston schools, supposed to be high quality schools), that about the time they were in 3rd grade, they were talking about the smart kids and the dumb kids... But the school I went to just encouraged you to do your best. That's it. No more ranking. And it's not that there was easy groups of kids: it happened that my parents were interested in education, and were teachers themselves. But other kids in school had behaviour problems that the public schools couldn't handle.

Robichaud: About Russell's point of view, researches on Russell's educational theories are surprisingly hard to find, even if he wrote many books on the subject and even created a school on the late 20's. It seems that the situation, in Quebec, is similar when it comes to explore your views. You wrote a lot about many aspects of education, but as for Russell, documents are hard to find and we're not, as education students, really confronted with alternative points of view like yours during university. Are you surprised by that?

Chomsky: It's true with many others too... Take a look at courses in American history or Canadian history or society: you're not going to find much in the way of critical commentary. Final anecdote: I had a daughter who was in 5th grade or so in 1969. I remember the date, it was very crucial. Again, it's in a suburban school, professional community, supposed to be the best schools, at least when we moved there. I was looking through her textbook on colonial America, and the structure of the textbook was that there was a young boy of the age of these kids who is being taken through the wonders of New England by an older man who shows him how wonderful it was. I was kind of wondering: "how are they going to deal with the huge massacres?". I found one, and it turned out that it was described pretty accurately. They said the colonists waited for the braves to leave the village, and then they went in and murdered everyone: women, children, old men and so on, and the Indians were frightened and fled, and we got our great country. Then the boy reacts, and says: "I wish I were a man and had been there". I showed it to my wife, who was appalled, naturally. She went in to talk to the teacher, showed the teacher the passage and the teacher didn't understand: she didn't notice any

misspellings. And then my wife explained it to her. It happened to be right after the My Lai Massacre: it was exposed all over the front pages. She asked her: “Do you think it’s right to teach children things like that? I mean, especially when we’re seeing this big massacre? ”. The teacher looked at her and said: “Well, you know, not everyone is liberal the way you are.” I suppose that means that some people think it’s fine to massacre anybody who’s in our way. I’m not saying you’d find that textbook today, but you find things like it...

Robichaud: Thank you very much, Professor Chomsky.

Chomsky: No problem.

****DVD de l’entrevue vidéo sur demande***