

## *Anti-Pädagogik (L'Anti-pédagogie)*

Ekkehard von Braunmühl, Weinheim ; Basel : Beltz, 1993, 294 p.

Chapitre 1

### *Education à l'éducation ?*

Qu'est-ce qui motive le désir d'avoir des enfants ?

J'ai demandé à quelques enseignants de différentes écoles de rechercher les motivations des enfants à devenir éventuellement parents plus tard. Ils ont questionné ainsi 505 élèves de 8 à 18 ans.

À la question s'ils voulaient un jour avoir des enfants, 294 enfants de 8 à 13 ans ont répondu :

oui : 237

non : 52

je ne sais pas : 5

Les raisons du *oui* étaient :

a. Peur de la solitude, ennui	89 fois
b. Envie d'un camarade de jeu	65 fois
c. Aime les enfants	59 fois
d. Besoin d'une aide	41 fois
e. Envie d'éduquer, de commander	33 fois
f. Tradition familiale	28 fois
g. Besoin d'être là pour quelqu'un	15 fois

Ils ont demandé, en outre, à 211 adolescents si, le cas échéant, ils accepteraient leur enfant sans réserve et n'auraient aucune méfiance à son égard. Sur les 505 élèves interrogés :

60 ne voulaient pas d'enfants ou ne savaient pas encore.

Sur les 445 rédactions restantes, 268 ne révèlent aucune manifestation d'acceptation ou de méfiance.

Sur les 177 rédactions comportant des réponses suffisamment claires, 157 exprimaient de la méfiance et 20 l'acceptation de l'enfant.

Quelle leçon un enseignant qui veut « éduquer à l'éducation » peut-il tirer de ce petit examen ?

Déjà qu'il n'y a que peu d'élèves qui pensent qu'un enfant soit digne de confiance. Mais il en existe.

Les observations ont montré que les élèves témoignent, de la même manière, de la méfiance ou de la confiance envers leurs camarades de classe. Les arguments des élèves qui veulent des enfants et de ceux qui n'en veulent pas sont éclairants. L'argument le plus fréquent contre le désir d'enfant est l'agitation et le travail qu'ils provoquent, mais la solitude et l'ennui sont également les plus cités en faveur du désir d'enfants (a : raisons pour ; b : raison contre) :

- a. On peut jouer avec des enfants
- b. On doit jouer avec eux
- a. Les enfants aident au travail
- b. Les enfants causent du travail
- a. On sait pourquoi on va gagner de l'argent et à qui on le transmet une fois qu'on a des enfants
- b. Les enfants coûtent de l'argent

Même l'opinion que les enfants sont méchants et mauvais est tantôt un argument contre, tantôt un argument pour – car c'est alors un défi d'éducation.

## Chapitre 2

### ***De l'évidence pédagogique***

Le besoin d'être éduqué.

La définition du terme « éducation » comme action planifiée, dirigée sur l'enfant en tant qu'objet est importante. Elle clarifie ce qu'Hermann Giesecke appelle « éducation » et « pédagogie », une manifestation spécifique d'adultes :

« La pédagogie est toujours insatisfaite de l'homme tel qu'il est. Elle veut le changer en essayant de le pousser à apprendre. »

« L'éducation implique toujours une relation de violence, la plupart du temps d'un adulte sur un enfant. »

« Dans une démocratie, le mot éducation peut prêter à confusion et peut être interprété comme une forme d'autorité sur les hommes. C'est pour cela que nous n'avons pas choisi le mot éducation en pédagogie, mais celui d'apprendre. Apprendre met l'accent sur les individus qui deviennent sujets des actes pédagogiques, alors que éducation, dans la langue allemande, en fait trop facilement des objets. »

En fait, l'homme apprend pratiquement sans arrêt, au moins en état d'éveil. Ce qui compte, c'est

- *ce* qu'il apprend (p.ex. soumission ou confiance en soi),

- *en tant que quoi* il apprend (en tant qu'objet confronté à l'éducation ou en tant que sujet qui décide pour lui)

- et *comment* il apprend (heureux, intéressé au monde, ou peureux, en défense contre le monde).

Qu'est-ce que l'éducation ?

Je propose de qualifier chaque action éducative comme un petit meurtre ou au moins comme une amputation, par intervention externe, d'un bout de son autonomie et de son intégrité. La volonté d'améliorer d'autres hommes, de les changer, ne peut pas s'accorder avec les idées de tolérance, de respect, de confiance ni de démocratie.

« En éducation, l'important est d'amener l'enfant à *vouloir* lui-même ce qu'il *doit* faire et être, selon les intentions de l'éducateur » (Giesecke).

L'éducation est un lavage de cerveau. Même si elle est de plus en plus subtile pour ne pas provoquer de résistance, elle reste un lavage de cerveau (et d'âme). Les pédagogues sont tous d'accord sur le fait que l'enfant a besoin de ce lavage. De plus, ils ont en commun l'idéologie de l'éducation, l'attitude pédagogique (de méfiance, intolérance, peur et hypocrisie) ou simplement cette même intention d'éduquer.

L'attitude pédagogique

D'après Heinrich Roth, l'attitude pédagogique est d'instruire, de le revendiquer, d'intervenir et aussi d'évaluer, de juger, de noter.

« Le point de vue essentiel de la pédagogie est différent de celui de la psychologie :

Il s'agit de changer un homme en quelque chose qui a plus de valeur » (Joseph Dolch).

Voici un exemple de Wolfgang Klafki, un scientifique en éducation, formateur d'enseignants influent, qui montre, comme un modèle, comment une mère pourrait créer un lien entre l'enfant et le contenu à apprendre (objet, valeur), ici l'ordre :

« Un garçon de 3 ans joue avec des cubes par terre dans une pièce. Quand il remarque que sa mère se prépare à quitter la maison, il laisse ses cubes par terre, s'approche d'elle et demande : « Je peux venir avec toi ? » « Bien sûr », répond la mère, « mais d'abord tu dois ranger tes cubes dans la boîte ».

Il est intéressant d'analyser ce modèle de la pensée pédagogique du point de vue de l'apprentissage fonctionnel. Qu'apprend cet enfant en réalité ?

1. Il apprend que la mère domine. Dominer lui semblera digne d'effort.
2. Il apprend que le chantage va de soi (la mère le regrettera plus tard !)
3. Il apprend que la mère estime le rangement plus important que les envies spontanées de son enfant. Le rangement lui sera détestable. Il deviendra probablement, si elle continue comme ça, bordélique ou, à l'inverse, un maniaque compulsif de l'ordre.
4. Il apprend que sa mère ne fait pas confiance à la valeur intrinsèque de l'ordre, sinon elle n'aurait pas besoin de le soutenir.
5. Il apprend que la mère n'a pas confiance en lui, qu'elle le considère désordonné et qu'il ne saurait trouver la vraie valeur de l'ordre sans ce chantage.
6. Il apprend que la mère le trouve corrompu. Le fait qu'il va, selon Klafki, céder, lui montre qu'elle a raison. Son estime de soi baissera.
7. Il apprend que les enfants servent à être rabaissés. Il rabaissera ses enfants plus tard (s'il ne se passe rien d'ici-là, par exemple : des informations sur l'anti-pédagogie).

Comment un scientifique en éducation peut-il prétendre que la manie de l'ordre et le harcèlement psychologique de cette mère sont exemplaire, si ce n'est parce que l'intention pédagogique ne vise pas « un lien entre l'enfant et le contenu à apprendre », mais une domination à tout prix ?

Ce qui arriverait, si l'enfant n'obéissait pas, est montré dans cet exemple d'Helmut Fend où il détaille le programme des adultes animés d'une intention pédagogique :

« Une personne A (par exemple, la mère) a des idées sur le comportement idéal d'une personne B (par exemple, l'enfant). Ces idées du comportement lui sont des normes. La mère doit informer l'enfant de ces normes et le motiver pour atteindre ce comportement souhaité (contrôle social). La motivation se fonde surtout par la présentation des conséquences positives et négatives de ses actions. Dans la plupart des cas, les conséquences négatives vont vraiment suivre (punitions), dans d'autres cas, l'anticipation de telles conséquences devraient suffire à le motiver à adopter un comportement conforme. »

« Voici un autre exemple de l'importance du contrôle social dans le processus de socialisation. Une famille attend de la visite. La mère a des attentes au sujet du comportement de sa fille de quatre ans. Elle lui expliquera les normes et les règles de comportement en pareil cas. Peut-être lui répètera-t-elle quelques consignes et lui promettra-t-elle quelque récompense ou la menacera-t-elle de punitions ? Quand les invités arrivent, elle peut lui rappeler encore quelques consignes, qu'elle doit être "sage". Il se peut qu'au début l'enfant se comporte de façon impeccable, puis elle commencera peut-être à ne pas être "sage" par la suite. La mère le lui fera alors immédiatement remarquer, puis elle interviendra avec des menaces ou des punitions. Quand les invités auront quitté la maison, la mère pourra la féliciter, lui signaler les erreurs ou la punir ».

## Chapitre 3

### *Les réponses des thérapeutes*

Propos des thérapeutes sur l'éducation

Les propos des thérapeutes sur l'éducation montrent une ambivalence bizarre. Carl Rogers et les antipsychiatres<sup>1</sup> mis à part (Thomas Gordon se contredit parfois), aucun thérapeute n'a une intention anti-pédagogique. C'est-à-dire que l'éducation n'est pas rejetée dans son ensemble, mais seulement critiquée sur deux points : comme une théorie imparfaite, et sur sa mise en pratique imparfaite. Les théories et les idéaux de l'éducation ne sont donc critiqués et comparés que par rapport à de « meilleurs » idéaux. Sinon, c'est la mauvaise mise en pratique de la bonne théorie qui est critiquée.

Les antipsychiatres ne voient pas les soi-disant maladies psychiatriques comme un problème, alors que la réaction de la psychiatrie (et de la psychanalyse classique) les considère comme des comportements déviants (symptômes névrotiques et psychotiques). De la même manière, l'anti-pédagogie ne voit pas la dépendance des enfants, encore moins leur « besoin d'être enseignés » comme le vrai problème, mais elle voit plutôt la pédagogie comme une réaction des adultes face aux comportements des enfants.

L'anti-pédagogie est la « non-action positive », dans le sens d'une non-intervention dans les affaires des enfants, dans le sens de « laisser les autres tranquilles et leur (et nous) laisser une chance » (selon l'antipsychiatre David Cooper) : voilà la définition centrale de l'anti-pédagogie.

## L'attitude thérapeutique

Les thérapeutes ne disent rien contre les sciences de l'éducation.

En revanche, leur relation avec les patients diffère nettement de celle de la pensée pédagogique. Leur attitude professionnelle pourrait être décrite comme « anti-pédagogique ».

Hermann Argelander : « Le thérapeute adopte une attitude analytique, c'est-à-dire qu'il ne juge ni ne critique. Il essaie juste de comprendre ».

Les différentes attitudes se distinguent donc ainsi :

- la pédagogie est *a priori* méfiante et intolérante
- la psychologie est provisoirement neutre (pour mieux comprendre, et ensuite elle agit de façon pédagogique)
- la thérapeutique est par principe confiante et tolérante.

En revanche, même l'attitude thérapeutique se veut, sauf chez Rogers et Gordon, uniquement valable pour la situation thérapeutique et non en général.

Le thérapeute doit et veut rendre possible l'évolution d'une âme malade vers l'autonomie du soi. L'attitude pédagogique a affaire à des âmes pas encore malades et veut pouvoir réussir le contraire. Elle pense les élever, augmenter leur valeur avec des actions pédagogiques, en résumé : ne pas permettre une évolution autonome du soi. Alors que les thérapeutes utilisent l'acceptation de l'autre pour guérir ses souffrances, l'action pédagogique, elle, se fonde sur la non-acceptation de l'autre tel qu'il est. Il n'est pas étonnant que cela produise une masse de souffrance et rien d'autre. Le programme thérapeutique qui accorde à une âme malade des forces autonomes et une initiative propre – et qui même attend une guérison uniquement par ces forces-là – ne peut pas être plus absurdement opposé aux stratégies pédagogiques, lesquelles recourent à une imposition extérieure sur des âmes pas encore malades, donc tout à fait capables d'autonomie.

## Chapitre 4

### ***L'ambition pédagogique***

#### L'éducation selon la Constitution

---

<sup>1</sup> Et Alice Miller (NDT).

Les parents ont, selon la législation [allemande], le droit et l'obligation d'éduquer leurs enfants. À quoi ils doivent les éduquer n'est précisé que par des formules vagues : adaptation et autonomie, capacité de production et de bonheur, conviction démocratique et envie d'ascension, tolérance et capacité d'arriver à ses fins, se mélangent allègrement. Si cela est inscrit dans la loi, c'est parce que c'est inscrit dans les hommes. L'idéologie de l'éducation règne sans partage. Du coup, même des adultes qui ne veulent pas imposer aux enfants leurs problèmes et leurs façons de voir les choses, en s'abstenant de s'immiscer dans leurs apprentissages, se voient confrontés à l'interdiction (légale) d'agir ainsi. Ils *doivent* éduquer ; les scientifiques (même les psychanalystes), les politiciens, les médias, les écrivains, tous le disent. Et en voici deux conséquences :

1. Les parents/éducateurs, vu le vide des formules et des buts divers de l'éducation, se voient obligés de les remplir d'un contenu concret. Alors il se passe quelque chose d'absurde : plus ils aiment leurs enfants/élèves et plus ils se penchent sur les questions d'éducation, plus ils vont se tourner vers eux-mêmes. Et en jugeant autrui à travers eux-mêmes, ils voudront épargner leurs propres souffrances aux enfants et leur imposer leur vision du bonheur ; mais, ce faisant, ils vont empêcher la possibilité de tout autre futur. D'où des adultes *peuvent-ils* remplir les formules vides et abstraites des idéaux éducatifs avec des contenus concrets, si ce n'est à partir de leur propre vécu et de l'image d'eux-mêmes ? Par conséquent, plus grand sera leur amour pour leurs enfants, plus leur éducation éloignera les enfants de leur propre moi et leur sera nuisible, voire hostile, pour leur avenir. Leur éducation contraindra, certes de manière subtile, l'enfant à ne pas être lui-même, mais à être une créature conforme au désir de ses parents.

2. Les parents/éducateurs même s'ils n'aiment pas ou peu éduquer et le font seulement pour se conformer à l'obligation légale, font de leurs enfants des ennemis. Les enfants réagissent avec des actes hostiles : affront, mensonges, etc. Ces attaques sont d'une autre nature que celle des parents/éducateurs. Si celles-ci n'avaient rien de personnel, faisant parti d'un rôle, portées plutôt par une intention d'amour et même de respect, les réactions des enfants sont bel et bien personnelles, elles n'ont aucun caractère de rôle mais d'existence. Et voici qu'arrive de nouveau quelque chose d'horrible : les adultes, plein de bonnes intentions, qui par amour ont suivi quelques donneurs de conseils et ont mis des limites aux enfants à contrecœur (ce qui se voit souvent), exigent des frustrations, donnent punitions ou récompenses et se voient d'un coup en face de vrais ennemis. Ils pensent naturellement qu'ils n'ont *pas assez* éduqué et augmentent alors leurs exigences. Dans ce processus, il est pratiquement inévitable que leur attitude initialement positive envers les enfants se transforme. Un sentiment sincère se brise. Les adultes qui suivaient simplement et sans méfiance les idéologies éducatives colportées par tous les médias se mettent à adopter une ambition pédagogique. Le sentiment du devoir devient une conviction, une agression due à un rôle devient une agression personnelle, l'amour se transforme en haine et des gens sympas qui, par amour n'osaient pas être simplement sympas, deviennent (au mieux) des gens «bien», des éducateurs.

Une manière d'éviter cela serait, selon moi, une information claire (et non une formation à l'éducation qui ne serait qu'un endoctrinement), car on ne pourra pas empêcher celui le veut vraiment de détruire son enfant. Mais lui cacher des alternatives est injustifiable. Je trouve même sensé d'oser un jour demander un changement de la constitution. Rien que cette demande – suivie d'effet ce serait certes encore mieux – agirait comme un signal qui pourrait aussi intéresser d'autres milieux. Je ne prétends pas que les enfants sont maltraités aujourd'hui à cause de la loi qui stipule que les parents ont le droit et l'obligation de les éduquer. Jadis, le terme éducation n'y était pas spécifié comme de nos jours. Mais je prétends que, sous couvert d'éducation, des millions d'enfants sont maltraités et que le législateur n'a plus aucune chance de voir les enfants avec un regard humain mais avec celui d'un éducateur. Un tel signalement changerait peu, dans un premier temps, les ambitions pédagogiques primaires (lesquelles sont une revanche, sinon une vengeance pour ses propres maltraitances subies), mais on peut s'attendre, s'ils savaient vraiment ce qu'ils font, à ce que moins de gens s'y adonnent aux dépens d'enfants sans défenses. Au moins, ce signal pourrait servir à ce que certains professeurs (qui forment les enseignants, lesquels forment les élèves qui deviennent parents et peuvent détruire des enfants) se réveillent de leurs rêves totalitaires. Il pourrait

également apprendre à quelques psychanalystes à avoir *honte* de soutenir les normes éducatives collectives et de profiter de l'ignorance des gens.

Voici, par exemple, ce que Richter, un psychanalyste affirme : « Que les parents essaient de former leurs enfants à leur image est une tendance qui n'est pas grave en soi. Au contraire, cela peut être positif pour l'enfant, si on lui laisse suffisamment de place pour une évolution indépendante et personnelle et si les parents sont eux-mêmes des personnes intégrées, équilibrées et socialement adaptées. »

Un tel non-sens, caricatural de la psychanalyse, n'est plus justifiable à notre époque.

Chacun – encore plus dans le rôle d'un éducateur – se voit comme une personne intégrée, équilibrée et adaptée socialement, même si de telles caractéristiques ne sont pas des assurances pour l'avenir. D'autre part, l'expression « si on lui laisse suffisamment de place pour une évolution indépendante et personnelle » après le mot « former » est ridicule. Elle ressemble au truc du pédagogue qui, pour faire avaler un morceau de fruit à un enfant, lui laisse la liberté de choisir entre pomme et poire en parlant d'autonomie de l'enfant. Bien sûr, les enfants sont (pour un temps) influençables par la corruption, la séduction et facile à duper par de tels trucs. Mais a-t-on le droit d'exploiter ces faiblesses ?

## Chapitre 5

### ***Le besoin d'autonomie***

L'autonomie secondaire et primaire

Le mot *autonomie* est un des mots les plus abîmés aujourd'hui. D'après un dictionnaire (Keysers Fremdwörterlexikon), il est défini comme :

1. Être maître chez soi, se donner ses propres lois ;
2. En éthique, c'est l'état de maturité conventionnelle dans lequel sa propre conscience détermine les lois de ses actions.

Quand on considère que la conscience de l'humain – d'après les recherches en socialisation, les scientifiques en éducation et les psychanalystes – se construit en s'appropriant les commandements et les interdictions des parents, les normes de la société et – d'après quelques auteurs –, à la fin, l'absolu, Dieu s'en mêle, alors le « soi », duquel il est maître, est déjà nié avant même d'avoir eu la moindre chance.

Et pourtant ce soi existe. Wilfried Gottschalch dit :

« L'exigence du monde extérieur nous arrive d'abord sous la forme de commandements de la part des parents et d'autres autorités. Mais notre estime de nous souffre de devoir obéir à des injonctions extérieures. D'un autre côté, nous ne pouvons pas y échapper. Alors notre âme s'aide en s'appropriant ces injonctions. »

Je voudrais montrer la contradiction qui existe dans le fait de se sentir obligé d'imposer une conscience extérieure aux enfants par méfiance en leur capacité d'autonomie. On utilise cette soi-disant incapacité d'autonomie pour ancrer une autorité extérieure et rendre, de ce fait, l'autonomie impossible. Chaque enfant, pour revenir à la définition du lexique, se gouverne soi-même. Mais il doit laisser entrer beaucoup d'attaques (injonctions extérieures auxquelles il ne peut se soustraire, selon les termes de Gottschalch) qui le vainquent, l'écrasent et l'abattent. Alors c'est pure illusion de croire que c'est lui qui est maître de sa maison. Dans ces conditions, une autonomie existentielle – que j'appelle autonomie « primaire » ou « spontanée » – est impossible. Si on tient à exercer une force extérieure dès la naissance, le mot autonomie *doit* dégénérer pour ne décrire alors que des capacités, c'est-à-dire des *objectifs* d'éducation : l'enfant alors « gagne en autonomie » quand il sait attacher ses lacets tout seul, se lave seul le derrière et les dents, et, de manière générale, sait faire tout seul ce que les parents, les enseignants et la société exigent de lui. (Si, de plus, il fume, vole et se drogue de façon autonome, c'est que le processus de socialisation n'a probablement pas été assez bien planifié.)

Comme l'autonomie spontanée est insupportable à la pensée pédagogique, elle est combattue avec ce qu'il y a de plus efficace. Ça s'appelle l'éducation à l'autonomie, à la spontanéité. (L'autonomie et la spontanéité peuvent être utilisées ici en tant que termes identiques.) Les paradoxes « Sois spontané ! » et

« Sois autonome ! » sont le noyau de la pédagogie moderne. Les enfants ne sont plus naïvement commandés de façon autoritaire, mais « encouragés de façon pédagogique ».

C'est l'affaire de l'éducation, qui « améliore » les hommes de façon pédagogique, de faire en sorte qu'elle commence tout de suite après la naissance, selon la recommandation de la plupart des experts. Comme ça, l'enfant ne fera pas d'apprentissages en autonomie spontanée dans le cercle de sa famille. Les parents sont informés dans la perspective pédagogique, leur ambition est stimulée par des phrases abstruses : l'autonomie présupposerait être conforme, la maturité morale présupposerait être élevé, et se gouverner présupposerait donc être gouverné. De cette façon, l'idéologie de l'éducation essaie de détruire son pire ennemi, l'autonomie spontanée. Les enfants apprennent de la réalité, et leur éducation *est* aussi réalité, donc ils apprennent à vivre comme une marionnette et, au mieux, à imaginer leur autonomie spontanée.

### Observation du besoin d'autonomie

Les enfants s'intègrent, sans doute, à leurs parents (ils s'identifient à eux) et on ne remarque plus la différence entre : apprentissage et éducation, adaptation active et passive, jouissive et en souffrance, agressive (dans le sens d'« aller vers le monde ») et défensive. La différence en psychologie est la fonctionnalité ou l'intention de l'environnement. Autant les objets, problèmes, lois de la nature ne *peuvent* pas avoir d'influence intentionnellement – c'est d'ailleurs pour cette raison que les enfants apprennent sans problèmes d'eux –, autant *les hommes* peuvent soit se rendre disponibles, et influencer tels ces objets, au sens large, soit éduquer, donc influencer intentionnellement. Et cette distinction entre la conscience d'*avoir* de l'influence et la déduction d'*utiliser* cette influence, c'est exactement celle qui fait la différence entre un homme sympa, un homme bon, et un éducateur qui ne donne aucune chance à l'autonomie spontanée. Une même situation peut être jugée différemment en fonction de l'intention. Si je casse le vase préféré de ma tante sans le faire exprès ou alors avec l'intention de le casser, elle n'aura pas la même réaction. De la même manière, les homicides sont jugés en fonction de leur intention. Les stratégies behavioristes d'éducation se distinguent des renforcements naturels positifs, hasardeux, de l'apprentissage, par leur intention. L'intention d'éducation est en soi source de violence. Elle rend agressif. Il en résulte une colère existentielle, contre soi et contre le monde.

### Le besoin d'autonomie en tant que phénomène social

Si on prend au sérieux la nature sociale de l'homme, son affinité pour la compagnie humaine, il est possible par cette prémisse anthropologique de nier l'éducation. Au lieu de considérer l'enfant comme un objet à éduquer vers des buts quelconques, comme vers un comportement social, on peut vivre dès le début sur une base de solidarité humaine avec les enfants, en reconnaissant leur autonomie primaire (au lieu d'imposer la solidarité comme un objectif d'apprentissage). Dans le milieu des pédagogues, « l'apprentissage social » est de plus en plus demandé et encouragé. Ceci est une autre façon de masquer l'envie de domination des adultes, car évidemment, depuis toujours, tout apprentissage est un apprentissage de la vie avec les autres. La volonté d'en faire une fonction ou un but de la pédagogie constitue le troisième paradoxe : « Sois social ! », après les paradoxes « Sois spontané ! » et « Sois autonome ! ». Cette injonction paradoxale met l'enfant dans une situation intenable qui justement détruit l'unité originelle entre l'impulsion du soi et sa nature sociale. C'est avec ce paradoxe que sont élevés ces égocentriques qui doivent ensuite déclarer le comportement social comme une vertu car il leur est devenu étranger.

Les ambitions pédagogiques ont non seulement un résultat antisocial, elles font également des enfants les ennemis des adultes, ce qui ne satisfait nullement. Avec un peu de l'intelligence humaine, il serait donc possible de renoncer à (re)produire la vengeance sur les enfants et d'utiliser plutôt ce besoin d'agir et cette envie de façonner sur d'autres projets (en politique, par exemple).

## L'effet contraire pédagogique

C'est seulement après avoir examiné la question de savoir si on *peut* forcer des humains à être heureux qu'on peut réfléchir à la question de si on a *le droit* de le faire. C'est seulement après avoir clarifié si et comment on *peut* aider la société en manipulant des enfants qu'une réflexion du pour et du contre vaut le coup. (Le fait qu'on ne puisse ni l'un ni l'autre, au moins en éduquant, fait l'objet de ce chapitre).

### Intention de résultat

L'éducation a deux buts. D'une part, la reproduction de la société actuelle en essayant d'obtenir qu'un enfant né en tant qu'individu devienne un adulte socialement conforme. D'autre part, la société – qui souffre la critique – ne doit pas être simplement reproduite, mais si possible guérie. Maria Montessori a ainsi écrit : « En améliorant les individus, l'éducation doit aider à améliorer la société. »

### La pédagogie et la réalité

La plupart des enfants apprennent aussi bien à parler qu'à lire, malgré l'enseignement. L'enseignement, en fait « l'éducation », n'est pas isolé de la réalité globale, laquelle *agit* plus fort que la possibilité d'obstruction par des pédagogues – heureusement. C'est-à-dire que l'enseignement n'empêche pas tout apprentissage, pas même de ce qui est enseigné à ce moment-là : les enfants *veulent* naturellement apprendre à parler, lire, écrire et calculer, et il faut beaucoup d'expertise pédagogique pour chasser cette envie. Quand les enfants apprennent donc *malgré* l'éducation, quand ils ne refusent pas totalement repas et sommeil malgré les dressages d'alimentation et de sommeil (mais ils peuvent éventuellement avoir « seulement » des troubles du sommeil et de l'obésité, par surcompensation, ou alors une anorexie psychogène), c'est là que se montre l'effet de la vie pas complètement pédagogisée. Comme les actions pédagogiques peuvent aussi contenir des informations objectives et comme finalement les enfants d'aujourd'hui comprennent mieux les motivations de leurs éducateurs et peuvent s'y soustraire, il y a des enseignants et des éduqués qui croient que l'éducation est nécessaire ou, du moins, n'est pas nocive, car il y a finalement un ou deux objectifs atteints. Il est important de mettre en garde contre un tel court-circuit.

### Différentiation des niveaux de communication

Toute action éducative – qui doit produire quelque chose – sous-entend un jugement. Elle vise l'être et le devenir de l'éduqué et pas uniquement son faire. Par exemple, l'injonction : « Tais-toi ! » peut uniquement concerner le comportement de l'autre à un moment donné (lors d'une promenade en forêt, par exemple, quand l'un entend un bruit bizarre et coupe la parole à l'autre), sans que cela sous-entende un jugement sur l'autre, même si le ton est violent et impatient. L'injonction est alors entendue comme une demande, car elle ne contient aucun élément d'éducation. La même injonction peut, en revanche, devenir un ordre, même avec un ton de demande, si elle qualifie la personne à qui elle s'adresse comme quelqu'un d'inférieur en droits et qui doit obéir. Contrairement à des raisons extérieures (ex. promenade en forêt), ce sont ici des raisons personnelles, intérieures, qui déterminent la qualité d'une injonction (p.ex. à table, en classe). Le « Tais-toi ! » juge alors le destinataire comme un perturbateur, un objet à éduquer et inclut un deuxième niveau dans la communication.

En regardant de près, même une phrase qui décrit un fait, p.ex. « Il fait beau », donne un message occulte à l'enfant, du genre : tu es un homme dont je crois qu'il s'intéresse au temps. Et un message caché est, bien sûr, aussi donné lors de la promenade en forêt. La différence décisive est dans l'intention du demandeur. Cette phrase est-elle prononcée humainement et spontanément – et donc qualifiée de neutre – ou bien pédagogique ? (Même la phrase innocente « Il fait beau » peut éventuellement cacher un message très brutal, comme : Tu es une créature tellement bête et dépendante que je dois même te dire quand il fait beau alors que tu devrais bien le voir. Là-dessous se cache, encore plus occulté, le message :



Je suis un adulte tellement arrogant que j'estime nécessaire une telle phrase superflue. Et encore derrière : Je te prends pour tellement bête que je pense que tu ne remarques pas mon arrogance. Et ceci peut continuer théoriquement sans fin.)

L'existence d'une direction des forces de A vers B n'existe que dans le cerveau des pédagogues. C'est une théorie de la communication qui est fautive. Le message n'arrive pas chez l'enfant de façon isolée, mais celui-ci vit également et simultanément les messages implicites cachés.

La question est alors de savoir quel message, ouvert ou caché, l'intention éducative ou l'imputation, est le mieux *reçu*. En schizophrénie, les recherches ont montré que, dans les familles observées, le message ouvert et celui qui est caché s'annulent respectivement, de sorte qu'un piège relationnel, une communication « *double bind* » s'installe. (Ex. : une mère demande à être embrassée par son fils, mais lui fait comprendre par son comportement qu'il doit rester à distance). Avec le temps, la victime (dépendante) va dédoubler sa personnalité. Mais c'est un cas particulier, non typique en communication pédagogique. Au lieu de se contredire (comme : « Viens ! » mais « Ne viens pas ! »), le message ouvert est construit sur celui qui reste caché. En résumé, le message caché est : « Tu es mauvais » ; le message ouvert qui lui suit est : « Tu dois t'améliorer ».

Les enfants, encore incapables de se battre contre les messages conscients, apprennent de façon autonome à intégrer les imputations secrètes de l'acte éducatif. Ils apprennent à se conformer aux projections de leur éducateur, à ses accusations, à sa méfiance, à ses jugements.

Une petite précision : si on a l'impression que le niveau de communication caché est le plus efficace, on doit ajouter que les deux niveaux ne sont pas vraiment comparables, car de nature totalement différente. Un message ouvert peut être traité par l'enfant (en grandissant) et il peut y adapter son comportement sans être obligé de s'y identifier totalement. Tilmann Moser répond à la question : « pourquoi les enfants de pères criminels s'identifient à eux seulement si ceux-ci sont cruels ou repoussants », par l'explication suivante : « l'intention "pédagogique" reste extérieure au processus d'identification, ce sont la gestuelle et les sentiments l'accompagnant qui se cumulent avec la frustration de l'enfant. »

Cela montre qu'une intention pédagogique peut influencer uniquement un comportement. Si l'on veut, par contre, essayer de modifier la structure psychique à long terme, la force utilisée de A vers B ira dans le sens contraire de ce qui était souhaité, même si le comportement extérieur montré par l'enfant ne l'est pas, motivé p.ex. par la peur. C'est-à-dire que le message caché : tu es mauvais, sera totalement intégré. Non seulement il deviendra mauvais, mais il voudra même le devenir – et, au fur et à mesure qu'il sera répété, il voudra le devenir de plus en plus. Cette observation montre encore une fois que les actions pédagogiques sont des actions irrationnelles qui *induisent* ce qu'elles prétendent de combattre.

## Chapitre 7

### ***Sur l'émancipation des parents et enseignants***

Dans les premières années, fondamentales, le besoin d'autonomie des enfants est frustré en permanence par une ambiance d'éducation. Les enfants sont *élevés* par des adultes, peut-être gentils par ailleurs, mais devenus des adultes « bien » par ambition pédagogique (primaire ou secondaire).

Le problème principal, caché par des disputes permanentes autour des « pratiques » et des « styles » d'éducation, prétendument clair, est le besoin même d'éducation. C'est un problème non seulement pour les enfants, dont les âmes sont violées, dont les apprentissages sont faussés, mais aussi pour les adultes, qui ne reçoivent pas la satisfaction qu'ils attendent de leur désir d'éduquer. La revue *Psychologie heute* [*Psychologie aujourd'hui*, NDT] a fait, dans son n° de juin 1974, un reportage sur « la peur de l'école » chez les enseignants – « parce que les buts n'y sont pas atteints ». Les cauchemars typiques des enseignants ont souvent été analysés : ce métier est considéré comme le plus névrotique de tous. Mais aussi les parents restent frustrés en voulant résoudre leurs propres problèmes aux dépens de leurs enfants, en les chargeant de leurs conflits. Quand les parents comme les enfants souffrent de l'idéologie de l'éducation, l'analyse des dépendances-soumissions dans la perspective de s'émanciper du rôle

d'éducateur a du sens. Qu'au moins les adultes de bonne volonté épargnent la frustration autant aux enfants qu'à eux-mêmes !

Les quatre principales dépendances-soumissions sont :

### 1. La soumission à la société :

*Qui doit décider* ce qui est dans l'intérêt de la société ? L'enfant ? Les parents ? Qui sait le mieux ? Voici le problème. Voir l'enfant comme un intrus et comme du matériel humain destiné à mettre en pratique une utopie imaginée par des adultes éduqués induit non seulement l'effet contraire, mais c'est, en outre, une illusion. Un enfant non né, représentant le futur, ne demandera à *aucun* éducateur si et quand il pourra devenir réalité. En plus, il est impossible d'atteindre des buts éducatifs avec des moyens démocratiques. L'éducation n'améliore *rien*, elle détruit seulement de plus en plus, p.ex. par l'aliénation du soi. Quand on dévoile la revendication de toute puissance de la pédagogie, on se libère de la responsabilité de la société, de la culture, de la paix du monde ou de la révolution, qui est, de toute façon, impossible à porter, et on peut se conduire alors de façon humaine.

### 2. La soumission à l'éduqué :

Plus funeste encore que la responsabilité plutôt abstraite de l'éducateur vis-à-vis de la société est la responsabilité de l'éduqué. L'idéologie de l'éducation entraîne parents et enseignants à s'identifier avec les résultats de leurs efforts, donc avec le comportement et la personnalité de l'éduqué. La logique est claire : celui qui voit l'enfant comme un objet à éduquer, en somme comme un matériel à former, est donc, comme un mécanicien, responsable de la réussite de son travail ou de son échec. Tout le monde peut observer la honte de parents durant un comportement dit « mal élevé » de leur enfant dans un lieu public – ce que à quoi les enfants recourent souvent. Cet exemple montre déjà le cercle vicieux de l'éducation : en revendiquant de guider l'éduqué, l'adulte, parce qu'il a la puissance, est en fait à la merci de l'éduqué. Gordon disait : « En réalité, la puissance donne la puissance à ses victimes ». En éducation, il y a une contradiction entre tolérance et responsabilité. On ne peut pas demander initiative et autonomie à des enfants [injonction paradoxale en soi] et, en même temps, considérer les enfants comme une quittance de l'éducateur. Avec ce « concept de banquier » où les enfants sont les objets d'investissements et les enseignants les investisseurs, on continue à réclamer la responsabilité sur d'autres hommes. La « responsabilité morale » demande l'éducation à la responsabilité et un autre paradoxe pathogène est établi, le paradoxe « Sois responsable ! ». Il rend, comme on peut l'observer, les enfants et les adolescents de plus en plus irresponsables.

Certains parents se cramponnent affectivement à leurs enfants, ce qui n'apporte rien à personne, car « le plus on se cramponne, le moins on est tenu par l'objet » (Michael Balint). « Celui qui se trompe lui-même doit aussi tromper les autres » (Ronald Laing). « L'individu espère recevoir, la source lui est retirée, ce qui l'amène par réflexe à tenir et tirer vers lui. Mais plus on tient et plus la source s'éloigne » (Erik Erikson). Les thérapeutes ne sont pas les seuls à avoir compris cela. Le pédagogue Ernest Jouhy écrit : « La famille devient la couveuse de l'ennui et des tensions refoulées, l'endroit que l'homme fuit en allant au bistrot, au sport ou au bordel, l'institution dans laquelle la femme cherche le soi-disant seul sens "féminin" de sa fonction : tenir les enfants. Ils lui échappent d'autant plus vite que la mère frustrée socialement leur fait sentir qu'elle a besoin d'eux par manque d'amour ». Le même mécanisme amène, selon un reportage de Charles E. Silberman, « les enseignants d'écoles de *slums* pour noirs à passer 75% de leur temps à essayer de maintenir ne serait-ce qu'un peu d'ordre ». Selon lui, c'est la même chose dans les écoles de riches. Ces écoles sont aussi « obsédées par le silence et le calme. Le fait d'insister sur un comportement contre nature oblige les enseignants à utiliser tellement de temps et de peine pour garder le "contrôle" et il le rend si difficile à atteindre ». C'est la *revendication* d'éducation qui provoque les problèmes d'éducation. Elle met les éducateurs avec leur désresponsabilisantes responsabilités dans la

dépendance des éduqués, car ces derniers ont « la puissance d'accorder ou non ce que leurs enseignants voient comme une récompense primaire » (Silberman). Ceci est aussi valable pour les parents qui n'ont pas conscience de l'idéologie de l'éducation, qui ne savent pas que tout ce qu'ils font n'apporte rien, si ce n'est la dégradation de leur relation.

Celui qui pense qu'il doit porter la responsabilité d'un autre sur l'*intérieur* de cet autre (à l'extérieur – p. ex. la responsabilité civile –, la question se pose autrement) prétend à une domination totale (totalitaire). Que les parents revendiquent un droit d'éducation sur l'*intérieur* de l'enfant, qu'ils acceptent un devoir d'éducation et de surveillance, et cette absurdité les oblige à avoir une attitude permanente d'intervention et d'agression. Cela pousse l'enfant, par identification défensive, à se délaisser, à être dépossédé, colonisé, pour devenir son propre surveillant. Si les adultes prenaient la responsabilité de *leur propre* comportement, au lieu de toujours la rejeter *ailleurs*, ils auraient un gros champ d'action pour occuper leur sentiment de devoir et ils n'auraient plus besoin de sermonner les enfants, de leur demander de se prendre en charge. Beaucoup de parents et d'éducateurs qui sont déjà en plein dans le bain de l'éducation auront probablement du mal à s'en extraire et à prendre de la distance. Mais les futurs parents et enseignants ont plus de chances d'y arriver, avec quelques autres qui y sont déjà parvenus.

Comme on ne peut pas encore discuter une situation d'éducation avec un jeune enfant, il ne reste qu'à faire en sorte qu'elle ne s'installe pas, que la relation soit égale en droits dès le début. Il ne suffit pas de penser que les enfants deviennent « propres » d'eux-mêmes, évitent les fous chauds ou apprennent : on y est indifférent. Cela peut paraître dur et brutal pour des oreilles sentimentales de sadiques, mais il n'y a pas d'autres chemins pour sortir du schéma de « but, moyens et succès », pour que les enfants aient la même valeur *indifféremment* de leurs performances. Ce délire de responsabilité empêche les adultes de *répondre* de façon humaine, c'est-à-dire avec respect, à des enfants en détresse, en questionnement, etc.

### 3. La soumission à soi-même :

La différence entre s'éduquer et apprendre est celle entre l'agression de soi-même et le traitement d'informations de façon autonome et spontané. Quelques paires alternatives analogues : crispation *et* détente, défiance de soi *et* confiance en soi, hostilité de vie devenue intime *et* créativité. L'éducation de soi a surtout été utilisée dans le contexte de l'éducation sexuelle pendant de nombreuses années. Mais l'élucidation ne peut venir que de la sincérité, même de sa propre honte (même la peur perd sa dangerosité si on l'admet plutôt que de la combattre). Seul, celui qui s'accepte comme il est peut accepter les autres comme ils sont. Il est clair aussi que seul celui qui s'accepte en globalité peut aussi mieux se connaître et être sincère avec soi et avec les autres. Et il peut *admettre* une évolution vers l'autonomie spontanée, comme l'expliquent Rogers, Schmidbauer, Gordon... C'est seulement quand les adultes acceptent en globalité leur ombre inconsciente (créée par la lumière de l'éducation dont ils sont si fiers d'avoir profité) qu'ils peuvent la dépasser partiellement, en face de bambins sans défenses. Ce n'est pas une recette standard, mais, par expérience, l'appel à l'éducation de soi n'apporte que de nouveaux refoulements et de nouvelles crispations. En revanche, celui qui, en éveil mentalement et émotionnellement, ose être gentil avec lui-même, fera l'expérience (apprendra) de moins paraître gentil devant les autres. Ceci n'est réalisable qu'individuellement. L'anti-pédagogie n'a uniquement pour mission/tâche que de réfuter le cadre théorique qui imprègne presque toutes les informations sur le sujet. Ce cadre empêche les adultes d'accepter leur destin et par cela-même de se détacher de leur propre éducation. Ce détachement évite au moins les reproductions compulsives du cercle infernal.

### 4. La soumission aux contenus et aux objets

Les contenus et les objets à « transmettre » sont communément appelés « culture » et comprennent les normes, valeurs, idéaux d'une société et aussi les acquisitions scientifiques, techniques et artistiques de la « civilisation ».

« Nous nous agitons et nous épuisons dans des drames privés. Voici le jeu : « C'est de ta faute ! Non, c'est de la tienne ! Non, c'est toi ! etc. ». Les vrais coupables sont extérieurs. Ils nous ont laissé en tête – ça s'appelle de l'éducation – leur police de pensées » (Günther Nenning).

Mais les jeunes ne joueront bientôt plus. Ils se sentent, selon Gérard Mendel, « tamponnés comme du bétail avant d'être mis dans le troupeau ». Dans son livre *Le Manifeste éducatif* (qui n'est pas – encore ? – publié en allemand), Mendel prévoit un combat des classes d'âge (bétail contre éleveurs).

La société – ce sont les adultes – voit toujours ses ordres menacés par la jeunesse sans expérience, mais elle lui refuse les expériences de la réalité (donc non pédagogiques), et ceci aussi tôt et le plus souvent que possible.

Mais que sont donc, se demande-t-on (et demande la jeunesse) ces ordres et valeurs qui méritent une telle défiance ?

Soit les adultes ont confiance en leur culture et civilisation – ils pourraient alors les confier à leurs enfants et l'éducation serait superflue –, soit ils n'ont pas confiance en leur culture et civilisation et là, l'éducation est criminelle, car elle enlève la possibilité d'humanisation du monde. En conséquence : prendre de la distance vis-à-vis de ce contenu devrait inciter à se passer de « l'assurance de la transmission » qui fait des enfants des objets passifs et à prendre le risque de « rester ouvert ». La proposition d'offres culturelles qui n'engagent à rien ne veut pas dire que les enfants – de tout âge – renoncent à toute activité culturelle, mais elle exclut le « terrorisme culturel » de l'éducation. Car plus un homme est convaincu de quelque chose, plus il lui est facile de le garder pour lui, de ne pas le colporter et de simplement renseigner de manière factuelle, en cas de demande. Celui qui éduque, au lieu de renseigner, *trahit* sa propre croyance.

Les informations « centrées sur le contenu »

On peut dire : l'homme *doit* apprendre énormément ; on peut dire : l'homme *veut* apprendre énormément. Parents et enseignants croient souvent ce que leur disent les autres, p ex les décideurs en éducation, que les enfants *doivent* apprendre ceci ou cela. Mais pourquoi ? Pourquoi les enfants doivent-ils apprendre à lire ? Le mot « devoir » n'est pas légitime. Si la mère dresse son enfant à lire, l'enfant « doit » obéir s'il ne *veut* pas décevoir sa mère. C'est le vouloir de la mère qui décide. Les enfants ne sont pas obligés de faire attention en jouant sur la balustrade du balcon ; il serait correct de dire : ils doivent apprendre à faire attention, s'ils ne *veulent* pas tomber. Si on les accuse de vouloir tomber, le mot « devoir » n'est plus juste. Si on ne les accuse pas de vouloir tomber, le « devoir » apprendre ne légitime plus aucune éducation. Les enfants apprennent tout simplement à faire attention. *Basta !* Les enfants « doivent » effectivement beaucoup apprendre, s'ils *veulent* vivre une vie satisfaisante. Quelle sorte de vie ? Elle sera décidée uniquement par leur volonté et, sur cette base, tout « devoir » est secondaire et c'est leur affaire.

Bien sûr, les enfants ont des questions. Ils veulent des informations. Ils veulent des possibilités d'entraînement. Ils veulent même recevoir un avis, suivre des exemples. On peut satisfaire tous ces vœux spontanés (autonomes) sans être déloyal ou éducatif – si on répond d'une façon qui n'engage à rien –, sans se plaindre de « la perte de temps » dévolue à l'entraînement, et sans punir l'élève qui ne veut pas s'entraîner alors que ma devise est : « il faut le motiver ». Si je trouve, comme Rogers, que « les effets de l'éducation sont soit sans importance, soit nuisibles », ni lui ni moi ne voulons condamner tout enseignant avec l'éducation. « L'enseignant pourrait proposer toutes les ressources qu'il a trouvées et espérerait qu'elles soient utiles en tant que telles. Il ne les ressentirait pas comme une ligne conductrice, comme une attente, un ordre, une exigence ou une condition. Il se proposerait, ainsi que ses ressources, à une fin utile. »

Au lieu d'évaluer *l'élève* en tant que matériel à former, il est ici question d'évaluer l'utilité des ressources *pour l'élève*. S'émanciper de l'idéologie de l'éducation rend possible un traitement humain des enfants : sans problématique d'autorité, on explique de cette manière un problème compliqué à son meilleur ami, sans vouloir l'améliorer ou se sentir responsable de lui.

## *Le principe –anti-pédagogique – de légitime défense*

J'aurais pu terminer ce livre ici, car le fait de montrer ces informations à des adolescents suffit, à mon avis, pour leur permettre de clarifier leur éventuel futur rôle de parents. Un humain avec des opinions anti-pédagogiques (ou simplement gentil) vit toute situation avec des enfants de façon spontanée. Mais comme apparemment il n'y a pas assez d'adultes qui comprennent ça et qu'ils ont besoin de réponses à une question fréquemment posée par les adolescents (surtout ceux qui sont particulièrement bien élevés), j'ai ajouté ce chapitre.

La question, lors d'un exposé sur l'anti-pédagogie, est à peu près : les enfants n'ont-ils pas besoin d'être guidés, de résistance, d'autorité, pour que leur estime de soi évolue de façon réaliste ? Est-ce qu'une ambiance anti-pédagogique ne les rend pas mégalomanes ? Ne mèneront-ils pas les adultes par le bout du nez ? Ne seront-ils pas encore plus brutalement frustrés, plus tard, si des frustrations leur sont épargnées maintenant ? Ces questions (qui se résument en une seule) restent dans une idéologie d'éducation et ne peuvent pas vraiment avoir de réponse dans ce cadre – si un catholique demande à un athée comment il peut vivre sans foi, car Dieu existe, la réponse ne le satisfera pas non plus.

Je veux néanmoins essayer de faire un pont entre les deux positions, peut-être pour aider quelques adultes, p. ex. des enseignants, à travailler sur la diffusion de la pensée anti-pédagogique. L'anti-pédagogue, habitué à être réel et à avoir un comportement authentique dans chaque situation, ne se pose pas ce genre de question : une telle question ne témoigne que de sa peur. Mais il y a eu quelques modes – p. ex. le *laissez-faire* [en français dans le texte], l'éducation *anti-autoritaire*, l'alimentation à la demande... – qui ont fait souffrir autant les enfants que les adultes. Beaucoup de pédagogues voient dans ces excès des exemples d'irresponsabilité. Ils ne voient pas que des adultes qui font taire un nourrisson à chaque cri avec un aliment ont en réalité un comportement hostile, ne voyant pas que le nourrisson appelle verbalement ou adverbiallement à l'aide. Selon Fritz Stirnimann, l'observation de nouveau-nés a montré qu'ils avaient un « instinct de propreté » dès la naissance « qui est malheureusement étouffé par les soins habituels. Quand, par contre, les parents réagissent aux signaux de l'enfant, il est « propre » dès le premier mois de vie ».

Il y a des parents qui se réjouissent de ne voir leurs enfants jamais assez agressifs (et qui par leur attitude les incitent à la violence), ces parents ne se comportent pas de façon authentique, encore moins humaine envers leur prochain, ils sont plutôt plein d'intentions. Leur comportement est extrêmement non-authentique car, en réalité, ils suivent des conseils qui leur promettent des résultats magnifiques. Je le disais déjà : il n'y a pas de pédagogie miraculeuse qui fait des enfants des créatures particulièrement désirables ; il n'y a pas de pédagogie qui n'est pas plus ou moins ouvertement du terrorisme. Le revers de la médaille de l'éducation est l'hostilité humaine et la négligence ou l'abandon. L'anti-pédagogie invite uniquement à réfléchir et à être celui que je suis.

Je vais essayer de répondre à la question posée fréquemment en deux temps : d'abord, je propose de la pousser à l'extrême. Si on doit parler de dominance et d'autorité, je propose la dominance ou l'autorité du nourrisson. Ensuite, j'é mets le postulat du principe de légitime défense pour répondre au problème intéressant de « l'estime de soi réaliste », même si je crains que celui qui a besoin de se rassurer avec une théorie pour être humainement authentique court le risque, en possession de cette assurance, de vouloir atteindre certains résultats et de se charger de la responsabilité de ses enfants. D'un autre côté, cette assurance peut aussi aider à se sentir responsable de ses *propres* sentiments, pensées et conduites : c'est là que le principe de légitime défense aurait une fonction sensée, en tant qu'aide provisoire.

### L'autorité du nourrisson et la légitime défense

L'idée de Carl Rogers, selon laquelle un homme (donc aussi un nourrisson) est « capable d'être quelqu'un par lui-même » est rejetée par les pédagogues. Avec l'exemple extrême du nourrisson, on peut démontrer que la construction d'une dominance et d'une autorité éducatives, nécessairement empiriques, ne résiste pas à la réalité. Empiriquement, la construction inverse est bien mieux justifiée. En vérité, c'est le

nourrisson qui domine, comme n'importe quelle mère qui « fonctionne » à peu près le sait. Une mère raisonnable – et non « éducatrice » ou sans cœur – ne réclame pas d'autorité ou de dominance, elle obéit plutôt à son nourrisson, simplement parce qu'il est tellement dépendant d'elle. En démocratie, l'autorité est rendue légitime par la compétence et par une reconnaissance spontanée. Un nourrisson ne peut pas encore reconnaître quoi que ce soit volontairement. Mais une mère qui ne demande pas une telle reconnaissance et qui réfléchit aux compétences réciproques, aura vite des idées anti-pédagogiques. Elle reconnaîtra que le nourrisson, et non pas elle, sait et signale ce dont il manque ; c'est-à-dire qu'il a la compétence de perception et de communication et qu'il est capable, dès le début, de décider pour lui.

Normalement, la mère a la compétence de comprendre les besoins pour pouvoir y subvenir, elle exécute donc les instructions de son bébé. En vérité, c'est donc le nourrisson qui est l'autorité, le supérieur hiérarchique légitime. Un supérieur peut très bien demander une action à un employé qui a une compétence supérieure, p. ex. physiquement ou sur une formation spécifique, alors qu'il ne pourrait pas l'exécuter lui-même. Si donc la mère p. ex. prépare et apporte un biberon et qu'on en déduise que c'est elle la personne de dominance et d'autorité, Klaus Mollenhauer pourrait trouver que « c'est un paradoxe pédagogique » – en dehors de cette pensée, c'est tout simplement absurde. Si l'on veut parler de dominance, une mère humaine sympa ne soumet pas son enfant en tant qu'objet à dominer, mais elle s'y soumet elle-même. Alors l'éducation n'a pas besoin de faire plus tard de l'objet un sujet (comment serait-ce possible ?). L'enfant grandit et apprend. Il apprend, accumule, au fil du temps, les compétences qui lui manquent.

### Objections de psychologues

Peut-être que c'est la mauvaise conscience des psychologues qui les font répéter sans cesse « qu'il est indispensable de frustrer l'enfant pour l'aider dans sa socialisation – donc pour l'éduquer » (Mitscherlich) – comme si un homme sensé avait prétendu *pouvoir* éviter des frustrations à un enfant ou à qui que ce soit. La défiance qui pénètre tout est bien visible derrière de tels propos.

C'est un fait que les enfants ne pourraient pas évoluer avec une estime d'eux réaliste si on les éloignait de tout chagrin, c'est-à-dire d'une partie de la réalité. La conséquence qu'en tirent la plupart des psychanalystes, de devoir frustrer les enfants exprès et de manière bien dosée, sonne suffisamment cynique et sadique, mais elle est reprise avec beaucoup d'enthousiasme par les pédagogues. Quand un psychanalyste explique : « Plus l'enfant est jeune, plus il a besoin d'obéissance en tant que base pour son existence enfantine » (Frances G. Wickes), la théorie de l'autorité du nourrisson permet d'être d'accord avec cette phrase, si l'on parle de la mère comme sujet devant obéir (Wickes parle, malheureusement, de l'enfant). Conséquence : au fur et à mesure que l'enfant grandit et acquiert des compétences, la mère (et tout l'entourage) peut relativiser son obéissance, peut se montrer de plus en plus récalcitrante, peut de plus en plus participer aux prises de décisions, se refuser de plus en plus (de façon défensive au lieu de pédagogique-agressive) et se défendre contre des envahissements (attaques des enfants en tant qu'essais). Les enfants n'ont pas besoin d'exigences, de devoirs, d'interdits éducatifs, de poses de limites, pour avoir une estime d'eux réaliste. Les adultes n'ont qu'à délimiter leur sphère avec un respect de soi authentique selon un principe de légitime défense et n'ont pas à provoquer ni à subir une attaque.

### Exemples :

#### 1. L'interdit de l'inceste

Le principe de légitime défense peut être illustré par le *Cas Dominique* de Françoise Dolto. Le garçon de 14 ans est devenu psychotique car sa mère l'utilisait comme objet sexuel quand son mari était absent, ce qui arrivait souvent. Françoise Dolto le décrit comme le méchant à réprimer, que la mère a gâté et non violé. La solution la plus loyale pour maîtriser la situation œdipienne (si on croit à sa réalité) n'est pas vue. Si jamais il est vrai qu'un garçon désire sa mère sexuellement, la mère (si elle n'est pas brouillée par « l'esprit de l'éducation ») pourrait simplement refuser les avances comme elle le ferait avec un adulte avec qui elle n'aurait pas de sentiments sexuels. Elle pourrait dire Non de façon claire – sans construire

une castration, une loi ou un tabou applicable à tous. Le saut du « Je ne veux pas » vers « Tu ne dois pas » puis vers « Personne n'a le droit » est comparable à celui du principe de légitime défense face au terrorisme pédagogique. C'est pourtant ce saut-là que Dolto définit comme indispensable, sans aucune explication, à part celle de « l'esprit de l'éducation ».

## 2. Le Non

Les experts de l'éducation se réfèrent souvent à René Arpad Spitz. Il explique : « L'élément important dans l'acquisition du "Non" est le refus émotionnel de l'objet d'amour et non pas la situation en elle-même, p. ex. le refus de bonbons ». Sans cesse, Spitz s'extasie du « refus psychique » alors qu'il sait « que l'enfant ne différencie que deux émotions chez le partenaire adulte, que je veux appeler l'émotion "pour" ou "contre". L'enfant se sent donc soit aimé soit haï par son objet d'amour. Le manque de différenciation plus fine est clairement prouvé par des films enregistrés. » La conséquence : « Toutes ces formes de négations sont un retrait d'amour et – qu'on veuille le croire ou non – une attaque de l'existence personnelle de l'enfant. Par le « Non » des parents, l'enfant ne sait plus que penser de lui, de son être, de sa valeur. Il prend peur de lui et du monde » (V. Gager). De nouveau, la plus simple et loyale possibilité n'est pas vue, le « Non » défensif et le « Non » purement objectif : « Non, ce n'est pas oncle X, c'est oncle Y » ; « Non, je ne te jette pas par la fenêtre juste parce que tu veux voler ». Comme Spitz et ses collègues, je pense que l'enfant doit se sentir comme un être distinct de sa mère. Dans une relation non empoisonnée par la peur, par la sentimentalité ou par le sadisme du syndrome pédagogique, les adultes ne font pas toutes leurs actions *pour le bien de l'enfant*, sauf les soins concrets. Ils n'ont pas besoin d'avoir recours à des actions quelconques, de se soucier des résistances et des expériences de séparation d'avec l'enfant pour créer son identité. En réalité, le « domaine d'actions réciproques » (Cooper) existe toujours, il n'a juste pas besoin d'être faussé pédagogiquement. Concrètement : si une mère interrompt le badinage avec son enfant pour aller aux toilettes ou parce que le téléphone sonne, l'enfant souffre peut-être, mais sans être dépossédé de son être. En revanche, si la mère essaie de trouver des actions de frustration bien dosées (ou également de renforcement, de récompense, d'encouragement), alors la relation est cassée, et ce que fait la mère dans chaque cas particulier n'a plus d'importance.

## 3. Le problème du chagrin

Dans son livre, Spitz souligne : « l'importance du refus de l'éducateur ne peut pas être sous-estimée, car il nous est imposé par la nature ». On pourrait aussi dire que la mort nous est imposée, sans que nous en assomions tous, tout de suite, nos enfants. Comme la nature nous impose des refus, nous n'avons qu'à ne pas éloigner, ni empêcher les émotions de chagrin, donc ne faire aucune inactivation.

### L'amitié avec des enfants

L'amitié dépasse le terme amabilité et même les meilleurs amis ne sont pas toujours aimables l'un avec l'autre. Il me semble toutefois évident qu'ils peuvent être agréables, mais s'il y a de l'amabilité dans le sens de courtoisie, hypocrisie, l'amitié est terminée. Des amis peuvent se critiquer, se disputer spontanément, s'aider, expliquer, se demander comment ils pourraient faire plaisir à l'autre, faire une farce, mais si l'un d'eux avait des idées pédagogiques (p. ex. réfléchir à l'éducation ou au style de comportement qu'on veut pour l'autre), il n'y aurait plus de base pour une amitié. Ils savent qu'ils sont acceptés comme ils sont, l'un ne se mêle pas de l'autre sans y avoir été invité, mais il se tient prêt pour n'importe quelle demande d'aide. Une vraie amitié ne se force ni ne se construit avec de la manipulation. L'amitié se fait, les amis se trouvent sans s'être cherchés. Cet exemple montre que l'anti-pédagogie n'est pas une « idéologie de fausse tolérance » (Mitscherlich). Les amis ne s'éduquent pas, mais ils se défendent en cas d'empiétement. Entre amis, on ne réfléchit pas à des frustrations ou à des autorisations « nécessaires ».

## *Postface de l'auteur lors de la nouvelle édition en 1987*

### *Douze ans plus tard*

Depuis 1975, il y a eu plusieurs changements dans la relation intergénérationnelle.

Pour une utilisation raisonnée, efficace, de ce livre dans la situation actuelle, il reste à mon avis primordial de reconnaître *la réalité* de ces relations, de les comprendre et de les créer, sans la déformation pédagogique, ni bien sûr anti-pédagogique, des « lunettes de pensées » correspondantes.

#### 1. La réalité de la vie des enfants

Il y a douze ans, l'éducation *était* dangereuse, la plupart des enfants obéissaient à leur parents par peur vraiment justifiée, leur estime d'eux-mêmes et leur confiance en eux ne valaient pas grand-chose. Aujourd'hui, l'éducation n'est plus un danger dramatique. Les élèves n'ont plus besoin d'avoir peur de leur enseignant. Car il lui manque, en effet, le véritable « courage d'éduquer ». Heureusement, ce manque de courage s'est entre temps bien propagé. C'est surtout à cause des enfants. Ils ont déjà très tôt des informations – à la télé, mais aussi par certains films de cinéma, de chansons, de livres pour enfants (d'Astrid Lindgren, p. ex.), même par des magazines pour enfants – qui leur permettent une forte estime d'eux-mêmes et de ne plus croire aveuglement les essais manipulateurs d'éducation. Ils se montrent en tant que personnes avec leurs propre avis, désirs et intérêts. Pour les réprimer ou pour les mettre dans des « rails souhaités », il faudrait des actions éducatrices de plus en plus brutales. Une « guerre » menacerait, et elle ne fait pas peur qu'à H. V. Hentig. Une revue comme *Eltern* [*Parents*, NDT] proclame, en 1985, les « dix droits » des enfants jeunes, et la revue *Klick* affiche, en 1987, sur sa couverture « Tu as le droit d'utiliser des mensonges officieux et des excuses toutes prêtes », « Tu as le droit de te fier plus à tes sentiments qu'à des affirmations et qu'à des promesses d'adultes », « Tu as le droit de dire non ». Je constate que je connais beaucoup d'enfants qui à 8 ou 12 ans ont déjà moins de foi en l'autorité et plus d'estime d'eux-mêmes que moi à plus de 30 ans.

#### 2. Actualités de la profession

On me dit souvent que « la » pédagogie ne se prononce plus pour le dressage et pour la violence. Mais le fait est qu'il y a une masse d'experts pédagogiques à qui ça a été apparemment caché. Le Professeur Hans-Jochen Gamm, p. ex., décrit dans son dernier livre : « Pour le processus de l'éducation, les aspirations destructives de l'enfant doivent être déviées, ce qui nécessite des idées, peut-être aussi de la ruse, et l'utilisation de la violence n'est pas exclue, car les besoins de l'enfant ne sont pas adaptables de façon constructive à des groupes/familles/sociétés évolués. »

#### 3. Fausses évolutions « anti-pédagogiques »

Quand j'ai écrit ce livre, je voulais intervenir dans la discussion autour des différents projets de « l'éducation des éducateurs ». J'ai pris la peine de fouiller dans la littérature professionnelle et de montrer quelques contradictions centrales pour proposer aux lecteurs/lectrices (et par eux à de futurs parents) un contrepoison, un antidote contre les recettes qui empoisonnent tout amour initial. Un contrepoison doit annuler l'effet d'un poison. Ce qui reste alors n'est pas le Néant, ce n'est pas non plus un homme complètement sain, c'est simplement un homme sans ce problème particulier. L'éclaircissement anti-pédagogique est à considérer comme une transition, un pont entre deux rives. Un pont sert de passage. Il n'est pas fait pour s'y installer. Le dosage d'un antidote (je l'avais naïvement oublié il y a douze ans) est, bien sûr, aussi fondamental. Celui qui l'utilise en sous-dosage n'annule pas complètement les effets du poison, celui qui le sur-dose n'est pas non plus débarrassé du problème, il est empoisonné inversement.

Pour moi, un sous-dosage a lieu quand, d'un côté, s'établissent de nouveaux scientifiques, experts, gourous et que, d'un autre côté, ceux-ci sont acceptés par les concernés comme ceux qui savent tout



mieux que les autres. Il me semble voir un surdosage quand l'association *Freundschaft mit Kindern-Förderkreis e.V* [Association promouvant l'amitié avec les enfants, NDT] utilise le mot « responsabilité » d'une façon très problématique. P. ex., dans leur brochure, la phrase : « Je suis responsable de moi-même » est marquée comme le « message central de l'enfant » et il y est affirmé : « L'enfant vient au monde en tant qu'être responsable hautement développé et entraîné ». Là, je dois constater que de telles affirmations – tout comme la phrase : « Chaque homme est responsable de soi dès sa naissance » – sont imprudentes et peuvent discréditer l'anti-pédagogie chez tout homme à peu près sensé. Quand les parents ont la capacité de laisser un nourrisson sans nourriture et que le nourrisson n'a pas la capacité de se nourrir lui-même, les parents ont sans doute la responsabilité de nourrir le nourrisson. J'écris mes livres par sentiment de responsabilité pour tous les enfants et je souhaite que la puissance de mes arguments ne souffre pas d'exagérations absurdes. Un dernier point : la littérature anti-pédagogique soutient une thèse pratiquement « pédagogique », en tout cas traditionnelle, comme quoi les adultes devraient d'abord mettre de l'ordre chez eux s'ils ne veulent pas causer des malheurs terribles en côtoyant les enfants. Il y est dit que celui qui ne s'accepte pas comme il est ne pourrait pas accepter les enfants. Même l'*amour* de soi serait indispensable pour pouvoir aimer les enfants. Non seulement ces thèses vont à l'encontre des expériences de parents pas mal « cassés » qui peuvent avoir des enfants assez « sains » pour peu qu'ils ne les « cassent » (combattent, éduquent, exploitent) pas. Bien sûr, je souhaite à tout homme de s'aimer, de s'accepter, d'être en bon état, mais celui qui en fait une condition pour pouvoir avoir un comportement responsable avec les enfants dépasse de loin le but. C'est justement quand je me vois de façon très critique que je peux penser ne pas avoir le droit d'éduquer des enfants. C'est justement quand je ne m'aime pas comme je suis que je peux leur reconnaître leur amour-propre initial. Il y a aussi la thèse selon laquelle on doit d'abord être sans défauts avant d'attirer l'attention des autres sur leurs défauts – ici : l'idéologie de l'éducation. En vérité, on n'a pas besoin d'être en bonne santé pour avoir le droit d'avertir de maladies. Comme disait Walter Jens, « Celui qui se désigne comme un exemple cesse de l'être ».

#### 4. Ce qui compte

Quand je parlais de mes « thèses » en public, il y a dix ou vingt ans, (p. ex. « Celui qui aime ses enfants ne les éduque pas »), j'étais souvent moqué ou tourné en ridicule. C'était aussi le cas pour ma phrase du style : « Il est important pour les plus vieux de ne pas former, presser, éduquer les plus jeunes selon sa propre image ». Entre temps, cette phrase a été dite le 7 juillet 1987 à la télé par le président Richard von Weizsäcker, sans que personne ne s'offusque. Il parlait de ce qui compte « pour les vieux ». Moi, je voudrais formuler ce qui compte

##### a) pour les enfants

Ils peuvent être indifférents aux éventuelles arrière-pensées ou intentions éducatrices (formatrices) à deux conditions :

- 1) Les enfants n'ont pas besoin d'avoir peur de leurs parents ou de leurs éducateurs, p. ex. de punitions dures ou d'inattentions conséquentes.
- 2) Les enfants ont senti qu'ils *sont* déjà des personnes à part entière (qui ne sont pas « obligés » d'obéir, mais qui décident eux-mêmes s'ils obéissent – ou de se laisser éduquer au sens large – ou pas). Ils ont déjà la conscience qu'eux-mêmes sont l'être le plus important pour eux et qu'ils ne vivent pas *pour* leurs parents, mais *avec* eux.

Dans ces conditions, les enfants ont suffisamment d'habileté et éventuellement de volonté pour venir à bout, même avec un parent, un enseignant, un éducateur, d'une intention extrêmement pédagogique et pour plutôt s'entendre avec lui. Et si ça ne marche pas, les enfants peuvent se distancier intérieurement d'eux (éventuellement en semblant extérieurement obéir) ; ils les laissent être furieux, se lamenter, menacer, tenir des discours éducatifs etc. et ils continuent néanmoins, pour l'essentiel, leur affaire.

Les enfants ont *moins peur* quand ils sont moins violemment menacés. Les enfants développent *plus d'assurance* quand ils ont accès à des informations anti-pédagogiques. Quand ils ont une estime d'eux-mêmes réaliste, non pas en tant qu'« humains moindres », mais en tant qu'« humains enfants », non seulement ils sont pratiquement immunisés contre le poison pédagogique, mais ils peuvent même mieux expliquer à leurs parents les avantages d'une relation basée sur le dialogue que n'importe quel adulte. Les enfants qui ne sont plus intimidés et trop perturbés influencent souvent leurs parents très patiemment et affectueusement (si besoin est de façon astucieuse et tenace).

b) pour les vieux

Des millions de parents, d'éducateurs, d'enseignants croient encore en leur responsabilité éducative, alors qu'ils n'ont pas la capacité d'assumer, eux, une responsabilité. Ils se font sans arrêt du souci qui ne sert à rien. Le poison pédagogique n'atteint plus les enfants directement, mais agit encore chez les adultes et gêne, de ce fait, la relation avec les enfants. Ceux-ci font, en gros, ce qu'ils veulent, mais leurs parents souffrent souvent parce qu'ils ont encore en tête l'idée de leur responsabilité éducative. Pour ces adultes, l'éclaircissement anti-pédagogique est une vraie bénédiction – mais seulement s'il n'est pas imposé.

5. « Criminels » ou « charlatans ? »

Depuis que j'ai écrit ce livre, je ne trouve plus qu'une « guerre de libération anti-pédagogique » soit juste. « La guerre sépare, durcit les fronts. Ce qu'on veut enlever aux hommes, ils s'y agrippent plus fermement » (Thomas Zaccharias). C'est une vieille sagesse...

Je ne fais plus l'honneur aux idéologues de la pédagogie de les décrire puissants, dangereux, comme des « criminels ». Je trouve plus juste de les considérer bénins, bêtes, comme des « charlatans », en quelque sorte comme de pauvres fous.

*Extraits sélectionnés  
et traduits de l'allemand  
par Sandrine Ducruet-Montabert*