

SOCIALISATIONS... ET ÉDUCATION

Notre société et notre mode de vie
correspondent à notre perception du monde et de la vie¹

La société est une production humaine. L'homme est une production sociale²

Témoignage de participants à la 6e Rencontre (4 min) : <http://youtu.be/aFJVmMtz7V0>

Documents de travail

La liste complète des documents de travail du CREA est disponible* sous la référence **LDC** ou à
<http://www.education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires>

Programme **indicatif**

<i>Jeu 28 août 2014</i>	<i>Vendredi 29</i>	<i>Samedi 30</i>	<i>Dimanche 31</i>
Arrivée	R2 La famille Le genre p. 7	R4 Et moi ? Solitude(s) Identité sociale Reconnaissance p. 14	F6- Vivre autrement + Avec conviction (documentaires)
	Dia-logue 2	Dia-logue 4	R6 (À préciser)
	F2 - French Connections (documentaire)	F4 - Démocratie ? (interview) École au Chiapas (documentaire)	Compléments et ouvertures
13h 30 : Introduction			
R1 Le groupe p. 3 La coopération p. 2 Dia-logue 1	R3 Les sociétés L'État p. 9 Les biens communs	R5 Les institutions d'éducation p. 20	14h : Départ
F1- Kumbh Mela - un bain d'immortalité (documentaire)	F3 - Izkor, les esclaves de la mémoire (documentaire)	F5- Une nouvelle famille (documentaire)	
Harmonisation 1	Harmonisation 2	Harmonisation 3	
Stupeur et tremblement (film) p. 27	La dignité du peuple (film) p. 27	Un air de famille (film) p. 27	

¹ Thomas d'Ansembourg, *Du JE au NOUS*, L'Homme, p. 72.

² Peter Berger, Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Armand Colin, 2012, p. 121.

Dia-logue

*Les mots ne sont que le doigt qui montre la lune*³.

Dialogue vient du grec *dialogos*. *Logos* signifie : mot, discours, et, par suite, sens de ces mots. *Dia* signifie : à travers – et non *deux*. Le dialogue est donc la recherche du sens à travers, au-delà, des mots, de leur sens – que l'on soit deux, vingt ou tout seul ; ce sens second⁴ est celui qui « coule » parmi et à travers tous les participants au dialogue. Le dialogue n'est donc pas une discussion (même racine que per-cussion, con-cussion) – où les choses sont littéralement « cassées » (même racine), à travers une analyse – ni un débat (racine *battre*) où il s'agit de *battre* son adversaire. Dans un dialogue, on ne cherche ni à convaincre (racine *vaincre*), ni à persuader (racine : *suave* = doux) : si quelque chose est vrai, je n'ai nul besoin qu'on m'en persuade.

Cet authentique dialogue suppose quelques conditions.

Mes opinions sont le résultat de mes pensées du passé : de ce que j'ai vécu, expérimenté, observé, entendu, lu... avec mes profs, ma famille, mes lectures... Et je suis porté à les défendre, à m'identifier à elles. Je suis pris par le contenu de mes pensées et non par le processus de ces pensées. Or je peux aussi penser à comment je pense : par fragmentation ; ma pensée crée les maisons et les trains, mais aussi les valeurs et les « problèmes ». Dès lors, j'ai des opinions différentes des autres. Si j'en reste au plan de ces opinions, je suis au conflit, « aux mains » ou pire. Si je me situe à un niveau *tacite*, je retrouve ce qu'il y a de commun en chacun : le processus même de la pensée – et non *ce* qui est pensé. J'y parviens en allant au-delà des mots, à l'aide, par exemple, du langage du corps ou du psychique ou du vital. Le mental n'est pas le tout de moi.

Comment arriver à dialoguer ?

Comme je viens - comme chacun - avec mon opinion à laquelle je m'identifie et qu'il n'y a aucune rencontre possible à ce niveau-là, je choisis de venir sans pré-jugés – ni bien, ni mal, ni à éviter, ni à imiter... – sur les idées, les réactions (émotions), les miennes ou celles que je forme à partir des autres. Je ne cherche pas à les nier, à les combattre ; je les observe, je les comprends, comme des préjugés (des assumptions) et pour ce qu'elles signifient. Je ne cherche pas à changer l'opinion de qui que ce soit – même si, effectivement, des opinions (les miennes ou celles des autres) peuvent changer pendant ou à l'issue du dialogue. Je cherche juste à être conscient : des difficultés, des incohérences, des conflits... et de leur contraire. Les disputes viennent du fait que ce qui est nécessaire pour moi ne l'est pas pour l'autre. Aussi je ne cherche pas à négocier à ce sujet, mais je me demande si, réellement, c'est absolument nécessaire, si, réellement, il n'y a pas un autre ordre de nécessité. Sinon je reste bloqué.

Je pense (ceci ou cela), mais je suis aussi conscient que je pense (ceci ou cela). Ma pensée vient de mon idée qu'il est nécessaire de penser, de mon idée qu'il y a un problème à résoudre. Je puis être conscient de ce processus : je crée un miroir dans lequel je peux voir les effets de ma pensée.

Le but du dialogue n'est donc pas d'analyser les choses, ou d'avoir raison, ou d'échanger des opinions. C'est plutôt de « suspendre » mes opinions, d'observer les opinions des autres, de les « suspendre » aussi, de voir ce qu'elles signifient et ce que ce sens a de commun avec moi-même et bien que je sois en désaccord avec le *contenu* (superficiel) de l'opinion. Je cherche à partager le sens profond et commun – de ces désaccords/différends.

Le dialogue est une participation, au double sens de « partager » un sens commun, d'une part, et de « prendre part » à ce sens commun, d'autre part – sans que le sens personnel et individuel soit exclu pour autant. Chacun reste libre et n'est pas soumis, comme dans une foule, au sens collectif. Mais ce sens profond, collectif partagé, est le ciment qui tient un groupe social : si ce ciment est de piètre qualité, la construction craque et s'écroule.

Les difficultés :

Il se peut que j'aie « besoin » de m'affirmer, de dominer, ou bien de me soumettre. Je me vois dans – m'identifie à – un « rôle », défini par mon histoire personnelle.

³ Ronald Laing, *La politique de l'expérience*, Stock, p. 97.

⁴ C'est le sens (pour moi ou les autres) qu'a le sens (des mots). Ricœur distingue le *sens* (premier) et la *signification* (sens que ce sens premier a pour moi). Dans ce texte, nous appellerons *sens profond* ce sens second que Ricœur appelle *signification*.

Ou alors, je suis pressé d'arriver à, de partager, mon but, mon point de vue – et je ne suis (*suivre*) plus le sens collectif.

Aussi, bien qu'il n'y ait pas de règles pour le dialogue, il y a quelques principes :

- laisser la place à chacun de s'exprimer
- si je veux que le groupe se range à mon idée, je crée un conflit
- je peux éprouver de la frustration, de la colère, de la peur : mes opinions risquent d'être révélées et bousculées et celles des autres peuvent me faire sentir offensé ; j'ai à aller au-delà de cela.

La *vision* du dialogue est qu'il y a un « niveau de contact » possible dans un groupe. Je suis seul, mais je ne suis pas isolé. Je peux *suspendre* mes impulsions, mes assomptions et je peux les voir en conscience – et ne pas m'identifier à elles (je ne *suis* pas ces opinions) et je n'ai ni à les défendre, ni à les faire partager. La fragmentation – mentale – génère les « dissidences » et souvent, alors que le but est commun (écologie, chrétienté, démocratie...), les fragments se combattent entre eux. Le dialogue n'a pas à voir directement avec la vérité⁵, mais avec le sens profond, commun/collectif et individuel. Je suis sensible au sens profond ou au manque de sens profond – au-delà ou à travers l'écran de ma pensée. Ce qui bloque ma sensibilité au sens profond, c'est de défendre mes valeurs et mes opinions ; les combattre ou les dénier, les miennes ou celles des autres, c'est aussi continuer à les faire exister, c'est les renforcer. Les reconnaître comme telles, c'est leur permettre de se diluer.

David Bohm, *On Dialogue*, Routledge, 2004, 160 p.

(Adapté et condensé de l'anglais par Jean-Pierre Lepri)

Document CREA, réf **BDR***. Texte intégral, réf : **BDT***, 11 p.

Également : « *Qu'est-ce que le dialogue* », vidéo, 8 min, <http://www.youtube.com/watch?v=S6ORENnV4ds>

Réflexions

R1 Le groupe- La coopération

Le groupe

a- L'illusion groupale

J'appelle « illusion groupale » un état psychique qui s'observe dans les groupes et qui est spontanément verbalisé par les membres sous la forme suivante : « nous sommes bien ensemble ; nous constituons un bon groupe ; notre chef ou notre moniteur est un bon chef, un bon moniteur ». (76)

La situation de groupe entraîne une menace de perte de l'identité du moi. La présence d'une pluralité matérialise les risques de morcellement. L'illusion groupale répond à un désir de sécurité, de préservation de l'unité moi-même menacée ; pour cela elle remplace l'identité de l'individu par une identité de groupe : à la menace visant le narcissisme individuel, elle répond en instituant un narcissisme groupal. Le groupe trouve ainsi son identité en même temps que les individus s'y affirment tous identiques. Le langage courant confirme que le conflit en jeu est bien l'angoisse de morcellement puisqu'il dote les groupes solidaires d'un « esprit de corps » et qu'il appelle « membres » les individus composant ce « corps ». (94)

[Dans le groupe,] les autres sont à la fois des rivaux à éliminer et des éliminateurs potentiels. Les participants élaborent différentes défenses individuelles contre cette position persécutive, par exemple, en gardant un silence obstiné ou en tentant de prendre le *leadership* ou encore de constituer des sous-groupes. L'illusion groupale représente une défense collective contre l'angoisse persécutive commune. La pulsion de

⁵ Même les relativistes qui pensent qu'on ne peut atteindre une seule vérité absolue sont pris à leur propre piège : ils assurent que leur relativisme est la vérité absolue.

mort ayant été « projetée » (sur un bouc-émissaire, sur le groupe large, sur les ténèbres extérieures), les participants peuvent jouir d'éprouver entre eux un lien purement libidinal. (95)

[L'illusion groupale est une] régression protectrice, transition vers la réalité inconsciente intérieure ou vers la réalité sociale extérieure. (97)

Didier Anzieu, *Le Groupe et l'inconscient*, Dunod, 1999.

NB : Pour nous, « l'illusion groupale » désigne aussi le fait que le groupe *est* une illusion supposée partagée qui ne « tient » que tant et pour autant que chacun y croit (ce que semble mieux décrire le texte qui suit). Le fait que ce soit une illusion ne l'empêche pas d'avoir des effets concrets bien réels⁶ – comme c'est le cas de toutes les représentations et idées⁷.

b- Nous

Pour que *Nous* devienne un groupe, il est nécessaire non seulement que je considère vous, lui et moi comme *Nous*, mais encore que vous et lui pensiez à nous en tant que *Nous*. J'appellerai action de synthèse de groupe rudimentaire cet acte consistant à concevoir un certain nombre de personnes comme un tout collectif. Chacun de nous (moi, vous, lui) a accompli une telle action, mais il ne s'agit jusqu'ici que de trois actions personnelles distinctes. Pour qu'un groupe se constitue réellement, je dois avoir conscience que *vous* vous pensez comme l'un de *Nous*, ainsi que je le fais, et que *lui* fait de même. Je dois en outre m'assurer que vous et lui avez conscience que je me considère comme lié à vous deux et il faut que, de même, vous et lui soyez sûrs que les deux autres ont conscience que ce *Nous* nous est commun, qu'il n'est pas une illusion que s'en font seulement deux d'entre nous⁸.

Ce qui précède pourrait se résumer ainsi : j'« intériorise » votre synthèse et celle du troisième d'entre nous ; vous intériorisez la mienne et la vôtre ; j'intériorise votre intériorisation de la mienne et de la sienne ; vous intériorisez la vôtre et la sienne ; il intériorise mon intériorisation de la sienne et de la vôtre – et ainsi de suite, à l'infini. (62)

[Dans la famille], l'unité du groupe est accomplie expérimentalement par chacun de ses membres et le danger, pour chacun (dès lors que la personne est essentielle à l'ensemble et l'ensemble essentiel à chaque personne), est la dissolution ou la dispersion de la « famille ». Une « famille » unie n'existe qu'aussi longtemps que chaque personne agit en fonction de l'existence du groupe. Chacune peut dès lors agir sur l'autre pour l'obliger (par sympathie, chantage, obligation, culpabilisation, gratitude ou simple violence) à préserver intacte son intériorisation du groupe.

La [famille] est ainsi l'« entité » qui doit être préservée en chaque personne et servie par chacune, l'entité pour laquelle on vit et on meurt et qui, en retour, offre la vie en cas de fidélité et la mort en cas de désertion. Toute défection (trahison, reniement, hérésie, etc.) est, selon l'éthique du groupe, punissable. (63)

Certaines familles vivent dans la crainte perpétuelle de ce qui, pour elles, est un monde extérieur menaçant. Les membres de la famille vivent dans une sorte de ghetto familial et c'est là l'une des bases de ce qu'on appelle la « surprotection maternelle ». Du point de vue de la mère il ne s'agit pas de *sur*-protection – ni d'ailleurs souvent du point de vue des autres membres de la famille...

La « protection » qu'une telle famille offre à ses membres semble être fondée sur plusieurs préconditions : 1° une image du monde extérieur⁹ considéré comme extraordinairement dangereux ; 2° la mise en œuvre à l'intérieur de la famille d'une réaction de terreur devant le danger extérieur. La « fonction » de la connexion est d'engendrer cette terreur. C'est une fonction de *violence*.

La stabilité de la connexion est le produit de la terreur engendrée dans ses membres par l'œuvre (de violence) accomplie par les membres du groupe sur chacun d'entre eux.

⁶ Les guerres en sont une dramatique illustration. Cette illusion est l'un des motifs de ma sensibilité à la manipulation.

⁷ Cf. la quatrième prémisse de l'EA : *je construis la réalité à chaque instant*.

⁸ En d'autres termes, chacun s'assure de la réalité de la présence de l'illusion (et non du contenu de cette illusion – bien que j'aie du mal à distinguer les deux). NDE

⁹ Voir « intérieur ». NDE

Le plus haut principe éthique de la connexion est le souci réciproque. Chaque personne se soucie de ce que l'autre pense, sent, fait. Chacune peut en arriver à considérer comme son *droit* d'attendre que les autres se soucient également d'elles et comme son *devoir* de se soucier des autres. Je ne fais pas un geste sans estimer le droit que vous en soyez heureux ou triste, fier ou honteux. (64)

Une famille peut agir comme une bande de gangsters s'offrant les uns aux autres protection mutuelle contre la violence des uns et des autres.

Mon souci, mon souci de votre souci, votre souci, votre souci de mon souci, etc. – voilà encore une spirale infinie dont procède ma fierté ou ma honte de mon père, de ma sœur, de mon frère, de ma mère, de mon fils, de ma fille.

Chaque personne est tenue de contrôler les autres et d'être contrôlé par elles. Être affecté par les actions ou les sentiments des autres est « naturel ». Il n'est pas « naturel » qu'un père ne soit fier ni honteux de son fils, de sa fille, de sa femme, etc. Selon cette éthique, la plus noble forme d'action est celle qui est accomplie pour faire plaisir, pour rendre heureux, pour manifester sa gratitude à l'autre.

Exemples :

Pierre donne quelque chose à Paul. Si Paul n'en est pas touché et refuse le cadeau, il est ingrat.

Ou encore : Pierre est malheureux d'une chose qu'a faite Paul. Dès lors, si Paul a fait cette chose, il a rendu Pierre malheureux et Paul est une brute insensible, un égoïste, un ingrat.

Ou encore : si Pierre est disposé à faire des sacrifices pour Paul, Paul doit être disposé à faire des sacrifices pour Pierre, sans quoi il est un égoïste, un ingrat, une brute, etc. Le « sacrifice », dans cette optique, consiste dans le fait que Pierre s'appauvrit lui-même pour faire quelque chose pour Paul. C'est la tactique de la *dette imposée*. (65)

Un groupe *Eux* [est inventé par ceux qui] n'en font pas partie. *Eux* apparaît comme une sorte de mirage social : les Rouges, les Blancs, les Noirs, les Juifs... Sur la scène humaine, de tels mirages peuvent créer leur propre réalité. L'invention d'*Eux* crée le *Nous* et nous pouvons avoir besoin d'inventer *Eux* pour nous réinventer en tant que *Nous*. (66)

Sous la forme de fidélité, de fraternité, d'amour du groupe, on voit apparaître une éthique où mon droit est d'accorder protection à l'autre contre ma violence s'il m'est fidèle, d'attendre sa protection contre sa violence si je lui suis fidèle, et où mon devoir est de le menacer de ma violence s'il cesse d'être fidèle. (67)

Le groupe [est] une machine faite par l'homme et faite des hommes mêmes qui la font. Les hommes s'y organisent eux-mêmes en machine, s'assignant et assignant aux autres divers pouvoirs, rôles, fonctions, droits, devoirs, etc. (68)

Le groupe ne peut devenir une entité distincte des hommes qui le composent, mais les hommes peuvent former des cercles pour encercler d'autres hommes. (69)

À mesure que la guerre se poursuit, les deux adversaires se ressemblent de plus en plus. Comprendrons-nous que *Nous* et *Eux* sommes les ombres des uns des autres ? Nous sommes *Eux* pour *Eux* comme *Ils* sont *Eux* pour *Nous*¹⁰. Quand le voile sera-t-il levé ?

Quand les hommes se concevront-ils comme « Un de Nous ? ». (70)

Ronald Laing, *La Politique de l'expérience*, Stock, 1969.

Coopérer ?

*L'enfant est naturellement altruiste dès son plus jeune âge*¹¹

Co-opérer, c'est étymologiquement « opérer¹² (travailler) ensemble ». Des jeunes (et des moins jeunes) co-opèrent ainsi pour mieux « casser du black » ou pour exterminer les « cafards » et autres sous-hommes... Déjà, la coopération n'est donc pas, en soi, nécessairement une valeur. Même si je complète l'expression

¹⁰ Pierre Desproges disait : « L'ennemi est bête : il croit que l'ennemi c'est nous, alors que c'est lui ». NDE

¹¹ « Les recherches scientifiques décrites ci-dessus démontrent que, d'une part, l'enfant est naturellement altruiste dès son plus jeune âge, et que, de l'autre, il n'apprend à modérer son altruisme inné qu'après avoir intériorisé les normes sociales » (Mathieu Ricard, *Plaidoyer pour l'altruisme*, Nil, p. 240).

¹² *Operari* = œuvrer, ce qui a donné notamment *ouvrier*, *ouvré* et *ouvrable*, et aussi *opéra*.

« opérer ensemble » par : *pour un bénéfice de chacun* (ou de celui du groupe des co-opérateurs), la valeur de l'opération n'est pas la procédure co-opérative, en elle-même, mais celle du but qu'elle sert.

L'un de ces buts, inévitable, est tout simplement la (sur)vie. La coopération est d'abord d'ordre biologique : les cellules d'un organisme coopèrent pour la survie de cet organisme et pour leur propre survie. Dans le cas de certaines sociétés animales – comme les fourmis ou les abeilles –, le groupe peut même être vu comme un super-organisme. Chaque individu y tient un rôle précis dans la survie de lui-même¹³ et de l'ensemble – à la manière des cellules d'un même organisme. Des vertébrés¹⁴ coopèrent pour attraper des proies plus lourdes ou plus rapides qu'eux, pour procréer, pour élever la progéniture... La coopération est donc une disposition naturelle qui se met en place spontanément et chaque fois que la situation le justifie¹⁵.

La coopération, en soi, n'a pas d'intérêt s'il n'en résulte pas un avantage pour le collectif ou pour chacun. Elle est naturelle : la vie, elle-même, me l'apprend – pour peu que je ne sois pas dessaisi de mes relations directes avec elle. C'est ce qui pourrait expliquer le nombre, la force et la puissance des coopératives dans le monde des XIX^e et XX^e siècles¹⁶ lorsque la (sur)vie était un véritable enjeu concret, quotidien. Et c'est ce qui expliquerait leur résurgence spontanée dans les cas de catastrophes ou bien dans les milieux précaires dits du Tiers ou du Quart-Monde quand le pronostic vital est en jeu.

Dans les sociétés animales, « l'altruisme¹⁷ ne s'observe que dans un contexte social, car aider autrui nécessite par définition des contacts sociaux¹⁸ ». La coopération n'apparaît que lorsque les bénéfices qui en sont issus (fussent-ils symboliques) sont supérieurs aux coûts d'une vie sans coopération. Une telle approche « économique » de la coopération dépend directement, à son tour, des conditions environnementales¹⁹. « Quel que soit le degré de coopération (du mutualisme le plus simple à l'altruisme [pur, en passant par l'altruisme réciproque]), la coopération a été largement favorisée chaque fois qu'elle a conféré aux individus une meilleure résistance aux contraintes du milieu [risques de prédation, ressources alimentaires, procréation, fluctuations climatiques, habitat...]. En revanche, lorsque les conditions s'améliorent, la coopération disparaît²⁰ ». Faudrait-il alors se réjouir de la disparition de la coopération ? Ce serait, en effet, un bon signe : celui de conditions de vie améliorées...

La coopération ne saurait s'enseigner (se professer) puisqu'elle est innée. Éduquer à la coopération apparaît donc comme un non-sens, voire pourrait être contre-productif²¹.

D'abord, parce que éduquer est déjà, en soi, un non-sens²².

Une éducation à la coopération porte, d'autre part, sur le *comment* coopérer – évacuant la question pourtant fondamentale du *pourquoi* coopérer²³.

¹³ Les fourmis ou les abeilles ne survivent pas longtemps seules hors de la fourmilière ou de la ruche.

¹⁴ Les insectes sont parmi les plus coopérativement organisés – et donc les plus résistants dans la survie. Cf. pour toutes ces remarques : Serge Aron et Luc Passera, *Les sociétés animales*, De Boeck Université.

¹⁵ L'ouvrage de Mathieu Ricard, *op.cit.*, et celui de Serge Aron, *op. cit.*, « fourmillent » d'exemples. Et celui de Michael Tomasello, *Why we cooperate*, Boston Review, l'argumente solidement.

¹⁶ Pour une brève histoire du mouvement coopératif, voir l'article de Jean-François Draperi : « Mouvement coopératif », http://www.alternatives-economiques.fr/mouvement-cooperatif_fr_art_223_31277.html

¹⁷ *Altruisme* : dérivé du latin *alter*, l'autre. Comportement qui diminue la valeur adaptative du donneur au détriment du receveur. Cf. le chapitre 1, « La nature de l'altruisme » de Mathieu Ricard, *op.cit.*, p. 23.

¹⁸ Serge Aron, *op. cit.*, p. 63.

¹⁹ Ce qui éclaire également l'observation précédente sur le foisonnement (l'âge d'or) coopératif des XIX^e et XX^e siècles.

²⁰ Serge Aron, *op. cit.*, p. 64.

²¹ Tomasello, *op. cit.*, explique que la récompense à la suite d'actes coopératifs ou altruistes n'a aucun effet sur le comportement ultérieur jusqu'à l'âge de 1 ans. Par la suite, la socialisation influe sur cette disposition coopératrice innée – dans sens comme dans l'autre.

²² C'est l'une des idées-clés explorées dans *La Fin de l'éducation ?*, Instant Présent. Qui enseignerait alors à l'enseignant ? Et qui enseignerait au tout premier enseignant ? Il faut bien se résoudre à conclure que la coopération (comme toute autre chose) s'apprend, en effet – mais sans nécessité organique, pour autant, d'un enseignement.

²³ Si la coopération peut-être organisée et imposée dans une « éducation », c'est parce que, étant innée, elle a, au préalable, été empêchée. Ou bien, ce qui revient au même, c'est parce que je postule en prémisse, par exemple, que « l'homme est un loup pour l'homme » (Hobbes notamment – brève analyse : <http://la-philosophie.com/homme-loup-pour-homme-hobbes>). Cf. aussi, quelques pages fortement documentées sur ce sujet dans Ricard, chap 18 : « L'altruisme chez l'enfant », *op. cit.*, p. 233. Les études montrent, en effet, que ce seraient plutôt les normes sociales qui tempèrent l'altruisme spontané.

Ensuite, parce que coopérer n'est qu'une manière d'opérer qui n'a pas de valeur en elle-même (pour « casser du Juif ou du Rom » ?).

Enfin, parce qu'éduquer (conduire, guider) à la coopération (disposition innée) semble bien un oxymore.

Alors, comme avec tous les oxymores, que se cache-t-il derrière – et au fond de – la « pédagogie coopérative » ? Au bénéfice de qui ?²⁴

Jean-Pierre Lepri (L'EA 73)

R2 La famille – Le genre

Famille, je vous ai²⁵ !

On appelle cercle de famille un endroit où l'enfant est encerclé²⁶

Famille, je vous ai – je vous ai en moi, en ma possession. Je vous appartiens et vous m'appartenez. Je nais nécessairement dans une « famille²⁷ » qui me donne les premiers soins, sans lesquels je ne survivrais pas, mais qui me donne, en même temps, sa langue, son histoire, ses mœurs, sa vision du monde...

Dans nos sociétés, le mariage ne fait plus le couple. C'est plutôt le couple qui précède et qui fait (éventuellement) le mariage. Dans d'autres sociétés, le mariage précède le couple : des fillettes ou des garçonnets de 3 à 10 ans peuvent être mariés et élevés comme des enfants par l'époux ou l'épouse, en attendant leur majorité (souvent 14 ans). Le mariage, à son tour, ne fait pas davantage la famille²⁸. C'est la présence de l'enfant – lequel peut advenir de plusieurs manières... S'il ne fait pas (encore²⁹) de doute qu'un être humain naît de la rencontre d'un gamète mâle et d'un gamète femelle, la question devient ensuite beaucoup plus floue³⁰. Sans compter



Ou bien encore : « C'est donc le projet, l'idée, l'autorité qui incitent les gens à travailler ensemble. Vous travaillez toujours pour quelque chose, pour le pays, pour le roi, pour le parti, pour Dieu ou le Maître, pour la paix, ou pour mettre en œuvre telle ou telle réforme. Votre idée de la coopération, c'est de travailler ensemble en vue d'un résultat particulier. Vous avez un idéal, édifier l'école parfaite ou que sais-je encore, auquel vous travaillez, et vous dites donc que la coopération est nécessaire. Il y a toujours quelqu'un censé savoir ce qu'il convient de faire, ce qui vous amène à dire : "Nous devons coopérer à l'exécution du projet" (<http://www.krishnamurti-france.org/Que-veut-dire-le-mot-cooperation>). »

²⁴ Cette brève analyse de la coopération « naturelle » ne méconnaît, pour autant, ni les divergences d'intérêts, ni les éventuels « conflits » qui en résultent. Ce serait simplement le thème d'une autre « réflexion ».

²⁵ *Familles, je vous hais !* (André Gide, *Les Nourritures terrestres*, livre IV, chapitre 1). *Je vous ai* sera successivement envisagé, ici, dans ses deux sens (tout comme le verbe *posséder*) : *vous êtes à moi* (propriété, appartenance) et *je vous ai bien eu !* (berné, sous mon contrôle).

²⁶ George Bernard Shaw.

²⁷ Le mot famille vient du latin *fama* qui veut dire réputation. De fait, les membres d'une même famille portent le même nom et jouissent d'un crédit et d'un honneur qu'ils se doivent d'entretenir et de défendre en commun.

²⁸ Bien qu'on y délivre un « livret de (future) famille ».

²⁹ Le clonage met en péril cette affirmation. Quoique l'humain originel restera, lui, né de ces deux gamètes – et qu'il transmettra donc, de toute manière, cette origine bi-sexuelle.

³⁰ Qui sont, par exemple, les « géniteurs » lors du recours à un donneur de sperme ou d'ovocyte ou encore lors de la gestation pour autrui ?

les « habillages » ultérieurs qui en sont faits, au gré des sociétés et des époques³¹.

La constante de cette famille poly-forme, c'est la filiation : je suis fils ou fille de... que cette filiation soit biologique ou pas. Cette filiation me marque comme sexe, m'inscrit dans une lignée, dans la société³² ; elle déterminera mes possibilités d'accouplement, de production, d'existence... À mon tour, j'aurai vraisemblablement une descendance, laquelle se construira, à son tour, à partir de mon modèle.

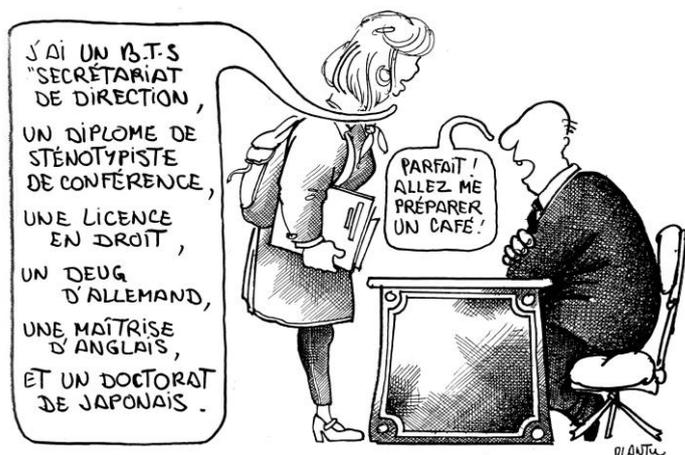
De nos jours, la famille occidentale est de moins en moins fondée sur la sexualité³³ (la procréation sexuée), mais de plus en plus sur des critères sociétaux et sociaux. Ce qui justifierait que l'État se préoccupe de plus en plus des enfants – dans « leur intérêt », bien sûr, et sous couvert de les protéger des errements des adultes³⁴. « *Le couple ne se confond plus avec la famille ; le conjugal se dissocie du parental*³⁵ ». La parenté, elle, ne se fonde plus nécessairement sur le biologique. La famille apparaît chaque fois plus clairement comme une construction culturelle et sociétale³⁶. La religion³⁷, l'économie, la politique... déterminent les relations entre les sexes, entre parents et enfants, entre individus de sociétés différentes, entre ceux qui commandent et ceux qui obéissent, entre richesse et misère... Ce qui, bien entendu, génère aussi divergences, discordes, conflits³⁸.

Prendre conscience de cette construction imaginaire, c'est me distancier vis-à-vis de mes déterminants. Non pour nécessairement les rejeter, mais pour me sentir plus à l'aise dans ma vie présente et future. Alors, cette fois, famille, je vous reconnais et je vous tiens sous mon contrôle :

Famille, je vous ai !

Jean-Pierre Lepri (L'EA 74)

Le genre



L'expression « théorie du genre » est une traduction malheureuse des *Gender Studies* anglo-saxonnes (études sur le genre). Ces études tendent à montrer que les images et les rôles assignés aux « sexes » varient selon les sociétés – et que le genre est donc bien une construction culturelle, économique, sociale et politique. Cela veut donc dire que le genre n'est pas une donnée immuable mais que ce qu'il recouvre peut évoluer en fonction des représentations sociales – ce que confirme l'histoire récente de la « lutte » des femmes pour l'égalité. Découvrir cette réalité, c'est remettre en

³¹ L'anthropologie a montré l'infinie variété des familles selon les lieux et les époques. Cf. notamment Maurice Godelier, *Métamorphoses de la parenté*, Champs essais, ou Claude Lévi-Strauss, *Les Structures élémentaires de la parenté*, PUF.

³² Et pas seulement dans les sociétés de castes : ma famille m'introduit dans certains espaces, temps, droits et devoirs (interdits), types de consommation...

³³ Avec la PMA (procréation médicalement assistée) l'épouse peut être enceinte de son mari (ou d'un autre) sans avoir eu de rapport sexuel avec lui... Ou bien : cas de l'homoparentalité... Ou encore : cas de la femme seule qui veut un enfant sans père reconnu...

³⁴ Les nazis et Marx, entre autres, se méfiaient des familles et des enfants : ils souhaitaient que ceux-ci soient élevés par des institutions d'État. En France, la majorité des enfants passent une quinzaine d'années entre les mains d'« éducateurs » appointés, généralement en opposition avec les familles – outre les nombreux « services » sociaux et judiciaires destinés à récupérer les récalcitrants.

³⁵ Maurice Godelier, *op. cit.*, p. 711.

³⁶ Cf. note 31, ci-dessus.

³⁷ Même lorsque la religion n'est pas majoritairement pratiquée, elle imbibe les us et coutumes, les mœurs (= morale) – pendant que, bien souvent, une nouvelle religion la remplace, avec ses temples, ses idoles et ses rites (la consommation ou les jeux, par exemple). *Religere*, c'est relier...

³⁸ Dont la *vendetta* ou le *crime d'honneur*, les « Maisons » Capulet et Montague (*Roméo et Juliette*)...

cause le statut social des femmes et des hommes – source de tous les dangers (fantasmés) pour certains. Simone de Beauvoir écrit, en 1949, dans *Le Deuxième sexe* : « on ne naît pas femme, on le devient. ». Elle y explique également comment la civilisation et l'éducation agissent sur les enfants pour les orienter dans un rôle masculin ou féminin qui sert l'ordre social, alors que filles et garçons ne sont pas initialement distinguables – et qu'ils le sont autrement dans d'autres sociétés.

R3 Les sociétés - La gouvernance - L'État – Les biens communs

*L'homme est biologiquement prédestiné à construire et à habiter un monde avec les autres. Ce monde devient pour lui la réalité dominante et définitive. Ses limites sont établies par la nature, mais une fois construit, ce monde rétroagit sur la nature. Dans la dialectique entre la nature et le monde socialement construit, l'organisme humain est lui-même transformé. Dans cette dialectique, l'homme produit la réalité et, dès lors, se produit lui-même*³⁹.

Une construction humaine

Les gens se rassemblent puis se séparent, unissent leurs forces puis s'effondrent, arrivent à un accord puis se brouillent, rapiècent et déchirent les engagements, loyautés et solidarités qui les unissent.

Cette constitution de la société par elle-même n'a rien de neuf ; elle existe depuis l'origine des temps, sauf que *nous n'en savions rien* (ou plutôt : nous avons réussi à détourner notre regard de cette réalité).

La société s'est occultée à elle-même [sa propre auto-création pour l'] affronter comme la conséquence d'un commandement hétéronome ou de l'ordre extérieur des choses. Un commandement hétéronome est sans doute plus facile à suivre pour un individu que son propre projet non-vérifié ; les conséquences en sont moins lourdes à porter, les souffrances plus faciles à supporter, les affres de la conscience sont étouffées, le couteau de la responsabilité ne remue pas dans la plaie de l'erreur. (Toute personne ayant commis un crime, se retrouvant au tribunal et qui plaide l'innocence en pointant du doigt ceux qui, « là-haut », ont donné le commandement, connaît parfaitement la différence.) Le supplice de la « désoccultation » vient en tout premier lieu du face-à-face avec la responsabilité qui ne peut être abandonnée et que personne ne veut prendre.

Ce supplice est la situation critique de la *société autonome* ou, pour reprendre les termes de Castoriadis : *[d']une société qui s'institue explicitement. Autant dire : elle sait que les significations dans et par lesquelles elle vit et elle est société sont son œuvre, et qu'elles ne sont ni nécessaires, ni contingentes*⁴⁰.

Zygmunt Bauman, *La Vie en miettes*, Hachette, 2003 (1995), p. 276.

Trois types de sociétés. Inégalités sociales

Le premier type et le plus ancien est celui des sociétés économiquement égalitaires. Il est représenté par la plupart des chasseurs-cueilleurs nomades (mais pas tous) et par des peuples pratiquant certaines formes d'agriculture. Non seulement ces sociétés ignorent les inégalités économiques, mais elles ignorent également toute structure de commandement : s'il y a des « chefs », ceux-ci sont à la fois sans pouvoirs et sans privilèges matériels. 25

Le deuxième type regroupe des sociétés qui connaissent l'inégalité économique : les biens matériels y sont stockés et accumulés, certains individus en détiennent davantage que d'autres, et les riches peuvent les utiliser pour asseoir leur position sociale. Toutefois aucune minorité ne monopolise l'accès aux biens de production. Les riches continuent à être eux-mêmes des travailleurs. La majorité, si ce n'est la totalité, des

³⁹ Peter Berger, Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Armand Colin, 2012, p. 284.

⁴⁰ *Domaines de l'homme, Les Carrefours du labyrinthe 2*, Seuil, p. 480, « Institution de la société et religion ».

membres de la société restent des travailleurs libres, disposant du droit d'une terre ou d'un territoire de chasse, et ne contribuent que de manière marginale ou occasionnelle à en enrichir d'autres. Certaines de ces sociétés n'ont édifié aucune structure politique spécifique. D'autres ont forgé des institutions qui n'ont pas la permanence et les capacités de contrainte de l'État, mais qui organisent certaines formes limitées de commandement. 26

[Le troisième type] regroupe les sociétés organisées en classes sociales. Leur axe principal est l'exploitation : une minorité y vit aux dépens de la majorité et s'est totalement affranchie de la nécessité de travailler. Pour produire leur subsistance, les travailleurs doivent nécessairement passer par les conditions de cette classe dominante et lui abandonner, d'une manière ou d'une autre, une partie de ce qu'ils produisent. Le type d'emprise exercée par la classe dominante détermine le type de société de classe : esclavagiste, féodale, capitaliste, etc. Toute société de classe connaît l'État, c'est-à-dire une organisation permanente, distincte du reste du corps social, capable de contraindre celui-ci par la force – surtout lorsque l'ordre social est remis en cause. La minorité dominante l'est donc tout à la fois aux plans économique, politique et idéologique. 27

En étudiant les peuples égalitaires de plus près, on a été frappé par la faible quantité de travail que la plupart d'entre eux consacraient à satisfaire leurs besoins matériels. Même si ces calculs sont approximatifs, on estime généralement que ce temps ne dépassait pas quatre à cinq heures par jour. 91

Les ethnologues formés aux théories économiques dominantes avaient bien du mal à expliquer comment, durant des millénaires, des peuples avaient pu assurer leur subsistance quotidienne sans avoir recours à l'échange généralisé, au salariat et à la monnaie. Mais « l'absence de monnaie et de prix trouble davantage les économistes que les indigènes » (Raymond Firth, *Primitive Polynesian Economy*, 1936, p. 35). 120

Il y a belle lurette que les capitalistes ne dirigent plus eux-mêmes leurs entreprises, et que la seule chose à laquelle ils aient à réfléchir, c'est à la manière dont ils vont parvenir à dépenser l'argent que d'autres ont gagné pour eux. 176

L'humanité dans son ensemble a [certes] avancé depuis l'époque des sociétés égalitaires. On ne peut qu'être interpellé par la solidarité économique et l'absence de hiérarchie de l'époque du communisme primitif. Mais celles-ci étaient le produit du faible développement économique.

Si partout les inégalités, puis les classes sociales et l'État ont été le produit de l'évolution [socio-économique], rien n'oblige à penser que cette évolution serait parvenue à son terme. Aujourd'hui, les sociétés sont mises au défi de maîtriser consciemment les forces que leur science et leur technique ont engendré. 181

Extraits de Christophe Darmangeat, *Conversation sur la naissance des inégalités*, Agone, 2013.

L'État

*Il y a État dès le moment où un pouvoir de décision s'instaure, connu de tous comme ayant pouvoir de décider pour la société globale de ce qui est juste et injuste, légal et illégal*⁴¹. (110)

Un gouvernement moderne ne peut pas laisser subsister une autonomie politique, fondée sur la maturité politique des membres du groupe. Et réciproquement, cette maturité conduit forcément à la recherche d'une certaine particularité en face de l'État. (229)

Jacques Ellul, *L'Illusion politique*, La Table Ronde, 2004 (1965)

L'État a le monopole de la contrainte physique légitime sur un territoire donné. Sa structure administrative réussit à être la seule, directement ou par délégation (délégation de service publique, externalisation), à faire respecter les lois à travers l'armée, la justice et la police.

La souveraineté résulte de la capacité de l'État à travers son appareil administratif à s'emparer du monopole de la violence physique et symbolique.

⁴¹ Chatelet, *Arguments*, 1962.

L'État dispose également d'une capacité à exercer une violence symbolique sur ses citoyens. Il a la capacité de catégoriser ses citoyens, grâce à un nom au travers de l'état civil ou un numéro d'immatriculation (comme le numéro de sécurité sociale en France), ou par ses tribunaux en le déclarant coupable ou innocent.

http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tat#Gouvernance_et_relations

Dans l'État primitif, la quasi-totalité du surplus est accaparé par le roi. Il est facile de voir pour quelle raison : il s'est arrogé le monopole de la force, et cette force, il l'utilise pour extorquer de ses sujets le maximum de recettes. Il y a donc forcément un problème de l'utilisation de ce surplus. Ce surplus va être distribué soit à travers la propre consommation royale, soit à travers la consommation des gens que le roi entretient. La distribution se pose parce qu'il y a un État. Il s'agit en fait d'une redistribution. Dans une économie sans État, la production est elle-même distribution. Chacun reçoit en fonction de ce qu'il apporte. Avec l'État, se pose le problème de la (re)distribution. En d'autres termes, il existe dans l'économie un agent qui ne produit rien, qui prélève sur le revenu des producteurs, et qui redistribue ce revenu. Tel est l'invention du premier système d'exploitation de l'homme par l'homme. Une exploitation à l'état pur puisqu'elle est fondée non sur un contrat de travail, comme ladite « exploitation capitaliste », où des capitaux sont risqués, mais sur la force. Loin d'être une solution à l'état de nature, l'État le prolonge en l'empirant, comme le montre le raisonnement économique. (422)

Le roi cherche, non pas l'intérêt général, mais le maximum de recettes fiscales. (414)

Il est de l'intérêt du loup que les moutons soient gras (Bentham). (399)

Dans les États modernes, saturés de fiscalité, augmenter encore les impôts, c'est pousser les contribuables à l'évasion fiscale et à entrer dans la clandestinité du marché noir. (414)

On peut supposer que le roi utilise une partie de ses recettes pour combattre et faire reculer le banditisme. Il y a intérêt, car en rendant la vie plus difficile aux gangsters, il diminue le revenu moyen qu'ils peuvent espérer de leurs activités délictueuses. Et le roi peut plus facilement augmenter le taux de son prélèvement fiscal. Mais cela n'améliore pas le niveau de vie du paysan. *Au contraire, cela le détériore.* (415)

L'invention de l'État se fonde sur un raisonnement strictement économique. Et elle aboutit au premier système d'exploitation de l'homme par l'homme. (414)

« *Appauvrir les sujets, est aussi un procédé propre à la tyrannie qui vise à ce qu'ils ne peuvent entretenir de milice, et que, pris pas leurs tâches quotidiennes, ils n'aient aucun loisir de conspirer* » (Aristote).

« *En tout genre de travail, il doit arriver et il arrive, en effet, que le salaire de l'ouvrier se borne à ce qui lui est nécessaire pour lui procurer sa subsistance* » (Turgot) (417)

Il peut arriver que, comme le chef bandit, le roi prélève sur les gangsters un tribut en échange duquel il ferme les yeux sur leurs activités délictueuses. C'est ce qu'on appelle la corruption. C'est la pire des situations pour la société, et le plus rentable pour l'État prédateur. (418)

Philippe Simonnot, *L'Invention de l'État. Économie du droit*, Les Belles Lettres, 2003.

Les biens communs correspondent en économie à l'ensemble des ressources, matérielles ou non, qui sont non-rivales⁴² et non-exclusives. Traiter un bien commun comme un bien privé conduit à sa destruction, comme l'a souligné Garrett Hardin. Dès lors se pose la question de sa régulation.

En politique économique on oppose souvent le bien public, assuré par l'État, au bien privé, réglé par le marché. Les frontières entre l'un et l'autre sont mouvantes. Le bien commun a connu un regain d'intérêt de la part de courants qui tentent de trouver une troisième voie entre marché et État.

Dès lors, le bien commun est défini comme relevant d'une appropriation, d'un usage et d'une exploitation collectifs. Renvoyant à une gouvernance communautaire, ils correspondent à des objets aussi divers que les rivières, le savoir ou le logiciel libre. Ils supposent ainsi qu'un ensemble d'acteurs s'accorde sur les conditions d'accès à la ressource, en organise la maintenance et la préserve.

Les biens communs se distinguent d'un bien public caractérisé par sa non-rivalité et d'un bien privé individuel. Il cristallise de nombreux enjeux juridiques, politiques, intellectuels et économiques dans la

⁴² Rival : par exemple, si je pêche un poisson dans l'océan, ce poisson ne sera plus disponible pour les autres pêcheurs.

mesure où il propose une alternative au modèle marchand et génère de nouveaux espaces de diffusion de la connaissance.

En octobre 2009 Elinor Ostrom reçoit le « Prix Nobel » d'économie « pour son analyse de la gouvernance économique, et en particulier, des biens communs ».

http://fr.wikipedia.org/wiki/Biens_communs

[La deuxième propriété] des biens collectifs : la « non-excluabilité ». Un bien est dit « non-excluable » lorsque le moyen d'empêcher quelqu'un de le consommer est soit inimaginable, soit d'un coût prohibitif. La non-excluabilité pose un problème : celui du *free-rider* (cavalier livre, parasite, commensal). Le bien non-excluable incite les gens à un comportement opportuniste. On tire généralement la conclusion qu'un bien collectif non-excluable doit forcément être financé par l'impôt [obligatoire], et, par conséquent, qu'il en peut être que public. [Exemple du phare maritime] (251-252)

Est non-excluable le bien qui est tel que l'addition du coût de production et du coût de propriété (c'est-à-dire *le coût du dispositif d'exclusion*) ne dépasse pas le revenu que l'on attend de ce bien. Si le dispositif d'exclusion est trop coûteux économiquement ou socialement ou politiquement ou pour toutes sortes de raisons dues aux habitudes prises – pensons aux plages, aux églises, aux parcs naturels, aux sentiers de randonnée, aux jardins publics, à l'Éducation nationale – la question se pose de la manière dont on fera payer l'utilisateur. (255)

Philippe Simonnot, *L'Invention de l'État. Économie du droit*, Les Belles Lettres, 2003.

[Ce sont], par exemple, des biens matériels ou immatériels, plus ou moins rares, qui peuvent être directement nécessaires à la survie de l'espèce (l'eau, l'air, le climat, la nourriture saine, etc.), ceux qui sont nécessaires pour garantir un développement libre et harmonieux de la personnalité (la connaissance, les soins, les savoirs ancestraux, le patrimoine artistique, etc.) et des biens qui sont stratégiques pour la bonne marche de la vie active, que ce soit l'espace urbain (afin d'éviter deux phénomènes parallèles : *gentrification* et ghettoïsation), les activités universitaires, voire la finance non spéculative... (21)

[Leur] usage ne peut être réservé à certains au détriment des autres, tout en affirmant la nécessité de les préserver. Leur disponibilité n'impliquerait pas la possibilité de les abîmer, voire de les détruire ou de les épuiser, car les « biens communs », comme déjà le corps, seraient des choses *sui generis*. Certes, à la différence du corps humain – avec lequel chaque personne a un rapport particulier qui sort du simple domaine de l'avoir, car chacun « est » son corps tout en « l'ayant » et « a » son corps tout en « l'étant » –, les « biens communs » restent des biens extérieurs à la personne. Il faut pouvoir y avoir accès pour vivre et sauvegarder sa vie, comme dans le cas de l'eau, de l'air ou des médicaments. Mais il faut aussi pouvoir les préserver pour la survie des générations futures. Il s'agit de « moyens » et non pas de « fins ». Mais à la différence des autres « moyens », ils gardent une valeur qui n'est pas simplement « instrumentale », car leur existence représente la « condition sans laquelle » la survie même de l'Humanité serait impossible. (313)

Béatrice Parance (dir.), *Repenser les biens communs*, CNRS éditions.

Sur les biens communaux : <http://sectiondecommune.free.fr/>

À propos de **gouvernance**

*Tout est politique,
mais la politique n'est pas tout*⁴³

Un lobby⁴⁴ est une structure organisée pour représenter et défendre les intérêts d'un groupe donné en exerçant des pressions ou influences sur des personnes ou des institutions détentrices de pouvoir (en français, on parle aussi de **groupe d'intérêt**, **groupe de pression** ou encore **groupe d'influence**). Pour ce

⁴³ *puisque'elle est et doit être au service de la vie sociale* (François Flahaut, *Où est passé le bien commun ?*, Mille et une nuits, p. 125).

⁴⁴ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Lobby>

faire, il exerce une activité, le lobbying, qui consiste « à procéder à des interventions destinées à influencer directement ou indirectement l'élaboration, l'application ou l'interprétation de mesures législatives, normes, règlements et plus généralement, toute intervention ou décision des pouvoirs publics »⁴⁵. Ainsi, le rôle d'un lobby est « d'infléchir une norme, d'en créer une nouvelle ou de supprimer des dispositions existantes »⁴⁶.

Voir, par exemple, « Le lobby juif, un lobby comme un autre », 4 p., réf TLJ : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Les Barbares

*Qu'attendons-nous, rassemblés sur l'agora ?
On dit que les Barbares seront là aujourd'hui.*

*Pourquoi cette léthargie, au Sénat ?
Pourquoi les sénateurs restent-ils sans légiférer ?*

*Parce que les Barbares seront là aujourd'hui.
À quoi bon faire des lois à présent ?
Ce sont les Barbares qui bientôt les feront.*

.....
*Pourquoi ce trouble, cette subite
inquiétude ? - Comme les visages sont graves !
Pourquoi places et rues si vite désertées ?
Pourquoi chacun repart-il chez lui le visage soucieux ?*

*Parce que la nuit est tombée et que les Barbares ne sont pas venus
et certains qui arrivent des frontières
disent qu'il n'y a plus de Barbares.*

Mais alors, qu'allons-nous devenir sans les Barbares ?

Extraits de « En attendant les barbares », poème de Constantin Cavafy (1963-1933), traduit du grec par Marguerite Yourcenar et Constantin Dimaras.

Les dix stratégies de manipulation des masses

Voir en annexe de ce document, p. 27.

La manipulation au quotidien

Extrait de Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses universitaires de Grenoble, 2014 (1987). Réf. JBQ, 6 p. : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

La langue de bois

Voir en annexe de ce document, p. 29.

Démocratie : un malentendu <http://www.youtube.com/watch?v=KVVW5ogGDlts>

Tirage au sort http://etienne.chouard.free.fr/Europe/tirage_au_sort.php

⁴⁵ J. Franck Farnel, *Le lobbying : stratégies et techniques d'intervention*, éd. d'Organisation.

⁴⁶ Gilles Lamarque, *Le Lobbying*, PUF, Que sais-je, page 6.

R4 Et moi ? Solitude - Identité sociale - Reconnaissance

*La coexistence précède l'existence personnelle
et en est la condition fondatrice*⁴⁷

*Seul dans mes chaussures, mais pas seul sur le chemin*⁴⁸

Seul, c'est sûr ... et c'est sûr⁴⁹ !

*Le sentiment d'abandon est l'expression d'une souffrance dans la relation à soi-même et aux autres*⁵⁰

*On n'arrive à sa vérité d'homme que le jour où l'on est face au vide absolu*⁵¹.

C'est un fait : je suis seul. L'ensemble de cellules que je suis forme un tout unique, distinct d'un autre, avec son fonctionnement autonome. Je suis un *individu*, c'est-à-dire *indivisible*. Je suis bien seul à respirer, à manger, à marcher, à apprendre, à lire, à vivre... (personne ne peut apprendre, respirer, manger, marcher... à ma place). Cet *état* de solitude est une réalité physique, un fait.

Notre société lui ajoute une valeur « psychologique » : tantôt positive, en flattant mon hédonisme ou mon narcissisme, ma « liberté »..., tantôt négative en stigmatisant ma solitude comme un échec relationnel, un « bannissement ». Il ne s'agit là que de simples « habillages » d'un état de fait qui n'est, en lui-même, ni exaltant, ni angoissant, mais qui, simplement, *est*.

L'*état* de solitude est un fait.

Le *sentiment* de solitude, lui, est une construction psychologique, généralement anxiogène. Je me sens isolé, non-relié, voire laissé-pour-compte ou abandonné... L'école, la famille, la société m'éduquent à ce *sentiment* – notamment par la fragmentation, par la comparaison/compétition ou encore en organisant pour moi chaque minute de ma vie (espace, temps, pensée... contraints). J'apprends à obéir, à me conformer... par crainte de me retrouver « tout seul », de ne pas être comme les autres. Ce faisant, en isolant ce qui est relié et complexe, en me coupant de moi, en dépendant de l'image que je donne à l'autre..., je construis et cultive mon propre *sentiment* de solitude. Je ne sais plus être relié à ce que je ressens⁵², aux autres, au monde. J'ai beau « communiquer » en permanence avec mes diverses prothèses, électroniques ou pas (*Internet*, téléphone mobile, G.P.S., annonces et agences de relations, fêtes, bals, colloques, techniques de communication ou de développement personnel...), je peux être dans une foule⁵³ ou entouré d'« amis »... et néanmoins me *sentir* seul. La « communication » (substi)tue la communion.

Deux *sentiments* de « solitudes » peuvent-ils se rencontrer ? – Ce n'est pas l'amour qui va mettre fin à mon sentiment de solitude ; c'est, au contraire, ma capacité à être (seul) qui va permettre ma disponibilité pour l'amour. Je n'attends plus de l'autre qu'il mette fin à mes angoisses, qu'il me rassure, qu'il me répare. Mes rapports ne sont alors plus de travail ou de sexe, c'est-à-dire d'intérêt ou de séduction, superficiels, mais, à l'inverse, d'intimité, de solidarité, d'empathie, plus profonds⁵⁴.

⁴⁷ François Flahaut, *Où est passé le bien commun ?*, Mille et une nuits, p. 112

⁴⁸ Thomas d'Ansembourg, *Du JE au NOUS*, L'Homme, p.171.

⁴⁹ C'est « certain »... et c'est « sécuritaire ».

⁵⁰ Saverio Tomasella, *Le Sentiment d'abandon*, Livre de poche, p. 20.

⁵¹ *Affronter sa solitude, c'est regarder en face sa peur de la mort* (Marie-France Hirigoyen, *Les Nouvelles solitudes*, La Découverte, 2007, p.199).

⁵² Est-ce que je sais exprimer ce que je ressens ? Qui m'enseigne les mots ? Qui m'enseigne à le dire ? Est-ce que j'ai seulement la claire conscience de ce que je ressens ? Qui me l'a enseignée ?

⁵³ Riesman David, *La Foule solitaire*, Arthaud, 1964.

⁵⁴ Marie-France Hirigoyen, *op. cit.*, p. 207. La distinction entre *état* et *sentiment* de solitude est développée par J. Krishnamurti, notamment dans *De l'Amour et de la solitude*, Le Livre de Poche.

L'état de solitude est une donnée, neutre.

Le sentiment de solitude, lui, ne dépend, en dernier ressort, que de moi.

Questions incidentes : À qui profite mon angoisse de solitude ou mon ivresse de « liberté » ? Qui sont ceux qui me les inculquent et me les cultivent ? À quoi me sert, à moi, de me sentir seul ou « libre » ?

J'apprends à les distinguer, à (me) ressentir, en relations.

Donc je l'enseigne⁵⁵.

Jean-Pierre Lepri (L'EA 24)

Autonome ?

*L'autonomie est le fait de se donner soi-même ses lois, sachant qu'on le fait*⁵⁶

La société permet l'émergence de l'individu – lequel ne peut exister sans société. Si je peux intellectuellement distinguer individu et société, il s'agit bien, en quelque sorte, des deux faces d'une même médaille. En revanche, l'être humain est doté d'une psyché⁵⁷. C'est plutôt dans la relation entre psyché et l'ensemble « individu-société » que se situe l'autonomie – et non entre individu et société.

L'individu autonome (*auto-nomos*) est celui qui suit ses propres lois.

Première remarque, ce n'est pas quelqu'un qui fait ce qu'il désire, qui serait au-dessus ou à côté des lois, voire sans loi. Comme l'individu hétéronome, il suit des lois. Mais il s'y soumet d'une manière non servile – la soumission servile⁵⁸ étant l'apprentissage de la tyrannie.

La deuxième remarque, c'est l'origine de ces lois. L'hétéronome les reçoit d'une autorité extérieure à lui. Ce pourrait être aussi le cas de l'autonome. Mais l'hétéronome n'en a pas la pleine conscience ; il les a intériorisées à son insu, introjectées. L'autonome, lui, les aura (ré)élaborées, (ré)instituées. Il ne suit pas ces lois parce que « c'est ainsi » ou parce qu'elles viennent d'une autorité – fût-elle, cette autorité, sa propre pensée antérieure : lucidité et révocabilité sont les caractères intrinsèques de l'autonomie.

La troisième remarque, c'est que l'auto-nome n'est pas un in-dépendant, un ermite... Il dépend pleinement – et il en a la conscience – du monde et de la société (et des individus qui la composent) dans lequel (et dont) il vit : il est donc auto-nome en interdépendance.

De ce fait, l'auto-nome n'est ni pour, ni contre... quoi ou qui que ce soit, car il ne se détermine pas par rapport à une autorité extérieure (gouvernement, religion, leader, cause...), mais par rapport à lui-même et à lui-même dans le monde. Par conséquent, il est plutôt équanime et, pour autant, sensible, concerné par la marche du monde. Il sait qu'il y vit pleinement, qu'il en vit et qu'il le fait vivre : il contribue donc pleinement à le façonner par ses actes. Être autonome ou être responsable, ça n'est donc rien d'autre que de savoir se situer, de manière juste, dans l'échange (vital) permanent et intelligent du donner et du recevoir.

L'autonomie se distingue donc nettement de l'hédonisme, de l'individualisme, du ressentiment, de l'isolement, de l'auto-suffisance, de l'autarcie, de l'égoïsme, de la débrouillardise, de la rébellion, voire de l'altruisme militant... La différence réside non dans les actes mais dans leur origine et dans leur visée autonomes – ce qui induit toutefois quelques différences dans les actes. Les exploités ont recours à cette confusion et, sous couvert d'autonomisation, poussent à l'atomisation. L'atomisation, l'individuation, créent un besoin de relations et de reconnaissance pour lequel ils proposent alors des biens (notamment de « communication ») et des services (notamment « à la personne ») qui seront supposés satisfaire ce besoin ; par ces biens et ces services⁵⁹, ils entretiendront, en retour, ce besoin. Ce mécanisme « passe » sous couvert

⁵⁵ Puisque « enseigner », c'est « montrer » ; je me montre à chaque instant.

⁵⁶ Cornélius Castoriadis, *Les Carrefours du Labyrinthe III*, Seuil.

⁵⁷ Idées développées principalement par Cornélius Castoriadis.

⁵⁸ Il y a une jouissance dans la soumission servile qui pourrait expliquer notamment les fanatismes.

⁵⁹ En « traitant » le symptôme ainsi créé et non sa cause, ils ne font que cultiver la situation de besoin.

d'autonomie, voire d'indépendance – deux valeurs affichées de la société en miettes⁶⁰. Dans le champ de l'éducation, cette incohérence « passe » notamment dans l'injonction paradoxale : « sois autonome ! » ou dans l'oxymore « éduquer à l'autonomie⁶¹ ».

Des sociétés autonomes sont possibles et elles existent. « Une société autonome ne peut être composée que par des individus autonomes ; et inversement des individus pleinement autonomes ne sont possibles que dans et par une société autonome⁶² ». Voir que nos sociétés sont des institutions imaginaires que l'homme a créées (le divin, les ancêtres, les lois, l'économie ...) et auxquelles il se soumet⁶³, voir aussi que ces institutions s'autonomisent à leur tour, est une condition pour s'auto(re)constituer lucidement, individu et société, en autonomie.

Jean-Pierre Lepri

L'empathie, c'est naturel

*L'état de nature est un état social⁶⁴
La compassion n'est pas un sentiment altruiste⁶⁵*

Si le bâillement, le rire, la peur... sont « contagieux », si une catastrophe peut susciter, à des milliers de kilomètres, des élans de générosité, si je pleure ou si je ris devant un écran... c'est que j'ai la capacité de ressentir ce qu'un autre ressent. Une mère, généralement, donne spontanément à son petit les soins appropriés – qui, sans ces soins, ne survivrait pas. La découverte des neurones-miroirs⁶⁶ vient corroborer ces observations. L'empathie est cette faculté naturelle à pouvoir saisir ce que l'autre ressent – joie, tristesse, colère, jalousie... – sans nécessairement l'éprouver moi-même⁶⁷ (ce qui est alors de la sympathie) ou sans la « fuir » (ce qui est de l'ordre de l'antipathie). En d'autres termes, je ne peux pas *ne pas connaître* ce que

⁶⁰ Cf. Zygmunt Bauman, *La Vie en miette*, Hachette. Parcellisée et atomisée au maximum, la société occidentale peut exalter les valeurs de communautés, d'intégration à la bonne société par la conformation au modèle. En outre, elle les conforte en rassemblant contre les rebelles (lesquels se situent encore par rapport à elle, donc en hétéronomie) qui menacent ces fausses valeurs. Les mécanismes sous-jacents de nos sociétés occidentales sont clairement mis au jour par Günther Anders (*L'Obsolescence de l'homme*, Fario), afin que « le monde ne continue pas à évoluer sans nous. Et que nous ne retrouvions pas, à la fin, dans un monde sans hommes ».

⁶¹ Comme si enfermer des « enfants » (une classe d'âge), dans un lieu et selon un horaire imposés – ou simplement les conduire, les guider –, constituaient un entraînement à *être* autonome. « L'autonomie spontanée de l'enfant est le pire ennemi de l'idéologie de l'éducation qu'elle s'efforce de détruire » (Ekkehard von Braunmühl, *Antipédagogie*, cf. le document complémentaire CREA, 17 p., réf. EAP :).

⁶² Castoriadis et Cohn-Bendit, *De l'écologie à l'autonomie*, Seuil, p. 86. Ce qui explique que les zones d'autonomies ne peuvent être que temporaires et cachées (Hakim Bey, *TAZ Zone Autonome Temporaire*, éd L'Éclat), bien que toute ascèse ou toute retraite ne soit pas nécessairement un signe d'autonomie. Cf. le document complémentaire CREA, 15 p., réf BZA :

⁶³ « Les mythes, plus que l'argent et les armes, constituent l'obstacle le plus formidable sur la voie d'une reconstruction de la société humaine (Castoriadis, *Domaines de l'homme*, Seuil) ». « L'homme occidental ne croit plus à rien, sinon qu'il pourra bientôt avoir un téléviseur haute définition (Castoriadis, *Une société à la dérive*, Seuil) ». Malheureusement (de notre point de vue), Castoriadis s'en remet, pour rompre le cercle de l'hétéronomie, à une éducation « digne de ce nom, non mutilante, une véritable *païdéia* » – laquelle n'est effectivement pas une éducation. La question, pour nous, se situe non pas entre une bonne et une mauvaise éducation, mais entre une éducation (bonne ou mauvaise) et pas d'éducation du tout.

⁶⁴ François Flahaut, *Où est passé le bien commun ?*, Mille et une nuits, p. 93.

⁶⁵ *Le souci pour l'autre est partie prenante du souci de soi. C'est pour ne pas souffrir moi-même que je ne veux pas que l'autre souffre, et je m'intéresse à lui pour l'amour de moi* (Revault d'Allonnes, *L'Homme compassionnel*, Seuil, p. 22).

⁶⁶ En 1990 chez le singe et en 2010 chez l'homme. Les neurones miroirs désignent une catégorie de neurones du cerveau qui présentent une activité aussi bien lorsqu'un individu exécute une action que lorsqu'il observe un autre individu exécuter la même action, d'où le terme *miroir*. « L'empathie mobilise des régions du cerveau vieilles de plus de cent millions d'années » (Frans de Waal, *L'Âge de l'empathie*, Les Liens qui libèrent, p. 303).

⁶⁷ La notion d'empathie n'implique pas l'idée du partage des mêmes sentiments et émotions, ni celle d'une position particulière vis-à-vis de ces derniers. La sympathie est le partage des mêmes sentiments – et présuppose donc l'empathie. De même, la torture démontre que je suis capable d'évaluer la douleur que va éprouver un autre (empathie) quand je la lui appliquerai.

l'autre ressent et je ne peux pas ne pas « vouloir » l'aider – c'est-à-dire m'aider à être moi-même en l'aidant.

L'empathie est donc naturelle, innée⁶⁸.

La culture va se charger de la contrôler – notamment par l'éducation-formation – : l'autre est vu comme un concurrent, voire un adversaire, sinon un ennemi... à dépasser, à vaincre ou à abattre, symboliquement, moralement ou réellement. « La vision d'une nature humaine "impitoyable et sauvage" impose à la société des frontières différentes de celles d'une théorie qui fait de la coopération et de la solidarité des composantes de notre origine⁶⁹ ». La faculté d'empathie, bien réelle, n'entraîne pas nécessairement la bonté, pas plus que le mariage d'amour n'empêche les conflits. La politique, la culture – dont l'éducation-formation –, la religion... sont là pour veiller au contrôle social – c'est-à-dire au contrôle d'une majorité dominée⁷⁰ par une minorité dominante. Et le paradoxe veut que ce contrôle-domination se fasse au nom d'un « mieux vivre ensemble » : l'égalité, la fraternité, la solidarité, la morale, l'éthique... et tous ces jolis mots qui courent dans les idéologies⁷¹ – fussent-elles *alters*. Le processus (éducatif) est « rodé » : ce qui est naturel est nié pour être recouvert d'un voile de faux bons sentiments, de fausse bonne conscience.

L'empathie n'est donc pas une (nouvelle) injonction morale ou autre. Elle m'est naturelle. Je n'ai surtout pas à l'apprendre⁷² – et encore moins d'un quelconque « enseignant ou "gourou"⁷³ ». J'ai à voir comment, sous couvert de « faire mon bien », j'ai été dépossédé de la maîtrise de mes facultés naturelles, intrinsèques. Alors, je regarde, je regarde, je regarde... Et je ne devrais pas, un jour, ne pas voir... par moi-même. Et alors « supporter » ce que je vois – dans les deux sens du terme : accepter et soutenir. Puis de l'oublier pour le laisser être.

Jean-Pierre Lepri (*L'EA* 36)

L'identité : un « papier⁷⁴ »

*Nous ne sommes pas ce que nous sommes
et nous sommes ce que nous ne sommes pas⁷⁵.*

Si je suis blanc, français, écologiste, médecin..., je m'attribue – ou d'autres m'attribuent – certains caractères et pas d'autres. L'identité se construit autour du verbe *être* : le sujet du verbe est *identique* à ce qui suit le verbe – et inversement.

D'une part, ce faisant je me chosifie (le sujet *est* l'objet) ; c'est une telle chosification qui permet l'abstraction et la généralisation : les Palestiniens sont ceci et les Israéliens sont cela ou je suis ainsi ou « les choses sont ainsi... » – et elles le *sont* précisément parce que je les dis comme telles (je pose le sujet *égal/identique* à l'objet du verbe – et inversement). En outre, en me centrant sur certains caractères, je mets de côté tous mes autres constituants : l'identité est réductrice.

D'autre part et dans le même temps, je crée tout ce qui n'est pas moi, je crée l'autre, le distinct, le différent, l'étranger. Cela permet alors la constitution de classes, avec d'abord une homogénéisation⁷⁶ à l'intérieur

⁶⁸ C'est ce qui peut expliquer le cas « étrange » des *refusants*. « Les refusants n'opposent aux massacres aucune morale, aucune idéologie, aucun point de vue religieux, aucun argument véritablement constitué. Ce ne sont pas des résistants. Ils disent simplement « non », « pas moi », pour ce qui les concerne eux » (Philippe Breton, *Les Refusants*, La Découverte, p. 5, extraits disponibles* au CREA, réf : « **BLR** », 6 p).

⁶⁹ Frans de Waal, *L'Âge de l'empathie*, Les Liens qui libèrent, p. 51.

⁷⁰ Le *summum* étant représenté par le syndrome du larbin : lorsque le dominé demande et exige sa propre domination : <http://www.agoravox.fr/actualites/politique/article/le-syndrome-du-larbin-76062>.

⁷¹ Idéologie : ensemble d'idées imaginées, s'accompagnant de croyances, de notions, d'opinions, de convictions, et parfois constituées en doctrine. Ces « valeurs morales » ne peuvent d'ailleurs être possibles que parce que préexiste, au naturel, cette faculté d'empathie – qu'elles démontrent.

⁷² Seuls 1 à 2% d'humains seraient insensibles à la souffrance d'autrui (Frans de Waal, *L'Âge de l'empathie*, Les Liens qui libèrent, p. 318).

⁷³ Professeur, expert, maître à penser.

⁷⁴ « Papier » désigne « un article » (de journal), une pièce d'identité (les « sans-papiers ») ou quelque chose de terrible mais, en réalité, ridicule (« un tigre de papier ») ou quelque chose sans importance (un « chiffon de papier »). Ici, tout cela à la fois.

⁷⁵ John Holloway, *Changer le monde sans prendre le pouvoir*, Syllepse, p. 223.

⁷⁶ À terme, l'homogénéisation conduit à la mort (tout comme l'hétérogénéisation).

d'une même classe⁷⁷. Cela permet ensuite la définition de classes de plus en plus génériques (ou, à l'inverse, de plus en plus spécifiques), emboîtées en quelque sorte, hiérarchisées, subordonnées les unes aux autres – enfin : de certaines à d'autres⁷⁸.

L'identité (à quoi que ce soit) donne un fondement aux limites⁷⁹. Et les frontières servent alors de substrat aux guerres⁸⁰ infinies. Car pour la pensée identitaire, *être x* exclut *ne pas être x* – et réciproquement. Or la contradiction entre être et ne pas être n'est pas une simple contradiction logique, mais une véritable contradiction. Je suis *et* je ne suis pas réifié, je suis *et* je ne suis pas classifié, je suis *et* je ne suis pas désubjectivé ; pour résumer, je suis *et* je ne suis pas⁸¹.

Dès lors, il ne s'agit plus tant de changer mon identité pour une autre, de m'émanciper d'une identité opprimée ou d'opprimé, que de me sortir de toute identité. C'est ma *non-identité*⁸² fondamentale – opprimée et perçue comme déviante – que j'ai à émanciper. À condition, bien entendu, que cette *non-identité* ne soit pas, de fait, une nouvelle identité. Aussi, plutôt qu'être ou que (re-)construire un nouveau mouvement ou courant ..., plus tolérant, plus éthique, plus « ceci » ou « cela », je cherche à *être* (tout court)⁸³ – au lieu de (me sentir devoir) être *ceci ou cela*.

La question n'est donc pas : « quelle identité ? », mais éventuellement : « pourquoi une identité ? À qui sert-elle ? À quoi (lui) sert-elle ? ». Parce s'il y a une question qui se pose au sujet de l'identité, c'est le fait même de poser une telle question – au vu de tout ce que cette question sous-entend et institue.

Ma non-identité existe derrière tous mes *non*. Je la dégage, je la montre – et donc je l'enseigne.

Jean-Pierre Lepri (*L'EA* 26)

L'identité sociale

L'identité s'avère psychologique et sociale à la fois. Elle est générée et construite à travers les expériences sociales vécues et à partir des relations entre groupes. Le terme « groupe » renvoie à des éléments qui, à des niveaux différents, identifient l'individu. Il peut s'agir de catégories sociales comme l'âge, le sexe, la nationalité, l'ethnicité, mais, il peut s'agir également de rôles, de positions sociales telle la profession ou d'affiliations comme l'appartenance à un groupe politique, etc.

La notion d'identité est inséparable de la notion d'appartenance et c'est dans et par ces appartenances qui forment un système de différences que l'individu et le groupe pratiquent des découpages. L'identité aide

⁷⁷ « Classe » est aussi le terme employé pour désigner un certain ensemble d'élèves dans une école.

⁷⁸ Dans ce paradigme, soyons clair : certaines identités peuvent être préférables à d'autres, momentanément du moins – car il n'est pas loin le temps où cette nouvelle identité préférable va, à son tour, se rigidifier, se heurter à d'autres identités. Il est curieux que les politiques prônent le changement, mais se réfèrent à la tradition d'une identité. Et si ce besoin d'identité était aussi un besoin de permanence (ou une manière maladroite et erronée de se rassurer de l'impermanence) ?

⁷⁹ Sur les « frontières », cf. Ken Wilber, *Conciencia sin fronteras*, Kairos, traduction de *No Boundery* (non traduit en français).

⁸⁰ Le Libanais Amin Maalouf a bien vu et analysé les dégâts de l'identification dans son *Identités meurtrières*, Le Livre de Poche (le titre dit tout). « *Quel est le sens des guerres de religions et des civilisations sinon celui de rompre la vie pour un « oui » ou pour un « non » ? C'est pour un « oui » ou pour un « non » qu'on assassine les gens dans les camps de concentration, qu'on lapide les femmes adultères, qu'on détruit les œuvres d'art et qu'on brûle les livres au nom d'une idéologie ou d'une autre* » (Basarab Nicolescu, *Qu'est-ce que la réalité ?*, Liber, p. 102).

⁸¹ Développé par John Holloway, *Changer le monde sans prendre le pouvoir*, Syllepse, p. 206. Également par Carl Jung et son principe de l'ombre-lumière (Carl Jung, *L'Âme et la vie*, Le Livre de Poche, notamment p. 264-265), mais surtout, fondamentalement, par Lupasco, *Le Principe d'antagonisme et la logique de l'énergie*, Le Rocher.

⁸² Cette non-identité, c'est, par exemple, mon *non* ordinaire, quotidien, (rendu) invisible sous les constantes sommations à appartenir à l'une des identités dominantes. « La non-subordination, c'est la lutte, simple et non-spectaculaire, pour pouvoir dessiner sa vie, sa propre vie. C'est la résistance à se transformer en machines, c'est la détermination à forger et à maintenir un certain *pouvoir-de*. Le cri de l'insubordination est le cri de la non-identité » (John Holloway, *op. cit.*, p. 213).

⁸³ Cf. *L'EA* n° 12 : « *Que suis-je ?* » (et non « *qui* » suis-je ?).

ainsi à comprendre la construction de la réalité sociale dans la mesure où le rapport au monde s'établit à travers ces appartenances sociales et culturelles.

L'identité sociale est le produit de l'histoire sociale et de l'histoire personnelle. De l'histoire sociale à la fois comme appartenance sociale de fait (identité sociale objective) et comme conscience d'appartenance (identité sociale subjective) et de l'histoire personnelle, en tant qu'expériences vécues singulières et idiosyncrasies personnelles.

http://theses.univ-lyon3.fr/documents/getpart.php?id=lyon3.2009.goilan_1&part=238109

[La liberté – si ce concept a une consistance –, c'est de pouvoir passer librement d'un groupe d'appartenance et d'influences à un autre.]

Cas de la mère sociale

Une pression collective tend à façonner une certaine façon d'être mère, c'est-à-dire une certaine façon d'exercer le pouvoir. La mère sociale, c'est la forme individualisée et incarnée de cette pression collective.

Cette pression a une prise sensitive moins directe sur des hommes qui n'en captent pas grand-chose. La perception augmente sensiblement dès qu'on se trouve pris dans un lien social adulte-enfant ou parent-enfant. On la retrouve dans un autre lieu d'infantilisation en pleine évolution : le rapport de l'individu à l'État de type européen, avec ses variations nationales et sa cohérence globale.

La mère sociale exerce un pouvoir précisément par des techniques d'infantilisation ; littéralement, en réduisant à néant la capacité de parole de l'autre au sein de la relation. L'*infans* nomme celui qui n'est pas encore parlant, qui n'est pas encore né à la parole. La mère sociale réduit et contrôle l'autre à l'état de pré-parlant, apte à ingérer et incarner les discours qui lui seront enseignés par ailleurs. Elle est chargée de préparer le terrain et de mettre en œuvre la reproduction sociale.

Voir le dossier :

https://enfance-buissonniere.poivron.org/KiOsk?action=AttachFile&do=view&target=mere_sociale.pdf

Engagement et politique

L'engagement repose sur une impulsion philosophique, mais aussi sur deux autres éléments.

D'abord, un échafaudage de présuppositions non-critiquées, non mises à jour, incontrôlées ; on présuppose que [l'organisation pour laquelle on s'engage] a une influence réelle sur la politique et peut vraiment influencer les décisions qui font l'Histoire. Le second aspect est personnel, psychologique : trouver une sécurité, des jugements clairs et tout faits, une sorte de besoin de démissionner (de sa responsabilité individuelle, de sa liberté de jugement).

L'engagement, c'est la mise en gage. Le citoyen se met en gage, perd sa disponibilité et son authenticité, il ne peut être qu'utilisé par un créancier combien féroce, il ne peut être que manipulé jusqu'au paiement de son dernier carat de liberté. L'engagement dans l'armée : voilà le signe et le symbole de tout engagement, et qui concorde parfaitement avec la mise en gage ! (233)

Les problèmes réels ne peuvent plus être résolus par la voie politique, les débats politiques portent sur de l'illusoire. (295)

Ou bien nous continuerons à croire que la voie pour résoudre nos problèmes est politique, avec toutes les réformes et toutes les « révolutions » de droite ou de gauche,

ou bien nous admettons que, pour l'homme, « exister, c'est résister » et qu'il importe avant tout de ne pas se laisser aller à la sollicitation du milieu social. Cela veut dire que nous créons des points de refus et de contestation à l'égard de l'État. Non pas une opposition pour modifier tel ou tel élément du régime, mais pour faire apparaître des organismes, des corps, des associations, des ensembles à intérêt socio-politique, intellectuel, économique, totalement indépendants de l'État, [refusant] aussi bien ses pressions que ses contrôles ou ses dons, capables de contester que la Nation soit la valeur suprême et que l'État soit l'incarnation de la Nation (et par conséquent peut ordonner et contrôler tout groupe). (297)

Qu'on le veuille ou non, tout repose décisivement sur l'individu. (301)

Vouloir l'homme, c'est le vouloir contre la propagande, contre les techniques psychologiques d'influence et, bien sûr, contre les hypocrites « sciences de l'homme » qui prétendent agir sur lui pour le hausser au niveau de son destin dans la société actuelle, au niveau de l'exercice de ses responsabilités, et qui, en fait, le

déposèdent de lui-même pour le posséder plus profondément. Le psychologue, le sociologue, [le pédagogue⁸⁴]... sont-ils des surhommes pour se permettre de « traiter » ce vulgaire troupeau ? (304)

Dans notre relation au politique, la loi fondamentale est la loi de la résistance d'une chaîne : celle-ci n'a jamais que la résistance de son maillon le plus faible. (320)

Jacques Ellul, *L'Illusion politique*, La Table Ronde, 2004 (1965)

La reconnaissance

Le désir d'exister est (au moins pour une part) désir d'exister aux yeux des autres. À ce titre, il se trouve engagé dans le mimétisme, l'émulation ou la rivalité. (138)

On peut se sentir exister en contribuant activement au bonheur des autres. Ou bien dans la jouissance de les détruire. (104)

La vie sociale est le lieu où, pour chacun de nous, se joue le désir d'exister. (105)

La fonction fondamentale des cultures humaines est de produire des médiations matérielles et immatérielles en l'absence desquelles le psychisme se déstructure, la conscience de soi se réduit à un sentiment d'inexistence et les relations humaines se dégradent. (122)

La désaffiliation, la fragmentation, les discordes et les conflits menacent sans cesse la coexistence et, lorsqu'ils la ruinent, détruisent du même coup les existences individuelles. (123)

Pour jouir du sentiment que l'on existe, pour être quelqu'un, il faut avoir une place parmi les autres, exister à leurs yeux, être à même de participer à la parole et à d'autres formes d'échange. (237)

François Flahaut, *Où est passé le bien commun ?*, Mille et une nuits.

La reconnaissance ne peut venir que de soi-même, [c'est moi qui la fait dépendre des autres et qui lui accorde valeur ou pas]⁸⁵.

[C'est pour cela que]

Les autrui significatifs sont, dans la vie de l'individu, les agents principaux de la maintenance de sa réalité subjective. Ils sont particulièrement importants dans la confirmation continue de cet élément crucial que nous appelons l'identité.

Peter Berger, Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Armand Colin, 2012, p. 241.

R5 Socialisation par l'éducation

En France, l'école engendre davantage de souffrance chez les élèves et les professeurs que dans d'autres pays européens, sans pour autant donner de meilleurs résultats⁸⁶

Dans la culture hindoue, l'enfant est considéré comme le « gourou » des parents, leur guide, la personne qui les instruit sur les mystères de la vie⁸⁷.

Les peurs et les souffrances gouvernent profondément nos existences.

Nous, adultes, préférons souvent gronder, forcer ou convaincre un enfant pour faire taire en nous ce qui nous dérange ou nous effraie le plus⁸⁸, à commencer par nos angoisses d'abandon⁸⁹

⁸⁴ C'est nous qui ajoutons.

⁸⁵ Saverio Tomasella, *Le Sentiment d'abandon*, Livre de poche, p.178.

⁸⁶ François Flahaut, *Où est passé le bien commun ?*, Mille et une nuits, p. 145. Et si cet engendrement de la souffrance était l'une des fonctions de l'école ? En tous cas, c'est ce qu'elle semble réussir le mieux « dans un pays marqué par la tradition catholique, avec ses valeurs de hiérarchie et d'obéissance » (Id. p. 195).

⁸⁷ Sur ce sujet, voir notre « L'enfant, avenir de l'adulte », in LEA 51 : <http://www.education-authentique.org/index.php?page=lea>

⁸⁸ Sur ce sujet, voir l'œuvre d'Alice Miller – et notamment *C'est pour ton bien !*

⁸⁹ Saverio Tomasella, *Le Sentiment d'abandon*, Livre de poche, p.178.

*Le groupe-classe*⁹⁰

Devoir faire partie d'un groupe semble être la chose la plus naturelle du monde. On souhaite que les enfants soient constamment ensemble, en gardant leur raison et leur sang-froid. On ne s'inquiète pas pour savoir si l'un peut déjà supporter l'autre, alors qu'il ne sait pas qui il est. On demande aux enfants ce qui n'existe pas au niveau des adultes. Avons-nous déjà vécu dans un groupe sans passion ?

Le groupe dramatise les angoisses primitives face à l'autre. On y éprouve des phénomènes particuliers : la dépersonnalisation ; l'aliénation à l'esprit de groupe, l'exaspération de la jalousie, les rivalités et les appropriations ; les exclusions et les couplages ; la peine de penser pour soi-même ; le mutisme ou l'exhibitionnisme ; la difficulté d'échapper à la conformité et de conserver sa singularité ; le mal-être ou le bien-être d'être porté par les autres ; la crainte d'être la victime ; la complicité exclusive... Vivre en groupe entraîne parfois un déficit de la pensée et de la raison : ce n'est pas toujours bénéfique pour soi.

Faire comme s'il était naturel de vivre ensemble, de faire groupe laisse le plus primitif ressurgir pour l'un ou pour l'autre. C'est aussi ne pas comprendre ce qui se passe. Dépendance, aliénation, couplage, insécurité : les laisser s'installer comme s'ils étaient inéluctables, dur apprentissage de la vie ensemble où quelques-uns paient le prix de la commodité des autres.

Dans tout groupe, il y a invariablement recherche de qui porte la faute. Pouvoir désigner le fautif ne rend-il pas notre innocence ? Plus on se sent coupable, plus on recherche un coupable qui ne soit pas vous et qui puisse vous innocenter en expiant sa culpabilité désignée. Un sera désigné pour être exclu, et cimentera contre lui l'ensemble. Mais l'atmosphère sera toujours anxieuse car chacun sait qu'il pourrait bien être le prochain. Toute différence, toute originalité est alors gommée, de peur que cette différence ne soit prétexte à sacrifice ou opprobre. La loi normative du groupe est d'autant plus forte qu'on tolère l'émergence d'un bouc émissaire. Si le groupe ne se structure pas contre un ennemi extérieur, l'ennemi intérieur peut faire l'affaire. L'un est sacrifié pour que la communauté soit protégée d'elle-même. Que le bouc émissaire vienne à disparaître, il en faudra un autre.

Pour vivre ensemble, il y a des règles, des interdits, des mots dits, des assurances, des sécurités, une place à préserver même à celui qui débarque en angoisse et attaque pour n'être pas attaqué. Il importe de perdre cet espoir que l'on peut vivre ensemble en bonne entente simplement par notre bonne volonté. Tous les phénomènes nommés – exclusion, bouc émissaire, défense, protection, exclusion, infériorisation, haine, intolérance, violence – sont présents nécessairement dans l'espace d'une classe ou d'un établissement.

Extrait de Mireille Cifali, *Le Lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF, p. 127.

Soumission à l'école de la soumission ?

*L'enfant ne doit pas être « livré-e à lui-même ».
Il-elle doit être livré-e à d'autres*⁹¹.

À l'école, c'est primaire mais nécessaire de le répéter, on apprend à obéir (instits, profs, conseillers d'éducation, censeurs, proviseurs..., tous ont comme première fonction de sauvegarder l'ordre et la discipline). Dans certaines classes, on vise à obtenir des gestionnaires sachant compter jusqu'à deux, alors on peut pratiquer le travail en équipe et tel ou tel simulacre de participation. Mais ce sont des fioritures de papier crépon. L'essentiel est d'ordre disciplinaire, il ne peut en être autrement ; c'est pourquoi l'État concède à l'Éducation nationale le premier budget civil de la nation. Qui oserait dire que c'est par respect de la culture se verrait ridiculisé par la comparaison même du budget de ladite Culture avec celui de l'École qui en est nécessairement bien séparé. Ceux qui gouvernent nos vies ne sont pas hostiles par principe à la transmission

⁹⁰ Publié in LEA n° 57 : education-authentique.org/index.php?page=lea

⁹¹ Catherine Baker, *Insoumission à l'école obligatoire*, chap. 9, p. 1.

de certains savoirs, simplement ils ont d'autres priorités en ce qui concerne l'éducation nationalisée des enfants. Le problème, c'est que nous n'avons les mêmes intérêts qu'eux à défendre. Tout est là.

Je ne me bats pas pour les enfants mais pour moi et je défends mes idées comme une bête défend son territoire. Je pourrais aussi bien – si j'avais l'âme juridique – refuser l'école obligatoire⁹² au nom des Droits de l'Homme. Absolument. (Et nous y reviendrons.) Car il est inique de nous contraindre, enfants ou adultes, à écouter un maître qu'on nous impose qui exige de nous de l'attention. De l'attention ! C'est qu'elle est précieuse, notre attention, nous en avons besoin pour mille choses vitales et nous avons grand intérêt à ne pas la laisser détourner par n'importe qui. Mais surtout nous nous devons de choisir ce qu'on nous met dans le crâne : la publicité télévisée ou scolaire doit être soumise à critique ; on n'a pas plus le droit de me faire gober Xénophon, Charlemagne, Marx ou Watt que du *Banga*, du *Lévitan* ou du *Paic citron*.

Je ne sais pas ce qu'est un enfant. La grande différence que je vois entre ce qu'on appelle un adulte et un enfant, c'est que le premier, dans l'ordre des probabilités, est plus proche de la mort.

Je ne rejette pas seulement l'école mais aussi l'éducation (et a fortiori toute pédagogie), si ce n'est l'éducation réciproque qui a cours entre toutes personnes égales, amenées à se fréquenter ; mais utilisera-t-on alors ce mot ?

Avant toutes choses, nous ne pouvons entendre quiconque parler d'éducation sans préalablement l'interroger sur la conception qu'il se fait de l'enfance. C'est ici que se noue la grande affaire.

Les enfants sont matériellement à la merci des adultes, n'ayant aucun moyen d'acquérir leur indépendance financière. Ils sont dits adultes lorsqu'ils deviennent productifs. Cependant, il faut bien rentabiliser ce temps perdu, d'où l'instruction (militaire, scolaire, religieuse) qui suit l'éducation comme son ombre⁹³.

Pourquoi enfermer les enfants ? Pour la même raison qu'on enferme des délinquants. Parce que, pendant ce temps-là, « ils ne font pas de bêtises ». Interroge une dizaine d'adultes, tu verras. Neuf sur dix (je suis bonne) te diront que si les jeunes n'avaient « rien à faire », ils s'ennuieraient. Un gosse qui s'ennuie, ça va de soi, ne peut rien faire d'autre que d'enquiquiner le pauvre monde.

Et on occupe les enfants comme on occupe un pays.

Catherine Baker

Extraits de la préface de *Insoumission à l'école obligatoire*, éd Tahin Party, 208 p., 8 € port inclus, commander ou télécharger gratuitement : <http://tahin-party.org/cbaker.html>

Éductions, formations... et autres aliénations

Dès mon plus jeune âge, j'ai dû interrompre mon éducation pour aller à l'école⁹⁴.

L'éducation « prépare » les enfants à intégrer une société donnée. Il en est ainsi de tous temps et en tous lieux. L'éducation est donc un instrument de reproduction de cette société, quelle qu'elle soit. Dans une société fondée sur la coopération et la solidarité (de type « horizontal »), l'éducation entraîne à la coopération et à la solidarité. Dans une société fondée sur l'exploitation (de l'homme, de la nature, ...), elle entraîne à devenir un exploiteur ou bien un exploité, heureux de l'être...

⁹² NDE : On ne le dira jamais assez : l'école n'est pas obligatoire en France (c'est l'instruction qui l'est).

⁹³ « À partir de la fin du XVIIIe siècle, l'école s'est substituée à l'apprentissage comme moyen d'éducation. Cela veut dire que l'enfant a cessé d'être mélangé aux adultes et d'apprendre la vie directement à leur contact. Malgré beaucoup de réticences et de retards, il a été séparé des adultes et maintenu à l'écart dans une manière de quarantaine avant d'être lâché dans le monde. Cette quarantaine, c'est l'école, le collège. Commence alors un long processus d'enfermement des enfants (comme des fous, des pauvres, des prostituées) qui ne cessera plus de s'étendre jusqu'à nos jours et qu'on appelle la scolarisation (préface de Ariès, Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*) ».

⁹⁴ George Bernard Shaw (1856-1950).

Notre école actuelle naît avec l'industrialisation et à son service. Et non l'inverse. Notre école enseigne donc notamment ce qui était nécessaire aux manufactures : le temps contraint, l'espace contraint, la pensée contrainte (à l'opposé du travail paysan responsable et autonome d'alors), l'alphabétisation (et non la lecture), l'écriture (et non la maîtrise de l'écrit comme langue spécifique), le calcul (et non la problématisation), l'exécution de consignes (et non le questionnement des situations), la conformation, le manque, la peur, la soumission, etc. – et ceci quel que soit, d'autre part, le « programme » déclaré pour cette école ou quelle que soit l'étiquette posée sur cette école.

Ce schéma « école » n'existe pourtant que depuis moins de cent cinquante ans (institutionnalisé vers 1880). Comment a-t-on fait auparavant, sans école, pendant des millénaires ? Comment fait-on actuellement dans les régions du monde où il n'y a pas d'écoles ? Était-on plus malheureux ? Y est-on plus malheureux ?

Apprendre est un acte inné, tout comme respirer, digérer ou marcher... Si je n'apprends pas, ne respire pas ou ne digère pas, je ne survis pas. Organiser cet apprendre en « éducation » introduit alors des biais, plus ou moins conscients. Éduquer, comme enseigner, former... – qui est bien un acte distinct de l'acte d'apprendre⁹⁵ – peut alors perturber l'apprendre, voire l'empêcher. Confucius l'avait déjà⁹⁶ remarqué : « Plus le maître enseigne, moins l'élève apprend ».

Une école « alternative » reste encore une école. Elle reste à l'intérieur de ce schéma prégnant, dans lequel je suis né et qui m'est donc « évident » : je n'en connais pas d'autre et j'en suis le pur produit. Or ce schéma « éducation » implique nécessairement un éducateur et un éduqué. Avec pour chacun, un statut différent, comme dans les couples : administrateur-administré, colonisateur-colonisé, dompteur-dompté... Une école « alternative » est donc un peu comme une « autre » cage d'oiseau, certes plus grande, avec des barreaux peints en vert, par exemple, plus jolie et plus agréable donc⁹⁷..., mais ce n'est pas, pour autant, l'air libre⁹⁸. L'alternative, en matière d'école, est placée, ici, à l'intérieur du schéma « éducation » – par rapport à l'école généralisée qui est la première branche de l'alternative. L'autre (et la véritable) alternative se situerait, elle, par rapport à ce schéma lui-même ; elle sort du schéma « éduquer », elle se situe et se constitue comme un autre schéma, qu'on peut appeler « apprendre », *indépendant* donc du schéma « enseigner-éduquer ».

Comment entrer dans le schéma « apprendre » ?

Simplement en voyant, en comprenant, en percevant, en ressentant... que l'éducation que j'ai reçue a perturbé ou m'a fait perdre la capacité spontanée-innée à apprendre, à me faire confiance, à me sentir complet, à être autonome... Ce que je pense, ce que je dis, ce que je vois... d'où est-ce que cela me vient ? L'ai-je réellement vécu et élaboré moi-même ? Ou bien suis-je en train de répéter ce qu'on m'a présenté comme des évidences ? « Nos premiers maîtres sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir de la raison d'autrui » (Jean -Jacques Rousseau).

Jean-Pierre Lepri (*L'EA* 33)

⁹⁵ Je peux être enseigné beaucoup et ne pas apprendre (ou l'inverse), voire apprendre sans être enseigné : il n'y a donc pas de relation univoque entre les deux concepts.

⁹⁶ Cinq siècles avant notre ère.

⁹⁷ Une telle école ou cage est certainement, sans l'ombre d'un doute, plus agréable et donc nettement préférable à l'autre école-cage.

⁹⁸ Ou encore, selon Rancière, *Le Maître ignorant*, 10/18 : « Le perfectionnement de l'instruction, c'est d'abord le perfectionnement des longues ou plutôt le perfectionnement de la représentation de l'utilité des longues. Les progressifs se sont d'abord battus pour montrer la nécessité d'avoir de meilleures longues », p. 202. Davantage d'extraits disponibles au CREA*, réf « RMI », 9 p.

La mystification éducative⁹⁹ ou les mensonges de la pédagogie¹⁰⁰

D'où vient l'idée qu'une éducation est nécessaire pour former l'homme ?

Bernard Charlot¹⁰¹

Il est tragique que l'éducation des enfants soit confiée aux adultes.

Henri Laborit¹⁰²

L'idée d'enfance n'est pas nécessaire à la pédagogie. Comme le remarque Alice Miller, « l'enfant est l'objet de la pédagogie, pas le sujet¹⁰³ ». C'est plutôt la pédagogie et l'éducation qui fondent une certaine idée – une idéologie ? –, sans doute implicite et inconsciente, de l'enfant¹⁰⁴. Pour les pédagogies dites traditionnelles, l'enfant est corrompu et doit être, par l'éducation, protégé de lui-même et extrait de sa « sauvagerie » originelle. Pour les pédagogies dites nouvelles, la nature de l'enfant est, à l'inverse, digne et respectable, et l'éducation doit la protéger de la corruption. Dans les deux cas se trouve justifiée une action sur l'enfant et dans son intérêt. Dans les deux cas, l'enfant est vu comme faible, inexpérimenté, inachevé, malléable ... ce qui légitime une intervention de l'adulte.

Comme tout être vivant, l'humain naît, se « développe » et meurt. Ce « développement » bio-physiologique peut-il fonder, pour autant, l'idée d'un développement culturel ou philosophique – qui irait, parallèlement, d'un stade « enfant », incomplet, inachevé, vers un stade « adulte », complet, achevé ? Et si c'était l'enfant qui précéderait – en préséance, en prééminence – l'adulte ? L'enfant est capable, à sa naissance, de comprendre et de faire tout ce qui existe à la surface de la terre – parler six mille langues, par exemple – et tout ce qui n'y existe pas encore. L'adulte ne le peut plus – il peine à apprendre *une* langue étrangère, à remettre en cause ses conditionnements, etc. La plasticité, la curiosité, la sensibilité, la compréhension, la créativité... de l'enfant semblent largement supérieurs à ceux de l'adulte. Et si c'était plutôt l'enfant le devenir de l'adulte¹⁰⁵ ?

L'éducation transmet les modèles sociaux, forme la personnalité, diffuse des idées politiques¹⁰⁶. En ne se situant uniquement qu'aux plans philosophique, culturel, social – et non politique ou sociologique –, elle masque cela. Voir l'enfant comme un être social évoluant dans un cadre social lui-même en évolution est une première prise de conscience.

Une autre question est de comprendre pourquoi je redoute tant de laisser l'enfant être ce qu'il est ? Pourquoi ai-je si peur de lui que je veuille l'éduquer ? – alors que ma supériorité physique sur lui, sa dépendance bio-physiologique de moi pour sa survie, devraient me rassurer.

⁹⁹ Allusion au titre du livre de Bernard Charlot, *La Mystification pédagogique*, Payot, 1976. Ce texte, ancien et indisponible, est néanmoins d'actualité et à (re)lire d'urgence, dans les bibliothèques ou sur le marché des livres d'occasion. Ce livre a inspiré fortement les réflexions qui suivent. Une présentation : <http://www.leconflit.com/article-la-mystification-pedagogique-de-bernard-charlot-55899680.html> ou encore http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1978_num_43_1_2144_t1_0081_0000_2. Mais aussi, René Lourau, *L'illusion pédagogique*, Epi, 1969.

¹⁰⁰ L'expression est d'Alice Miller, *La Connaissance interdite*, Aubier, p. 73.

¹⁰¹ Bernard Charlot, *Op. cit.*, p. 53. Mais d'où vient aussi l'idée qu'il serait nécessaire de « former » l'homme ?

¹⁰² « Avec une conscience lucide de ce que nous sommes, il est tout de même tragique de penser que l'éducation de l'enfant est confiée aux adultes, ne trouvez-vous pas ? » (*Éloge de la fuite*, Folio, p. 63). Ou encore : « *Le véritable problème de l'éducation est l'éducateur* » (Krishnamurti, *De l'Éducation*, Delachaux et Niestlé, p. 30 extraits sur demande*, réf **KDE**, 7 p.).

¹⁰³ « L'enfant n'a véritablement pas le droit d'être un sujet, il demeure l'objet de la pédagogie » (Alice Miller, *La Connaissance interdite*, Aubier, p. 60).

¹⁰⁴ L'idée d'enfance ne s'établit, en France, qu'au XVIII^e siècle. Cf. Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Seuil, 1973.

¹⁰⁵ Idée développée notamment par Georges Lapassade, *L'Entrée dans la vie*, 10/18, 1963. Ou encore, comme le dit Forest Whitaker : *L'enfance est ce que nous passons notre existence à essayer de retrouver*.

¹⁰⁶ Au sens de « comment se comporter en société ».

La pédagogie et l'éducation sont bien une forme idéologique, spécifique à un groupe humain, à un moment donné. Ne pas le voir ou le nier m'en rend le complice plus ou moins conscient. Et m'empêche de l'interroger.

Alors, au fait et au fond, pourquoi j'éduque ?

Jean-Pierre Lepri (*L'EA* 44)

La pédagogie

Selon Stuart Mill, la pédagogie vise à reproduire des individus selon un modèle donné au départ.

La nature humaine n'est pas une machine qui se construit d'après un modèle et qui se programme pour faire exactement ce qu'on lui prescrit. (151)

Une éducation générale dispensée par l'État ne peut être qu'un dispositif visant à fabriquer des gens sur le même modèle ; et comme le moule dans lequel on le coulerait serait celui qui satisfait le pouvoir dominant au sein du gouvernement – prêtres, aristocratie ou majorité de la génération actuelle – plus cette éducation serait efficace, plus elle établirait un despotisme sur l'esprit qui ne manquerait pas de gagner le corps. Une éducation instituée et contrôlée par l'État ne devrait figurer tout au plus qu'à titre d'expérience parmi d'autres, qu'à titre d'exemple et de stimulant propre à maintenir les autres expériences à un bon niveau¹⁰⁷. (227)

La « socialisation » par l'éducation

Le monde

L'enfant intériorise le monde de ses parents comme *le* monde, et non comme un monde appartenant à un contexte institutionnel spécifique. Certaines des crises qui apparaissent après la socialisation primaire sont en fait causées par la reconnaissance du fait que le monde des parents n'est *pas* le seul monde qui existe, mais possède une position sociale très spécifique, peut-être même avec une connotation péjorative. Par exemple, l'enfant plus âgé en vient à reconnaître que le monde représenté par ses parents, le même monde qu'il a précédemment considéré comme allant de soi, est en fait le monde des gens « sans éducation », des classes inférieures, des paysans du Sud. (230)

Il faut plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance. Il en faut beaucoup moins pour détruire les réalités intériorisées plus tard. L'enfant vit bon gré mal gré dans le monde défini par ses parents, mais il peut volontiers abandonner le monde de l'arithmétique dès qu'il quitte la salle de classe. (231)

Peter Berger, Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Armand Colin, 2012.

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 !)

¹⁰⁷ *De la liberté*. Cité par Mikaël Garandeau, *La Production des institutions*, Presses universitaires Franc-Comtoises, p. 220.

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 ».

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.

Weinheim Ekkehard von Braunmühl, *Anti-Pädagogik (L'Anti-pédagogie)*, Beltz.

Des extraits : réf EAP, 18 p., education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Filmographie sélective

Les trois films retenus pour être visionnés évoquent la socialisation par et dans le travail salarié (et la culture), l'autonomie sociale et la famille.

Stupeur et tremblement

Amélie, une jeune femme belge, vient de terminer ses études universitaires. Sa connaissance parfaite du japonais, langue qu'elle maîtrise pour y avoir vécu étant plus jeune, lui permet de décrocher un contrat d'un an dans une prestigieuse entreprise de l'empire du soleil levant, la compagnie Yumimoto. Fascinée par la hiérarchie d'entreprise japonaise, précise et méthodique, la jeune femme l'est d'autant plus par sa supérieure directe, l'intrigante et fière Mademoiselle Mori. Pourtant, Amélie va rapidement déchanter à la découverte d'une culture qu'elle ne connaît absolument pas. Ses fréquentes initiatives sont régulièrement sujettes aux réprobations de ses supérieurs.



Film français d'Alain Corneau sorti en 2003, à partir le livre éponyme d'Amélie Nothomb. Sylvie Testud a reçu, pour ce film, le César 2004 de la meilleure actrice.



La Dignité du peuple

Le film dépeint par petites touches, à travers tout le pays (Argentine), le portrait d'hommes et de femmes qui ont su relever la tête et combattent pour retrouver, malgré la faim et la misère, leur dignité.

C'est un film sur le pouvoir de la résistance sociale et sur la volonté d'un peuple blessé qui cherche à se reconstruire et à reconstruire son pays.

Documentaire argentin de Fernando Solanas (*La dignidad de los nadie*), sorti en 2006.

Un Air de famille

La famille Ménard se réunit toutes les semaines au *Père Tranquille*, le café tenu par Henri, le fils aîné. Cette fois-ci, elle s'y rassemble pour célébrer le 35^e anniversaire de Yolande, épouse de Philippe, le cadet. Pendant que l'on attend la femme d'Henri qui, on l'apprendra en début de film, vient tout juste de quitter le domicile conjugal, les petites préoccupations de Philippe, cadre dans une société d'informatique, prennent rapidement le pas sur les politesses d'usage. Comme sa mère ne manque jamais de le rappeler, celui-ci occupe une position importante dans une grande entreprise de programmation de la région. Elle s'inquiète également du célibat de sa fille Betty, la benjamine. Alors que les vieilles rancunes resurgissent, le ton ne cesse de monter jusqu'à l'avènement d'un nouvel ordre familial.



Film français de Cédric Klapisch sorti en 1996, d'après la pièce de théâtre éponyme d'Agnès Jaoui et de Jean-Pierre Bacri. Ce film a reçu trois *Césars* 1997 : meilleur scénario, original ou adaptation pour Cédric Klapisch, Agnès Jaoui et Jean-Pierre Bacri ; meilleur second rôle masculin pour Jean-Pierre Darroussin ; meilleur second rôle féminin pour Catherine Frot.

Quelques autres films

La Méthode

Dans une Madrid assiégée par les manifestations contre le Fonds monétaire international et la Banque mondiale, sept candidats, cinq hommes et deux femmes, se rendent à un entretien d'embauche pour un poste de cadre, dans la tour de la multinationale Dekia. Très vite, ils se rendent compte que personne ne va les recevoir et comprennent qu'ils sont à la fois objets et sujets de la sélection. Des écrans d'ordinateurs vont les guider dans le processus d'élimination mutuelle, peut-être l'un d'eux est-il même un psychologue infiltré, peut-être sont-ils surveillés par des caméras vidéo et des micros cachés... C'est la méthode Grönholm.

Film hispano-argentino-italien réalisé en 2005 par Marcelo Piñeyro, adaptation de la pièce de théâtre de l'auteur catalan Jordi Galceran.

Le Cou de la girafe

Mathilde, neuf ans, vit seule avec sa mère Hélène depuis le divorce de ses parents et l'opération de son grand-père Paul, qui avait une librairie appelée *Le Cou de la girafe*. Une nuit de décembre, la fillette va rejoindre Paul avec une lettre de Madeleine, sa grand-mère disparue depuis trente ans, et lui demande de l'aider à la retrouver.

Au petit matin, ils filent vers Biarritz. Commence alors, pour Paul, Mathilde et Hélène, le voyage de la vérité qui va les conduire en Espagne pour briser les mensonges et le silence.

Film franco-belge sorti en 2004, de Safy Nebbou avec Sandrine Bonnaire, Claude Rich.

Le Ruban blanc

Un village protestant de l'Allemagne du Nord à la veille de la Première Guerre mondiale (1913/1914). L'histoire d'enfants et d'adolescents d'une chorale dirigée par l'instituteur du village et celle de leurs familles : le baron, le régisseur du domaine, le pasteur, le médecin, la sage-femme, les paysans... D'étranges accidents surviennent et prennent peu à peu le caractère d'un rituel punitif. Qui se cache derrière tout cela ?

Film franco-germano-italo-autrichien, en noir et blanc, réalisé par Michael Haneke, sorti en 2009 en France. Palme d'or du Festival de Cannes 2009.

Sa Majesté des mouches

Pendant la Seconde Guerre mondiale, un avion transportant des garçons issus de la haute société anglaise, envoyés par leurs parents en Australie pendant le Blitz, s'écrase sur une île déserte. Seuls les enfants survivent. Livrés à eux-mêmes dans une nature sauvage et paradisiaque, les enfants tentent de s'organiser en reproduisant les schémas sociaux qui leur ont été inculqués. Mais leur groupe vole en éclats et laisse place à une organisation tribale, sauvage et violente bâtie autour d'un chef charismatique. La civilisation disparaît au profit d'un retour à un état proche de l'animal que les enfants les plus fragiles ou les plus raisonnables paieront de leur vie.

Drame psychologique britannique écrit et réalisé par Peter Brook, sorti en 1963, adapté du roman éponyme de William Golding. Palme d'or au festival de Cannes 1963.

Des hommes d'influence

Le candidat à la Présidence des États-Unis est éclaboussé par un scandale sexuel quelques jours avant le début de l'élection présidentielle. Pour détourner l'attention des électeurs, ses conseillers et *spin doctors* décident d'inventer une guerre en Albanie. Ou comment on façonne l'opinion.

Wag the Dog, film américain de 1997, de Barry Levinson, avec Robert De Niro, Dustin Hoffman et Anne Heche, basé sur le roman *American Hero* de Larry Beinhart. Ours d'argent à la Berlinale 1998.

Bibliographie (très) sélective

Coup de cœur :

François Flahaut, *Où est passé le bien commun*, Mille et Une nuits, 2011, 252 p.

Fondamentaux :

Ronald Laing, *La Politique de l'expérience*, Stock, 1969, 128 p.

Gunther Anders, *L'Obsolescence de l'homme, tome 2*, Fario, 2011, 428 p.

Basiques :

- Muriel Darmon, *La Socialisation*, A. Colin, 128 p.

- Le résumé de Norbert Éliás, *La Société des individus* :
<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/17229/17229-4120-3928.pdf>

- Des extraits de Maurice Godelier, *Au Fondement des sociétés humaines*, réf GFH :
<http://www.education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires>

- Saverio Tomasella, *Le Sentiment d'abandon*, Livre de Poche, 2010, 189 p.

Et, bien entendu, la bibliographie sélective proposée en page « Approfondir » du site [education-authentique.org](http://www.education-authentique.org)

Annexes (en pages suivantes)

Les dix stratégies de manipulation des masses

La langue de bois

Extrait de Thomas Guénolé, *Petit guide du mensonge en politique*, éd. First, 2014, p. 154-155.

Les dix stratégies de manipulation des masses



1/ La stratégie de la distraction

Élément primordial du contrôle social, la stratégie de la diversion consiste à détourner l'attention du public des problèmes importants et des mutations décidées par les élites politiques et économiques, grâce à un déluge continu de distractions et d'informations insignifiantes. La stratégie de la diversion est également indispensable pour empêcher le public de s'intéresser aux connaissances essentielles, dans les domaines de la science, de l'économie, de la psychologie, de la neurobiologie, et de la cybernétique. « Garder l'attention du public distraite, loin des véritables problèmes sociaux, captivée par des sujets sans importance réelle. Garder le public occupé, occupé, occupé, sans aucun temps pour penser ; de retour à la ferme avec les autres animaux. » Extrait de *Armes silencieuses pour guerres tranquilles*

<http://carthoris.free.fr/Biblioth%20E8que/Armes%20silencieuses%20pour%20guerres%20tranquilles.pdf>

2/ Créer des problèmes, puis offrir des solutions

Cette méthode est aussi appelée « problème-réaction-solution ». On crée d'abord un problème, une « situation » prévue pour susciter une certaine réaction du public, afin que celui-ci soit lui-même demandeur des mesures qu'on souhaite lui faire accepter. Par exemple : laisser se développer la violence urbaine, ou organiser des attentats sanglants, afin que le public soit demandeur de lois sécuritaires au détriment de la liberté. Ou encore : créer une crise économique pour faire accepter comme un mal nécessaire le recul des droits sociaux et le démantèlement des services publics.

3/ La stratégie de la dégradation

Pour faire accepter une mesure inacceptable, il suffit de l'appliquer progressivement, en « dégradé », sur une durée de dix ans. C'est de cette façon que des conditions socio-économiques radicalement nouvelles (néolibéralisme) ont été imposées durant les années 1980 à 1990. Chômage massif, précarité, flexibilité, délocalisations, salaires n'assurant plus un revenu décent, autant de changements qui auraient provoqué une révolution s'ils avaient été appliqués brutalement.

4/ La stratégie du différé

Une autre façon de faire accepter une décision impopulaire est de la présenter comme « douloureuse mais nécessaire », en obtenant l'accord du public dans le présent pour une application dans le futur. Il est toujours plus facile d'accepter un sacrifice futur qu'un sacrifice immédiat. D'abord parce que l'effort n'est pas à fournir tout de suite. Ensuite parce que le public a toujours tendance à espérer naïvement que « tout ira

mieux demain » et que le sacrifice demandé pourra être évité. Enfin, cela laisse du temps au public pour s'habituer à l'idée du changement et l'accepter avec résignation lorsque le moment sera venu.

5/ S'adresser au public comme à des enfants en bas-âge

La plupart des publicités destinées au grand-public utilisent un discours, des arguments, des personnages, et un ton particulièrement infantilisants, souvent proche du débilitant, comme si le spectateur était un enfant en bas-âge ou un handicapé mental. Plus on cherchera à tromper le spectateur, plus on adoptera un ton infantilisant. Pourquoi ? « Si on s'adresse à une personne comme si elle était âgée de douze ans, alors, en raison de la suggestibilité, elle aura, avec une certaine probabilité, une réponse ou une réaction aussi dénuée de sens critique que celles d'une personne de douze ans ». Extrait de *Armes silencieuses pour guerres tranquilles*.

6/ Faire appel à l'émotionnel plutôt qu'à la réflexion

Faire appel à l'émotionnel est une technique classique pour court-circuiter l'analyse rationnelle, et donc le sens critique des individus. De plus, l'utilisation du registre émotionnel permet d'ouvrir la porte d'accès à l'inconscient pour y implanter des idées, des désirs, des peurs, des pulsions, ou des comportements...

7/ Maintenir le public dans l'ignorance et la bêtise

Faire en sorte que le public soit incapable de comprendre les technologies et les méthodes utilisées pour son contrôle et son esclavage. « La qualité de l'éducation donnée aux classes inférieures doit être la plus pauvre, de telle sorte que le fossé de l'ignorance qui isole les classes inférieures des classes supérieures soit et demeure incompréhensible par les classes inférieures. Extrait de *Armes silencieuses pour guerres tranquilles*.

8/ Encourager le public à se complaire dans la médiocrité

Encourager le public à trouver « cool » le fait d'être bête, vulgaire, et inculte...

9/ Remplacer la révolte par la culpabilité

Faire croire à l'individu qu'il est seul responsable de son malheur, à cause de l'insuffisance de son intelligence, de ses capacités, ou de ses efforts. Ainsi, au lieu de se révolter contre le système économique, l'individu s'auto-dévalue et culpabilise, ce qui engendre un état dépressif dont l'un des effets est l'inhibition de l'action. Et sans action, pas de révolution !...

10/ Connaître les individus mieux qu'ils ne se connaissent eux-mêmes

Au cours des cinquante dernières années, les progrès fulgurants de la science ont creusé un fossé croissant entre les connaissances du public et celles détenues et utilisées par les élites dirigeantes. Grâce à la biologie, la neurobiologie, et la psychologie appliquée, le « système » est parvenu à une connaissance avancée de l'être humain, à la fois physiquement et psychologiquement. Le système en est arrivé à mieux connaître l'individu moyen que celui-ci ne se connaît lui-même. Cela signifie que dans la majorité des cas, le système détient un plus grand contrôle et un plus grand pouvoir sur les individus que les individus eux-mêmes.

Ces « dix stratégies » – qui circulent sur internet – sont attribuées, à tort semble-t-il, à Noam Chomsky.

Dans la même veine, Naomi Klein, *La Stratégie du choc*, Actes Sud, 2008.

La langue de bois politique : comment parler pour ne rien dire

Le « pipotron », dérivé du mot « pipeau », est un générateur automatique de phrases, pour tenir des discours philosophiques abscons et abstrus, pour générer des mots d'excuse en cas de retard, pour parodier le langage de l'audit et du consulting, pour écrire des lettres d'amour...

Voici le pipotron politique : dans chaque groupe, prendre une brique, et les mettre bout à bout. Apparaît alors une belle phrase de langue de bois politique.

Groupe 1 <ul style="list-style-type: none">→ Je le vois bien dans ma ville :→ Je le vois bien dans mon département :→ Je le vois bien dans ma circonscription :→ Je le vois bien dans ma région :→ Je le vois bien dans mon ministère :	
Groupe 2 <ul style="list-style-type: none">→ à l'heure de→ dans le contexte de→ au regard de→ pour nous adapter à→ face à	Groupe 3 <ul style="list-style-type: none">→ la mondialisation,→ la crise,→ la montée du chômage,→ la transformation profonde de notre société,→ la révolution des technologies,
Groupe 4 <ul style="list-style-type: none">→ on voit bien une complémentarité évidente→ on voit bien le besoin d'une meilleure articulation→ on voit bien une tension évidente→ on voit bien un conflit de plus en plus fort→ on observe une contradiction insoutenable	
Groupe 5 <ul style="list-style-type: none">→ entre l'enjeu de l'emploi→ entre l'enjeu de la santé→ entre l'enjeu des retraites→ entre l'enjeu de la sécurité→ entre l'enjeu de l'immigration	Groupe 6 <ul style="list-style-type: none">→ et celui de l'écologie.→ et celui du pouvoir d'achat.→ et celui de la précarité.→ et celui du service public.→ et celui de l'éducation.
Groupe 7 <ul style="list-style-type: none">→ Les Français veulent→ Les Français attendent→ Les Français demandent→ Les Français réclament→ Les Français exigent	Groupe 8 <ul style="list-style-type: none">→ une grande réforme.→ une vraie modernisation.→ un vrai changement.→ une rupture avec les méthodes du passé.→ des actions concrètes.

<p>Groupe 9</p> <ul style="list-style-type: none"> → Voilà pourquoi je propose de → Je m'engage donc à → Par conséquent, nous devons → Il faut → C'est la raison pour laquelle il est grand temps de 	<p>Groupe 10</p> <ul style="list-style-type: none"> → repenser → refonder → rebâtir → reconstruire → redéfinir
<p>Groupe 11</p> <ul style="list-style-type: none"> → le pacte républicain → les termes du vivre-ensemble → le rôle de l'État → les conditions du dialogue → les paramètres de l'action politique 	<p>Groupe 12</p> <ul style="list-style-type: none"> → sur ces questions cruciales, sans langue de bois.

Cela donne par exemple, en prenant donc une brique au hasard dans chaque groupe : « Je le vois bien dans ma circonscription : face à la crise, on voit bien une tension évidente entre l'enjeu de la sécurité et celui de la précarité. Les Français exigent une vraie modernisation. Par conséquent, nous devons redéfinir le pacte républicain sur ces questions cruciales, sans langue de bois. »