



RENCONTRE 9

25-28 AOÛT 2016

MAÎTRES ET ...

Bande-annonce (1:54 min) :
<https://youtu.be/wbcSZ0XwgZQ>

*L'autre n'a sur moi que le pouvoir que je lui accorde¹.
 Ils sont grands parce que nous sommes à genoux².*

Échos de la rencontre de 2014 (3 min) : <https://youtu.be/SIMGBrHKbpc>

Sur la dominance : **Dominant-soumis** (1:54 min) <https://youtu.be/wbcSZ0XwgZQ> **À la baguette ?** (5:15 min) <https://youtu.be/4cRqZMY6oMA> **Dans la dominance** (8:38 min) <https://youtu.be/VDONxKprSwc> **La Revanche du rameur** (9:26 min) <https://youtu.be/qQOGvTD8270>

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>

Proposition de programme indicatif

Jeu 25 août 2016	Vendredi 26	Samedi 27	Dimanche 28
Arrivée	R2 Les dominateurs	R4 Éducation et dominance	F3 - La domination masculine (documentaire) F4 - Neuromarketing (documentaire)
	Dia-logue 2	Dia-logue 4	R6 (À préciser)
	Harmonisation 2	Harmonisation 3	Compléments et ouvertures
13h 30 : Introduction R1 Autorité, pouvoir, force, dépendance, manipulation, dominance...	R3 Les soumis - Résister ou... ?	R5 Pourquoi la dominance ? Peur, désir mimétique, dominance ontologique...	14h : Départ
Dia-logue 1	Dia-logue 3	Dia-logue 5	
Harmonisation 1	F1 - Le jeu de la mort (documentaire)	F2 – Une enfance en exil (documentaire)	
Comment éduquer son chiot (documentaire) L'exercice de l'État (film)	La vie est un roman (film)	Douze hommes en colère (film)	

¹ Formulation de Jean-Pierre Lepri. Inspiré d'Épictète, Bouddha...

² *Levons-nous!* (1792, Pierre Victor Vergniaud).

Concepts/Définitions

Pouvoir, autorité, violence

(pour Hannah Arendt)

Rien de plus commun que de confondre le pouvoir avec la violence, la contrainte ou la domination. Rien de plus commun que de voir dans ceux qui nous dominent l'incarnation de l'autorité.

D'une part, l'autorité désigne une relation de respect qui récuse le rapport de force et se contredirait d'y recourir. Là où est l'autorité, nulle contrainte n'est requise, nulle domination ne s'exerce. L'autoritaire qui élève la voix et brandit le bâton ne prouve par là qu'il ne fait pas autorité. Parents, éducateurs, professeurs le savent. Le recours à la contrainte, à la parole menaçante, l'usage de la violence viennent pour obtenir non pas l'obéissance, mais la soumission. On confond cela avec le pouvoir. Ce n'est en réalité que de la domination.

Dans l'usage courant du terme, on conçoit le pouvoir comme une relation de commandement et d'obéissance. On le définit comme un rapport de force entre individus. L'expérience politique du pouvoir est d'une autre nature. C'est l'expérience d'une action à plusieurs, jamais simplement individuelle. Dès lors que des individus agissent de concert, le pouvoir est constitué non pas de la force dont ils disposent (potestas), mais de la puissance qu'ils manifestent (potencia). Une puissance qui n'a rien d'une force physique ou morale : elle est puissance de manifestation, de révélation : elle rend visible un peuple d'acteurs. Ici se trouve le secret de la politique qui n'a rien à voir avec la domination et les luttes pour le pouvoir dans lesquelles les états-majors des partis épuisent leur petitesse. Le pouvoir est toujours dans la rue, très occasionnellement dans les gouvernements.



« Lexique de Hannah Arendt », in *Philosophie Magazine*, n° 5, déc 2006-janv 2007, p. 64.

Lecture complémentaire : Hannah Arendt, *Le Totalitarisme*, Quarto-Gallimard,

Un condensé ici (45 p.) : [education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/HLT -Le Totalitarisme- Hanna Arendt.pdf](http://education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/HLT-Le%20Totalitarisme-Hanna%20Arendt.pdf)

L'autorité

Les mots *auctoritas*³ et autorité signifient « ce qui augmente » une personne. Ce qui constitue son autorité, ce qui lui « donne du poids » – devant lequel d'autres s'inclinent – peut être rattaché à ses ancêtres, à ses vertus publiques ou à ses succès (à la guerre ou aux élections). L'augmentation peut être ajoutée de l'extérieur par un poste dans une hiérarchie, elle peut aussi être organique⁴.

La nature de ce « plus » peut être déontique (hiérarchique), épistémique (savoirs) ou charismatique (*aura*).

Quelqu'un est pour moi une **autorité déontique** quand je suis convaincu que je ne peux pas atteindre mon but autrement qu'en obéissant à ses ordres. Un patron est l'autorité déontique pour les ouvriers dans un garage, le commandant d'un détachement pour ses soldats, etc. L'autorité déontique se divise ensuite en autorité des sanctions⁵ – l'autorité a un autre but que moi, mais j'obéis par peur d'une punition – et autorité de solidarité – nous avons tous les deux le même but ; ainsi des matelots et du capitaine du bateau en danger.

³ *Auctoritas* : racine latine *auctor* (auteur), mot dérivé de *augere* (faire croître, augmenter).

⁴ <http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Autorite>

⁵ Cf. autorité et coercition : <http://fra.anarchopedia.org/Autorite>

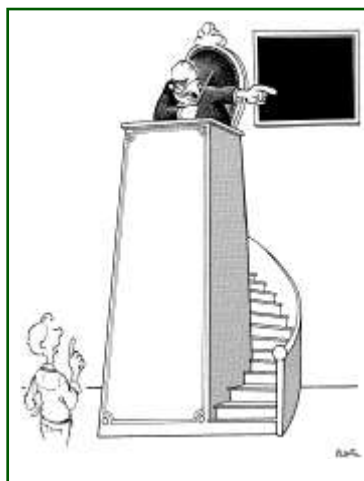
Quelqu'un est pour moi une **autorité épistémique** si, et seulement si, j'ai la conviction qu'il connaît mieux que moi la matière concernée et qu'il dit la vérité⁶.

Quelqu'un est pour moi une **autorité charismatique**⁷ si je l'identifie à des valeurs et à des principes généraux. Le charisme⁸ est la qualité d'une personne qui séduit, influence, voire fascine les autres par ses discours, ses attitudes, son tempérament, ses actions : le prophète identifié à Dieu ou à la nation, le savant à la connaissance...

L'autorité est donc une relation asymétrique – entre un "influenceur" et un influencé ; mais il n'y a d'autorité, au bout du compte, *QUE* si l'"influencé" la reconnaît comme telle.

Les autorités de type déontique et charismatique sont bien des relations de pouvoir entre deux personnes – et seulement entre elles. Celle de type déontique est fondée plutôt sur la coercition, celle de type charismatique plutôt sur la séduction, plus ou moins explicites. L'autorité de type épistémique, elle, introduit un « tiers » entre les deux personnes : le domaine de compétence ; l'autorité ne s'exerce alors plus entre deux personnes, mais à propos d'un domaine spécifique – et pas dans un autre (l'influencé originel pouvant devenir, dans la relation, l'"influenceur" dans un autre domaine).

De cette analyse se comprennent quelques confusions possibles et préjudiciables⁹. *Il n'existe pas d'autorité universelle, ni définitive* : chaque personne est au plus une autorité dans un certain domaine, parfois dans plusieurs domaines, mais jamais dans tous les domaines. Ainsi le disciple peut dépasser le maître. *Il n'existe pas nécessairement d'opposition entre l'autorité et la raison* : quand la mère dit à l'enfant qu'il existe une grande ville appelée « Varsovie », l'enfant agit très raisonnablement lorsqu'il considère ceci comme vrai. De même un pilote agit raisonnablement quand il croit le météorologue qui le renseigne. Il arrive ainsi que l'obéissance à une autorité, par exemple au capitaine du bateau, soit une position tout à fait raisonnable. *Beaucoup de gens présument (à tort) que celui qui a le pouvoir, et donc l'autorité déontique, devient ipso facto une autorité épistémique et peut instruire les subordonnés.*



Beaucoup de gens présument (à tort) que celui qui a le pouvoir, et donc l'autorité déontique, devient ipso facto une autorité épistémique et peut instruire les subordonnés.

Être auteur, avoir de l'autorité en tant que personne – cette autorité de l'auteur (*auctor*) qui s'"autorise" –, c'est avoir confiance en soi, c'est être maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques. « Celui qui a une telle autorité peut aider les autres à devenir eux-mêmes en tant que "père", c'est-à-dire en acceptant d'être dépassé par ses fils. Bien qu'intégré à la société, il est capable de prendre de la distance, en posant sur elle un regard nouveau. Il fait durablement autorité¹⁰ ».

Jean-Pierre Lepri - LEA n° 9, education-authentique.org/index.php?page=lea

Pouvoir et éducation

Le pouvoir, c'est l'impuissance

Charles de Gaulle

Le pouvoir est *le projet et la capacité effective d'un agent¹¹ d'imposer son action sur un ou des agents en surmontant les résistances que peuvent opposer ce ou ces agents, de telle sorte que celui-ci ou ceux-ci en soi(en)t affecté(s) dans le sens voulu par le premier agent.*

Un des aspects essentiels du pouvoir est donc son caractère *relationnel*.

⁶ Ces deux types d'autorité sont particulièrement bien explorées par Bochenski, *Qu'est-ce que l'autorité ?*, Le Cerf, 1976 (épuisé).

⁷ Développé par Max Weber, dans *L'éthique protestante et la fin du capitalisme*.

⁸ *Voulez vous devenir charismatique ?* : <http://www.palsambleu.fr/les-4-cles-du-charisme/>

⁹ Selon Bochenski, *op. cit.*

¹⁰ Bruno Robbes, in *Cahiers pédagogiques*, mars 2006.

¹¹ Par le terme agent, nous nous référons essentiellement à des groupes sociaux (par exemple : classe sociale, professeurs, étudiants) et à leur action telle qu'elle est marquée par le contexte structurel dans lequel elle se poursuit.

La capacité des agents est généralement conçue comme la résultante de deux éléments. D'abord les ressources dont dispose un agent et qui constituent en quelque sorte une base objective du pouvoir. C'est à partir du caractère de ces ressources que se définissent des modes d'exercice du pouvoir. Selon la ressource dominante utilisée, on parlera de coercition (force physique), d'utilitarisme (ressources matérielles) ou de persuasion (ressources normatives et symboliques). Une autre base est l'évaluation de la capacité d'un agent, non pas en référence à ses ressources réelles, mais en fonction de l'évaluation que d'autres agents en font. Ainsi la capacité d'un agent peut apparaître et être en définitive plus grande ou moins grande que ne le laisseraient supposer ses ressources réelles. On désigne cela comme l'aspect symbolique du pouvoir.

Au cours de l'histoire, certains groupes sociaux ont perdu ou gagné du pouvoir (par exemple : aristocratie et bourgeoisie), certaines institutions sociales ont déjà possédé une situation plus centrale et un pouvoir social plus grand qu'elles n'en ont actuellement (par exemple : institutions religieuses). À l'intérieur d'un système social, il y a également des déplacements de pouvoir qui font l'objet de conflits entre des groupes. De même un système social, sous l'effet de changements sociaux, est investi d'un nouveau pouvoir ou départi d'un pouvoir qu'il détenait.

Ainsi le pouvoir n'est pas un objet, mais n'existe que par et dans un jeu et des actes de pouvoir.

L'éducation se présente comme un *projet conscient d'imposer* une façon de penser, d'agir ou sentir. Durkheim par ailleurs a montré les liens étroits entre l'Église et l'éducation en France et le rapport non fortuit entre l'action de prêcher et celle d'enseigner¹². La relation de pouvoir se retrouve dans la relation pédagogique. Elle apparaît de façon remarquable, par exemple, dans la recherche de Robert Rosenthal et Lenore Jacobson, *Pygmalion à l'école*¹³.

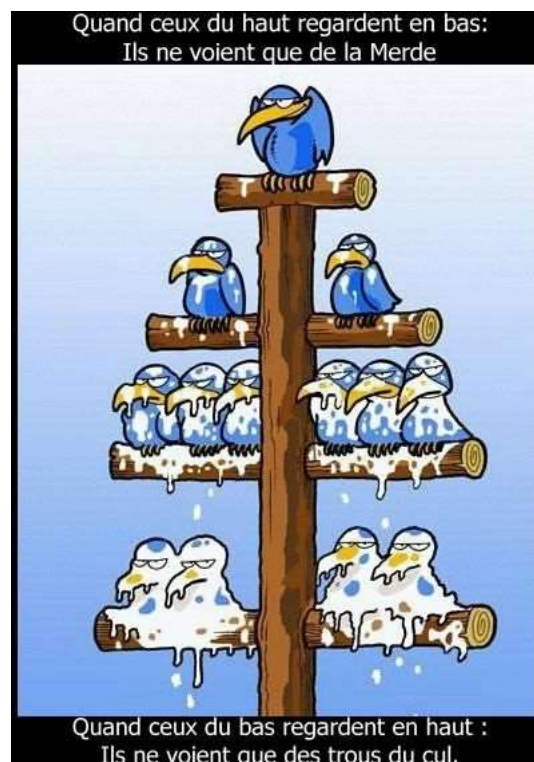
« Le plus grand désavantage [de l']éducation est de fournir à l'enfant un idéal de pouvoir et de lui faire voir les plaisirs associés à l'exercice du pouvoir » (Adler, *Connaissance de l'homme*). L'éducation produit aussi bien le type servile que le type despotique en donnant l'impression que la seule relation de coopération possible entre deux êtres humains est celle où l'un d'eux donne des ordres et l'autre y obéit¹⁴.

D'après Pierre Dandurand¹⁵ et Bertrand Russell

Voir également, Michel Foucault : <http://www.philocours.com/cours/cours-foucault.html>

et les procédés pour discipliner : http://www.education-authentique.org/uploads/PDF_DIV/Foucault-Disciplines.pdf

LEA n° 90, [education-authentique.org/index.php?page=lea](http://www.education-authentique.org/index.php?page=lea)



Hiérarchies

La paix intérieure supprime le principe d'établir des hiérarchies, des désirs, des goûts.

Alain Bosquet

Hiérarchie vient du grec *hierarkhia* « gouvernement des choses sacrées¹⁶ ». C'est d'abord un terme de théologie, puis, au milieu du XIXe siècle, un terme militaire. La hiérarchie est l'organisation d'éléments

¹² Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1969.

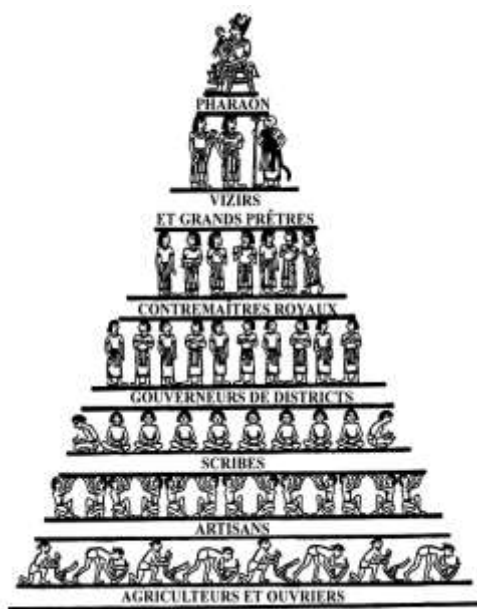
¹³ Casterman, 1971 - Extrait:

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/rosenthal_robert/prophetes_autorealises/prophetes_texte.html

¹⁴ Russell, Bertrand, *Le Pouvoir*, Syllepse, trad. Michel Parmentier, p. 9.

¹⁵ http://classiques.uqac.ca/contemporains/dandurand_pierre/essai_education_pouvoir/essai.html

¹⁶ De *hieros* « sacré » (comme dans hiéroglyphe, hiératique...) et de *arkhè* « commandement » (comme dans archet).



en supérieurs et subordonnés ou inférieurs. De ses origines, la hiérarchie a gardé un caractère « sacré » : parfois l'hiérarque est sacré, il est le représentant de Dieu, quand il n'est pas Dieu lui-même. Le « supérieur » est celui qui commande, c'est aussi le titre de la personne qui dirige une congrégation religieuse. La hiérarchie ne se profane pas, ne se transgresse pas sans risques. « Il importe que tout supérieur obtienne de ses subordonnés une obéissance entière et une soumission de tous les instants¹⁷ ».

On parle de la hiérarchie de l'Église, de la hiérarchie corporative, de la hiérarchie militaire, de la hiérarchie des valeurs, etc. Il est des hiérarchies formelles, mais parfois des hiérarchies informelles, tout aussi efficaces : par exemple dans certains couples, notamment dans les pays du Sud, la femme est ostensiblement inférieure à l'homme, mais elle dirige néanmoins souvent les affaires du ménage et ses propres affaires.

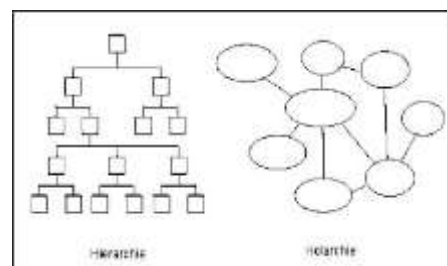
La hiérarchie permet, dans le champ économique, qu'un individu A obtienne de l'individu B que ce dernier produise de la richesse pour son supérieur et non pour son propre bénéfice.

Pour expliquer et pour construire le monde, nous sommes conduits à fractionner le temps et à distinguer des personnes – bien que les personnes, les choses et les événements forment un tout homogène au plan de l'espèce ou de l'écosystème. ...

Les hiérarchies – meilleur que... supérieur à... inférieur à... – sont des illusions. Pour leur donner réalité, les humains ont recours à des signes qui rendent visibles les différences (créées) de statuts : codes vestimentaires, uniformes, galons, documents « officiels » (diplômes, carte de chef...), apparence de la voiture ... Les artefacts utilisés jouent aussi sur la hauteur : estrade, tribune, dernier étage, trône, tribunal... ou couvre-chefs augmentateurs : képi, couronne, mitre... Ils jouent aussi sur la surface : l'importance de l'info, dans les journaux, se mesure à l'espace qui lui est réservé – ou à la durée qui lui est accordée à la télé. Ainsi l'importance du chef se reconnaît souvent à l'étage (élevé) où se trouve son bureau, à la surface de celui-ci, à l'épaisseur de sa moquette et au nombre de portes et de secrétaires le séparant du visiteur, ou à celui des assistants qui l'entourent. Ainsi, dans plusieurs sociétés humaines, le nombre de femmes à la disposition exclusive du chef marquait la place qu'il occupait dans la hiérarchie¹⁸. « Les sociétés hiérarchiques sont presque inévitablement des sociétés d'accumulation des biens et des partenaires. »¹⁹

Dominer n'est pas toujours nécessairement un avantage : beaucoup d'efforts sont parfois exigés pour « tenir son rang ». Car le pouvoir²⁰ n'est jamais acquis une fois pour toute. « Ni palais, ni épée, ni sceptres, ni couronnes... ni insignes, ni titres, ni serments...²¹ » ne mettent à l'abri des renversements de pouvoir. Le vizir voudra devenir calife à la place du calife...

Il semble que nous créons des hiérarchies par peur du désordre – avec la promesse d'un ordre global pacifiant. Cette sécurité est bien illusoire et les hiérarchies peuvent provoquer beaucoup de souffrances (tyrannies, par exemple), de part et d'autre. Et ce n'est que la manipulation, en fait, qui nous conduit à penser que le désordre se résorbe nécessairement par la hiérarchie. Il est d'autres voies vers l'ordre sans hiérarchies. L'holarchie en est une²² – comme



¹⁷ Règlement de Discipline Générale (Armées), en vigueur de 1933 à 1966.

¹⁸ « Sous les dynasties Sui et Tang [en Chine], certains empereurs conservaient des milliers de femmes, les grands princes disposaient de centaines, les grands généraux au moins d'une trentaine, les hommes de la classe supérieure entre six et douze et ceux de la classe moyenne trois ou quatre. » Mais c'est aussi le cas des incas et de nombreuses autres sociétés, asiatiques notamment (Laura Betzig, citée in Alexis Rosenbaum, *Dominants et dominés chez les animaux*, Odile Jacob, p. 103).

¹⁹ Alexis Rosenbaum, *Op. cit.*, p. 109.

²⁰ Cf. « Pouvoir et éducation », LEA n° 90, education-authentique.org/index.php?page=lea

²¹ Alexis Rosenbaum, *Op. cit.*, p. 150.

²² Une holarchie est composée de holons organisés en niveaux. Un holon est quelque chose qui est un tout à un certain niveau et une partie au niveau situé au-dessus.

l'hétéarchie, la sociocratie ou les réseaux décentralisés. « L'anarchie [en est une autre], c'est l'ordre sans le pouvoir » (Pierre-Joseph Proudhon)²³. C'est sans doute la raison pour laquelle les hommes au pouvoir, pour s'y maintenir, font passer l'anarchie pour du chaos, du désordre – alors qu'elle n'est, dans son essence et dans son étymologie, que *an* « sans » et *arkhè* « commandement » : sans commandement.

De l'égalité

La *différence*, elle est partout entre les hommes : âge, sexe, taille, couleur, vêtements, voiture, maison, travail... Dans la nature aussi (dont l'homme est partie). La différence est bien une donnée, naturelle.

Les différences, voire les classements²⁴, deviennent des *inégalités* lorsque je les inscris dans une hiérarchie²⁵. Mais sur quoi repose cette hiérarchie ? Ou : pourquoi un blanc vaudrait-il mieux qu'un noir, un vieux qu'un jeune, etc.

Les inégalités, à leur tour, sont-elles pour autant injustes ? En y réfléchissant, je peux considérer que certaines inégalités sont justes – telles les discriminations précisément désignées positives.

Si je comprends comment je passe de la différence – naturelle – à l'injustice, *via* le jugement d'inégalité, je comprends, du même coup, que l'objectif démocratique ou humaniste n'est pas tant de gommer les

inégalités – propos impossible – que de les « justifier » (les rendre justes), les rendre acceptables. Corollairement, c'est lorsque je ressens la différence comme inacceptable que l'inégalité devient injuste.

Les sociétés humaines qui souhaitent perdurer travaillent donc à rendre acceptables (conviviales) les différences. C'est le propos, par exemple, de la devise « égalité » de la république française.

C'est aussi le propos de l'école française. Son objet initial était double²⁶ et il le reste : servir à la fois la reproduction des classes sociales et la direction du pays (en lui dégageant les élites). Le rôle de l'école est donc de rendre acceptable à chacun sa position dans la structure sociale : gouverné ou gouvernant. L'État est le garant – le

générateur et l'arbitre – de cet équilibre entre gouvernants et gouvernés, entre riches et pauvres, hommes et femmes, jeunes et vieux... entre les différences inévitables. L'institution judiciaire a pour finalité de rendre justes et acceptables les inégalités devenues conflictuelles.

L'égalité n'est pas un absolu²⁷. D'une part, rien n'est vraiment égal (identique) à autre chose, voire à lui-même²⁸... D'autre part, l'égalité peut même se révéler injuste. Aussi lui substitue-t-on parfois l'idée



Chaque niveau d'une holarchie transcende et inclut le(s) niveau(x) précédent(s), c'est-à-dire qu'un holon situé à un niveau préserve les holons des niveaux inférieurs et leur fonction, mais nie le fait qu'ils soient séparés ou isolés.

<http://carnetphilosophique.blogspot.fr/2007/11/hierarchie-et-holarchie.html>

²³ Analyses qui ont été reprises par Normand Baillargeon, *L'Ordre moins le pouvoir*, Agone, ou par John Holloway, *Changer le monde sans prendre le pouvoir*, Syllepse (extraits, réf HCM, 10 p., education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires).

Toutefois, le mouvement anarchiste, bien que varié, a surtout dénoncé les méfaits d'une éducation (d'État principalement) et prôné les bienfaits d'une éducation « intégrale ». Stirner ou Proudhon ont bien entrevu les biais intrinsèques de la structure-même de l'éducation – la relation inégalitaire entre un éducateur et un éduqué. Ils ne l'ont pas, pour autant, condamnée... mais ont voulu l'« améliorer ».

²⁴ Et donc les déclassements...

²⁵ Sur l'origine des inégalités sociales : Christophe Darmangeat, *Conversation sur la naissance des inégalités*, Agone.

²⁶ Doctrine explicitement développée par La Chalotais, Diderot et Condorcet notamment.

²⁷ Comme la « liberté », c'est un concept (trop) flou : il peut convenir à beaucoup et donc être utilisé comme devise ...

²⁸ *On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve* (Héraclite). Mais, plus troublant encore, ce n'est pas davantage le « même » humain qui s'y baignerait deux fois...

d'équité²⁹. L'équité est un correctif des inégalités : donner plus, par exemple, à celui qui en a le plus besoin. Ainsi, « l'égalité des chances » suppose des inégalités justes afin de niveler les chances initiales de chacun³⁰. Elle ne remet pas en cause, pour autant, l'inégalité des places. Elle introduit la méritocratie³¹ qui rend alors chacun responsable de sa position sociale.

L'idée révolutionnaire du XVIII^e siècle était d'édifier une société d'égaux, en dignité certes, mais aussi en termes de positions, avec des différences de revenus limitées par la forme de vie collective. L'horizon en était celui de petits producteurs autonomes et interdépendants, vivant dans une société de semblables. Mais sous la poussée, entre autres, de l'individualité³² et de la question sur les relations hommes-femmes, la devise « vivre en égaux » a perdu son intérêt. La question est plutôt devenue : comment vivre sereinement ensemble tout en reconnaissant les singularités ? Paradoxalement, la notion d'égalité ne peut donc pas servir à résoudre les inégalités. Les théories de la communalité, de la réciprocité et de la singularité semblent mieux appropriées.

Nous sommes égaux toutefois dans notre commun souhait de vivre ensemble selon des valeurs partagées. Je m'y trouve engagé malgré moi, à ma manière et selon ma particularité. *« L'égalité est une manière de voir le monde qui refuse de hiérarchiser les individus et de créer une domination symbolique à partir de différences qui pourraient, dans un autre contexte³³, n'avoir aucun sens. »³⁴*

Jean-Pierre Lepri - LEA n° 80, education-authentique.org/index.php?page=lea



Libre ! ...mais de quoi ?

*Quand on a peur, on n'est pas libre.
Quand on est libre, ça fait peur
Surtout aux autres³⁵.*

La guerre, c'est la paix ; la liberté, c'est l'esclavage...³⁶.

Libre de faire ce que je veux ? – Bien sûr ! mais à condition de savoir vraiment ce que « je » veux. Le plus souvent, je suis « libre » de vouloir et de désirer ce qu'on attend de moi, ce qu'on a voulu que je

²⁹ Dont le principal théoricien est John Rawls.

³⁰ L'égalité des chances ne peut se suffire de l'égalité de traitement. Si elle vise l'égalité des acquis, elle doit prendre en compte les inégalités de départ et, en quelque sorte, les compenser par des inégalités positives (c'est le principe de l'équité).

³¹ Le gouvernement par ceux qui « méritent » (ont les talents) de gouverner les autres. La méritocratie rend acceptables les inégalités sociales car chacun mérite la position qu'il occupe. *« L'utopie de l'égalité des chances, c'est de prétendre produire de l'égalité tout en présupposant des inégalités qui en elles-mêmes ne sont pas contestées »* (Marie Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école*, PUF, p. 12).

³² La concurrence est la vertu du mode capitaliste de production (« toujours plus » pour chacun).

³³ Dans le champ des inégalités précisément.

³⁴ Julien Barnier, <http://lmsi.net/Quelques-reflexions-sur-le-concept>

³⁵ Adage.

³⁶ Slogans de la société décrite par Georges Orwell, in 1984. La population est abreuvée de slogans comme : « La guerre, c'est la paix », « La liberté, c'est l'esclavage », « L'ignorance, c'est la force », « 2 + 2 = 5 » (à ce slogan, Winston réagit sur son journal en déclarant : « La liberté, c'est la liberté de dire que deux plus deux font quatre »).

désire : l'éducation est un puissant appareil de (con)formation du désir et de la volonté – que cette éducation soit familiale, scolaire, sociétale³⁷...

Généralement je recherche, par exemple, l'argent, la notoriété, les femmes/les hommes, la belle voiture, la belle maison, les belles vacances, la bonne conscience... et quand (si) je les atteins, j'en cherche, à nouveau, de plus belles ou en plus grand nombre. Ce que je recherche, au fond et *in fine*, est soit de l'ordre de la sécurité, soit de l'ordre du plaisir, soit de l'ordre de l'éthique, soit de l'ordre de deux ou des trois de ces champs. En recherchant ce que je désire, je cherche, au fond, à me **libérer de** ce que je ne désire pas, de l'indésirable. La particularité du désir est de n'être jamais assouvi, si ce n'est momentanément, à l'instant où j'obtiens ce que je désirais. Lorsque mon bonheur dépend ainsi d'un « objet³⁸ » extérieur à moi, dès que j'incorpore cet « objet », je suis certes comblé, mais je commence aussitôt à rechercher un nouvel « objet » extérieur – puisque j'ai fait dépendre mon bonheur d'un objet « extérieur », *structurellement*, en fait, et non de ma seule propre *nature*.

Par moments, je me fatigue de cette course infinie ; je voudrais être satisfait de ce que j'ai, satisfait d'être ce que je suis. J'aimerais bien savoir cela qu'on ne m'a précisément pas enseigné, voire qu'on m'a



³⁷ Par « sociétale » nous entendons tous les autres dispositifs de (con)formation des esprits : médias, partis politiques, publicité, religions, armées, modes, objets techniques,... voire associations et militantisme (« les militants sont appelés à se fondre dans une puissance collective émancipatrice ; assoiffé d'idéal, *le militant privilégie le temps de l'action pour ne pas subir l'action du temps* » - Stéphane Kerckhove, *La Dictature de l'immédiateté*, Yves Michel, p.88).

³⁸ Au sens de la distinction conceptuelle « sujet-objet », cet « objet » pouvant alors être de nature indifférente (y compris donc, une personne...).

présenté comme suspect, non scientifique - si ce n'est terrifiant. Alors seulement le chercheur de « liberté » que j'étais devient un chercheur de vérité, de connaissance authentique. Me connaître, moi et par moi-même, me voir, moi et par moi-même - et non tel qu'on m'a habitué à me voir. Ce que je pense de moi, de l'autre, du monde... d'où est-ce que ça me vient ? Qui me l'a dit ? Est-ce bien moi qui l'ai construit ? Ou bien est-ce que je répète quelque chose qui m'a séduit et qui m'est confortable ? Et lorsqu'il m'arrive de voir ou de construire par moi-même, que cela diffère de ce qui est la norme, qu'en fais-je ? Comment fais-je ? Car la liberté a beaucoup d'ennemis.

Jean-Pierre Lepri - LEA n° 30, education-authentique.org/index.php?page=lea

La liberté

Tout ce qui vit... tend à se réaliser dans la plénitude de son être. L'homme, être vivant et pensant à la fois, pour se réaliser doit d'abord se connaître. 31

L'homme ne crée pas la société, il y naît. Il n'y naît pas libre, mais enchaîné, produit d'un milieu social particulier créé par une longue série d'influences passées, de développements et de faits historiques. Cela lui impose, sans qu'il puisse y résister, un monde tout fait d'idées, de coutumes, de sentiments, de perspectives mentales, et le place, avant que sa conscience ne s'éveille, dans une relation rigoureusement déterminée de parenté avec le milieu social environnant. 37

L'influence naturelle que les hommes exercent les uns sur les autres est la base même, matérielle, intellectuelle et morale, de l'humaine solidarité. Pour l'homme, la vie en dehors de toutes les influences humaines, l'isolement absolu, c'est la mort intellectuelle, morale et matérielle aussi. La solidarité est non le produit, mais la mère de l'individualité. La personnalité humaine ne peut se développer que dans l'humaine société. 42



Lorsqu'il s'agit de bottes, j'en réfère à l'autorité du cordonnier. Pour telle science, je m'adresse à tel ou tel savant. Mais je ne me laisse imposer ni le cordonnier, ni le savant. Et j'en consulte plusieurs. Mais je ne reconnais point d'autorité infaillible, quelque respect que je puisse avoir pour l'honnêteté et pour la sincérité de tel ou tel individu. Je n'ai de foi en personne. Une telle foi serait fatale à ma raison, à ma liberté et au succès même de mes entreprises ; elle me transformerait en esclave et en un instrument de la volonté et des intérêts d'autrui.

Si je m'incline devant l'autorité des spécialistes et si j'en suis, dans une certaine mesure et pour le temps qui me paraît nécessaire, les indications et même la direction, c'est parce que cette autorité ne m'est imposée par personne, ni par les hommes, ni par Dieu. 83-84

Bakounine, *La Liberté*, J.J. Pauvert.

Autonome ?

*L'autonomie est le fait de se donner soi-même ses lois, sachant qu'on le fait*³⁹

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

³⁹ Cornélius Castoriadis, *Les Carrefours du Labyrinthe III*, Seuil.

même médaille. En revanche, l'être humain est doté d'une psyché⁴⁰. C'est plutôt dans la relation entre psyché, d'une part, et l'ensemble « individu-société », d'autre part, 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, l'individu autonome 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 servile⁴¹ étant l'apprentissage de la tyrannie.

La deuxième remarque porte sur 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 sa propre pensée antérieure : lucidité et révocabilité sont donc des caractères intrinsèques de l'autonomie.

La troisième remarque, c'est que l'auto-nome ne se confond pas avec 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. En conséquence, il est plutôt équanime et, pour autant, sensible à la marche du monde. Il sait qu'il vit pleinement dans le monde, 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 juste⁴², 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'autosuffisance, de l'autarcie, de l'égoïsme, de la débrouillardise, de la rébellion, voire de l'altruisme militant... La différence réside moins dans les actes que dans leur origine et dans leur visée autonomes – ce qui induit quelques différences dans les actes. Les exploiters 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 ces besoins ; par ces biens et ces services⁴³, ils entretiendront, en retour, ces besoins. Ce mécanisme « passe » sous couvert d'autonomie, voire d'indépendance – deux valeurs affichées de la société en miettes⁴⁴. Dans le champ de l'éducation, cette incohérence « passe » notamment par l'injonction paradoxale : « sois autonome ! » ou dans l'oxymore « éduquer à l'autonomie⁴⁵ ».

Des sociétés autonomes sont possibles et elles existent. « Une société autonome ne



⁴⁰ Idées développées principalement par Cornelius Castoriadis.

⁴¹ Il y a une jouissance dans la soumission servile qui pourrait expliquer notamment les fanatismes.

⁴² Le concept de « juste » est défini dans *La fin de l'éducation ?*, p. 113.

⁴³ En « traitant » le symptôme ainsi créé et non sa cause, ils ne font que cultiver la situation de besoin.

⁴⁴ 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 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 ».

⁴⁵ 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 : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires).

peut être composée que par des individus autonomes ; et inversement des individus pleinement autonomes ne sont possibles que dans et par une société autonome⁴⁶ ». Voir que nos sociétés sont des institutions imaginaires que l'homme a créées (le divin, les ancêtres, les lois, l'économie ...) auxquelles ensuite il se soumet⁴⁷, voir aussi que ces institutions s'autonomisent à leur tour, sont des conditions pour s'auto(re)constituer lucidement, individu et société, en autonomie.

Jean-Pierre Lepri - LEA n° 75, education-authentique.org/index.php?page=lea

Les 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.

L'acte du refusant échappe à toute logique visible, à toute raison manifeste. Il ne s'entoure d'aucune argumentation. Il ne prétend convaincre personne. Il se dissimule le plus souvent derrière l'affirmation d'une impossibilité irraisonnée ou d'une « lâcheté » personnelle. Il n'est jamais revendiqué après coup, même lorsque le souffle de l'horreur s'est apaisé, alors qu'il pourrait engendrer des bénéfices ou des gratifications individuels. Le refusant est tout sauf un héros. 5

Philippe Breton, *Les Refusants*, La Découverte.

Extraits (5 p.), réf BLR : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Dominateurs et dominés

Le loup et le chien

Un Loup n'avait que les os et la peau,
Tant les chiens faisaient bonne garde.
Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que beau,
Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.
L'attaquer, le mettre en quartiers,
Sire Loup l'eût fait volontiers ;
Mais il fallait livrer bataille,
Et le Mâtin était de taille
À se défendre hardiment.
Le Loup donc l'aborde humblement,
Entre en propos, et lui fait compliment
Sur son embonpoint, qu'il admire.
" Il ne tiendra qu'à vous beau sire,



⁴⁶ 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 : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

⁴⁷ « 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.

D'être aussi gras que moi, lui repartit le Chien.
 Quittez les bois, vous ferez bien :
 Vos pareils y sont misérables,
 Cancres, haïres, et pauvres diables,
 Dont la condition est de mourir de faim.
 Car quoi ? rien d'assuré : point de franche lippée :
 Tout à la pointe de l'épée.
 Suivez-moi : vous aurez un bien meilleur destin. "
 Le Loup reprit : "Que me faudra-t-il faire ?
 - Presque rien, dit le Chien, donner la chasse aux gens
 Portants bâtons, et mendiants ;
 Flatter ceux du logis, à son Maître complaire :
 Moyennant quoi votre salaire
 Sera force reliefs de toutes les façons :
 Os de poulets, os de pigeons,
 Sans parler de mainte caresse. "
 Le Loup déjà se forge une félicité
 Qui le fait pleurer de tendresse.
 Chemin faisant, il vit le col du Chien pelé.
 " Qu'est-ce là ? lui dit-il. - Rien. - Quoi ? rien ? - Peu de chose.
 - Mais encor ? - Le collier dont je suis attaché
 De ce que vous voyez est peut-être la cause.
 - Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc pas
 Où vous voulez ? - Pas toujours ; mais qu'importe ?
 - Il importe si bien, que de tous vos repas
 Je ne veux en aucune sorte,
 Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor. "
 Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encor.

La Fontaine, *Les Fables, Livre I*

Petit homme...

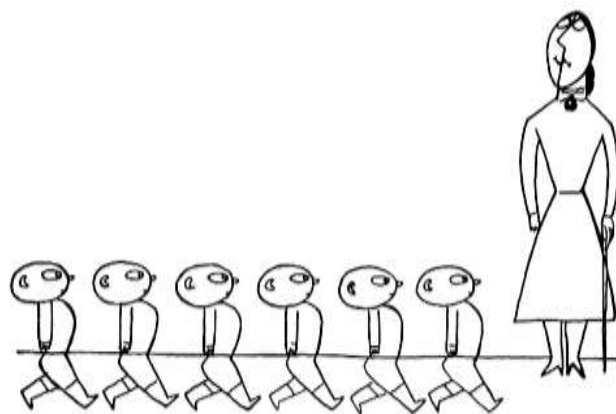
Ils t'appellent "petit homme", "homme moyen",
 "homme commun" ; ils annoncent qu'une ère
 nouvelle s'est levée, "l'ère de l'homme moyen".
 Cela, ce n'est pas toi qui le dis, petit homme ! Ce sont
 eux qui le disent, les vice-présidents des grandes
 nations, les leaders ouvriers ayant fait carrière, les fils
 repentis des bourgeois, les hommes d'état et les
 philosophes. Ils te donnent ton avenir mais ne se
 soucient pas de ton passé.

Tes professeurs et tes maîtres ne te disent pas ce que
 tu penses et ce que tu es réellement ; personne n'ose
 formuler sur toi la seule critique qui te rendrait
 capable de prendre en main ta propre destinée.

Tu t'en remets au puissant pour qu'il exerce son
 autorité sur le "petit homme". Mais tu ne dis rien. Tu confies aux puissants ou aux impuissants animés des
 pires intentions le pouvoir de parler en ton nom.

Et trop tard tu t'aperçois qu'une fois de plus on t'a trompé.

Ils t'ont dit de mille manières : « Tu es un être inférieur sans responsabilité, et tu le demeureras. » Et tu les
 appelles « Sauveurs », « Nouveaux libérateurs » et tu t'égosilles en hurlant « Heil ! Heil ! » et « Viva ! Viva ! »



*Quand je pense aux nouveau-nés que
 tu tortures pour en faire des hommes
 « normaux » à ton image...*

Le grand homme sait quand et en quoi il est un petit homme. Le petit homme ignore qu'il est petit et il a peur d'en prendre conscience. Il dissimule sa petitesse et son étroitesse d'esprit derrière des rêves de force et de grandeur, derrière la force et la grandeur d'autres hommes. Il est fier des grands chefs de guerre, mais il n'est pas fier de lui. Il admire la pensée qu'il n'a pas conçue, au lieu d'admirer celle qu'il a conçue.

Ta vie sera agréable et sûre lorsque la vie comptera plus à tes yeux que la sécurité, l'amour plus que l'argent, ta liberté plus que la « ligne du parti » ou l'opinion publique ; lorsque tu ressentiras la plénitude en écoutant la vérité et que tu ressentiras du dégoût pour toute formalité.

Tu es grand, petit homme, quand tu n'es pas petit et misérable. Ta grandeur est le seul espoir qui nous reste.

Wilhelm Reich, *Petit homme*, Payot.

Extraits (6 p.), réf RPH : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Dominant ou dos miné ?

L'homme désire plus vivement le pouvoir sur les autres qu'il en a moins sur lui-même⁴⁸.

Il existe des dominants et des dominés dans les basses-cours, les cours d'écoles, dans les familles, comme dans les bureaux (indépendamment des hiérarchies officielles)⁴⁹. La domination – obtenir de quelqu'un qu'il fasse ce qu'on voudrait le voir faire⁵⁰ – peut s'établir par la contrainte ou bien, le plus souvent, par la manipulation.

Dans cette relation de dominance, dominant et dominé trouvent, tous deux, leur compte. *Il est, pour chacun, plus simple d'avoir à sa disposition un règlement de manœuvre, un mode d'emploi, pour agir⁵¹.* Le dominant se rassure ainsi momentanément sur son pouvoir. Le dominé se sent protégé. Dominant et dominé, par leur angoisse respective, sont donc, chacun, entièrement responsable de cette relation. Que l'un des deux ne « marche » plus et la relation de dominance cesse.

Les groupes sociaux fonctionnent sur le modèle de la dominance : États, gouvernements, partis politiques, églises, « écoles » philosophiques ou autres, médias, publicités, show-business, mais aussi associations –



Et comme la dominance ne fait pas disparaître l'angoisse – qui est d'un autre ordre –, la relation est appelée à se « durcir ». Le dominant devient arrogant, de plus en plus exigeant et violent, le dominé, lui, se sent coupable et devient de plus en plus craintif et soumis. Tyrans et foules soumises... – et, dans le même temps, tyrans et contre-tyrans⁵². même de « solidarité » ou humanistes –, familles, consommation, écoles et autres éducations, couples... *Toute organisation implique l'exercice du pouvoir⁵³.*

⁴⁸ Louis de Bonald, écrivain français, 1754-1840.

⁴⁹ Achille Weinberg, http://www.scienceshumaines.com/dominant-domine-anatomie-d-une-relation_fr_24918.html

⁵⁰ Joule et Beauvois, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses Universitaires de Grenoble.

⁵¹ *Nos sociétés qui prônent si souvent, en paroles du moins, la responsabilité, s'efforcent de n'en laisser aucune à l'individu, de peur qu'il n'agisse de façon non conforme à la structure hiérarchique de dominance* (Henri Laborit, *Éloge de la fuite*, Folio, p.58).

⁵² Vizirs qui veulent prendre la place du khalife et qui enrôlent, à leur tour, des centaines de personnes ou davantage.

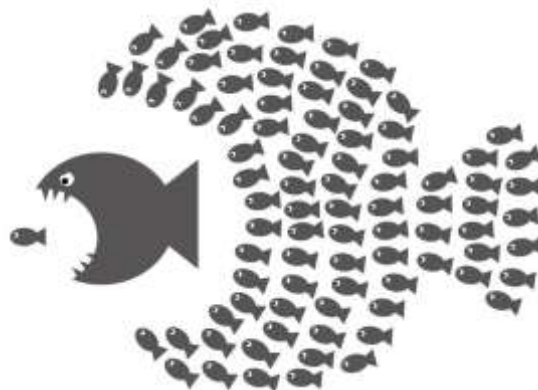
⁵³ *Ce présupposé ne devrait choquer personne. Certes, il y a des structures hiérarchiques, comme il y a des structures autogestionnaires. Mais dans une structure organisationnelle donnée, on peut observer toute une variété de styles, ou encore de mœurs. Ainsi, la structure hiérarchique peut donner lieu à des formes dictatoriales, totalitaires ou libérales* (Joule et Beauvois, op. cit.).

Le fait que cette relation ait toujours existé au cours de l'histoire – voire ait causé des millions de morts – n'est pas suffisant pour qu'elle soit considérée innée, inévitable. En fait, *le seul comportement "inné" semble être l'action gratifiante. La notion de territoire et de propriété* – que l'on suppose en jeu dans la relation de dominance – *n'est alors que secondaire à l'apprentissage de la gratification*⁵⁴.

Si, d'autre part, Hubert Montagner⁵⁵ a pu distinguer, dès la crèche, six profils : leaders, dominants agressifs, dominés agressifs, dominés craintifs, dominés, « isolés », il ne s'agit bien, ici et ailleurs, que de comportements – et non de personnalité ou de hiérarchie sociale. Or, mon comportement est une traduction, en actes, de mes représentations, et donc des influences diverses qui les ont construites. Mon comportement évolue tout seul, « naturellement », lorsque mes représentations évoluent.

Je pourrais donc vivre sans domination ni soumission ou, avec une domination et une soumission clairement acceptées, temporaires et circonscrites⁵⁶. *Vivre hors des compétitions hiérarchiques*⁵⁷, en autonomie par rapport à elles, semble la voie – déjà adoptée par beaucoup⁵⁸.

Pour cela, seule la conscience que je suis manipulé ou contraint m'est nécessaire. Les moyens de développer cette conscience existent⁵⁹. Il ne dépend donc que de moi de ne plus être dupe, exploité et heureux de l'être – *car [même] la soumission peut s'accompagner d'un sentiment de liberté*⁶⁰. Ou alors de l'être en pleine conscience, dans la seule mesure que je souhaite.



Jean-Pierre Lepri - LEA n° 45, education-authentique.org/index.php?page=lea

Questions que se pose un ouvrier qui lit

Qui a construit Thèbes aux sept portes ?
 Dans les livres, on donne les noms des Rois.
 Les Rois ont-ils traîné les blocs de pierre ?
 Babylone, plusieurs fois détruite,
 Qui tant de fois l'a reconstruite ?
 Quand la Muraille de Chine fut terminée,
 Où allèrent, ce soir-là les maçons ? Rome la grande
 Est pleine d'arcs de triomphe. Qui les érigea ? De qui
 Les Césars ont-ils triomphé ?

⁵⁴ Ce sont des acquis sociaux dans toutes les espèces animales, et socioculturels chez l'homme. De même, on comprend que pour se réaliser en situation sociale, l'action gratifiante s'appuiera dès lors sur l'établissement des hiérarchies de dominance, le dominant imposant son "projet" au dominé (Henti Laborit, *Éloge de la fuite*, p.21).

⁵⁵ *Phénomène de hiérarchie entre les enfants d'une crèche*, Cerimès, et *L'Enfant et la communication*, Stock, 1978.

⁵⁶ Voir « L'autorité » in *L'EA* n° 9 : http://www.education-authentique.org/uploads/PDF_LEA/LEA_9.pdf.

⁵⁷ *La mise en alerte de l'hypophyse et de la corticosurrénale aboutit, si elle dure, à la pathologie viscérale des maladies dites "psychosomatiques". Elle est le fait des dominés, ou de ceux qui cherchent sans succès à établir leur dominance, ou encore des dominants dont la dominance est contestée et qui tentent de la maintenir. Or comme la dominance stable et incontestée est rare, heureusement, vous voyez que pour demeurer normal il ne vous reste plus qu'à fuir loin des compétitions hiérarchiques* (Henri Laborit, *Éloge de la fuite*, p.17).

⁵⁸ Eco-lieux en tous genres, « créatifs culturels », décroissants, anarchistes...

⁵⁹ Disponibles* au CREA : des extraits Raynaud et Crèvecoeur, *RCD*, 3 p., et surtout (recommandés) de Laborit, *LEF*, 8 p. et *LOA*, 3 p., de Joule et Beauvois, *JBQ*, 6 p., et de John Holloway, *Changer le monde sans prendre le pouvoir*, Syllepse, réf *HCM*, 10 p.

⁶⁰ *Le sujet est amené à réaliser le comportement que l'on attend de lui dans un contexte qui garantit son sentiment de liberté et qui exclut même toute représentation de soumission* (Joule et Beauvois, op. cit.).

Le jeune Alexandre conquiert les Indes.
 Tout seul ?
 César vainquit les Gaulois.
 N'avait-il pas à ses côtés au moins un cuisinier ?

Quand sa flotte fut coulée, Philippe d'Espagne
 Pleura. Personne d'autre ne pleurait ?
 Frédéric II gagna la Guerre de sept ans.
 Qui, à part lui, était gagnant ?

Autant de récits,
 Autant de questions.

Extrait de Bertolt Brecht, 1935, trad. Maurice Rénault.

Maîtres et...

Maîtres mots et mots de maître,
 maîtres mots à suivre à la lettre,
 ordre des mots et mots de l'ordre
 (Hamé, du groupe de rap La Rumeur).

Maîtres et esclaves, maîtres et disciples, maîtres des tableaux (des tableaux d'école et des tableaux de maître), maîtres et apprentis, maîtres et valets, maîtres du barreau et maîtres-queux, maîtres des forges et maîtres d'hôtel, maîtres à penser, maîtres de maison et maîtres chanteurs... les maîtres, les contre-maîtres et les sous-maîtres règnent en maître. Sans compter les chefs, les tyrans, les présidents, les gradés, les patrons, les directeurs, les pasteurs, les guides, les autorités, les supérieurs... outre les dominateurs sans visages⁶¹.

Quelle que soit la dénomination, le maître mot du maître est son pouvoir sur un soumis. Le maître est bien, selon le latin *magister*, « celui qui commande ou dirige ». Toutefois le féminin *maîtresse* fait généralement exception⁶² : la femme est alors soumise au bon vouloir de l'homme marié⁶³.

Mais comment un homme a-t-il pu devenir le maître d'un autre homme, et par quelle espèce de magie incompréhensible a-t-il pu devenir le maître de plusieurs autres hommes⁶⁴ ?

La différence entre les humains est évidente : jeune/âgé, homme/femme, grand/petit, noir/blanc, etc. Pour « expliquer » que certains aient du pouvoir sur d'autres, il suffit de transformer cette différence en inégalité⁶⁵. Effectivement, le latin *posse* à l'origine de *pouvoir*, signifie : « je suis maître de », c'est-à-dire encore : être capable de ; avoir la faculté de ; être en état de. Le pouvoir *de*... faire ceci ou cela, se distingue du pouvoir *sur*... X ou Y.



⁶¹ Tels la science, la technologie, le savoir, la religion, la finance, le marché, la publicité... Denys Gagnon disait : *C'est parce qu'ils sont sans visage que les maîtres sont nos maîtres*.

⁶² Ainsi, on écrit chère Maître à une avocate, une notaire...

⁶³ Car, de toute manière : *Ton mari dominera sur toi*, Genèse, tome III, verset 16. Tout comme : « Tu domineras les poissons des eaux, les oiseaux du ciel et tous les animaux qui couvrent la terre », Genèse tome I, verset 26.

⁶⁴ Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, 1767. Mailo semble répondre hâtivement (sans explication) à cette question par : *Les hommes naissant tous égaux, la violence et l'habileté ont fait les premiers maîtres; les lois ont fait les derniers* (<http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic17981-voltaire-dictionnaire-philosophique-article-maitre.html>).

⁶⁵ Cf. « De l'égalité », in LEA n° 80, education-authentique.org/index.php?page=lea

Le dominateur a peur de l'inconnu, peur de ses émotions, de ses désirs, de ses besoins. Pour se protéger des menaces, il cherche à tout contrôler. Il dirige la vie des autres comme il dirige la sienne⁶⁶. Pensant se protéger de sa propre peur, le soumis se place sous la protection de celui qu'il imagine plus « fort », plus solide.

Ces peurs, communes au dominateur et au soumis, proviennent sans doute de la peur archaïque du manque, celui qui menacerait les fonctions vitales : je reçois le lait et les soins maternels indispensables à ma survie, mais par le fait même que je les reçois, je pourrais en manquer⁶⁷.

La rivalité vient aussi de nos neurones-miroir **et** du désir mimétique – mis en lumière par René Girard. Des enfants qui se disputent des jouets semblables en quantité suffisante démontrent que le désir mimétique est sans sujet et sans objet. Ce désir est seulement l'imitation d'un autre désir⁶⁸.

Ces explications ne sont pas, pour autant, des justifications. Mais dès lors que les processus sont connus, la relation dominateur-soumis n'est plus inéluctable. La peur notamment n'est pas une fatalité – et la relation dominateur-soumis qui s'y fonde s'évanouit alors d'elle-même. Ou, en d'autres termes : *Jamais un homme heureux n'a troublé la paix d'une réunion, prêché une guerre, ou lynché un Noir*⁶⁹.

Jean-Pierre Lepri - LEA n° 85, education-authentique.org/index.php?page=lea

La chanson de Craonne (extraits)

http://www.collectif-smolny.org/article.php3?id_article=451

Couplet 1

*Quand au bout d'huit jours, le r'pos terminé,
On va r'prendre les tranchées,
Notre place est si utile
Que sans nous on prend la pile.
Mais c'est bien fini, on en a assez,
Personn' ne veut plus marcher,
Et le cœur bien gros, comm' dans un sanglot
On dit adieu aux civ'lots.
Même sans tambour, même sans trompette,
On s'en va là haut en baissant la tête.*

Refrain

*Ceux qu'ont l'pognon, ceux-là r'viendront,
Car c'est pour eux qu'on crève.
Mais c'est fini, car les trouffions
Vont tous se mettre en grève.
Ce s'ra votre tour, messieurs les gros,
De monter sur l'plateau,
Car si vous voulez la guerre,
Payez-la de votre peau !*



Chanson « interdite comme portant atteinte au moral des troupes est restée anonyme. Une somme fabuleuse fut même offerte à qui en dénoncerait le ou les auteurs : un million de francs-or et la démobilisation immédiate. Le fait que personne n'ait cédé à une telle tentation montre à quel point la détresse de ces hommes avait pu les rendre solidaires, et donne la mesure du sentiment de révolte qui les animait. » (Anthologie de la Chanson française, pp. 142 et 159).

⁶⁶ http://pages.infinit.net/espoir3/le_dominateur_et_le_domine.htm

⁶⁷ Il n'y a qu'à entendre les cris désespérés des nourrissons lorsque le soin vital requis tarde à venir, pour comprendre cette peur.

⁶⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/Désir_mimétique

⁶⁹ « Aucune femme heureuse n'a jamais cherché noise à son mari ou à ses enfants. Jamais un homme heureux n'a commis un meurtre ou un vol. Jamais un patron heureux n'a fait peur à ses employés. Tous les crimes, toutes les haines, toutes les guerres peuvent être ramenées au mal de l'âme » [l'âme désignant le siège des émotions, NDT] Alexander Neill, *Libres enfants de Summerhill*, La Découverte, 2004, p. 20.

L'homme, une machine à obéir ?

Situation et symbole se combinent [mais] l'obéissance ne doit pas être perçue uniquement en référence à l'acte de conformisation d'un individu, mais comme le résultat d'un processus long par lequel la rationalité du pouvoir, de la dominance et de l'autorité s'est inscrite en lui. Nous sommes contrôlés par des symboles, des règles, et n'avons de cesse que de civiliser nos enfants comme le fait l'école où sans cesse il nous faut respecter une autorité, nous plier aux règles. Nous participons nous-mêmes à la création des symboles mythiques de l'autorité. Nous [pensons] que les mauvaises choses sont produites par de mauvaises gens animées de mauvaises intentions. Avec de tels mythes, nous n'interrogeons plus le fonctionnement de nos systèmes sociaux, institutionnels et organisationnels qui, subtilement, cachent en eux, derrière leur légitimité car visant le bien de tous, les défauts de leurs avantages : la difficulté, sinon l'impossibilité, de contrôler réellement nos actes selon notre conscience.

Nicolas, Guéguen, *Autorité et soumission*, Dunod, p.143.

Symbolique du pouvoir

Ceux-là même qui profitent le moins de l'exercice du pouvoir sont amenés à participer, jusqu'à un certain point, à leur propre assujettissement.

Ainsi admettent-ils implicitement la légitimité du pouvoir ou des relations hiérarchiques dans les rets desquels ils sont pris, et se montrent-ils inévitablement impuissants à comprendre que la hiérarchie est avant tout une construction sociale arbitraire qui sert les intérêts de certains groupes plutôt que d'autres. Le pouvoir symbolique présuppose une sorte de complicité active de la part de ceux qui y sont soumis. Les individus dominés ne constituent pas des corps passifs sur lesquels le pouvoir symbolique s'applique, à la manière d'un scalpel sur un cadavre. Comme condition de son succès, le pouvoir symbolique présuppose bien plutôt que les individus qui y sont soumis croient à la légitimité du pouvoir et de ceux qui l'exercent.



John Thompson, préface à Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Points, p.40.

La manipulation

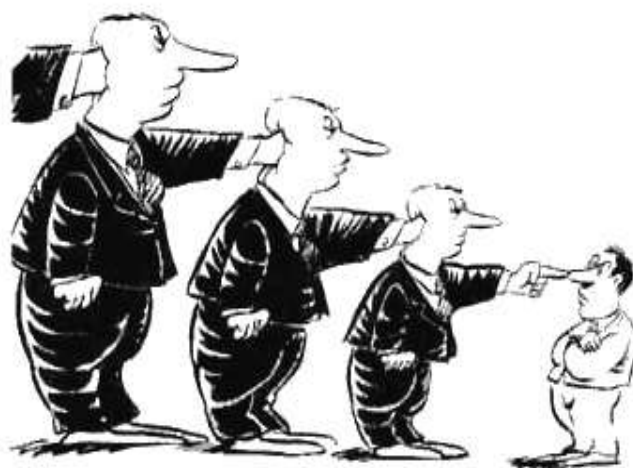
Pour manipuler, il ne suffit pas de truquer les messages envoyés au manipulé et de tromper ses capacités de jugement [manipulation cognitive], encore faut-il un courant affectif entre manipulé et manipulateur, qui pourra aller de la sympathie la plus banale à la soumission absolue.

Le manipulateur s'efforce de créer un courant d'affects entre lui et sa cible [manipulation des affects], utilisant l'ensemble des sentiments : positifs, comme la sympathie, le partage, le plaisir, l'amour, ou à l'inverse négatifs, comme l'anxiété, l'angoisse, la peur, la soumission, la haine. 89

Jean-Marie Abgrall, *Tous manipulés, tous manipulateurs*, First.

NdÉ : ouvrage très complet sur le sujet : les éléments et les rouages de la manipulation cognitive et affective, dans la famille, au travail, chez les consommateurs, dans la propagande (politique et idéologique), dans les mythes (et le *story-telling*), avec un court traité de « résistance » (*sic*) – lequel contient pourtant un chapitre : « la manipulation est une acte de violence, et s'y opposer crée la violence ». Avec une autre réserve : le chapitre « L'éducation, contre-pouvoir aux manipulations ». L'auteur ne voit pas qu'il a été lui aussi, avec beaucoup d'autres, manipulé à ne pas voir la structure manipulante intrinsèque de toute éducation (champ absent de ses analyses approfondies) – même « libératrice » ou « émancipatrice ». Lecture vivement recommandée tout de même. Ainsi que celle du classique : Joule, Robert-Vincent, Beauvois, Jean-Léon, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses universitaires de Grenoble.

Extraits (6 p.), réf JBQ : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires



Mon histoire, ma vie

L'histoire dominante - que nous avons tous plus ou moins partagée – raconte que ce qui est bon pour « les marchés », pour les grandes entreprises, pour l'actionnaire, pour la finance, est bon pour l'humanité. C'est aussi l'histoire d'une espèce qui se réalise dans la consommation et celle d'individus qui, dès le plus jeune âge, doivent être en concurrence avec leurs semblables, que ce soit pour les notes, le travail, les revenus qu'il procure, la position sociale, l'espace ou les biens matériels. C'est une histoire qui dit que le marché doit remplacer la communauté humaine. C'est une histoire qui se pare de scientisme. C'est, enfin, une histoire qui nous dit que la science et la technologie résoudront tous nos problèmes sans que nous ayons à corriger nos modes de vie. Partie d'Occident, cette histoire a su recruter les trois-quarts de l'humanité. Quand une histoire est vraiment dominante, elle se présente comme la vérité ultime. C'est la prison. Cependant, elle est en train de montrer à la fois ses limites et ses impostures. La preuve est faite que cette histoire est un conte pour nous endormir.

Pierre Blanc-Sahnoun, in *Commencements* n° 1, p. 44-46. Auteur de *Comprendre et pratiquer l'approche narrative*, InterÉditions.

Extraits (1 p.), réf BHV : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Dominés et C^{ie}

*Si la soumission cessait,
c'en serait fini de la domination aussi.*

Max Stirner

Les administrés, esclaves, colonisés, enfants⁷⁰, malades, victimes⁷¹... et toute la kyrielle de ceux qui n'existent pas sans la suprématie d'un expert, d'un chef, d'un dominateur... constituent la catégorie générique des dominés – plutôt craintifs et passifs.

⁷⁰ Cf. Yves Bonnardel, *La Domination adulte*, Myriadis.

⁷¹ Cf. notamment Bernard Raquin, *Sortir du triangle dramatique*, Jouvence.

Les indignés, les désobéissants, les résistants, les rebelles, les révoltés... se reconnaissent, de fait, dans la même catégorie (puisqu'ils réagissent à partir de leur situation d'opprimé) – mais de type insatisfaits ou agressifs.

Il existe enfin des dominés solitaires – qui, eux, furent les relations avec les autres.

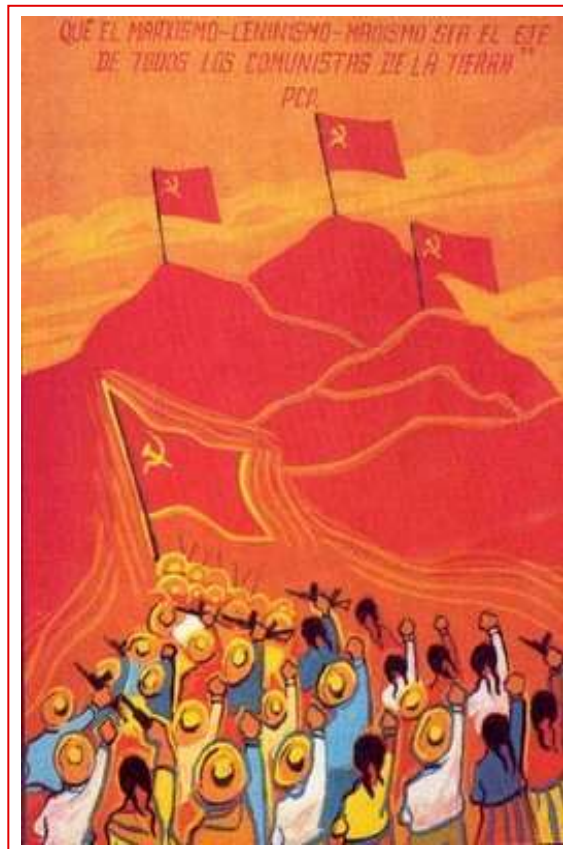
La soumission de type « passif » peut prendre au moins quatre formes.

1. Celle du courtisan : je me sou mets pour obtenir, comme à la Cour du Roi, ce que je considère comme des faveurs et des récompenses, par vénalité ou par besoin de reconnaissance.

2. Je peux me soumettre par « faiblesse de volonté⁷² » : **« Je le fais, mais je sais bien que je ne devrais pas... »** ou, au contraire, **« je devrais, mais je ne le fais pas... »**

3. Par amour des puissants : c'est le syndrome de Stockholm⁷³. J'aime qui me soumet : mes parents, mes chefs, mes ravisseurs... Ce serait une modalité psychique d'adaptation à des situations traumatiques. Ou bien parce que la force me séduit.

4. Par jouissance : cette jouissance a été mise en romans par Sader-Masoch – lequel, à son corps défendant, a donné son nom au plaisir d'être soumis : le masochisme⁷⁴.



Me soumettre c'est me placer sous la coupe d'un protecteur. J'y gagne un réconfort face à mes sentiments de culpabilité, d'amour, de peur – peur de la rupture relationnelle, peur de me découvrir tel que je suis, peur du changement, peur de la mort ou peur de vivre.

Le dominé n'existe pas sans dominant et vice versa. Notons, au passage, que tout dominant est nécessairement un dominé⁷⁵ – ne serait-ce que par son propre « besoin » de dominer.

Cette structure dominant-soumis est présentée comme naturelle par notre société à tout nouvel arrivant. Pourtant elle est essentiellement culturelle. La dominance chez les animaux n'est qu'une interprétation humaine d'un ordre naturel de la vie. Non que l'être humain ne soit pas aussi un animal, mais précisément il n'est pas que cela. « Les dispositions [qui gouvernent les comportements] sont acquises grâce à un processus graduel d'inculcation⁷⁶ » grâce auquel « le troupeau de moutons devient facile à éduquer, guider, manipuler, tondre⁷⁷ ». C'est même le rôle de l'éducation⁷⁸ : rendre normal, évident, « naturel » le fait que quelqu'un sache mieux que moi ce qui est bon pour moi et qu'il soit légitimé à intervenir sur moi – les discussions ne portent alors que sur sa manière de me façonner.

Alors que généralement nous fustigeons ou combattons les dominateurs, nous ne voyons pas que c'est tout autant à l'auto-acceptation de la position de soumis que nous devrions nous attaquer. Mais combattre la soumission, c'est lui reconnaître, voire lui donner, une réalité et une force. Nous ne prôtons pas, pour

⁷² Cette expression ne fait pas partie de notre lexique habituel car, à notre sens, elle institue le problème qu'elle prétend résoudre.

⁷³ Terme créé en 1973.

⁷⁴ Alors que le sadisme est un terme créé en 1835, des décennies après la mort de Sade, le masochisme a été créé en 1886, du vivant de Sader-Masoch, mort en 1895 – création contre laquelle il protesta. Son roman *Vénus à la fourrure* a inspiré un film éponyme de Roman Polanski.

⁷⁵ Cf notamment : Gaétan Flocco, *Des dominants très dominés. Pourquoi les cadres acceptent leur servitude*, éd. Raisons d'agir.

⁷⁶ John Thomson, préface à Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Points, p. 24. Voir notamment sur l'inculcation de la servitude : Dany-Robert Dufour, *L'Art de réduire les têtes*, Denoël, et sur la liturgie de la soumission et l'amour envers le Pontife, l'empereur, le Dieu... voir Pierre Legendre, *L'Amour du censeur*, Seuil.

⁷⁷ Jean-Luc Porquet commentant le livre de Marc Dugain et Christophe Labbé, *L'Homme nu : la dictature invisible du numérique*, Laffont/Plon, dans *Le Canard Enchaîné*, 25 mai 2016, p. 6.

⁷⁸ C'est le but profond de toute éducation : trouver normal, voire naturel, la relation entre un éducateur et un éduqué. Cf. notre *La Fin de l'éducation ?* Myriadis, 2016 (2012).

autant, de nous y résigner – comme nous y invitent pourtant nombre de philosophies et de pratiques lénifiantes ou d’auto-estime.

Si nous observons le mécanisme de la dominance, c’est bien plutôt pour voir comment ne pas l’alimenter, d’une manière ou d’une autre – et pour voir comment vivre sans elle.

Nous sommes des êtres autonomes, interdépendants des autres – dans un schéma qui *n’est pas* nécessairement celui de dominant-soumis⁷⁹.

Jean-Pierre Lepri - LEA n° 89, education-authentique.org/index.php?page=lea

L’amour du maître

J’obéis au maître parce que le maître est la cause imaginée (ou réelle) de bienfaits que j’aime et qui m’affectent de joie. Ce maître peut avoir des figures aussi variées que celles du gourou, du parent, du professeur, du patron, du chef militaire, de la personne aimée, ou même de l’opinion publique comme réunion de tous les hommes ; bref de tous ceux, individus ou groupes, dont peuvent être escompté un premier affect joyeux d’en être aimé(s), et un second de s’aimer soi-même par contemplation de sa propre capacité à les rendre joyeux : je fais ce qui me permet de réjouir le maître, donc d’être identifié par lui comme cause de sa joie, pour qu’il m’aime et pour me réjouir de l’avoir réjoui.

De ce jeu passionnel élémentaire, les parents ne sont que le premier point d’application ; mais l’amour parental ne peut revendiquer qu’une simple antériorité chronologique et aucun primat psychogénétique essentiel. La demande amoureuse se réactive en se diversifiant chaque fois qu’elle rencontre des situations propres à lui offrir de nouvelles occasions.

La socialisation salariale est à l’évidence l’une de ces situations. Parmi les multiples objets du désir simultanément poursuivis par l’empressé, le fayot, l’obséquieux ou le consciencieux, il n’y a pas que les intérêts stratégiques de l’avancement, de l’augmentation ou de la concurrence, mais aussi la recherche de la joie d’être aimé par le supérieur. L’amour du maître patronal, sous la forme de quête de reconnaissance, conduit le demandeur à épouser/anticiper son désir pour y conformer le sien. Les chaînes de dépendance sont *aussi* des chaînes de dépendance à la reconnaissance.

Le désir du subordonné de rejoindre le désir du supérieur, pour le réjouir et s’en faire aimer, est son désir sans la moindre contestation possible. Que ce ne soit pas *originellement* son désir importe peu : nul n’a de désir « originel », et ce désir deviendra bel et bien le sien. La seule aliénation est celle de la servitude passionnelle, mais celle-ci est universelle et ne fait objectivement aucune différence entre les hommes.



Frédéric Lordon, *Capitalisme, désir et servitude*, La Fabrique.

Extraits (16 p.), réf LCS : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

⁷⁹ À la manière des *Refusants*, de Philippe Breton, éd La Découverte. Ce point de vue est également développé par Christine Delphy dans *Classer, dominer*, éd. La Fabrique.

La longueur de la chaîne

Les staliniens ou les nazis ont des ennemis et savent qu'on peut tenir les langues, mais non les pensées des individus. C'est pourquoi ils procèdent aux purges et aux exterminations de masse : hommage du vice à la vertu, le totalitarisme classique ne croit pas vraiment à la possibilité de modeler les esprits une fois pour toutes. La pensée unique contemporaine, au contraire, prend au sérieux les discours totalitaires et veut les réaliser : elle croit qu'on peut réellement modeler les esprits, les formater selon les besoins du système politique, social et économique dominants, et qu'on peut parvenir à ce but dans le consensus, sans avoir besoin d'user de la torture, des exécutions et de la toute-puissance de la police politique. 87

Réduite à la portion congrue, la psychologie critique et la psychanalyse laissent la place sur les étales des librairies aux manuels de développement personnel, aux côtés des traités pour bien élever son chien et ses enfants ou être à l'aise dans ses baskets. 92

Tous les mouvements sociaux revendicatifs sont des mouvements défensifs, des mouvements contre telle ou telle loi, tel ou tel gouvernement, telle ou telle régression. Il n'est pas question d'en contester la légitimité : quand on vous fait la guerre, il faut bien se défendre. Mais ce qui caractérise l'impuissance de notre époque, c'est la quasi-impossibilité de transformer la réaction en action, d'ouvrir une voie nouvelle, bref, pour le redire ici de faire autre chose que disputer la longueur de la chaîne. 263

Denis Collin, *La Longueur de la chaîne*, Max Milo.

Extraits (2 p.), réf CLC : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Être gouverné

« Être gouverné, c'est être gardé à vue, inspecté, espionné, dirigé, légiféré, réglementé, parqué, endoctriné, prêché, contrôlé, estimé, apprécié, censuré, commandé, par des êtres qui n'ont ni titre, ni la science, ni la vertu... »

« Être gouverné, c'est être à chaque transaction, à chaque mouvement, noté, enregistré, recensé, tarifé, timbré, réformé, redressé, corrigé. »

« C'est sous prétexte d'utilité publique et au nom de l'intérêt général être mis à contribution, exercé, rançonné, exploité, monopolisé, concussionné, pressuré, mystifié, volé ; puis, à la moindre réclamation au premier mot de plainte, réprimé, amendé, vilipendé, vexé, traqué, houspillé, assommé, désarmé, garrotté, emprisonné, fusillé, mitraillé, jugé, condamné, déporté, sacrifié, vendu trahi et pour comble, joué, berné, outragé, déshonoré. »

« Voilà le gouvernement, voilà sa justice, voilà sa morale ! Et qu'il y a parmi nous des démocrates qui prétendent que le gouvernement a du bon ; des socialistes qui soutiennent, au nom⁸⁰ de la liberté, de l'égalité et de la fraternité, cette ignominie ; des prolétaires qui posent leur candidature à la présidence de la République¹. »

Pierre-Joseph Proudhon, *Idée générale de la révolution au XIXe siècle*, Garnier Frères, 1851, p. 341.



Le peuple ne connaît pas son vrai pouvoir

⁸⁰ PROUDHON (P.-J.), *Idée générale de la révolution au XIXe siècle*, Garnier Frères 1851, p. 341.



L'anarchisme

La contradiction [est évidente] entre, d'une part, l'État qui prône abstraitement la liberté, l'égalité, la fraternité, et d'autre part, la société que l'État prétend faussement servir, et qui se caractérise par l'inégalité (entre autres économique), la servitude des uns mise au service des autres, la lutte des uns contre tous les autres.

[L'anarchisme est] une réaction anti-autoritaire et anti-étatique qui supprime la contradiction entre État et société en niant radicalement l'un des deux termes : l'Etat. L'anarchisme imagine donc une société sans État, une réunion libre d'êtres libres, égaux et fraternels. L'anarchisme serait donc, dans sa dimension négative, la volonté de supprimer l'État⁸¹, et, dans sa dimension positive, la volonté de reconstruire une société libre, égalitaire et fraternelle. 15

De nos jours, ["les dominateurs, quelle que soit leur dénomination : nazisme, bolchevisme, fascisme, communisme,..." / selon les termes

deVoline/ disposent] de redoutables moyens que l'éducation pour parvenir à leurs fins, au nombre desquels figurent en bonne place le projet d'écarter le public des débats qui le concernent et celui et celui de vider le concept de démocratie de toute substance. Parmi ces moyens, les médias occupent une place de choix. 161

Normand Ballargeon, *L'Ordre moins le pouvoir*, Agone.

Du pouvoir

La pulsion de pouvoir se présente sous deux formes : explicite, chez les meneurs ; implicite, chez les suiveurs. Quand les hommes suivent un meneur, ils visent l'acquisition d'un pouvoir par le groupe qu'il commande, et croient que les triomphes qu'il remporte sont aussi les leurs⁸².

« Le plus grand désavantage d'une éducation autoritaire⁸³, dit Adler⁸⁴, est de fournir à l'enfant un idéal de pouvoir, et de lui faire voir les plaisirs associés à l'exercice du pouvoir ». L'éducation produit aussi bien le type servile que le type despotique en donnant l'impression que la seule relation de coopération possible entre deux êtres humains est celle où l'un des deux donne des ordres et l'autre y obéit⁸⁵.

La pulsion de soumission, tout aussi réelle et aussi répandue que la pulsion d'autorité⁸⁶, est enracinée dans la peur. La plupart des gens ont le sentiment que la politique est difficile et qu'il est préférable de suivre un leader : c'est, chez eux, un sentiment tout aussi instinctif et inconscient que ce qui motive le comportement d'un chien envers son maître.

On retrouve les mécanismes de domination et soumission au niveau de la famille, [de l'école, des associations⁸⁷], de l'État et du monde des affaires...

[Outre] ceux qui commandent et ceux qui obéissent, il existe un troisième type d'individus : ceux qui refusent⁸⁸ de se soumettre et ceux qui ne possèdent pas ce caractère impérieux à vouloir commander. Ils

⁸¹ À ce propos, voir notamment Samir Amin, *Classe et nation*, Minuit ; Pierre Clastres, *La Société contre l'Etat*, Minuit ; ou James C. Scott, *Zomia ou l'art de ne pas être gouverné*.

⁸² Phénomène évident chez tous les *supporters* de qui ou quoi que ce soit (NDE).

⁸³ Pour notre part, nous ne voyons pas de différence structurelle entre une éducation « autoritaire » et une éducation « douce » (NDE).

⁸⁴ Dans son livre *Connaissance de l'homme*.

⁸⁵ Y compris dans les classes « coopératives » puisqu'elles émanent généralement de la décision du « maître ». Voir notre : *Co-opérer ?*, 8:51min, <https://youtu.be/NdprR4nJA8M> (NDE).

⁸⁶ Russell fait référence ici à l'autorité déontique – et non à l'autorité épistémique ou charismatique (cf. *LEA n° 9*, education-authentique.org/index.php?page=lea) (NDE).

⁸⁷ Ajouté par nous (NDE).

⁸⁸ À ce sujet, voir Philippe Breton, *Les Refusants*. Extraits *BLR*, 5 p., education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

ont du mal à se faire une place dans l'édifice social et, d'une façon ou d'une autre, se cherchent un refuge dans l'univers mental ou dans le monde réel (ermites). Le tempérament de l'ermite est ce qui permet de résister à l'attrait de la popularité, de poursuivre des travaux en faisant fi de l'hostilité ou de l'indifférence générale, et d'en arriver à des opinions qui vont à l'encontre des erreurs en vogue. D'autres qui ne sont pas indifférents au pouvoir deviennent des saints ou des hérésiarques, des fondateurs de nouvelles écoles... Ils s'attachent comme disciples des gens chez qui l'amour de la soumission se combine à une soif de révolte.

Bertrand Russel, *Prix Nobel 1950 de littérature* (extraits de *Le Pouvoir*, Syllepse, trad. Michel Parmentier, p. 7 à 15)
LEA n° 87, education-authentique.org/index.php?page=lea

Domination

Adorer ou révéler quelque être que ce soit, naturel ou surnaturel, sera toujours une forme d'asservissement de l'individu par lui-même qui conduira nécessairement à une forme de domination, que ce soit au nom de la nature, de la société, du sexe ou de la religion.

Dès le moment où l'être humain se met à genoux devant *quoi que ce soit* de supposément plus élevé que lui-même, la hiérarchie commence à triompher de la liberté, et les dos humains s'exposent à tous les fardeaux que peut leur infliger la domination sociale. L'énorme pouvoir des rois ne peut s'expliquer que par le développement d'institutions humaines mises au point pour les soutenir, telles que la bureaucratie, l'armée, la police, un système judiciaire qui favorisait consciemment l'absolutisme, ainsi qu'un vaste clergé [et, de nos jours, un vaste système éducatif – *NdÉ*] essentiellement servile et lui-même organisé selon un système hiérarchique ; bref, un appareil institutionnel considérable et bien enraciné. p.27

Le terme « domination » [est à prendre comme] un terme social, si nous ne voulons pas perdre de vue ses différentes formes institutionnalisées, formes qui appartiennent à l'espèce humaine et à elle seule. Les institutions durables que sont les armées, la police et même les associations criminelles n'existent pas dans le monde animal. Nous seuls, humains, possédons la faculté de transformer les sociétés. p. 97

Les mouvements radicaux ne peuvent plus se permettre de se lancer inconsidérément dans l'action pour l'action. Jamais la connaissance et l'étude théoriques n'ont été aussi nécessaires qu'aujourd'hui où l'illettrisme politique atteint des proportions effarantes et où l'action est fétichisée comme une fin en soi. p. 280



Murray Bookchin, *Une société à refaire. Vers une écologie de la liberté*, Écosociété.

Extraits (2 p.), réf BSR : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Les jeux et les tyrans

Cette ruse des tyrans d'abêtir leurs sujets n'a jamais été plus évidente que dans la conduite de Cyrus envers les Lydiens, après qu'il se fut emparé de leur capitale et qu'il eut pris pour captif

Crésus, ce roi si riche. On lui apporta la nouvelle que les habitants de Sardes s'étaient révoltés. Il les eut bientôt réduits à l'obéissance. Mais ne voulant pas saccager une aussi belle ville ni être obligé d'y tenir une armée pour la maîtriser, il s'avisait d'un expédient admirable pour s'en assurer la possession. Il y établit des bordels, des tavernes et des jeux publics, et publia une ordonnance qui obligeait les citoyens à s'y rendre. Il se trouva si bien de cette garnison que, par la suite, il n'eut plus à tirer l'épée contre les Lydiens. Ces misérables s'amusèrent à inventer toutes sortes de jeux si bien que, de leur nom même, les

Latins formèrent le mot par lequel ils désignaient ce que nous appelons passe-temps, qu'ils nommaient Ludi⁸⁹, par corruption de Lydi.

Tel est le penchant naturel du peuple ignorant. Il est soupçonneux envers celui qui l'aime et confiant envers celui qui le trompe. Le théâtre, les jeux, les farces, les spectacles, les gladiateurs, les bêtes curieuses, les médailles, les tableaux et autres drogues de cette espèce étaient pour les peuples anciens les appâts de la servitude, le prix de leur liberté ravie, les outils de la tyrannie.

Étienne de La Boétie, *Discours sur la servitude volontaire*, vers 1548.

Extraits (2 p.), réf BSV : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Les Zones autonomes temporaires (TAZ)

La dernière parcelle de Terre n'appartenant à aucun État-nation fut absorbée en 1899. Notre siècle est le premier sans *terra incognita*, sans une frontière. La nationalité est le principe suprême qui [maintenant] gouverne le monde. C'est l'apothéose du « gangstérisme territorial ». Pas un seul centimètre carré sur Terre qui ne soit taxé et policé... Donc, la Révolution est close, mais l'insurrectionisme est ouvert. Si la carte est fermée, la zone autonome reste ouverte.

Nous recherchons des « espaces » (géographiques, sociaux-culturels, imaginaires) capables de s'épanouir en zones autonomes et des espaces-temps durant lesquels ces zones sont relativement ouvertes, soit du fait de la négligence de l'État, soit qu'elles aient échappé aux arpenteurs ou pour quelque autre raison encore.

La TAZ [Zone Autonome Temporaire] est comme une insurrection sans engagement direct contre l'État, une opération de guérilla qui libère une zone (de terrain, de temps, d'imagination) puis se dissout, avant que l'État ne l'écrase, pour se reformer ailleurs dans le temps ou l'espace. La TAZ peut « occuper » ces zones clandestinement et poursuivre en paix relative ses objectifs festifs pendant quelque temps. Certaines petites TAZ ont peut-être duré des vies entières, parce qu'elles passaient inaperçues, comme les enclaves rurales *Hillbillies* au Sud des États-Unis, parce qu'elles n'ont jamais croisé le champ du Spectacle, qu'elles ne se sont jamais risquées hors de cette vie réelle qui reste invisible aux agents de la Simulation.

Hakim Bey, *TAZ- Zone autonome temporaire*, éd. L'Éclat

Extraits (14 p.), réf BZA : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

La publicité nous manipule

« Nous ne sommes pas totalement déterminés par notre milieu, notre histoire et notre situation, mais nous en sommes conditionnés infiniment plus que nous n'aimons le penser. Quand on croit être libre de choisir sa chaîne de télévision, sa lessive ou la couleur de sa voiture, on fait plutôt comme des millions d'autres individus conditionnés pour cela⁹⁰. » Nos comportements et nos pensées sont la réalisation concrète de l'imaginaire



⁸⁹ Qui a formé « ludique » (NdÉ).

⁹⁰ Cornélius Castoriadis, *Le Carrefour des labyrinthes*, éd Seuil, 1996.

central actuel, capitaliste : culte du bonheur par la consommation, culte du pouvoir, etc.

« *Avoir plus ou mieux, c'est avoir plus ou mieux socialement* ». *L'être est réduit aux signes extérieurs de son existence sociale.*

Comment accéder au rang supérieur ? Par le produit. Sa qualité garantit la supériorité sociale de l'acquéreur, qu'il s'agisse de culture ou de puissance, d'authenticité ou de noblesse.

Tant qu'une personne fait la course, elle ne pense pas à remettre en question les règles du jeu. *En donnant à tout le monde l'envie de "grimper" dans l'échelle sociale, on pousse en effet les classes "supérieures" à recréer sans cesse leur distance par le renouvellement des modes et la poursuite infinie de la "pointe" du progrès.* Le désir d'élévation suppose un but, une référence à atteindre. C'est le modèle de la bourgeoisie aisée qui est fréquemment choisi comme repère. Il flatte les classes moyennes, qui forment le gros du public ; celles-ci pensent ainsi pouvoir atteindre ce modèle social. La publicité est une ode aux classes sociales dominantes.

Extrait de la brochure des Renseignements Généreux, *Pub : La conquête de notre imaginaire*, 27 p., réf RGP : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

La revanche du rameur

Visionner : *La Revanche du rameur*, 9:26 min

<https://youtu.be/qQOGvTD8270>

La lutte des classes existe, nous l'avons gagnée.

Warren Buffett, financier et milliardaire, 2011

Le mal qui nous ronge provient de notre organisation planifiée et hiérarchique elle-même, et non d'erreurs dans sa mise en œuvre. Cette organisation serait inadaptée à un monde devenu trop dense, trop complexe et trop rapide pour notre fonctionnement social hérité des primates, groupe dont nous faisons toujours partie.

Les instincts de domination qui conduisent les dirigeants, les dominants, à se croire investis d'une mission organisatrice et planificatrice, au lieu de se contenter d'être de bons stratèges, ce qui est pourtant leur mission première. Imposer et planifier des remèdes pires que le mal est devenu une habitude industrielle, sociale et politique.

Le meilleur moyen d'identifier la meilleure classe de 6e dans un collège n'est-il pas de rechercher celle où les enseignants de cette école placent leurs enfants ? Cette forme de délit d'« initié » est porteuse d'une riche information complexe.

Dominique Dupagne, *La Revanche du rameur*, Michel Lafon.

Extraits (6 p.), réf DRR : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Spécisme

L'idéologie politique occidentale oppose traditionnellement les rapports contractuels, rapports d'égaux à égaux (ou déclarés tels), et les rapports d'appropriation, rapports de propriétaires à choses, comme les deux seules possibilités de rapports. C'est ce que l'on entend lorsque l'on nous dit, parlant des animaux, qu'un être qui ne saurait avoir de devoirs envers les autres ne saurait avoir de droits. Mais on oublie alors de préciser que,



Pour les animaux, les gens sont des nazis

malgré leur incapacité à se faire imposer des devoirs, nombreux sont les humains auxquels on accorde des droits, limités mais néanmoins fondamentaux (ceux d'être entretenus, de ne pas être tués ni torturés...) qui sont ces droits mêmes qui font si cruellement défaut aux non humains.

Remarquons par exemple que les enfants, qui sont bien la dernière classe d'humains explicitement appropriés, sont perçus comme irresponsables, socialement débiles, etc. ; ce qui se révèle très vite faux. Et justement, les nourrissons, tout comme les humains séniles (gâteux), les handicapés mentaux profonds et autres personnes sous tutelle, ne peuvent pas toujours plus que les individus non humains agir les rapports sociaux, ni non plus lier contrat. Mais ils sont néanmoins, du fait de leur appartenance d'espèce, un tant soit peu pris en compte (en tout cas, tout de même plus que la plupart des animaux que nous utilisons) et, en *droit* sinon toujours en réalité, on accorde une certaine considération à leurs intérêts vitaux⁹¹. On ne peut donc faire jouer cette clause pour le maintien de la domination à l'égard des animaux non humains (ce ne serait de toute façon pas moral), et cela prouve que, même à l'heure actuelle, des êtres qui ne peuvent établir aucun rapport de force peuvent bénéficier de protections sociales, aussi insuffisantes soient-elles.

Extrait de Yves Bonnardel, *De l'appropriation... à l'idée de Nature*,
<http://www.cahiers-antispecistes.org/de-lappropriation-a-lidee-de-nature/>

Dominance en éducation

Pauvre petit garçon

« Oh ! Le pauvre petit ! » s'apitoya une jeune femme élégante qui parlait avec Madame Klara.

Le garçon leva les yeux, reconnaissant, il essaya de sourire. Il y avait toujours l'amère solitude d'une créature fragile, innocente, humiliée, sans défense ; le désir désespéré d'un peu de consolation un sentiment pur, douloureux et très beau qu'il était impossible de définir. Pendant un instant – et ce fut la dernière fois – il fut un petit garçon doux, tendre et malheureux, qui ne comprenait pas et demandait au monde environnant un peu de bonté.

Mais ce ne fut qu'un instant.

« Allons, Dolfi, viens te changer ! » fit la mère en colère, et elle le traîna énergiquement à la maison.

Alors le bambin se remit à sangloter à vous fendre l'âme, son visage devint subitement laid, un rictus dur lui plissa la bouche.

« Oh ! Ces enfants ! Quelles histoires ils font pour un rien ! s'exclama l'autre dame, agacée, en les quittant.



Extrait de Dino Buzzati, *Le K.*, Pocket (recueil de 52 nouvelles). Le condensé de la nouvelle (2 p.), réf BZT :
education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

⁹¹ Ils sont tout de même parmi les premiers à être sacrifiés en cas de crise ; ainsi, près de 40 000 psychiatisés sont morts en France en 1939-45 par décision politico-administrative, faute de soins et de nourriture. Cf. M. Lafont, *L'extermination douce*, éd. de l'AREFPPI, 1987.

La mystification éducative⁹² ou les mensonges de la pédagogie⁹³

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

Bernard Charlot⁹⁴

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

Henri Laborit⁹⁵

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 sujet⁹⁶ ». C'est plutôt la pédagogie et l'éducation qui fondent une certaine idée – une idéologie ? –, sans doute implicite et inconsciente, de l'enfant⁹⁷. 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 précédait – 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'adulte⁹⁸ ?

L'éducation transmet les modèles sociaux, forme la personnalité, diffuse des idées politiques⁹⁹. 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.



Jean-Pierre Lepri - LEA n° 44, education-authentique.org/index.php?page=lea

⁹² 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.

⁹³ L'expression est d'Alice Miller, *La Connaissance interdite*, Aubier, p. 73.

⁹⁴ Bernard Charlot, *Op. cit.*, p. 53.

⁹⁵ « 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.).

⁹⁶ « 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).

⁹⁷ L'idée d'enfance ne s'établit, en France, qu'au XVII^e siècle. Cf Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Seuil, 1973.

⁹⁸ 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*.

⁹⁹ Au sens de « comment se comporter en société ».

La manipulation par les pédagogues et les chefs

Un instituteur directif et un instituteur non directif ont certainement des discours (et peut-être même quelques comportements) très différents qui suscitent certainement des conduites elles-mêmes très différentes chez leurs élèves. Ils restent néanmoins, tous les deux des *maîtres* dans la structure hiérarchico-corporative de l'institution pédagogique dont les objectifs et programmes impliquent un ensemble obligé de comportements pour l'un comme pour l'autre, pour les élèves de l'un comme pour les élèves de l'autre. Si vous observez une classe du second, vous y verrez peut-être les élèves travailler en petits groupes, réaliser des dossiers, couper la parole à leur maître, comportements que vous avez peu de chances d'observer dans la classe du premier. Mais dans les deux classes, vous verrez toujours des enfants apprendre leurs tables de multiplications, leurs conjugaisons, etc., bref, se livrer aux apprentissages impliqués par les programmes scolaires, sous la responsabilité du maître qui est supposé détenir leur rationalité et justifier leur valeur.

Imaginez que notre ami pédagogue soit un père vraiment démocrate, bref, quelqu'un de littéralement effrayé par le spectre d'une reproduction sociale inconsciente. Il aimerait bien que son fils [ne fasse pas ce qu'il lui demande] uniquement parce que c'est le désir de son père. Il revendique même l'idée que sa progéniture ait un jour d'autres valeurs que les siennes. Il va donc lui donner le choix entre plusieurs alternatives [bien qu'en tant qu'éducateur, il lui précisera celle qui lui paraît la meilleure]. L'enfant [doit en fait] choisir entre satisfaire son père et ne pas le satisfaire, entre se soumettre (même en « toute liberté ») et se démettre. La vie quotidienne des enfants, des élèves, des salariés... est faite de telles décisions – les gens étant, en fait, plus engagé dans leur soumission que dans la réalisation de tel ou tel acte particulier. Mais ce n'est pas ce qu'ils se disent. Ils ont appris à trouver en eux-mêmes les justifications de ce qu'ils font. C'est la raison pour laquelle les enfants déclarés libres ne font le plus souvent pas autre chose que les autres, mais ils le font dans un contexte qui ne peut que favoriser la reproduction.

Joule, Robert-Vincent, Beauvois, Jean-Léon, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses universitaires de Grenoble.

Extraits (6 p.), réf JBQ : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

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'autres¹⁰⁰.



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

¹⁰⁰ Catherine Baker, *Insoumission à l'école obligatoire*, chap. 9, p. 1.

l'École qui en est nécessairement bien séparé. Ceux qui gouvernent nos vies ne sont pas hostiles par principe à la transmission 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 obligatoire¹⁰¹ 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 ombre¹⁰².

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 - LEA n° 35, education-authentique.org/index.php?page=lea

Extraits de la préface de *Insoumission à l'école obligatoire*, éd Tahin Party, 208 p., 8 € port inclus.

Consultable ici (208 p.) : education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/BIO_Insoumission_à_l_école_Baker.pdf

Violence de l'éducation

Le dominant a intérêt à affirmer qu'il a éradiqué toute violence en exerçant la violence de sa domination¹⁰³.

¹⁰¹ NDLR : On ne le dira jamais assez : l'école n'est pas obligatoire en France (c'est l'instruction qui l'est).

¹⁰² « À partir de la fin du XVII^e 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*) ».

¹⁰³ David Rabouin, préface à *Le Désir*, Garnier Flammarion, 1997, p. 31.

La « violence » serait due tantôt à la surpopulation d'êtres vivants dans un espace restreint, tantôt à l'échec des religions, ou des valeurs, ou de l'éducation, ou de la science... à apporter la paix entre les humains. La réponse de certains à la violence est de la « combattre¹⁰⁴ », par des artefacts : lois, police, prisons, gardiens, alarmes, blindages, clôtures, caméras, contrôles, médicaments, dépistages... la liste est longue – et c'est tout bénéfique pour d'autres ou pour les mêmes. Mais le sentiment d'insécurité, lui, se situe dans un tout autre registre. Il n'est pas lié à quelque critère objectif de « sécurité »¹⁰⁵. S'entremêlent, en effet, dans la perception de la violence, trois phénomènes distincts, voire autonomes et mesurables : le « problème de la sécurité » en général, les craintes au sujet de ma propre sécurité et, enfin, ma propre expérience de victime de délinquance¹⁰⁶.

La violence est associée à la douleur, à l'inconfort. Mais le dentiste ou le médecin qui annonce une manipulation qui va être douloureuse, est-il, pour autant, violent – comme celui qui, avec les mêmes interventions, pratique la torture ? La « valeur » – violente ou autre – de l'acte dépend moins de l'acte lui-même que de l'intention que lui reconnaissent l'acteur, le destinataire ou l'observateur. La violence-en-soi n'existerait pas, même si, bien entendu, la douleur existe. Mais si la violence était affaire d'intention, je pourrais habiller alors mes intentions de nuire en « vertueuses » intentions – ce qui est le cas dans la manipulation. Mais je pourrais, tout aussi bien, avec des intentions vertueuses, faire du « mal », sans doute à mon insu, et être tout aussi violent.



Je suis violenté, de fait, chaque fois que quelqu'un me fait (faire) quelque chose que je n'apprécie pas. Mais même si je l'apprécie, ne s'agit-il pas, tout autant, encore d'un « viol » ? La viol-ence aurait donc à voir plutôt avec la contrainte exercée sur ma liberté de choix.

L'éducation est bien l'intention d'un éducateur sur un éduqué – et donc une forme de contrainte. Éduqué, c'est une violence que je me fais, en cherchant à correspondre au modèle attendu, afin d'être conforme à ce modèle. Éducateur, c'est aussi une violence que je fais en cherchant à obtenir de l'autre qu'il fasse ce que, moi, j'attends de lui. Même si c'est « pour son bien » que j'interviens sur un enfant, l'éducation est le masque présentable d'un rapport inégal – de domination-soumission¹⁰⁷. L'éducation est donc, intrinsèquement, une violence – même habillée de « douce » ou d'« alternative ».

Je trouve, à ma naissance, la violence, le conflit, l'éducation... La question est de savoir s'ils sont bien nécessaires, inévitables ? Ils existent, certes, depuis des siècles, voire des millénaires ; ils ont tué ou meurtri des millions d'humains et continuent de le faire, malgré le « développement » technique¹⁰⁸. La science, les connaissances – même philosophiques – ne suppriment pas la violence – laquelle est donc d'un autre ordre. Même la non-violence reconnaît la violence et, par ce seul fait, la fait exister¹⁰⁹.

¹⁰⁴ « Terroriser les terroristes » ou « tolérance zéro »...

¹⁰⁵ *Globalement, nous vivons l'époque la moins dangereuse de notre histoire* (Laurent Mucchielli, *L'invention de la violence*, Fayard, p. 107).

¹⁰⁶ Idée développée par Laurent Mucchielli, *op. cit.*, p. 11. Les trois phénomènes ne sont pas corrélés. Ainsi, la majeure partie des personnes qui affirment avoir parfois peur déclarent ne jamais avoir été victimes de quoi que ce soit (p. 13).

¹⁰⁷ Nous y reviendrons prochainement, à propos du « contrat pédagogique ».

¹⁰⁸ Le progrès technique ne fait qu'augmenter l'efficacité des actes violents. La Guerre de Cent ans (qui en a duré 130), au Moyen Âge, aurait fait 30 000 morts. Le XXe siècle, dans la même durée, en a fait 180 millions (par faits de guerres).

¹⁰⁹ La non-violence « combat » la violence : elle la fait donc exister et use d'une forme de violence. Les « non-violents », comme leurs organisations, ne sont pas exempts de violence. Parce que la violence est bien d'un autre registre que celui de l'intention, de la volonté.

La violence n'est pas un problème : c'est une solution. C'est la solution (non-ajustée) à ma propre peur. « Combattre » la peur, ce n'est jamais que lui reconnaître une existence – et l'alimenter¹¹⁰. Si c'est ce qui est pourtant pratiqué, depuis tant de temps, pourquoi et au bénéfice de qui ?

Jean-Pierre Lepri - LEA n° 53, education-authentique.org/index.php?page=lea

Éducatons, formations... et autres aliénations

Dès mon plus jeune âge, j'ai dû interrompre mon éducation pour aller à l'école¹¹¹.

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...



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'apprendre¹¹² – peut alors perturber l'apprendre, voire l'empêcher. Confucius l'avait déjà¹¹³ 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

¹¹⁰ Rechercher une protection, c'est inviter l'ennemi chez soi. À invoquer la peur, on pénètre sur son terrain de chasse (Raoul Vaneigem, *Nous qui désirons sans cesse*, Folio Actuel 59, p. 153).

¹¹¹ George Bernard Shaw (1856-1950).

¹¹² 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.

¹¹³ Cinq siècles avant notre ère.

barreaux peints en vert, par exemple, plus jolie et plus agréable donc¹¹⁴..., mais ce n'est pas, pour autant, l'air libre¹¹⁵. 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).

La seule « éducation » utile est alors ma propre conscientisation (au sens de plus grande conscience de ce que je suis).

Jean-Pierre Lepri - LEA n° 33, education-authentique.org/index.php?page=lea



Le despotisme de l'éducation

Le despotisme¹¹⁶ de l'éducation s'adresse d'abord au corps : « Viens ici ! Va te coucher ! ». C'est le corps qu'il s'agit de dresser. 177

Que ce soit par le biais de la pure violence ou par celui de la séduction, l'enfant se trouve enfermé dans un monde clos où il n'a pas la possibilité d'exploiter ses capacités, de réfléchir à ses erreurs et de les corriger. Fondamentalement la situation de l'enfant est « semblable à celle de

l'esclave ». Elle est même pire d'un certain point de vue, puisque l'oppression qui pèse sur l'esclave ne s'exerce que sur son corps seul, alors que l'enfant est de surcroît soumis à une pression affective qui l'empêche de prendre, par rapport à sa situation, la distance qui pourrait l'aider à s'en échapper.

¹¹⁴ Une telle école ou cage est certainement, sans l'ombre d'un doute, plus agréable et donc nettement préférable à l'autre école-cage.

¹¹⁵ Ou encore, selon Rancière, *Le Maître ignorant*, 10/18 : « Le perfectionnement de l'instruction, c'est d'abord le perfectionnement des longes ou plutôt le perfectionnement de la représentation de l'utilité des longes. Les progressifs se sont d'abord battus pour montrer la nécessité d'avoir de meilleures longes », p. 202. Davantage d'extraits disponibles au CREA*, réf « RMI », 9 p.

¹¹⁶ Il s'agit probablement d'un despotisme qui se juge « éclairé ». Le despotisme éclairé (1740-1790) est concomitant avec le mouvement des Lumières (1715-1789), proche d'une « monarchie éclairée ». Cf. notamment François Bluche, *Le Despotisme éclairé*, Fayard.



L'éducation est conçue comme un dressage dont le but est de transmettre à l'enfant les préjugés dont on pense qu'ils constituent le lien social ; il s'agit de le modeler à notre image afin que rien, jamais, ne change et que la société demeure toujours immobile. Or ceci s'oppose au flux de la vie qui exige au contraire le changement constant et l'amélioration progressive de chacun et de tous.

L'éducation est étroitement liée au gouvernement et elle continue son action ou la précède. Et le gouvernement n'est pas seulement une institution qui s'impose à nous de l'extérieur : il modifie nos pensées, les modèle, au point que nous finissons par imaginer que les préjugés qu'il véhicule sont le fruit de notre propre réflexion. 179

Alain Thévenet, William Godwin. *Des lumières à l'anarchisme*, Atelier de création libertaire.

La domination adulte*

Pour Yves Bonnardel*, l'école revêt les « caractéristiques du travail forcé » (p. 115). L'école est obligatoire, l'enfant, devenu élève, n'a aucune prise sur ses modalités (horaires, temps de travail, etc.) ni sur les objectifs (contenus scolaires), il n'est pas payé, ici aussi il est tutoyé, rudoyé, puni, doit demander la permission pour parler, se lever, marcher, aller aux toilettes, discuter avec ses camarades. Bref, « les droits les plus élémentaires lui sont déniés » (p. 115) et les adultes, devenu·e·s enseignant·e·s, sont juges et parties. Yves Bonnardel insiste alors sur le contenu des programmes qui, précisément, « tient à l'écart de ce qu'il nous serait utile et même indispensable de savoir pour nous orienter < avec discernement > dans ce monde » (p. 118). Là encore, prophétie auto-réalisatrice, le fonctionnement de l'école ne permet pas de rendre l'enfant autonome et indépendant des adultes, justifiant ainsi son statut de mineur·e. Enfin, faisant sans difficulté le parallèle avec le service militaire, bien plus court cependant, l'auteur estime que l'école « c'est le renoncement à la curiosité, c'est la volonté de "réussir", c'est courber l'échine et attendre pour pisser, c'est parler, se taire, réfléchir sur commande ou éviter de penser... » (p. 120).

Par ailleurs, si l'on présuppose une « nature enfantine » (p. 175), c'est par l'éducation que l'on va amener l'enfant à devenir un adulte. Les personnes âgées de moins de 18 ans se développent donc avec l'idée que ce qu'elles sont n'est pas ce qui compte. Ce qui compte, c'est ce qu'elles doivent devenir et la médecine et la psychologie sont là pour cerner les différents stades par lesquels les « enfants » doivent passer pour se développer « normalement » (p. 183). Le temps de l'enfance est ainsi assimilable à un long processus de « dénigrement de soi » (p. 156). Pour Yves Bonnardel, « éduquer, c'est inculquer des peurs, des interdits, des aversions, des tabous. C'est imprimer des normes, des préférences, des goûts, des désirs. C'est orienter, canaliser, former la personnalité. » C'est donc « un pouvoir exorbitant » offert aux adultes (p. 228). Ici aussi, l'auteur cherche à rendre compte de l'organisation politique qui découle de ce « système social complexe » qu'est l'enfance : après « 18 années de formation en régime dictatorial et disciplinaire, la liberté politique peut être octroyée sans risques » (p. 227), car « le contenu fondamental de l'éducation [...] n'est rien moins que la soumission » (p. 213).

Pour l'essayiste, « la condition d'enfant est emblématique de toutes les dépossessions que nous subissons et dont nous nous accommodons bon gré mal gré » (p. 309).

Charlotte Debest présentant le livre d'Yves Bonnardel, *La Domination adulte. L'oppression des mineurs*, éd. Myriadis, <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2016-1-page-176.htm>

C'est pour ton bien !

Les parents luttent pour obtenir sur leurs enfants le pouvoir qu'ils ont dû eux-mêmes abdiquer auprès de leurs propres parents. La menace qu'ils ont senti peser sur eux dans les premières années de leur vie et dont ils ne peuvent se souvenir, ils la vivent pour la première fois avec leurs propres enfants, et c'est seulement alors, devant de plus faibles qu'eux, qu'ils se défendent souvent très puissamment. Ils s'appuient ce faisant sur une foule de rationalisations qui ont subsisté jusqu'à aujourd'hui. 29



Les différents aspects caractéristiques de la « pédagogie noire » nous enseignent les principes suivants :

1. que les adultes sont les maîtres (et non pas les serviteurs !) de l'enfant encore dépendant ;
2. qu'ils tranchent du bien et du mal comme des dieux ;
3. que leur colère est le produit de leurs propres conflits ;
4. qu'ils en rendent l'enfant responsable ;
5. que les parents ont toujours besoin d'être protégés ;
6. que les sentiments vifs qu'éprouve l'enfant pour son maître constituent un danger ;
7. qu'il faut le plus tôt possible « ôter à l'enfant sa volonté » ;
8. que tout cela doit se faire très tôt de manière à ce que l'enfant « ne s'aperçoive de rien » et ne puisse pas trahir l'adulte.

Les moyens de l'oppression du vivant sont les suivants : pièges, mensonges, ruses, dissimulation, privation d'amour, isolement, méfiance, humiliation, mépris, moquerie, honte utilisation de la violence jusqu'à la torture. 77-78

Alice Miller, *C'est pour ton bien !*, Aubier.

Extraits (12 p.), réf MTB : <http://www.education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires>

La pédagogie : un contrat ?

On ne peut apprendre que de quelqu'un qui en sait plus que nous et qui nous est supérieur¹¹⁷.

Le contrat est ce qui règle les positions et les relations entre les signataires du contrat. Les contractants préexistent habituellement au contrat et ont la « capacité » de contracter. Mais dans le contrat pédagogique, l'éducateur, seul, existe antérieurement et extérieurement au contrat. L'éduqué¹¹⁸, lui, n'est institué que par le contrat lui-même – et non avant, ni sans, ce contrat – dont il ignore tout des clauses. L'éducateur les fixe seul – bien qu'il n'en soit probablement que le dépositaire – vis-à-vis de l'éduqué, lequel n'a plus qu'à s'y soumettre, de gré de préférence – « la discipline librement consentie » –, sinon de force – avec tout un arsenal de pressions et de sanctions (récompenses¹¹⁹ et punitions).

¹¹⁷ [Ainsi] posé, le rapport « normal » de l'enseignant à l'enseigné ne peut être qu'un rapport de supérieur à inférieur. Un conflit pourra être [même] vécu comme satisfaisant si son issue respecte la distribution des rôles de dominateur et de dominé (Janine Filloux, *Du contrat pédagogique*, L'Harmattan, 2005 (1974), p. 279 et 294). C'est sur ce malentendu que sont néanmoins fondées et justifiées toutes les éducations.

¹¹⁸ Éducateur et éduqués sont pris, ici, dans un sens très générique : professeur, parent, formateur, assistant social, patron, D.R.H. (directeur des ressources humaines), etc. – et élève, enfant, étudiant, jeune, assisté, formé, etc ..

¹¹⁹ Sur l'effet des récompenses, voir notre « Récompenser, c'est punir », *L'EA* n° 40.

Le pouvoir de l'éducateur est fondé sur le savoir institué. L'éducateur connaît, notamment, les réponses aux questions du « programme ». Son savoir légitime son « droit » de parole et celui d'organiser le travail de l'éduqué. Mais ce savoir « mort », en quelque sorte, ne pourrait faire tenir longtemps une relation entre deux parties. Aussi est-il nécessaire de l'accompagner, sous peine d'autoritarisme, d'une autorité « naturelle », d'un « charisme » qui ne sont autre qu'un jeu de séduction. Au passage, ce charisme (personnel) facilite l'adhésion de l'éduqué au rapport (social) inégalitaire.

Pour que la relation ne débouche pas sur la violence, l'éduqué doit s'abandonner à la fêrule de l'éducateur, sans sentiment de contrainte toutefois. De son côté, l'éducateur ne doit pas se sentir perturbé par la toute-puissance de son pouvoir, mais en être innocenté. Aussi, alors que c'est l'éduqué qui est sommé de se donner, voire de s'abandonner au plein pouvoir de l'éducateur, voilà que c'est, par un surprenant renversement, l'éducateur qui se « donne », de manière inconditionnelle, totalement – à son métier d'éducateur. Cette image du don de soi, par l'éducateur, masque la violence de la relation pédagogique et lui permet de perdurer. L'important est que l'éduqué fasse ce que l'éducateur attend de lui, sans que, les deux, ne s'en rendent trop compte. Comme c'est l'éducateur qui « donne » et « se » donne, le receveur du don devient, en outre, son « obligé ». Et le don total de l'éducateur appelle, en retour, le don total de l'éduqué à son éducateur.

De la part de l'éducateur, une attitude chaleureuse, digne, bienveillante, voire aimante... mais sans familiarité et surtout sans privilégiés, retient la peur latente des conflits, de l'agressivité. Une sorte de séduction attache ainsi l'éduqué à son éducateur – et à lui-même devant son éducateur. Ainsi se crée la dépendance affective au leader du groupe : il me protège (y compris de mes propres affects), me guide, me contrôle, me soutient... et il peut donc, dès lors, se montrer exigeant, sévère, ferme... et me juger.

L'éducateur ambitionne que « son » groupe vibre, qu'il vibre à l'unisson. Pour cela, les différences sont émoussées, entre pairs, comme entre éducateur et éduqués. Le climat d'une

classe, par exemple, c'est le degré de cohésion, d'unité affective du groupe. Dans une classe vivante, tout le monde aime et travaille dans la joie et la bonne humeur. C'est l'*illusion groupale*, analysée par Didier Anzieu¹²⁰.

L'éducateur a besoin d'avoir foi¹²¹ en l'efficacité de son éducation, dans les résultats qu'« il » va obtenir. Il veut que ses éduqués réalisent la tâche qu'« on » leur a fixée – à tous deux ? Il a besoin de se croire l'auteur des résultats de ses éduqués, quels que soient ces résultats – encore que lorsqu'ils sont « négatifs », d'autres responsables sont vite recherchés.

Dans cette relation pédagogique, l'éduqué espère obtenir un gain de son abandon. De son côté, l'éducateur, dans sa position de dominateur, peut éprouver un sentiment d'isolement, de séparation, voire d'impuissance.

Le contrat pédagogique paraît donc avoir pour enjeu moins le savoir que la position respective de l'éducateur et de l'éduqué. C'est essentiellement un contrat de positionnements.

Jean-Pierre Leprie¹²² - LEA n° 55, education-authentique.org/index.php?page=lea



¹²⁰ Didier Anzieu, « L'illusion groupale », in *Nouvelle Revue de psychanalyse*, automne 1971.

¹²¹ Il doit croire en la valeur de l'éducation, sinon il ne peut la mettre en œuvre – même si le seul mérite de l'éducation est de ne l'avoir mené, lui, qu'à éduquer à son tour.

¹²² Cette réflexion est fortement inspirée de Janine Filloux, *op. cit.*.



Déscolariser la société

Ce que l'on a appris nous est souvent venu comme par hasard, et ce que l'on a voulu consciemment apprendre n'a que peu de rapport avec un programme d'enseignement. Ainsi l'enfant a découvert dès son plus jeune âge le langage, sans qu'il lui fût enseigné. 224

Les conditions propres à encourager la libre expérimentation des connaissances acquises, la découverte personnelle, ne se rencontrent pas dans l'établissement scolaire. L'élève est contraint d'y être, parce que la doctrine c'est « l'enseignement pour l'enseignement ». Il est donc là, en résidence surveillée, en compagnie d'enseignants, et la récompense qui lui est promise, c'est d'y demeurer un peu plus longtemps. 229

Le droit à l'instruction – le droit de tout homme de s'instruire ou de transmettre des compétences – se voit retirer toute signification par la présence d'enseignants diplômés. De plus la séparation est accomplie entre le temps du travail et celui du loisir. Tantôt spectateur, tantôt travailleur, l'homme, qu'il

aille à son lieu de travail ou de divertissement, succombe à la routine que d'autres ont préparé pour lui et à laquelle il doit s'adapter. 236

L'école est un lieu où l'on rassemble des êtres humains d'un âge donné autour d'enseignants. Ils y sont soumis à une présence obligatoire et à la nécessité de suivre certains programmes.

Les êtres humains qui se trouvent dans les établissements scolaires sont regroupés par catégories d'âge. Cette répartition repose sur trois principes que l'on ne met pas en doute :

- les enfants doivent être à l'école ;
- ils apprennent à l'école ;
- l'école est le seul endroit où ils peuvent apprendre.

Sans y réfléchir, nous avons accepté l'idée qu'il existe des « enfants », et nous décidons qu'ils doivent aller à l'école, qu'ils sont soumis à nos directives, qu'ils n'ont pas de revenus personnels et ne peuvent en avoir. Nous attendons d'eux qu'ils restent à leur place et se conduisent en « enfants ». 242

S'il n'y avait pas d'âge spécifique et défini par la loi, ni de système scolaire obligatoire, l'« enfance » n'aurait plus cours. 244

Ivan Illich, *Une société sans école*, Fayard.

Extrait (7 p.), réf ISE : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

Filmographie sélective

L'exercice de l'État

Bertrand Saint-Jean, ministre des Transports, et son directeur de cabinet, Gilles, s'opposent fortement à la privatisation des gares, mais les projets du gouvernement sont un peu différents et Bertrand Saint-Jean ne refuse pas la proposition du Premier ministre qui lui confie la charge de mener à bien cette réforme.

Film franco-belge écrit et réalisé par Pierre Schoeller, 2011, avec Olivier Gourmet, Michel Blanc...

La vie est un roman

En 1919, dans son château situé dans la forêt des Ardennes, le comte Forbek propose à ses invités une expérience qui doit les conduire à un état de bonheur permanent. Le prix à payer est un enfermement total, l'oubli du passé et une rééducation des sens, en sélectionnant tout ce qui est harmonieux.

En 1982, le même château est devenu un collège expérimental. Un colloque de chercheurs s'y réunit pour préciser les méthodes et moyens d'une éducation de l'imagination.

Film français réalisé par Alain Resnais, 1983, avec Vittorio Gassman, Pierre Arditi, Sabine Azéma...

Douze hommes en colère

Un adolescent est accusé du meurtre de son père. Il comparaît devant la Cour de justice de New York. Les douze jurés se réunissent pour décider du verdict. Onze jurés votent coupable et un seul, non coupable. L'accusé risquant la peine de mort, l'unanimité du jury est requise. Les jurés doivent alors délibérer à huis clos. Le huitième juré, un architecte juste et droit, va tout faire pour démonter la théorie de l'accusation.

Film américain réalisé par Sidney Lumet, 1957, avec Henry Fonda...

Le jeu de la mort (documentaire)

Dans un faux jeu télévisé (*La Zone Xtrême*), un candidat doit envoyer des décharges électriques de plus en plus fortes à un autre candidat, jusqu'à des tensions électriques pouvant entraîner la mort. La mise en scène reproduit l'expérience de Milgram réalisée initialement aux États-Unis dans les années 1960 pour étudier l'influence de l'autorité sur l'obéissance.

Documentaire réalisé par Thomas Bornot et Gilles Amado, 2009, avec Tania Young et Jean-Léon Beauvois.



Deux députés, Paul Quilès et Marie-Noëlle Lienemann, soutenus par Vincent Peillon ont porté plainte contre les auteurs du documentaire ainsi que contre le directeur des programmes de France Télévision, pour « provocation directe à la commission d'atteintes volontaires à la vie et à l'intégrité de la personne ».

Une enfance en exil (documentaire)

De 1963 à 1982, plus de 1600 enfants, nés à La Réunion, furent soustraits à leur famille et transférés de force vers des régions rurales de France. Le film fait vivre au plus près ce scandale au travers de témoignages...

Réalisé par William CALLY, 2013.

La domination masculine (documentaire)

Les femmes à la cuisine et les hommes au pouvoir ? Peut-on imaginer que des jeunes femmes recherchent un « compagnon dominant » ? Que penser d'hommes qui subissent une opération d'allongement du pénis, « comme on achète une grosse voiture » ? Des tendances qui peuvent sembler marginales, mais qui montre que nos attitudes collent rarement à nos discours.

L'illusion de l'égalité entre les genres cache un abîme d'injustice quotidienne.

Documentaire français de Patric Jean, 2009.

Neuromarketing (documentaire)

Décrypter notre subconscient pour mieux connaître nos désirs. Des techniques comme l'imagerie à résonance magnétique permettent d'identifier les publicités et les produits qui nous séduisent et ceux qui nous déplaisent. Certaines applications des neurosciences pourraient porter un nouveau coup aux libertés individuelles. De la France aux États-Unis, en passant par l'Italie et le Royaume-Uni, le film scrute ce nouvel avatar de la société de consommation.

Documentaire réalisé par Laurence Serfaty, 2009.

NB : Pour privilégier l'échange et la réflexion, il ne sera visionné que des extraits (environ une quinzaine de minutes) des moments forts de ces 4 documentaires précités.

D'autres films (en vrac)

1984

Citizen Kane

La montagne sacrée

The servant

Les temps modernes

Le dictateur

Le capital

Des hommes d'influence (Wag the dog)

No

Douze ans dans l'esclavage (12 Years a slave)

Le capital

Stupeur et tremblement

The master

Soleil vert

Alphaville

Moi, Michel G., Milliardaire, Maître du Monde

Goebbels et le juif Süß

In my country

La vie des autres

...



***Nous ne sommes pas encore libres,
nous avons seulement atteint la liberté d'être libres, le droit de ne pas être opprimés...
Car être libre, ce n'est pas seulement se débarrasser de ses chaînes,
c'est vivre d'une façon qui respecte et renforce
la liberté des autres.***

Nelson Mandela¹²³

¹²³ Cité en conclusion (p. 231) de : Nicolas Chaignot, *La Servitude volontaire aujourd'hui*, Le Monde/PUF.

