

Véronique LOUIS-LERALLE

N° : 14510905

Enseignant-Tuteur

Didier MOREAU

MASTER 1 – Education Tout Au Long de la Vie

NOTE D'INVESTIGATION

Eduquer pour la cité ou s'éduquer dans la cité

L'attention dans le présent, une dynamique d'apprentissage ?

« La preuve du pire, c'est la foule ». Sénèque – La vie heureuse.

Problématique

Il est aisé de mettre en avant l'intérêt supérieur du collectif. La légitimation d'une idéologie par l'argument du plus grand nombre a fait florès au cours de l'histoire et continue de justifier et d'orienter l'argumentaire et les méthodologies pédagogiques.

Malgré de nombreux efforts pour peu à peu intégrer dans l'éducation les particularités individuelles de chaque apprenant, la logique d'une éducation uniformisante prévaut toujours.

Au-delà de la première contradiction de ne pas tenir dans les faits l'intention d'une éducation à parité pour tous, en surgit une seconde qui est que, quelle que soit la classe sociale à laquelle le mode opératoire éducatif s'adresse, on demeure à l'intérieur des limites d'un conditionnement.

Pour dire les choses plus abruptement, les classes moyenne et basse sont conditionnées à accrédi-ter la thèse qu'elles sont effectivement « inférieures », tandis que dans le même temps la classe dite « supérieure » est confortée dans sa croyance d'appartenir effectivement à une élite.

Ceci explique pourquoi, lorsqu'on parle d'émancipation, on en restreint le champ à sa seule dimension sociale : s'émanciper de sa condition « inférieure » de classe, de sexe, de nation, de race.

Dans tous les cas, c'est ne pas voir que le champ de l'éducatif reste un conditionnement à la citoyenneté et ses corollaires, la rentabilité et la hiérarchie des classes ; et que quoiqu'il en soit, cela se fait au détriment de l'humanité du citoyen.

C'est à l'étude de cette éducation comme traitant son sujet de l'extérieur (le considérant comme un objet) que nous voulons nous livrer, pour montrer que la dimension proprement humaine en est évacuée. Quel que soit le milieu social d'où nous venons, nous sommes cantonnés par l'éducation institutionnelle, jusque dans la sphère privée, à notre rôle social, c'est-à-dire, ce qui globalement, relève de la citoyenneté entendue comme pure fonctionnalité dans un mécanisme général.

Il nous apparaît que la conciliation, l'harmonisation, l'intégration de l'homme avec le citoyen est une véritable question, puisqu'en tentant d'y parvenir l'éducation demeure au service de la citoyenneté.

Autrement dit, c'est en déniait à l'humain ses facultés personnelles de jugement, de libre-arbitre et d'autonomie et en se confiant au discours angélique, pour ne pas dire lénifiant de l'appel à la responsabilité de chacun, que l'institution prétend concilier l'homme et le citoyen.

Il semble donc, que l'erreur des éducations et des pédagogies soit, en voulant entrer dans une démarche « conformatrice », de faire l'impossible économie de l'humain. Au prétexte d'enrichir par l'éducation, nous altérons et même annihilons des virtualités et possibilités qui pourtant s'avéreraient *in fine* profitables au corps social.

Ce que nous nous efforcerons de montrer, c'est que la « passerelle » entre l'homme et le citoyen est rendue possible par la connaissance de soi, que le système éducatif en vigueur repousse de toutes ses forces. Il est présupposé que l'épanouissement de l'individu comme sujet à part entière serait antinomique avec la cohésion sociale, voire la mettrait en péril, ou arguant du contraire, c'est-à-dire que l'épanouissement ne serait possible qu'au sein de la citoyenneté.

Nous montrerons que, bien au contraire, par la connaissance de soi - de l'enseignant comme de l'apprenant- le déploiement des potentiels singuliers fertilise l'harmonisation du corps social et que c'est l'absence de cette connaissance qui génère la dynamique conflictuelle de la cité en dissociant le citoyen de son humanité.

L'accès à la connaissance de soi fait appel à un potentiel naturel et devrait *de facto* être le socle-même de l'éducation ; l'envisager comme un élément extérieur à intégrer plus ou moins artificiellement dans l'institution éducative et plus généralement l'éducation, serait retomber dans le classique travers d'une méthode mécanisée et vidée de son sens.

En ce sens, nous ne ferons que formuler une *alètheia* (1), c'est-à-dire un dévoilement, rendant à l'homme ce qui lui appartient déjà en propre, en totale indépendance d'une morale quelconque.

Nous précisons que nous traitons là du mode éducatif tel qu'il existe en France (pays occidental) en rappelant que ce qui pour nous est un droit inscrit dans la constitution, n'existe pas forcément dans d'autres cultures.

(1) – *alètheia* : vérité, réalité à dévoiler, à sortir de l'oubli, indiquant que nous « savons » ce que nous avons oublié ou que nous voilons.

I - Etat des lieux : l'éducation peut-elle être autre qu'institutionnelle ?

L'histoire de l'éducation en Occident a laissé des traces profondes qui perdurent encore aujourd'hui en dépit de nombreuses évolutions. Il n'est pas anodin qu'en Grèce et à Rome, l'éducation ait été élitiste et militaire. Tout au long du Moyen-Âge, jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle, elle a été confiée au pouvoir ecclésiastique. En France il a fallu attendre la loi de 1882 pour que l'école devienne laïque, gratuite et obligatoire (pour tous)(1).

De ce parcours très schématique, on peut retenir :

- L'éducation prépare aux charges de la classe sociale à laquelle on appartient déjà ; (dans le catalogue éducatif, l'art oratoire, le droit et l'art militaire sont clairement orientés pour l'exercice du pouvoir ; dans le monde paysan, l'éducation se fait par transmission de savoir-faire).
- Avec l'Eglise, l'éducation est sous la tutelle d'une foi superstitieuse indépassable qui confine le croyant dans la conviction que né tel, tel il restera.
- A l'arrivée des Lumières fin du XVIII^{ème} siècle, émergent les idées de liberté, de droits de l'homme, du citoyen et de la citoyenne, ce qui semble coïncider avec la remise en cause d'un déterminisme social. Cela n'évacue pas pour autant l'amalgame entre éducation et socialisation pour former des citoyens : les idées de liberté sont en lien avec le déterminisme social et non avec la possibilité pour l'individu de s'émanciper.

(1) – ce qui replacé dans son contexte historique est un événement considérable que nous tenons, comme pour d'autres à ne pas déprécier.

Autrement dit, quelles que soient ses modalités, l'éducation est assimilée à une fonction de conformation, de modelage voire de dressage, laissant entendre que le citoyen est avant tout un automate qui exécute ce qui lui est demandé quel que soit son « niveau » social et ce, même si le champ des libertés semble s'être élargi.

1 – Allants-de-soi, objectifs, intentions, apports.

Les intentions du système éducatif restent de l'ordre d'une ambition pour le collectif et le normatif. Eduquer implique éduquer en masse, et la conséquence en est éduquer uniformément. Dans une logique paradoxalement confortée par celle de l'école de Jules Ferry, l'intention d'une éducation pour tous s'est cristallisée sur une éducation identique appliquée à tous.

On ne peut donc manquer de s'interroger sur les effets de la belle idée d'égalité. L'instruction est-elle alors autre chose que la correction et le façonnage de l'enfant ? L'enfant - *infans* : celui qui ne parle pas - est-il autre chose qu'une feuille vierge où tout est à inscrire, en particulier les consignes qu'il aura à suivre ?

L'enfant n'a pas de « raison », tout est à lui proposer et imposer : l'enfant n'est pas une personne. Du matériau brut qu'il est, on n'extrait pas la quintessence, on configure l'adulte qu'il devra être sur des critères arbitraires : l'indication devient injonction, l'éclaircissement se transforme en catéchisme à apprendre, l'éducateur est un appareteur qui fait de la persévérance une discipline soldatesque.

La correction est rectification par rapport à un critère extérieur idéal attendu. Elle est aussi une punition qui mortifie le corps comme l'esprit : du naturel de l'apprenant on suppose comme allant-de-soi

qu'il faille le dresser, qu'il est une énergie sauvage à canaliser et à dompter.

L'éducation, si elle admet une perfectibilité, suppose une virginité de chacun et que celle-ci soit identique chez tous. L'éducation dans sa dimension institutionnelle s'autorise à dénier une quelconque intériorité à l'enfant et par extension préjuge d'une ignorance radicale chez quiconque se positionne comme apprenant.

De manière concomitante, au moment où l'école devient publique, le « fichage » des personnes se développe. On ne peut manquer de faire le rapprochement entre ces phénomènes, pour en conclure à l'élargissement du contrôle par l'institution. En outre, avec la phrénologie et la morphopsychologie de cette époque, on induit que des particularités physiques conduisent à un comportement spécifique « inné »(1).

Le système scolaire en notant, établit un comparatif entre les élèves et attise les vanités, les humiliations et la délation dans un esprit de compétition qui exacerbe, dès le plus jeune âge, l'idée toxique de « supérieurs » et d'« inférieurs » sur des critères principalement intellectuels.

D'une façon plus générale, l'école en vient à être érigée en illustration transposable pour le futur : le « mauvais » élève aura donc une vie médiocre, le bon élève sera « promis aux plus hautes destinées ».

1 – De « l'invention » des empreintes digitales, aux typologies physiologiques décrivant des prédispositions génétiques, à cette époque correspond une analyse caractérologique présupposant un déterminisme « naturel » qui légitime les recensements et les pratiques des systèmes éducatif et pénal.

Si la réalité est heureusement quelque peu différente, il reste que l'entreprise de conditionnement est largement entamée et laissera des traces inexorables.

Il faut toutefois reconnaître que tant du point de vue de l'éducation que de celui par exemple de la santé, l'après-guerre a rendu possible l'accès à une instruction, à une culture, aux soins, à la possibilité pour l'enfant d'une socialisation autre que celle de son strict milieu familial.

Dans le même temps, la scolarisation des petites et jeunes filles a été encouragée, ce qui a contribué à sortir les femmes de leur condition limitée jusqu'alors à être bonne épouse et bonne mère. Si l'école n'a pas été le seul facteur de cette forme d'affranchissement, elle a au moins apporté la confirmation que les filles étaient au moins aussi intelligentes et talentueuses que les garçons, ce qui, il n'y a pas si longtemps, était loin d'être intégré ni même envisagé.

2) Carences, effets pervers, contradictions.

Dans les allants-de-soi, celui de projeter des contenus d'adulte sur des ressentis et des fonctionnements d'enfants n'est pas le moindre, ce qui explique toute la difficulté de l'entreprise pédagogique mais aussi, montre l'ampleur du champ laissé en friche.

Comment et pourquoi demander aux enfants - à tous les enfants indistinctement quelle que soit leur tendance personnelle - de rester passivement assis et immobiles pendant des heures en écoutant l'enseignant ?

Pourquoi vouloir qu'un enfant soit « sage », au nom de quels critères ?

Indépendamment des contenus qui sont transmis aux enfants - et qui mériteraient d'être discutés - comment se fait-il que de leur scolarité dans le primaire et le secondaire, les enfants devenus adultes, n'aient pour la plupart quasiment rien retenu de ce qu'ils ont appris ?

De l'expérience globale de la scolarisation, ce qui est enregistré ce sont des manières de faire et de vivre ensemble : des règles, des contraintes, des relations avec d'autres (affinités, amitiés, amours), des souvenirs gais ou amers, somme toute un vécu très humain. Des « programmes » il ne reste presque rien si l'apprenant n'y a pas manifesté d'appétence personnelle.

De façon patente, on voit que par ses carences, la manière d'apprendre n'est pas adaptée à l'apprenant au point qu'on peut se demander si la finalité de l'éducation scolaire ne serait pas davantage la conformation disciplinaire que la délivrance de contenus. De ce point de vue, on peut comprendre l'écart entre la formation scolaire et son adaptation à la vie active.

Aujourd'hui, ce qui assoit la légitimité de l'institution éducative, c'est la croyance encore persistante, qu'une bonne scolarité est la cause mécanique de belles perspectives ultérieures.

Force est de constater que cette certitude s'effrite de plus en plus dans le contexte économique actuel.

La promesse d'un ascenseur social que laissait entrevoir l'école de Jules Ferry reste en réalité lettre morte : l'autodidaxie longtemps ravalée au rang de marotte individuelle incohérente par les « autorités » académiques s'avère largement aussi compétitive que les études les plus élaborées. Les compétences « informelles » acquises par des circuits « hors-système » peuvent s'avérer tout aussi efficaces que le diplôme auquel on confère automatiquement toutes les vertus.

D'autre part, dans sa mission de socialisation, le brassage escompté par le cadre éducatif est très relatif : les établissements sont peu ou prou spécialisés en disciplines mais aussi en nature de population les fréquentant.

Les intentions, les apparences et les discours convergent vers l'ouverture, la démocratisation, la diversité des choix proposés à l'apprenant, sa meilleure préparation à la vie active, mais tout cela demeure extérieur au sujet apprenant.

Ainsi, l'évaluation dite « différenciée » très en vogue en ce moment, ne fait en réalité que tracer le relevé d'un parcours scolaire par rapport à des attendus définis pour l'apprenant et non par lui.

C'est bien là le cœur du problème de l'éducation, quelle qu'elle soit : de viser à des attendus. L'éducation telle que nous l'observons a pour but, non de former à partir de ce qu'est l'apprenant, mais de l'amener à un objectif extérieur qui ne lui appartient pas.

L'éducation, y compris dans sa sphère privée, est curieusement figée dans ce schéma autoritaire : évoquer l'éducation sans sa dimension de verticalité et d'arbitraire semble curieusement impossible si ce n'est hérétique.

3) – L'éducation, enjeu de pouvoir.

Parmi les allants-de-soi qui peuplent l'environnement de l'éducation, persistent des éléments prétendument nécessaires *sine qua non* tels que : un cadre (plus ou moins contraignant, c'est-à-dire déformant), un objectif à atteindre (indépendamment de l'apprenant voire à son insu), une discipline à respecter (définie par le corps formateur), un enseignement dédié à une catégorie d'âge et/ou de profil, des règles

de vie axées sur le respect de l'autorité (plus que sur le respect de ses semblables).

Implicitement, tous ces points présupposent une allégeance de l'apprenant à l'enseignement et à l'enseignant. A aucun moment on ne se penche véritablement sur la réalité de l'apprenant, considérant qu'ayant tout à apprendre, il est un réceptacle passif en totale dépendance vis-à-vis de l'apprentissage.

Cette « posture » conditionne d'emblée l'apprenant à accréditer sa propre ignorance et *de facto* à considérer la délégation de son libre-arbitre à une autorité comme normale.

Lorsque nous parlons de la réalité de l'apprenant, nous parlons de toute sa réalité et pas seulement de ses désirs dont on aura tôt fait de décréter qu' « il ne sait pas ce qu'il veut », qu' « il a besoin d'être canalisé », qu' « il/elle est trop jeune pour comprendre » et que « si on n'est pas derrière son dos il/elle va faire n'importe quoi ».

Nous parlons bien de toute sa réalité : ses désirs, ses peurs, ses tensions, ses inhibitions, ses particularités physiques, émotionnelles, intellectuelles ; et aussi de son contexte familial et culturel.

C'est parce que toutes ces choses ne sont pas réellement prises en compte que le désir est qualifié de caprice, la motricité d'insoumission, le mutisme de stupidité.

A tous les niveaux de l'éducation, pèse sur l'apprenant la présomption de sa vacuité et qu'à ce titre, tout est permis à son égard.

Qu'on l'admette ou pas, la forme idéologique de l'éducation ressortit de celle du pouvoir ; pouvoir du parent sur l'enfant, pouvoir du maître, du professeur, du dirigeant. Eduquer s'assimile à être obéi, apprendre c'est obéir.

Si nous lisons correctement ce qu'obéir veut dire, force est de constater qu'il s'agit d'une soumission et que cette soumission serait le prérequis à tout apprentissage.

En allant plus loin, cette soumission est assortie des mécanismes classiques de la prise de pouvoir :

- « c'est pour votre bien » (affirmation invérifiable d'un futur prétendu connu)

- « il faut faire comme cela, sinon... » (menace, intimidation, chantage)

- « si vous faites ce qu'on vous dit, alors ... » (hypothétique récompense)

et ainsi de suite en agissant sur les bas instincts de l'humanité attisant la comparaison, la convoitise, la compétition, les manœuvres et manipulations en tout genre.

Et de tout cela, par une inlassable répétition à toutes les époques et circonstances, nous faisons « l'apprentissage tout au long de notre vie ».

Rien, absolument rien n'émane en propre du sujet apprenant.

Bien au contraire, il est positionné en pur objet décérébré, dépourvu de la capacité de penser par lui-même, de l'élémentaire possibilité de décider et de choisir par lui-même.

De la famille à la cité en passant par l'école, tout l'arsenal éducatif le suppose et le martèle sur le mode de l'injonction quelles que soient ses modalités.

On peut se poser la question de savoir si traiter l'ensemble des individus comme un seul homme est le bon calcul dans l'intérêt de la cité : c'est en tout cas ce qu'on nous assène depuis Platon et Cicéron jusqu'à ce jour, à coups de « valeurs de la République », étant entendu que l'homme trouve son épanouissement dans les seules vertus du corps social et de son intérêt supérieur.

L'homme serait une force brute qu'il faut apprivoiser et qui ne trouve de dignité à sa condition humaine que dans la citoyenneté bien comprise c'est-à-dire soumise.

Il devient, sinon naturel, tout au moins logique, que le champ de l'éducation soit un enjeu de pouvoir, ce qu'ont bien compris l'économie, le marketing, les médias, les religions et la politique jusque dans leurs versions les plus extrêmes où la jeunesse en particulier est considérée comme une ressource énergétique à exploiter.

Conséquente avec ses principes, cette logique lorsqu'elle ne parvient plus à effacer la différence, la marginalise, l'excommunie, la « ghettoïse », par des établissements spécialisés, une éducation surveillée. Par ailleurs, peut-on comparer le statut du baccalauréat des années soixante à celui d'aujourd'hui ? A ce jour, la plupart des jeunes sont bacheliers, ce qui pourrait faire croire à une égalité des chances.

La jeunesse est le gisement privilégié où puisent les prosélytes de tous horizons.

Elle est aussi une forme d'investissement sur lequel il s'agit de spéculer, moyennant un conditionnement approprié pour qu'elle puisse conforter nos certitudes et nos valeurs ; il est donc impératif de se l'annexer pour capitaliser sur elle.

Cela revient à dire qu'en dépit de l'habillage pédagogique qui y est apporté, l'idéologie éducative (de l'école, de la religion, du parti, du corps social tout entier) éduque au profit de son propre entretien et non à celui de l'apprenant.

4) – Egalité et égalité des chances : un leurre ?

Notons une première inégalité ; ce que nous transmettons à nos jeunes, ce sont nos valeurs et non l'épanouissement de leurs caractéristiques propres.

L'éducation est bien en premier lieu, une reproduction (1) du même, d'une génération à l'autre et d'autre part une réplique de l'identique entre les contemporains.

En dehors de la classique inégalité des chances largement commentée, attestant de l'écart entre les discours et la réalité, l'intention d'égalité des chances détruit celle de l'égalité de traitement puisqu'il est refusé à l'apprenant d'apprendre en partant de ses propres tendances pour le faire entrer dans un modèle éducatif indifférencié.

En raisonnant de la sorte, le système éducatif admet que les résultats positifs de sa pédagogie seront donc fortuits puisqu'elle profitera à certains mais pas à d'autres.

Paradoxalement, même en promouvant l'égalité des chances, l'institution éducative entérine l'inégalité de traitement (qui ne pourrait de toute façon pouvoir être compensée que dans les milieux déjà nantis).(2)

(1) – « La reproduction » - Bourdieu/Passeron

(2) – « Les héritiers » - Bourdieu/Passeron.

II – Le sens de l'éducation.

1) – L'individu : une illusion ?

Le vivant reproduit le même sans jamais se répéter, nuancé à l'infini sur la trame de quelques invariants. Par nature, la vie est diversité, et comme le disait Leibniz, « un ETRE est UN être ».

Il est donc pour le moins paradoxal qu'avec la culture, c'est-à-dire la palette éducative, que l'homme détruit son environnement et qu'on considère comme « civilisées » les cultures qui sont les plus destructrices.

Par une confusion délibérée entre le caractère grégaire de l'animal humain et la prétendue identité entre eux des membres qui en constituent le groupement, la construction culturelle et éducative tend à vouloir uniformiser. (Il n'est pas innocent que la question de l'homme en tant que sujet autonome fasse encore débat).

Dans l'histoire de la pensée, on peut remarquer que le stoïcisme a été considéré comme subversif, que Montaigne a été replacé dans les rangs de la littérature et que Spinoza se soit retrouvé excommunié. (On retrouve là, à leur rencontre, les mécanismes d'appropriation du pouvoir dont nous parlions plus haut).

On a reproché aux stoïciens leur dénonciation des sources de dépendance mises à l'honneur par la société (la gloire et les possessions), à Montaigne son « relativisme » par lequel il admet très simplement qu'aucun être humain n'est semblable à un autre et qu'à ce titre, ce qui convient à l'un ne sied pas à l'autre ; à Spinoza enfin, que chaque Individu cherche à « persévérer dans son être ».

Dans le monde d'aujourd'hui, la logique uniformisante se voit contrainte à un grand écart où il lui faut, tout en maintenant à toute force le schéma généralisant du citoyen et de l'élève, alimenter l'espérance en l'individualité personnelle de chacun : ainsi, par exemple, des injonctions contradictoires des messages publicitaires où chacun est invité à être exceptionnel en consommant tel ou tel produit proposé à tous.

Aussi surprenant que cela puisse paraître, plus l'incitation/incantation à la conformité - c'est-à-dire à la *doxa* (1) - est forte, davantage sont promues les notions d'influence, de notoriété et d'originalité, à la condition que celles-ci se réalisent à l'intérieur du cadre institutionnel.

Il reste que, parce que le cadre est arbitraire, il nécessite comme pour une compensation, la promotion d'une individualité artificielle.

Ceci est un indice précieux qui laisse à penser que, parce qu'elle n'est pas prise suffisamment en considération en amont, l'individualité du sujet s'exacerbe dans des comportements communautaristes qui non seulement ne satisfont pas les besoins naturels d'individualité, mais les font s'exprimer dans des corporatismes et des coteries qu'on rencontre dans tous les milieux sociaux (bandes organisées, mandarinats, sectes, communauté des chercheurs etc.) et génère de nombreuses impostures.

De naturel, le besoin d'exister devient obsessionnel, il emprunte des voies qui au final ne vont pas dans le sens de la citoyenneté, contraint les dirigeants et responsables de tous ordres à des politiques de rapiécage et replâtrage, et propose à la jeunesse des voies d'expression incertaines. (la célébrité, l'argent...)

(1) - doxa : opinion comme impératif de pensée commune

2 – De l'émancipation.

L'éducation vise à *educare* c'est-à-dire à former, instruire. Mais elle n'est pas *educere* (*ex-ducere*) pour conduire et faire advenir. C'est pourquoi elle recourt à des contorsions factices pour combler l'irrépressible besoin d'être et de s'épanouir.

Si l'imitation est un mode d'apprentissage naturel chez l'enfant, il devient déplacé chez l'adulte. La politique de l'exemple auquel se conformer, de l'idéal extérieur à atteindre, de la *doxa* à entonner, aliènent la capacité à penser et agir par soi-même.

Par le mode imitatif - de l'exemple à suivre et de ses congénères - le système éducatif et au-delà, celui de la citoyenneté, incite à abandonner ses observations, ses ressentis personnels et pousse à aller rechercher des références en dehors de soi. Ce fonctionnement est si prégnant que l'émancipation ne se pense plus qu'en opposition ou différenciation par rapport à l'existant.

Jacques Rancière, dans « Le maître ignorant » a brillamment démonté le mécanisme du conditionnement par une croyance d'un sujet sur lui-même, mais n'a pas dépassé le stade du conditionnement social ; il n'a pas envisagé l'émancipation comme relative à la condition d'homme avant celle de l'homme-citoyen dans sa classe sociale.

S'il a explicité l'approbation d'une classe sociale à la croyance qu'elle y est vouée, mais qu'elle peut désormais en sortir, il n'a pas étudié la question de l'émancipation à sa racine, c'est-à-dire à celle de l'individu en tant qu'humain par rapport au groupe.

En d'autres termes, ce qui est pensé, c'est une émancipation – nécessaire - de condition de classe, de sexe (émancipation des femmes), de préjugé racial ou ethnique, c'est-à-dire de déterminations extérieures. L'émancipation de la classe « inférieure » se situe par

rapport à celle qui est jugée « supérieure ». L'émancipation des femmes est jugée par rapport à la condition masculine.

Ce qui chez un sujet, dénote d'une véritable émancipation, c'est sa capacité à connaître et maîtriser son propre vécu intérieur. *A contrario*, si originale soit ma personnalité, elle n'est en rien émancipée si elle est élaborée en fonction d'un rôle social, c'est-à-dire extérieur.

Dans le rôle social - fût-ce aux sommets de l'Etat - on ne choisit rien, on est tenu par le rôle et ses accessoires : manières de penser, de parler, comportements convenus et attendus. Jusqu'au plus haut de l'échelle sociale, « on pense pour nous » et nos convictions ne sont que le ramassis de ce que nous avons pioché çà et là, rassemblé sous le nom de valeurs se prétendant meilleures que d'autres.

La faiblesse du projet éducatif est de vouloir quelque chose pour l'apprenant ce qui obère d'emblée chez celui-ci la possibilité d'une véritable autonomie, puisqu'on le fait entrer dans la construction d'une palette de références extérieures à sa personne.

L'argument de se référer à des repères extérieurs, s'il est valable pour l'enfance et peut s'admettre plus tard si l'on s'en contente comme d'une source d'inspiration, cet argument s'effondre s'il s'agit d'en être le jouet.

Force est de constater que nous évoluons dans un environnement idéologique de « prêt à penser » que masque la profusion des informations (souvent contradictoires entre elles, y compris de la part d'experts proclamés).

La pathologie de l'appel à la référence extérieure contamine le corps social tout entier dans lequel l'individu délègue sa responsabilité et sa faculté de penser par lui-même.

Non seulement nous nous réfugions derrière l'excuse de faire ce qu'on nous demande et d'être « politiquement correct », mais encore, nous procédons à un reniement de nous-mêmes.

Nous faisons valider notre pensée par la référence à une autorité comme si celle-ci était une attestation de fiabilité. Il est assez remarquable de noter que plus on « s'élève », dans la hiérarchie, plus le recours aux références et l'appel à la « preuve par l'autorité » entrent en vigueur et s'imposent comme une obligation.

Ceci corrobore l'état de dépendance dans lequel nous nous trouvons par rapport à des données extérieures qui ne nous appartiennent pas, mais dont nous nous servons pour asseoir notre crédibilité aux yeux des autres et de nous-mêmes.

Dans un consensus général, il est donc admis que la connaissance est indirecte, puisqu'elle ne procède pas d'une expérimentation personnelle directe : ce sont des contenus dont il nous est demandé de les croire *a priori*.

Et parallèlement, les éléments solides sur lesquels nous nous appuyons réellement, sont ceux que nous avons enregistrés par notre vécu personnel, nous auto-éduquant à partir de nos expériences et expérimentations.

3 – Enseigner et apprendre.

Si l'apprenant est soumis au moule du conditionnement, bien entendu, l'enseignant lui-même ne peut y échapper.

A la lumière de ce que nous avons pu voir, l'enseignant est le relais – parfois à son corps défendant – d'une idéologie qui norme et qui par sa nature-même, annihile le potentiel d'autonomie des apprenants.

Mais dans sa fonction de reproduction, le maître est immergé lui-même dans un conditionnement qui l'empêche de voir chez ceux qui apprennent, les tendances, les potentiels, les virtualités à développer, puisqu'il n'a pas été « programmé » pour le voir.

Autrement dit, le schéma éducatif est une transmission, mais pas une communication, si l'on s'accorde à dire que la première véhicule des informations alors que la seconde ouvre à un échange. Ce n'est pas d'un échange d'idées dont nous parlons, mais d'un échange d'être humain à être humain englobant des émotions, des idées, du non verbal, des présences.

Nous développerons ce point plus loin pour dire que l'enseignant devra se rééduquer, se déconditionner lui-même pour avoir la perspicacité de déceler chez l'apprenant les caractéristiques utiles à son propre épanouissement.

Modelé à l'image du futur citoyen qu'il sera, l'apprenant est le consommateur (plus ou moins consentant) d'une éducation à sens unique.

A l'image du citoyen qu'il est déjà, l'enseignant est le porteur d'un système de valeurs importées et exportables, sans que ni lui, ni l'apprenant puissent agir dessus si ce n'est par un effort personnel ne devant rien au dit système.

De notre point de vue, l'enseignant ne peut plus être un passeur, mais devient un révélateur : il est celui qui contribue à une éclosion, à un déploiement. Il n'est pas l'instigateur mais l'animateur de cette éclosion. Il est un accoucheur : sa maïeutique est celle de l'humain mais pas celle des idées.

La relation enseignant/apprenant ne peut plus s'inscrire dans l'autorité et la verticalité aussi souples soient-elles. Cette relation est celle d'un guide qui tient compte des aptitudes de son protégé et l'aide à en extraire le mieux adapté et le meilleur pour ce qu'il peut en donner.

Par sa forme conventionnelle, l'éducation ne peut que générer des itinéraires n'allant pas dans le sens de l'épanouissement de l'individu. Malgré, tout, approximativement, bon an mal an, la majorité finit par s'en sortir.

Cela se fait au prix d'une ignorance de soi-même, puisque dans le cas d'une « réussite » extérieure, l'apprenant sera passé à côté de sa propre personne et même de sa propre vie (seules les nourritures extérieures de type prestige et argent venant compenser et masquer les frustrations de fond, et comme le rappelait Sénèque, ces compensations en viennent à être de l'ordre de l'esclavage).(1)

Il ressort de tout cela que le sens de l'éducation ne peut plus se définir comme un programme à dérouler fût-ce par la pédagogie la plus habile.

L'origine et le but de l'éducation c'est l'apprenant.

(1) – « regarde le temps qu'ils passent à calculer... » Sénèque – La vie heureuse.

4) – Pourquoi se connaître ?

La plupart du temps, lorsque nous disons nous connaître, nous ne faisons qu'énoncer ce que nous voulons montrer ou démontrer pour l'extérieur, ce que nous aimons croire de nous-mêmes y compris nos défauts.

Cette vision de nous-mêmes est largement conditionnée par ce que notre éducation en général, le regard des autres et le poids de leurs attentes impriment sur nous. Nous sommes donc dans le domaine de l'image de soi c'est-à-dire du seul intellect.

Nous restons donc dans le champ d'une connaissance partielle qui n'implique pas les dimensions perceptives, corporelles et émotionnelles qui sont pourtant décisives pour l'apprentissage dans sa globalité puisque ce sont elles qui vont orienter le fonctionnement de l'intellect dans sa compréhension et ses décisions.

L'intérêt de la connaissance de soi est donc la prise en compte de la globalité de la personne humaine de façon à ce que l'éducation soit en adéquation avec la réalité de cette globalité.

Dans son fonctionnement classique, l'éducation omet tout ce qui sort du périmètre du seul intellect pour ne sélectionner que par les critères de celui-ci. Ces critères intellectuels accaparent l'évaluation des dimensions émotionnelles et physiques qui pourtant ne relèvent pas des mêmes repères.

Il est inévitable alors que se produisent les échecs et décrochages scolaires, mais regrettable qu'ils soient attribuables aux carences de l'éducation et insupportable qu'on les impute aux pseudo-déficiences des apprenants.

De la sorte, on peut dire que le système éducatif qui prévaut encore aujourd'hui crée de l'échec, et que c'est cet échec qui justifierait les contraintes de la citoyenneté.

Dans un système circulaire, la limitation de ce qui présente un intérêt chez l'apprenant génère de l'échec, du déchet et de la médiocrité, qui à leur tour engendrent un cadre citoyen de plus en plus rigide, qui lui-même finit par exacerber les violences et extrémismes que nous connaissons, lesquelles à leur tour rejaillissent sur une redéfinition de la pédagogie sans jamais remettre en cause le modèle monolithique de l'éducation comme normative.

III – La connaissance de soi : liberté et responsabilité

Le paradoxe du modèle éducatif est de vouloir faire appel à la responsabilité citoyenne, alors qu'en amont il évacue la responsabilité personnelle dans la construction pédagogique. Nous sommes supposés être responsables pour le service de la cité, mais dessaisis de nos responsabilité et autonomie pour notre propre développement.

La connaissance de soi, selon nous, permet de réhabiliter la liberté et l'autonomie intérieures de chacun dans son territoire privé. Elle permet de restaurer le sens des devoirs à l'égard de soi-même et pas seulement vis-à-vis de l'institution.

Nous voulons montrer que ce quant-à-soi, cette autonomie, cette liberté intérieures n'entament pas notre rôle social de citoyen dans la cité, et que bien au contraire, mieux épanouis pour nous-mêmes, nous sommes moins tentés par les incivilités (qui ne sont que les symptômes extérieurs de notre non-réalisation personnelle) et

donnons au corps social l'opportunité de se vivre autrement que comme cadre coercitif.

1) – L'homme et le citoyen.

La connaissance de soi met face à soi-même et ne peut que générer des résistances entretenues par le contexte éducatif et social. Elle nous amène à devoir sortir du confort de la *doxa*, de nos routines qui pour déplaisantes qu'elles soient, constituent néanmoins des repères commodes dans lesquels nous nous endormons.

L'autonomie bien comprise a quelque chose d'insupportable en ce qu'elle met en évidence nos dépendances, nos « addictions » à tout ce que propose le contexte social.

Alors qu'elle relève de notre essence-propre, lorsqu'elle est revêtue des habits éducatifs et sociaux, notre autonomie devient suspecte comme vouée à la clandestinité.

D'autre part, elle nous retire l'excuse des contraintes extérieures - les devoirs du citoyen - derrière laquelle nous nous abritons pour légitimer notre insatisfaction, ou dont au contraire nous retirons une fierté injustifiée alors que nous n'en sommes que les instruments.

La conciliation de l'homme et du citoyen n'est pas un vœu pieux pour résoudre une contradiction, ni une utopie pour un monde meilleur ; il nous semble qu'elle est la seule façon de reconnecter la société des hommes à son humanité.

Aussi incroyable que cela puisse paraître, il nous faut nous déconditionner et apprendre à apprendre (*learn to learn* et *learn to teach* – que le français ne rend pas), et nous ne pouvons y parvenir que par une connaissance de nous-mêmes qui nous amènera à décider pour nous-mêmes de la pédagogie à adopter.

Sénèque nous rappelle à bon droit que « l'ignorant, c'est celui qui attend son bien-être des autres »

Le stoïcisme, ne remet pas en cause l'ordre social, bien au contraire, il invite à s'y comporter respectueusement. Mais il nous enjoint de conserver au sein de la cité, notre autonomie, c'est-à-dire notre liberté.

2) – Une hypnose collective : le déni de la différence.

Tout dans notre environnement naturel explose de différences, de variétés, d'une profusion de diversité qui invite à admettre que nous ne sommes pas nés pour la même chose et que le *cosmos* est un tout organique dont la vie est déterminée par la diversité et la différence mêmes.

Par une heureuse disposition des choses, un ensemble dégénère vers l'entropie dès qu'il tend à se rigidifier, c'est-à-dire dès qu'il tend (et se tend) à devenir un système. Ceci se vérifie dans les phénomènes physiques mais aussi dans les phénomènes humains.

Ainsi à l'échelle de l'individu, lorsqu'installé dans des routines et rituels, celui-ci se cristallise en automate répétant les mêmes comportements, reproduisant les mêmes discours et réitérant les mêmes erreurs.

La cité y trouve peut-être son compte, mais pas l'humanité.

En refusant la différence et la particularité, le corps social croit économiser l'énergie qui serait consacrée à chacun, en arguant que ni le temps ni les budgets ne peuvent y être consacrés (le bénévolat et les initiatives locales et discrètes pallient les carences de l'Etat en la matière).

La seule façon alors de s'accomplir, débouche sur d'illusoires vanités, des luttes de pouvoir, des singularités clownesques qui ne sont que les échappatoires d'une désespérance dans le cadre d'une société du spectacle et de la consommation, ce qu'Hermann Hesse (1) a appelé « l'ère des variétés ».

De manière réellement hypnotique, nous sommes éduqués à applaudir aux divertissements qui en effet, nous divertissent de nous rapprocher de nous-mêmes.

La pédagogie, de l'école à l'université cherche à être attractive, excitante, pour mobiliser intérêt et motivation chez les apprenants desquels on a décidé une bonne fois pour toute que cette motivation ne venait pas d'eux mais du « produit » proposé et de son « packaging ».

Toutes les initiatives pédagogiques cherchent à « susciter », c'est-à-dire à produire un effet par des stimulations sensorielles de plus en plus fortes (sons, couleurs, rythmes), par un ludisme donnant l'impression que tout est facile et à la portée de n'importe qui.

Jusque dans les théories cognitives dont les anglo-saxons sont si friands, on peut observer « en filigrane » qu'elles sont surtout une analyse des techniques manipulatoires et des ressorts qu'il faut activer pour les utiliser.

Il faut aussi admettre qu'il ne s'agit pas là des seules dérives de la modernité, tous les mécanismes de l'hypnose collective étant en place depuis toujours.

(1) — « Le jeu des perles de verre » - Hermann HESSE

Collective, l'hypnose est aussi imputable à chacun ; nous endossons assez volontiers de notre propre chef, la voie des sentiers battus qui nous épargnent l'honnêteté et le courage de nous connaître et d'être ce que nous sommes « malgré » la pression du collectif.

3) – L'enjeu d'être soi.

Nous avons vu que le champ de l'éducation dans son ensemble, fait l'objet d'une lutte de pouvoir et d'influence et qu'il est très difficile de la détacher de son intention de conditionnement. On veut « à la place de » et non « pour » ; et encore, ne serait-ce que vouloir « pour », enveloppe déjà une intentionnalité qui veut se substituer à la réalité de son sujet.

Ayant fait perdre à l'individu le sens de son existence, on « l'occupe ». En remplissant de réflexions standardisées, en restant dans la couche superficielle de la communication (celle de l'information prolifique et sans intérêt direct pour sa propre vie), en faisant miroiter le bonheur égoïste qui appauvrit les relations avec autrui et les rend concurrentielles ; au global on coupe l'individu de sa propre réalité (1)

Les identités du « moi » comme celle du « nous » sont fictives : il ne s'agit que de la réification de ce qu'on est supposé être, au point que l'enfant n'est considéré comme une personne que lorsqu'il a été « éduqué ».

L'enjeu est de taille : que l'élève soit aussi une personne, et que le citoyen soit aussi un être humain.

(1) – pour tout ce paragraphe, cf Laurent GOUNELLE « Le philosophe qui n'était pas sage »

L'émancipation authentique est la reconnexion à notre liberté fondamentale.

Le prix à payer en est de couper la dépendance par rapport à toute organisation, à toute communauté, à tout prêt-à-penser et en premier lieu au prêt-à-penser qui nous fait croire que nous en serions exempts.

Je suis un citoyen qui participe à la vie de la communauté, mais je ne vis pas sous « perfusion », sous sa tutelle, en état de dépendance Je ne suis pas dupe de la comédie humaine et de la distribution des rôles : je sais que l'humanité se situe « derrière » le rôle, comme l'homme-comédien est derrière sa *persona* (son masque de comédien).

La question est de savoir si je participe consciemment à une nécessaire cohabitation ou si je suis aveuglé au point de prendre les ombres projetées sur les murs de la caverne pour la réalité.

Est-ce que j'accepte de renoncer à moi-même, voire de me renier moi-même, en m'abandonnant entièrement aux mains d'un système qui décide pour moi et me distrait de ses ombres chinoises ? Est-ce que seulement je le vois ?

Le cadre éducatif – ne serait-ce déjà que parce qu'il est un cadre, y compris au sein de la famille – laisse entendre qu'hors de lui, pas de salut. « On » attend quelque chose de moi : une obéissance, une conformité, un comportement puis des résultats. La formation devient une monnaie d'échange : votre formation est acceptée, mais l'entreprise en attend un « retour sur investissement ».

Et tout cela est si bien ficelé qu'avec le plus grand sérieux, des experts nous parlent de l'indispensable nécessité de « prendre du temps pour soi », sans voir que le temps pour nous est là tout le temps et qu'à

tout instant la mort peut survenir, rendant vain le jeu des apparences sociales du citoyen.

En réalité, nous n'avons intrinsèquement de compte à rendre à personne, si ce n'est au regard des nécessités de la citoyenneté.

La connaissance de soi et son complément, la conscience de soi, est donc la seule solution pour que nous passions d'objet social au statut de réel sujet.

V – Connaissance de soi et : liberté et responsabilité.

Il nous faut d'emblée être vigilant par rapport à l'illusion que l'émancipation puisse être un retrait de la cité : à se croire au-dessus de la loi des hommes, le risque est de sombrer dans une condescendance qui expulserait l'humain en nous hors de nous. Poser l'alternative comme l'ont fait certains : « ou la cité, ou moi » est une voie trompeuse, puisqu'elle se situe encore par rapport au corps social.

D'autre part, malgré les tentatives faites autour des notions de « compréhension » (p.ex. Dilthey) et celle de « conscientisation », on est resté à la périphérie de la connaissance de soi, sur un terrain purement intellectuel, qui décrit la globalité de l'être humain, mais ne fait qu'en parler sans rien intégrer de sa réalité. Cela explique la multiplicité des sciences humaines, parfois complémentaires, souvent contradictoires.

Il est assez surprenant d'entendre parler de « conscientisation » : comme s'il suffisait de nommer les choses pour en prendre conscience ; les comprendre intellectuellement sans doute, mais les intégrer, assurément pas.

Le mot de « connaissance » de soi peut induire en erreur et faire croire qu'une connaissance intellectuelle pourrait suffire ; nous proposons, pour lever ce malentendu, de parler d'expérience de soi (voire d'expérimentation de soi). Et pour être tout à fait complet il nous faut préciser que pour être véritables, compréhension et conscientisation doivent se manifester par un comportement et des actions différents.

La connaissance de soi est une connaissance directe par l'apprenant lui-même de son propre fonctionnement, dans ses dimensions corporelle (sensorielle et motrice), émotionnelle, relationnelle et intellectuelle.

Le développement du mécanisme de l'attention, entendue comme ouverture totale à ses propres fonctionnements internes et à l'environnement extérieur est l'outil de la connaissance de soi.

Nous ne parlons pas d'une attention « concentrée » qui, focalisée sur tel ou tel point omet tout le reste (type d'attention sélective qui nous est demandée dans le cadre scolaire ou professionnel) mais d'une ouverture aux mondes internes et externes.

De même, pour ce qui est de l'observation de soi-même (qui requiert l'attention), nous ne parlons pas d'une introspection ou d'une auto-analyse qui elles-mêmes relèvent encore d'une démarche intellectuelle. Observer, est simplement constater, regarder ce qui se passe en nous et en dehors de nous.

D'autre part, cette attention fluctue entre différents niveaux de vigilance : je puis à certains moments être présent à ce qui se passe, comme à d'autres « m'absenter » comme nous le faisons tous, notamment en environnement connu.

(Qui n'a jamais eu l'impression de littéralement se réveiller au terme d'un chemin quotidien parfaitement connu !). C'est ce qui explique la manière dont nous comprenons et mémorisons les choses.

Chacun de nous combine les dimensions corporelles, émotionnelles et intellectuelles, mais aucune combinaison n'est identique à une autre, ce qui fait de nous des êtres similaires, mais foncièrement et subtilement différents les uns des autres.

A la nature de cette combinaison, de notre histoire personnelle (fût-ce au plus jeune âge), correspondent des réactions, des centres d'intérêt, des expressions très personnelles (comme nous pouvons l'observer, un même événement même anodin, est perçu et vécu différemment selon les individus).

Ainsi, un enfant tournera davantage son énergie et son attention à des choses relevant du mouvement qu'à celles de l'intellect ; tel autre sera sensible aux climats émotionnels et son apprentissage s'en trouvera favorisé ou altéré.

A l'évidence, une pédagogie classique, par son uniformité et par le fait qu'elle fait très principalement appel à la seule dimension intellectuelle de l'apprenant, ne peut obtenir que des résultats approximatifs : satisfaisants ou brillants pour ceux dont la tendance naturelle s'en accommode, médiocres ou désastreux s'il y a inadéquation entre la méthode et la nature de l'élève.

Que les résultats soient décevants au regard du système comparatif des notes et appréciations est déjà préjudiciable, mais cela devient carrément dramatique pour les apprenants qui sont en quelque sorte les sacrifiés d'une pédagogie arbitraire ne prenant en compte ni l'être humain dans sa totalité, ni la diversité des êtres humains entre eux.

C'est pourquoi, nous pensons qu'en premier lieu, c'est à l'enseignant de développer en lui l'attention et la connaissance fine de son propre fonctionnement et de ses contenus, seule voie lui permettant de savoir détecter chez les apprenants qui lui sont confiés, les nuances et subtilités qui permettront de situer le meilleur apprentissage possible. L'enseignant devenant le simple guide d'un cheminement qu'il a lui-même préalablement effectué – et continue de parcourir.

Avec la connaissance de soi, telle que nous venons de la décrire brièvement, l'éducation réhabilite le sujet humain qu'elle « élève » à sa mesure personnelle.

Se sentant reconnu pour ce qu'il est et non pour ce qu'on attend de lui, le sujet se connaissant peut s'accomplir à partir de ses propres références internes et, se sentant gratifié et complet en tant qu'homme, peut devenir alors un citoyen de qualité pour qui altérité et solidarité envers autrui ont un sens réellement intégré.

En forme de conclusion.

Des stoïciens, il a été dit « ils boivent, mais ne sont pas ivres ». Cette formule correspond assez bien à notre intention ; il n'est pas question de s'extraire de la communauté des hommes et avec Marc-Aurèle, nous nous revendiquons avant tout « citoyens du monde ».

Nous avons montré que le mode éducatif - quelles que soient ses variations - reste dans un schéma normatif et calculateur en étant pensé pour le dépositaire du pouvoir, pouvoir domestique, pédagogique ou civil.

Sa caractéristique est d'imposer un modèle extérieur à l'apprenant, ce qui prive celui-ci d'un véritable savoir, si on admet que « savoir » intéresse la totalité de la personne humaine, et pas seulement sa « part » intellectuelle.

Le système éducatif tel qu'il existe, accapare tout l'espace intérieur de l'apprenant, générant des pseudo-manques et besoins qui le font souffrir de son incomplétude et amène le corps social à ériger un arsenal législatif qui contient à grand' peine les pulsions de l'humain.

Autrement dit, c'est en niant en l'homme, son potentiel d'autonomie et de responsabilité que le collectif et avec lui le système éducatif superposent à l'infini des règles, des valeurs et des croyances qui se substituent au libre-arbitre de chacun.

Nous pensons, non seulement que la démarche est inique vis-à-vis de tout individu, mais encore qu'elle est un mauvais calcul pour le corps social.

Le travail sur le mécanisme d'attention et son développement, son intégration par les enseignants comme les apprenants, pourrait être non seulement le moyen d'une véritable pédagogie, mais encore, une réhabilitation de la formation à être et à la possibilité d'une métamorphose générée par soi-même.

Sénèque disait qu' « il faut juste une vie pour apprendre à vivre », indiquant par-là, que par nature, le chemin de l'homme est un continuum en dynamique qui ne cesse de se renouveler en un éternel présent : pour cueillir ce *carpe diem*, encore faut-il avoir la vigilance permettant d'être en perpétuel apprentissage.

J'ai longuement parlé du conditionnement en général, cela m'a semblé nécessaire pour la bonne compréhension du contexte dans lequel nous sommes, et pour prendre clairement la mesure de l'évacuation de la dimension humaine sous ses différents aspects.

En parallèle pourtant, se dressent des besoins forts contre le « stakhanovisme » de l'éducation. On peut observer différentes tentatives qui se veulent innovantes pour répondre à ces besoins. Elles présentent un réel intérêt par le fait qu'elles ne sont pas figées mais elles sont dans une dynamique de recherche (éducation par les pairs, théâtre forum, éducation populaire...).

C'est par la pratique de l'attention dans le présent comme moyen pour un apprentissage en dynamique que je souhaiterais faire le lien et le ralliement à ces besoins.

En ce sens, je perçois la recherche et les travaux que j'ai effectués comme préparatoires à plus amples développements, de façon à permettre la pratique et l'application à soi-même de l'attention dans le présent, pratique sans laquelle elle resterait lettre morte.

Bibliographie :

ANDRE (Christophe) : article « La méditation de pleine conscience »
Revue Cerveau et Psycho – N°41 – Sept./Oct. 2010.

BEZILLE (Hélène) : L'autodidacte : entre pratique et représentation.
2003 – éd. L'Harmattan.

BOURDIEU (Pierre) & PASSERON (J.-Claude) :

* La reproduction – 1964 – Les Editions de Minuit – coll. Le sens commun.

* Les héritiers – 1970 – Les Editions de Minuit – coll. Le sens commun.

DOLTO (Françoise) :

* « La cause des enfants » - 1985 – Robert Laffont.

* « La cause des adolescents » - 1988 – Robert Laffont

GOUNELLE (Laurent) : Le philosophe qui n'était pas sage
2012 – éditions Kero (et Pocket).

HESSE (Hermann) : Le jeu des perles de verre. – Le livre de Poche.

HESSE (Hermann) : L'art de l'Oisiveté – Le livre de Poche.

LEGRAND (J.Louis) - COLIN (Lucette) (sous la direction de) :

L'éducation tout au long de la vie. –

2008 – éd. ECONOMICA – coll. Anthropos.

MARC-AURELE : Pensées pour moi-même. –

trad.Mario Meunier – Ed. GARNIER

MILLER (Alice) : C'est pour ton bien – éd Aubier 1985

MILLER (Alice) : L'enfant sous terre – éd. Aubier 1986

MILLER (Alice) : La connaissance interdite – éd. Aubier 1988

OUSPENSKY(P.D.) : Fragments d'un enseignement inconnu – éd. Stock

RANCIERE (Jacques) : Le maître ignorant – 1987 – éd. Fayard (puis 10-18)

SENEQUE : La vie heureuse – De la brièveté de la vie. éd. Arléa.

Filmographie :

- Elephant man: réal. David Lynch- Oct 1980
- I comme Icare: réal. Henri Verneuil – Déc 1979
- Magdalena sisters: réal. Peter Mullan- Fév. 2003
- Rain man : réal Barry Levinson – 1988.

- Documentaire : Crise, dette, chômage: qui crée l'argent ?
Gabriel Rabhi – Inter.Agir. – Mars 2014.