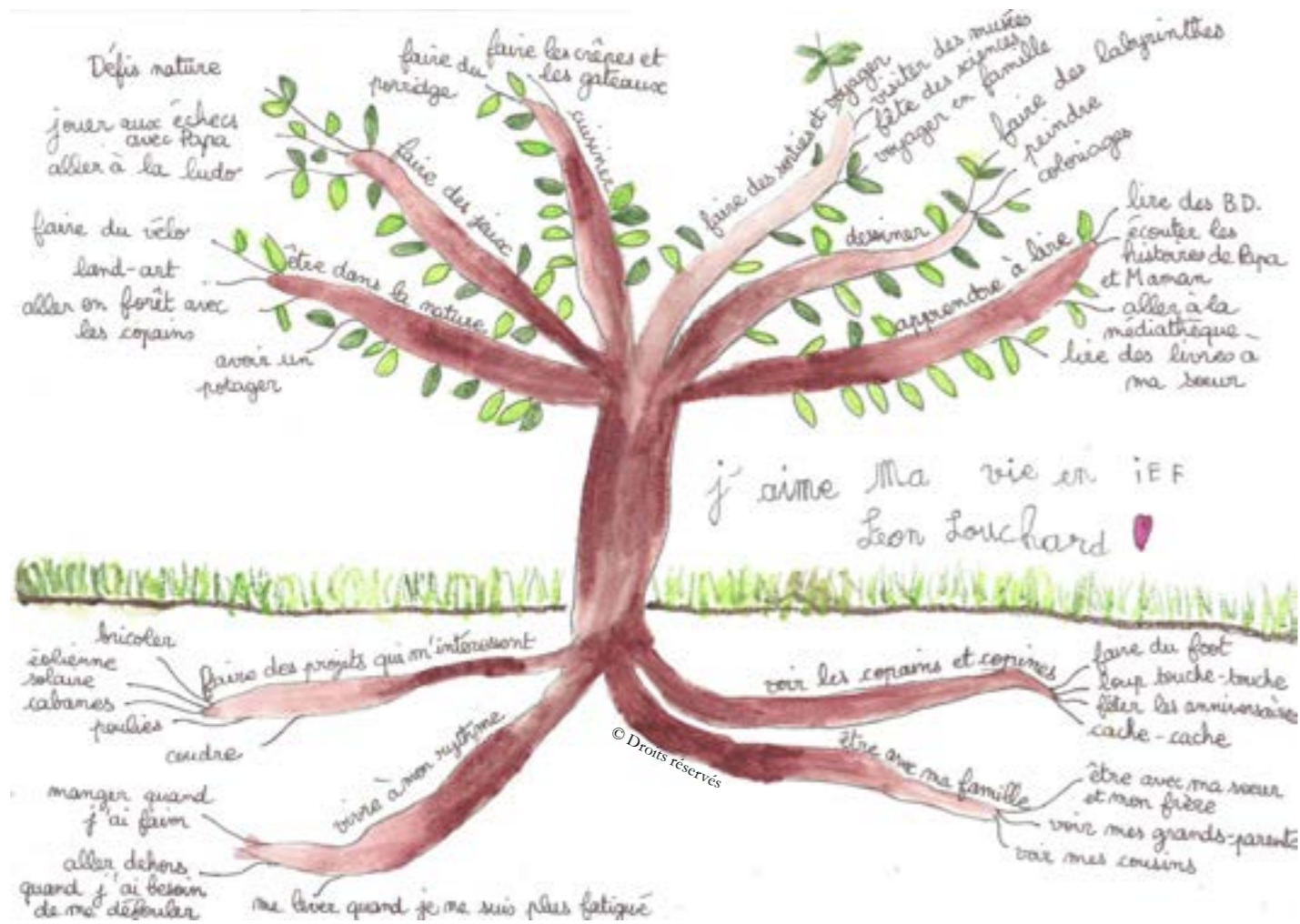




LIVRE BLANC



INTRODUCTION..... 4

I - RÉFLEXIONS SUR LES BESOINS, LA PLACE ET LES DROITS DES ENFANTS 6

Une évolution nécessaire de la place de l'enfant 6

Le statut mineur..... 7

Cette domination adulte qui ne dit pas son nom..... 8

L'enfant connaît ses besoins 9

Pourquoi la lutte pour le droit des enfants est indispensable 11

De l'importance du sens des mots 12

II - RÉFLEXIONS SUR L'ÉCOLE 14

Retour d'expérience d'acteurs et usagers de l'école 14

Théories 17

III - PRENDRE LA LIBERTÉ ET LA RESPONSABILITÉ DE L'INSTRUCTION ET DE L'ÉDUCATION DE SES ENFANTS 23

Historique de la législation encadrant l'Instruction en famille jusqu'au projet liberticide..... 23

Questionner l'obligation versus la liberté 23

Pourquoi choisir l'IEF. Apprendre librement, comment cela se passe-t-il au quotidien ? 25

Les mythes et les préjugés sur l'IEF 26

Les grands non-scots, que deviennent-ils, quelles perspectives d'avenir?..... 29

Ce que l'IEF apporte à la société..... 30

NOS PROPOSITIONS 34

I - Dans l'intérêt supérieur de l'enfant 34

II - Réflexions sur l'école..... 35

III - De la liberté et de la responsabilité de l'instruction et de l'éducation de ses enfants..... 38

RESSOURCES 39

Livres..... 39

Associations 40

Films - Vidéos 40

Chansons 40

Sites 41

Articles 41

Expériences scientifiques 41

Émission de radio et podcast 41

Concepts 41

Citations..... 42

Introduction

Les enjeux de l'éducation sont indissociables des nouveaux défis sociaux et écologiques auxquels nos sociétés modernes sont confrontées. Notre compréhension de l'éducation est ainsi directement liée à une conception plus globale de l'humain, des sociétés, du vivant, selon laquelle les êtres vivants ne sont ni hiérarchisés, ni des ressources à exploiter, ce qui est malheureusement la logique productiviste et industrielle actuelle de nombreuses sociétés dites civilisées.

Nous partons d'un constat : nous avons toutes et tous été enfants, la plupart scolarisés, et pour beaucoup nous sommes déjà parents. Nous avons donc toutes et tous une idée de ce qu'est l'éducation. Comme le rappelait le neuropsychiatre [Boris Cyrulnik](#), ce domaine est celui qui draine le plus de préjugés, d'autant que beaucoup croient lire dans leur expérience un sens commun¹ : « [...] L'éducation est certainement le domaine le plus chargé en préjugés. **Les slogans éducatifs récités par la culture empêchent la pensée** et organisent pourtant nos écoles et nos familles. [...] **Les scientifiques et les artisans aiment l'incertitude, car elle est source de réflexions, de recherche et parfois de progrès.**

Aussi relève-t-on un grand problème de communication entre les personnes qui ont vécu l'expérience de l'instruction en famille, de façon concrète, expérimentale, très différente de celle qu'elles ont connue dans leur enfance, ce choix étant source de réflexions et de recherche, et toutes celles qui ont délégué la prise en charge de leurs enfants aux institutions dites spécialisées et à leurs personnels, réduisant ainsi leurs observations dans la relation avec leur enfant. Or, comme le remarquait Claire de Rugeris, suite à son travail pour faire reconnaître les difficultés que rencontrent les hauts potentiels infantiles (HPI) avec l'institution, tout ce qui a trait à ce dont on n'a pas fait l'expérience et qui relève des croyances et des représentations véhicule beaucoup d'émotionnel, avec, selon, l'anticipation de peurs ou d'espoirs. D'où un grand nombre de malentendus issus de préjugés dont les enfants font les frais entre les partisans d'une école pour tous et les familles qui font le choix de déscolariser leur existence.

Nous voudrions que ce choix de citoyen.ne démocrate soit compris, si ce n'est par tou.te.s, au moins par les parlementaires qui nous représentent. Souvent, hélas, les décisions politiques sont prises sans consultation des personnes réellement et concrètement impliquées : c'est le cas pour tout ce qui touche à l'éducation (on le voit encore avec l'annonce du président le 2 octobre) ; les premiers concernés, les enfants, puis les parents et enfin les enseignants ne sont pas impliqués en premier chef. Ainsi, le projet de loi ne vient pas réguler un usage défaillant, mais intervient pour servir des intérêts autres que ceux exprimés et sans connaissance du terrain.

Notre questionnement s'est porté sur les modalités de rencontres de deux niveaux de pensée, des usages et langages différents autour d'un même sujet, l'enfance, en invitant les politiques qui nous représentent à bien vouloir, le temps d'une lecture, avoir le courage et la curiosité scientifique de suivre les démarches, les apprentissages et les cheminements de ces familles en IEF. Elles sont des concitoyennes et des concitoyens, soucieuses de faire comprendre leurs motivations auprès d'une société et donc des représentants que vous incarnez, vous que nous avons élus.

Notre hypothèse : nombre de chercheurs, éducateurs, parents, psychologues se sont donné les moyens de comprendre les besoins de l'enfant et les mécanismes des apprentissages. Les parents en IEF ont beaucoup œuvré à décortiquer les pratiques éducatives pour changer ce modèle actuel centré sur l'adulte et permettre à la jeune personne de s'épanouir en tant qu'être à part entière.

Les neurosciences éclairent désormais ce que les praticiens, pédagogues, psychologues comme Célestin Freinet, [Janusz Korczak](#), [Françoise Dolto](#), [Boris Cyrulnik](#) (pour les plus contemporains) ont pu révéler de l'enfant ainsi que de ses modes d'apprentissage (intelligences multiples, besoin affectif, initiation par le jeu...). Notre actuel ministre de l'éducation, Jean-Michel Blanquer, dans son livre *L'École de la vie* se réfère même à leurs études (et au test de Céline Alvarez) qui montrent les capacités naturelles de l'enfant à apprendre (ce sur quoi repose

1. Boris Cyrulnik in Desmet & Pourtois, 2005, p. 8.

l'instruction en dehors de la forme scolaire), sans besoin de punitions ou de récompenses, ces motivations étant plutôt contre-productives.

Cependant, quel que soit l'état de nos connaissances, les dispositifs institutionnalisés ne changent pas, ni les croyances semble-t-il, puisqu'ils persistent à présenter l'école comme seul lieu d'éducation et d'instruction, et même en accroissent les prérogatives. Des horaires trop volumineux avec des cours pouvant durer de une à trois heures quand les recherches démontrent que notre attention s'évade au bout de 45 minutes ; que préférence est faite aux cours magistraux plutôt qu'aux travaux de groupe alors que seulement 10% d'un exposé est retenu (quand le codirecteur du Grenelle de l'éducation explique le manque de confiance observé chez les personnes soumises à une pédagogie verticale²) ; un espace fermé, quand les corps en formation auraient besoin de mouvement ; la valorisation d'un seul type d'apprentissages, quand on n'est pas sans connaître la multiplicité des intelligences (cf. [Howard Gardner](#)) ; etc. Tout accrédite l'analyse de [Pierre Bourdieu](#) dans *La Reproduction* : l'école, en légitimant un seul type de culture, comme si elle était neutre et universelle, quand elle relève d'une seule classe, vient « naturaliser » le social en transformant les inégalités sociales en inégalités de compétences. Les spécialistes de l'éducation le savent. À ce titre, le colloque scientifique du Grenelle de l'éducation invitait entre autres [Céline Darnon](#), professeure de psychologie sociale, qui explique bien pourquoi cet enjeu de sélection représente un frein à la promotion de l'égalité à l'école³. Le professeur américain Richard Elmore de l'université d'Harvard doute dans son exposé que l'école puisse répondre aux enjeux que constitue le fait d'apprendre pour nos sociétés à venir.

Ce que vous faites pour nous sans nous, vous le faites contre nous.

Nelson Mandela

Pas plus que dans ce colloque, il ne s'agit de faire le procès de l'institution scolaire qui ne peut répondre aux enjeux de la vie actuelle, mais bien de montrer la nécessité de développer une approche nouvelle du lien éducatif qui fasse de la jeune personne une actrice à part entière d'une relation possiblement réciproque entre adulte et enfant, lequel soit enfin reconnu en tant que personne ayant les mêmes droits que tout être humain, tout en bénéficiant d'une protection qui ne signifie pas sa soumission.

Afin de valider ou d'infirmer notre hypothèse, nous avons organisé ces états généraux de la liberté éducative avec des tables rondes autour desquelles ont été réunis des spécialistes de la petite enfance, des philosophes, des parents, des personnels enseignants, des psychologues, etc. Toutes et tous ont corroboré notre constat de base.

Les pages suivantes détaillent succinctement leurs propos et les réflexions aboutissant à la conclusion qu'il est désormais d'une absolue nécessité de changer nos paradigmes quant à notre regard sur l'enfant, cette jeune personne en devenir aux potentiels déniés par une vision désormais obsolète.

2. Dans sa présentation du Colloque scientifique au sein du Grenelle de l'éducation, Yann Algan (professeur d'économie et doyen de l'École d'affaires publiques de Sciences Po) constate la proportion encore très élevée de professeurs privilégiant les cours magistraux, ce qui a des conséquences sur la confiance et par là même les capacités de coopérer, compétences d'autant plus importantes à acquérir qu'elles sont, explique-t-il, valorisées sur le marché du travail.

3. Céline Darnon, université Clermont Auvergne. « Pratiques sélectives et compétitives : quels risques pour les élèves les plus fragilisés ? ». « Les travaux issus de la psychologie sociale montrent qu'indépendamment des caractéristiques individuelles des apprenants, et toutes choses égales par ailleurs, un élève appartenant à un groupe de bas statut (par exemple, un élève d'origine sociale modeste) a plus de probabilités de ne pas se « sentir à sa place » à l'École, de développer un faible sentiment d'efficacité personnelle et des formes délétères de motivation (par exemple, être motivé par l'évitement de l'échec) qu'un élève appartenant à un groupe de statut plus élevé ». Extrait du résumé de son intervention publié dans le programme du colloque scientifique au sein du Grenelle de l'éducation.

Consultable sur le Net <https://www.education.gouv.fr/colloque-scientifique-quels-professeurs-au-xxie-siecle-307211>

I - Réflexions sur les besoins, la place et les droits des enfants

Qu'ils soient enfants, jeunes personnes ou adultes, parents, éducateurs, psychologues, psychiatres, philosophes, écrivains, journalistes, anthropologues, sages-femmes ou autres, les intervenants des états généraux de la liberté éducative ont en commun la caractéristique d'incarner, au quotidien ou dans le cadre professionnel, les théories scientifiquement validées et désormais incontestables énoncées dans le domaine de l'éducation des enfants. Tous et toutes vivent déjà dans ce nouveau paradigme obligeant des changements profonds de l'organisation de notre société face aux enjeux climatiques et sociaux. Leurs expériences et leurs réflexions les mènent toutes et tous à la même conclusion :

Le type de société structuré par des mécanismes de domination et de **compétition**, comme la nôtre l'est, se montre **incapable d'apporter une réponse adéquate aux crises sociales, économiques et écologiques qui menacent notre civilisation**. Pour répondre à celles-ci, un changement de paradigme socio-écologique, de

La journée des droits de l'enfant est comme celle des droits de la femme. Elles avaient si peu de droits qu'on se sentait obligé de rappeler qu'elles en ont.

Cassandra, 20 ans

Tant de questions et bien d'autres que nous avons voulu poser aux intervenants de nos tables rondes et dont nous restituons ici les constats et solutions possibles.

Une évolution nécessaire de la place de l'enfant

Considéré comme un objet pendant des siècles, l'enfant va progressivement devenir un sujet de préoccupations au fur et à mesure des évolutions historiques. En Occident, le concept d'enfance est récent et sera formalisé par [Jean-Jacques Rousseau](#) au 18^e siècle dans son *Émile*. Ce texte permettra de concevoir que le petit être de moins de 7 ans est une personne qui a des besoins propres. Toutefois, divers facteurs, dont la mortalité infantile élevée et l'impossibilité de réguler les naissances, constituaient alors un grand frein à l'attachement parental. Les guerres et épidémies du début du 20^e siècle ont impliqué une politique d'encouragement de la natalité. Les mutations de la société, notamment l'accès facilité à la contraception, ont eu pour conséquence un nouveau rapport à l'enfant qui est désormais désiré et devient un être précieux auquel on est attaché. La Convention internationale des droits de l'enfant va se construire en filigrane de celle des droits humains, lui reconnaissant légalement un statut particulier.

L'histoire montre que la place de la jeune personne est une question sociale *et* politique. Or, le champ législatif est globalement investi par des hommes qui ne s'occupent pas d'enfants au quotidien. Les conséquences sont importantes et aboutissent à cette domination adulte omniprésente, illustrant ainsi les paroles de Nelson Mandela à propos des opprimés : « Ce que vous faites pour nous sans nous, vous le faites contre nous. » [Thierry Paquot](#), dans son livre *Ville buissonnière*, montre comment cette attitude se traduit, notamment, par l'inhospitalité de l'espace public pour les enfants.

Nous ne pouvons pas ne pas relever le lien entre cette violence structurelle et celle qui est faite aux femmes. L'espace public qu'est la rue ne leur est, dans les faits, pas plus autorisé qu'aux enfants : il est le lieu de tous les dangers pour un enfant ; de plus, 99 % des femmes subissent le harcèlement de rue au moins une fois au cours de leur vie⁴. On voit dès lors comment les luttes féministes doivent être liées à la défense des droits des jeunes.

4. <https://www.peaches.fr/les-chiffres-sont-tombes-99percent-des-femmes-francaises-ont-subi-du-harcèlement-de-rue-a741628.html>

La perpétuation de la domination adulte est permise grâce au fantasme des sociétés occidentales en général, de la France en particulier, fondé sur l'égalité des êtres entre eux, permise par ce qui est appelé « civilisation ». Ce concept est construit sur diverses structures de domination : masculine, adulte, culturelle et coloniale. Ces sociétés civilisées ont eu besoin d'établir une règle supérieure à toutes les autres afin d'assurer la survie de leurs membres : la Déclaration universelle des droits de l'homme, faisant fi de tous les peuples premiers et autres formes d'organisations de vie qui ont pourtant, depuis des millénaires, assuré la survie de l'espèce humaine.

L'éviction des enfants de la sphère politique (vie de la cité), comme celle des personnes qui en prennent soin, crée une dichotomie entre les lois, garantissant les droits d'une part, entravant l'exercice de ces droits par la réalité de terrain d'autre part.

Sans accompagnement de l'enfant qui prenne en compte ses besoins élémentaires, la création d'un tissu social bénéfique à tous les membres de la société n'est pas possible⁵.

Des bulles démocratiques et égalitaires où la liberté de chacun s'exerce existent déjà ; des lieux de transmission de connaissances, où l'interconnexion entre tous les membres de la communauté humaine est possible, où le développement de la biodiversité indispensable à la survie de l'espèce est un idéal vers lequel tendre. Ce sont par exemple les écoles démocratiques ou les familles pratiquant l'instruction hors établissement scolaire, qui, pour peu qu'on les laisse explorer leur plein potentiel, pourraient contribuer à l'élaboration de tiers lieux où la diversité des milieux socioculturels ainsi que le mélange des âges seraient la règle. Tous les membres de la société y auraient leur place.

Nous affirmons notre volonté de tout mettre en œuvre pour que ces expériences de vie ne soient plus des initiatives isolées, mais les prémices d'un changement structurel. Nous ne voulons plus de solutions personnelles disséminées dans un terreau global oppressif dont les institutions nous empêchent de sortir. **Nous dénonçons l'obligation de scolarisation à venir dans une école dont les violences éducatives ne sont plus à démontrer⁶.**

Le statut mineur

Le 21 novembre dernier avait lieu la Journée internationale des droits de l'enfant, non sans rappeler celle du 8 mars concernant les droits des femmes. L'existence même d'une journée spécifique montre bien qu'ils ne sont pas pleinement respectés et que les conditions de vie des jeunes personnes doivent encore être améliorées. Lors de nos états généraux, tous les intervenants confirment unanimement cette réalité : les droits des enfants sont oubliés tout le reste de l'année et, généralement, les premiers concernés en ignorent même l'existence. Dans combien d'écoles en France cette journée a-t-elle été évoquée et a-t-elle suscité des discussions, voire des actions ?

Les violences éducatives se reproduisent fatalement de génération en génération parce que l'enfant ne peut exprimer ses ressentis face aux atteintes physiques et morales qu'il subit lors de son développement et il finit par intégrer son expérience comme une norme ou une référence à suivre. Des jeunes personnes éduquées avec bienveillance et dans un environnement sécurisant ne pourront perpétuer aussi facilement ces mécanismes puisqu'elles en seront conscientes.

Paradoxalement, le statut de mineur, instauré pour protéger les enfants, les a placés dans une « cage dorée », selon la formule de John Holt, où, nourris, logés, vêtus, ils n'ont pas le droit de s'exprimer librement et dont ils n'ont pas le droit de sortir. Ils ont, en revanche, obligation de « profiter » de ces années jusqu'à ce que vienne l'âge où ils pourront enfin exercer leurs droits humains et enfermer à leur tour leurs propres enfants.

Nous souhaitons redéfinir le terme de droit. Avoir « le droit de » signifie avoir « la possibilité de » et n'implique ni une obligation ou un devoir, ni une interdiction. Avoir le droit permet de choisir. L'enjeu est dès lors de faire

5. *Il est urgent de promouvoir la culture du respect de l'enfant comme « ultime révolution possible » et comme élément fondamental de transformation sociale, culturelle, politique et humaine de la collectivité.* (Maria Rita Parsi, psychologue italienne.)

6. <http://education3.canalblog.com/archives/2019/03/16/37181040.html> B. Collot - « École et société. La violence institutionnelle ». <https://www.albin-michel.fr/ouvrages/lechech-scolaire-nexiste-pas-9782226451125> Juliette Speranza *L'Échec scolaire n'existe pas.*

en sorte que le choix soit éclairé, établi avec un maximum de données loyales sur ses conséquences, ses avantages et ses inconvénients. Avoir un droit autorise l'erreur, le retour en arrière et le changement de direction. Nous convenons que l'exercice de certains droits est extrêmement délicat selon l'âge. Mais interdire suffit-il à empêcher ? La suppression d'un droit fondamental conduit inmanquablement à son exercice non régulé dans la clandestinité et à une moins bonne prévention des dérives.

Un droit qui s'exerce pleinement implique naturellement un sens de la responsabilité et du devoir et n'a pas besoin d'être contraint. L'âge ne peut constituer un critère pour interdire ou autoriser l'exercice d'un droit ; tout au plus peut-il être un critère pour l'encadrement de sa mise en application.

Empêcher les enfants d'expérimenter ce qui constituera leur existence future compromet leur développement et la constitution d'une société d'adultes responsables et conscients des enjeux du monde de demain. Il en va de même, et surtout, pour le choix des modalités d'apprentissage. Un enfant, quel que soit son âge, informé de ce qu'il implique au quotidien d'aller à l'école, doit pouvoir décider s'il souhaite ou pas faire cette expérience. Alors, son appétence pour l'acquisition de connaissances n'en sera que plus affirmée.

Ce déni de droit à décider de son mode d'apprentissage dont se rend coupable la société « majeure » n'est qu'un des aspects problématiques de la conception actuelle de l'enfance, cet espace-temps, dernier trou noir des sciences humaines, comme le décrit [Olivier Maurel](#)⁷. La majorité des penseurs et des éducateurs reconnus ont nié jusqu'à très récemment le fait que, depuis cinq mille ans, la quasi-totalité des enfants est maltraitée par les parents et par les institutions⁸.

Sous couvert de bonnes intentions et de règles établies, cette construction sociale fondée sur la violence éducative se perpétue, la violence alimentant sans fin la violence. Pour rompre le cercle vicieux, une décision politique forte qui viserait une éducation valorisant le respect de soi et des autres, l'appropriation de ses ressentis, etc., serait nécessaire (cf. propositions).

La loi civile de 2019 est la toute première pierre d'une grande construction à venir : celle de l'organisation d'une société où l'éducation servirait le vivre-ensemble dans un cercle vertueux, où les générations cohabiteraient sans hiérarchie afin qu'aucun être humain ne perde ses droits à sa naissance.⁹

Cette domination adulte qui ne dit pas son nom

Selon la psychanalyse freudienne, un enfant doit être dominé pour se sentir en sécurité. Il ne doit pas se sentir l'égal d'un adulte. [Laurence Dudek](#) explique pourtant qu'avant 7-8 ans, sur le plan cognitif, un enfant se voit l'égal de l'autre. Parce qu'il évolue dans une société qui hiérarchise les personnes et octroie des privilèges en fonction du niveau d'autonomie (petite et moyenne section de maternelle, parent-enfant, etc.), l'enfant verra sa vie mise sous tutelle au prétexte de le protéger. Cette hiérarchisation et cette subordination impliquent une discrimination que l'on appelle « domination adulte ».

Depuis le 17^e siècle, parallèlement à la reconnaissance des besoins propres de l'enfant, s'est installé leur enfermement : ils ont été jugés de moins en moins capables de faire, penser, agir par eux-mêmes. Le statut de mineur les prive des droits fondamentaux qui permettent d'échapper à toute forme de violence. Liberté de circulation, droit à une vie privée, droit à l'autonomie matérielle, droit de choisir avec qui il vit, droit d'échapper à une éducation contrainte ne sont pas inscrits dans ses droits particuliers. 85 % des parents en France usent de violences physiques, encore aujourd'hui.

Nous dénonçons précisément cette idéologie liée au statut lui-même qui ne permet pas davantage aux organisations de la protection de l'enfance d'offrir aux enfants maltraités une échappatoire digne de ce nom.

En 2019, la loi civile sur les violences éducatives ordinaires est votée. Elle n'aborde que les violences parentales en éludant celles vécues au sein des institutions. De nombreuses violences parentales sont liées à l'école : les parents frappent et punissent leurs enfants pour qu'ils fassent leurs devoirs, à cause de leurs mauvaises notes, etc.

De plus, le parent est stigmatisé par cette loi qui déresponsabilise l'État en dédouanant ses propres institutions qui sont pourtant des lieux de violences éducatives avérées.

De même, [Laurence Dudek](#) dénonce dans le harcèlement scolaire entre jeunes de même tranche d'âge une oppression inconsciente tant pour le harceleur que pour le harcelé : les lois et la morale, se posant en définition du bien et du mal, impliquent que celui qui harcèle est coupable, celui qui subit est victime. Or, comme nous le dénonçons, le contexte social est organisé de façon à ce que les actes de violence puissent avoir lieu. Il crée le harceleur, pour ensuite le désigner coupable. Ainsi, les deux sont victimes.

L'exemple suédois¹⁰ montre l'importance de la dimension politique dans la lutte en faveur de l'éducation bienveillante : l'interdiction de toute VEO, y compris à l'école, a eu pour effet, trente ans plus tard, une diminution des violences conjugales, de l'alcoolisme, des agressions sexuelles, etc.

Alors qu'elle est dite la plus protégée, l'enfance est la catégorie la plus vulnérable dans notre société.

62 % des victimes d'agressions sexuelles sont des mineurs¹¹.

40 % des SDF âgés de 18 à 24 ans seraient des personnes issues du dispositif de protection de l'Aide sociale à l'enfance (ASE)¹².

Les institutions où les enfants les plus isolés socialement sont en relation avec des adultes sont les plus criminelles qui soient dans notre société. Toute autre institution d'aide sociale avec des dispositifs similaires à l'ASE serait abolie si elle concernait des adultes.

Nous ne pouvons plus tolérer que l'accompagnement des jeunes personnes ne puisse être remis en question sous prétexte que les adultes ne veulent pas abandonner leurs privilèges. Nous ne pouvons plus accepter que le cercle vicieux des violences pour le bien d'autrui nommé éducation puisse perdurer. Nous ne laisserons pas cette organisation délibérée d'un conditionnement à l'obéissance se maintenir. Nous soulignons l'absolue nécessité d'instaurer un cercle vertueux dans notre rapport aux enfants afin qu'ils deviennent des adultes n'ayant plus peur de la différence de l'autre, sachant s'entraider. C'est à cette condition qu'ils pourront faire face aux enjeux planétaires (écologiques, sociaux et politiques) à venir.

Interdire n'empêche pas de faire. S'il y a le droit, alors il y a la responsabilité. S'il y a l'interdit, alors ça déresponsabilise et provoque l'effet inverse de celui voulu.

Aurore, 21 ans

L'égalité des droits n'est pas de donner la même chose à tout le monde : cela produit de l'injustice. Les besoins diffèrent d'un individu à un autre selon le contexte. Y répondre de la même façon en tout temps et en tout lieu ne permet pas une réponse adaptée. L'appréciation de la personne, quel que soit son âge, **est la base :** un enfant sait ce qui lui est nécessaire au moment opportun. Nous, ses accompagnant.es (parent, personnel éducatif, etc.), pouvons évaluer la possibilité matérielle de concrétiser ses demandes sans en être juge. **Chacun.e, quel que soit son âge, détient des compétences issues de son expérience. Les aptitudes acquises au fil du temps permettent d'évaluer ce qui fait sens, ce qui est nécessaire pour nourrir sa propre existence. Considérer la pertinence de ces capacités comme inaliénables sans considération d'âge permettra une réelle équité des droits.**

L'enfant connaît ses besoins

Nous définissons le terme attachement comme suit :

Un double mouvement de demandes de l'enfant et de réponses de la personne prenant soin de l'enfant (*caregiver* en anglais), s'inscrivant dans un continuum relationnel¹³.

10. <https://www.imbattables-lefilm.com/>

11. http://www.justice.gouv.fr/art_pix/stat_infostat_160.pdf

12. https://ddata.over-blog.com/5/77/89/71/Presse/Insee_Lien-entre-enfance-placee-et-SDF.pdf

13. *Le Concept du continuum*, Jean Liedloff. : https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Concept_du_continuum

7. Olivier Maurel, *La Violence éducative : un trou noir dans les sciences humaines*, L'Instant présent, 2012.

8. <https://www.oveo.org/histoire-de-la-violence-educative/>

9. <https://www.oveo.org/notre-lecture-du-rapport-gouvernemental-relatif-aux-violences-educatives/>

Nous réfutons l'idée communément admise par certains experts niant l'expérience maternelle qui a permis la survie de l'espèce jusqu'à ce jour, selon laquelle l'attachement est un processus très circonscrit dans le développement psycho-affectif de l'enfant et relativement indépendant du physique. Dès lors qu'il y a attachement psychique, il conviendrait de se détacher physiquement. Cette rupture serait structurante et l'aiderait à devenir plus autonome. Argument erroné qui sert l'idéologie de la collectivité (école et crèche) comme lieu de socialisation bénéfique et nécessaire pour l'enfant très tôt dans sa vie.

Ce détachement institutionnalisé a pourtant de graves limites dont, à l'extrême, l'hospitalisme, état dépressif qui se manifeste chez certains enfants séparés précocement de tout lien d'affection. La pouponnière de [Lóczy](#)¹⁴ a largement expérimenté et posé les jalons d'une pratique de l'attachement nécessaire au bon développement de l'enfant, contredisant les pratiques d'une séparation physique précoce.

Nous affirmons **la nécessité vitale** pour l'être humain de ressentir la présence de l'autre parce qu'elle lui permet de ressentir la sienne, même et surtout si ses besoins physiologiques sont satisfaits.

Nous définissons la ré pondance comme l'attitude d'un partenaire de soin qui est en situation de répondre après avoir écouté. La réponse s'ajuste ainsi à la demande.

Le bébé n'a pas la même notion de l'écoulement du temps que l'adulte. C'est la raison de l'intensité de ses périodes d'éveil. L'ensemble de ses ressentis se vit dans une dualité « enfer » (la nuit, la solitude) versus « paradis » (la lumière, la présence). Penser qu'une fois ses besoins physiologiques satisfaits (propreté, nourriture, etc.), il puisse se détacher physiquement de son « répondant » est un leurre au service de l'idéologie adultiste. Laisser l'enfant loin de toute relation affective est une rupture dans le continuum de soins.

Cet abandon répond à une logique socio-économique à l'œuvre dans l'ensemble de la société : tous les individus doivent s'adapter à ce que demandent les nécessités de productivité en supprimant toute question de présence relationnelle et d'interaction humaine. La présence à l'autre demande de ne pas être dans une logique comptable.

Nos vies consuméristes mènent à des situations brutales répétées inlassablement alors que même les théories occidentales les plus promues affirment qu'une personne, jusqu'à ses 3 ou 4 ans, manifestera de la détresse s'il y a séparation.

L'abandon est omniprésent dans nos sociétés et laisse pour séquelles des difficultés à construire des relations pérennes lorsque nous sommes devenus adultes.

Nous définissons le terme de sociabilité :

- ensemble de signaux et d'échanges entre l'enfant et la personne référente l'assurant de sa présence attentive durant la tenue d'expérimentations et d'interactions nouvelles liées à son développement psychomoteur.

- savoir accueillir l'autre dans sa différence dans un contexte sécurisant et apprendre à choisir, par soi-même et pour soi-même, quelles relations entretenir et nourrir dans un panel proposé le plus divers possible.

La vraie sociabilité ne consiste pas à être parachuté dans un groupe d'inconnus pour attendre des consignes d'un adulte hiérarchique avec lequel aucun lien d'attachement ne peut exister, celui-ci étant entravé par une surcharge d'enfants et par un programme à suivre. Ce n'est pas se prêter à n'importe quelle règle dans n'importe quel groupe sous n'importe quelle condition.

L'école n'est souvent qu'un pis-aller auquel les parents, isolés dans leur cellule familiale, se résolvent pour combler leurs propres besoins relationnels et économiques.

Les séparations reproduites indéfiniment ne permettent pas de construire un lien de confiance solide. L'enfant apprend à retenir ses émotions puisqu'elles ne sont pas entendues. Lorsqu'un problème survient, si petit soit-il, il n'est pas formulé, de peur de remettre en cause la relation déjà fragilisée. Ainsi, [Valérie Vayer](#) rapporte cette difficulté première lors des thérapies : le langage de la raison masque celui des émotions, l'individu devient inadapté à son propre corps en ne sachant plus décoder les signes de mal-être.

Elle dénonce l'absence de progressivité nécessaire à la construction d'une personne dans l'instauration du lien d'attachement. La politique des métiers de la petite enfance élude totalement le processus de maturation de l'ego, ce « moi » qui va devoir apprendre à évoluer avec le monde réel dans un contexte donné. N'étant pas sécurisé par un lien fort, l'ego est ainsi rendu incomplet.

L'interdiction de l'attachement prônée dans les sphères professionnelles des métiers liés à l'enfance révèle cette peur égotique, institutionnalisée, de réveiller ces fractures créées par les multiples abandons successifs dès le plus jeune âge. Le bénéfice de la rencontre n'est plus autorisé.

Nous redéfinissons l'ego :

« L'ego est ce héros qui va s'engager dans la vraie vie. » Ainsi s'exprime [Valérie Vayer](#). Nos aspirations à la liberté, à créer des rapports humains satisfaisants constituent notre ego.

Contrairement à la certitude répandue, l'ego n'est pas mauvais, il le devient. Parce qu'on le maltraite dès la naissance, parce qu'on lui impose des règles tellement injustes, alors il se construit en oubliant qui il est par nature, en se crispant. Parfois il ne sait même plus qu'il existe.

[Alice Miller](#), dans son livre *Notre corps ne ment jamais*, explique combien cette enveloppe physique de l'ego finira par manifester les dysfonctionnements internes amenés par les conditions rendant la structuration impossible ou déviante.

Nous parlons des besoins élémentaires du bébé parce qu'ils sont fondateurs de l'adulte qu'il deviendra. Ils sont fondamentaux de la société d'individus qui en émergera.

Pourquoi la lutte pour le droit des enfants est indispensable

Quel que soit le sujet politique, l'enfance n'en fait pas partie. Pourtant, les analogies entre les causes et les effets de la catastrophe écologique et les conceptions sociétales du rapport à l'enfance sont évidentes et très nombreuses. Les deux thèmes s'imbriquent dans une logique industrielle où il n'est question que de gestion de flux et de biens sans chercher à résoudre (à défaut de ne pas les créer) les origines des problèmes : le rapport au Vivant.

Nous parlons de relations écologiques : nous prenons soin des autres et de nous-mêmes de la même façon que nous prenons soin de notre environnement. [Olivier Maurel](#) explique les dispositions innées de l'enfant à nourrir ses propres besoins, à être attentif à ceux des autres en prenant soin de l'environnement dans lequel tout le monde a sa place. Nous parlons d'écoparentalité : nous, adultes, devons maintenir la diversité humaine nécessaire à la résilience de notre espèce.

Notre culture marchande propose une surenchère de consommation pour combler les manques de liens qu'elle produit alors qu'ils sont nécessaires à la biodiversité culturelle. La culture hors-sol des enfants ne permet plus les expériences sensorielles nécessaires à la transmission du savoir-être avec la Nature et à sa protection. La création énergivore d'éléments médiateurs (poussettes, écoles, biberons, écrans) produit une rupture dans le Vivant, niant les corps et ce qui les relie. Le citoyen moderne est un individu calibré et aspiré dans une spirale compétitive au sein d'une Nature niée. Les « burn-out » ne sont qu'une des manifestations de cette organisation mortifère.

La principale caractéristique de toute espèce vivante est de s'adapter à son environnement. L'humain peut donc évoluer au sein de boîtes : crèches, écoles, entreprises, etc., ou dans son milieu naturel : foyer, famille, la ville ou la campagne, etc. À l'heure actuelle, on ne peut faire l'impasse de la prise de conscience de l'impact écologique qu'il y a à créer des milieux artificiels avec des objets palliant le manque de liens physiques et affectifs alors que l'humain est génétiquement programmé pour évoluer sans dépense d'énergie disproportionnée dans son milieu naturel.

À l'inverse de la conception de l'arbre de Descartes où le tronc commun de connaissances à acquérir conduit aux branches épaisses allant en s'affinant à l'instar des spécialisations universitaires, on sait maintenant que les apprentissages autonomes sont bien plus écologiques et respectueux de la nature humaine au sein de la Nature. Comme le système racinaire désormais observable grâce aux progrès scientifiques, l'image de rhizome est employée par [Mélicha Plavis](#) pour illustrer le fait que sur le quadrillage infini des savoirs, n'importe quelle entrée est pertinente, aussi quelconque soit-elle. Le chemin ensuite parcouru jusqu'à la spécialisation pourra être plus ou moins long, plus ou moins enrichi d'autres connaissances annexes amenées par les rencontres et liens construits.

14. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Lóczy>

Un système éducatif écologique fonctionne sur de la collaboration et de l'entraide. L'école telle qu'elle est actuellement ne relève que d'une spirale guerrière dont l'issue est une impasse pour la planète et donc l'avenir de tous et de toutes.

Michel Terestchenko développe dans son livre *Un si fragile vernis d'humanité : banalité du bien, banalité du mal* comment l'humain est naturellement en capacité d'être tout simplement, dans cette « présence à soi » nécessaire à un double mouvement à la fois égoïste et altruiste, à l'écoute de son propre besoin afin de développer ses facultés relationnelles. Nous, en tant que membres de l'espèce humaine, avons à favoriser un accompagnement qui respecte ces dispositions innées.

Le terme « éducation » – ex-ducere : conduire hors de soi – concentre en sa définition les fondements de l'institution scolaire où les élèves sont sans cesse guidés vers des sujets extérieurs à eux et projetés dans des concepts abstraits au lieu de favoriser cette boussole du « ici et maintenant » ancrée à la réalité.

Nous devons avoir une lecture écoféministe de notre système : il y a un continuum entre tous les droits du vivant. Qu'ils soient de jeunes personnes, des animaux, des femmes ou des arbres. Cette vision segmentée et hiérarchisée des luttes est patriarcale et capitaliste et fait partie d'un monde mortifère qui n'a plus lieu d'être. Tout le monde souffre de cette organisation puisque nous avons tous et toutes été enfants, a fortiori les personnes stigmatisées depuis longtemps.

Le respect ne s'apprend pas mais se vit. L'esprit critique ne s'apprend pas, il s'éprouve. C'est au travers de la relation qu'il y a le potentiel d'une autonomie de chacun et chacune.

De l'importance du sens des mots

Nous avons donc compris qu'il y a une nécessité vitale à se libérer de certains idéaux hérités de la société industrielle pour construire collectivement un monde résilient aux défis déjà à l'œuvre et à ceux à venir. Nous nous devons de faire tomber les derniers tabous faisant barrière à cette société où l'enfant ne sera plus un objet à former mais un être sujet, entendre par là actif de son autodétermination. Les droits des humains, quel que soit leur âge, doivent être protégés. Leurs droits et seulement leurs droits, au lieu de leur vie que l'on maintient dans des « réserves », peu importe le nom qu'on leur donne.

Crèche, école, jardin d'enfants ou collège, la conduite à pas forcés au prétexte d'une protection due à leur statut qui les sépare, en dignité, en droits et physiquement, des autres individus de leur espèce, doit cesser.

Nous précisons l'importance des mots :

- « Convention des droits de l'enfant » est un oxymore. C'est la consécration de la stigmatisation de celui qui étymologiquement était *infans*, « celui qui ne peut pas parler » biologiquement, sans discrimination, et qui est devenu élément à statut mineur.

- Le développement et l'épanouissement d'un individu sont deux concepts en opposition. Tandis que le premier demande des techniques au service de pédagogies annexes à finalité inexistante, le second en réfère au potentiel d'un sujet dans un système réflexif. En d'autres termes, l'enfant est un être à part entière ici et maintenant, il n'est pas « à devenir » dans un parcours obligé de programmes préétablis.

- Alors que les jeunes personnes sont censées être protégées du travail, elles ne sont en réalité que des sous-produits orientés systématiquement en vue d'être des travailleurs performants. Bertrand Stern explique cette « nécessité négative » (*tripalium*) déjà opposée par les Grecs anciens au loisir (*scholè*)¹⁵. Alors que l'espèce humaine est créatrice et active par nature, l'école¹⁶ prépare désormais uniquement au travail, cette activité rémunérée d'importance fiscale liée à des assurances sociales, qui ne laisse ni le loisir ni la place au fondement de l'identité humaine : la créativité. L'exclusion de la paresse (au sens noble du terme) dans la vie du jeune empêche toute construction de son identité propre.

- L'école est une mainmise de l'État telle que la décrivait déjà Mirabeau. Peter Gray parle de reliquat d'oppression prussienne en ce qui concerne l'obligation scolaire pour tous en Allemagne. Marc-André Cotton la décrit

comme ce phénomène obsolète qui ne répond plus aux besoins de notre société. Pour Bertrand Stern, elle n'a aucune autre utilité que de répondre à des nécessités étatiques (soldats, ouvriers, etc.) et est une atteinte aux droits de l'homme puisqu'en marge de la vie, puisque ne respectant pas la dignité de l'être humain qu'est un.e jeune.

- L'espèce humaine n'a pas besoin de civilisation. En revanche, elle est porteuse de cultures. Les anthropologues se plaisent à dire que la nature humaine est de se doter d'une culture. Or, notre culture humaine est de considérer les besoins des autres, de nous entraider... naturellement.

- La solution due à notre système consumériste d'allouer plus de moyens (plus de personnels, plus de bâtiments, etc.) pour contrer les problèmes (dépressions, harcèlements, violences, etc.) qui apparaissent en raison des interventions répétées dans ce processus d'autodétermination inné qu'est l'apprentissage (l'humain apprend par nature) ne fait qu'augmenter l'aliénation aux perturbations institutionnelles. (La société croit qu'elle a besoin d'un système hiérarchique pour rendre les apprentissages efficaces. Moins ils le sont, plus la répression augmente et... moins ils le sont!) C'est un cercle vicieux.

La plus grande porte d'entrée d'un cercle vertueux serait de comprendre que le processus d'instruction n'est pas le lieu d'instruction, celui-ci demeure cependant un outil qui se doit d'être mis à disposition sans être obligatoire.

- Le service public répond aux besoins des sujets (acteurs) qui sont organisés en groupes sociaux et est responsable envers eux de leur bon fonctionnement. Ainsi en est-il du système ferroviaire où les infrastructures existent sans être pour autant obligatoires dans leur usage, par exemple.

- Une société post-scolaire correspondrait à une communauté de personnes vivant pleinement leur droit fondamental de s'instruire de façon libre et autonome, mais aussi celui de vivre. Parce que vivre est apprendre.

Pendant les cours, il y a interdiction d'aller aux toilettes. Les besoins premiers pouvant être refusés, alors le reste ira de même.

Violence.

Bastien, 23 ans

15. https://www.persee.fr/doc/girea_0000-0000_1976_act_4_1_936

16. Le mot « école » vient du grec *skholè* signifiant : loisir, arrêt du travail, paresse.

II - RÉFLEXIONS SUR L'ÉCOLE

Femmes et hommes de terrain, praticien.nes, chercheur.ses sont intervenu.es (tout au long d'un week-end des ÉGLÉ) pour raconter leurs expériences, leurs apprentissages, dans et/ou avec le système scolaire. La plupart s'accordent pour mettre en lumière ce qu'il induit, génère en matière de violence, celle-là même que les sociologues [Pierre Bourdieu](#) et [Jean-Claude Passeron](#) analysaient en leur temps (*La Reproduction*, 1970) et qu'ils catégorisaient comme « symbolique » (« Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel. ») Plus de cinquante ans ont passé depuis leur constat, un ouvrage de référence plébiscité par la majeure partie du monde intellectuel et du corps enseignant, et cependant, si l'on en croit les témoignages réalisés, l'école comme outil non visible de domination et de reproduction sociale perdure avec ces mêmes structures.

Nous allons dans un premier temps revenir sur les observations de nos intervenant.es réalisées soit en maternelle et élémentaire, soit auprès des personnes en situation de handicap, soit encore dans la relation triangulaire enseignants, parents, enfants. Puis nous aborderons les analyses de philosophes, psychohistoriens, pédagogues et parents en IEF. Nous concluons en fin d'ouvrage par les propositions qui se dégagent des expériences et analyses de tous nos intervenants.

Retour d'expérience d'acteurs et usagers de l'école

- **Des leviers d'apprentissage inadéquats, dont la peur, et une formation carencée de l'enseignant dans un environnement hiérarchisé et normatif**

L'ex-enseignante [Juliette Speranza](#) rappelle les bases de ce système que nous avons tous connu, du moins en tant qu'élève: sa dimension hiérarchique et la croyance que l'apprentissage passe par l'effort, la contrainte; ce qui transforme en crainte la motivation pour apprendre, l'enthousiasme inné des enfants pour la découverte (cf. neurosciences) et le savoir en un objet « triste et difficile ».

Si l'enfant est frustré dans son élan naturel, il en est de même pour l'enseignant, rappelle-t-elle.

Le besoin de reconnaissance de l'enfant aura raison de son estime de soi.

Enseigner est une passion, une responsabilité immense. Or, bloquées par le programme unique imposé, les personnes enseignantes sont privées d'une vraie relation de partage et d'accompagnement dans le processus d'apprentissage; elles n'ont pas le temps de faire connaissance avec les enfants, explique-t-elle. **Pas de temps** pour découvrir les élèves, parler avec eux, comprendre leurs appétences, leurs motivations, leurs appré-

hensions, leur profil cognitif particulier. Pas le temps de les prendre en considération et d'adopter une stratégie; c'est frustrant et contraignant pour toutes et tous. Même si en maternelle, certain.es parviennent à se donner quelques libertés par rapport aux méthodes, à favoriser l'apprentissage par le jeu, par exemple, plutôt que seulement décliner des programmes selon les grilles demandées.

Le dispositif de **l'inspection** introduit également un mode d'évaluation violent pour le personnel enseignant. Beaucoup se sentent déconsidérés, aussi bien par la société que par leur hiérarchie. Interrogés suite à cette intervention, d'autres enseignants témoignent d'un même malaise. On comprend comment ils se retrouvent souvent en conflit entre la mission qu'ils portent (enseigner) et les injonctions contradictoires de l'institution: on leur donne pour objectif une école égalitaire, censée à présent offrir un espace propice à l'empathie et à la confiance, mais les moyens pour y parvenir ne suivent pas. Au contraire.

De manière plus générale, **la formation fait défaut**, aucun travail d'analyse de pratique n'est réalisé. Le jeune professeur insuffisamment formé reproduira ce qu'il a lui-même connu lorsqu'il était scolarisé, et passera soit par l'autoritarisme, soit par la séduction, pointe [Catherine Dumonteil Kremer](#). D'autant que l'enseignant est une personne qui n'a jamais quitté l'école, étant passé du statut d'éduqué à celui d'éducateur. Cette personne n'est pas connectée à la même réalité que les autres membres de la société et n'a bénéficié généralement que d'une formation, à un seul type de pédagogie: celle de l'institution.

Concernant les élèves dits atypiques, la carence est de taille, rappelle Marcus Borios, accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH). La formation de l'accompagnant.e est limitée à quelques journées aléatoires, explique-t-il (parfois après la prise de poste), sans notion concernant le « comment faire ». Et sans que le « capitaine » de la classe (ainsi définit-il l'enseignant), son supérieur hiérarchique, ait eu lui-même les clés pour s'adapter. Aussi,

bien souvent, Marcus observe comment le dispositif stigmatise l'élève: l'intervention de l'auxiliaire reformulant les consignes de l'enseignant pour « amener (l'enfant) à l'autonomie », il y a interversion des termes qui induit que c'est l'élève qui n'est pas adapté au système (et non l'inverse). Une situation que Marcus a moins connue dans les lycées professionnels où est observée une démarche de recherche d'adaptation depuis dix ans, avec notamment des groupes d'analyse de pratique. Cependant, il est à noter que ce sont les professeur.es qui les réalisent en dehors de leurs horaires, sur leur temps libre et selon leur disponibilité et engagement. Là encore, la formation fait défaut. Ce qui affaiblit encore la confiance en une pédagogie imposée que l'Éducation nationale ne transmet ni à l'enseignant ni à l'auxiliaire, encore moins aux familles.

Cette carence en formation participe à ce que **l'école soit peu inclusive**. Ce que relèvent Claire de Rugeriis, [Hugo Horiot](#) ou [Juliette Speranza](#). La différence est attribuée en premier lieu à l'individu. Les enfants atypiques sont « invisibles », au sens où sans donnée objective sur leurs difficultés comportementales, ils sont au départ vus comme perturbateurs ou indisciplinés, sinon marginaux et inadaptés (dits hyperactifs ou autres). Ce sont les parents et/ou les enfants qui seront alors culpabilisés. Et c'est seulement après la validation médicale, et administrative, au bout d'années de procédure pour monter un dossier, que l'enfant sera reconnu « atypique » et une prise en charge instituée mise en place. Une gestion pathologisée de la différence qui touche à peine 20% des enfants concernés (337 000 enfants ont un aménagement contre 1 750 000 neuro-atypiques non reconnus).

Le manque de formation apparaît également dans les méthodes de recrutement du personnel enseignant du second degré qui privilégient le niveau de maîtrise de la discipline plutôt que la pédagogie. De plus, pour ce qui concerne les enseignant.e.s de maternelle, même lorsque les formations proposées mettent en scène des dispositifs d'apprentissage plébiscités, ceux-ci sont non reproductibles, car conçus pour des petits groupes (alors qu'on connaît la surcharge des classes), ce qui participe de facto à déconsidérer leur travail sur le terrain.

La liste des entraves rencontrées par le personnel enseignant pour exercer leur métier est longue. Démissionner? Plusieurs personnes, parmi nos intervenantes, l'ont fait. Mais la plupart s'y refusent. Pour beaucoup, ce serait abandonner les élèves. Les personnes qui partent sont celles qui sont à bout, ou qui réalisent leur impuissance face au système; elles n'acceptent plus de faire ce qu'elles jugent médiocre et qui les fait renier leur compréhension des besoins de l'enfant.

- **Des contraintes imposées à un enfant « standard » qui n'existe que statistiquement selon des attentes paradoxales des adultes**

Sans une réelle compréhension des besoins de l'être en formation qu'est l'enfant, et dans l'attente qu'il corresponde à certains critères listés sur un programme théorique inatteignable, **la jeune personne est niée dans sa différence et ses besoins** et vue encore comme une pâte molle dans laquelle imprimer le savoir (vision pourtant totalement remise en question par les chercheurs et pédagogues, mais encore très présente comme démarche permettant à celui qui détient le savoir de ne pas sentir son pouvoir mis en danger par la relation à l'élève et d'être protégé par un savoir qu'il distille selon le programme). Dans le cadre rigide des horaires et des espaces imposés se définit une « normalité ». Une seule forme de pédagogie est instituée, basée sur la volonté de modéliser l'enfant. Sans qu'ils n'en comprennent les raisons, on demande aux enfants d'être contrariés dans leurs rythmes et besoins et d'être **disponibles, attentifs et désireux d'apprendre sur commande**, s'étonne [Juliette Speranza](#); les enfants apprennent assez vite à se discipliner dans **ce système qui repose sur la crainte**, observe-t-elle en référence à son livre. Elle montre comment **le besoin de reconnaissance de l'enfant aura raison de son estime de soi**. Un enfant qui n'adopte pas les normes dans les façons de communiquer, par exemple, va se sentir mal à l'aise, se juger « nul » puisque son attitude ne correspond pas aux critères attendus. Les enfants **apprennent à avoir peur, à redouter la sanction, à courir après la récompense** alors que l'on sait que le système sanction/récompense est contre-productif¹⁷.

À l'inverse, et les travaux de recherche menés aux États-Unis dans les années 60 par les psychosociologues [Robert Rosenthal](#) et [Lenore Jacobson](#) l'ont bien mis en lumière, les **performances des enfants varient selon les projections que l'on a sur eux**; cet « effet pygmalion » agit aussi bien en positif qu'en négatif¹⁸. Un ressort de plus pour creuser les différences selon les milieux d'appartenance.

17. Voir l'article « Les notes, quels effets sur les enfants ? » *Grandir Autrement* n° 72.

18. Les chercheurs avaient réalisé des tests de QI et ont donné à l'institutrice de faux résultats, si bien que des « mauvais » élèves qui se retrouvaient affublés d'un bon QI ont vu leurs résultats scolaires grimper tant inconsciemment l'institutrice a modifié son comportement en raison de ses croyances à leur égard.

L'utilisation de **l'apport des neurosciences est à double tranchant**: elles pourraient amener à considérer enfin l'enfant comme une personne qui a des **besoins** physiologiques, psychiques, affectifs désormais visibles (via les circuits neuronaux). Cela devrait encourager l'attention portée à l'écoute de ses besoins, pas seulement leur respect. [Juliette Speranza](#) rappelle les conclusions réalisées concernant le stress, la nécessité de respecter les rythmes, l'empathie, tant de facteurs primordiaux pour que l'enfant apprenne correctement et néanmoins ridiculisés et bafoués au quotidien.

Hélas, le gouvernement utilise, dans les neurosciences ([Jean-Michel Blanquer](#) a pour référence permanente les travaux de [Stanislas Dehaene](#) et le texte de [Céline Alvarez](#)), ce qui draine une perspective d'efficacité, d'efficacité, de **production**, pour imposer de nouvelles normes aux enfants, selon le modèle de l'élève unique.

Du fait du programme unique et du **contrôle continu, la spécificité des élèves est niée**. À trop vouloir une école égalitaire dans cette forme d'institution non individualisée, elle en devient égalitariste et fabrique l'individualisme. Que dire quand l'enfant est jugé «différent», et que cette différence est pathologisée? Notre école est parmi les moins inclusives, rappelle [Hugo Horiot](#), tout en bas de l'échelle de classement de l'OCDE. Quand, en Suède, l'environnement est adapté à la diversité, en France, pour être inclus, il faut tenir huit heures par jour assis à enregistrer de l'information non contextualisée. «On n'a jamais eu autant de discours sur l'école inclusive. Alors que ça suppose un savoir-faire pour créer des groupes hétérogènes, ici on classe les «bizarres» dans des classes à part.» Les conditions essentielles sont pourtant de respecter l'enfant tel qu'il est, dans sa diversité (intellectuelle, cognitive), comme le déclare Claire de Rugeriis.

L'évaluation continue s'effectue selon des critères qui ne sont pas objectifs, ne concernant pas seulement un contenu scolaire, mais aussi un comportement, un mode d'interaction, de diction, ou encore une tenue vestimentaire. Elle transforme les relations pédagogiques en jugements de valeur dont l'enseignant est le média (sauf quand il est lui-même inspecté) et l'enfant la cible.

Indirectement, c'est aussi le parent qui est jugé et validé, ou non, dans son accompagnement à la scolarisation de son enfant, en même temps que la classe est une forme de huis clos où personne, surtout pas le parent, n'a le droit de regard (cf. [Catherine Dumonteil-Kremer](#)). Les processus de la «pédagogie noire» dénoncés par la psychanalyste [Alice Miller](#) sont encore présents dans cette forme d'interaction qui induit une relation de pouvoir entre adulte sachant et enfant à instruire et sommé d'obéir (cf. partie III).

Le parent entre cependant dans le jeu de cette pression à laquelle sont soumis les enfants. [Catherine Dumonteil-Kremer](#) le rappelle: les devoirs sont interdits et pourtant les parents les réclament, dans la croyance erronée que plus il y a de devoirs, plus il y a de réussite. Car l'adulte, remarque-t-elle, recontacte l'enfant scolarisé qu'il a été et peut avoir peur face à l'enseignant (lequel craint aussi le parent). **Beaucoup de parents attendent de l'école le mythe qu'elle représente**, souligne-t-elle. Plus ils rencontrent de difficultés sociales, plus ils ont d'attentes: ils veulent que l'enfant travaille pour réussir et respecte l'enseignant. Certains parents lui donnent tout pouvoir, se déchargeant sur l'institution scolaire. Les échecs, mauvaises notes et autres peuvent se solder par des punitions à l'intérieur du foyer. (Aux États-Unis, selon [Catherine Dumonteil-Kremer](#), la première cause de violence sur les enfants est liée aux devoirs.)

Or, par son système de compétition qui vient valider les différences de compétences comme si elles étaient dues à l'individu et non un fait de société, **l'école poursuit son travail de reproduction des inégalités sociales**, processus déjà révélé notamment par [Pierre Bourdieu](#). Cette organisation va être à l'avantage de ceux qui sont déjà en place. L'école, qui dit promouvoir le vivre ensemble et le respect des uns envers les autres, être un «ascenseur social», n'a pas changé son système de **compétition**, développant au final la **défiance** des uns par rapport aux autres par une véritable sacralisation du classement.

Plutôt que la créativité et l'inventivité, facteurs nécessaires à toute démarche scientifique, c'est la **conformité** qui est inculquée. Ainsi l'observe l'OCDE dans son rapport où elle appelle à développer la créativité et le sens critique chez les jeunes, lesquels, pour 70 % d'entre eux, s'ennuient au collège.

Ce qui peut se comprendre, puisque le **système scolaire reprend des dispositifs issus de l'enseignement de l'armée ou du clergé** (dont l'école hérite) qui rappelle le lien entre **savoir et pouvoir** mis en relief par les travaux de [Michel Foucault](#) sur les institutions aliénantes (*Surveiller et Punir, L'Histoire de la folie...*). Ces lieux d'enfermement sont des lieux propices aux trafics, addictions, rackets, harcèlements, autant de violences physiques et psychologiques traitées non pas comme inhérentes au système mais «accidentelles». Or, peut-on encore parler de 700 000 cas de harcèlement par an¹⁹ comme quelque chose d'accidentel (pour ne citer que ces chiffres)? Comme

19. <https://www.observatoire-sante.fr/harcelement-scolaire-chiffres-causes-et-consequences>

le souligne Claire de Rugeriis, c'est un milieu défavorable aux plus fragiles, et pour eux la liberté d'instruction constitue un droit de retrait des parents.

L'enfant s'habitue ainsi à vivre dans les injonctions contradictoires, avec ce que cela suppose de potentiels déséquilibres psychiques: on valorise la liberté et pourtant on enferme; on prône la fraternité et pourtant on nie les différences; on loue l'égalité et pourtant on met en compétition.

Ainsi, le système scolaire enseigne aux enfants une dépendance au niveau émotionnel et intellectuel (par ce système de validation et de contrôle permanents) avec l'expert qui a le rôle de valider ou invalider leur posture, l'acceptation de la surveillance permanente «pour leur bien», un système de contraintes qui tue l'enthousiasme pourtant à la racine de l'apprentissage comme le montrent les neurosciences. Un espace où, comme le rappellent ces anciennes enseignantes ([Juliette Speranza](#), [Catherine Dumonteil-Kremer](#)), tout le monde est malheureux, ce que l'ex-instituteur américain [John Taylor Gatto](#) (cité par un auditeur) développait dans son œuvre.

Théories

• Un regard psychohistorique sur l'école, l'enfance, la parentalité

Le psychohistorien [Marc-André Cotton](#) questionne l'histoire de manière transversale et pluridisciplinaire pour comprendre comment des sociétés peuvent en arriver à des génocides à grande échelle et comment l'éducation, en particulier l'autoritarisme, peut conduire à un «rejouement» de ces situations à une échelle plus large. La question centrale de la psychohistoire a trait à nos motivations sur un plan individuel et collectif. **Pour la psychohistoire, le point de rupture dans l'histoire sera le changement de la relation entre parents et enfants**²⁰.

La société change et, avec elle, le regard que l'on a de l'enfant. Par exemple, dans l'Antiquité, les parents avaient tous les droits sur leurs enfants, y compris ceux de vie ou de mort. Au Moyen Âge, en France, l'abandon de l'enfant était fréquent, c'était alors l'Église qui le recueillait. L'orphelinat avec les enfants pupilles de la Nation et potentiellement soldats est une institution qui a précédé l'école.

Avec la **Révolution industrielle, l'enfant ne devient pas sujet (acteur), mais objet d'une formation qui va permettre son exploitation**. À partir de la fin du 19^e siècle, il fallait inclure les masses potentiellement laborieuses dans une structure économique et citoyenne. L'émergence de l'État-nation va de pair avec l'émergence de l'institution scolaire républicaine, avec pour but de socialiser les enfants, et ce en dehors de l'influence de l'Église.

Le passage à la laïcité et aux valeurs de la République n'a pas pour but de prendre soin de l'enfant au sens où nous l'entendons, mais de tirer parti de ce potentiel pour les besoins de l'économie.

• Chez nos contemporains, l'école est considérée comme un rite de passage

Il faut que l'enfant en passe par là: qu'il apprenne à refouler ses émotions, car cela fait partie de sa formation à la société telle qu'elle existe, c'est une forme de socialisation. Il y a un déni collectif des souffrances entraînées par l'école. Mais aujourd'hui, il y a des enfants plus sensibles qui ne parviennent plus à s'adapter à ce mode de vie. L'école ne peut s'en occuper et le projet républicain manque sa cible.

Pour la psychohistoire, c'est un mécanisme de reproduction: tant que je n'ai pas renoué avec l'enfant que j'ai été, je ne peux pas être en contact avec l'enfant en face de moi: «Tu n'as qu'à faire comme moi; refoule et avance, c'est ce que je te demande.» Lorsque l'on vit des choses difficiles, on passe souvent par le mécanisme de la dissociation pour les gérer: je me coupe de ces expériences et je valorise le résultat de mon refoulement. On a tendance à sublimer, à se convaincre d'être résilient et à continuer à avancer dans une vie que l'on se dit difficile.

20. Son livre sur la famille Bush *Au nom du Père* montre bien comment s'exerce cette logique au sein d'une éducation très autoritaire dans une dynastie de la compétition. Dans sa fidélité névrotique à ses parents avec entre autres vécus celui de l'enfant battu (suivi toujours du déni «je le méritais»), Bush ne peut être en empathie avec son peuple.

À ce mécanisme s'ajoute, pour les personnes partageant un idéal de gauche, la croyance en une école représentant l'ascenseur social. Encore un déni du présent selon une représentation de l'école qui n'est plus.

Nous sommes dans une forme de violence institutionnelle qui est l'émanation d'un certain nombre de croyances collectives sur la nécessité de s'adapter, de faire avec, d'accepter l'élitisme dans lequel très peu vont se retrouver. On observe une reproduction de classes avec une élite qui soutient ses enfants dans le projet de l'école et d'autres mis en retrait qui vont chercher ailleurs (parfois dans l'extrémisme) un sens à leur vie parce qu'ils ne se sentent pas reconnus, vus, aidés à l'école. On leur demande de laisser leur histoire familiale au vestiaire.

- **Introduire un mode de parentalité aidant pour dépasser la crise et créer un monde résilient**

Les problèmes auxquels l'IEF est confrontée ont à voir, au sens de la psychohistoire, avec le mode de parentalité aidant que cette pratique contribue à développer, en rupture avec la violence systémique.

La prise de conscience de ce que sont nos enfants est de plus en plus grande au sein de nos populations. **Les psychohistoriens se rendent compte qu'il existe un mouvement de reconnaissance de l'Être chez l'enfant, de l'enfant en tant que personne, sujet de droit, sujet dans sa volonté d'apprendre, de conduire sa vie.** Un certain nombre de tentatives, d'expériences émergent dont l'IEF fait partie. **On peut observer le passage d'un mode socialisant à un mode aidant**; les parents en IEF ne représentent donc pas un repli sur la famille, un rejet des institutions, mais un mouvement qui porte des valeurs nécessaires à notre société dans la transition à réaliser.

Cependant, la crispation politique est compréhensible, car dans toute transition, les personnes d'un autre temps tiennent à leur façon de voir les choses. De plus, en période de crise, les dirigeants croient devoir représenter l'ordre. Leurs réactions autoritaires (et leurs amalgames infondés entre IEF et radicalisme, par exemple) peuvent s'expliquer du fait que les dirigeants s'identifient à un rôle, celui du responsable auquel on demande un maintien de l'ordre, alors qu'il faudrait plutôt axer la politique sur une prise de conscience nécessaire pour passer un cap (transition écologique, changement des valeurs...). C'est que l'émergence des consciences n'est pas linéaire.

Nous, membres de la société civile, allons devoir faire face à de très grands changements très rapides et nous aimerions que nos représentants nous garantissent que nous n'allons pas souffrir. Nous avons des attentes contradictoires: que rien ne change et que tout change à la fois.

Si nous déléguons nos responsabilités à nos représentants, si nous n'incarbons pas le changement, alors ils ont tendance à prendre le bâton, résurgence d'une forme éducative connue, autoritaire.

Mais les changements sont le fruit de la société civile en général. Les partis vont devoir s'adapter ou disparaître. La question de l'IEF va de pair avec un changement sociétal majeur qui aurait pu être une mission de la gauche.

Pythagore sert à consommer du temps de cerveau disponible au détriment de celui dont a besoin l'imaginaire.

La crise écologique ne peut être dépassée si on ne prend pas en compte la question de l'éducation et des enfants. En effet, un enfant respecté est écologiste dans l'âme, dans sa nature. Il est louable d'enseigner l'écologie, mais un enfant respecté dans ce qu'il a de vivant va être respectueux à son tour du vivant qui l'entoure. D'où la nécessité de sensibiliser à l'importance de respecter l'enfant comme faisant partie de l'environnement au sens large et comme étant celui qui va regarder le monde avec

respect. Car l'écologie, c'est d'abord l'écologie des relations, intrafamiliales, sociétales. De même, la démocratie ne peut être comprise par l'enfant qui a été éduqué dans l'autorité, alors que s'il vit comme normal d'être écouté, de pouvoir s'exprimer librement, il en devient un ferment.

- **Le travail sur soi du parent pour un développement d'une société consciente**

Même s'il est toujours là, le mécanisme de la peur est moins prégnant en IEF que dans les institutions. La mémoire traumatique alors moins présente facilite la mise en cause du pouvoir. Cela permet aux enfants d'affirmer des choses, quoi qu'en pensent les adultes. Tout parent a été confronté au rappel de son propre passé par son enfant lors d'une situation conflictuelle dont il est bien difficile de sortir sans conscientisation de ce processus.

Une introspection active du parent, parfois accompagné d'un thérapeute, diminue l'emprise de la mémoire traumatique dans les relations avec son enfant. Ce travail nécessaire de l'adulte est un facteur déterminant qui

contribue à l'épanouissement de la jeune personne qu'il accompagne. Ce *modus operandi* est largement répandu dans les familles pratiquant l'IEF, car tant que le travail sur soi du parent n'a pas été fait, l'on ne pourra que déplacer l'autoritarisme et le mécanisme de peur afférent sans avoir résolu le problème, et les apprentissages (mais pas que) demeureront conflictuels dans cet environnement.

Au contraire des idées reçues, l'enfant qui a été respecté n'a pas besoin d'être préparé à la violence des relations. Il a la capacité de reconnaître les situations de violence, de se positionner, d'y faire face et de s'en extraire. **C'est dans une relation de confiance que l'enfant se développe en un adulte capable de se situer dans une société qui évolue** et de s'adapter à cette évolution. On a besoin de sa capacité à inventer une nouvelle société.

Actuellement, l'autoritarisme éducatif perd du terrain: collectivement, on voit les jeunes prendre de plus en plus des positions fermes et non violentes, notamment à l'égard des politiciens.

Nous sommes en présence d'une émergence de conscience avec des enjeux colossaux (d'où les peurs terribles). Les enfants participeront à cette transformation sociale. Le problème n'est pas celui de la laïcité, mais de la conscience. Un être conscient est plus vaste que tout ce qu'on peut imaginer. La société peut alors se transformer rapidement.

- **Mythologie des valeurs de l'école publique**

Les termes Liberté, Égalité, Fraternité renvoient à une mythologie que Fredy Fadel veut déconstruire.

Ainsi, le terme liberté, lequel, comme beaucoup de mots «positifs», camoufle du négatif. Au nom de quelle violence peut-on juger pour quelqu'un ce qu'il est bon pour lui de faire? Savoir s'adapter, c'est choisir sa vie selon son environnement. Naître libre signifie que l'on n'a pas de contraintes non choisies. Pourquoi en aurait-on? Or, **une des premières contraintes non choisies que l'on subit, c'est l'école.** La notion de liberté est corrélée à celle du consentement (par exemple, un voyage en train avec son horaire imposé est une contrainte, mais consentie).

Quelle que soit l'école, aussi gentille ou savante qu'elle soit, si cette école a une contrainte, au niveau de l'espace, du temps et de la matière, cette triple contrainte (non choisie) est une violence (par exemple, si on s'intéresse à la grammaire, on peut le faire sans rien vouloir étudier d'autre, ce qui n'est pas possible dans le système scolaire). L'école est par essence violente.

L'égalité, elle, camoufle une discrimination, cette pression sociale à effacer qui supposerait que le fils du plombier puisse choisir sa voie tout autant que celui du prix Nobel (et l'on sait que ce n'est pas l'école qui va supprimer ces différences sociales qui fondent notre société). De plus, la notion d'égalité, au sens strict du terme, n'est pas souhaitable. Personne ne veut être comme son voisin ou sa sœur: c'est la différence qui a de la valeur. **L'intention de l'école est de fournir un tronc commun de connaissances** et même si elle est louable, on ne peut qu'admettre qu'elle conduit à une forme d'uniformité.

On offrirait l'égalité des droits? Si l'on dit qu'une personne a «droit» à une «aide», il faut comprendre qu'on lui a pris quelque chose: on lui donne un «droit» mais contre un «devoir». Il n'y a pas d'aide en réalité, mais un acte de manipulation.

L'École repose sur une idée de vérité à transmettre qui est une fiction

Certains phénomènes se vérifient et d'autres non, mais prétendre qu'il y a un «vrai» à atteindre est une erreur millénaire. La croyance en la vérité fonctionne pour des choses basiques, mais dès que l'on dépasse un degré de complexité minimal, ça devient inapplicable, c'est une fiction. L'enseignement scolaire français va à l'encontre d'un processus scientifique et repose sur la croyance de vérités absolues faisant fi de l'individu et ne traitant que d'idées abstraites sans incarnation dans le vivant. L'adage que l'Homme est la mesure de toute chose a été oublié au profit d'une apologie de Platon et de son monde des Idées. À l'image des religions où la vérité est incarnée au travers d'un Dieu et de ses lois, les programmes et leurs enseignements sont prétendus être un «vrai» à atteindre au nom d'un universalisme décrété alors que la vérité serait dans la diversité. Or, faire connaissance

Quand on imagine ce qu'on ignore, ce qu'on sait est négligeable: on ne sait rien. Quand on dit qu'on «sait» quelque chose, c'est fini, on le sait, alors que c'est l'ignorance qui motive.

avec nos diversités ne peut se réaliser dans une école ayant un seul programme à suivre avec une vision unique de l'humain, de l'histoire de chacun, sans possibilité de remise en cause.

La recherche est formatrice et créatrice, à la différence du savoir

Le savoir n'est pas intéressant : ce sont les stratégies qu'on emploie pour l'isoler, le comprendre et l'appréhender qui sont excitantes. C'est le chemin que l'on suit en essayant, tâtonnant et se trompant qui est motivant.

Un jour, on arrive à une espèce de constante, et c'est là qu'il ne faut pas se tromper et utiliser le mot universel : il n'y a rien d'universel. On a fait l'erreur en découvrant la gravitation de la croire universelle, mais on sait désormais que c'est une croyance : cette loi n'est valable que dans la proche banlieue terrestre. Le processus scientifique consiste à considérer quelque chose comme vrai jusqu'à ce qu'il soit prouvé que ça ne l'est pas...

Cette domination systémique n'est pas conscientisée par le monde scolaire.

Thierry Pardo

Chacun est imprégné de sa culture. Aussi ne peut-il exister de preuve indépendante de ce qu'on est. Cette croyance est nuisible, car elle nous pousse à obéir à une instance extérieure.

Quand on imagine ce qu'on ignore, ce qu'on sait est négligeable : on ne sait rien. Quand on dit qu'on « sait » quelque chose, c'est fini, on le sait, alors que c'est l'ignorance qui motive.

Les enfants questionnent beaucoup, ils redemandent s'ils ne sont pas satisfaits de la réponse, ils cherchent la raison ultime ; or, il n'y en a pas. On ne sait quasiment rien.

Le savoir a tendance à tuer la curiosité, à industrialiser les apprentissages, le savoir qui en découle et la personne elle-même.

On a réalisé que le théorème de Pythagore était faux à l'échelle de l'univers, car dans la banlieue terrestre, ça ne se calcule pas ainsi. Mais c'est « vrai » dans les manuels. Cette formule n'est utile qu'à des choses très simples : calculer une surface, acheter de la moquette... Pythagore sert à consommer du temps de cerveau disponible au détriment de celui dont a besoin l'imaginaire.

Un savoir dit universel qui uniformise les vies

Nos programmes scolaires transmettent **une vision industrielle du monde, comme si elle était statique. Ne sachant finalement que peu, nous nous mettons d'accord sur des consensus, les partageant, les enseignant et discernant des diplômés à ceux et celles qui s'y conforment, perpétuant ainsi le système.** Les autres n'ont pas le droit de cité.

Nous n'avons quasiment rien de commun avec un autochtone australien, par exemple. Pourtant, l'idée que notre société industrielle est supérieure aux sociétés traditionnelles natives fait partie de nos mythes. Cette croyance instaurée comme vérité universelle induit une intolérance qui pousse aux violences.

Même dans une science dure, la connaissance n'est pas validée simplement : ainsi l'exemple de [Daniel Shechtman](#), un cristallographe dont la découverte des quasi-cristaux avait été raillée par le prix Nobel de chimie Linus Pauling qui avait dit « les quasi-cristaux n'existent pas, il n'existe que des quasi-scientifiques ». Le comité Nobel ne s'est autorisé à donner le prix à Daniel Shechtman qu'après la mort de Linus Pauling...

Dans le même ordre d'idées, [Thierry Pardo](#) fait l'analogie entre l'agriculture et l'école : **de même qu'on sélectionne des tomates pour avoir certains goûts, on sélectionne des personnes qui ont une même vision de l'égalité, du droit, du devoir.**

Nous sommes dans une gestion industrielle du vivant – fordisme, taylorisme traversent toute la société²¹ – que ce soit pour la gestion technique de la grossesse ou la gestion technique de l'éducation ; mais ça n'émeut personne, parce que de fait, on a été sélectionné, on fait partie de la famille...

Les décisions sont prises par des gens qui ne savent pas ce qu'est être une jeune personne : **les mesures du gouvernement sont hors-sol, c'est une forme d'eugénisme intellectuel.**

Le danger, c'est l'intolérance

Croire n'est pas un problème en soi. La vérité scientifique, tout comme les religions, permet de transcender les individualités. La violence naît de l'intolérance à la croyance de l'autre et s'instaure dès que celui ayant le désir et les moyens d'imposer la sienne l'exige pour un autre que lui. Fredy Fadel illustre ses propos en comparant l'école, McDo distributeur d'une connaissance mondialisée, à l'instruction hors les murs de l'école servant une nourriture familiale, différente selon le lieu. Peut-on concevoir un pays où tous les restaurants serviraient absolument le même menu ? C'est pourtant ce que fait l'école. Il imagine une école idéale qui ressemblerait à un palais de la découverte : on y entrerait à temps choisi pour accéder aux savoirs désirés qui, eux, seraient disponibles sans contrainte.

• Un dialogue dans l'impasse

Par son parcours de chercheur, de père en IEF, d'universitaire, [Thierry Pardo](#) rend compte du « travail de fourmi »²² qu'il tente de réaliser pour accompagner ses enfants assujettis depuis deux ans à l'école, pour dialoguer avec leurs enseignants et aussi avec ses amis professeurs, collègues, lecteurs afin de déconstruire les idées reçues sur l'éducation.

L'école, c'est un peu le McDo de la connaissance.

Fredy Fadel

Comme les autres intervenants, ses échanges lui permettent de constater que malgré la validation intellectuelle et scientifique actuelle des besoins des enfants (décrits depuis plus d'un siècle par les grands pédagogues), l'école ne change pas ses fondements conçus selon les idées du 19^e siècle. Il semble que l'on soit dans un dialogue impossible entre deux mondes, deux discours imperméables l'un à l'autre. D'un côté il est question de « l'élève », de l'autre de « l'enfant ».

L'enseignement, un service de gestion assis sur un double langage

Quand on parle d'éducation, on nous répond gestion, constate [Thierry Pardo](#). L'école n'a pas été pensée pour l'enfant. Elle a été inventée par des adultes pour répondre à des problèmes rencontrés par des adultes : le travail de l'adulte en présence de 30 enfants au même endroit sera facilité s'ils sont tous tournés vers lui. Cela n'assure pas pour autant leur attention, le processus d'apprentissage n'est pas la base du questionnement. On peut faire le lien avec l'évolution de l'accouchement où tout est mis au service du médecin et non de la parturiente, sans prise en compte de ses besoins physiologiques (liberté de mouvement notamment).

On a confisqué à chacun.e au quotidien ses compétences domestiques pour ne les confier qu'à des individus dits experts, spoliant ainsi la personne, comme le démontrait Illich, de ses capacités d'apprentissage individuel. On disqualifie ainsi les familles, avec comme postulat qu'elles sont incapables d'éduquer.

Cependant, ce pouvoir est nié par l'enseignant, qui n'agirait que pour le bien de l'enfant, en se mettant à son service, relève [Thierry Pardo](#). Bien que l'élève soit de fait son inférieur hiérarchique, l'enseignant pratique le double langage : il n'assume pas l'adultisme structurel de l'enseignement alors que la domination adulte est bien systémique et systématique. Il ne s'agit cependant pas de mettre en doute la qualité humaine de l'enseignant : ce qu'il s'agit de montrer, c'est ce double langage, ce système schizophrénique dans lequel il est pris, et avec lui son « élève ». Le poids de sa hiérarchie et de multiples contraintes (programme, horaires, contrôles) pèsent sur l'enseignant, ce qui corrobore les propos de [Juliette Speranza](#) quant à cette dissonance cognitive entre leur mission et leurs actes qui les conduit souvent à la démission ou à la dépression. [Thierry Pardo](#) se demande pourquoi toutefois ils ne prennent pas conscience qu'ils partagent avec les enfants les mêmes contraintes et vivent des souffrances similaires. Cela tient sans doute à la capacité d'accommodation (théorisée par [Jean Piaget](#)) : quand on ne peut agir sur les faits, on adapte son discours (c'est le sens de la fable du *Renard et des raisins*). Comment peut-on croire que l'école puisse préparer à la vie en société quand il n'y a pour l'enfant aucune possibilité d'en sortir, et qu'il ne peut y éviter les relations interpersonnelles, fussent-elles négatives et/ou conflictuelles ? Il n'y a aucun contre-pouvoir dans cet espace où les parents sont interdits. L'autorité dans ce cas n'est pas une autorité de compétence (celle du capitaine de bateau) juste et nécessaire, mais une autorité de statut qui peut être assimilée à une VÉO.

[Thierry Pardo](#) : « Cette domination systémique n'est pas conscientisée par le monde scolaire. »

21. Le film *Schooling the world* (disponible sur le site de sa réalisatrice [Carole Black](#)) explique comment l'école s'impose aux gens qui vivent en marge de la société industrielle et comment ces personnes sont ainsi acculturées.

22. « La dimension politique est importante, mais il faut dépolitiser. Il faut créer des micro-espaces où, comme disait Illich, "il est possible de s'entendre sur la poursuite du bien". Créer ces micro-moments et espaces. Un travail de fourmi. »

Les besoins de l'enfant? Il y a entre autres celui, physiologique, de la liberté de mouvement. On sait qu'un enfant peut avoir un niveau de récupération supérieur à celui d'un grand athlète (qui n'a pas fait une sortie au bois avec son enfant, lequel, à peine rentré et pris une collation, demande à ressortir?) Cependant on l'assigne à la chaise, la table, durant des heures...

L'apprentissage contextualisé, informel? Il vaut pour l'enseignant – tous déclarent ne pas avoir appris leur métier à l'IUFM, mais bien sur le terrain – mais quand il s'agit de l'enfant, il devrait s'exercer exclusivement de manière formelle. Le savoir est institué ainsi comme une denrée rare à acquérir, constatait déjà Illich.

L'IEF? Elle est très souvent perçue comme une formation réservée à une élite, donc politiquement incorrecte. Or, a-t-on déjà vu des parents ayant les moyens d'offrir des vacances à leurs enfants affirmer: «nous avons les moyens, le désir, mais comme tout le monde ne peut se le permettre, nous ne partons pas?» Chaque parent, avec les moyens qu'il a, ou qu'il peut se donner, s'efforce d'offrir ce qui lui semble le mieux à son enfant. L'argument de la réponse collective «l'école pour tous» ne fait que parasiter un dialogue qui, sans cela, serait possible.

Contraindre au nom d'une liberté qui s'arrêterait là où commence celle des autres est absurde: nous sommes libres ensemble ou nous ne le sommes pas. Ma liberté englobe celle de l'autre, elle ne s'y arrête pas. Soit les écoles sont des espaces de joie, d'apprentissage pour tout le monde, soit pour personne.

Les droits des enfants sont soumis à l'intérêt supérieur de l'adulte

Nous dénonçons un système éducatif au sein duquel les droits et besoins de l'enfant ont été subordonnés à l'intérêt supérieur des adultes et d'une société en crise. Les besoins physiologiques et de sécurité affective les plus élémentaires et propres à chacun ne sont pas pris en compte: boire, manger, éliminer, se reposer, jouer, bouger, se sentir considéré, respecté dans son intégrité. Et si l'enfant présente des handicaps ou particularités, l'école faillit à sa mission d'accessibilité pour tous.

Le droit d'instruction de l'enfant pourtant défendu par nos représentants est transformé en une obligation de soumission à une autorité, d'apprentissages normalisés, d'une séparation d'avec sa famille. Ce contexte engendre des violences physiques et psychiques profondes qui doivent être reconnues. Au lieu d'être un lieu d'émancipation de l'enfant, l'école est un lieu coercitif qui va à l'encontre de son épanouissement, du développement de son sens critique, de sa connaissance de soi et de ses relations bienveillantes avec autrui.

De plus, ce système qui avait vocation à réduire les inégalités les creuse en réalité et toute la société en pâtit sur le long terme, à force d'évaluations, d'humiliations, de punitions, de dévalorisations. Au regard des études sur le bien-être des enfants et des statistiques sur leurs souffrances, il apparaît évident que cette obligation d'instruction est aujourd'hui complètement contre-productive par son programme imposé tant aux professeurs qu'aux enfants, hiérarchisant les savoirs, niant les intérêts et désirs des enfants ainsi que leur capacité intrinsèque à apprendre partout et tout le temps dans le monde et avec les autres.

Nous dénonçons un système éducatif au sein duquel les droits et besoins de l'enfant ont été subordonnés à l'intérêt supérieur des adultes et d'une société en crise. Les besoins physiologiques et de sécurité affective les plus élémentaires et propres à chacun ne sont pas pris en compte: boire, manger, éliminer, se reposer, jouer, bouger, se sentir considéré, respecté dans son intégrité. Et si l'enfant présente des handicaps ou particularités, l'école faillit à sa mission d'accessibilité pour tous.

III - PRENDRE LA LIBERTÉ ET LA RESPONSABILITÉ DE L'INSTRUCTION ET DE L'ÉDUCATION DE SES ENFANTS

Historique de la législation encadrant l'Instruction en famille jusqu'au projet liberticide

Un regard préalable sur l'historique des lois encadrant l'Instruction en famille est nécessaire pour en constater la progression liberticide.

- 1882** Loi Jules Ferry - l'instruction devient obligatoire de 6 à 13 ans et un contrôle annuel selon les programmes scolaires est prévu pour les enfants en IEF.
- 1936** L'obligation de l'instruction est élargie à 14 ans. Une enquête de mairie est instaurée. Le personnel diligenté pour ce faire peut demander un contrôle de l'Éducation nationale dans les domaines de la lecture, l'écriture et le calcul.
- 1959** L'obligation d'instruction concerne désormais la tranche d'âge de 6 à 16 ans.
- 1998** La priorité du lieu d'instruction devient l'établissement scolaire. Sous couvert de suspicion sectaire²³ des familles, l'enquête de mairie devient bisannuelle. Le contrôle pédagogique se fait désormais au moins une fois par an, avec possibilité de second contrôle dans la même année.
- 2005** L'article 131-1 du Code de l'éducation définit en quoi consiste l'obligation d'instruction (prémices du socle commun).
- 2007** Dans le cadre de lois réformant la protection de l'enfance et la prévention de la délinquance, le socle commun devient la référence des contrôles de l'Éducation nationale, qui s'appliquent désormais aussi aux enfants en cours par correspondance.
- 2009** Le décret n° 2009-259 rend l'acquisition du socle commun à 16 ans obligatoire pour les enfants instruits hors école.
- 2015** Le décret n° 2015-372 fixe un nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) qui modifie de fait les acquisitions obligatoires en IEF, créant ainsi un principe d'iniquité entre les enfants²⁴.
- 2016** Le décret n° 2016-1452 limite la liberté pédagogique par une obligation de respect des cycles du SCCC et durcit les modalités de contrôle avec l'imposition d'une soumission à des exercices écrits ou oraux.
- 2019** La loi n° 2019-791 étend l'obligation d'instruction à 3 ans, impose une formation de 16 à 18 ans. Les administrations décident désormais des modalités du contrôle ainsi que de son lieu et de sa date. Un contrôle peut se faire inopinément au domicile de la famille. L'injonction de scolarisation se fait pour l'année en cours et la suivante.
- 2020** Projet de loi en cours interdisant l'instruction à domicile (sauf cas exceptionnels) transformé en «soumis à autorisation» lors du passage devant le conseil d'État²⁵.

À toutes ces obligations brimant une liberté d'enseignement réduite désormais à peau de chagrin, ajoutons que de nombreux abus sont commis tous les ans par les personnels diligentés, forts des moyens de pression disproportionnés octroyés par l'État, le signalement des familles aux services sociaux pour maltraitance en tête. L'enfant n'a plus d'autre choix que d'être un élève. L'éducation devient le monopole de l'État.

Questionner l'obligation versus la liberté

De l'obligation d'instruction découlent d'autres obligations telles que les contrôles, les tests, et au final le choix de se soumettre à cette obligation ou pas...

23. Non avérée.[Le rapport précise qu'il n'y a eu que trois cas d'enfants en danger, et ces enfants étaient, pour au moins deux d'entre eux, scolarisés, comme le précise ce même rapport.] https://www.derives-sectes.gouv.fr/sites/default/files/publications/francais/rapport_miviludes_2006.pdf

24. Un brevet des collèges obtenu avec un 10 ne concerne qu'une part infime du SCCC dont la maîtrise est demandée aux enfants instruits hors école.

25. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/12/09122020Article637430942648098670.aspx>

Il est une évidence: on ne peut pas obliger qui que ce soit à apprendre; c'est un acte intime et propre à chacun. Au mieux, on peut vouloir ou espérer que nos enfants apprennent. Ou alors on peut faire ce que fait l'école: les obliger à être dans un certain lieu, à faire des exercices, à écouter, mais on ne peut pas forcer l'intégration de connaissances. On ne peut que garantir l'accès des enfants aux ressources et cela s'arrête là. Le reste vient de l'enfant lui-même qui a des motivations, des centres d'intérêt, etc., en interaction avec les ressources dont il dispose, l'environnement et le milieu dans lesquels il vit.

Cet accès à ces ressources et à cet environnement est indépendant de l'obligation: cela fonctionne ainsi depuis la nuit des temps, nous sommes biologiquement formés pour nous adapter à l'environnement dans lequel nous vivons, que ce soit dans la jungle amazonienne ou à Paris au 21^e siècle.

L'obligation pourrait être de permettre que, dans le respect de l'enfant, ce dernier ait accès à des ressources dans lesquelles il peut puiser pour s'instruire. Et non d'obliger l'enfant à apprendre des choses convenues choisies unilatéralement.

L'État croit en cette obligation d'instruction: 99,5 % des enfants vont à l'école, c'est l'ordre social actuel... Cela s'explique historiquement. Le besoin de créer un pays soudé et fort agissant comme un seul bloc a toujours été une préoccupation essentielle. La religion permettait d'organiser un ordre social pour faire corps. Lorsque la tête du roi (personnifiant Dieu sur Terre) a été coupée, il a fallu trouver une autre façon d'unifier le territoire. L'école est donc le creuset de la République.

Le unschooling n'est pas une branche de l'éducation, mais le mode d'apprentissage qui existe depuis la nuit des temps.

Partant de ce constat, si l'instruction en famille constituait 20% des modes éducatifs, ce serait plus difficile de représenter ce bloc, de coloniser, de construire un complexe militaro-industriel en son nom, etc. L'école permet de donner à chacun l'envie de participer à un tel projet commun. C'est finalement une certaine idée d'une nation forte.

Par l'obligation de déclaration et les contrôles de mairie et des académies dans les maisons, les familles doivent remplir les objectifs inscrits dans le socle commun.

Même si la transmission se fait plus librement, les inspecteurs ne peuvent que comparer avec leur référentiel, à savoir le programme scolaire, ce qui est préjudiciable pour l'enfant suivant un autre programme (ou pas de programme du tout). Préjudice auquel peut s'ajouter un signalement aux services sociaux si la situation de l'enfant paraît préoccupante au regard des personnes venues inspecter.

Une inspection de l'Éducation nationale est effectuée chaque année. Elle peut être diligentée par une ou plusieurs personnes de ce ministère et durer plusieurs heures. Elle peut donner lieu à de nombreuses questions dépassant le cadre pédagogique pour les enfants et leurs parents. Alors que les textes stipulent une obligation de moyens et de ressources mis à disposition de la jeune personne en instruction, n'ayant pas d'autres repères que les programmes, l'inspection se réalisera au travers d'exercices évaluant le niveau de l'enfant selon ces programmes.

Il suffit d'observer et éventuellement d'interagir, pour comprendre comment va l'enfant. Ce que les inspecteurs ne privilégient pas: ils sont souvent taxés «de chercher la plupart du temps à voir ce qui ne correspond pas à leurs propres critères au lieu de regarder tout ce qui va bien.»

L'objectif premier affiché des réformes au sein de l'Éducation nationale est d'élever le niveau d'instruction et d'assurer l'égalité des chances. Prétendre que l'instruction en famille ne remplit pas ce but sans le prouver ne peut légitimer les modifications répétées des lois existantes, jusqu'à en arriver à une interdiction de l'IEF. Les États-Unis ont beaucoup de *unschoolers*, et beaucoup d'études ont été faites²⁶ démontrant qu'ils auraient même un niveau supérieur aux enfants issus de l'école. Quant à l'égalité des chances, l'école française est une des pires au monde concernant la reproduction des inégalités sociales. Elle est élitiste et inégalitaire.

Le *unschooling* n'est pas une branche de l'éducation, mais le mode d'apprentissage qui existe depuis la nuit des temps. Lorsqu'on observe les racines de l'éducation, on peut sans nul doute déclarer que l'école en est une branche, à l'inverse de ce qui est communément tenu pour acquis.

Certes, historiquement, l'école devait fédérer les individus autour de valeurs communes quand l'accès au savoir était plus limité, mais de nos jours, l'accès à tout ce qui est enseigné au moins jusqu'en troisième se trouve partout.

La non-déclaration peut finir par devenir un choix quand les parents ne supportent plus de ne pas pouvoir assumer leur rôle de porte-parole de leur enfant. Ils en arrivent à désobéir.

L'obéissance est-elle légitime, est-ce une valeur par défaut? Faire obéir l'enfant est une des raisons majeures, le fondement, de la Violence éducative ordinaire (VÉO).

Selon quel postulat, moi, parent, je maltraite mon enfant qui a mal au ventre, qui s'accroche à mon bras, etc., en raison du stress d'aller à l'école? Nul ne trouve un enfant ridicule lorsqu'il obéit à un ordre stupide, car c'est l'adulte qui le demande. «On ne peut pas sortir des violences éducatives ordinaires tant que l'attente principale des adultes est l'obéissance de leurs enfants», s'exprime une intervenante.

Si l'expérience de Milgram est faite pour montrer l'imbécillité de l'obéissance aveugle, la désobéissance en est alors la panacée. Ajoutons à cela que la notion d'obéissance aveugle est tout à fait religieuse et judéo-chrétienne... dans un cadre prétexté haut et fort de laïcité!

Lorsque les lois oppriment les individus, une des réponses peut être de poursuivre sa vie mais de manière clandestine; une autre est d'opter pour la désobéissance civile, un choix que [Ramīn Farhangi](#) explique en ces termes: «désobéir à la loi ouvertement, en annonçant clairement (*que*) je ne forcerai pas mon enfant à aller à l'école (*car*) en tant qu'adepte de la liberté individuelle (*je vois en cette loi*) une dérive autoritaire.»

Après tout, la République française a commencé par un mouvement de désobéissance civile...

Pourquoi choisir l'IEF? Apprendre librement, comment cela se passe-t-il au quotidien ?

Nous avons pour habitude de dire qu'il y a autant de raisons de choisir l'Instruction en famille que de familles qui actent cette résolution. On peut toutefois les regrouper sous des thèmes généraux tels que:

- **La souffrance à l'école.**

Une invitée rapporte par exemple les cas de ses deux fils dont le mal-être du cadet à l'école est allé jusqu'à exprimer l'envie de mourir et l'ennui de l'aîné, haut potentiel.

- **Une continuité de l'accompagnement respectueux des premières années.**

Une autre dit qu'elle n'a ressenti ni le besoin ni l'envie de déléguer son rôle de parent lorsque son fils a atteint l'âge d'obligation d'instruction. Une participante tenait à respecter les rythmes de sommeil de ses trois enfants d'âges rapprochés. Cela n'était pas conciliable avec les horaires d'un aîné scolarisé.

Quelle que soit la source factuelle de la décision de s'inscrire dans une démarche d'IEF, les parents témoignent tous d'avoir pris en compte les besoins de leurs enfants en tout premier lieu.

Tout aussi unanimement, il est déclaré qu'apprendre librement relève d'un processus de déconstruction mutuel du parent et de l'enfant qui ne se réalise pas instantanément. Cela demande de se déscolariser soi-même si l'on ne souhaite pas reproduire ce qui est vécu à l'école: évaluations, compétitions, attentes de l'adulte. Cette progression est plus ou moins facile selon le vécu, la formation professionnelle, l'entourage social des parents, mais aussi celui de l'enfant. Un vécu traumatique de l'adulte et/ou de la jeune personne demandera plus de temps de déconditionnement. Aux changements intérieurs s'ajoute une réorganisation de la vie familiale, parfois même du lieu de vie avec déménagement, où le réseau social va prendre une grande place. Que ce soit pour nourrir strictement les besoins re-

Expliquer la liberté à celui qui ne l'expérimente pas ne lui permet pas de la comprendre.

26. <https://www.nheri.org/academic-achievement-homeschool-students>

litionnels ou s'instruire littéralement, il y a nécessité absolue de pouvoir aller à la rencontre des autres. C'est ainsi que les familles témoignent de la fluidité d'une vie où les contraintes existent bel et bien mais sont choisies en fonction des besoins, nombreux, de transmission d'expériences, d'acquisition de compétences, de mises en situation avec le réel tout en respectant les rythmes physiologiques de chacun de ses membres.

Réflexions, recherches et adaptations perpétuelles sont les principales préoccupations au quotidien d'une famille en instruction hors les murs de l'école. Une attention particulière est portée à la qualité des relations entre l'adulte et l'enfant, y compris avec les intervenants extérieurs, afin de rendre pérenne cette confiance en soi (et donc en l'autre) cultivée dans ce mode de vie.

Que ce soit dans les rencontres *non-scol*²⁷, lors d'ateliers collectifs artistiques ou autres, lors de leurs cours particuliers sportifs ou plus académiques, au sein de leur milieu familial élargi et amical, les jeunes personnes s'instruisent indifféremment du contexte. L'enfant ne partitionne pas, y compris dans ses propres amis, qui peuvent être scolarisés ou pas. Il apprend en vivant, dans une liberté définie par des compétences en constante évolution, tout simplement.

Dans ce quotidien, les contrôles pédagogiques sont des passages obligés dont la structure codifiée à l'extrême est source de stress, blocages et incompréhensions multiples entre les familles et les personnels diligentés pour ce faire. À l'instar de l'expérience de la chambre de Marie²⁸, une participante décrit ainsi l'incompatibilité entre les apprentissages libres et les contrôles pédagogiques tels qu'ils sont exigés par le ministère de l'Éducation nationale : « Expliquer la liberté à celui qui ne l'expérimente pas ne lui permet pas de la comprendre. »

Une invitée témoigne avoir eu besoin de lire beaucoup afin de se rassurer avant d'expérimenter. Aujourd'hui, elle a intégré qu'un bébé naît autonome et libre, et que ce sont des éléments extérieurs qui le restreignent.

Il y a naturellement une créativité débordante chez l'enfant. Il vit, donc crée, donc joue, donc apprend. Il n'y a pas besoin d'étiquettes, de méthodes, en tout cas pas obligatoirement. Ainsi concluent les familles vivant les apprentissages libres, et ce, dans la plus grande unanimité.

Les mythes et les préjugés sur l'IEF

Les apprentissages, voire le mode de vie qu'implique une autre façon de s'instruire, sont peu expérimentés. La norme depuis plusieurs générations est l'établissement scolaire pour ce faire. Les présupposés sont donc très nombreux.

Ainsi, les remarques adressées à la jeune personne non scolarisée telles que : « Si tu ne vas pas à l'école, alors tu ne sais rien » ; « Comment fais-tu pour avoir des copains ? » ; « Oh ! Tu sais compter ? Mais comment as-tu appris ? Combien font 2+2 ? » sont pléthore et marquent le poids de deux autres mythes tout aussi prégnants : on n'apprend des choses qu'à l'école selon un programme bien établi en ayant des amis et en apprenant les rudes réalités de la vie. Sans elle, il serait impossible de devenir un adulte citoyen responsable et inséré dans sa société. Point.

Les jeunes adultes invités lors de notre table ronde ont tous été instruits hors les murs scolaires tout ou partie de leur période d'instruction obligatoire. Ils témoignent tous de cette pression sociale omniprésente lors de leur enfance. Les parents n'en sont pas exemptés puisqu'il est tout autant convenu qu'il faut être professionnel pour enseigner ou, tout au moins, avoir un excellent bagage intellectuel, ce qui induit une aisance financière, considérée elle aussi comme indispensable...

Aussi, on ne peut démystifier ce choix d'IEF sans déconstruire toute l'idéalisation de l'école. Alors que tout montre qu'elle échoue dans les nombreuses missions qu'elle se donne officiellement, l'opinion persiste à s'exprimer sous des termes négatifs dès lors qu'un autre choix est fait : l'enfant serait soustrait, on le séparerait d'une expérience jugée, elle, « merveilleuse ».

Dans les faits, l'enfant est écouté par ses parents, les concertations sont répétées durant son enfance sur la question d'aller ou pas en milieu scolaire. Le jeune agit par consentement éclairé et non par soumission à une décision de ses parents. L'inverse est bien plus rare.

• Faire l'IEF, c'est vivre hors du monde versus l'école est une représentation de la société.

Le terme même d'instruction *en famille* pose problème et de nombreuses familles le réfutent pour les plus simples des raisons : l'IEF ce n'est *pas que* en famille *ni que* à la maison. Bien au contraire.

Considérer que vivre dans le monde, la société, le groupe d'humains qui l'entourent consiste à couper son enfant des us et coutumes du territoire sur lequel il grandit témoigne d'une **méconnaissance importante** de ce qu'est *vivre en IEF*. Et un aveuglement sur ce que suppose justement l'école : être coupé du monde de la rue, des champs, des artisans, des jeux, de la famille en étant enfermé de 8 h à 18 h dans un seul lieu avec une seule classe d'âge et des groupes sociaux peu différenciés.

La pensée commune et très ancrée que dans notre organisation sociale, l'établissement scolaire (et ses règlements) est le milieu naturel de base où devra évoluer une jeune personne implique que tout choix qui diffère est vu comme antisocial.

• Et la socialisation ? On n'a pas d'amis en IEF versus on se fait des copains à l'école.

À cette question posée avec récurrence aux enfants en IEF, une réponse globale peut être faite : l'un n'implique pas l'autre et vice-versa. Autrement dit par Loline, 18 ans, « ce n'est pas parce qu'on ira à l'école qu'on aura des copains et on peut être en IEF et en avoir plein ». Qu'ils vivent à la campagne ou à la ville, les témoignages concordent : c'est la capacité de chacun et de chacune, le tempérament, l'envie du moment, etc., à aller vers l'autre facilement et non l'obligation de séjourner plusieurs jours par semaine avec des personnes du même âge en un même lieu qui amène la relation amicale, affective ou simplement de bon voisinage. Bastien, 23 ans, se rappelle que vivre à la campagne était un frein pour voir des enfants de son âge, « Mais du coup, j'ai voyagé. Mes amis proches étaient éloignés géographiquement, donc pour les voir, il a fallu que je prenne le train, que je parte une semaine par-ci, 15 jours par-là, et ça m'a intégré dans cette société. C'est être autonome (*que*) de savoir prendre le train tout seul plus ou moins tôt [...] Pendant 15 jours, je suis dans une autre famille, avec un autre fonctionnement, ça apprend des tas de choses. Et la socialisation se fait autrement que par l'école, en effet. »

L'humain est un être social. En IEF, la socialisation se fait en tout temps et avec tous les âges confondus, lors des rencontres organisées par les associations nationales, régionales, locales ou simplement entre parents en réseaux créant ainsi un tissu social où les relations vont se construire durablement, lors d'ateliers avec des intervenants extérieurs, lors de sorties en famille... En résumé, l'enfant se socialise en vivant.

Nous ajoutons qu'en 2021, bien que souvent décriées, les technologies numériques ont un aspect positif indéniable : elles permettent de communiquer à distance.

• On n'apprend rien en IEF versus on apprend plein de choses à l'école.

Très souvent, le parcours d'un enfant instruit hors les murs scolaires n'est pas linéaire : soit il a été à l'école et en est parti, soit il va s'y inscrire un an ou deux, soit il investit les bancs de l'école en « fin » de parcours d'instruction obligatoire pour entamer des études secondaires. Aucun de nos intervenants n'a exprimé de difficulté particulière à « raccrocher les wagons ». Les apprentissages se font autrement, avec une autre temporalité souvent, mais ils se font.

La croyance que l'enfant n'apprendra qu'à l'école va à l'encontre de la réalité de l'humain qui est un être apprenant. En IEF, l'apprentissage est complètement individualisé, personnalisé et s'appuie sur la motivation du jeune à s'instruire. Contrairement à un programme imposé, quelle que soit la notion, l'enfant va s'en emparer comme

27. Les associations nationales et/ou locales, les collectifs de parents organisent des moments de rencontres sur plusieurs jours généralement, plusieurs fois dans l'année sur tout le territoire.

28. https://fr.wikibooks.org/wiki/Philosophie/Philosophie_de_l'esprit/Ce_que_Marie_ne_savait_pas

À 18 ans ne pas savoir [ce qu'on veut faire] n'est pas si grave, on ne rate pas sa vie pour autant, il ne faut pas se presser par le temps, les idées peuvent venir plus tard.

Loline, 18 ans

un vrai choix intérieur. L'apprentissage a du sens. Si l'on part du principe que sans école, point d'apprentissage, comment expliquer qu'un enfant sait parler sans être allé à l'école?

Comme pour la socialisation, l'enfant apprend parce qu'il vit.

- **Il ne sera pas adapté à la vie d'adulte versus savoir faire des efforts, accepter les frustrations.**

Une vie sans contraintes n'existe pas. « Il n'y a pas que pour l'école que l'on doit se lever le matin. On peut devoir partir en vacances, prendre un train, avoir une activité collective, etc. et il faudra se réveiller et on le fera », dit Bastien.

Le problème n'est pas la contrainte, mais le sens qu'elle a pour la personne qui la vit.

Exprimer son besoin n'est pas l'imposer. Les temps de concertation et/ou d'explications sont facilités par une vie davantage calée sur les rythmes de l'enfant, surtout dans ses premières années. Mais il n'y a pas davantage d'enfants tyrans en IEF qu'ailleurs.

En revanche, l'importance du temps est énorme dans la construction de la connaissance de soi. « Combien de personnes arrivent à 40 ans après avoir fait un travail qui correspondait aux attentes de leur milieu en se rendant compte qu'elles n'ont pas eu le temps de réfléchir sur elles-mêmes, de se connaître? ».

Choisir les contraintes inhérentes aux choix que l'on décide et qui ont du sens pour soi n'est pas synonyme d'absence de frustration.

- **Tu n'as plus de vie, tu sacrifies ta carrière versus j'ai un emploi, j'ai une vie sociale.**

Le bac, je n'avais aucun objectif derrière, je savais plus ou moins que je voulais travailler avec des enfants, et ma philosophie est qu'il n'est jamais trop tard, si j'en ai besoin plus tard, je le passerai.

Cassandra, 20 ans

D'un point de vue féministe, il y a fort à parier qu'une femme soumise à son conjoint le sera qu'elle décide que ses enfants soient instruits à domicile ou qu'ils soient à l'école. Le couple parental, en faisant le choix de l'IEF, décide aussi des changements de vie qui vont en découler. Certains travaillent à temps partiel, chez d'autres seul le père assurera la présence auprès des enfants, le télétravail est parfois choisi comme solution, etc.

Parce que le parent supposé sacrifié sur l'autel de l'IEF est un être humain et a besoin lui aussi d'interactions sociales avec ses pairs, les rencontres précédemment citées sont aussi un moment pour celles-ci. Bénéficiant de plus de disponibilités, il peut facilement accorder du temps à son entourage familial et amical en dehors des horaires imposés par un emploi, ou encore entamer une formation ou autre activité nourrissant ses centres d'intérêt.

- **L'IEF, c'est pour les privilégiés versus l'école publique est accessible à tous.**

Soit il est question de revenus suffisants soit d'études permettant d'assurer l'instruction. Là encore, le mythe que l'adulte sait ce qui est bon pour l'enfant, y compris dans ce qu'il doit apprendre, n'a pas de fondement.

Des études américaines montrent que le meilleur positionnement des parents pour l'apprentissage de leur enfant est de ne pas avoir fait d'études. Les attentes délétères sont moins grandes, les recherches d'informations se font en commun, le plus expérimenté des deux sait la pertinence de la donnée utile. Le jeune apprendra plus vite que son parent qui, lui, doit passer du temps à se déscolariser d'abord.

- **Il n'a pas le niveau versus les programmes scolaires.**

Dès l'instant où les apprentissages se basent sur les besoins et les rythmes de l'enfant et ce qui fait sens pour lui, la notion de niveau et de programme scolaires édictés en suivant des âges théoriques ne peut plus être retenue comme valable.

L'expérience des familles est de constater qu'une fois devenu jeune adulte, l'enfant aura acquis les notions qui lui seront nécessaires. Pour autant, chacun ne les a pas intégrées au même âge, ni de la même façon. Par exemple, la croyance en un âge limite pour savoir lire est liée à un **besoin artificiel induit par l'industrialisation de l'apprentissage** due au grand nombre d'élèves par classe.

Les grands non-scots, que deviennent-ils, quelles perspectives d'avenir?

Lors de ces états généraux, nous avons voulu savoir ce que devenaient ceux et celles qui n'avaient jamais été en classe durant la période d'instruction obligatoire. Nous nous sommes intéressés au regard qu'ils portent sur leur enfance désormais passée et leur avenir.

En introduction, ils précisent qu'ils n'ont aucun regret et n'auraient pas souhaité être scolarisés. Avec le recul, deux d'entre eux auraient souhaité un peu plus de cadre pédagogique à certains moments, mais le manque de respect envers l'enfant à l'école est suffisamment prédominant pour suffire à accepter les quelques imperfections ressenties lors de ces années-là. Bastien et Cassandra disent avoir été témoins d'une violence éducative ordinaire omniprésente dont ils étaient les seuls à s'indigner lors de leur passage en milieu scolaire, en tant que membres du personnel cette fois-ci.

À l'écoute de l'expérience de chacun et chacune, on apprend que la lecture n'a pas été acquise au même âge, qu'ils ont exploré avec passion maints domaines, etc., mais surtout qu'ils et elles ont pris le temps, de se connaître, d'entrer en relation avec les autres, de savoir comment se comporter dans telle ou telle situation, de trouver les solutions par eux-mêmes face à un obstacle. Ainsi, lorsqu'il a fallu passer un Bac, entrer à l'université ou entamer une formation professionnelle, les difficultés rencontrées ont pu être franchies parce qu'elles avaient du sens pour les personnes qu'elles étaient.

Passer un diplôme n'est pas un but en soi. Loline, 18 ans, dit ne pas voir l'utilité du baccalauréat dans sa vie actuelle et se donner la possibilité de le passer ultérieurement s'il y a nécessité. « Ce qui compte c'est de le faire pour nous et non pour les autres. »

Anaïs, Bastien, Cassandra, tous trois ayant déjà eu des emplois, rapportent que cette considération venant de l'extérieur comme étant des personnes hors norme, supposées se comporter différemment (puisque jamais scolarisées) perdure, même dans les années de jeune adulte. Comme toute pièce de monnaie à double facette, l'avantage était d'être recruté souvent pour cette raison, l'inconvénient était d'être pensé parfois incapable de relever le défi.

Énumérer tous les domaines explorés par ces jeunes adultes serait comme une liste à la Prévert. Tous, sereinement, disent être dans telle ou telle voie, avoir tel ou tel emploi mais être nettement déterminés à en changer dès l'instant où ça ne leur conviendrait plus.

Aurore: « C'est stressant de me dire je dois choisir le métier que je ferai pendant la plus grande partie de ma vie, alors que cela s'affine et peut changer. » Cassandra a conscience que c'est en partie dû au contexte social et politique de sa génération, mais affirme que c'est « plus simple et plus instinctif » pour une personne qui n'a pas eu à subir le dogme de l'école.

De la même façon, lorsqu'il leur est demandé de se projeter en tant que parents pour connaître leur positionnement quant à une scolarité de leurs propres enfants, aucun n'est formel sur la décision qu'il prendrait. Ces jeunes savent que de nombreuses données sont à prendre en compte. Ils sont tous unanimes sur un point: ils décideront en concertation avec leurs enfants.

Toutes et tous ont souhaité participer pour que la voix des jeunes soit entendue et permettre que cette liberté de choix d'instruction perdure. Guillaume: « Si je fais des choses que j'aime, c'est parce que j'ai pu développer ces possibilités. J'aimerais que les autres puissent avoir le choix! » Anne-Lise: « Il est important de se faire entendre, de faire savoir que c'est possible et qu'on va bien. »

Tout enfant est impatient d'agir dans le sens du bien commun et attend pour cela le miracle d'être grand. Et puis quand il est grand, généralement, il a oublié ce qu'il voulait faire, ou bien il y a renoncé, et rien ne se produit. Il y a seulement une grande personne de plus sans miracle.

Maurice Druon

Ce que l'IEF apporte à la société

Comme depuis le début de la rédaction de ce livre blanc, nous attachons une importance particulière au sens des mots. Il nous faut définir ici selon quels prismes nous abordons cette réflexion : si nous considérons les apports sous l'angle des résultats scolaires, d'une certaine idée de *réussite* sociale portée par les valeurs de la société actuelle, les enfants en IEF se placent tout aussi bien sinon mieux que ceux qui suivent le parcours scolaire habituel. Les travaux menés par [Philippe Bongrand](#) et son équipe, lisibles dans la revue française de pédagogie, montrent que 92,7 % des enfants contrôlés ont le niveau scolaire demandé. De plus, des recherches menées aux États-Unis révèlent que ces jeunes adultes-là plaisent aux entreprises pour leur créativité et leur autonomie.

Nous avons préféré prendre le temps d'observer en quoi le changement de regard sur l'accompagnement des jeunes personnes en termes de savoir-être, savoir-faire, etc., pouvait transformer en profondeur l'organisation du corps social.

Quand on évoque l'IEF, le premier bouclier qui se lève est la **socialisation**. Or, l'école, **avec un savoir extérieur à soi, un quotidien déplacé de son contexte habituel, avec une seule classe d'âge où la compétition est la règle**, est parfaite pour promouvoir une société telle que la nôtre. L'école socialise à une société dans laquelle on est convaincu qu'il faut un maître détenteur du savoir et du pouvoir pour apprendre.

Si on veut créer une société avec **d'autres valeurs, plus humanisantes, plus en lien avec le vivant...** Les enfants doivent être immergés dans leur environnement naturel et culturel qui comprend des personnes d'autres âges, des métiers différents et ainsi, vivre un autre type de socialisation.

Beaucoup de chercheurs le montrent : la psycho-anthropologue américaine [Barbara Rogoff](#) explique comment la participation guidée dans une communauté **par simple immersion** permet au jeune d'apprendre en même temps qu'il est en train de réaliser des choses. Les familles en IEF vivent cette réalité. Par exemple, c'est sur un vrai métier à tisser qu'on apprend à fabriquer des tissus, en intériorisant le temps et la dextérité nécessaires, etc.

L'intérêt majeur de l'instruction hors école pour notre société est invisibilisé par une méconnaissance totale de ses fonctionnements qui conduit à de lourds préjugés. Le paradoxe est le suivant : l'école serait un milieu ouvert sur le monde et la famille un vase clos dangereux.

En refusant l'illusion que l'institution scolaire est seule pourvoyeuse d'ordre social pour leurs enfants, les parents sont considérés de facto hors société. Cette peur d'une société qui ne serait plus codifiée par des institutions, des lois, des règlements et qui refuserait la domination de l'école est compréhensible. Mais si on accepte d'en prendre le contre-pied, on peut alors envisager que ce changement de regard sur les enfants, sur leur place, leurs droits et leur dignité soit, à l'inverse, **une chance pour notre civilisation**.

• L'enfant apprend de l'adulte, l'adulte apprend de l'enfant.

Simone de Beauvoir a dit « On ne naît pas femme, on le devient ». Nous ne pouvons que faire le parallèle avec l'enfance que nous considérons comme une construction culturelle. Si nous souhaitons une société d'individus libres et heureux pour la raison que Voltaire donne : « J'ai décidé d'être heureux et libre, c'est bon pour la santé », alors il y a tout un travail de conscientisation qui s'opère grâce à ce que [Gérard Mendel](#) appelait de ses vœux : **la décolonisation de l'enfant**.

Nous faisons l'analogie avec les différences entre la permaculture et l'agriculture conventionnelle. Alors que la première relève avant tout d'une philosophie prenant en compte son environnement, la seconde édicte des règles à but de productivité.

Comme une graine n'aura besoin que d'être accompagnée au sein de son environnement pour croître, l'enfant n'a pas besoin de tuteur, mais d'un entourage qui va se transformer réciproquement au fil de sa croissance. Cette parentalité nouvelle où l'adulte formaté va se transformer à la rencontre de l'enfant est une révolution pédagogique. Cette éducation réciproque est un des grands apports de l'instruction hors école.

En lieu et place d'un danger, nous pensons que c'est une réelle **opportunité et une richesse pour la démocratie tout entière** : les personnes non entravées dans leur développement sont des personnes qui n'ont pas été menacées dans leur intégrité. Ce ne sont pas des personnes qui redoutent les autres, **elles savent travailler ensemble et sont garantes du bien-être de tous**.

Nous apprenons de nos enfants et ils nous apprennent. La fonction et l'image de la personne en âge adulte changent : elle n'a pas fini d'apprendre parce qu'elle a terminé ses études. Le prospectiviste américain [Alvin Toffler](#) le disait déjà : « Les analphabètes du 21^e siècle ne seront pas ceux qui ne savent ni lire ni écrire, mais ceux qui ne sauront pas apprendre, désapprendre et réapprendre. »

• À la recherche du parent perdu

L'éducation que nous avons reçue n'a fait que nous porter vers l'avant, en nous déconnectant des autres et de nous-mêmes, profondément. Se laisser guider par ses enfants pour découvrir qui ils sont sans avoir d'attente ne fabrique pas des « enfants rois ». Dans l'école démocratique à laquelle Soline participe, les parents et les nouveaux facilitateurs questionnent la notion de souveraineté qui fait partie des valeurs fondamentales de l'école. « À force d'écoute, j'ai réussi à identifier qu'un enfant souverain n'est pas un enfant tyran ; ça, c'est la peur de l'adulte. Il s'agit, en tant que personne, de retrouver notre propre souveraineté : ne pas faire figure d'autorité en tant qu'adulte, mais exister dans la relation à l'enfant. Ce n'est pas du tout la même chose », explique-t-elle.

Être dans une relation vraie avec l'enfant, cet être vivant qui n'est pas encore socialement déterminé, demande à l'adulte de questionner ses propres représentations sociales.

Ainsi, le jeune individu qui n'a pas été scolarisé peut avoir un rôle de Candide : sa façon d'interroger nos modalités d'interactions dénonce en quoi notre socialisation se vit sur un mode de relation qui ne prend pas réellement en compte l'autre. Par exemple, un enfant de 4 ans ne comprenait pas pourquoi lors d'une activité de loisirs un animateur voulait qu'il donne la main à un autre enfant à qui il n'avait pas même dit bonjour. Ou encore, une jeune personne qui passait le Bac en candidat libre était gênée du fait que l'examinatrice ne cherchait pas à établir un dialogue et ne la regardait même pas.

L'uniformisation des termes définissant de façon linéaire comment chacun doit entrer en relation avec l'autre a amené à une autoréification : de considérés comme des objets au comportement réglementé nous en sommes arrivés à nous objectiver.

L'obéissance sans domination est corrélée à une relation de confiance dans laquelle chacun est souverain. Nous considérons le principe de souveraineté comme allant de pair avec une équidignité entre l'adulte et l'enfant, incluant une notion d'équivalence absente du terme égalité.

• Liberté, égalité, fraternité. Où s'incarnent-elles vraiment ?

[Bernard Collot](#), dans son article *Le problème de l'IEF ou celui de l'école publique ?*²⁹ dit que l'IEF incarnerait réellement les valeurs de la République alors que l'école publique, au contraire, faillirait à les faire vivre.

La place au corps accordée en IEF est une partie importante des apports possibles à notre société.

À sa naissance, l'être humain est dans le monde du sensible. Le bébé n'est pas un être doué de raison au sens où nous l'entendons. C'est à travers cette rencontre dans le sensible qu'il y a possibilité d'éducation réciproque. La mouvance de prendre soin de soi, de l'autre, de l'environnement et de ce qu'on a de plus essentiel : notre corps et la capacité d'être en relation sur le non-verbal va permettre de s'extraire de ce monde moderne où tout est productif et linéaire.

Parce que dans l'empathie, la personne accompagnante de l'enfant découvre les différentes formes de temporalité liées aux besoins physiologiques évoluant tout au long de la vie de l'enfant. Ce lien très fort ne relève pas de l'emprise de l'un sur l'autre, mais d'une communication sur un plan qui est beaucoup oublié dans cette société.

Ce sont donc les institutions que nous dénonçons et non pas les enseignants qui pour certains aspireraient à faire leur métier avec amour, sans relation de manipulation ni de pouvoir, ce qui est peu aisé au sein même d'un système de domination et de reproduction.

29. <http://education3.canalblog.com/archives/2020/11/27/38674961.html>

Catherine Dolto l'expliquait en observant comment l'haptonomie, en permettant des relations humanisantes dès la conception, favorisait chez le futur bébé la possibilité de mieux exprimer ses besoins.

Muriel Salmons dans *Le livre noir des violences sexuelles* apporte un éclairage important dans la compréhension des mécanismes de protection du cerveau vis-à-vis des violences, y compris lorsqu'on en est témoin.

Bruno Bettelheim dans *Survivre* a lui aussi détaillé le phénomène de **dissociation**, seule façon de faire face à différents traumatismes.

La violence, omniprésente dans nos sociétés productivistes, nous écarte de nos perceptions: elle nous oblige à tomber dans des comportements dissociants qui font de nous des êtres scindés. Nous sommes telle-

ment coupés de notre corps, de notre intimité, que nous considérons l'accompagnement de l'enfant comme n'étant qu'une méthode se conceptualisant autour de projections et d'appréhensions, niant le lien émotionnel qui relève de la nature profonde de l'humain. Ainsi, la règle de base universelle de tout être vivant qu'est le **libre arbitre** est sans cesse renouvelée au sein d'une famille IEF, entre autres par ces questions: « Souhaites-tu aller à l'école? Qu'est-ce que tu veux? À quoi te sens-tu prêt? À quoi est-ce que nous pouvons t'accompagner? » Ce processus relève d'une **démarche démocratique**

Que les politiques travaillent sur les peurs au lieu de les exploiter, étant donné les conséquences de cette émotion sur la société.

Catherine Dumonteil-Kremer

où la décision est prise familialement mais en considérant réellement chacun des membres comme **un citoyen**.

Franck Lepage dans sa conférence gesticulée *L'éducation populaire monsieur, ils n'en ont pas voulu*, décrit comment, conscient des mécanismes attendus par l'école, il a obtenu son bac de français en théâtralisant ce qu'il savait être attendu de lui par son professeur. Cela fait écho à ce que Muriel Salmons appelle être esclave fusible: un agresseur qui abuse de la situation de vulnérabilité des personnes de son entourage pour décharger sa mémoire traumatique à bon compte, c'est-à-dire sans lui-même souffrir, en voyant la terreur sur le visage de l'autre. Tous les enfants qui grandissent dans des contextes plus ou moins terrifiants, d'abus, vont développer ce mécanisme de ne plus être connectés à leur propre corps et à leurs propres sensations, être en permanence à l'affût des signes indicateurs du mal-être d'un agresseur potentiel et vont se fondre dans ses attentes et essayer d'y répondre. Ce qui est à peu près voué à l'échec, puisqu'on n'est pas l'autre. **Au sein de l'école dont le dispositif est un système de domination (Michel Foucault), l'élève aliéné peut en arriver à penser que la vraie vie est de savoir répondre à ce que l'autre attend, pour être récompensé et prendre sa place dans la société.**

• L'écoparentalité, un système à part entière

L'instruction hors murs scolaires n'est pas une méthode pédagogique ni une assurance multirisque, c'est un mode de vie qui est en cohérence avec d'autres concepts et pas seulement l'accompagnement d'une jeune personne. C'est **un choix de vie qui implique un choix de société, un nouveau système où chacun incarne les valeurs démocratiques, où l'enfant a déjà un pouvoir politique, dès sa naissance. Cela consiste à créer une société qui serait vivante et non sclérosée par ses institutions.**

Comme en permaculture, il n'y a pas un seul mode d'emploi indifférencié dans une vision de compétitivité entre les plantes, mais une compréhension de leur complémentarité et de la capacité des écosystèmes à s'autoréguler. Nous sommes nous aussi, nous humains, dans l'altruisme et la complémentarité. Nous devons revoir nos repères en parentalité, nous aurons pour bénéfice d'apprendre autant que nos enfants. Nous avons désormais des outils pour cela.

Par exemple, la justice restaurative qui permet de déprogrammer cette notion de répression. Les échanges profonds et intenses que chacun exprime sur ce qu'il a ressenti dans un environnement sécurisé permettent de sortir de l'impasse du non-droit à l'erreur. Isabelle Padovani explique que cette procédure est tout sauf confortable par rapport à la société dans laquelle on a grandi, où l'ordre vient dire ce qui est juste et ce qui ne l'est pas. En revanche, la démarche est sécurisante puisque les uns sont garants du respect des autres et inversement. Elle permet à l'intelligence collective d'être en action.

Avec leurs expériences vécues dans leurs corps, les familles IEF n'ont pas les solutions clefs en main, mais elles peuvent participer à une mise en conscience de toutes les nuances et préciser les remises en question nécessaires à une société où le vivant est au centre.

• L'intelligence collective est la clef

L'expérience faite par un chercheur indien, Sugata Mitra: *le trou dans le mur*³⁰, montre que les enfants qui apprenaient étaient autant ceux qui participaient que ceux qui observaient, voire que c'était souvent les petits qui expliquaient aux grands. C'est dans un échange collectif (qu'on voit souvent hors école) et parce qu'il y a un désir d'apprendre que les apprentissages sont incorporés.

À partir du moment où la personne est coupée de son désir, elle ne peut pas apprendre. Même si elle est en collectivité. Comme le disait Ivan Illich, les institutions créées sont contre-productives et ne sont pas garantes de ce pour quoi elles ont été inventées.

Ce sont donc les institutions que nous dénonçons et non pas les enseignants qui pour certains aspireraient à faire leur métier avec amour, sans relation de manipulation ni de pouvoir, ce qui est peu aisé au sein même d'un système de domination et de reproduction. Selon le sociologue Pierre Bourdieu, la société fonctionne avec des « niches », des espaces (comme le nôtre) où se créent de nouveaux paradigmes. À certains moments, la société s'engouffre dans ces niches, car elle en découvre la légitimité, cela agit comme un appel d'air. Espérons que cet appel d'air se réalise avant l'effondrement...

La découverte du fait que la plus grande partie du savoir ne requiert aucun enseignement ne peut être provoquée ou organisée. Chacun de nous est personnellement responsable de sa déscolarisation et nous sommes les seuls à pouvoir le faire.

Nul ne peut être excusé s'il ne parvient pas à se libérer de l'éducation scolaire.

Ivan Illich

30. <https://apprendreaeduquer.fr/trou-dans-le-mur-sugata-mitra/>

NOS PROPOSITIONS

Le système éducatif est violent et certains de ses acteurs également. Nous connaissons maintenant les dégâts sur le cerveau et jusque dans l'ADN des personnes victimes, il est donc inacceptable de ne pas faire de cette question une priorité absolue. Si l'école est censée préparer à l'avenir, pouvons-nous décemment légitimer un système violent, prônant l'esprit de compétition et, de ce fait, inégalitaire ?

Ou choisissons-nous de mettre toutes nos forces pour préparer un avenir meilleur où les enfants seront heureux de grandir dans un contexte équitable ?

Le droit d'instruction de l'enfant pourtant défendu par nos représentants est transformé en une obligation de soumission à une autorité, d'apprentissages normalisés, d'une séparation avec sa famille. Ce contexte engendre des violences physiques et psychiques profondes qui doivent être reconnues. Au lieu d'être un lieu d'émancipation de l'enfant, l'école est un lieu coercitif qui va à l'encontre de son épanouissement, du développement de son sens critique, de sa connaissance de soi et de ses relations bienveillantes avec autrui.

On pourra toujours trouver des contre-exemples, s'accrocher à ses convictions et ses habitudes intellectuelles, etc. Tout ce qui va bien ne pourrait être préservé si l'on concevait une nouvelle façon de penser l'enfant apprenant et ses apprentissages. Notre volonté est de parler de ce qui ne va pas. Là où ça fait mal et où on préfère ne pas voir. Parce que c'est sur cela que l'on doit concentrer notre attention et notre détermination pour un changement radical – à la racine. On peut se faire plaisir en regardant ce qui va bien à l'école, ou du moins les bonnes intentions si on les considère sincères : permettre l'accès à des filières d'excellence pour des jeunes de quartiers, recruter des accompagnants d'enfants porteurs de handicap (AESH), donner plus de moyens aux établissements de quartiers difficiles.

Mais au regard de toutes les études sur le bien-être des professionnels et des enfants, on ne peut pas faire l'autruche, il faut comprendre d'où cela vient et créer un nouveau système éducatif.

Dans l'intérêt supérieur de l'enfant

Notre société a besoin d'une politique sociale menée pour que la famille nucléaire retrouve son autonomie et construise une société civile où elle sera libre de construire des liens profitables à tous ses membres. Les décisions doivent être politiques afin d'aboutir à une déconstruction sur deux niveaux :

L'adulte apprend ce qu'est la Violence Éducative Ordinaire et comment il peut l'éviter dans son quotidien (aide thérapeutique, groupe de parents, accompagnement positif, etc.).

L'enfant apprend ce qu'est la VEO pour ne plus l'accepter. Il est au courant des différences entre ses droits et ceux de l'Homme et se bat pour une équité de fait.

- Privilégier l'entraide par la création de lieux d'échanges de savoirs tous âges confondus.
- Favoriser la création de communautés parentales : café des enfants.
- Valoriser financièrement et socialement le « care » : métiers et associations d'aide à la personne, parent au foyer, etc.
- Modifier le fonctionnement des institutions dédiées à l'enfance pour permettre les liens d'attachement pérennes nécessaires à la construction d'un individu attentif à son environnement.
- Espaces démocratiques dans les écoles : lycées autogérés, écoles démocratiques, etc. Ces espaces pourraient d'ailleurs être multipliés dans d'autres lieux fréquentés par les adultes.
- Changement de l'urbanisme pour que les enfants aient accès à l'espace public : [exemple de la ville de Rennes](#).

Réflexions sur l'école

- **Face aux différents constats des dysfonctionnements de l'institution école, quelles solutions pour quels objectifs ?**

Nous l'avons relevé, le gouvernement emploie déjà les termes qui devraient refléter l'accueil de l'enfant en préconisant une attitude et un environnement bienveillants, inclusifs, respectueux d'autrui et des besoins de l'enfant. Il est facile d'employer les mêmes mots, sous couvert de s'entendre sur les valeurs qu'ils désignent, mais leur réalisation, leur incarnation, est bien souvent à l'opposé du sens premier.

- **Comment un tel écart est-il possible entre objectifs et réalité ?**

Ainsi, notre première proposition à l'attention de nos représentants est bien de **faire le bilan de notre école publique avec sincérité, courage et humilité**, en tenant compte des études chiffrées sur la réussite scolaire, mais surtout de celles portant sur le bien-être ou le mal-être des enfants et des jeunes, ainsi que sur celui des professionnels de l'éducation. Ainsi, la réponse à la question « Quel avenir souhaitons-nous permettre à nos enfants ? » pourra être audacieuse, ambitieuse et juste.

Jean-Michel Blanquer a pour objectifs à long terme de hausser le niveau scolaire et de réduire les inégalités sociales. Ce sont exactement les mêmes que ceux de ses prédécesseurs depuis des décennies. Comment ne pas comprendre enfin que pour relever ces enjeux majeurs, il faut autre chose que des réformes sur les filières de lycée ou l'âge d'acquisition des tables de multiplication ? En réalité, il faut absolument revoir les problèmes à leurs racines et il s'agit là de bien autre chose que d'établir des restrictions de liberté.

Nous avons des motivations qui peuvent sembler similaires, mais quand Jean-Michel Blanquer déclare vouloir remonter les niveaux, il veut agir sur des performances cognitives, alors que nous désirons agir sur l'estime de soi, la valorisation... tout autant de facteurs qui ne pourront avoir pour conséquences entre autres, que de remonter les niveaux.

De fait, la priorité de M. Blanquer est « l'ancrage des savoirs fondamentaux »³¹ avant le collège. Mais quelle institution a un tel taux d'échec auprès de ses usagers ? Il est facile d'accuser les parents, ou encore l'injustice sociale, là où l'école aurait la mission de sauver les enfants. Lorsque l'école se place en sauveuse des enfants, non seulement elle est à côté de son rôle, mais en plus, elle faillit avec de piètres résultats !

Dans son devoir de mise à disposition d'un service d'instruction public, gratuit et performant qui ne se substitue pas aux familles, nous pensons que **l'objectif du gouvernement doit être d'installer un cadre qui apporte le bien-être des usagers de l'école (familles et professionnels) afin que toute jeune personne jouisse pleinement de son droit d'apprendre, découvrir, pratiquer, partager**. Si cet objectif est atteint, alors ceux de M. Blanquer pourraient aboutir en conséquence.

Trois axes d'amélioration sont proposés : changer notre vision, mieux former les professionnels, faire évoluer nos pratiques.

Catherine Dumonteil-Kremer : « Que les politiques travaillent sur les peurs au lieu de les exploiter, étant donné les conséquences de cette émotion sur la société. »

1/ Changer notre vision

- **L'enfant est un être apprenant. Il apprend en permanence et d'abord en jouant.** En vivant dans son environnement familial qui s'ouvre au fur et à mesure de sa croissance sur le monde, il développe ses intérêts. À la lumière de cet état de fait, il est possible de sortir de la logique effort + souffrance = acquisition de connaissances, et d'intégrer l'idée que les apprentissages ne peuvent qu'être propres à chaque personne.
- Respecter pleinement la jeune personne comme un être de droit à part entière, avec ses spécificités physiologiques, et non comme un sous-humain en cours de fabrication pour qui il faut tout décider. Pour une réelle

31. https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_FRENCH.png

émancipation et contre toute manipulation, la société se doit de **l'encourager à définir ses besoins et vivre ses choix** et non à répondre aux injonctions de tous les adultes qui l'entourent.

- **L'école n'est pas l'environnement naturel des enfants.** La place de ces derniers est bien au sein de leur famille qui est, elle-même, à l'intérieur de la société. L'école est un service que l'on peut utiliser ou non. Et si elle est joyeuse et respectueuse, il y a fort à parier que les familles seront heureuses qu'elle leur soit ouverte.

- Concevoir une **organisation et gestion des institutions** qui soient réellement **démocratiques** avec une représentativité égale pour tous, enfants inclus, lesquels décideraient avec les enseignants des dispositifs d'apprentissage qui leur conviennent. Ainsi, les conséquences psychiques en réaction à la violence produite par l'exercice de l'autorité pourraient, à terme, disparaître.

- **Décoloniser les apprentissages** qui sont confisqués par le modèle scolaire. L'école est devenue dogmatique, presque une religion d'État³². Les apprentissages n'ont pas attendu l'école pour avoir lieu. Et aujourd'hui, nous ne voulons pas de retour en arrière, nous voulons avancer à la lumière des informations et des outils qui sont disponibles et ainsi créer une nouvelle société et créer véritablement « l'école de la vie » au sens où c'est la vie qui fait école et non l'inverse !

- **Rétablir la confiance et le dialogue entre l'institution et les familles:** les parents devraient être les mieux placés après l'enfant pour faire part de ce qu'ils connaissent de leurs enfants, de leurs besoins et spécificités. Exemptés de leur position autoritaire et punitive, les lieux d'apprentissage deviennent partenaires des familles avec lesquelles ils peuvent échanger sur leur vision de l'éducation, de la violence, de la place de l'enfant, etc. Dans ce climat, les parents qui se sentent en difficulté dans la relation avec leur enfant pourraient être accompagnés sans craindre d'être sanctionnés, ceci toujours dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

- **Réhabiliter la vraie diversité** (enfants issus de l'immigration, enfants porteurs de troubles ou handicaps, enfants issus de coutumes nomades, enfants victimes de la pauvreté, etc.): sortir de l'idée du modèle unique de l'enfant apprenant pour préserver, célébrer la diversité et permettre ainsi une réelle inclusion. À la vision du moule unique, nous répondons: personnalisation et diversité! [Juliette Speranza](#) le dit: « Ne pas considérer que les élèves différents sont porteurs d'une pathologie, d'un trouble, ralentissent la classe, alors que chacun des profils a des talents à prendre en considération dans d'autres domaines, pas forcément scolaires. »

- Toute formation, tout chemin professionnel a sa place dans la société et est respectable. La société évolue vite et les décideurs des gouvernements ou institutions ont une vision des parcours professionnels avec systématiquement au moins une génération de décalage. **Il est totalement injustifié de maintenir une hiérarchie des filières et des matières**, d'autant que la crise sanitaire nous a permis de réaliser profondément à quel point les « petits métiers » sont indispensables et doivent donc être revalorisés.

- Il y a énormément de peurs et de croyances autour de l'école et de l'enfant qui ne peuvent être apaisées. Elles doivent être reconsidérées dans une **réflexion profonde et une autocritique régulière**, enrichies de regards extérieurs, d'études et de recherche. [Juliette Speranza](#) l'explique: « Ça doit être une priorité, avant tout, avant même les méthodes pédagogiques, les manuels: réfléchir à changer cette culture scolaire, cette éthique. Je ne vois pas assez de réflexion autour de ce qu'est l'éducation, l'école, pourquoi elle existe et pourquoi on y envoie nos enfants. Enfin, sur ce que l'école doit garantir avant tout. »

- Encourager un travail introspectif des individus afin de se libérer des mécanismes de « rejouement » liés aux souffrances refoulées dont parle [Marc-André Cotton](#).

2/ Mieux former

Dans le projet actuel du gouvernement de **faire évoluer la formation initiale et continue des enseignants**, nous intégrerions des éléments de formation venant de disciplines transversales et utiles aux réflexions sur l'éducation et l'instruction. Il nous semble indispensable que les professionnels soient particulièrement sensibilisés à tous les sujets qui touchent la jeune personne et son accompagnement: prise en compte des mécanismes de reproduction des violences, de la diversité des individus et de leurs modes d'apprentissages, des indicateurs de bien-être, etc.

- **sensibilisation** aux pédagogies alternatives et aux solutions et innovations qu'elles proposent,
- **sensibilisation** aux handicaps intellectuels, aux troubles de déficit de l'attention et du spectre de l'autisme,
- **sensibilisation** aux besoins physiologiques des jeunes personnes selon leur âge (bébé, enfant, adolescent),

32. Lors de son discours à Poitiers (22 oct. 2020), la secrétaire d'État Sarah El Haïry n'allait-elle pas jusqu'à qualifier l'École républicaine de « sanctuaire en dehors de l'espace et du temps » ?

- **sensibilisation** aux dégâts de la violence éducative ordinaire,
- **analyse de pratiques, partage d'expérience et soutien d'un réseau**, tout au long de la carrière. Il en existe déjà (comme Coop'ICEM pour la pédagogie Freinet) mais ce n'est pas généralisé ni formalisé. Il serait enrichissant par ailleurs d'échanger plus largement avec les autres pays, notamment ceux qui ont développé des pratiques plus respectueuses des enfants.

Dans le même temps, il semble indispensable d'apporter une attention particulière aux **professions d'accompagnant scolaire** (AESH, AVS) par leur revalorisation sociale et salariale ainsi que par l'amélioration des formations.

[Catherine Dumonteil-Kremer](#) propose: « Reprendre le travail réalisé par [Korczak](#), *Comment aimer un enfant*, et le faire découvrir à tous les acteurs de l'éducation. »

Rendre facilement accessibles à tous les travaux de recherche sur les thématiques de l'enfant, de l'éducation, de la violence, etc., est indispensable pour les professionnels, mais également pour tous, sans discrimination d'accès à ces savoirs. Il pourrait y avoir des espaces d'apprentissage pour tous les âges, pensés dans une écologie des relations où les uns apprennent des autres et où l'information est accessible et la parole ouverte dans un but de partage, de réflexions, d'accompagnement, d'aide à résolution, etc.

Ainsi, toute personne³³ en contact avec des enfants aura les informations et les ressources pour prendre en considération la jeune personne comme actrice de son existence, comme sujet et individu pleinement respectable.

3/ Faire évoluer les pratiques

Dans cette révolution de l'école, il ne s'agit pas de faire table rase et de repartir de zéro. Il est possible de reconstruire à partir de ce qui existe déjà, notamment en termes de lieux d'apprentissage. L'évolution du regard des acteurs de l'éducation sur l'enfant et son développement impactera la relation entretenue avec les jeunes personnes.

[Catherine Dumonteil-Kremer](#) énonce: « Le changement vient par la base, pour cela les parents doivent reprendre le pouvoir. »

Perspectives:

- **Abolition du programme unique** pour un apprentissage personnalisé selon ses propres compétences et centres d'intérêt. Plus de liberté pour les professeurs, moins de pression pour tout le monde.

- **Abolition des notes** et de tout système d'évaluation obligatoire. Favoriser le tâtonnement, la recherche, ne pas sanctionner l'erreur, généraliser l'autoévaluation.

- **Abolition du classement par âge**, de la séparation par tranches d'âge et par générations, car cette organisation artificielle encourage les attitudes de domination sur des critères de l'âge. Les âges et les générations doivent se retrouver et se mélanger de nouveau, les uns ayant à apporter aux autres.

- **Fréquentation libre des cours**, c'est-à-dire **sortir de l'obligation d'assiduité**. Cela n'empêche pas d'envisager des cycles de connaissances et de compétences plus spécialisés pour toute personne désirant obtenir une qualification, mais cela n'est absolument pas une nécessité pour les plus jeunes.

- **Réorganiser les espaces** au sein des bâtiments actuels de façon à ce qu'ils soient plus respectueux des besoins des enfants, notamment celui de bouger. Végétaliser les écoles, les lieux d'accueil.

- **Diversifier les lieux et moyens d'accès aux apprentissages**: biblio- et médiathèques, lieux comme le Palais de la découverte, l'environnement familial, le voyage, etc. L'enfant pourrait évoluer entre la famille et l'école, selon ses besoins et l'organisation familiale. S'il n'y a plus de hiérarchisation des savoirs, **les apprentissages non académiques, dont les pratiques manuelles, seront valorisés** et leur pratique pourra être étendue à de plus nombreux lieux. Sans programme imposé, le temps que les enfants pourront leur consacrer pourra ainsi être plus long si souhaité.

33. Dont les personnes âgées, qui, si elles n'étaient plus aussi exclues et ainsi maltraitées, pourraient être bien souvent des partenaires aidant à l'accompagnement des enfants.

• Prévoir plus de temps de sorties, de jeu libre. Vive les terrains vagues, les espaces de pratique sportive, les jardins, les salles de jeux, où les enfants peuvent jouer et expérimenter, de façon solitaire ou avec d'autres personnes, sans encadrement adulte ni visée éducative ou pédagogique. **Disposer de son temps.**

• Étant donné que lorsque les enfants sont motivés, l'apprentissage est très efficace, pourquoi ne pas diviser toutes les classes en deux ? Les enfants iraient à l'école trois heures le matin ou trois heures l'après-midi. Le reste du temps s'organiserait entre les parents ou avec toutes les activités d'éducation populaire. Avec des classes où les enfants seraient à 15, l'efficacité serait énorme et les enfants seraient beaucoup moins fatigués et les enseignants pourraient mettre en place de nombreuses démarches pédagogiques innovantes qui sont impossibles actuellement avec 30 élèves par classe.

[Catherine Dumonteil-Kremer](#) propose ainsi : « Dans cette société bouleversée, plus que jamais il est urgent que les enfants soient bien traités pour avoir les moyens de faire face à ce qui les attend. »

L'OCDE et les travaux de [Spitz et Bowlby](#) sur la théorie de l'attachement, poursuivis par ceux de [Cyrulnik](#) sur la biologie de l'attachement, le disent : **il y a nécessité à ce que les humains soient bien traités pour développer leur potentiel.**

De la liberté et de la responsabilité de l'instruction et de l'éducation de ses enfants

À propos des personnels diligents pour les contrôles pédagogiques des enfants instruits hors école, **il serait préférable que ceux qui viennent rendre visite aux familles le fassent dans un partenariat** à propos de la meilleure orientation à donner à l'apprentissage de l'enfant. Les maîtres formateurs continuent à être professeurs des écoles et ont des stagiaires. Ils ont une réflexion sur la façon d'apprendre des enfants même si c'est dans un cadre scolaire. **Si la société considère qu'il y a besoin d'un contrôle**, alors ce sont eux qui pourraient être le mieux amenés à le faire. Conscients du surplus de travail que cela impliquerait, la solution pourrait être de **le faire en association avec des parents** plus anciens, sortis de l'obligation scolaire de leurs enfants. En résumé, il pourrait y avoir **des contrôles effectués en binômes avec des maîtres formateurs (issus de l'Éducation nationale)** avec des parents plus anciens (connaissant l'expérience). À terme, ça pourrait n'être que des parents, sous l'égide éventuellement des maîtres formateurs qui connaissent le mieux l'Éducation nationale.

Nous estimons d'une grande importance de **sensibiliser** et de **former les services sociaux, les juges, les inspecteurs** à propos des familles monoparentales ayant choisi l'instruction hors école. Ce ne sont pas des familles trop fusionnelles, l'enfant n'est pas toujours dans les bras de sa mère jusqu'à un âge avancé, etc. Tant de croyances qui amènent à des abus quasi systématiques lors de chaque intervention de l'Éducation nationale ou de l'enquête de mairie. Ce point très négatif doit être traité.

Il nous semble urgent d'acter ce que tant d'expériences et recherches ont permis de comprendre sur nos ressources et nos besoins, et de créer d'autres conceptions des rôles en société si nous voulons une humanité pérenne.

RESSOURCES

Livres

ALVAREZ Céline, *Les Lois naturelles de l'enfant*, Les Arènes, 2016.

BADINTER Elisabeth, *Le Conflit : la femme et la mère*, De Noyelles, 2010.

BETTELHEIM Bruno, *Survivre*.

BLANQUER Jean-Michel, *L'École de la vie*, Odile Jacob, 2014.

BONNARDEL Yves, *La Domination adulte : l'oppression des mineurs*, Le Hêtre Myriadis, 2015.

BOURDEVERRE-VEYSSIERE Soline et ZEITLINE Julie, *Moi aussi, j'ai des droits*, Le Hêtre Myriadis, 2019.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 2018.

BOWLBY John, *Attachement et Perte*, PUF, 2001.

CARON Jean-Claude, *À l'école de la violence : châtiements et sévices dans l'institution scolaire au 19^e siècle*, Aubier, 1999.

CHAIBI-LOUESLATI Chadia, *Famille nombreuse*, Marabout, 2017.

CHAIBI-LOUESLATI Chadia, *Rien à perdre*, First, 2020.

CHAPSAL Madeleine, *La Femme sans*, Le Livre de Poche, 2003.

CLASTRES Pierre, *La Société contre l'État : recherches d'anthropologie politique*, Minuit, 2011.

COLLOT Bernard, *L'École du 3^e type : explorer un autre paradigme avec les enfants*, L'Instant présent, 2017.

COLLOT Bernard, *La Pédagogie de la mouche*, L'Instant présent, 2013.

COTTON Marc-André, *Au nom du père : les années Bush et l'héritage de la violence*, L'Instant Présent, 2013.

CYRULNIK Boris, *Sauve-toi, la vie t'appelle*, Odile Jacob, 2014.

DARNON Céline, *L'évaluation, une menace ?*, PUF, 2016.

D'EAUBONNE Françoise, *Écologie, féminisme : révolution ou mutation ?*, Libre et solidaire, 2018.

DEHAENE Stanislas, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011.

DELANOË Daniel, *Les Châtiments corporels de l'enfant*, Érès, 2017.

DE TRUCHIS-LENEVEU Chantal, *L'Éveil de votre enfant : le tout-petit au quotidien*, Albin Michel, 2009.

DOLTO Françoise, *Lorsque l'enfant paraît*, Le Seuil, 1999.

DOLTO Catherine, FAURE-POIRÉE Colline, Frédérick Mansot, *Ça fait mal la violence*, Giboulées, 2020.

DUDEK Laurence, *Parents bienveillants, enfants éveillés : les dix clés de l'éducation efficace*, First, 2017.

DUMONTEIL-KREMER Catherine, *Élever son enfant autrement*, La Plage, 2003.

FARHANGI Ramin, *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*, Actes Sud, 2018.

FIRESTONE Shulamith, *Pour l'abolition de l'enfance*, Tahin Party, 2002.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et Punir : naissance de la prison*, Gallimard, 1993.

FOUCAULT Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, 1976.

FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Seuil, 1994.

GARDNER Howard, *Les Intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Retz, 2008.

GATTO John Taylor, *Plus bêtes nous serons : le programme caché de l'école obligatoire*, L'Instant Présent, 2020.

GIBRAN Khalil, *Le Prophète*, Le Livre de Poche, 1996.

GRAY Peter, *Libre pour apprendre*, Actes Sud, 2016.

GUILLAUMIN Émile, *La Vie d'un simple*, Le Livre de Poche, 1977.

HACHE Émilie, *Reclaim : Anthologie de textes écoféministes*, Cambourakis, 2016.

HARMANGE Pauline, *Moi les hommes je les déteste*, Le Seuil, 2020.

HARRIS Paul L., *L'Imagination chez l'enfant*, Retz, 2007.

HOLT John, *Apprendre sans l'école : des ressources pour agir et s'instruire*, L'Instant Présent, 2014.

HOLT John, *Les Apprentissages autonomes : comment les enfants s'instruisent sans enseignement*, L'Instant Présent, 2014.

HORIOT Hugo, *Autisme : j'accuse !*, L'Iconoclaste, 2018.

ILLICH Ivan, *Une société sans école*, Le Seuil, 1971.

JEAN Patric, *La Loi des pères*, Le Rocher, 2020.

KAMMERER Béatrice, *L'Éducation vraiment positive*, Larousse, 2019.

KHAN Salman, *L'Éducation réinventée*, JC Lattès, 2013.

KOHN Alfie, *Aimer nos enfants inconditionnellement*, L'Instant Présent, 2015.

KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant*, Robert Laffont, 2006.

LARICCHIA Pam, *Libre d'apprendre : cinq idées pour vivre le unschooling dans la joie*, Living Joyfully Enterprises, 2014.

LEPRI Jean-Pierre, *"Éducation" authentique, pourquoi ?*, Myriadis, 2017.

LIEDLOFF Jean, *Le Concept du continuum : la recherche du bonheur perdu*, Ambre, 2006.

MARCHANDISE Charlotte, *Radical Bisounourse : Une citoyenne à la présidentielle*, Le Hêtre Myriadis, 2019.

MARTIN Marlène, *J'apprends à lire en dix minutes par jour*, L'Instant Présent, 2018.

MAUREL Olivier, *La Fessée*, La Plage, 2015.

MENDEL Gérard, *Pour décoloniser l'enfant*, Payot, 1977.

MESTER Évelyne, *Mon enfant, mon égal*, Le Hêtre Myriadis, 2019.

MILLER Alice, *Notre corps ne ment jamais*, Flammarion, 2014.

MILLER Alice, *C'est pour ton bien*, Flammarion, 2015.

MORIN Edgar, *Quelle école voulons-nous ? : La passion du savoir*, Sciences Humaines, 2020.

NEILL Alexander Sutherland, *Libres enfants de Summerhill*, La Découverte, 2004.

NOZARIAN Bernadette, *Apprendre sans aller à l'école*, Nathan, 2017.

ODENT Michel, *Le bébé est un mammifère*, L'Instant présent, 2011.

ODENT Michel, *Genèse de l'homme écologique*, Le Hêtre Myriadis, 2019.

ODENT Michel, *L'Amour scientifié : les fondements biologiques de l'amour*, Le Hêtre Myriadis, 2021.

OUASSAK Fatima, *La Puissance des mères*, La Découverte, 2020.

PAQUOT Thierry, *La Ville récréative : enfants joueurs et écoles buissonnières*, Infolio, 2015.

PARDO Thierry, COLLOT Bernard, *Entre autres... Les chemins des adultes pour libérer les enfants*, L'Instant Présent, 2017.

PARDO Thierry, *Une éducation sans école*, Écosociété, 2018.

PARDO Thierry, *Les Savoirs vagabonds*, Écosociété, 2019.

PARDO Thierry, *Au nom du pire : l'école, nouvelle religion d'État*, Le Hêtre Myriadis, 2020.

PIAGET Jean, *Le Comportement, moteur de l'évolution*, Gallimard, 1976.

PIAGET Jean, *De la pédagogie : où va l'éducation ?*, Gallimard, 1988.

PLAVIS Mélissa, *Apprendre par soi-même, avec les autres, dans le monde : l'expérience du unschooling*, Le Hêtre Myriadis, 2017.

QUERRIEN Anne, *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?*, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005.

REBOULEAU Elfi, *Qu'est-ce que l'âgisme? Reconnaître et prévenir les discriminations liées à l'âge*, Le Hêtre Myriadis, 2019.

ROGOFF Barbara, *The Cultural Nature of Human Development*, OUP USA, 2003.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'Éducation*, BNF, 1762.

SALMONA Muriel, *Le Livre noir des violences sexuelles*, Dunod, 2019.

SHIVA Vandana, MIES Maria, *Écoféminisme*, L'Harmattan, 1999.

SPERANZA Juliette, *L'échec scolaire n'existe pas*, Albin Michel, 2020.

TERESTCHENKO Michel, *Un si fragile vernis d'humanité: banalité du mal, banalité du bien*, La Découverte, 2005.

VAYER Valérie, *À moi ! Lorsque l'ego paraît : pour une écologie pratique*, Le Hêtre Myriadis, 2019.

VIRAT Maël, *Quand les profs aiment les élèves*, Odile Jacob, 2019.

VON BRAUNMÜHL Ekkehard, *L'Antipédagogie*, Beltz, 1983.

Associations

Association Libralouest : <https://www.libralouest.net/>

Cafézoïde : <http://www.cafezoide.asso.fr/>

Rues aux enfants : <https://www.ruesauxenfants.com/>

Regard conscient : <http://www.regardconscient.net/default.htm>

Éducation authentique : <http://www.education-authentique.org>

Programme PRODAS : <https://prodas-cerclomagique.org/>

Front de mères, syndicat de parents : <https://www.front2meres.org/>

Observatoire de la violence éducative ordinaire : <https://www.oveo.org/>

Tipis volants, société coopérative pour une garderie à domicile : <https://tipisvolants.fr/>

Les Lunettes de Maja, accompagnement respectueux de l'enfant : <https://leslunettesdemaja.fr/>

Collectif de Pourgues : <https://www.villagedepourgues.coop/>

Films - Vidéos

Conférence gesticulée « Inculture(s) I et II », Franck Lepage : <https://www.youtube.com/watch?v=vVr-CR6wF3LU>

Documentaire *Même qu'on naît imbattables*, Marion Cuerq et Elsa Moley : <https://www.imbattables-lefilm.com>

Film *Caraba*, Bertrand Stern : <https://www.caraba.de/francais/>

Entretien avec Bernard Friot, *Thinkerview*, « Théorie du revenu universel/salaire à la qualification » : <https://www.youtube.com/watch?v=zrS-OkFTLkc>

Korczak : <https://www.youtube.com/watch?v=LxDuEnlo4Wc>

Documentaire *Schooling the world*, Carole Black <https://carolblack.org/schooling-the-world/>

Conférence « Neurobiologie et éducation », Pr Gerald Hüther : <https://www.youtube.com/watch?v=IGQ9i-xdruc>

Chansons

Anne SYLVESTRE *Les gens qui doutent ; L'hymne des femmes*

Sites

Daliborka Milovanovic, *Le Gai Savoir : philosophie, éducation, écologie* : <http://www.daliborka-milovanovic.fr/>

Alice Miller, *abus et maltraitance de l'enfant* : <https://www.alice-miller.com/>

L'enfance buissonnière : <https://enfance-buissonniere.poivron.org/>

Janusz Korczak ou le respect de l'enfant : <http://korczak.fr/>

Béatrice Kammerer : <https://beatricekammerer.com/>

Sandra Dodd : <https://sandradodd.com/french/>

Laetitia Plisson, *S'instruire autrement* : www.sinstruireautrement.fr

Bernard Collot : <http://education3.canalblog.com/>

Articles

La Relève et la Peste, « Il suffit que 3,5% d'une population soit mobilisée pour qu'une lutte non violente renverse un gouvernement » : <https://lareleveetla-pestefr.fr/il-suffit-que-35-dune-population-soit-mobilisee-pour-quune-lutte-non-violente-renverse-un-gouvernement/>

Libération, « Rennes, la ville "taille enfant" » : https://www.liberation.fr/futurs/2020/07/14/rennes-la-ville-taille-enfant_1794145

L'Humanité, « Quand les jeunes s'expriment, la ministre Sarah El Haïry se braque » : <https://www.humanite.fr/education-quand-les-jeunes-sexpriment-la-ministre-sarah-el-hairy-se-braque-696223>

Wikipédia, « Expérience de Milgram » : https://fr.wikipedia.org/wiki/Exp%C3%A9rience_de_Milgram

Wikipédia, « Lóczy » : <https://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%B3czy>

Sciences humaines, « L'attachement, un lien vital » : https://www.scienceshumaines.com/l-attachement-un-lien-vital_fr_40823.html

Wikipédia, « École de Summerhill » : https://fr.wikipedia.org/wiki/Summerhill_School

« Le modèle Sudbury » : <http://ecoledemocratique-montpellier.fr/le-modele-sudbury/>

« Don Bosco : biographie, pédagogie » : <https://hozana.org/saints/don-bosco>

Revue française de pédagogie n°205, Octobre-Novembre-Décembre 2018 : « Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent » (Philippe Bongrand mène depuis 3 ans une recherche universitaire qui associe des sociologues et des spécialistes en sciences de l'éducation) : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2018-4-page-5.htm>

Le Blog de Bernard Collot, « Le problème de l'IEF ou de l'école publique ? » : <http://education3.canalblog.com/archives/2020/11/27/38674961.html>

Expériences scientifiques

L'effet **Pygmalion** (ou effet Rosenthal & Jacobson) est une **prophétie autoréalisatrice** qui provoque une amélioration des performances d'un sujet, en fonction du degré de croyance en sa réussite venant d'une autorité ou de son environnement.

L'expérience du **Trou dans le mur** par **Sugata Mitra** (ou comment les enfants apprennent par eux-mêmes) : spécialiste des sciences de l'éducation, Sugata Mitra a donné à des enfants un accès auto-supervisé au web et a constaté des résultats qui

pourraient révolutionner notre conception de l'éducation.

L'expérience de pensée **La chambre de Marie** de Franck Jackson : On imagine une scientifique qui maîtrise la science des couleurs, mais qui n'a jamais fait l'expérience de la couleur. La question de Jackson est : quand elle fait l'expérience de la couleur, apprend-elle quelque chose de nouveau ? : https://fr.wikibooks.org/wiki/Philosophie/Philosophie_de_l%27esprit/Ce_que_Marie_ne_savait_pas

Émission de radio et podcast

Émission avec Philippe Meirieu et Ramïn Farhangi sur France Culture dans Être et savoir <https://www.franceculture.fr/emissions/etre-et-savoir/lecole-face-a-lenfant>

Podcast les enfants du bruit et de l'odeur <https://lesenfantsdubruitetdelodeur.com/le-podcast>

Concepts

Société de contrôle : le philosophe Gilles Deleuze évoque « l'installation progressive et dispersée d'un régime de domination » des individus et des populations, qu'il nomme « société de contrôle ».

Misopède : Olivier Maurel qualifie notre société de misopède pour dénoncer les violences faites aux enfants, comme on l'a fait pour les femmes victimes de la misogynie structurelle de notre société.

École démocratique (Sudbury, Summerhill, École Démocratique de Paris...) : le fonctionnement de ces écoles est démocratique, les âges sont mélangés, il n'y a pas de professeur, pas de programme, les membres de l'école se côtoient toute la journée. Les adultes gèrent l'administration et veillent au respect des valeurs.

La théorie de l'attachement est un champ de la psychologie dont le principe de base est qu'un jeune enfant a besoin, pour connaître un développement social et émotionnel normal, de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon cohérente et continue. C'est en ce sens qu'on peut dire que l'attachement est primordial pour l'évolution psychologique de l'enfant. Cette théorie a été formalisée par le psychiatre et psychanalyste **John Bowlby** après les travaux de **Winnicott, Lorenz** et **Harlow**.

Le syndrome de l'hospitalisme : René Arpad Spitz est notamment connu pour ses observations faites en 1946 sur cent vingt-trois nourrissons placés en orphelinat. Il observe le développement psycho-affectif de ces bébés privés de lien d'attachement alors que les conditions matérielles de leur vie sont

excellentes. Il constate des perturbations somatiques et psychiques graves chez ces nourrissons victimes de carences affectives.

Le principe de proportionnalité des peines est introduit par Cesare Beccaria, un juriste italien de la fin du 18^e siècle. Ce principe est très novateur à une époque où on pouvait être envoyé au pilori pour des délits mineurs : https://fr.wikipedia.org/wiki/Principe_de_proportionnalit%C3%A9

Carotte et bâton : Alfie Kohn a longuement étudié les effets délétères du système de notation, des punitions mais aussi des récompenses sur les enfants. Il décrit plus généralement la nocivité de tout système « carotte et bâton ». « Il y a une grande différence entre un élève dont l'objectif est d'avoir une bonne note et l'élève dont l'objectif est de résoudre un problème ou de comprendre un concept. La recherche montre que lorsque les enfants sont concentrés sur l'objectif d'avoir de meilleures notes, trois choses ont tendance à se produire : ils perdent tout intérêt pour l'apprentissage lui-même, ils essaient d'éviter les travaux difficiles et ils ont tendance à réfléchir de façon plus superficielle et moins objective. »

Citations

Rosa Luxembour : « Ceux qui ne bougent pas ne sentent pas leurs chaînes. »

Maurice Druon, *Tistou les pouces verts* : « Tout enfant est impatient d'agir dans le sens du bien commun et attend pour cela le miracle d'être grand. Et puis quand il est grand, généralement, il a oublié ce qu'il voulait faire, ou bien il y a renoncé, et rien ne se produit. Il y a seulement une grande personne de plus sans miracle. »

Alvin Toffler (prospectiviste américain) : « Les analphabètes du 21^e siècle ne seront pas ceux qui ne savent ni lire ni écrire, mais ceux qui ne sauront pas apprendre, désapprendre et réapprendre. »

Ivan Illich, « Pour en finir avec la religion de l'école », *Esprit*, n°12, décembre 1970 : « C'est seulement en se libérant soi-même de l'école que l'on peut dissiper de telles illusions. La découverte du fait que la

plus grande partie du savoir ne requiert aucun enseignement ne peut être provoquée ou organisée. Chacun de nous est personnellement responsable de sa déscolarisation et nous sommes les seuls à pouvoir le faire. Nul ne peut être excusé s'il ne parvient pas à se libérer de l'éducation scolaire. »

Murray Straus, sociologue américain, s'est surtout intéressé aux châtimements corporels : « Le châtimement corporel est l'utilisation de la force physique avec l'intention de faire subir à un enfant de la douleur, mais sans blessures, dans le but de le corriger, de contrôler son comportement. »

Khalil Gibran, *Le Prophète* : « Vos enfants ne sont pas vos enfants. Ils sont les fils et les filles de l'appel de la Vie à elle-même. Ils viennent à travers vous mais non de vous. Et bien qu'ils soient avec vous, ils ne vous appartiennent pas. »