

Les cultivateurs de tristesse

Pour que la joie soit le mode essentiel d'existence de la vie

Au Ministre de l'Éducation nationale et à son
ministère,

Au Conseil supérieur de l'éducation,

Au Conseil supérieur des programmes,

Au Conseil National de l'Évaluation du
système éducatif,

Aux Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale,

Aux Recteurs,

Aux Directeurs académiques des services
départementaux de l'Éducation nationale,

Aux Inspecteurs pédagogiques régionaux,

Aux Inspecteurs de l'Éducation nationale,

Aux Conseillers pédagogiques,

Aux Maîtres formateurs,

Aux Proviseurs et Proviseurs adjoints,

Aux Principaux et principaux adjoints,

Au Conseil de classe,

Au Conseil d'école,

Au Conseil école-collège,

Aux Enseignants,

Aux enfants et à leur famille,

Aux agents administratifs,

Aux Scientifiques de l'Éducation,
Et aux Scientifiques de l'enfance.

Ce qui ne vient pas de ce qu'il y a en nous de plus vivant pour y retourner se dévoie vers la mort, pour la plus grande gloire des armées et des technologies de profit. C'est pourquoi la plupart des écoles sont des champs de bataille où le mépris, la haine et la violence dévastatrice dressent le constat de faillite d'un système éducatif qui contraint l'enseignement au despotisme et l'enseigné à la servilité. (Raoul Vaneigem, *Avertissement aux écoliers et lycéens*)

Tu as construit ta maison sur le sable et tu agis ainsi parce que tu es incapable de sentir la vie en toi, parce que tu tues l'amour dans chaque enfant avant même qu'il naisse ; parce que tu ne supportes aucune manifestation de la vie, aucun mouvement libre et naturel. [...] Tu avais le choix entre la montée aux cimes pour devenir le « surhomme » de Nietzsche et la descente pour devenir le « sous-homme » d'Hitler. Tu as crié « heil » et tu as choisis l'« Untermensch ». (Wilhelm Reich, *Écoute, petit homme !*)

Propos liminaires

Dans ce texte, je m'efforce de donner aux enfants la place et la considération que les scientifiques de l'éducation et de l'enfant leur dénie généralement. Aussi, au rebours de leurs travaux, j'ai entrepris un traitement de cette question sans faire l'économie de la vie. Le lecteur peut noter, à ce titre, que j'ai donné à la forme un contenu identique au fond en sorte qu'ils sont inséparables.

Car, en effet, je ne peux pas moins dire que, sauf chez certains philosophes et romanciers, l'éducation est le monopole de scientifiques de la pédagogie et de l'enfant qui, en cette qualité, persistent à exclure de leurs analyses la sensibilité, donc la subjectivité, et à produire, à partir des savoirs de la vie et du monde-de-la-vie, un savoir autosuffisant qui pose, en lieu et place de la vie elle-même, les déterminations propres et nécessaires à son développement.

En somme, la Science, particulièrement, en tant qu'elle se dit humaine emploie son savoir pour séparer de la vie ce qui fait qu'elle est la vie. Puisque ce que la Science ne peut appréhender par son monde objectif et instrumental, elle l'écarte tout en imposant cette mise à l'écart de la vie comme un fondement nécessaire pour une connaissance objective, invariable et véritable.

Lorsque ce n'est plus la vie en ses savoirs et en tant qu'elle seule peut donner à ce qui surgit de ses épreuves et rapports de composition la plus haute détermination qu'aucun autre savoir n'est, dans ce monde-de-la-vie, en mesure de lui conférer, nous ne devons pas nous étonner que non contente de consentir à son objectivation et à son exclusion de ce qu'elle est, la vie emploie ses savoirs au service de sa négation.

Si le *je* comme le *moi* et ce qu'on nomme un *fait* sont des concepts, ils sont rarement présentés comme tels. On cherche par l'utilisation du *il*, du *on* ou du *fait* à produire chez le lecteur un effet suivant lequel l'objectivité scientifique non seulement ne serait pas un point de vue ou serait le point de vue, mais encore ne trouverait pas son origine et ne tirerait nullement son pouvoir de la vie en tant que corps, phénomène et sensibilité jetés au hasard des rencontres et des mélanges de corps. La supposée objectivité scientifique est un point de vue sur un corps, ni plus ni moins. Le *je* est un autre point de vue, un autre développement des savoirs ou le développement d'autres savoirs, savoirs qui créent entre eux les coordonnées leur permettant de voir, percevoir et d'habiter d'une manière son monde de la vie. C'est ainsi que ce texte a été pensé et écrit.

J'ai constitué cet ouvrage par pliage et dépliage.

Par cette composition, vous constaterez que j'embrasse la totalité des domaines de la vie sociale et que, bien loin de tout sacrifier à la négativité, son corps me sert d'appui à une composition d'intérêt vital et, je le crois, d'intérêt social.

Kant a dit que Hume l'avait sorti de son sommeil dogmatique.

Parce qu'offrir à tous les champs du savoir une large diffusion ne présuppose pas que cette entreprise ait, par elle-même, des effets d'intérêt vital, j'ai pensé que par cette proposition à une coopérative intellectuelle et vivante nous pourrions contribuer ensemble à rappeler aux plus savants d'entre nous cette chose indispensable.

Et parce que cet espace se propose de contribuer à la circulation des idées, des connaissances et des savoirs et qu'il donne une place importante à la philosophie, à la littérature et aux arts, qui sont seuls l'expression de ce qui compose la vie chez les hommes, j'ai pensé également que mon texte pouvait y trouver une place.

Avant-Propos

Par *affection*, j'entends ce que Spinoza définissait comme tout mélange de corps, connaissance par l'effet ou l'action d'un corps sur un autre, auquel j'induis toujours ce qu'il entendait par idée et *affectus* comme variation de la force d'exister ou de la puissance d'agir d'un corps. L'action vers laquelle tend nécessairement une *puissance*, qu'elle y parvienne ou non, qu'elle revête une ou plusieurs manières d'être, est toujours ou l'accroissement de la *vie* ou son déclin. L'action est socialement, ou culturellement, et naturellement déterminée.

Par *puissance*, j'entends ce que peut l'être ; et ce qu'il peut a toujours une durée. L'homme n'est pas, il n'est jamais ; il peut ou il ne peut pas. Il n'est jamais que *puissance*.

Une autre précision sémantique me semble nécessaire. Tout vocable peut se trouver entendu par le lecteur comme ayant un sens ou faisant sens a priori. Notre civilisation est marquée par l'idée d'un homme qui, n'étant pas un animal, peut se vouloir lui-même ou serait cause indéterminée de volonté propre. En d'autres termes, il est ontologiquement libre et sa liberté ne peut tenir qu'à lui-même, indépendamment des corps qui l'enveloppent. C'est ce qu'on nomme, dans le langage courant, le libre-arbitre ou franc-arbitre. Aucun des mots de ce *discours* n'a été pensé comme contenant a priori la marque de cette notion de la liberté. Car la liberté est indissociable du vivant et de son *fonctionnement biologique naturel*. Il n'est pas non plus un jugement de ce qui est bien et de ce qui est mal ; seulement de ce qui est bon et mauvais relativement à l'objet du *discours* suivant. Par liberté, je prends à mon compte la définition donnée par Wilhelm Reich, à savoir *la responsabilité de chaque citoyen à gouverner rationnellement son existence personnelle, professionnelle et sociale* dans une perspective ou une enveloppe spinoziste, à savoir, un vivant n'est libre que conformément à sa nature, il ne peut exister et agir qu'en fonction de ce qu'il peut et d'une contrainte, extérieure à son monde de la vie, qui le détermine à exister et à agir.

Une dernière précision me semble indispensable et il ne fera offense à personne que je l'expose. Un texte fait, pour ma part, cohérence dans un ensemble ce qui signifie que tout ce qui est dit est dépendant de cet ensemble. Aussi, lorsque le lecteur relève une aporie, il est possible que celle-ci trouve une réponse ailleurs dans le texte. En ce cas, je l'invite à s'y reporter. Par ailleurs, tout ne peut être dit et c'est fort heureux.

Aucun mot, dans ce discours, ne peut faire sens s'il n'est pas compris à la lumière du tout sans risquer, s'il en était extrait, de faire s'effondrer l'ensemble.

Chacun se constitue un monde conceptuel et la tâche du lecteur est d'y entrer, non d'y substituer le sien.

[extrait]

***Un contrôle des opinions ne donne naissance
qu'à un sentiment de liberté***

Il me semble assez convenu de dire que la liberté ou ce qu'on nomme telle dans le monde politico-médiatique mais également judiciaire et éducatif, notamment, est un bien si précieux - mais non le seul ni le premier - que, dans nos sociétés occidentales et pourtant libérales, en particulier sur le terrain de l'économie, ce bien ne s'est jamais réellement accompli et s'est vu substituer en lieu et place un sentiment de liberté qui, pour tout dire, est la volonté de pouvoirs entre les mains desquels un appareil d'État et quelques autres pouvoirs décident avec le *consentement* du plus grand nombre de la manière dont elle est pensée, du contenu et quelle notion de la liberté est retenue, de ses modalités et applications concrètes et surtout des situations dans lesquelles elle est accordée et celles dans lesquelles elle est refusée.

Il est manifeste, et chacun peut le comprendre aisément, que lorsque des puissances s'approprient la quasi-totalité des médias - médias d'actualité et d'investigations à la télévision, en ligne ou sur papier et radios -, le désastre ne concerne pas seulement le pluralisme et la liberté d'information mais également l'existence effective d'une liberté d'opinion. Sans liberté d'opinion, peut malgré tout subsister un pluralisme, certes, mais un pluralisme de pur forme et une liberté d'information tout aussi formelle. La question se pose dès lors de l'influence néfaste voire, dans certains cas, de la disparition totale d'une liberté d'opinion, biologiquement et socialement effective et non pas juridiquement.

La télévision en est à ce titre l'institution, avec l'éducation, qui exerce l'influence la plus profonde sur les hommes. Ses pouvoirs d'attraction et hypnotique sont tels que la vie sociale en est profondément déstabilisée depuis son entrée dans les foyers. Le processus de désocialisation qu'elle a initié à impacter tous les domaines de la vie sociale au point même d'avoir redéfini la temporalité c'est-à-dire la manière dont nous prenons le temps de vivre nos rapports de compositions sociales.

Son pouvoir est aujourd'hui si important que, d'une certaine manière, il s'est substitué à celui que pouvaient avoir la famille et l'école sur les hommes, en particulier, les enfants. Il me paraît tout aussi évident qu'il a contraint l'idéologie politique à suivre ses propres règles de gouvernance de la démocratie. Rien ne peut exister désormais sans que la télévision y consente. Il n'est pas une décision prise par l'idéologie politique sans le contresens de la télévision. Or, aucune décision ne peut être contraire aux intérêts d'un pouvoir aussi puissant dans sa production d'affections.

Ce qui a fait dire à Karl Popper, dans *Télévision : un danger pour la démocratie, qu'un nouvel Hitler disposerait avec elle d'un pouvoir sans limite*.

Elle a, en conséquence, une même prépondérance sur l'opinion des hommes en ce qu'ils en tirent une part non négligeable de leurs connaissances et de leurs *savoirs* ; si bien qu'il ne s'agit plus tant de s'éduquer que de s'exercer a pu dire John Condry. Elle est, avec l'Internet et les autres médias, le principal instrument et service d'éducation dans la mesure où l'efficacité de l'école, en comparaison, est moins performante. Je m'expliquerai progressivement sur ce point.

L'école ou ce qu'on nomme l'éducation est l'autre versant exerçant une influence considérable sur les hommes. Elle présente avec les médias susmentionnés de remarquables analogies, à commencer par son monopole, la temporalité et la violence avec laquelle elle s'exerce sur les enfants.

La liberté, notamment d'opinion, que l'on dit effective dans nos sociétés, considérée comme fondamentale, est au cœur de la question relative à l'éducation scolaire.

Partant, si l'on se place sur le terrain de l'éducation, il semble a priori acceptable que l'État ou quelque autre pouvoir invite, encourage, voire impose le principe même d'une éducation de tous tant il devrait en résulter un réel bien-être aussi bien pour l'éduqué que pour la société dans laquelle il vit et qu'il pourra contribuer ainsi à rendre vivante.

Maintenant, la question de savoir si un pouvoir, l'État notamment, doit imposer à chacun une éducation, telles connaissances et savoirs et telle transmission et en déterminer le contenu et la finalité est un point d'une importance plus grande encore. Question fondamentale dans une société qui se veut réellement démocratique dans la mesure où une telle occurrence laisserait entre les mains d'un seul la puissance de se fabriquer des opinions qui lui sont favorables et de les dominer toutes, tout en garantissant l'effectivité apparente d'un cadre juridique protecteur des droits et libertés de chacun. Car la tentation peut être grande alors, plutôt que de s'appliquer à conserver, à renforcer ou à accroître la diversité des pensées et des opinions, de la ruiner, de l'affaiblir ou de l'anéantir aux fins de se composer un peuple qui lui soit serviable et corvéable à merci.

Une société démocratique se doit pourtant de ne pas imposer aux hommes une institution qui a pour tâche de les éduquer c'est-à-dire d'assurer le développement biologique des intelligences ou si elle se décidait à le faire tout de même, cette société se devrait d'assurer la mise en œuvre d'un programme d'enseignements de nature à développer une liberté d'opinion, une autonomie de pensée, un mode d'existence singulier.

Quelles qu'en soient les limites juridiques, tout pouvoir dégénère en dictature lorsqu'il se rend maître, par quelques procédés que ce soit, de la *puissance* d'être, des *affections*, des pensées des hommes et donc, de leur existence.

Les écoles que l'on dit nationales ou grandes en sont une illustration des plus frappantes. Elles sont destinées à nourrir les intelligences dans tel ou tel domaine pour faire des spécialistes et originellement, des serviteurs de l'État mais également vouées - et cette conséquence est inévitable - à déterminer ou à renforcer la forme et le contenu de la *carapace existentielle* qui structure peu à peu un individu pour le rendre apte à la liberté maximale, c'est-à-dire à l'affirmation de la vie, ou à son engourdissement total ce qui conduit, le cas échéant, à une inaptitude à la liberté et, conséquence courante, à l'amour de la servitude.

Certaines de ces écoles se trouvent sous la tutelle du pouvoir exécutif et c'est donc peu dire de la soumission volontaire à laquelle sont réduits ceux qui entrent dans ces écoles. Le recrutement se fait sur concours. Il répondrait ce faisant au principe d'*égalité des citoyens aux dignités, places et emplois publics selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents*, prévu par la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. Le recrutement montre clairement à quel point un pouvoir comme celui de l'État et partant les *puissances* qui le dominent, peuvent être de puissants obstacles à l'établissement, dans une société, d'une démocratie réelle, notamment fondée sur les principes de la *démocratie naturelle du travail*. Deux points doivent être évoqués au-delà de la question même de savoir si le concours est plus approprié que l'examen.

En premier lieu, non parce qu'il s'agit d'empêcher l'influence, bonne ou mauvaise, de telle *puissance* mais pour favoriser au mieux l'épanouissement de la diversité des opinions, il convient de limiter les concours ou examens à un simple contrôle de connaissances. Ce contrôle prendrait soin, essentiellement dans les disciplines humaines telles que la politique, le droit, l'éducation, la psychologie ou encore la philosophie, de ne pas porter un jugement sur l'interprétation, les points de vue, les convictions du candidat, car il est indifférent que la personne évaluée se trouve être plus en affinité avec tel auteur ou telle idée si elle est en possession des connaissances suffisantes pour faire telle proposition, telle démonstration ou conclusion. Nul ne doit pouvoir exercer sur une personne un contrôle des préférences doctrinales, théoriques, morales ou des croyances et ce, quand bien même et surtout, si les conjectures, les postulats ou les intuitions paraissent à l'opinion la plus courante insensés, saugrenus ou aberrants. Ce qui peut être discuté, ne doit pas être contrôlé. *Ce serait donner un pouvoir trop dangereux aux gouvernements que de leur permettre d'exclure qui bon leur semble de certaines professions – même de la profession d'enseignant – sous prétexte d'un manque de qualifications.* (John Stuart Mill, *De la liberté*)

Pourtant, toute la scolarité, de l'école maternelle à l'université, tout concours et examen, du brevet des collèges au concours des grandes écoles, s'organise de telle sorte que s'exerce sur le candidat un contrôle des opinions. Ce contrôle se retrouve jusque dans le quotidien scolaire des enfants. Je prends les exemples de *l'éducation civique et morale*, enseignement du collège, et du concours de l'école nationale de l'administration

avec lequel j'établis une relation avec certains aspects de la politique pénale ; puisque l'École Nationale de l'Administration fournit au pouvoir d'État les moyens humains de maintenir la domination de l'idéologie politique et économique.

***Un système symbolique séparé de la vie est
rejeté par celle-ci aussi violemment qu'il
s'impose à elle***

L'éducation civique et morale est l'illustration parfaite de l'irrationalisme qui, en s'appuyant sur des processus autoritaires, est, outre antinomique à sa raison d'être déclarée, générateur d'une mécanisation de la *vie*. Le règlement intérieur des écoles en est une autre illustration.

Son objectif peut se considérer au demeurant comme fort louable puisqu'il s'agit en la matière de *transmettre un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Il doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective.*

Sans compter que de telles notions, par leur équivocité, ouvrent la voie à tant de sens différents et contradictoires, la noblesse d'une telle cause n'est pas suffisante à elle-même. La problématique essentielle de cet enseignement civique et moral est d'harmoniser deux ensembles qui ne se superposent que si la société, dans sa réalité sociale, est en harmonie elle-même avec l'animal humain dans son *fonctionnement biologique naturel*. Autrement dit, si elle satisfait à ses *besoins naturels vitaux*. Dans le cas contraire, il n'en résulte que des mots, des idées pures, qui n'ont de réalité que dans l'énonciation et ne constituent donc que des idéalités et des symptômes de l'état des forces qui constituent une puissance. Or, si les idéalités peuvent exercer une influence sur la manière d'être c'est-à-dire sur la conduite d'un individu, il est improbable, en tant que pur objet idéal, qu'elles satisfassent ses *besoins naturels vitaux*. Seule la *vie* peut y pourvoir et elle ne le peut que dans l'accord du réel qui *s'éprouve* par elle, ses *affects* et les *affections* qu'elle produit.

Il n'est pas bien difficile de comprendre cela.

La *joie* comme la *tristesse* ne naissent pas d'elles-mêmes. Une réalité sensible est à leur origine. Il en est ainsi de tout ce qu'on nomme les sentiments ou les émotions mais également des comportements. Il n'y a pas de vivants qui soient une *transcendentalité* c'est-à-dire des êtres qui seraient indépendants du monde dont ils sont et dans lequel ils vivent et, par la même occasion, de leur *fonctionnement biologique naturel*.

Des éclaircissements seront apportés sur ce point ci-après ; toutefois, ce que je peux dire pour l'heure, c'est qu'aucune loi ni aucun enseignement qui s'éloigne ou se situe en séparation des tâches pratiques de la *vie* n'a de chance de parvenir au résultat qu'il s'assigne, fût-ce et surtout même avec autorité. En d'autres termes, si de tels objets exercent immanquablement une action sur un homme, loin de le rendre à lui-même celui qu'il est, loin de lui rendre possible d'être à lui-même sa propre norme, ils ne l'accompagnent pas dans sa *transformation*, ils le conforment à un système symbolique. Il procède vis-à-vis du *fonctionnement biologique naturel* des hommes de manière irrationnelle en négligeant la rationalité naturelle de ce fonctionnement. Or, cet acte de conformation, ne correspondant pas au *fonctionnement biologique naturel* des hommes, est le moyen court par lequel se génère l'irrationalisme. Car cet acte de conformation brûle en quelque sorte des étapes en se définissant à la fois comme le but et le moyen d'un objectif transcendantal, par-delà le réel pris dans son ensemble.

En substance, le système symbolique doit tenir compte du *fonctionnement biologique naturel* des hommes et procéder par étapes. Car un homme ne devient pas ce qu'il est, c'est-à-dire ce qu'il peut, sans transformation et, donc, non sans durée. Si j'évoque des étapes, celles-ci n'ont aucune nature parce qu'elles n'ont aucune existence objective. Elles sont sensibles assurément. Un enfant ne franchit à proprement parler aucune étape

qui lui permettrait d'atteindre ce qu'il faut d'épreuves pour être un adulte. Ainsi, j'entends par étape un homme qui ne cesse de transformer et de se transformer. Ce qui peut supposer pour lui-même que ces transformations sont une durée puisqu'elle s'induit des augmentations ou des diminutions de *puissance* qui résultent des transformations. Il y a ce qu'on pouvait ou ne pouvait pas et que, désormais, on peut ou on ne peut plus et ceci suivant un mouvement car la vie ne cesse pas d'*éprouver* et de *s'éprouver*. En d'autres termes, on ne parvient pas à telle transformation sans en passer par une composition de rapports entre différentes transformations. Avant que de pouvoir écrire un roman, un poème ou un essai et de se dire, de se faire écrivain, un enfant doit exercer les *savoirs* qu'il tient de la vie en tant qu'elle s'incarne dans telle sensibilité corporelle. Ainsi doit-il s'exercer, globalement, à tenir, autrefois une plume, de nos jours un stylo ou un crayon, puis, apprendre à le manier de telle sorte qu'en se posant sur la feuille de papier, se dessine des signes. Il doit également s'exercer à la lecture, à une lecture vivante. Il doit affiner chacun des *savoirs de la vie*, exercer sa sensibilité en sorte qu'il soit en pouvoir d'écrire un texte ou une œuvre.

Pareillement, un arbre ne sort pas arbre de la terre, il germe selon certaines conditions de température et d'humidité car il est d'abord un fruit. Il continue sa transformation sous des formes diverses, de la racine à la jeune plante qui pousse verticalement et croît jusqu'à devenir un arbre.

Le *fonctionnement biologique naturel* s'identifie à une activité non mécanique et indivise qui conduit l'animal humain à gouverner sa vie sociale et culturelle avec rationalité ; et non l'inverse.

Aussi, lorsque l'idéologie politique décide, parce que l'idéologie scientifique en affirme le caractère objectif, que pour produire un ingénieur, un médecin, un énarque, un mathématicien ou un enseignant, il est inutile de les placer en situation d'exercer les *savoirs de la vie* et particulièrement ceux qui ont rapport avec le savoir-lire, le savoir-écrire et tout ce qu'ils impliquent sous cette généralité, il ne commet pas simplement une erreur dans son projet quel qu'il soit, il tourne la vie contre elle-même et l'emploie à s'épuiser elle-même dans sa régression. Notamment, parce que l'élimination de la sensibilité et avec elle de la subjectivité confère à ce qui existe en dehors d'elles une valeur plus grande que la *vie* et plus encore, celle-ci à voir sa valeur déterminée par ces objectivités. Ce retournement de la *vie* contre elle-même, contre son *fonctionnement biologique naturel* gouverne les hommes à conduire leur vie sociale dans toute son étendue avec irrationalité selon le même processus qu'une activité qui s'harmonise avec leur *fonctionnement biologique naturel* les mène à se conduire, dans leur vie sociale, avec rationalité.

Or, tout ce qui porte la *vie* à *éprouver* et à *s'éprouver* dans son *fonctionnement biologique naturel* contre elle-même, la *vie* ne s'en défait pas ; elle s'harmonise avec ce qui la pervertit et porte ce qui la nie et tend à la contrarier jusqu'à l'accomplissement de sa perfection. Car si la *vie* n'est que l'*épreuve auto-affective* d'elle-même, cette *épreuve* ne se produit plus à partir de ce qui dans la *vie* fait qu'elle est la *vie* et ne veut la *vie* que dans ses formes les plus élevées, sa sensibilité, mais à partir de ce qui, dans l'en dehors de la *vie*, lui dénie toute volonté et toute capacité pour définir son mode d'existence.

L'idéologie politique en est un des accomplissements. L'idéologie scientifique, la science, en est la cause première et déterminante.

En organisant le travail en sorte que chaque individu gouverne rationnellement sa vie sociale, professionnelle et culturelle, chacun devient producteur d'une culture d'intérêt essentiellement vital qui, en s'harmonisant avec les besoins naturels vitaux de chacun, permet aux individus de développer leur *vie* vers ses formes les plus élevées.

Ainsi, outre l'apprentissage des *savoirs de la vie*, un maraîcher doit apprendre le processus naturel de la culture des légumes, et satisfaire à leurs besoins naturels - *culture* de la terre - pour les cultiver et les manger ou les vendre.

Pareillement, un éducateur devrait faire l'apprentissage des hommes dans leur *fonctionnement biologique naturel* pour transmettre telle ou telle connaissance, développer tel ou tel savoir. Or, sa formation ne se limite qu'à un apprentissage de techniques. Si l'art de la composition, l'apprentissage du latin ou du grec, l'étude des

œuvres de tel siècle et l'étude de la grammaire sont indispensables, elles ne le sont pas de façon suffisante ; car elles ne disent rien de la *vie* d'un enfant ou d'un adulte, de leur *fonctionnement biologique naturel*, de leurs *besoins vitaux* relativement, en particulier à l'acte de transmission et l'acte d'apprendre. Au contraire, en raison du mode de leur apprentissage, elles sont pétries de mysticisme qui ajoute nécessairement à l'irrationalisme de la démarche. Elles ne sont pas en elles-mêmes d'intérêt vital ; elles ne peuvent le devenir que si le processus d'apprentissage s'accorde au *fonctionnement biologique naturel*.

Si, dans une société, des hommes ne sont pas aptes à la liberté, à l'affirmation de la vie, mais semblent se soumettre naturellement à l'idéologie dominante ; s'ils n'ont pas l'esprit de justice, de solidarité ou de tolérance, c'est parce que le monde dans lequel ils sont nés et vivent, ce monde qui *s'éprouve* en eux, génère chez ces hommes une telle *puissance* et de telles *affections* ; ou, suite à une transformation brutale de la *vie* sociale, ce nouveau monde déforme celles qui préexistaient à cette transformation.

D'aucuns répondront que l'on observe pourtant des hommes qui semblent se conformer spontanément à tel ou tel système. Je répondrais simplement que le système concerné réveille ou sollicite chez certains hommes diverses manifestations de leur puissance par l'usage de tel ou tel moyen. La peur, la répétition, le chantage, l'exploitation des diverses angoisses – la mort, la faim, le chômage, etc. -, sont des instruments indispensables à qui ne vise que la soumission rapide de millions d'hommes à un système symbolique.

Ce mode de mise au pas de la vie est producteur de sa mécanisation. La mise en œuvre du système symbolique n'a aucune correspondance avec le *fonctionnement biologique naturel*. C'est pourquoi tout objet - loi, enseignement, etc. -, qui procèdent ainsi est autoritaire et irrationnel. Il est rejeté par la *vie* dans son *épreuve* aussi violemment qu'il s'impose à elle. Si son but paraît atteint, il ne l'est qu'en apparence. Mais surtout, par la mécanisation de la *vie*, il est le créateur d'un antagonisme qui est la cause de plus de maux qu'il ne se convainc d'en résoudre.

Ce que je viens d'évoquer intéresse également le point suivant lequel cet enseignement civique et moral s'oppose à la liberté d'opinion. En fait, il l'anéantit pour cette double raison qu'il s'applique à un enfant de manière autoritaire et irrationnelle ainsi qu'il vient d'être dit mais encore parce que, ne tenant pas compte du point de savoir si ce système symbolique a des points d'ancrage dans la réalité fonctionnelle et sociale des enfants, il leur défend d'emblée la liberté de penser outre et contre ce système symbolique. Cette raison que l'on veut critiquer pourrait voir probablement dans les faits une limite à son action lorsque celle-ci se situera en contradiction avec la République qui, dans la réalité de leur existence, est essentiellement à l'opposé de ce qu'elle prétend être.

J'en veux pour illustration que dans nul autre lieu que celui de l'école leurs droits, leurs libertés et leur dignité sont bafoués, sinon en jouissance, à tout le moins dans leur exercice. Il suffit d'ailleurs de noter que le règlement d'une école est rédigé contre l'enfant en ce qu'il suppose que celui-ci est, de par sa nature, perturbateur, violent et irrespectueux. Pas un mot ne commande aux enseignants de respecter l'enfant en tant que ce qu'il est de telle sorte qu'un enfant doit s'adresser avec respect à un enseignant lors même que celui-ci peut s'adresser à lui comme il ne s'adresserait pas à un adulte. Un enfant n'a guère la liberté de parler avec indécence à un enseignant, mais celui-ci peut crier sur lui, l'apostropher devant l'ensemble des autres enfants et l'humilier. On ne verra pas non plus un enfant attraper un enseignant par le col de sa chemise ; mais, il arrive régulièrement qu'un enfant soit attrapé comme s'il était une chose. On lui fait signer des contrats de conduite mais l'enseignant, lui, ne s'engage à rien.

Il n'y a, que je sache, aucun mot sur la conduite que les enseignants et plus largement les adultes doivent tenir à l'endroit d'un enfant. Car il va de soi qu'il en serait presque inélégant de le leur rappeler.

Pourquoi ce qui va de soi pour un adulte n'irait plus de soi pour un enfant ?

Parce qu'un enfant est mauvais par nature ; parce qu'ils sont, même pris dans leur diversité, si faibles et ignorants ; En réalité, sa bonté et sa méchanceté procède d'un mysticisme social suivant lequel l'enfant, comme l'adulte du reste, n'est pas un animal, il n'agit pas par instinct ; il est un homme libre.

Or, si des enfants peuvent être, comme on l'entend souvent, difficiles, incorrigibles, bêtes, insupportables, c'est bien que notre *vie*, la société, de son organisation à son fonctionnement réels qui s'exerce dans la violence physique ou morale, la compétition avec des concours et des jeux d'argent où le vainqueur est celui qui a battu ses adversaires, la souffrance, les humiliations, la télévision, l'internet, les jeux vidéo, le sport qui est toujours envisagé comme la domination d'un homme sur un autre, leurs conditions réelles d'existence, sont pour l'essentiel et pour le dire simplement, générateurs et diffuseurs de violence, d'irrationalisme et antisociaux. Nous ne cessons jamais de mépriser le faible, comme l'écrivait jadis Janusz Korczak, de son vrai nom, Henryk Goldszmit.

Pour l'essentiel encore, la pédagogie et la didactique qui ont cours dans les écoles ne tiennent aucunement compte du *fonctionnement biologique naturel* d'un enfant. Celui-ci se voit, plus que tout autre individu, conformer à un cadre si étroit en reconnaissance de ce qu'il peut et si pauvre en liberté mais si fécond en négation, qu'il passe la quasi-totalité de son existence à être puni pour ce qu'on fait de lui et ce qu'il n'a pas pouvoir de faire.

Ce qu'il est fondamental de comprendre, c'est que s'il existe des enfants difficiles à vivre, les adultes en sont responsables. Or, plutôt que de se transformer eux-mêmes, ils transforment les enfants en exigeant toujours plus de lui, en particulier, qu'il manifeste, pour la République et la société, son amour indépendamment de son *fonctionnement biologique naturel*, de ses *besoins vitaux* et de ses conditions d'existence nécessairement dépendantes de ce que les adultes en font. Nous fixons dès l'origine sa vie : Travaille ! ; Sois sage ! ; Écoute ! ; Ne pleure pas ! ; Sois fort ! ; Sacrifie-toi pour ton pays ! ; Consomme !

Ce qu'on refuse à un enfant, c'est d'être ce qu'il est en tant qu'il n'est que ce qu'il peut. Et la punition, les humiliations, les cris et les admonestations ont le même effet qu'un système symbolique autoritaire et irrationnel ; à ceci près que ces enfants deviendront les adultes et construiront, à leur tour, la société qui est la nôtre sur un irrationalisme identique, contaminés par un mysticisme similaire et pénétrés par la violence subie qu'ils ont appris à normaliser. Je parle, bien entendu, de cette violence ordinaire et quotidienne qui n'est pas directement le résultat d'une pathologie mais d'une *culture*, de manières de vivre et de manières d'être.

Peut-être que, comme l'a affirmé Lorenz dans *L'homme le fleuve du vivant*, il existe chez l'homo sapiens sapiens des pulsions agressives instinctives. Et s'il n'est pas certain que celles-ci soient immuablement attachées à ce que je nomme le *fonctionnement biologique naturel* des hommes en ce que, pris dans cet ensemble de compositions communes que l'on désigne l'humanité, ils évoluent ; il est encore moins nécessaire de stimuler ces pulsions agressives naturelles en immergeant les hommes dans une vie sociale oppressante et répressive qui éveille chez chacun d'entre nous ce qu'il y a de plus violent, ces pulsions de mort. Au contraire, il nous faut, au moyen des *savoirs* vivants qui sont les nôtres, accompagner ces puissances en sorte que, tout en satisfaisant leurs *besoins naturels vitaux*, elles puissent se créer dans l'amour et à la connaissance du vivant et, ce faisant, faire œuvre de compositions sociales. Aux sceptiques et à ceux qu'un tel projet paraît utopique, je dis simplement que nombre d'hommes ont triomphé de cette tâche pour eux-mêmes et pour bien d'autres sans recourir au moyen d'une idéologie politique irrationnelle et autoritaire.

Tout ce dont l'enfant a besoin, il nous doit de le mériter par obéissance ; puisque l'essentiel de son éducation, au sens large, se fait sur le mode du chantage. Si tu travailles dur, je te donnerai ceci ; sois gentil avec maman, sinon tu seras puni ; Demande telle chose comme ceci, sinon, tu n'en auras pas ; Sers bien la République, et celle-ci te le rendra !

Chaque jour est une occasion pour les adultes de séparer un peu plus l'enfant de la *vie*. Car s'il est un aspect qui nous embarrasse particulièrement, c'est le naturel de l'enfant à vivre dans le monde. Comme tous les autres animaux, il vit, du moins tant qu'il le peut, sans égard pour les conventions sociales. Il n'a pas de morale, il ne juge pas. Il est un être de nature. Sa conduite ne le mène pas en fonction du beau ou du laid, du juste ou de l'injuste, du vrai ou du faux, en fonction d'un système du jugement, mais suivant ce qui lui

procure une *vie* agréable ou non, c'est-à-dire suivant ce qui s'identifie à son *fonctionnement biologique naturel* en s'organisant de telle sorte que leur monde coïncide avec ses *besoins naturels vitaux*.

Et parce qu'on ne peut définir où la vie commence ni où elle s'arrête, l'enfant qui vit en harmonie avec ses fonctions vitales, est un être sans contour. Parce qu'il peut prendre toutes les formes, nous utilisons sa formidable capacité d'adaptation, ou plutôt de transformation, pour justifier nos propres impuissances.

S'il n'est absolument pas question de mettre en cause les personnes et la pensée du groupe dirigé par Pierre Kahn qui a élaboré ce projet d'enseignement civique et moral commandé par un pouvoir qui n'assume pas sa responsabilité sociale, force est de constater qu'une fois encore on veut contraindre l'animal humain à un mysticisme qui, par sa nature, ne renvoie pas à sa vie réelle.

Le mode de l'enseignement est sur ce point révélateur. Car, de toute évidence, si la société était ce qu'elle prétend, il n'y aurait pas besoin d'en convaincre qui que soit. Son système symbolique se transmettrait sans enseignement institutionnel ; par l'*épreuve* même de la *vie* qui est *éprouvée* et qui *éprouve* toute chose à sa rencontre. Il n'est pas un enfant au monde qui ne nous en fasse pas la démonstration quotidienne.

Jusqu'à son entrée dans une école, l'enfant est naturellement conduit à connaître, à expérimenter, à sentir et à comprendre c'est-à-dire à donner sens à son monde et ses rapports de composition sociale avec lui. Or, il ne se passe pas plus de quelques mois pour que l'enfant rejette ce qui autrefois lui était agréable, naturel et familial. Ce rejet n'est pas le fait d'une décision raisonnée de l'enfant mais la manifestation de ses *épreuves* que l'on a perverties.

Mais la République et son école se refusent à endosser une telle responsabilité sociale. Ce faisant, elles réfutent la *vie* dans son *fonctionnement biologique naturel*.

Une étude encore récente montrait un graphique sur lequel on pouvait suivre une courbe présentant les enfants comme calmes en début de rentrée scolaire puis, les mois passant, comme de plus en plus excités. Il n'en fallait pas tant pour qu'un enseignant en histoire-géographie en tire la conclusion que les élèves étaient naturellement intenable au fil de l'année. Il était incapable d'envisager que le fonctionnement, proche des maisons d'incarcération c'est-à-dire autoritaire, irrationnel et mystique sur lequel repose la plupart des écoles était le principal producteur de leur excitation.

On ne peut enseigner par des commandements et des règles à être citoyen et l'amour de la République. La promotion de la dignité d'une personne ne peut faire sens que si elle a son pendant dans le réel en ce qu'un enfant en fait l'expérience. J'ai suffisamment montré que la dignité de l'enfant, juridiquement, n'a pas de correspondance réelle avec lui. Dans une société qui proclame la liberté d'expression, de conscience et d'opinion, les enfants font, tous les jours et à chaque heure de la journée, l'expérience de sa négation. Ils n'ont aucune liberté de s'exprimer ni de penser en dehors du cadre très rigoureux qu'on leur impose sans discussion.

Il est patent d'observer que nombre d'enseignants nient la totalité des droits des enfants et, d'ailleurs, ne les connaissent pas ; tout comme ils ignorent leurs propres devoirs envers eux et leurs parents. Les règlements des écoles fixent tant de devoirs à l'encontre des enfants qu'ils ne peuvent guère connaître leurs droits et libertés. En outre, les prétendus droits qui y sont mentionnés, n'en sont tout simplement pas. Le droit de s'exprimer n'est prévu que pour exposer sa limitation qui en fait un droit formel ; le droit de chuchoter manifeste surtout le devoir de l'enfant de ne pas parler. Il serait bon de commencer à prévoir, dans les règlements des écoles, la mention complète de la totalité des droits des enfants et de leur pratique réelle en harmonie avec leur *fonctionnement biologique naturel*. Seules les écoles anarchistes ou découlant de ces écoles pratiquaient cela.

Dans la pratique, cet enseignement civique et moral vise à conformer les enfants à un système symbolique qui, par sa contradiction manifeste avec sa *vie*, le prive de sa liberté d'opinion.

***Ce qui est au fondement de toute vie en société,
c'est la vie elle-même en tant que puissance
dans son épreuve***

L'ENA propose un contrôle de connaissances qui est estimé *réellement utiles à l'action publique et de prise en compte de la dimension européenne de chaque discipline* (Rapport annuel 2014 de l'ENA). Une épreuve de finances publiques est ainsi nécessaire. Ce socle de connaissances requis est complété, outre par une épreuve d'anglais, une épreuve collective d'interaction dont l'objectif *est de tester les qualités relationnelles et comportementales des candidats admissibles ainsi que leur capacité de dialogue, d'écoute et de conviction* ainsi que par un entretien oral avec un jury qui *s'inscrit résolument dans une démarche de recrutement : il vise à estimer la personnalité, la motivation et le parcours des candidats ainsi que leur compréhension des enjeux et des valeurs du service public* (Rapport annuel 2014 de l'ENA).

Rien n'illustre mieux l'irrationalisme d'un pouvoir censé instituer un régime qui permette à chacun d'accéder aux dignités, places et emplois publics selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents dont il a, par ailleurs, la maîtrise. L'existence même d'une telle école interroge.

Pour l'essentiel, il s'agit pour l'État d'exercer un contrôle sur les personnes qui conduiront la politique nationale dans tous les domaines de la *vie* et tiendront les postes clés, notamment, du système bancaire, financier et économique. Nul doute qu'aucun des candidats ne peut remettre en cause lors d'un oral instauré afin de mesurer, idéalement, leur expertise technique sur les principes fondamentaux qui sous-tendent le principe de l'existence d'un État comme principe d'organisation d'une société et commander aux hommes, celui d'une Europe néolibérale, la puissance de l'économie de marché comme fin de toute chose et donc de la *vie* ou encore exprimer une profonde interrogation sur l'irrationalisme induit par la relation entre les principes de talent et de mérite et le fonctionnement biologique de l'animal humain et ses conditions d'existence. Au contraire, celui-ci doit s'évertuer à montrer qu'il coule parfaitement dans le moule, c'est-à-dire suivant la polarité de la volonté de ceux qui constituent le jury d'examen, affirmative ou négative, et suivant l'état des forces qui sont les leurs, actives ou réactives. Telle est la finalité des concours des grandes écoles et de manière générale, des concours et de leur oral d'admission. S'il est délicat de s'assurer absolument du risque que le loup entre dans la bergerie, il convient, dès lors, moins de lutter contre ce risque que d'empêcher le loup de s'y établir.

On remarque d'ailleurs que le contrôle des connaissances dont il s'agit ne porte que sur des connaissances utiles à l'action publique. Il peut paraître « normal » ou même « logique » que, pour de futurs techniciens de l'administration, l'État opte pour un concours dans le cadre duquel les candidats n'aient besoin d'aucune connaissance sur le fonctionnement biologique, caractériel et social de la *vie* humaine. Les spécialistes de l'administration n'auraient besoin d'aucune connaissance autre que technique pour conduire les politiques publiques ou privées qui concernent la *vie* biologique et sociale de tous les hommes.

Or, toute la connaissance technique des sciences économiques, juridiques, financières, bancaires, historiques ou politiques ne peuvent permettre en elles-mêmes la prospérité des fonctions fondamentales de la *vie* biologique et sociale des hommes dès lors qu'il en est fait un usage irrationnel, puisqu'elles constituent, chacun le sait, des symptômes, des expressions de la puissance qui possèdent manifestement en elles les maladies dont elles sont porteuses. À ce titre, elles sont même essentiellement un obstacle majeur en ce qu'elles incarnent l'irrationalisme autoritaire qui empoisonne tous les domaines de la vie sociale. La politique pénale et le droit qui en découle en fournit une illustration.

La matière pénale repose entièrement sur une métaphysique de l'homme qui fait une abstraction tout aussi totale de ses fonctions vitales et biologiques ; si bien que toute règle est édictée sur le modèle d'un homme-machine, mécanique, sans *vie* qui est le seul être vivant en capacité de se vouloir lui-même tel qu'il se veut. L'animal agit par instinct mais l'homme est libre. C'est à partir d'une telle conception que les politiciens et même les scientifiques du droit en arrivent à croire que *le droit pénal pose les interdits fondamentaux qui sont la condition même de toute vie sociale* (Frédéric Desportes et Francis Le Gunehec, *Droit pénal général*). Un individu

n'aurait qu'à apprendre quelques notions de droit pénal, quelques interdits pour s'intégrer en société. Ils en constitueraient le fondement.

Ce qui est au fondement de toute *vie* en société, c'est la *vie* elle-même dans son *épreuve* en tant qu'elle est ce qui seul peut agir sur elle-même, sans effet ni jeu de langage. Le droit, notamment, n'est que le produit d'une action que la *vie* s'applique à elle-même et tantôt il résulte des fonctions vitales rationnelles de la *vie* tantôt de ses fonctions vitales irrationnelles. En lui-même, le droit ne répond pas au *fonctionnement biologique naturel* de l'homme ; en revanche, par son application, il peut ou non nourrir ce que Wilhelm Reich appelait la peste émotionnelle, « *une biopathie chronique de l'organisme, conséquence directe de la répression, sur une vaste échelle, de l'amour génital* » (Wilhelm Reich, *L'analyse caractérielle*) ou, autrement dit, *la peste émotionnelle est la somme de toutes les fonctions vitales irrationnelles de l'animal humain* (Wilhelm Reich, *La psychologie de masse du fascisme*).

Le droit ou la politique qui le détermine dans son action et ses effets sont inefficaces à déterminer l'étendue de la liberté qui se trouve au cœur même de la *vie* puisque tout, absolument tout ce qui vient de l'homme est une action de la *vie* sur elle-même. Puisque, pour qu'il y ait liberté, et par-là affirmation de la vie, il faut que les hommes en soient à même dans leurs fonctions biologiques, suivant le développement de leurs savoirs. La liberté d'un homme s'inscrit dans cette exacte mesure. Le droit et la politique sont le produit des aptitudes biologiques, existentielles, caractérielles et ontologiques des hommes si l'on veut bien entendre ces termes comme équivalents en ce qu'ils signifient les hommes dans leur *fonctionnement vital naturel* ; une fois diffusés dans la vie sociale, ils se heurtent, comme toute donnée sociale, au *fonctionnement biologique naturel* des hommes.

De manière analogue au degré d'excitation des enfants qui croît à mesure que l'année scolaire passe, les scientifiques du droit analysent l'augmentation de la délinquance juvénile après 1977 et particulièrement entre 1992 et 2001 comme *une massification, un rajeunissement et une violence accrue de cette délinquance, qui est particulièrement préoccupante*. Et d'ajouter que *la situation ne s'est pas améliorée depuis, comme le montre les chiffres cités lors de l'examen de la dernière réforme du 10 août 2007, qui ont surtout mis l'accent sur le taux de récidive ou de réitération des mineurs (plus de 55%)* ! (Frédéric Desportes et Francis Le Gunehec, *Droit pénal général*)

Les chiffres ne montrent rien, ils donnent libre cours aux interprétations qui elles-mêmes sont la manifestation des *affections* de leurs auteurs. Depuis 1945, l'ordonnance relative à l'enfance délinquante a été modifiée une vingtaine de fois, nous dit-on. Si l'on regarde un bref instant, la situation sociale en France entre 1945 et 2007, le monde s'est transformé plus rapidement qu'il ne l'avait jamais été auparavant dans l'histoire de l'humanité.

D'une situation de privation, de souffrance, de destruction et de mort, les hommes ont connu le commerce et l'expansion fulgurante de la société de consommation. Quoi de mieux que de flatter les désirs par la surproduction de produits et de biens qui s'offraient à la consommation frénétique ; désirs qui, durant la seconde guerre mondiale, avaient dû endurer une ascèse des plus sévères, ne pouvant se satisfaire que d'une nourriture idéale. Les dangers de la réification et de l'aliénation ne pouvaient être guère visibles ni même redoutés dans ces circonstances. Le passage d'une ascèse abrupte et violente des désirs à leur satisfaction libérée de toute contrainte - notamment par une éthique de la satisfaction des désirs et par une éducation du qualitatif sur le quantitatif et du créatif dans une véritable célébration du vivant - et encouragée jusqu'à leur hyperphagie a donné naissance, quel que puisse être le mot par lequel on le nomme, à un homme nouveau qui a consenti à la réalisation de sa propre aliénation.

Par cette profusion d'*avoirs*, la société marchande, l'accumulation d'argent comme salut d'une vie réussie et les transformations radicales de la société qui soumettaient le peuple au capital c'est-à-dire à une activité en contradiction avec le *fonctionnement biologique naturel* des hommes, l'*avoir* triomphait sur l'*être*, la *tristesse* sur la *joie*, générant et amplifiant une mécanisation biologique des comportements.

Quand la préoccupation essentielle du pouvoir n'est plus la *vie* et quand la monopolisation et l'exploitation de la *vie* sont la modalité indispensable et intime de sa conservation, l'ordre se veut impitoyable, irrationnel et autoritaire. Il s'assure, par le droit, de la préoccupation exclusive de l'animal humain : travailler et

consommer ; consommer tout et n'importe quoi pourvu que le capitalisme d'État et le capitalisme privé raflent la mise.

Tout pouvoir qui s'exerce sur des millions d'hommes repose sur la peur, la culpabilité, l'autorité, le mysticisme, la souffrance, la destruction et la mort.

Dans la dimension d'une économie qui n'offre au plus grand nombre que la perspective d'une vie misérable n'ayant pour seule fin que de gagner, à temps régulier, l'argent nécessaire à la satisfaction névrotique de leurs désirs, faut-il vraiment s'étonner que cette perversion des désirs produise tant d'*impuissants* et de frustrés ?

Lorsque l'économie de marché n'est plus à même d'assurer ce qu'il faut de subsistance à la *vie* qui dépérit ; lorsque le mépris de la vie devient la norme d'une civilisation, il faut seulement s'étonner que *les affamés ne volent pas toujours et que les exploités ne fassent pas toujours grève.* (Félix Guattari et Gilles Deleuze, *L'anti-œdipe*)

Lorsque que ce n'est plus la *vie* en ses *savoirs* et en tant qu'elle seule peut donner à ce qui surgit de ses *épreuves* et rapports de composition la plus haute détermination qu'aucun autre savoir n'est, dans ce *monde-de-la-vie*, en mesure de lui conférer, nous ne devons pas nous étonner que non contente de consentir à son objectivation et à son exclusion de ce qu'elle est, la *vie* emploie ses *savoirs* au service de sa négation.

Les systèmes politiques idéologiques reposent sur des convictions ayant pour objet le processus naturel de la vie. Ils peuvent entraver ou favoriser le processus naturel de la vie. Mais ces systèmes ne s'insèrent pas dans le fondement de la société humaine. Ils peuvent être démocratiques ; dans ce cas, ils favorisent le processus naturel de la vie dans l'homme. Ils peuvent être dictatoriaux et autoritaires ; dans ce cas, ils engagent contre lui un combat à mort. (Wilhelm Reich, *La psychologie de masse du fascisme*)

***La vie est le savoir primordial à toutes les
connaissances et tous les savoirs qui y prennent
leur source et en dérivent***

En second lieu, lorsque le législateur, le politicien ou l'éducateur s'exprime, ce n'est jamais que la manifestation de ses affections, notamment des maladies de l'être dont il est affecté, qui le dispose à vouloir la *vie* ou la mort, la *tristesse* ou la *joie*. Ce pourquoi le droit, la politique ou l'éducation ont toute leur importance, ne serait-ce pour ce qu'ils nous disent de la *santé* des hommes. Cette qualité de la *vie* des hommes pose la question de la connaissance et du savoir et de leurs rapports entre eux.

Ils ne sont pas cet objet transcendant et transcendantale, clair et distinct, qui façonne les hommes, quel qu'ils soient, où qu'ils vivent, d'où qu'ils soient et d'où qu'ils parlent. L'intelligence de l'animal humain, ses objets et les liens qu'elle crée entre eux sont secondaires dans la mesure où c'est en *s'éprouvant* par la *vie* elle-même qu'ils influent sur les *affections* et les *puissances*. L'intelligence doit composer avec cela. Toute connaissance et tout savoir qui s'accordent à la puissance ont, suivant leur usage, leur destination et leur fonction, le pouvoir de s'harmoniser avec les *besoins naturels vitaux* des hommes, qui conduit à la *joie profonde de la vie*, mais également de faire de la *vie* elle-même l'agent et la condition de sa propre extinction.

Mais il faut bien comprendre que cet usage, cette destination et cette fonction ne sont pas eux-mêmes des objets transcendants et qui plus est, des objets qui pourraient être voulus ; sans quoi, le présent discours serait en contradiction avec lui-même. Ils sont, bien sûr, dépendant des *affections*, des *idées*, des *affects* et donc, de la *puissance*, et nul homme ne peut, par quelque volonté ou prière - ce qui est la même chose - les vouloir de telle ou telle manière. L'un des moyens de parvenir à favoriser le développement des *affections* pour qu'il en résulte un accroissement de la *joie profonde de la vie*, s'accordant ainsi aux *besoins naturels vitaux* et du *fonctionnement biologique naturel* des hommes, est que les hommes qui portent en eux cette *joie* se manifestent dans tous les domaines de la société, dans toutes ses composantes, dans toutes les *épreuves* de la *vie* sociale.

Il leur faut créer les institutions sociales qui s'accorderont harmonieusement avec les *besoins naturels vitaux* des hommes. Il ne sert à rien de prier, de dire *je veux*, pas plus que de faire la révolution sur le modèle

historique. Car, dans toutes ces situations, l'irrationalisme finira probablement toujours par l'emporter sur les *affections* rationnelles et la puissance des êtres dominés dans leurs forces par l'action, l'affirmation dans leur volonté et la joie. Ces manifestations *affectives* sont sans objet parce qu'elles seraient possiblement sans effet sur l'accroissement réel de *la joie profonde de la vie* chez des hommes tout animés par la *tristesse* et des *affections* antisociales et qui, plutôt que de les guérir ou de s'interroger sur les raisons de ce caractère, renforceraient leur *puissance* en satisfaisant leurs *besoins vitaux* devenus négation du fonctionnement naturel de la *vie* biologique et sociale.

Les connaissances et les *savoirs* n'ont pas cette fonction qui est celle d'être de purs objets connaissables qui, lorsqu'ils sont transmis et acquis, remplissent, par leur nature même, la conscience des hommes et leur deviennent aussi clairs que leur intellectualité s'illumine à leur contact.

Ce que je souhaite mettre en évidence c'est que la *vie* est à l'origine de toute connaissance ce qui ne présume ni des origines de l'erreur et de l'ignorance ni de celle de la vérité quand bien même la *vie* ne leur est pas étrangère. Cela signifie plus simplement qu'il n'y a pas de recherches et de spéculations sur la vérité, la connaissance et ses origines en dehors du *fonctionnement biologique naturel* de la *vie* des hommes. Ils sont inséparables.

Si l'on situe les présupposés de la recherche de la vérité en dehors de ce qu'est et peut la *vie* en tant qu'elle est avant toute chose une sensibilité dans l'*épreuve auto-affective* d'elle-même et d'un monde qui ne trouve une détermination que parce que la *vie* est sensibilité en ce que toute chose qui est et s'actionne trouve sa détermination dans la *vie* et ne peut la trouver que dans la *vie*, cette recherche ne peut se faire que contre la *vie* elle-même.

Tout cela n'est pas aussi évident que cela puisse sembler et cette occurrence implique deux conséquences des plus importantes : d'abord, la *vie* est à l'origine de ce qui peut être connu en ce sens que suivant les *puissances* et leurs *affections* dominantes chez tel homme, celui-ci peut ou ne peut pas connaître telle ou telle chose que l'on nomme connaissance. Il n'en est pas incapable parce qu'il lui manque du corps mais en raison d'une impuissance *affective*. Toute chose ne cesse pas de *s'éprouver* par sa sensibilité, mais cette *épreuve* ne prédétermine pas ce qu'il peut en connaître, quel savoir se constitue avec lui et développe par lui la vie en ses formes les plus élevées.

Par l'exclusion de la vie dans leur recherche de la vérité, au moyen des savoirs propres de la vie, les hommes accroissent certes le monde matériel et ses instruments, donc le monde-de-la-science et le monde-de-la-technique, mais diminuent corrélativement les conditions de possibilité de la *vie* et des savoirs qui sont nécessaires non pas seulement à son développement vers ses formes les plus élevées mais au maintien et au développement de ce monde-de-la-vie sans lequel aucun autre monde n'est possible.

En clair, faire de la vérité le seul lieu de la science, c'est procéder à l'appauvrissement de ce que peut la *vie* pour elle-même puisque le savoir qu'elle a acquis au cours des millénaires disparaît à mesure que le monde-de-la-science-et-de-la-technique domine jusqu'à son extinction celui de la vie. Et ce dépérissement s'observe chez tel individu et plus encore lorsqu'il est pris comme masse.

Dès l'école primaire, on peut observer que les méthodes des sciences de l'éducation qui s'y exercent effectivement constituent des enfants qui, à l'entrée en sixième, ne savent pas lire ou comprennent avec difficulté des textes qui devraient être à leur portée et ne maîtrisent pas la langue écrite. Plus les difficultés dans l'apprentissage des *savoirs de la vie* s'accroissent, plus l'Éducation nationale y répond par la falsification de tests, d'évaluations ou d'épreuves en exigeant de ceux qui les produisent de la simplification et des correcteurs de jouer sur les équivoques et plus elle pense, par ailleurs, y remédier par l'extension du domaine de la science dans ce qu'elle nomme les programmes.

Surtout, notamment, en donnant à l'idéologie scientifique la maîtrise du développement des enfants, donc de la *vie* qui *éprouve* et *s'éprouve*, qu'il s'agisse de la pédagogie ou de la didactique, l'éducation scolaire appauvrit l'apprentissage des savoir-de-la-vie et, par cette exclusion de la vie c'est-à-dire de la sensibilité et de sa

subjectivité, elle conduit ces enfants à la croyance et à l'exercice d'une vie qui serait mécanique et objective, réductible à quelques présupposés déterminés hors du monde-de-la-vie qui leur est étranger.

Aussi, la question fondamentale ne peut être réduite à *que puis-je savoir* ou connaître, mais puis-je connaître ? Ma *puissance* me permet-elle de connaître ? Suis-je apte au connaissable et à la connaissance non pas dans l'idée pure, en soi, mais bien relativement à telle ou telle connaissance et vérité qui pourraient être inaccessible par ma *puissance* ?

Aucune recherche de la vérité ne peut faire abstraction de la vie dans son épreuve

La seconde question non moins importante tient à la nature de ce qu'on nomme connaissance. C'est un débat théorétique sans fin qui, si on l'interroge, peut parvenir à empêcher la tenue de la réflexion la plus anodine.

Je qualifie de connaissance l'acte de se faire des représentations, des signes, des symboles, des significations, des croyances, l'acte d'apprendre par soi-même, par l'étude, par l'expérience ou par quelque processus purement intellectuel - s'il en existe ! - du moment qu'il manifeste une *épreuve* de la *vie* qui, dans un monde, ne peut cesser de *éprouver* et de *s'éprouver*, en somme, de connaître et ce indépendamment, d'un fondement hypothétiquement séparable de la *vie* et ses *épreuves*, d'une quelconque fonction et de la question de savoir si cet acte de connaître est utile, juste, justifié ou vrai. Connaître, c'est vivre, c'est *éprouver la vie* qui *s'éprouve*.

On pourra reprocher à la largesse de cette définition que, en définitive, tout est connaissance, que tout objet qui n'est pas à la conscience peut être une connaissance. Je conçois bien qu'une telle définition vient tuer dans l'œuf, d'une certaine manière, une facette de l'épistémologie elle-même. En réalité, je conçois cette définition plutôt comme une réorientation en ce que l'épistémologie ne doit pas être un discours pur séparé de la *vie*. Et la *vie* est d'abord et avant tout une réalité biologique, affective - mais non pas dans un sens mécanique c'est-à-dire réelle, sans concept ni finalité.

Si *ni l'observation ni la raison ne font autorité* en matière de théorie de la connaissance, il est discutable de penser qu'elles puissent être par elles-mêmes essentielles en tant que *contribution à la critique de nos conjectures qui sondent l'inconnu* (Karl Raimund Popper, *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*). Car comment reconnaître, par l'expérience, l'observation ou la raison, la fausseté ou la vérité ; comment les distinguer avec des instruments qui sont les purs produits de nos *affections* culturellement transformées ? Comment pensons-nous même pouvoir les distinguer en situant ce pouvoir en dehors de ce qu'est la *vie* à la fois universelle et singulière ?

La question de la connaissance ne peut se trouver séparée de la *vie* en ce qu'elle transforme tout ce qui s'y *éprouve* et que tout ce qui entre en contact avec elle la transforme pour *s'éprouver* avec elle. La connaissance est dépendante de ces compositions et décompositions. La *vie* ne saurait en tant que telle constituer une autorité ultime dans la recherche de la vérité, mais aucune recherche ne doit faire abstraction de la *vie* en tant qu'elle est en perpétuelle transformation d'elle-même. Il n'y a pas de méta-connaissances en ce qu'il n'existe pas de connaissances qui soit par-delà le *fonctionnement biologique naturel* de la *vie*. Dans toutes ses recherches, le savant doit mêler la *vie* aux sources de la connaissance qu'il reconnaît utile dans la recherche de la vérité, si recherche de la vérité il doit y avoir, si celle-ci est elle-même nécessaire dans son principe. Car si la *vie* en tant qu'elle *s'éprouve* elle-même est connaissance elle-même et d'elle-même, ainsi que vecteur de la connaissance et des *savoirs*, il y a barbarie dit Michel Henry lorsque, dans l'action de connaître, on écarte la *vie* ou l'acte du vivant par un procédé intellectuel qui prétend se suffire à lui-même. Et la séparation s'intensifie lorsque la *vie*, se trouvant réfutée dans son *fonctionnement biologique naturel*, ne peut refuser ni se refuser à sa propre perversion. L'exclusion de la *vie* peut mener à sa perversion.

J'en donne quatre illustrations.

Supposons d'abord, un enseignant, fort d'une formation scientifique, qui croit en un rapport avec les enfants qu'il nomme l'autorité laquelle se définit pour lui comme le pouvoir légitime d'un homme sur un autre, pouvoir de le soumettre à soi ; légitimité qu'il tire de sa plus grande force sur l'autre, de sa prétendue valeur supérieure sur un autre ou de son savoir supposé plus grand. En définitive, il éprouve et est éprouvé par un principe d'éducation autoritaire. Ce principe autoritaire est pour lui un présupposé aux conditions de possibilité d'un développement de la *vie*, développement, peut-on supposer, qu'il estime le meilleur en ce qu'il est le plus à même à réaliser le développement de la *vie* vers ses formes les plus élevées.

Partant, toute l'organisation de la classe repose sur sa personne en laquelle s'incarne le principe autoritaire. Dès lors, il avertit les enfants de sa classe que s'ils parlent sans son autorisation, il les réprimandera ; que s'ils se tiennent mal à leur table, il les punira ; que s'ils ne font pas leurs devoirs, il leur donnera des lignes à copier ; que s'ils oublient telle chose, ils seront sanctionnés. Lorsqu'il dispense son cours, aucun enfant ne peut intervenir, seulement écouter, la tête haute et droite, les yeux fixés au tableau ou sur le maître. Lorsqu'un enfant peine à comprendre, son ton devient acerbe et, souvent, il perd patience et se met en colère. L'enfant pleure, baisse la tête et l'enseignant lui adresse une petite phrase assassine qui diminue l'enfant ou le détruit. Mais lorsqu'un enfant comprend ce que l'enseignant attend de lui, et s'il réussit, l'enseignant le récompense. Ce faisant il les coule dans une *manière d'être* et constitue une carapace existentielle qui limitera probablement la puissance des enfants qui, pour le moment, n'est pas totalement cristallisée, consolidée.

Ce faisant, notre enseignant adopte sans le savoir une théorie de la connaissance dont, j'insiste, on peut supposer qu'il estime les qualités nécessaires au développement de la vie vers ses formes les plus élevées. Je suppose dès lors que la souffrance et la violence ne peuvent guère en être un objectif ou un moyen.

Comment croire alors enseigner la douceur en utilisant la violence ? Comment se persuader qu'un enfant pourrait être dans la *joie* et la *gaité du savoir* si, chaque fois qu'il commet une erreur, aux yeux de l'enseignant, il est sévèrement repris, humilié, réprimandé, puni ou même si notre enseignant se désintéresse de lui, l'ignore ou, de manière générale mais concrètement, adopte un rapport qui lui est objectivement désagréable du point de vue de sa sensibilité ? Comment croire qu'un enfant pourrait *aimer* et *éprouver* l'acte de lire, d'écrire, de compter ou simplement de penser, *savoirs de la vie*, si l'enseignant est dans son rapport de composition sociale avec les enfants sévère, indélicat, humiliant, indifférent ? Comment peut-on penser donner ainsi à un enfant le goût de ce qui transformera chez lui la *vie* pour que, *éprouvant* et *s'éprouvant* à son tour, elle soit à même *de porter plus loin son développement* ?

Ce qui prime dans ces rapports de composition est une théorie de la connaissance pessimiste - parce que l'enfant est par essence mauvais, ignorant ou indiscipliné - qui donne primauté à la raison, à une connaissance et à un *savoir* transcendants situé dans l'en dehors de la vie et à une morale autoritaire. En d'autres termes, notre enseignant confère à ces objets une source de la connaissance suprahumaine et scientifique qui justifie l'emploi de *la force à l'encontre de ceux qui s'obstinent à ne pas reconnaître la vérité divine* (Karl Raimund Popper, *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*).

En réalité, notre enseignant ne se représente pas ces rapports de composition et de décomposition. Il ne peut observer ni raisonner ce que pourtant il expérimente. L'idéologie scientifique dont procède, je dirais, son savoir-faire et son savoir théorique ont transformé sa manière d'être et son rapport avec le monde-de-la-vie. Les enfants sont objectivés suivant certaines déterminations et la recette à leur développement suit des présupposés identiques en ce qu'ils prennent leur source dans une science, science de l'éducation, qui se substitue en tant qu'objectivité à la vie dans son action. La vie est contrariée dans son *fonctionnement biologique naturel*.

Cependant, sa conduite implique nécessairement une croyance de sa part en l'autorité supérieure de telle ou telle théorie de la connaissance. Peu important qu'il n'en ait pas conscience. Il pense que pour les enfants de la classe, son autorité constitue la vérité qui doit devenir leur vérité ; celle-ci devant s'imposer à l'enfant quel qu'il soit, abstraction faite de ses singularités. Il préfère à l'enfant talentueux, l'enfant travailleur c'est-à-dire l'enfant qui fait ce qu'on lui demande. Par-là, il les invite à s'essentialiser et à s'universaliser. De la

même manière, il estime que l'enfant lui doit le respect, simplement parce qu'il est l'Enseignant, le Professeur, le Savant, l'Autorité. Ces rapports, en tant qu'ils sont une extériorisation de l'auto-transformation de la *vie*, ne font pas sens pour lui.

Si, comme je l'ai exprimé souvent, le violent désespère de l'humain, c'est parce qu'il est *impuissant*.

La formation scientifique de notre enseignant le conduit à concentrer tout son effort sur ce que le ministère nomme le programme ou les connaissances essentielles et la didactique traduit chez lui une conception mécaniste de la *vie*. Il n'*éprouve* pas que l'acte d'enseigner puisse transformer la *vie* au point que celle-ci, contaminée dans sa phénoménalité, développe les *savoirs* de sa propre destruction. Plus encore, ce qu'il ne peut envisager, c'est la réalité même d'un si grand bouleversement culturel et de son influence profonde par un acte de vivre en apparence si modeste.

Les rapports de composition et de décomposition entre l'enseignant et les enfants de la classe sont quasiment analogues à ceux produit par la télévision qui est, dans cette perspective, l'instrument qui a le plus d'influence. Mais l'école, par son fonctionnement et le nombre d'enfants qu'elle touche, n'est pas en reste.

C'est pourquoi il est nécessaire que toute théorie de la connaissance compose avec la *vie* et ne se détourne pas de son *fonctionnement biologique naturel* à la fois en tant que composante des sources de la connaissance et comme fin. La recherche de la vérité, si louable soit-elle - encore qu'il soit permis d'en douter -, ne peut être la fin ultime d'une quelconque théorie de la connaissance sans que la *vie* y prenne part et la domine. Car, en primant sur la *vie*, la recherche de la vérité peut lui être néfaste ; ce qu'elle est effectivement essentiellement.

Poursuivons ensuite sur la pratique de plus en plus courante de l'atelier d'écriture car elle est également sur ce point signifiante d'une volonté de mener des personnes à la mécanisation des *savoirs de la vie*, principalement du savoir-écrire.

La pratique la plus courante déclare aux apprentis que chacun peut écrire s'il le veut ; c'est aussi simple que cela. Pour nombre d'animateurs, il suffit, par une préparation en amont, de leur proposer non pas simplement une introspection c'est-à-dire un retour sur soi mais un regard par soi de la chose et, par réflexion, un regard de soi par la chose, à partir d'un thème choisi qui peut être des plus divers, une photographie, une nature morte, l'extrait d'un texte, une phrase ou un souvenir.

Je lisais sur un site d'information français d'actualités indépendant que l'on peut apprendre la musique et la danse dans des Conservatoires ou la peinture et la sculpture dans des Écoles des beaux-Arts mais qu'*il n'est pas d'institution publique enseignant l'art d'écrire* (Nicolas Chevassus-au-Louis, *L'université cartonne avec ses formations d'écrivains*, 21 septembre 2016, Mediapart).

Ce journaliste confond les *savoirs de la vie* avec un acte qu'il nomme l'art d'écrire qui ne peut être ce qu'il prétend c'est-à-dire une belle plume, un style qui, en quelque sorte, met en scène la *vie* qui *s'éprouve*, un objet qui serait indépendant de la vie. Dans son langage, l'art d'écrire ne peut renvoyer qu'à une mécanique du *savoir-prendre-sa-plume* et *savoir-faire-des-signes-sur-un-support*.

Comment peut-on penser, en effet, faire écrire toute personne qui assiste à un atelier d'écriture sans que ces personnes n'aient été elles-mêmes *cultivées* par les performances littéraires et lyriques d'écrivains et en familiarité avec ce qui est censé relevé d'un savoir artistique ou douées, disons-le ainsi, d'une *puissance* naturelle ou spontanée à écrire ce qui *éprouve* et *est éprouvé* en chaque point de son être, en supposant, par ailleurs, que chaque participant soit en mesure de pratiquer les *savoirs de la vie* qui y sont, du moins en apparence, les plus représentés, en particulier le *savoir-écrire* et le *savoir-lire*, chacun de ces *savoirs* comprenant la mise en coordination de plusieurs autres *savoirs de la vie* ? Comment croire que la joie d'écrire, lire, penser puisse surgir comme ça, sans un développement des savoirs qui en posséderait la gaité ?

Contrairement à ce que soutient maladroitement le journaliste sur l'absence d'une institution publique enseignant spécifiquement l'art d'écrire, cette institution existe déjà et elle dispose sur cet apprentissage d'un monopole puisqu'il s'agit de l'école. Il appartient, chacun le sait, à l'Éducation nationale de faire vivre et de

développer le *savoir-écrire* et le *savoir-lire* en particulier. Cette naïveté, me semble-t-il, en dit long sur la nature et la qualité des *savoirs* et de leurs apprentissages à l'école. Car, il m'est évident que l'école ne développe aucun savoir écrire, lire ou penser. Elle procède par commandement et mécanisation de la vie dans ses savoirs.

Mais plus encore, ce vœu d'une institution publique enseignant l'art d'écrire manifeste, à mes yeux, ce souci qu'il existerait hors du monde-de-la-vie un monde objectif, de toute évidence il serait scientifique, qui puisse par quelques déterminations de l'action de la vie en lieu et place de l'action qu'elle devrait exercer sur elle-même faire écrire tout individu indépendamment de la vie qui s'éprouve en lui et quel qu'en soit son développement.

On peut ajouter que les Conservatoires et les Beaux-Arts n'apprennent pas à jouer d'un instrument, à danser, à sculpter ni à peindre ; ils perfectionnent ce qui, d'ores et déjà, est en *épreuve* dans la *vie* et le vivant de tel homme. Ils cultivent un de ces *savoirs* du corps qui est déjà en expression de lui-même. L'initiation est importante et il existe des degrés dans la perfection. Mais fondamentalement, les *savoirs de la vie* nécessaires à ces arts relèvent de *savoirs* qui ont été, auparavant, cultivés et qui n'ont pu être cultivés que dans ce monde-de-la-vie et dans nul autre. Le peintre n'apprend pas le *savoir-tenir-son-pinceau*, le *savoir-voir-la-lumière* ou le *savoir-regarder-le-monde* mais il poursuit un apprentissage de ces *savoirs* vers sa perfection propre, singulière. Car, comme le plus grand nombre, il a appris lorsqu'il était enfant à tenir un stylo, une baguette, une règle, un crayon ou divers objets et à voir, ce qui ne signifie pas, par ailleurs, qu'un développement aussi poussé soit-il aboutirait à des savoirs absolus. Il en est de même avec le danseur qui n'apprend pas le *savoir-se-tenir-debout* ou le *savoir-se-mouvoir* mais une perfection de ces *savoirs* qu'il a acquis au cours de son enfance.

Chaque art n'est que le développement vers une perfection des *savoirs de la vie* appris par l'exercice durant l'enfance principalement.

Je suis un piètre sculpteur, dessinateur, danseur et musicien ; aussi, leurs institutions d'apprentissage respectives ne me permettraient pas plus que de soumettre mon corps, c'est-à-dire ma *puissance* à certaines dispositions et, peut-être, de perfectionner légèrement la pratique des *savoirs de la vie* afférents à ces arts. Ces derniers ne sont pas innés mais ils prennent corps dans la *vie* et son développement. Mais il me semble indéniable de prendre en compte, en premier lieu, cette composante majeure qu'est le corps dans sa constitution biologique et fonctionnelle qui, en second lieu, peut conduire un homme à développer telles dispositions corporels singulières de certains *savoirs de la vie* dans tel art, s'il en cultive très tôt la *puissance*, de manière plus affinée qu'un homme dont l'exercice se limite aux choses pratiques de la vie parce que, notamment, le corps a suivi une disposition qui le rend étranger à un exercice de ces *savoirs* plus accomplis.

C'est bien cette culture de ce que peut un corps exercé et cultivé en rapport particulier avec un ou plusieurs *savoirs de la vie* que l'on pourra affiner chez celui-ci ce qui est déjà présent en corps et en *culture*, et non pas innés, mais possédait par la puissance.

Il est sans doute utile de préciser que je ne parle ici nullement de l'exceptionnel, de l'extraordinaire ou du génie mais du commun et de l'ordinaire ; ce dont pourrait être capable tout un chacun suivant les dispositions particulières de son corps en *épreuve*.

Si par écrire on entend la transformation en signe de ce qui *épreuve* et ce qui *s'éprouve* en tel homme, On ne peut guère apprendre autre chose qu'une mécanisation d'un *savoir* qui n'a plus rien à voir avec l'art mais avec la Science. C'est d'ailleurs ainsi que d'aucuns parviennent à écrire des livres selon des méthodes et des techniques d'écriture. Dans une telle hypothèse, ce n'est pas le *savoir s'éprouver* en chaque point de son être que l'on met en application, mais la mécanisation du *savoir-écrire* ; encore que, en réalité, ces personnes ne puisent leurs *savoirs* à une source qui n'est pas le *savoir-écrire* ou le *savoir-lire* mais le *savoir-éprouver* qu'ils sont parvenus, d'une certaine manière, à mécaniser. Ils n'*éproeuvent* plus véritablement, ils sélectionnent dans une base de données des *épreuves* ; ils automatisent.

Voilà pourquoi les seuls ateliers d'écriture dont j'estime qu'ils s'harmonisent avec le *fonctionnement biologique naturels* des hommes, sont ceux qui, précisément, cherchent avant toute chose à éviter que se mette en œuvre un processus de mécanisation d'un *savoir-écrire* et d'un *savoir-éprouver*.

Ces artisans-là travaillent sur *les savoirs de la vie* qu'ils accompagnent de lectures qu'il s'agisse d'ouvrages complets ou d'extraits, de peintures, de poésies, d'objets c'est-à-dire d'une culture de la vie qui ne se pose qu'en elle-même et ne trouve qu'en elle-même les présupposés de son développement afin qu'un participant puisse, par la mise en exercice de ses propres *savoirs de la vie*, progressivement affiner ce *savoir-écrire* dont le lecteur a compris qu'il ne se confond pas avec un acte mécanique puisqu'il correspond à la mise en œuvre en un point de tous les *savoirs de la vie*.

Il n'y a pas d'art d'écrire qui se situerait par-delà la *vie* dans son *épreuve*.

Continuons sur ce qui pourrait venir supplanter l'idéologie politique tout en sublimant son irrationalisme et son principe autoritaire, à savoir les algorithmes de prédiction. On sait qu'ils sont utilisés en matière sportive pour prédire le vainqueur d'un tournoi de tennis ou d'une équipe de football. Mais ils sont également utilisés, dans certains pays, pour l'examen des libérations conditionnelles de détenus ou pour évaluer le risque de récidive.

Cela consiste à réunir le plus grand nombre de ce que les scientifiques nomment des données pour les faire ensuite analyser par un système qui, par mécanisation, conçoit une organisation d'une composition sociale suivant ses propres critères. La question qui pend à toutes les lèvres est de connaître la perfectibilité d'un tel système. En réalité, celle qui devrait nous préoccuper est la question de la mise à l'écart de la *vie* sur le développement de son *fonctionnement biologique naturel*.

C'est une question qui ne présente un intérêt que lorsque l'objet en est une chose. Non pour toutes les choses, mais on peut imaginer que pour permettre à une population d'éviter un danger, cela puisse être utile. Pour la *vie*, elle est absurde et dangereuse.

En effet, ce danger est d'une autre nature lorsqu'un tel système s'applique aux hommes. Car il consiste alors à s'en remettre à des critères prétendument objectifs sans relation avec leur *vie*. Dans la prédiction du vainqueur d'un match de football ou de tennis, les données sont relatives à des éléments visibles. Ainsi peut-il s'agir du nombre de coups gagnants sur l'année ou sur la carrière d'un joueur, du nombre de buts marqués, du nombre de passes réussies ; en somme, cela concerne des données techniques dont on prétend extraire une objectivité pour parvenir à une vérité future c'est-à-dire à une objectivité du monde-de-la-vie. On passe sous silence la conscience artificielle et factice qui a mené à ce résultat et qui construit, en réalité, les présupposés nécessaires aux différents fondements de sa vérité.

Or, il est impossible à un tel système de passer outre l'équivocité qui est dans la nature de toute conscience aussi perspicace soit-elle. Car si *tout état de conscience en général est, en lui-même, conscience de quelque chose* (E. Husserl, *Méditations cartésiennes*), c'est que la conscience porte avec et pour elle l'image de sa perception singulière et donc de sa subjectivité qui ne peut être absolument identique à une autre, quand bien même elle serait susceptible de l'ignorer. Cette équivocité ne peut être résolue que pour soi et par soi, c'est-à-dire à partir de sa propre sensibilité et subjectivité. En ce sens, elle demeure nouvelle pour chaque conscience qui ne peut pas ne pas donner forme et perspective à ce qu'elle perçoit par la *vie* qui *éprouve* et qui *est éprouvé* par une telle composition de rapports. Autrement dit, cette équivocité est inhérente à la *vie* qui *éprouve* de manière singulière et qui *est*, tout aussi singulièrement, *éprouvée* par toute chose qui est, dans le même temps, objet de la conscience et pour qui la conscience devient objet. C'est la *vie* qui donne forme et perspective à son monde de telle sorte qu'on peut soutenir qu'il n'existe pas un monde objectif c'est-à-dire un monde qui existe hors de la *vie* et de son *épreuve*.

Ce à quoi tente de parvenir un tel système, c'est de faire croire aux hommes que la *vie* peut être absolument objectivée au point même qu'elle puisse donner à une chose pouvoir pour organiser ses rapports de compositions sociales indépendamment de son *fonctionnement biologique naturel* et, nécessairement, de ses

besoins naturels vitaux dans la mesure où les données collectées sont dépourvues de tout ce qui fait la *vie* dans son *épreuve*.

C'est empêcher la *vie* de s'unir et de s'identifier à elle-même et pour elle-même parce que tel est son *fonctionnement biologique naturel*.

Ce que l'on fait, par cette mécanique algorithmique de précision, c'est disposer la *vie* à ne rien épargner de ce qui fait qu'elle est la *vie*, à renoncer à porter plus loin son accomplissement et, en conséquence, à réduire ce qu'elle peut à des activités rudimentaires. C'est par un tel appauvrissement de ses savoirs qu'on la mène à son désastre le plus complet : la souffrance, la destruction, la guerre, la mort et leur jouissance.

Concluons brièvement sur un point relatif à la pédagogie. Celle-ci s'est constituée en discipline autonome que l'on nomme sciences de l'éducation. Cette autonomie est absurde car en elle-même cette science est dans l'incapacité de pourvoir au développement de la *vie* dans ses formes les plus élevées pour la raison simple que ce qu'elle comprend comme savoirs est un savoir-faire qui consiste à transmettre et à faire transmettre. Mais en tant que tel, elle n'a rien à transmettre. Elle est une transmission sans culture.

Or, en tant que science, elle définit l'action de la *vie* elle-même en lieu et place de la *vie* et à partir de déterminations qui lui sont extérieures.

Disons-le clairement, seuls la philosophie, la littérature et les arts sont, en tant que culture de la *vie* et mise en œuvre des *savoirs de la vie* à même de fournir à la *vie* ce qui répond à ses *besoins naturels vitaux* en portant plus haut son accomplissement.

Si une science, par ses présupposés, était à même de réaliser ce dessein de porter la *vie* vers ses formes les plus élevées sans permettre à la *vie* de déterminer son action, le développement de cette science aurait été suivi par celui de la *vie*. Or, il n'est qu'à observer que, depuis l'ouverture de l'accès de l'école à tous les individus, les difficultés à développer avec finesse les *savoirs de la vie* n'ont jamais été aussi grandes.

Aucune pédagogie n'est suffisante en elle-même pour *transformer tous les ignorants en des enseignants hors pair* (Michel Henry, *La barbarie*).

Et plus une société échoue dans ce développement des *savoirs de la vie*, plus elle met en œuvre la réalisation d'institutions irrationnelles, autoritaires et répressives.

L'opposition des institutions sociales au fonctionnement biologique naturel des hommes génère une perversion de la vie

Ainsi, il paraît clair que ni l'observation ni la raison ou l'expérience, indépendamment ou non l'une de l'autre, ne sont suffisantes pour connaître. Il est nécessaire de compter avec les *affections*, le *fonctionnement biologique naturel* des hommes et leurs *besoins naturels vitaux*. Que peut connaître de la *vie* celui qui est tout animé par les instincts de destruction, de souffrance et de mort ? Que peut-il en concevoir, s'en représenter ou en comprendre ? Que peut-il connaître ? Peut-il la connaître, si par acte de connaître, il faut comprendre que c'est la *vie* elle-même qui *s'éprouve* ? Que pourrait-il alors transmettre de la *vie* ? Si en *éprouvant* la *vie* qui *s'éprouve*, l'action exercée sur telle *puissance* n'est que dégoût pour la *vie* et, corrélativement, goût pour une *vie* mutilée et triste, c'est qu'une chose entendue comme un ensemble de choses a dégénéré tel un rapport de composition *culturelle* et sociale. La *vie* en tant qu'elle est son unique savoir ne détermine plus son *fonctionnement* ni de ses *besoins naturels vitaux*.

Pour être concret, je m'appuierais à nouveau sur des exemples malheureusement trop courants qu'il est tout à fait possible de décliner dans tous les domaines de la *vie* sociale. Je précise encore qu'il est question de situations intellectuellement manifestes pour tâcher de me faire comprendre au mieux, mais qu'il en serait de même dans des cas moins apparents et plus subtils.

Aujourd'hui, en France, personne ne peut ignorer - même si, au quotidien, nous ne sommes pas toujours en mesure d'en donner une explication, de le penser - les conséquences néfastes d'actes de violence sur un enfant (les adultes sont évidemment concernés). Pourtant, des adultes supposés en pleine maîtrise de leurs facultés intellectuelles, de leurs savoirs et sachant, ne serait-ce que par l'expérience et en conscience, que tel comportement ou tel acte est un acte de violence physique ou verbale, accomplissent néanmoins ces actes sur des enfants. Il arrive également qu'ils les produisent sur eux-mêmes. Il n'est pas ici exclusivement question d'une violence visible tel un coup de poing ou des propos verbaux explicitement violents dans leur teneur comme dans le ton. La question ne peut non plus être résolue aussi simplement qu'on peut l'entendre par un manque d'éducation ou de *culture*. Benito Mussolini était instituteur, Joseph Goebbels était docteur en philologie et Martin Heidegger était professeur des universités, recteur de l'université de Fribourg-en-Brisgau et considéré comme l'un des philosophes les plus marquants du XXème siècle et dont l'influence s'est exercée sur plusieurs penseurs français. Ils ne manquaient ni d'intelligence ni de *culture* mais tous ont pourtant participé au nazisme et au fascisme en justifiant la violence, la souffrance, la destruction et la mort.

Comment se fait-il que la division du travail, la multiplication de contrats dits précaires, un faible coût du travail et des retraites, l'allongement du temps de travail, l'emploi de méthodes de gestion des ressources dites humaines qui visent à essentialiser un homme en machine jetable, etc., soient institués et défendus par les autorités publiques et exécutés par des salariés ou des fonctionnaires alors même qu'aucune de ces catégories n'ignorent la souffrance que cela engendre chez les personnes concernées ? Mais plus encore, comment est-il possible que nombre de ces personnes concernées consentent à des mesures dont pourtant elles *éprouvent* quotidiennement la souffrance ?

Comment se fait-il qu'une femme qui a été battue par son conjoint plusieurs années et a, par conséquent, *éprouvé* chaque jour la peur, l'angoisse, le chantage et la violence des coups et des humiliations, perpétue des violences de même nature - exception faite des violences corporelles - sur les enfants d'un établissement scolaire où elle exerce ?

Comment est-il possible que des pédagogues, des professeurs ou des éducateurs exercent sur des enfants, dans l'exercice de leur profession, ces mêmes violences verbales, ces menaces, ces humiliations et ces injures ?

Comment se fait-il qu'un enfant soit dès sa naissance un être curieux, animé non pas par l'amour de la connaissance mais par le plaisir, la gaieté qu'il *éprouve* dans l'acte de connaître et le développement de ses savoirs de la vie et qu'après quelques mois voire quelques semaines d'école seulement, il ait perdu sa gaieté, rejette la connaissance et souffre rien qu'à l'idée d'apprendre, de connaître et de mettre en exercice ses *savoirs* qu'il tient de la *vie* ?

Comment se fait-il que des magistrats puissent croire en la vertu que l'on dit éducative d'une peine privative de liberté ? Comment peuvent-ils croire « *exprimer les valeurs essentielles de la société* » (Frédéric Desportes et Francis Le Guehec, *Droit pénal général*) par le prononcé d'une telle peine alors même que des rapports parlementaires et du contrôleur général des lieux de privation de liberté font état d'un désastre pénitentiaire : suicides, automutilations, insalubrité, humiliations, violences, stupéfiants, privation de tous les plaisirs de la *vie*, etc. ? De la même manière, comment peuvent-ils croire que, dans ces conditions d'existence, une telle peine « *protège la société contre la délinquance* » ? Comment ne pas s'inquiéter devant leur incompréhension concernant le comportement de personnes détenues c'est-à-dire devant le *fonctionnement biologique naturel* des hommes ?

Comment peut-on considérer que cette justice pénale archaïque, irrationnelle et autoritaire dans son idéologie et son fonctionnement, puisse être même, à tout le moins, compatible avec les droits que l'on dit de l'homme dont l'idéologie politique ne cessent de se réclamer pour justifier le recul des libertés et dont « l'autorité judiciaire, gardienne de la liberté individuelle, assure le respect [de ce principe] dans les conditions prévues par la loi » (Art. 66 Constitution de 1958) ? Comment un magistrat peut-il même croire en être le gardien ? Comment se fait-il que la justice pénale soit un instrument de traitement de la population ?

Comment une institution sociale telle que la Justice peut-elle fonctionner par objectifs et par statistiques lesquels, qui plus est, sont contraires à la prétendue impartialité de la justice et de l'indépendance des juges du siège ?

L'administration pénitentiaire en chiffres au 1^{er} janvier 2015

Les actions de réinsertion

• Niveaux de formation de la population pénale

Le repérage systématique des personnes illettrées, initié depuis 1995, s'est opéré en 2014 dans tous les établissements pénitentiaires et des informations ont été recueillies auprès de 51 019 personnes :

- 1,6 % n'a jamais été scolarisé ;

- 4,8 % ne parlent pas le français et 5,1% le parlent de manière rudimentaire ;

- 43,4 % sont sans diplôme ;

- 76,2 % ne dépassent pas le niveau CAP ;

- 28,5 % des personnes sont issues de cursus courts ou d'échecs du système scolaire (primaire, enseignement spécialisé, collège avant la 3^e, ...) ;

- 22 % des personnes rencontrées échouent au bilan de lecture proposé (10% sont en situation d'illettrisme au regard du test et 12 % échouent du fait de difficultés moindres)

(Sur le site justice.gouv.fr)

« En dehors de cas exceptionnels récents, liés à la délinquance financière, la prison accueille avant tout une population plutôt défavorisée. Cette population arrive en situation d'échec : échec du système scolaire, échec du milieu familial, échec du système économique.

Échec du système scolaire, tout d'abord.

La mise en place d'un programme systématique de repérage de l'illettrisme a permis de mettre en évidence l'ampleur de ce phénomène. Un tiers des détenus examinés à leur entrée en détention se situe en dessous du seuil de lecture fonctionnelle. Un sixième a des difficultés, même pour déchiffrer les mots ou les fragments de phrase.

Échec du milieu familial, ensuite.

Un grand nombre de détenus se retrouvent souvent " isolés ", ayant rompu nolens volens les liens familiaux, à la suite d'une rupture ou d'un divorce. Pour les jeunes adultes, la rupture avec le milieu familial les a plongés dans une " errance " et une misère, ayant pour conséquence une " délinquance d'appropriation ". La drogue a changé peu à peu les transgressions, rendant encore plus violente cette délinquance.

Échec du système économique, enfin.

Si l'on retire les personnes inactives (femmes au foyer, mineurs scolarisés), un tiers seulement des détenus exerce une activité régulière et rémunérée avant leur incarcération. Près de la moitié des détenus sont sans emploi au moment de leur incarcération. Pour les jeunes de moins de vingt-cinq ans, cette proportion atteint 62 %.

28 % des entrants perçoivent une indemnité de chômage. Par déduction, plus du tiers ne perçoit aucun revenu découlant de l'exercice d'une activité professionnelle présente ou passée, qu'il s'agisse de revenu d'activité ou d'allocation chômage.

Une enquête de 1996 montrait que 6 % des détenus percevaient le RMI au moment de leur incarcération. Cette proportion est sensiblement plus élevée que dans l'ensemble de la population ; il convient, de plus, de rappeler le poids important des moins de 25 ans -qui n'ont pas accès à ce minimum social- au sein de la population carcérale. » (Rapport de commission d'enquête n° 449 (1999-2000) de MM. Jean-Jacques HYEST et Guy-Pierre CABANEL, fait au nom de la commission d'enquête, déposé le 29 juin 2000)

Les actes de délinquance ne sont pas des actes commis par des fous ou des personnes dépourvues, dans leur fonction biologique, de l'acte de connaître et de penser et des possibilités données à tout être vivant d'éprouver la vie qui s'éprouve.

Ils sont, pour plus de 80% de la population carcérale, les actes d'individus analphabètes, détruits par le *marché*, par l'école, la famille et une organisation de la société qui les présentent comme des hommes libres ayant voulu ces actes et, en conséquence, seuls responsables, comme si le monde, la société, les institutions sociales et les conditions d'existence n'existaient pour rien pour un individu. En réalité, ce qui se produit chez eux n'est pas différent de la réalité biologique qui se produit chez un pédagogue, un magistrat ou un politicien.

Le traitement de ces hommes est fonction du système symbolique. Aussi, un acte accompli dans l'intérêt de ce système aboutit à une récompense, lorsque le même acte incompatible ou non conforme à ses intérêts entraîne une sanction sociale.

L'intellectualité des politiciens, des juristes et des éducateurs n'est pas à mettre en question. Elles sont ou elles étaient à même de comprendre la nature apparente d'un acte de violence et ses conséquences possibles sur un homme, y compris la contradiction générée par leur rencontre avec le droit. Il ne s'agit pas dans ces exemples de liens ni de conclusions intellectuels subtils, délicats, abstraits qui nécessiteraient un travail d'information, d'expérimentation, d'illustration et de démonstration. En d'autres termes, il faut comprendre que, dans la plupart des cas, la transmission a eu lieu, la *vie* a éprouvé, mais n'a pas produit les affections escomptées. Ce n'est pas faute d'intelligence, faute d'une faculté raisonnable à créer des liens entre divers objets ni à éprouver. En somme, toute la connaissance s'est réalisée mais la chose n'a pas fait sens au-delà des représentations auxquelles les mots et les signes ont renvoyé.

Ce qui frappe l'esprit est que, alors même qu'il n'y a guère dans ces situations d'équivocité, ces individus persistent. Il est clair qu'il n'y a pour eux non plus aucune équivocité. Mais, à un moment donné, le rapport s'est inversé. Ce qui devait être clair est-il devenu obscur ?

Non. En terme nietzschéen, les forces réactives dominent les forces actives et la volonté qui procède de leur lutte devient négative. L'homme peut tout ce qu'il peut, mais ce qu'il peut est mue par une volonté de la puissance qui est une volonté de néant, de destruction, de négation.

En réalité, ce n'est pas l'histoire d'un vide qui n'aurait pas été rempli mais d'institutions sociales qui se sont opposées au développement des fonctions biologiques et sociales des hommes. Selon leur nature et leur fonction vis-à-vis des *besoins* biologiques vitaux des hommes, elles produisent un irrationalisme qui « *contamine, défigure et détruit notre vie au sens authentiquement psychiatrique du mot une perversion de la vie sociale, provoquée par la méconnaissance ou la mise hors circuit des fonctions vitales naturelles dans la conduite et la détermination de la vie sociale* » (Wilhelm Reich, *La psychologie de masse du fascisme*). Il y a une interdépendance entre les institutions sociales et leur fonction et les *affections* en ce que les premières influent sur la direction de l'action qui s'exerce sur les *puissances* des hommes.

Si la *vie* a éprouvé, et la *vie* ne peut pas ne pas éprouver et s'éprouver, c'est qu'elle en a été empêchée ou pervertie. Seule la *puissance* peut limiter la *vie* dans son *épreuve*. Or, les institutions sociales dominent organiquement le développement de la *vie*. L'école en est évidemment l'illustration la plus frappante. On ne produit pas impunément à la chaîne des scientifiques et des techniciens sans qu'il en résulte une inévitable perversion de la *vie*.

Quelque part, au cours de son évolution, la *vie* a employé ses *savoirs* pour non pas seulement empêcher son accomplissement vers des formes plus hautes mais développer les formes propres de sa perversion si bien que la *vie*, dans le rapport singulier qu'elle entretient avec elle-même, s'est objectivée jusqu'à s'affirmer elle-même comme la forme équivalente d'un objet scientifique quelconque. Ce faisant, en plus de nier l'incontournable *savoir* et source de *savoirs* qui sont les siens, les *savoirs de la vie*, les *savoirs-s'éprouver-soi-même-en-chaque-point-de-son-être* (Michel Henry, *La barbarie*) elle ne se reconnaît plus dans sa phénoménalité et dans son animalité mais comme un pur objet de science auquel elle applique le cadre théorique qui en découle.

Il n'est pas rare de nos jours d'entendre ou de lire un scientifique parler du genre humain c'est-à-dire de l'idée d'homme plutôt que des hommes eux-mêmes lesquels, chacun le sait, malgré les similitudes résultant

de l'appartenance à une même espèce animale, sont des êtres singuliers et réels. C'est un point qui n'a rien d'anodin. Un concept n'a pas de corps, il ne souffre pas, il fait ce qu'on veut de lui et ne se plaint jamais. Il s'accommode de toutes les incohérences et aberrations et soumet la conscience à sa normalité l'imprègne des maladies dont est affectée la puissance. Il peut faire venir l'être au monde comme il peut le faire disparaître.

On en arrive ainsi à des idées telles que si l'enfant ne souffre pas, il n'apprend pas ; qu'il est des enfants qui aiment l'école et d'autres qui ne l'aiment pas ; que certains sont intelligents et d'autres pas ; que l'on peut avoir avec un enfant des comportements que l'on n'aurait pas avec un adulte ; qu'un enfant ne possède pas l'intelligence d'un adulte ; qu'il en est des intellectuels et d'autres manuels ; que la peur permet de se surpasser ; que la difficulté permet une sélection des meilleurs ; qu'il y a un classement naturel des enfants de l'incapable au plus brillant ; qu'un enfant parce qu'il est enfant peut être privé de droits et libertés que les adultes considèrent pourtant comme fondamentaux ; qu'un enfant n'est qu'un adulte en devenir ; qu'un enfant doit être tel qu'on veut qu'il soit nécessairement ; qu'un enfant ne doit qu'obéir et l'adulte commander ; que leurs soucis sont dérisoires comparaison faite avec ceux des adultes ; que lorsqu'il pleure, ce n'est pas de la tristesse mais un caprice ; qu'un enfant n'a pas raison lorsque l'adulte a tort ; qu'il est un être inachevé en voie de perfection.

En réalité, il est dans la découverte, l'expérience et l'apprentissage des *savoirs de la vie* sans qu'on lui laisse le temps de les *éprouver* dans toute leur finesse. Le monde est trop vite trop grand et trop bruyant. Alors que l'enfant pourrait jouir des premières *épreuves* de sa *vie*, nous ne cessons quotidiennement de le rappeler à un devenir-être, à son état futur d'adulte, c'est-à-dire à un devoir-être. Avec les autres espèces animales, l'enfant est pourtant l'être par excellence de réconciliation avec la *vie*.

Toute l'éducation actuelle consiste précisément à l'en séparer définitivement.

Qu'est-ce qui empêche des hommes - et ils sont nombreux - de penser et d'agir rationnellement relativement au lien qu'ils créent entre, par exemple, l'acte de violence évoqué peu avant dans tel ou tel domaine d'activité et les conséquences connues sur les individus ? Quelle est cette chose qui les empêche de voir dans leurs actes, la violence que, pourtant, il condamne conceptuellement ?

Autrement dit, la problématique majeure et corrélative au caractère épistémologique des *affections* qui enveloppent la puissance, de leur relation avec le fonctionnement présent de la société qui fait obstacle à un progrès actuel considérable sur ce point concerne le fait que le politicien, le juriste comme l'éducateur (pour les prendre à nouveau comme exemple) n'accordent aucune espèce d'importance, parce qu'ils ne le peuvent pas du fait de leur maladie, de leur volonté négative, à leur responsabilité sociale c'est-à-dire à la production, par leurs *puissances* et leur production d'affection respectives, d'un irrationalisme social qui aboutit à l'instauration d'une société autoritaire à laquelle consentent des hommes.

Le plus grand nombre d'entre eux, dans leur activité respective, répondraient probablement qu'ils font ce qu'on leur demande et que ce qu'on leur demande est une bonne chose. Certains répondraient plus simplement que les choses sont ainsi ou qu'elles ne peuvent être autrement. D'autres, enfin, ont foi en ce qu'on leur fait faire, en ce qu'on leur apprend sans jamais s'interroger vraiment ou pouvoir s'interroger sur cette foi et approfondir ainsi le mystère. Combien de fois ai-je entendu que c'est la faute de l'enfant ou du délinquant, qu'il lui aurait fallu vouloir autre chose, qu'il lui suffisait de comprendre ?

Pourtant, n'ai-je jamais encore vu un politicien, un juriste et un éducateur capable, sur la base, année après année, de milliers de récidives, d'individus au cursus similaire, d'enfants en rébellion contre l'école, la connaissance et la *culture*, parfois avec des fratries qui suivent immanquablement la même voie, celle de l'impasse sociale, de la mort civile et de la souffrance, de comprendre cette relation, ce rapport entre les institutions sociales et le *fonctionnement biologique naturel* des hommes qui nourrit des *besoins vitaux*, qui façonne la *vie* dans sa *puissance* et ses *affections*.

Ce problème ne peut être réglé en séparant la question de la connaissance, ses origines et celle de la vérité des hommes dans leur *fonctionnement biologique naturel* qui répond à des *besoins naturels vitaux*.

Aussi incongrue que cela puisse sembler à certains, il est pour ma part comme pour d'autres une certitude que des millions d'hommes ne peuvent pas nier la *vie* en pensant simplement la servir ; il est inconcevable que la vie de millions d'hommes *s'éprouve* naturellement dans sa propre négation simplement par vouloir. C'est nécessairement la conséquence d'un processus d'acculturation en tant que perversion d'une *culture* de la *vie* par un *savoir* qui, par sa prétention à l'autosuffisance, présuppose que la *vie* en tant que *savoir* primordial n'est plus nécessaire au monde-de-la-vie. C'est la conséquence d'un non développement et d'un appauvrissement des savoirs de la vie.

***La science en tant qu'elle se dit humaine
emploie son savoir pour séparer de la vie ce qui
fait qu'elle est la vie***

Fréquemment, je lis que la *culture* est une technique, une méthode ou un ensemble de moyens mis en œuvre pour permettre à l'homme un dépassement vers une séparation définitive de sa condition initiale, l'animalité, pour s'élever au-delà de l'état de nature parce qu'il aura développé les facultés de son esprit par l'augmentation de ses connaissances favorisant ainsi une personnalité épanouissante. Je suis tenté de dire que ce n'est pas la *culture* que l'on a définie mais une science de la *culture*. De toutes les découvertes des hommes, la science est la méthode qui se dit la plus rigoureuse. Car c'est par cette rigueur qui lui est possible d'accéder sinon toujours, à tout le moins souvent, à la vérité objective en ce qu'elle vaut pour tout le monde et balayant sur son passage tous les mythes, les intuitions, les croyances et les superstitions, y compris le caractère maladif de sa volonté affective, productive d'affections.

Le concept de causalité moderne qui sous-tend la méthode scientifique, disons tel qu'il se conçoit depuis Descartes avec le principe d'inertie, Leibniz avec le principe de raison suffisante et Kant, a entraîné la raison humaine dans la folie d'une recherche inépuisable de tout ce qui se donne d'être réel pur et dans un processus d'une infinie régression. La science se fait, dans les apparences, le produit conducteur, organisateur et générateur d'une expansion de la puissance de la Raison contre la *vie*. Qui ne raisonne pas aujourd'hui selon un esprit que l'on dit scientifique n'est pas pris au sérieux ou n'est pas à sa place.

Ce que les journalistes nomment parfois populisme recouvre en réalité, parfois, la question de la *vie*, de son traitement et de son développement. L'idéologie politique parle ainsi d'emploi ou de travail tout en écartant la *vie* de ces questions. Or, si la rationalité dominait la *vie* sociale, nous porterions notre attention sur la question de savoir si tel emploi ou tel travail est d'intérêt vital ou non. Et, dans l'affirmative, il serait évidemment d'intérêt social.

La logistique de la causalité moderne génère un principe organisateur des formes de la pensée qui, située dans la croyance de sa puissance à connaître, consent à sa propre incarcération. La croyance d'un réel pur qui se découvrirait à mesure que l'on connaît mieux la chaîne des rapports dans laquelle tel phénomène s'inscrirait nécessairement est une simplification outre du phénomène et des interactions avec le réel, mais encore une tentative d'achèvement de la pensée dans la perspective d'une réduction du réel. La science n'est pas plus rigoureuse par sa méthode pour définir un objet que ne l'est, d'une autre manière, le *poète* à propos du même objet. On doit même se convaincre que de *beaux* vers ou une *belle* prose est plus à même de rendre possible chez quelque personne la génération d'une *épreuve* de la *vie* qui soit la correspondance parfaite de telle chose que ne le pourrait une théorie scientifique. Bien sûr, les deux savoirs ne se situent pas sur le même plan et n'ont pas les mêmes objectifs et quand l'un concourt à l'accroissement de la *vie*, bien souvent, l'autre, en considérant chaque chose ou chaque individu en tant qu'il est un objet de *savoir* objectif, s'en sépare. La supériorité de la science se manifeste seulement lorsqu'il s'agit de faire produire à une chose tel effet ou d'expliquer le fonctionnement d'une chose pour, éventuellement, lui trouver une application ou une utilité actuelle ou dans l'avenir et si cette production est en harmonie avec le fonctionnement naturel de la *vie*.

Autrement dit, si elle est d'intérêt vital et d'intérêt social. C'est tout. Le *poète* demeure supérieur dans tous les domaines de la *vie* et du développement de ses savoirs.

Il est dommage que nombre d'auteurs dits scientifiques consentent à cela ; du moins lorsque cela n'apporte rien à leur démonstration mais que, plus grave encore, leur méthode pose un voile sur leur subjectivité afin de feindre l'objectivité irréprochable du scientifique qui ne serait pas dans le jugement. Comme si d'ailleurs leur subjectivité disparaissait par un tel artifice ; le scientifique la dissimule ou en déplace simplement l'objet. Il est clair que, par ailleurs, par son abstraction de la *vie*, sa maladie à l'objectiver et à la dominer en retournant les *savoirs de la vie* contre elle-même, il juge la *vie*.

Cette augmentation des connaissances et des *savoirs* et cette tendance à compartimenter le réel dans nombre de domaines où la science s'efforce de comprendre le fonctionnement de choses, produit des effets catastrophiques lorsqu'elle cherche à expliquer et à comprendre les hommes comme elle explique et comprend les choses. Aussi parle-t-on de sciences humaines, de sciences juridiques, de sciences politiques ou encore de sciences de l'éducation comme si ce qui marchait avec les choses pouvait fonctionner tout aussi mécaniquement lorsqu'elles s'emploient à expliquer et à comprendre les hommes. Lorsque la biologie s'empare de la *vie* comme sujet d'étude, ce n'est que l'aspect mécanique de la *vie* qu'elle explique, une matière morte. Et si cela s'avère utile dans cette optique, cela ne dit rien ou si peu de la *vie* et, notamment du *fonctionnement biologique naturel* des hommes. Car ce fonctionnement biologique n'est pas une mécanique mais ce qui nomme les conditions nécessaires à une expansion d'une *vie* épanouissante, aimable et productive, c'est-à-dire créative.

La *culture* ne peut-être qu'une *culture de la vie* « au double sens où la *vie* constitue à la fois le sujet de cette culture et son objet. C'est une action que la *vie* exerce sur elle-même et par laquelle elle se transforme elle-même en tant qu'elle est elle-même ce qui transforme et ce qui est transformé. » (Michel Henry, *La barbarie*)

Or, dans tous les domaines de la *vie* où celle-ci se meut sans cesse à la rencontre d'elle-même, la science en tant qu'elle se dit humaine emploie son *savoir* pour séparer de la *vie* ce qui fait qu'elle est la *vie*. La science de l'éducation s'ingénie à faire de l'animal humain, le seul être vivant qui renie son animalité et ses désirs ; tandis que la science politique crée partout les conditions où la *vie* s'épuise, la justice pénale achève chez les hommes ce qu'il reste de vivant et les condamne à faire la bête.

Ce qui pose difficulté, ce n'est pas tant l'hyperspécialisation et la séparation des connaissances et des *savoirs* entre eux que la séparation qu'ils opèrent avec la *vie* en tant qu'elle est ce qui *s'éprouve* et qui *éprouve* toute chose par elle-même, avant même que cette chose s'exerce sur elle-même et la transforme. Un éducateur ou un juriste qui pense ce qu'il nomme sa discipline en séparation d'avec la *vie* se heurte fatalement à la *vie* même dans son *épreuve*.

Le problème qui se pose pour le politicien, le juriste et l'éducateur est identique dans sa nature et chacun d'eux y répond de la même manière selon des présupposés analogues par la répression de toute *épreuve* de la *vie* qui est contraire ou incompatible - notamment la sexualité - avec leur appareil moral, individuel et collectif, par la répression des désirs, par la suppression de l'animalité des hommes et par la disparition de leur *subjectivité* en ce que celle-ci se confond avec l'expérience sensible unique de la *vie* d'un individu qui *s'éprouve* au monde.

Par l'exclusion de la vie du monde-de-la-vie et des déterminations de son action, L'idéologie scientifico-technique engendre un totalitarisme

Toutes les disciplines qui se veulent reposer sur une méthode fondamentale pour accroître leur prétendue efficacité à mieux connaître les hommes et le monde intensifient simplement le pouvoir de leurs illusions sur des hommes éduqués dans l'amour des arrière-mondes et dans la peur d'une réconciliation avec le réel en ce que celui-ci ne se donne qu'à leur subjectivité et qu'il n'est pas de monde beau ou laid, petit ou grand

en dehors même de leur subjectivité. Toute science qui se dissimule dans le cœur des hommes est, avant même d'être une herméneutique, une heuristique des illusions et de la peur c'est-à-dire une ontologie objective du monde et des hommes. Elle mène sans qu'une autre destination soit possible les hommes vers un idéal de connaissance qui, à la mesure de la création de son monde, s'éloigne de ce que sont les hommes pour eux-mêmes sensiblement et, donc subjectivement.

Toute Science, depuis sa séparation de la philosophie indissociée de la métaphysique, s'est obligée à la justifier ou à justifier son existence en tant que ce qu'elle se donne d'être c'est-à-dire une méthodologie instrumentale de compréhension du réel qu'elle serait seule à pouvoir percevoir véritablement. Car, comme la théologie avait pu, pendant des siècles, cantonner la philosophie à des questions purement idéales sans rapport avec ce que pouvait être une sotériologie, une vie bonne ou doctrine du salut, l'idéologie scientifique confine la philosophie, la littérature et les arts en tant qu'ils expriment ce savoir sensible des hommes, à quelques questions qui, ma foi, devant la gravité d'une telle situation, ne sont d'aucun intérêt vital.

À la question comment comprendre les hommes et les sociétés dont ils ne sont pas, étrangers à leur culture idéelle et conceptuelle sans qu'il en sorte une analyse contaminée par les projections d'un *Moi* captif du socle conceptuel et culturel qui a produit une forme de sa pensée, des anthropologues s'essaient à la mise en œuvre d'une pratique de construction d'un *Moi* et de dissociation de ce *Moi* de tous les *Moi* dont ils se pensent composés – *Moi* social, *Moi* intime et *Moi* cognitif. En somme, c'est dans la production d'une altérité du *Moi* que ces anthropologues espèrent faire jaillir la vérité de l'altérité des hommes qu'ils observent au cœur de leur société. Le réel se révèle à ceux qui, brisant l'identité du *Moi*, parviennent à la faveur de cette altérité à la connaissance pure de l'altérité d'autres hommes c'est-à-dire à l'identité. C'est à partir de l'identité du *Moi* que l'anthropologue peut transcender la différence d'identité et venir à l'identité de celui qu'il observe. Ou encore, l'anthropologue se sépare de son *Moi* pour s'identifier à l'altérité de celui dont il explore les réalités. Par cette construction d'une ontologie du *Moi*, ces anthropologues se construisent un chemin vers une ontologie du Monde et de leur être au monde et dans ce monde.

Cet apprentissage existentiel ne peut pourtant suffire à l'anthropologue pour non pas accéder au réel pur mais à la communication de cette Connaissance aux hommes de son identité originelle. La pureté ne serait-elle pas conduite à s'altérer au passage d'une identité à une autre ? Son langage originel, par-delà même toute forme de la pensée, n'implique-t-il pas, a priori, sinon une impossibilité, à tout le moins quelque difficulté dans la transposition conceptuelle et langagière d'une pensée dont la forme est structurée par un socle conceptuel, culturel et idéal différent de celui auquel la pensée de l'anthropologue appartient ?

On connaît, en effet, la difficulté que peut rencontrer le traducteur d'une œuvre philosophique. Le *Ainsi parlait Zarathoustra* de *Friedrich Nietzsche* en est une illustration. Dans sa traduction de cet ouvrage, Hans Hildenbrand précise les efforts *pour reproduire autant que faire se peut le style très particulier de ce livre jalonné de citations bibliques. S'agissant d'une œuvre philosophique, la restitution du sens exact a été notre priorité absolue. Nous n'avons pas pu rendre – ou n'avons pu rendre que très imparfaitement – les nombreuses allitérations d'une veine toute wagnérienne, ni les fréquents jeux verbaux que, pour les significatifs d'entre eux, nous avons expliqués dans les notes.* (Édition Kimé)

S'agissant *simplement* de conduire les mots et leur sens donné par l'auteur d'une langue à une autre, faut-il encore que s'y trouve préservée la construction voulue par l'auteur car il y a du fond dans la forme et celle-ci peut être signifiante pour elle-même, mais non en elle-même en ce qu'elle suppose toujours une puissance réceptive qui la voit et qui s'en empare et lui donne le sens qui est l'expression de ses forces et de sa volonté. C'est, notamment, ce qui a motivé Pierre Héber-Suffrin à la proposition de son analyse de l'ouvrage. *C'est que, dit-il, cette œuvre majeure de la littérature allemande est d'abord une œuvre majeure de la pensée philosophique, une œuvre dans laquelle – Nietzsche lui-même s'en explique – le poétique n'est qu'un moyen, un instrument nécessaire, au service du philosophique. C'est cette hiérarchie que n'ont pas respectée la plupart des traducteurs. Trouvant dans la forme poétique un alibi pour rester plus ou moins délibérément dans l'approximatif, ne fuyant faux-sens et contresens – auxquels ils n'échappent d'ailleurs pas toujours – qu'en se réfugiant dans l'imprécision, voire dans l'incompréhensible non-sens, ils ont condamné le lecteur français à une compréhension très partielle et nécessairement elle aussi très approximative.* (Édition Kimé)

L'anthropologie n'est pas, certes, la traduction d'une œuvre littéraire ou philosophique, quelle qu'en soit sa forme ou son genre. Par cette illustration, il s'agit d'interroger et de faire comprendre qu'aux difficultés voire

impossibilités de procéder à la conciliation de tout le matériel conceptuel, culturel, idéal, corporel et vivant du philosophe sans que s'en altère la Vérité au passage d'une langue à une autre, d'une pensée à une autre qui appartiennent pourtant au même socle conceptuel et culturel et à la difficulté pour l'anthropologue de conduire, outre des faits et des idées, d'un socle conceptuel à un autre qui peuvent être très différents, des représentations et des symboles qui n'existent pas dans son monde originel et lui sont connus d'une autre manière que celui qui les connaît nativement parce qu'ils l'ont constitué en tant que puissance, s'ajoute ce qui est fondamental pour lui permettre de raconter son expérience, à savoir les savoirs de la vie et ce qui donne à sa sensibilité son empreinte, sa subjectivité.

Car malgré tous les efforts de l'anthropologue qui consent à l'idéologie scientifique et se veut par-delà son être au monde et dans le monde, ce monde-de-la-vie, la totalité de ce qu'il nous raconte est le sujet et la création de son imaginaire sensible et subjectif ; ce qui ne lui enlève rien et n'altère nullement sa qualité dans la dimension d'une recherche de la vérité, bien au contraire. Par son exposé empirique, c'est toute la vie qui s'harmonise avec son monde.

La projection de son *Moi* dans un autre monde culturel c'est-à-dire dans une itération de la vie qui a pris d'autres formes chez des vivants qui n'en ressemblent pas moins pourtant à l'anthropologue scientifique en tant qu'il est, lui aussi, de la même espèce animale, expérimente le monde, la terre, l'espace suivant le même fondement, à savoir celui de la *vie*, mais non selon le même état et les mêmes expressions de ses forces, de sa volonté, bref de sa puissance.

Ce qui n'est pas si éloigné de cette altération du *Moi* chez des anthropologues, des mathématiciens s'affirment platoniciens car ils croient à un monde dont la composition première et l'ordre sont mathématiques. La feuille, l'arbre, son écorce que le corps peut toucher, sentir, percevoir, goûter ou *intuitionner* et penser ne seraient qu'une apparence du réel ou un réel moindre en ce sens que ce réel est sujet à l'altération c'est-à-dire à une variation ; la connaissance objective permettrait l'accès à un réel pur qui ne varie jamais. Une vérité qui vaut pour tout le monde, création d'un dieu mathématique et qui a conçu le monde avec des nombres et géométriquement. Mais une vérité qui, pour parvenir à ce résultat, écarte la sensibilité et la subjectivité qui constituent ce monde-de-la-vie.

S'il y a pourtant une évidence qui n'échappe à aucun animal, c'est précisément que ce monde-de-la-vie est sensible. Car il n'existe pas de ciel bleu en soi. Le ciel n'est bleu que parce que la sensibilité et la subjectivité le détermine comme tel. Il n'y a pas de bleu dans l'en dehors de ce monde-de-la-vie. L'idéologie scientifique fait croire, par sa domination sur le savoir qui émane de la *vie*, que ce bleu existe par lui-même, objectivement et que, surtout, cette objectivité dispose de son monde à elle, indépendamment du monde-de-la-vie. Elle fait croire encore que l'essence de la nature est constituée par des nombres. Elle omet, parce qu'elle ignore, qu'il s'agit là d'un point de vue qui prend inévitablement sa source dans des forces qui les forces qui le constituent.

Ce que l'idéologie scientifique ne peut appréhender par son monde objectif et instrumental, elle l'écarte tout en posant cette mise à l'écart de la *vie* comme un fondement nécessaire pour une connaissance objective, invariable et véritable.

La pensée se constitue en l'homme, malgré lui et avec lui, dans un rapport avec le réel. Elle n'est pas à proprement parler un produit direct du réel, elle n'est rendue possible que par ce que le réel se sensibilise par le vivant.

Ce que produit l'idéologie scientifique est un fait c'est-à-dire une connaissance qui, dépouillée des déterminations du sensible et du subjectif, de ce qui fait que la *vie* est la *vie*, une singularité, de ses déterminations intuitives et esthétiques, est une perversion du *fonctionnement biologique naturel* de tout ce se donne d'être sensible.

L'exclusion de la *vie* hors du monde-de-la-vie, le développement d'une connaissance objective et autosuffisante conduit la *vie* inévitablement sur le chemin de sa destruction. Partout où l'on objective le monde-de-la-vie, son projet et son développement, c'est une catastrophe pour la *vie*. Jamais, si on en croit

les scientifiques du climat, notre habitat et tout ce qui découle de ce monde matériel dans lequel la *vie* a pu jusqu'ici prospérer, n'a été à ce point proche de sa disparition. Plus la technique, par l'effet de la science, étend son pouvoir de détermination, plus la vie devient suspecte, plus elle est contrôlée, normalisée et réprimée.

Tant que l'idéologie scientifique dicte à la *vie* les déterminations propres de son action, la *vie* en tant qu'elle est toujours le fondement à partir duquel l'idéologie scientifique puise le principe de son action, œuvre pour son extinction.

L'idéologie scientifique, quelle que soit la forme sous laquelle elle s'accomplit, se déclare irréfutable par la philosophie, la littérature et les arts en tant qu'ils sont la *vie* dans l'expression la plus accomplie de ses savoirs mais qui n'ont aux yeux de l'idéologie politique que la valeur de savoirs décoratifs, utiles seulement en ce que sous cet être là, ils composent le masque de la probité derrière lequel se dissimule l'imposture de l'idéologie politique qui met en œuvre, avec l'exclusion de la *vie* en tant qu'elle est seule à pouvoir satisfaire ses *besoin naturels vitaux* et, donc à déterminer en lieu et place de la *vie* son projet et son développement vers ses formes les plus élevées, un totalitarisme.

Avec la perversion de la vie, c'est toute la culture qui dégénère

Cette situation - la rencontre avec la *vie* qui s'éprouve - n'est pas de celle qui peut se régler ni par l'octroi ou la reconnaissance de droits ni par un discours pédagogique. Le savoir scientifique n'est pas dépendant de la *vie* puisqu'elle en est même la condition nécessaire ; sans *vie*, sans les affects, les idées, les *affections*, la volonté, la puissance, sans un corps *vivant*, il n'y a ni connaissance ni *savoir*. Et de l'état des forces, actives ou réactives, dépend la qualité de ses connaissances et de ses savoirs, c'est-à-dire leur caractère d'intérêt vital et social.

Les femmes qui ont longtemps été soumises à la puissance despotique de leur mari et généralement des hommes n'ont pas pu véritablement voir leur situation s'améliorer. Car accorder aux femmes une identité de droits avec les hommes, si c'est politiquement une bonne chose, cela ne modifie en rien ni l'état des personnes, de leur mode d'existence ni celui de la société sur le plan du *fonctionnement biologique naturel*. Accorder des droits identiques tout en conservant ce qui fait l'essence et la puissance d'une société patriarcale ne répond pas à proprement parler aux *besoins naturels vitaux* individuels et sociaux des femmes ou il ne l'effleure qu'en surface et en apparence. Les *affections*, en somme la *vie* qui *éprouve* selon telle action, la puissance, en somme la *vie* qui s'éprouve suivant tels idées et affects, sont bien plus lentes à se transformer que le fait psychique ne l'est et plus encore que le monde social, politique et juridique.

Aucun objet transcendant et autoritaire par son application - la loi, une mesure éducative, la peur, l'autorité - ne peut jamais libérer la *vie* et le vivant qu'elle *affectionne*. Aucune femme que le droit reconnaît ne peut être ni ne devient, avec spontanéité, libérée des déterminations de sa *puissance*, en somme du vivant qui *s'éprouve* en elle, de sa manière d'être, et auquel elle consent pleinement. La *carapace caractérielle* ou existentielle ne peut être percée par une *puissance* externe, ou une volonté, et étrangère à l'*épreuve* auto-affective de la *vie* de telle femme. Car aucun homme n'*éprouve* ni contre ni outre la *vie* qui *s'affectionne* en lui et l'enveloppe et en rempli la puissance. La liberté ne peut se manifester hors de la *vie* qui est toujours, non pas seulement *effectuation de puissance*, *variation de sa puissance d'agir* mais *affection* de ce qui *s'éprouve* par elle et avec elle singulièrement.

À ce qu'un homme croit au cours de sa *vie*, correspondent un mode d'existence affectif, une *sensibilité* qui est irréfutable et sur laquelle se brisent toutes les bizarreries, toutes les sciences, tous les devoirs, les décrets et toutes les constitutions, toutes les méthodes, théories et pédagogies autoritaires qui, bien qu'ils en émanent, entrent en conflit avec la *vie*, avec son fonctionnement réel, naturel et biologique, avec *son sentir-soi-même et son s'éprouver-soi-même-en-chaque-point-de-son-être*. Car il est, par-delà tout savoir spéculatif et idéaliste, ce qu'on peut nommer une identité idiosyncrasique c'est-à-dire un rapport unique d'un homme et du monde dans lequel il est projeté ; la *puissance* d'un corps dans un monde.

Il faut distinguer l'influence que peut avoir la loi, telle violence, telle autorité, telle pédagogie, telle manière d'être sur les manières d'être propres à un individu, autrement dit les *affections*, sur sa *puissance* et sur sa production d'*affections* et sur la *vie* qui *s'éprouve* en lui. Il est vrai que l'influence de ces objets peut être considérable sur tel individu. Cependant, ce qui se manifeste lorsque de tels objets exercent telle influence en contradiction avec la *vie* dans son *épreuve*, ce n'est pas spontanément la puissance, la *vie* dans son *épreuve* qui est modifiée ; mais simplement les manières d'être, je dirais spontanées de tel individu, c'est –à-dire l'effectuation de sa puissance qui, depuis ses forces, réagit et laquelle, se trouvant contrainte à la déformation, à la variation est elle-même l'expression d'un psychisme contaminé et perversi par la contrariété entre ce que l'individu est tenu d'accomplir par la force et la volonté de tel objet et la *vie* qui *s'éprouve* en lui.

Des années après l'établissement par la loi d'une égalité des droits avec les hommes, des femmes ayant vécu ces discriminations ou les ayant expérimentées autrement, les perpétuent en ce que ces femmes conservent, tant vis-à-vis d'elles-mêmes que des autres femmes et des hommes, les mêmes manières qu'elles avaient d'être. Quelquefois, il arrive que s'émancipant d'un côté, elles jouissent de leur aliénation d'un autre côté. Chez d'autres femmes, l'effet de telle puissance étrangère les conduit, il est vrai, à une émancipation apparente de leur manière d'être ; sans pourtant que cette libération ne se traduise par leur émancipation réelle puisque les manières d'être de ces femmes s'identifient à celles des hommes. D'esclaves, elles passent à l'état de maître apparent en conservant, voire en accentuant notamment par la *puissance* du ressentiment, les rapports maître-esclave qui faisaient leur misère *affective*. Ces femmes sont en réalité contaminées par les mêmes maladies que celles des hommes.

Il faut bien comprendre, dès lors, que ce qui s'apparente à une aliénation, à une incapacité correspond à un *besoin*. Dans notre exemple, l'attitude de telle femme consistant à se soumettre au despotisme des hommes malgré la consécration législative d'une égalité de droit avec ces derniers est ce *besoin*. Mais celui-ci n'est pas spontanément naturel lors même qu'il satisfait ou s'accorde à une volonté de la puissance, à ses épreuves biologiques naturelles. Cette attitude de soumission qui s'accorde avec ce qu'*épreuve* telle femme est une composition sociale, donc, *culturelle* ; peu important que ce *besoin* concorde avec ce qu'elle *épreuve*. Ce *besoin* est une donnée sociale qui entre en collision ou remplit spontanément l'*affection* c'est-à-dire la *vie* qui *s'éprouve* selon telle action socialement et, donc, culturellement déterminé.

Et s'il existe une *affection* naturelle, celle qui s'accorde à la donnée sociale et culturelle est elle-même en partie la conséquence d'une composition sociale. Lorsqu'une société définit les rapports entre des millions d'hommes et le travail de telle sorte que les premiers soient totalement soumis à l'utilité du second au point que ces millions d'hommes passent l'essentiel de leur *vie* à effectuer de petites tâches mécaniques et absurdes ne correspondant à aucun *besoin* réellement satisfaisant et naturel et que les travailleurs accomplissent sans *joie*, par devoir envers le pays ou par crainte pour leur *vie*, cette société crée une structure ontologique, existentielle ou caractérielle qui traduit l'incapacité de millions d'hommes à assumer et à réaliser leur autonomie sociale ; et, plus encore, par l'étouffement de la *joie* de vivre, lorsque l'on fait d'un travail mécanique et divisé *le contenu de la vie* de millions d'hommes, ce que cette société compose est un homme *triste*, impuissant à créer la *vie*, à l'accroître et à la conserver, inapte à la *liberté* qu'il a en détestation, bourreau de ceux qui jouissent de la *vie*, de ceux qui lui veulent du bien comme de lui-même et serviteur de ceux qui se nourrissent du mépris qu'il s'inflige.

L'affection biologique et naturelle, ma vie comme maladie, malade d'elle-même, est mue par sa propre expansion, un *besoin* d'activité, qui ne vise rien d'autre et dont la *vie* est une condition nécessaire à son accroissement. Si la *vie* qui est *culture* d'elle-même est entraînée vers sa propre *perversion*, ce sont les hommes, leurs institutions sociales et partant, la *culture* qui dégénèrent, donc la *vie*. Il y a plus de rapports en décomposition que de composition de rapports. C'est ainsi qu'une femme que le droit libère politiquement du despotisme des hommes, recrée les conditions de sa soumission en se soumettant non plus à une *puissance* étrangère mais à la sienne propre.

D'aucuns diront que c'est sans importance puisque la plupart des hommes consentent à ces données sociales et trouvent même le moyen d'en jouir au point que, pour nombre d'entre eux, elles constituent la satisfaction réelle d'un *besoin* devenu naturel.

En réalité, ce qu'alors on nomme *besoin* n'est ni plus ni moins qu'un *devoir* pour celui qui en éprouve l'affection, la maladie. Et s'il est exact qu'en s'accomplissant le *devoir* semble, pour un moment, épargner la *vie* et créer les conditions satisfaisantes d'une harmonie entre la donnée sociale et la structure existentielle ; c'est au prix d'une restructuration des formes même de la *vie* et de la falsification de ses *épreuves affectives* en ce que les rapports immédiats d'un homme et de cette société dans laquelle il vit sont destinés à faire de cet homme l'esclave des *besoins* de celle-ci et par conséquent, l'artisan-maître des *puissances* réactives et négatives de la *vie* quelles qu'en soient les formes. En d'autres termes, ce que la *culture* de telle société produit, c'est une masse d'individus inaptes à la liberté c'est-à-dire à la satisfaction de ses *besoins naturels vitaux*. Des hommes *impuissants*. C'est la question de la *culture* et, donc, de la *vie*.

Sans une *culture* qui s'harmonise avec le *fonctionnement biologique naturel* des hommes, d'une *vie* qui, s'accomplissant elle-même, parvient à *des formes de réalisation et d'accomplissement plus hautes*, il n'y a pas d'aptitude à la liberté. Il n'y a plus d'aptitude à la *vie*.

Tout Pouvoir est inapte à rendre possible et à réaliser la vie

Une société qui néglige les fonctions existentielles des êtres humains ne peut être en mesure de proposer une éducation permettant aux hommes d'être aptes à la liberté, d'être apte à la *vie*, productive, active et affirmative. Or, l'éducation étatique au sens le plus large que l'on peut donner à ces termes est une immense entreprise de mécanisation de l'animal humain.

Parce que la politique telle qu'elle se pratique traditionnellement ne se fonde pas sur le *fonctionnement biologique naturel* des hommes et de leurs *besoins naturels vitaux*, elle est, pour l'essentiel, fondamentalement irrationnelle. Cela tient à ce que le politicien poursuit la réalisation d'un système symbolique qui ne repose sur rien d'autre que la lie de son *impuissance* et ses propres infirmités *affectives*. Or, cette poursuite ne comprend en elle-même qu'un système de valeurs et d'institutions qui sont en contradiction franche avec la *vie* pratique et manifeste particulièrement sa volonté névrotique de commander à des millions d'hommes. Qui peut sainement se présenter devant des millions d'hommes avec la prétention de répondre aux *besoins naturels vitaux* des hommes et de la *vie* pratique ?

Seule la *vie* peut répondre à ses besoins et elle ne peut le faire que si on la met en situation d'y pourvoir. Aucune institution ne peut se substituer à elle dans ce dessein. Or, le pouvoir, transcendant, irrationnel et autoritaire est, par sa forme, l'obstacle essentiel au développement de la *vie* par elle-même.

Dans la plupart des domaines d'activité de la société, un individu doit être en mesure de montrer sa capacité d'exercer telle activité. Mais le politicien n'a pas besoin de démontrer sa capacité à organiser la *vie* sociale et pratique de millions d'hommes. Personne ni aucune société ne s'inquiète de l'état des forces qui sont les siennes, de la qualité de sa volonté, de savoir si en tant que puissance, il affirme la *vie* ou la nie dans toutes ses actions. Les institutions sociales, les principes des hommes, qui ont pour origines toutes les maladies qu'ils ont contractées, gouvernent nos choix de société, notre *vie* sociale. Il suffit à un politicien de communiquer sur de prétendues capacités et compétences à gouverner. Qui se soucie de vérifier celles-ci et de quelles capacités et compétences s'agit-il ? Celles dispensées par l'ENA, Sciences Pô, Polytechnique, etc. ?

Des connaissances en géopolitique, en histoire, en économie, en droit, en sciences ou en philosophie ne répondent pas directement aux problématiques de la *vie* pratique. Ce qu'elles font, lorsqu'elles sont employées par un politicien, c'est réaliser la mise en œuvre extensive, sous les traits d'un système symbolique, de ses *impuissances affectives*. Qui plus est, le politicien est l'un des seuls, dans un domaine d'activité, à voir son

travail s'appliquer à des millions d'hommes. Nous voici dès lors en présence d'hommes dont les compétences n'ont d'utilité que pour les mener au pouvoir c'est-à-dire à voir leur volonté, affirmative ou négative, triompher de tous les hommes, particulièrement ceux dont la volonté est affirmative, créative. Ils sont inutiles dans la *vie* pratique et réelle *car le pouvoir ne permet pas de construire des moteurs, de fabriquer des sérums thérapeutiques, de voler dans la stratosphère, d'élever des enfants, etc.* (Wilhelm Reich, *La psychologie de masse du fascisme*). Le pouvoir ne permet tout simplement pas à la vie de se développer de manières telles qu'elle se développe par des affections qui enveloppent et remplissent sa puissance d'affects de joie. La joie étant la polarité qui imprime à la vie une existence essentiellement affirmative.

Ce n'est pas le Pouvoir qui rend possible et réalise la *vie*. Les autres espèces animales s'en passent très bien parce qu'elles sont organisées de telle sorte que leur société, leur groupe ou leurs relations s'harmonisent avec leur *fonctionnement biologique naturel* et leurs *besoins vitaux*. Chaque membre de chaque espèce assume tous les jours, autant pour lui-même que pour tous, cette responsabilité que l'on dirait sociale chez les hommes. Les autres espèces animales ne disparaissent pas en raison d'une incapacité à accorder leurs relations avec leurs *besoins naturels vitaux*. Pour l'essentiel, elles disparaissent en raison des activités des hommes, des modifications profondes et rapides de leur environnement que celles-ci soient dues à l'animal humain ou à des phénomènes naturels, des épidémies ou par la rivalité avec une espèce invasive introduite par les hommes. Il n'est pas d'autre espèce animale que l'homme qui sache mieux que lui faire la guerre, former des camps pour s'exterminer, ruiner le milieu qui l'a mis au monde et lui procure ce qu'il faut à sa subsistance et à son épanouissement, se faire l'exploiteur des mêmes qui appartiennent à son genre, se prendre lui-même pour ennemi, se rendre producteur de ses misères et l'exécuteur de ses supplices, devenir l'esclave de ceux qui sans lui ne serait rien et jouir de ses malheurs. Il est le seul à faire de l'exploitation et du mépris de la *vie* les principes de son existence. *Pauvres gens misérables, peuples insensés, nations opiniâtres à votre mal et aveugles à votre bien !* (Étienne La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*, traduction en français moderne, Séverine Auffret)

Hitler a souvent répété qu'il ne faut pas aborder la masse avec des arguments, des preuves, de l'érudition, mais des sentiments et des croyances. (Wilhelm Reich, *La psychologie de masse du fascisme*)

***La démocratie fournit à l'idéologie politique
irrationnelle et autoritaire le matériau organique
de ses besoins***

Le pouvoir, qu'il s'exerce ou non sous la forme d'un État, manifeste sa puissance dans toutes ses entreprises d'étouffement de la *vie* et le politicien en assure le développement et la promotion par une discipline autoritaire qui ouvrent aux puissances contraires de la *vie* la voie vers la domination totale de la *vie* pratique et sociale. Dans ce monde, l'irrationalisme du politicien n'essaime pas sans appui. La peur, l'angoisse, la souffrance, la destruction et la mort sont les penchants à partir desquels il obtient l'assentiment complet d'une masse suffisante d'individus pour dominer. Sans le consentement du plus grand nombre des hommes, le monde voulu et conçu par les idéologies irrationnelles s'effondrerait.

On néglige la puissance de ces *affections* - la peur, l'angoisse, c'est-à-dire la tristesse - dans l'établissement d'une société comme la nôtre. Il est évident que si les hommes, en particulier les éducateurs et les scientifiques de la pédagogie, n'étaient pas eux-mêmes gouvernés par cet irrationalisme ambiant mais mus par l'exercice d'une activité qui s'accorde avec leur *fonctionnement biologique naturel* et leurs *besoins vitaux* qui deviendraient naturellement rationnels, aucun pouvoir autoritaire ne pourrait, l'espace même d'une seconde, se faire l'oppresseur de la coexistence pacifique entre les hommes, de la liberté authentique, de la joie profonde nécessaire à l'avènement de formes de réalisation plus haute de la *vie* et l'occupant de toutes les *fonctions vitales*.

Peu d'hommes, dans la vie pratique et sociale, s'émeuvent qu'une entreprise commerciale soit constituée exclusivement afin de faire de l'argent c'est-à-dire au détriment de la *vie*. Encore moins d'individus s'émeuvent que l'école ne doive son existence, aujourd'hui, que pour la satisfaction de la société marchande.

Pourtant, chacun sait que seule la *vie* doit être le but de la *vie* sociale pour que chaque individu soit autonome et à lui-même sa propre norme, faisant de la *joie* le mode essentiel de son existence. Comment se peut-il que la *vie* en soit venue à réaliser les formes propres de sa réfutation, de sa négation ?

Aussi, d'aucuns se trompent lorsqu'ils affirment que la démocratie est dans l'idée pure le préalable à tout progrès social pour les hommes. Car dans un monde inversé où la nature de toute chose est falsifiée, le vrai est un faux immuable et l'affirmation est négation d'elle-même.

À ce titre, l'achèvement de l'État autoritaire était, du moins pouvait-on l'espérer en conscience, conduit à disparaître avec la réalisation d'un État de droit ; la déclaration de droits et libertés fondamentaux devant s'ouvrir sur l'avènement d'une société vivante. Le pouvoir du peuple par le peuple pour le peuple, enseigné-on, devait marquer la disparition de l'État autoritaire qu'on ne pouvait imaginer prospérer là où le peuple devient la source d'un pouvoir qu'il exerce sur lui-même. Le Pouvoir autoritaire ne pouvait durer qu'en assurant de conserve la protection d'une minorité à la manœuvre et la soumission du plus grand nombre. Il a su pourtant profiter des conditions de la démocratie qui ne furent jamais véritablement mises en œuvre : le maintien de l'État sous la forme qu'il avait toujours plus ou moins connue, notamment par la centralisation de son Pouvoir et les illusions d'une pseudo-décentralisation, la conservation dissimulée d'une élite à la direction du peuple, un système de représentation falsifiée sous la forme d'élections qui ne manifestent la possibilité d'aucun choix sociétal véritable, la mise en œuvre des illusions d'une promotion que l'on dit sociale n'offrant à la *vie* le choix qu'entre épuisement de sa *puissance* dans des tâches inutiles et absurdes et consommation, l'organisation, non simplement d'une démission du peuple qui, dans la société actuelle y consent pleinement, mais de son *impuissance* à accéder à ce qu'il est par la réalisation concrète de son autonomie, la satisfaction authentique de ses *besoins naturels vitaux* en harmonie avec son *fonctionnement biologique naturel*, la production d'esclaves sociaux et d'esclaves dans leur *puissance*, et, dans la continuité de tous les pouvoirs qui l'ont précédé, la création et la mainmise sur une institution à même de le conserver tel qu'il se veut être par le monopole d'une éducation qui n'est pas seulement nationale mais bien totale.

La réalisation d'un État de droit avec la mise en œuvre apparente de la démocratie inaugure en réalité, pour le Pouvoir autoritaire, le moment du dépassement vers sa complète réalisation. En même temps que s'affinaient l'organisation et le fonctionnement de l'État, le Pouvoir autoritaire, loin de disparaître, ne pouvait trouver meilleur refuge que dans les exigences réelles et apparentes de l'encadrement juridique du Pouvoir, la pseudo-indépendance du Pouvoir juridictionnelle, le contrôle de constitutionnalité et la séparation dialectique et l'équilibre formel des Pouvoirs.

On se trompe, dès lors, lorsque l'on pense l'idéologie politique, autoritaire et irrationnelle, en ennemie de la démocratie dans la mesure où celle-ci lui fournit le matériau organique de ses *besoins*.

***L'idéologie politique a promu, partout où la vie
constituait à elle-même son unique fondement
et la condition primordiale de son
développement vers ses formes les plus élevées,
celui de la Science***

Parce que la monopolisation de la *culture* en tant qu'elle est l'auto-transformation de la *vie*, est la modalité indispensable et intime de la conservation de l'organisation sociale et de la diffusion de l'idéologie politique, c'est par la transmission et la diffusion à grande échelle, de manière permanente et invariable, d'un savoir qui se veut absolu et affranchi de la *vie*, savoir primordial et *épreuve* de toute chose, que l'idéologie politique parvient parallèlement à la conservation d'un Pouvoir autoritaire et irrationnel et à l'établissement d'une société qui se constitue et se développe suivant les mêmes présupposés.

Et parce que les moyens et les méthodes de l'idéologie politique n'ont pas pour finalité la dissimulation de son fonctionnement autoritaire et irrationnel, la confection d'*impuissances* et la *perversion* des *affections* qui

s'ensuivent, mais de les faire vouloir comme seule possibilité de devenir-être ; parce qu'ainsi l'on peut faire vouloir et aimer les faux *besoins* en lieu et place des vrais ; parce qu'ainsi l'on peut faire vouloir la *mort* plutôt que la *vie* ; parce qu'ainsi l'idéologie politique peut offrir au peuple le spectacle d'une démocratie de pure forme.

L'école, la télévision et le travail ont, dans cette perspective, la même fonction. Incapables de procurer aux hommes, en particulier aux enfants, ce qui est nécessaire à leurs *besoins naturels vitaux*, ils propagent ce qui est nuisible au maintien de la *vie* et décomposent violemment le corps social.

Plus on néglige cet aspect du *fonctionnement biologique naturel* des êtres humains, plus l'idéologie politique recourt à la violence, au commandement, à l'obéissance, à la sanction et à la privation de liberté.

Si bien que l'on se trompe encore lorsque l'on affirme que la *culture* est devenue intégralement marchandise car, par de-là tout effet de langage, c'est la marchandise qui pour se vendre au plus grand nombre s'est parée des habits de la *culture* ; et l'on se trompe chaque fois que l'on veut expliquer quelque chose en opposant la *culture* à la marchandise ; car il n'existe, dans cette société, aucune rivalité comme il en irait d'une différence de nature entre elles. Puisque dans la *société du spectacle*, ce n'est pas le vrai qui prend l'apparence du faux mais le faux qui donne l'apparence du vrai. Les médias présentent ainsi un jeu vidéo comme produit *culturel* le plus vendu de tous les temps. Il n'est d'ailleurs pas indifférent que la nature *culturelle* du produit se définisse concomitamment par ses ventes : l'aliénation est devenue le critère de la nature ou non *culturelle* d'un produit tandis que la *culture* qui, supposant la primauté de l'être sur l'avoir comme préalable à la réalisation de l'autonomie biologique des hommes dans la célébration du vivant, ne remplit plus son rôle et s'est accommodée, faute de mieux, des qualités de l'apparence de la marchandise. C'est ainsi que nombre de films traitent exclusivement sur le ton de la plaisanterie et de la farce la diversité des misères sociales qui, à défaut d'être l'objet d'un traitement critique de leurs situations productives, sont de simple substrats au bénéfice d'un comique grossier mais vendeur.

L'éducation totale en tant qu'organe conservateur de l'idéologie politique n'a pas pour fonction de contrarier le développement de la *vie*, et donc de la *culture*, mais de favoriser par la *culture*, un *savoir* qui, en se substituant à ce qui est transformé, se présente comme la condition nécessaire de ce qui transforme. La vérité de l'idéologie politique ne peut en conséquence résider quelque part puisqu'elle peut virtuellement aussi bien que réellement résider partout c'est-à-dire dans les *puissances*, les affections et les manières d'être de chacun. Plutôt que d'épuiser ses forces à la destruction d'une *culture* qui ne peut être que le développement de la *vie* vers ses formes les élevées, comme le fit pendant des siècles l'Église, notamment, en mettant à l'index les livres qu'elle jugeait en contradiction avec sa doctrine, l'idéologie politique a organisé, faute de mieux, la disparition *spectaculaire* de la *culture* par la falsification de sa nature - tout est *culture* et tout se vaut - et par la multiplication rapide et abondante de produits dits *culturels* pour mieux concentrer ses forces sur l'auto-transformation de la *vie* c'est-à-dire sur l'animal humain, la *vie* sociale et leur devenir.

L'idéologie politique, en s'appuyant sur la perversion des *affections*, de la *puissance* et donc des *fonctions vitales* des hommes, a promu, partout où la *vie* constituait à elle-même son unique fondement et la condition primordiale de son développement vers ses formes les plus élevées, celui de la Science.

L'école est une des réalisations de cette promotion de la Science en lieu et place de la *culture* comme fondement de la *vie* et partant, de la connaissance des hommes, de leur *fonctionnement biologique naturel* et de leurs *besoins vitaux*. Ainsi, plutôt que de réserver la *culture* à une élite, l'idéologie politique a, par la multiplication des produits que l'on dits *culturels*, par la falsification de la nature de ce qui seulement permet à la *vie* de parvenir à des formes plus élevées et par la perversion des *puissances*, des *affections* et des désirs, levé les entraves aux désirs d'une *culture* marchande et de masse, stérile, inutile et dangereuse; si bien qu'aujourd'hui, un individu, éduqué suivant les principes d'un *savoir* qui se veut auto-suffisant, peut donner l'apparence d'être *cultivé* sans jamais être en relation avec la *vie* en tant qu'elle est ce qui transforme et ce qui est transformée.

***Sous la domination du Pouvoir autoritaire et
irrationnel, la vie monopolise ses fonctions pour
se mettre hors du centre de ses intérêts***

Tout ce que l'éducation totale proclame est réfuté par la *vie* ; tout ce qui ainsi est nécessaire à la *vie* apparaît comme le lieu de sa négation réelle.

Parce que l'énonciation suffit à donner à un contenu quelconque le fond apparent d'une substance *culturelle*, des savoirs et de leur développement, l'idéologie politique peut ainsi nommer école ce qui n'est ouvertement qu'une entreprise de satisfaction des besoins des industriels et, de manière générale, du *marché*, et ce qui n'est irréversiblement qu'une machine vouée à la transmission et au développement des intelligences mécaniques de la *vie* et à la conservation de l'idéologie politique.

Aucun pouvoir n'y résiste ; car tout Pouvoir commandé par l'irrationalisme, suppose la domination de toutes les fonctions vitales qui sont naturellement incompatibles au service de ses intérêts. Si l'instruction des hommes abstraction faite de leurs singularités sociales, ethniques, religieuses, politiques, etc., est assurément une bonne chose, sa réalisation et sa proclamation par les normes juridiques les plus élevées ne doivent pas camoufler ce qu'elle peut représenter pour l'accomplissement des intérêts du Pouvoir.

En s'assurant du contrôle de la *vie* dans son *épreuve*, en tant que puissance en développement, dans l'affinement de ses savoirs, de la formation des intelligences et de leurs opinions, l'État ne fait que verrouiller une organisation de la *vie* sociale en faisant obstacle à la création et au développement d'une diversité des opinions lesquelles inspirées par l'accroissement de la *vie* dans ses formes les plus élevées, recomposeraient la *vie* sociale. Il lui faut sans faillir promouvoir les intelligences et les conceptions sociales mécaniques de la *vie*. Il se présente ainsi comme le principal créateur et diffuseur d'une dégénérescence des *puissances* et de la production de leurs *affections* par la production des angoisses, l'exploitation des peurs et le développement de l'irrationalisme des *impuissances* inaptés à la liberté, à l'épanouissement réel de la *joie profonde de la vie* et à l'affirmation de la vie elle-même.

L'école, dans sa fonction pratique, n'a pas seulement pour mission *d'organiser l'éducation de la génération nouvelle de manière à pouvoir surveiller ses opinions politiques et morales* (N. Bonaparte), mais d'anéantir toutes les fonctions naturellement rationnelles et vitales de chaque enfant qui se voit assigné aux seules fonctions dans lesquelles il a le devoir de persévérer et d'épuiser son existence : travailler à l'accroissement du capital par la production d'*avoirs* inutiles et les consommer, avant d'être lui-même consommé.

Pour l'État, il ne peut s'agir que de simplement faire travailler et consommer. La fonction irrationnelle du travail qu'il impose à tous les hommes, enfant comme adulte, vise d'abord et avant tout à réprimer toute action et toute activité qui modifierait la *vie* pratique et sociale telle que voulue par le Pouvoir. Car *au fond, on sent aujourd'hui, à la vue du travail – on vise toujours sous ce nom le dur labeur du matin au soir –, qu'un tel travail constitue la meilleure police, qu'il tient chacun en bride et s'entend à entraver puissamment le développement de la raison, des désirs, du goût de l'indépendance* (Friedrich Nietzsche, *Aurore*).

L'unique fonction de l'État n'est jamais que d'assurer sa conservation. Si les guerres et le colonialisme historiques ont disparu, c'est uniquement parce que l'expansion d'un capitalisme prédateur a fourni aux États de nouveaux moyens à sa conservation historique qui n'a qu'un but, la domination et l'anéantissement des *forces actives*, des puissances productives. L'État est fondamentalement animé des mêmes processus que les hommes dans leur fonction vitale : celle de vouloir la *vie* qui le veut, et sa volonté est l'expression parfaite des maladies qui le rongent et remplissent sa puissance d'agir.

Sous la domination d'un tel appareil, la *culture* qui est l'auto-transformation de la *vie* ne vise plus son développement et son accomplissement vers des formes plus hautes mais son expropriation de tous les besoins et des domaines vitaux des hommes et de la *vie* sociale ; et toutes les formes d'oppression sont employées pour que la *vie* parvienne à une telle séparation d'elle-même que loin de vouloir son développement vers ses formes les plus élevées, elle monopolise ses fonctions pour se mettre hors du centre

de ses intérêts en planifiant, dans une intime relation à elle-même, la sélection finale des *savoirs* et des *besoins* qui, à mesure de leur prolifération, la poussent hors du monde et la condamne irrémédiablement à sa dégénérescence, impuissante à reconnaître ce qu'elle peut pour elle-même.

Le mythe de l'obéissance naturelle à l'autorité

Inhérente au pouvoir, l'éducation s'est ainsi ouvertement employée à la réalisation de connaissances et de savoirs qui n'ont d'intérêt pour la *vie* et de relation avec elle que pour mieux en tirer profit dans la mesure où elle est seule à pouvoir exploiter un monde qui ne se donne qu'à elle, *qui existe pour elle, en elle et par elle* (Michel Henry, *la barbarie*).

La transmission d'un savoir transcendantal, auto-suffisant et prioritaire sur la culture des *savoirs de la vie*, est une monstruosité en ce qu'il destine chaque enfant à la consommation de disciplines qui réduisent le vivant à l'exploitation et aux impératifs du *marché*. Aussi, les programmes d'enseignement et l'enseignement dans son prolongement, se concentrent-ils sur la disparition radicale de tout ce qui se donne d'être vivant et qui l'élève, en sorte que ce monde de la *vie* qui ne se donne qu'à elle seule devienne pour chaque enfant un monde étranger à leur *sensibilité* c'est-à-dire à ce *sentir-la-vie* mais plus encore, à ce *sentir-vivant-au-monde-et-dans-le-monde*.

Imagine-t-on simplement un instant que si l'on exigeait de ceux qui font, aujourd'hui, profession d'éducateur de faire *le serment d'être fidèles et obéissants* à telle idéologie politique et de donner un enseignement conforme aux directives qu'elle édicte, de ne pas enseigner ce qui peut avoir *une action subversive sur notre avenir ou porte[r] atteinte aux racines de la pensée* [française], *du foyer* [français], *et des forces motrices de notre peuple* ; que l'école se doit d'être une entreprise au service du *marché* et que, dans la visée d'une telle préoccupation, il s'agit d'user de toutes les méthodes et techniques de dressage de l'animal humain pour que celui-ci, dans une logique stakhanoviste, soit plus productif et plus rentable ; que les concepts d'*Entreprise*, de *Produit*, de *Client*, de *Marché du travail*, de *Capital humain*, de *Ressources humaines*, de *Flexibilité*, de *Sécurité*, de *Supériorité*, de *Main d'œuvre*, de *Demande*, de *Loi*, de *Science*, de *Développement personnel*, de *Talent*, de *Mérite*, d'*État d'esprit*, de *Leadership*, de *Concurrents*, de *Compétition*, de *Partenariat*, d'*Équipe*, de *Bilan de compétence*, de *Potentiel*, de *Recrutement*, de *Performance*, de *Formation en alternance*, d'*Adaptabilité des comportements*, de *Risque*, etc., leur soient, comme aux enfants, des notions communes et considérées comme l'objectif suprême d'un progrès pour les hommes en dehors duquel tout ce qui ne peut s'accorder avec son contenu est nécessairement éliminé ; que tout ce qui ne peut être *marchandiser* est inutile parce qu'*improductif* ; de renoncer à l'enseignement des humanités ; que le but de tout *enseignement n'est point de familiariser la jeunesse française avec les sciences* - j'y ajouterais la littérature, la philosophie, les langues anciennes et d'aujourd'hui, etc. -, *mais de développer dans les jeunes gens les qualités que l'État peut utiliser dans le cadre de la communauté nationale* ;

D'aucuns se souviendront peut-être de l'expérience de Stanley Milgram suivant laquelle des hommes furent recrutés dans l'idée de participer à une expérience scientifique visant à démontrer l'efficacité de la punition sur le processus de mémorisation et d'apprentissage. En contrepartie de quoi, ces personnes étaient rémunérées. En réalité, l'expérience portait sur l'aptitude d'individus à la soumission à l'autorité et, notamment à la supporter dans une situation de tensions, et donc surtout, à leur aptitude à ne pas obéir ; jusqu'où un individu placé dans une situation concrète obéit à l'ordre qui lui est intimé ?

Chaque participant est placé dans le rôle du professeur qui, à chaque erreur du disciple, doit administrer à ce dernier une décharge électrique d'une intensité toujours plus élevée suivant le nombre d'erreurs commises. Une augmentation de 15 volts s'ajoute à chaque erreur sans pouvoir aller de-là de 450 volts. Pour qu'il sache ce qu'il fait subir à l'élève, le professeur reçoit une décharge de 45 volts. En outre, suivant le nombre de volts qu'il administre, un écrit lui indique l'intensité symbolique du choc.

Sur toute la planète, l'expérience fut reprise dans son principe et donna, dit-on, des résultats sinon identiques, à tout le moins similaires.

Il est dit que l'équipe de Stanley Milgram s'attendait à ce que l'expérience n'atteigne pas son objectif final consistant en une décharge de 450 volts à une personne qui exprime sa souffrance par des cris et avec la connaissance qu'une telle décharge était susceptible d'entraîner une paralysie, voire la mort. On dit qu'elle était convaincue de mesurer à ce terme un taux d'obéissance de 0%. Il fut de plus de 62%.

Je ne veux pas débattre ici la question de savoir comment chacun d'entre nous aurait agi dans pareille situation ou s'il y a au plus profond de nous, un monstre en sommeil. Ces questions que certains estimerait légitimes, je n'y réponds pas parce qu'elles sont absurdes en elles-mêmes. Du moins d'un certain point de vue, c'est-à-dire celui de la conscience.

Je veux simplement dire que, au contraire de ce qui a pu être soutenu, il n'y a pas d'obéissance naturelle à l'autorité que l'on se reconnaît même légitime et qu'aucun homme n'est en soi un monstre ; puisqu'il n'existe dans ce monde aucun *être* qui soit, que le concept d'essence n'a d'intérêts que pour les moralistes, ceux qui ne peuvent voir les hommes qu'au travers du prisme d'un système du jugement ; ils jugent et ils punissent, voilà tout ce dont ils sont capables.

Il n'y a que des *puissances*. Et les puissances sont elles-mêmes enveloppées d'affections de toute origine de la vie sociale et remplies d'idées et d'affects qui, suivant leur rapport avec telle puissance, affecte celle-ci de tristesse ou de joie. La tristesse sépare la puissance de ce qu'elle peut, et la conduit vers la négation.

Un homme que l'on situe au cœur et comme objet d'un système symbolique, et donc de *culture*, n'est pas ceci ou cela, il devient ceci ou cela en fonction des épreuves passées et présentes de sa *vie* qui le rendent capable de telle ou telle action. Comprendons que, sauf telle constitution d'un corps dans telle situation qui produirait pour la *vie* une décomposition de ses rapports ce que les médecins appelleraient pathologie, il est naturel qu'un homme qui se trouve dans une situation qui ébranle la *vie* qui *s'éprouve* en lui, obéisse à cette même *épreuve*.

Comme les *fonctions vitales* se nourrissent de *besoins naturels*, il est aisé de concevoir une *culture* qui, en agissant sur ces fonctions, identifie un système symbolique aux *besoins naturels vitaux*. Il est dès lors simple de composer une génération d'hommes à distance d'eux-mêmes et pour lesquels la question de la disparition d'une *culture de la vie* vers ses formes les plus élevées, à même de les rendre aptes à la liberté, et à la vie, va de soi. Et si s'ajoute à cela une société qui, à chaque moment du déclin, s'enorgueillit d'offrir au plus grand nombre d'avoir part aux illusions d'une satisfaction de plaisirs consuméristes et d'un bonheur qui serait dans leur dépendance, il n'existe nulle raison dès lors de se préoccuper de la sauvegarde de ce qui tend au développement d'une forme plus raffinée de la *vie*.

L'idéologie politique manifeste l'apparence d'un homme libre au cœur d'une falsification du réel qui le veut totalement conquis et nihiliste, et l'éducation totale travaille à la disposition d'hommes si peu pénétrés par la *vie* qu'ils ne peuvent prêter aucune sorte d'attention à leur mise à l'écart, tout accaparés qu'ils sont par le goût qu'ils ont, dans tous les domaines de leur vie sociale à nier la vie.

Gageons que ces éducateurs d'aujourd'hui comme ceux d'hier refuseraient sur-le-champ un tel *enseignement que le passé pétrit encore avec les ignobles levures du despotisme, du travail forcé, de la discipline militaire et de cette abstraction, dont l'étymologie – abstrahere, tirer hors de - dit assez de l'exil de soi, la séparation d'avec la vie.* (Raoul Vaneigem, *Avertissement aux écoliers et aux lycéens*)

Et pourtant ce que chacun peut observer, c'est que la situation de l'enseignement sous le troisième Reich n'est pas différente de celle qui est la nôtre actuellement. Le vocable s'est modifié, les objectifs et les moyens de la domination également. Mais il s'agit toujours de conformer la *vie* à ce quelque chose qu'on lui voit de supérieur, gouverné par des forces affectées des mêmes maladies que celles qui ont œuvré par le passé.

Le système symbolique qui sous-tend cette conformation a pour objet de rendre toute situation inacceptable, tolérable et selon une certaine durée, défendable parce que désirable. La *culture* est une *puissance*. Par son auto-transformation, c'est-à-dire sa capacité à être affecté et à engendrer des affections, elle ne fait pas que

transformer et se transformer, elle s'adapte et adapte ou elle peut développer ses savoirs, créer. Elle peut ce que des scientifiques de la pédagogie n'ont jamais véritablement réussis à définir, faute pour eux de ne pouvoir *éprouver* par-delà les présupposés de leur Science, à savoir *apprendre*, développer ses savoirs.

***L'éducation du savoir-penser et du savoir-faire
est, dans un monde inversé, une éducation du
faire-savoir et du faire-penser***

Apprendre n'est pas une activité première de l'intelligence, une donnée spéculative, qui par un exercice transcendantal, par la disposition d'une pure extériorité et l'appétence d'une intentionnalité qui s'orienteraient, sous l'impulsion seule du pédagogue, l'une vers l'autre, aboutirait à un rapport, à une performance, à un exploit ; une action qui serait la réalisation d'un sujet qui pourrait connaître par-delà ce qu'il est et ce qu'il peut à lui-même, pour lui-même et pour le monde, par-delà sa *sensibilité*, par-delà la *vie* qui *s'éprouve* en lui.

Des scientifiques de l'éducation nous disent qu'apprendre est une transmission c'est-à-dire le passage par un savant d'une connaissance à un ignorant ou à un moins savant que soi sans autre finalité. Il semble que, par cet acte, il est question d'une opération strictement intellectuelle dont le passage se fait au moyen d'un langage. Et puisque toute l'éducation consisterait en une opération intellectuelle, des scientifiques de l'éducation s'ouvrent aux sciences cognitives lesquelles, comme la psychologie, se heurtent fatalement aux mêmes problématiques sur l'acte d'apprendre, de connaître et de penser. Car l'irréductibilité de la *vie* réside dans cette double épreuve d'elle-même qui ne cesse jamais *d'éprouver* et d'être *éprouvée*. Il est dès lors inutile, sur ce point, de savoir le fonctionnement de l'œil humain et sa relation avec le cerveau dans l'acte d'écriture ou de lecture. La mécanique biologique de l'œil peut bien fonctionner de telle ou telle manière et peut même, supposons-le, bien impliquer avec nécessité, parce que mieux adaptée, telle méthode de lecture, si la *vie* dans son *épreuve*, en tant que puissance et le pouvoir qui est le sien d'être affecté, parvient à des formes plus hautes d'elle-même selon telle autre méthode, il faut laisser la *vie* suivre son chemin. Faute de quoi, on la sépare d'elle-même et elle n'a d'autre choix que de réagir et de se poser à elle-même en pure négation de sa différence.

Mais encore, la connaissance des secrets de la mécanique du corps ne peut, pour les mêmes raisons, n'apporter aucune transformation méliorative à la *vie*. Car, même la technique ou la méthode la plus adéquate à la mécanique du corps peut ne pas produire les effets escomptés parce que la *vie*, dans son *épreuve*, dans sa *puissance* ou dans la production de ses *affections*, l'aura voulu autrement. Je sais que pour des scientifiques de la pédagogie, ce phénomène est littéralement incompréhensible. Le fait psychologique en tant qu'il se prend pour Science n'est, dans ce rapport, que le symptôme de l'*épreuve*, de la puissance en effectuation, des forces actives et réactives en lutte, des volontés qui s'affrontent pour la domination.

Je n'aborderai pas les questions qui se rapportent plus spécifiquement à l'équivocité du signe qui doit être nécessairement en relation avec l'acte de transmission, et donc avec l'éducation même, dont il me semble, par ailleurs, qu'elles ne me conduiraient pas à une réponse différente de celle que j'apporte actuellement. Somme toute, je comprends que ces questions soient envisagées par les scientifiques, particulièrement, de l'éducation car, comment pense-t-on transmettre quelque vérité si tout signe est par essence équivoque et si son sens, son histoire, pour le dire en affinité avec la pensée nietzschéenne, varie selon les forces qui s'en emparent ?

Il m'intéresse seulement de dire, ce que des scientifiques de l'éducation ne peuvent pas comprendre en persistant dans leurs propres illusions d'un *savoir* qui se veut auto-suffisant, que ce qu'ils nomment transmission, formation ou apprentissage dans leurs thèses, leurs colloques ou dans leurs cours ne peut être le résultat que d'un acte de la *vie* sur elle-même qui comporte intrinsèquement toutes les maladies qui les affectent. C'est une des raisons pour lesquelles l'école échoue à faire lire, à faire écrire, à faire comprendre et à faire aimer.

Et c'est une des raisons pour lesquelles elle s'emploie à forcer le vivant.

Si la transmission telle qu'entendue par des éducateurs n'était qu'une opération translatrice de connaissances et de savoirs entre deux personnes, alors un simple contact suffirait à élever la sagesse de chacun. *Quel bonheur ce serait si le savoir était chose de telle sorte que, de ce qui est plus plein, il pût couler dans ce qui est le plus vide.* (Socrate dans le Banquet de Platon)

Surtout, il n'y aurait pas 7% de personnes en France, dit-on, en état d'illettrisme, c'est-à-dire plus de 2,5 millions de personnes. L'Académie Française évoquait en 2013, en s'appuyant sur certaines études, le taux de 20% d'enfants illettrés à l'entrée en classe de 6^{ème}.

En réalité, l'éducation du savoir-penser et du savoir-faire est, dans un monde inversé, une éducation du faire-savoir et du faire-penser ; exercices dans lesquels excellent ceux-là mêmes qui sont choisis pour ce travail.

C'est ainsi que l'on exige de l'enfant tel effort de concentration, le buste droit, le regard fixe sur le maître, une écoute attentive, le corps en position, etc. ; un corps mécanisé, dénaturé, déformé, désarticulé, crispé et contorsionné ; c'est tout un cérémonial et toute une posture que l'on exige parce qu'elle symbolise, pour le maître, l'enfant en action de comprendre comme culturellement, le lion dans sa forme et sa manière d'être peut signifier la force. Ce que l'on *cultive* alors ne peut être autre chose qu'une mécanisation d'un acte qui diffère en sa nature de l'acte de se représenter et de l'acte d'*éprouver*. J'entends ici et là que l'acte de lire, n'est pas simplement la reconnaissance et l'établissement d'une relation entre un sujet et un signe et la construction d'un sens ou la reconnaissance de celui qui est admis ; c'est fondamentalement comprendre. Mais qu'est-ce que comprendre ?

L'enfant est possesseur d'un savoir rationnel et d'intérêt vital

Si nous nous limitons à considérer qu'il s'agit de saisir une représentation d'un objet, de faire un lien de reconnaissance entre deux ou plusieurs objets en se référant à des notions dont les contours sont préétablis, alors j'appelle cela, un acte de mécanisation de la *vie*. Si ce *faire-reconnaître* est important, nécessaire et inévitable, il n'est qu'une étape, une durée et surtout, c'est sans compter ici qu'il n'est pas dépourvu lui-même de ce sens que lui donnent les forces de tel pédagogue, et de sa volonté qui peut-être moribonde. En même temps qu'il fait ce travail de connaissance et de reconnaissance, un enfant, accompagné dans ce *projet*, doit être encouragé ; il doit laisser libre cours à ce qui du dehors accroît les potentialités de ses *puissances affectives*. Plus simplement, parce qu'il est dans l'*épreuve* de la *vie* qui s'ouvre et qui lui rend possible l'accès à une connaissance nouvelle, parce que jusqu'alors inconnaissable ou innommable, du monde et de lui-même, il devient, avec une certaine durée et une *culture* de la *vie*, l'architecte de ses *puissances* et de son *savoir*.

La connaissance et les *savoirs* ne peuvent pas passer d'une personne à l'autre comme s'il s'agissait pour un enfant de prendre le cube que lui remet l'éducateur pour le mettre ensuite dans la forme carré. La compréhension est toujours secondaire à l'*épreuve* de la *vie* sur la chose. Voilà un élément de réponse qui conduit à concevoir ce que chacun a pu, à tout le moins une fois dans sa vie, expérimenter : se trouver désarmé, nu et innocent devant un texte, une équation ou une situation dont on conçoit la forme mais non le fond. Autrement dit, ce que l'on peut concevoir dans l'idée pure, n'est pas nécessairement représentable en conscience. Plus encore, ce qui est représentable en conscience, n'est pas nécessairement *éprouvé* ni peut être *éprouvé*, c'est-à-dire expérimenté, vécu dans toute l'étendue de la sensibilité. Or, ce qui est représentable suffit-il véritablement à saisir l'objet ; n'est-ce pas précisément la *vie* dans son *épreuve* qui, en s'ajoutant à ce quelque chose de nécessaire à la représentation, ouvre à un homme, à un enfant non pas de connaître un objet au-delà de sa réalité phénoménale, mais de le connaître en tant qu'il devient une réalité biologique et fonctionnelle, en tant que la *vie* porte désormais avec elle cet objet ?

Si un enfant interroge autant un adulte sur son monde, si ses questions peuvent autant nous déconcerter, cela n'a rien à voir avec l'idée trop répandue que l'enfant est sot ou ignorant ; Il est dans l'épreuve affective d'un monde qui ne présuppose principalement pour lui rien d'intellectuel mais qu'il apprend à connaître sensiblement sans abstraction ni extériorité. Il est dans l'intensité purement sensible de la *vie* qui s'éprouve et éprouve. C'est pourquoi il est nécessaire de le satisfaire d'une nourriture pratique, en rapport avec la *vie* qui s'éprouve et qui éprouve avec lui et par lui et que l'objet de toute éducation n'est pas de l'en séparer mais de l'accompagner pour qu'il en développe les formes les plus élevées.

Parce qu'il est, comme tous les autres animaux, le possesseur d'un savoir rationnel et d'intérêt vital, il est apte à gouverner rationnellement son existence dans la coexistence pacifique des autres hommes. Cela n'a rien d'utopique. Car, ce que Wilhelm Reich précisait sur la question de la *démocratie naturelle du travail*, la fonction rationnelle et d'intérêt vital qui est à l'œuvre chez un enfant, n'a pas plus besoin d'être affirmée par une quelconque institution, puisqu'elle est naturelle, consubstantielle aux vivants, qu'elle *existe et fonctionne sans arrêt, que tel ou tel parti politique ou groupement idéologique le sache ou non*, le veuille ou non et que sans elle, la *vie* sociale s'écroulerait sous le poids de l'irrationalisme. C'est ici que réside l'extraordinaire *savoir* d'un enfant ; et c'est précisément ce *savoir* que la Science tente d'écarter et contre lequel l'école, dominée par l'idéologie politique, s'érige avec force.

On me rétorquera que les enfants peuvent être cruels dans leurs rapports de composition entre eux. Dans la cours de récréation, il est courant de voir des enfants agir entre eux comme s'il s'agissait de bêtes enragées. J'ai déjà répondu à une telle observation et j'y répondrai jusqu'au bout bien que je ne puisse cacher ma consternation de voir que de telles attitudes des enfants suscitent encore chez des éducateurs une énigme. Aussi répondrais-je une nouvelle fois par une question rhétorique.

Comment s'émouvoir de tels comportements Lorsque, en tout lieu et en tout temps, l'enfant est forcé de contenir ses désirs ; d'immobiliser son corps pendant des heures en classe ; de subir, sans céder au crime de lèse-majesté, les humiliations, la répression et le mépris ; d'accepter le jugement permanent de qui ne voit en lui, souvent, qu'un homme incomplet ; d'être séparé de la vie par un *Savoir* qui se prétend auto-suffisant ?

Comment s'étonne-t-on d'en faire un asocial lorsque, pendant des dizaines d'heures par semaine, il s'abreuve de violence à la télévision et dans les médias audiovisuels ?

Comment se peut-il encore et encore que des pédagogues, suivant leur mode d'existence, passe l'essentiel de leur temps à affecter un enfant de tristesse ?

Réponse : ils sont eux-mêmes en proie à des affections qui remplissent leur puissance d'affects de tristesse, ils sont séparés d'eux-mêmes, ne peuvent plus que réagir et nier la vie, ce qui veut la vie en eux est une volonté de néant, de destruction, d'humiliation, de mort. Ils sont pris dans un devenir négatif de la vie. Aussi ne peuvent-ils eux-mêmes que contaminés les enfants qui vivent avec eux.

Les éthologues nous ont appris que l'agressivité animale est une composition sociale et organique complexe. Un enfant n'est pas la conséquence d'un hasard ou de la providence ; il est le produit d'une éducation, d'un développement des savoirs, d'un rapport au monde, d'une composition organique et de la *vie* qui s'exerce sur lui-même.

Si l'on identifie son *fonctionnement biologique naturel* à une activité mécanique, un enfant comme tout homme est conduit à gouverner sa *vie* et ses rapports de composition sociale avec irrationalisme.

Alors qu'il donne un enseignement théorique en astronomie à Émile, Rousseau, l'éducateur, suppose la nécessité pour un enfant d'éprouver par-delà le savoir théorique, purement intellectuel et comme tel faisant une totale abstraction non pas seulement du corps en son *fonctionnement biologique naturel* mais aussi de toute l'activité dont procède tout autre *savoir*, soit les *savoirs de la vie*. Aussi observe-t-il que sa pédagogie, malgré ses qualités à rendre la chose intelligible, n'atteint pas son objectif. Oui, Émile apprend quelque chose de l'astronomie mais rien ne s'harmonise à ses *besoins naturels vitaux*. En d'autres termes, ce dernier est incapable

de les manifester concrètement ; de faire, en quelque sorte, passer sa représentation subjective au réel, à une extériorité objective. Leur satisfaction, certainement, enracinera profondément l'objet enseigné ; mais plus encore, en satisfaisant ces *besoins* existants naturellement en chacun de nous, on favorise l'activité rationnelle et d'importance vitale qui se répand dans tous les domaines vitaux de la *vie* sociale.

Ce phénomène a été observé et rapporté à diverses époques de l'histoire des hommes. Ce qui est intéressant, c'est qu'en réalité, il peut s'observer tous les jours et en tout lieu sur la planète ; parce qu'il est en perpétuel fonctionnement. Je reprends à mon compte le propos sur ce point de Wilhelm Reich en ce que ce phénomène n'est en effet ni une idéologie ni un concept. Bien entendu, on l'observe chez les autres animaux chez lesquels il constitue un *mode naturel de la vie*. Chez l'animal humain, il est plus subtil d'en faire l'observation parce que nos manières d'être ne sont pas toujours naturelles mais médiatisées par des conventions et l'exploitation des angoisses qui déforment les *modes naturels de la vie*. La tristesse est notre *mode essentiel de la vie*. Est un *mode naturel de la vie*, celui qui est en harmonie avec le *fonctionnement biologique naturel* des hommes en répondant à leurs *besoins naturels vitaux*.

La première anecdote, sans doute la plus connue, est celle que décrit Charles Fourier tandis qu'il observe, en pleine insurrection, l'enthousiasme, l'ardeur, l'excitation et l'attention avec lesquels des hommes s'activent à barricader une rue. Le travail qu'ils accomplissent en quelques heures, remarque-t-il, aurait duré des jours sous l'exploitation du salariat avec pour seule perspective le gain d'un salaire.

Etienne de La Boétie, dans son célèbre et brillant *Discours de la servitude volontaire*, fait une remarque identique au cours de son développement de ce que je nommerais, aujourd'hui, des rapports de composition de la *vie sociale*. Lorsque deux armées sont face à face, l'une se battant pour défendre sa liberté et, donc une composante nécessaire à sa *joie*, l'autre pour la lui ravir, laquelle d'entre elles combattra avec le plus de vigueur et de cœur ?

La réponse est toujours la même et elle vaut dans tous les domaines de la *vie sociale*, en tout temps et tout lieu, quelle que soit les cultures et les civilisations dont les hommes, le vivant, l'existant est affecté : la garantie d'être à soi-même sa propre norme, son propre maître, d'être à soi, autonome dans sa *puissance* et dans l'indépendance de celui *qui n'est jamais assez fort pour être toujours le maître, s'il ne transforme sa force en droit et l'obéissance en devoir.* (Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social*)

Comment ne pas y voir l'action d'une affection qui, enveloppant la puissance de ces hommes, la remplit d'affects de joie et engendre ainsi chez eux une effectuation de leur puissance jusqu'à sa limite active et créative ?

Seule la joie en tant qu'affect peut générer un tel mode d'existence. Elle est la clé. Spinoza le savait.

L'opposition des institutions sociales au fonctionnement biologique naturel de la vie engendre la violence

Dans cette situation, les *puissances* agissent naturellement avec la rationalité qui accompagne nécessairement la mise en œuvre de leurs fonctions naturelles vitales. Les hommes sont portés naturellement à agir avec rationalisme quand une situation lève les obstacles à leur *fonctionnement biologique naturel*, autrement dit, lorsque telle institution engendre chez les hommes pris en tant que puissance, des affects de joie. Dès lors, ils y répondent tout aussi naturellement en satisfaisant leurs *besoins naturels vitaux*.

Cette situation vaut particulièrement à l'école où le recours à la contrainte, à la force et à la violence, notamment du droit, est de rigueur. Il se justifie aux yeux de l'idéologie politique uniquement parce que les politiques sont impuissantes à harmoniser le fonctionnement des institutions sociales avec le *fonctionnement biologique naturel* des hommes. La situation est identique dans une école. Vis-à-vis d'un enfant, des éducateurs agissent comme le politique à l'égard de l'ensemble des hommes de la société. Ils sont *impuissants* et leur

impuissance les mène à agir avec irrationalisme. Ils sont portés à nier la vie dans ce qu'elle peut et leurs actions consistent sans cesse à commander à la vie, à la soumettre au devoir.

Le *travail*, c'est-à-dire l'activité d'intérêt vital que ne cesse jamais de vouloir la *vie*, en tant que *force*, *puissance*, *utilité* et *besoin* est le fondement et la justification de l'existence sociale parce qu'il est fondamentalement rationnel. Dans une société qui soumet la vie des hommes à l'économie de marché, le capitalisme privé et d'État ne s'interroge pas sur le point de savoir si le *travail*, comme le soulignait Wilhelm Reich, s'oppose aux besoins biologiques de la masse, mais encore des hommes pris individuellement, à leur fonctionnement biologique naturel, à ce qui chez eux les remplit d'affects de joie, ou s'il est en parfait accord avec eux. J'ai dit à plusieurs reprises comment et en quoi la chose est importante.

Toute la force d'activité d'un homme est en tant que n'importe quelle marchandise l'objet d'un *marché*. Aussi se trouve-t-elle produite pour les besoins de ce *marché* et, son existence et sa valeur sont déterminées suivant ce qui est le plus à même d'assurer une croissance rapide et pérenne de celui-ci. Ce qui définit dans le même temps son *utilité*. Parce que l'économie de *marché* vise toujours à produire plus avec toujours moins de *puissance* de travail, l'*utilité* d'un homme - ses qualités, compétences, ce qu'il peut, etc. - peut voir la valeur que le *marché* lui attribue diminuer jusqu'à devenir inutile c'est-à-dire inadéquat, impropre. Le même processus s'est poursuivi dans le domaine de l'éducation.

Lorsque l'État a ouvert l'instruction publique à tous, par sa volonté réformatrice qui visait à former et à conformer les hommes au cadre scientifique et technique le quel, selon le Général de Gaulle, devait permettre à la France d'asseoir sa souveraineté militaire et industrielle, elle se trouvait nécessairement indexée sur l'idéologie économique. Incontestablement, il y avait une démocratisation des connaissances et des *savoirs*. Mais cela ne pouvait se faire, paradoxalement, qu'au prix d'une dégénérescence manifeste de la qualité et du développement de la *vie* dans ses formes les plus élevées. La démocratisation s'est faite sur le mode plébéen, de la moindre valeur. Ce changement de paradigme entraînait deux conséquences dommageables pour la *vie* des hommes en tant qu'animaux humains, puissances, et pour la *vie* sociale.

D'une part, la préoccupation fondamentale du capitalisme privé et d'État est de savoir par quelle méthode, on peut obtenir un rendement maximal de la *puissance* naturelle d'activité des hommes. Aussi dans une société où les hommes servent le capital, les apprentissages qui privilégient le développement de la *vie* deviennent en tant que tels inutiles dans la mesure où ils peuvent révolutionner c'est-à-dire transformer le fonctionnement de l'idéologie du *marché* en sorte qu'il développe et serve les puissances d'intérêt vital. Ces *savoirs* lui sont, d'une certaine manière, dangereux et superflus ; quoique malgré tout, nécessaires à la réalisation de son projet puisque celle-ci repose entièrement sur un *savoir*, la Science, qui après avoir atteint sa perfection, dirons-nous, déclare les *savoirs de la vie* ainsi que tout autre *savoir* qui ne repose pas sur les mêmes présupposés, notamment les arts, dispensables et obsolètes.

D'autre part et corrélativement, la hiérarchisation des disciplines, classées entre elles en fonction d'un critère d'utilité à la fois comme instrument de sélection d'individus que l'on estime les meilleurs parce qu'ils sont parvenus à une telle abstraction de la *vie* qu'ils sont aptes à accomplir les actes de sa dégénérescence, la transformation des disciplines humaines en Science avec ce qui accompagne cette mutation, en particulier, le souci d'une prétendue objectivité et la mise à l'écart de la subjectivité et, en conséquence, *des savoirs de la vie* et l'hégémonie des sciences sur les arts, parachèvent indiscutablement la séparation des hommes avec la *vie*. Je ne reviens pas ici sur les quelques raisons exposées de cette séparation.

La joie et la tristesse sont les seuls modes d'existence de la vie

Spinoza pensait qu'il y avait deux modes d'existence de la *vie*, la *joie* et la *tristesse*. La *tristesse* est notre *mode essentiel de la vie* parce que tout Pouvoir a besoin de *tristesse* pour dominer. L'idéologie politique en est une des

manifestations et certainement l'une des formes les plus dangereuses ; parce que plus elle se répand, plus elle transforme les hommes qui en font leur mode essentiel d'existence de la *vie*.

La *tristesse* est cette puissance de perversion de la *vie* qui conduit des hommes à l'esclavage de leurs peurs, de leurs angoisses, des souffrances et de la mort. Elle diminue l'effectuation de puissance d'un homme. Sa puissance ne peut plus que nier, nier sa différence, la vie en elle. Elle est fondamentalement, lorsqu'elle constitue le mode essentiel de l'existence, ce qui sépare un homme non pas seulement de la *vie* mais de ce qu'il peut pour qu'elle s'accomplisse vers ses formes les plus élevées. La *joie* n'en est pas simplement la réciproque. Car sans *joie*, la *vie* sociale n'existerait pas et les hommes auraient disparu. La *joie* est la condition sans laquelle la *vie* ne peut durer, créer, affirmer.

S'il est exact que la *tristesse* a été le mode essentiel, voire même exclusif de la *vie* de certains hommes de pouvoir dans l'histoire de l'humanité et que, en tant que telle, elle a été, en quelque sorte, le moteur d'actes apparents de création, ceux-ci n'avaient pour objet que d'affirmer la domination de la *vie* sous toutes ces formes, sur les volontés négatives. Et si, d'après l'œuvre de Nietzsche, la *volonté de puissance* consiste à créer et à donner, l'affirmation supérieure de la *vie* ; la volonté des *impuissants* est l'expression du triomphe d'un *sentiment d'infériorité* qui ne peut tendre qu'à répandre leurs troubles *affectifs*, à prendre, à disposer, à s'approprier, à retrancher, à convoiter la *vie* ; telle est la maladie des *faibles*, des esclaves, l'affirmation supérieure d'une dégénérescence de la *vie* et de sa négation.

Plus la *tristesse* transforme un enfant, plus cet enfant consent au devenir de ce qu'il n'est pas ; plus cette *puissance* s'intensifie, plus elle affirme chez lui un *sentiment d'infériorité*. L'enfant et son devenir ne sont pas seulement séparés, ils sont projetés hors des marges de la *vie* et de la *joie*.

Son devenir est un *devenir-maladif de toute la vie, un devenir-esclave de tous les hommes*. (Gilles Deleuze, *Nietzsche*)

Parce qu'ils sont dans le *sentiment d'infériorité* d'eux-mêmes, les *impuissants* interfèrent dans tous les domaines de la *vie* sociale d'où ils pourront trouver une satisfaction malsaine à leur *impuissance* et jouir de leur domination sur les *forts*, c'est-à-dire ceux dont la volonté obéit au triomphe de la *vie* joyeuse et s'oppose à ce qui veut en eux-mêmes réduire la *vie* à des formes secondaires et accusatoires.

Ce *sentiment d'infériorité* est le produit d'une conformation, et donc d'une transformation, de la *puissance* qu'est un enfant à celle qu'on lui veut et lui commande. Aussi, dans cette perspective, je me sens en accord avec la définition qu'Alfred Adler donnait de ces mêmes termes dans son ouvrage *Individualpsychologie in der Schule* (*L'enfant caractériel à l'école*) : *le sentiment d'infériorité est considéré comme le vécu positif vis-à-vis des exigences de la vie*.

L'école et la télévision sont les modes principaux de la contagion et du triomphe de la *tristesse* des *impuissants*. Ils poursuivent, sous des modalités quasi identiques, les mêmes objectifs, à savoir la conformation d'une masse d'individus à un système symbolique au cœur duquel la *vie* est secondaire et néanmoins, l'accessoire nécessaire de sa *volonté*. Il s'agit essentiellement, par l'addition de subjectivités, de constituer une structure objective à la fois sur le plan du fonctionnement biologique des hommes et de la *vie* sociale ; puisque dans cette mesure, il est toujours plus aisé pour l'idéologie politique de maintenir les hommes à l'écart de la formation de leur *vie* quotidienne et de la *vie* sociale et dans l'ignorance de la *puissance* qui serait la leur si les institutions sociales s'accordaient à leur *fonctionnement biologique naturel* en répondant à leurs *besoins naturels vitaux*. Les hommes seraient tout simplement aptes à la liberté, c'est-à-dire à l'auto-administration de la *vie* sociale si dans leur *volonté de puissance*, l'affirmation supérieure de la *vie* en compose le fond, l'essence.

Il est fondamental d'ouvrir l'école sur la connaissance de la vie et du vivant

Puisque la *culture* est une action que la *vie* exerce sur elle-même en tant qu'elle est ce qui transforme et ce qui est transformé, alors force est de considérer que tout, absolument tout est *culture* ; tout ce qui est dit, écrit, vu, entendu, touché et senti. Mais également tout ce qui n'est pas dit, écrit, vu, entendu ni touché ni senti.

Tout ce qui *s'éprouve* par et pour la *vie* est *culture*. La *vie* ne connaît dès lors, de son commencement à sa fin, qu'une durée, celle de sa transformation en perpétuelle mouvement. La *vie* est transformation sans fin ni finalité. Sans contour.

Aussi, contre l'opinion de certains philosophes, il me faut bien admettre que cette transformation est un fait qu'on ne doit pas ignorer en déclarant que tout n'est pas *culture*. Ce qui est la négation même de la *vie* dans ses manifestations.

Pourtant, j'affirme avec la même force, à l'encontre de ceux qui proclament que *tout est culture* que les expressions de la *vie* n'ont entre elles toutes aucune valeur commune.

Toutes les querelles des spécialistes en science de l'éducation sont stériles à partir du moment où elles pensent régler la problématique de ce qu'avec les journalistes, ils nomment l'échec scolaire, *le sacrifice impitoyable des intelligences*, avec des méthodes et des procédés techniques lesquels, parce qu'ils échouent dans cette entreprise, forcent la *vie* à développer ses formes réactives ou en dissimulent le développement par des artifices techniques et scientifiques ; avec un *Savoir* qui fait abstraction de la *vie* dans sa phénoménalité même et son *fonctionnement biologique naturel*.

L'enseignement au cours des presque deux derniers siècles privilégiait *les humanités*, en se concentrant essentiellement sur l'enseignement de la civilisation grecque et latine. Il s'agissait, certes, d'instruments de sélection ; mais pas seulement. Un tel corpus présentait sans contestation possible, outre la transmission d'un héritage, des vertus de nature à mener la *vie* vers ses formes les plus élevées. La familiarisation avec une civilisation passée, certainement, oblige à quelque prudence et à prendre le temps de l'étonnement, de la recherche, de la découverte et de la réflexion sur soi, les autres, ceux d'hier et d'aujourd'hui ; tout en éclairant le présent. Et aux autoritaristes, il devrait convenir qu'un tel enseignement, loin de déclencher un processus de réaction et de division, rend possible une harmonisation de la *vie* sociale. Car il suppose, selon certaines conditions, la mise en œuvre et la mise en activité *des savoirs de la vie* qui s'affinent à la mesure d'un enseignement qui s'appuierait sur des disciplines complémentaires telles que l'histoire, la philosophie, la grammaire et la linguistique.

Il va sans dire, à mes yeux, qu'aujourd'hui, un tel enseignement serait insuffisant en lui-même. Les hommes ne sont jamais plus grands dans leur réalisation que lorsqu'ils s'ouvrent à la connaissance et aux *savoirs* de toutes les *cultures*, de toutes les civilisations, de tout ce que la *vie* a pu composer pour porter plus loin son accomplissement. Aussi, dans un pays où les hommes viennent du monde entier, un enseignement qui n'est mu que par la volonté de porter le développement de la *vie* dans ses formes les plus élevées, ne peut plus se contenter d'enseigner ce que la *vie* en tel lieu et à telle époque a pu produire mais ce que la *vie* en tout lieu et en tout temps a su créer. Il n'existe qu'une seule humanité ; une humanité qui s'est développée diversement et qui, partout où elle s'est installée, a su, malgré les conflits sérieux qui l'ont opposé à elle-même, porter plus loin son développement. Les *cultures* qui ne se nourrissent pas de ce que les unes et les autres ont développé, déclinent et c'est toute la *vie* qui dégénère.

Il ne faut pas seulement ouvrir l'école sur l'étude des arts, des langues, de l'histoire et de la philosophie. Il est fondamental de l'ouvrir sur la connaissance de la *vie*. Or, c'est un fait qui, il faut bien le reconnaître, ne concerne pas plus les enfants que les éducateurs qui ont la charge des enseignements. Cela a pour conséquence d'envisager une modification profonde de l'enseignement des Sciences.

Les Sciences dites humaines ne sont pas des Sciences en ce qu'elles font naturellement appel aux *savoirs de la vie* et, notamment, à un de leurs effets qu'est la perception, la sensation, le senti, en somme, la subjectivité. La seule vérité que l'on peut découvrir dans un texte est celle de son auteur et non celui du texte en lui-même. Les Sciences de la nature doivent sur ce point suivre une voie similaire non nécessairement dans leur méthode, encore que l'erreur, l'intuition, la sensibilité et la subjectivité y ont tout autant d'importance que pour les Sciences humaines dans la recherche de la vérité, mais dans leurs applications sur les hommes ou leur environnement. Il est évident que, sous couvert de progrès social, des applications des Sciences de la nature devraient pourtant être considérées comme un progrès. Il n'y a qu'à observer les dégâts de

l'industrialisation gouvernée par une société marchande sur l'environnement des hommes et les hommes eux-mêmes. On peut également nommer la télévision, le jeu vidéo et les médias audiovisuels qui accaparent à tel point certains individus que ceux-ci vivent réellement dans une autre temporalité, séparés de la *vie*. Qui plus est, ces médias audiovisuels exercent une influence considérable sur les intellectualités, notamment, les opinions. Mêlé à l'irrationalisme de l'idéologie politique, la *vie* se soumet aux impératifs du Savoir qui a le pouvoir de la conduire vers sa perte.

La joie est nécessaire au développement de la vie vers ses formes les plus élevées

L'idéologie politique a conçu l'école et la formation des éducateurs comme elle est convaincue de dominer le monde, à savoir avec despotisme et irrationalisme. C'est peu dire que l'enseignement, quelles que soient les formes qu'il empruntait, s'est exercé pendant des siècles avec brutalité : autorité transcendante du maître qui se veut le savoir incarné, classe de niveau, surveillance renforcée et violence physique et morale comme modalité pédagogique nécessaire, etc.

Ce que tant d'hommes ignorent toujours sont les vertus de la *joie* dans le développement de la *vie*. La *vie* que n'accompagne pas la *joie* est le moyen premier des tyrannies du Pouvoir pour jeter les fondements d'une société où chaque être humain est invité, en même temps qu'à servir les entreprises de souffrances, de destruction et de mort, à devenir son propre bourreau. Or, si l'école peut se définir comme l'humanité s'enseignant à elle-même, il est simple de comprendre que toute violence des éducateurs qui s'exerce sur un enfant *cultive* chez lui ce qui est contraire à la *vie*, non parce qu'un enfant reproduirait un schéma par mimétisme mais bien parce que cette violence est productive chez lui de comportements antisociaux qui deviennent sa norme biologique ou éveille ce que l'amour et la bienveillance avaient su endormir.

C'est pourquoi un enseignement des *humanités*, à la connaissance de la *vie* est sans valeur s'il ne se trouve pas suivi pas une pédagogie qui encourage au désir de la connaissance et à l'affinement des *savoirs de la vie*, à la gaieté que l'on éprouve à mesure qu'ils nous prolongent et amplifient notre *savoir-être* et nos *savoir-faire*, à la *joie*. Une culture aussi avancée puisse-t-elle être, n'harmonise pas par ce simple fait ; il lui faut assurément s'humaniser. Cela, elle ne peut le réaliser que dans un cadre rationnel et d'intérêt vital, une société dans laquelle les institutions répondent au *fonctionnement biologique naturel* des hommes. Ce rôle, à l'école, est dévolu aux éducateurs et à toute personne qui travaille dans ce lieu même s'il est sans rapport apparent avec l'éducation.

Non contente de priver les hommes de ce qui les relie à la Terre et à la vie de ceux qui ont vécu avant eux, des désirs de l'enfance et d'un *savoir* qui a perdu sa gaieté, l'école, avec l'appui de l'idéologie politique, fait entrer chaque matin, l'enfant, *qu'il le veuille ou non, dans un prétoire où il comparait devant ses juges sous l'accusation présumée d'ignorance* (Raoul Vaneigem, *avertissement aux écoliers et lycéens*).

Il est évident que les éducateurs échouent dans leur activité s'ils ne parviennent à transmettre que des connaissances dépourvues des *savoirs de la vie* et des désirs qui poussent un enfant à la connaissance et aux *savoirs de sa puissance* et à la création de rapports de compositions sociales avec les rapports des autres enfants mais aussi des adultes. Ils échouent pour nous tous puisque ce qu'ils constituent est un homme séparé de sa puissance, incapable de vivre autrement que dans la compensation de son impuissance. Et cette compensation, il ne l'obtient que par la négation de la vie en lui, et, donc, de toute la vie.

Je voudrais en présenter une illustration historique et la faire suivre d'une proposition à la création de la joie comme mode essentiel d'existence de la vie.

En premier lieu et une nouvelle fois, l'anecdote de Charles Fourier me paraît signifiante à cet égard. Le travail accompli en quelques heures au lieu des trois jours qu'il aurait fallu sous la contrainte, sollicitait chez les individus concernés la *puissance* de leurs désirs sans lesquels le travail aurait été laborieux, triste. Dans leur

projet, celui d'obtenir leur liberté ou de la conserver, ils se sont donnés comme activité de déparer une rue pour concevoir une barricade. Je ne me prononce pas sur la question de savoir si l'activité de dégarnir la rue de ses pavés était ou non une bonne chose compte tenu de la situation. Ce qui m'importe, c'est de montrer que lorsque, en autonomie et affectés de joie, des hommes sont animés par le souci de gagner ou de conserver leur liberté ou d'atteindre un objectif quelconque mais d'intérêt vital pour eux, notamment, parce qu'ils se le sont assignés, tous leurs désirs, leur sensibilité, leur subjectivité s'harmonisent pour parvenir à ce but. Ce faisant, ils ne s'harmonisent pas aléatoirement ; en répondant à leurs *besoins naturels vitaux*, ces hommes agissent avec une rationalité naturelle dont l'activité et la joie en est la source. L'objectif peut ne pas être atteint, la situation nous échappe puisque nous sommes des composés de celle-ci ; la rationalité n'exclut pas l'erreur d'appréciation non plus, même si elle en minimise certainement la réalisation ; il n'en demeure pas moins que ces hommes ont agi naturellement avec rationalité en exerçant leurs *savoirs de la vie* avec, dans leur prolongement, les connaissances et les *savoirs* qui en découlent. La joie est ce qui unit la puissance à d'autres corps, à d'autres puissances, au réel et fait agir tous ces corps, tous ces hommes avec rationalité d'après les idées qui surgissent en eux et suivant les projets qu'ils se donnent.

En second lieu, il m'apparaît clairement que la *vie*, dans son *fonctionnement biologique naturel*, se meut suivant ce qu'on peut nommer des mécaniques ou des automatismes qui s'actionnent suite au déclenchement d'une situation qui absorbe un individu. Toute la liberté qui est la nôtre réside précisément dans l'espace qui relie la situation et l'automatisme qui se déclenche à son rapport. La *vie* se trouve ponctuée de mécaniques ou d'automatismes spontanés. Un homme soumis à telle situation est conduit nécessairement par celle-ci et par *l'épreuve auto-affective* de la *vie* à agir de telle ou telle manière.

Lorsqu'un enfant accomplit un acte de telle manière que par la façon dont il l'accomplit, se déclenche chez son parent ou un enseignant une colère, sans grossièreté nécessairement mais d'une certaine violence verbale. Dans la situation au sein de laquelle s'insère l'acte de l'enfant, l'individu s'est trouvé soumis à une mécanique génératrice de *tristesse* qui, de fait, est en totale contradiction avec l'objectif d'une éducation qui vise le développement de la *vie* de cet enfant vers ses formes les plus élevées.

En effet, une éducation ne peut résider dans son principe sur un critère d'autorité si l'on entend œuvrer pour un individu apte à une *vie* sociale où les rapports de composition et son existence s'exercent essentiellement sur le mode de la *joie*.

Il est dès lors nécessaire non de briser cet automatisme de la *tristesse*, car cela me semble bien impossible, mais tout à la fois de ne pas se laisser emporter par la mécanique résultant de la situation et de l'automatisme et de se créer une autre mécanique ; mais cette fois, une mécanique de la *joie*.

De là se présentent plusieurs hypothèses pour rompre avec cet automatisme qui génère de la *tristesse*. D'abord, il faudrait ne pas se mettre dans une situation qui déclenche chez soi une telle mécanique. Ensuite, parce que s'éviter ces situations ou s'en sortir n'est pas toujours possible suivant son *fonctionnement biologique naturel*, il importe dès lors d'agir préalablement à la survenue de telles situations. Enfin, lorsqu'on ne peut agir préalablement à une telle situation qui s'impose à soi sans prévenir, il importe en ce cas d'agir au moment même où la situation s'actionne et déclenche l'automatisme de *tristesse*.

Cette situation, celle qui au rapport de la *vie* dans son *fonctionnement biologique naturel* déclenche la mécanique de *tristesse*, je la nomme contrariété.

Toute la question est ainsi, non de briser la contrariété, mais de rompre son rapport par la création d'une mécanique de la *joie*.

On pourra s'étonner que j'invite à la création d'une mécanique alors que je m'émeus à chaque occasion de mécanisation de la *vie*. C'est que, par automatisme ou mécanique, il convient de comprendre qu'il ne s'agit pas de concevoir un homme incapable d'exercer sur lui aucune action. Ce qui est exactement la mécanisation produite par nos institutions sociales qui déterminent les impuissants sociaux et les esclaves d'impuissance. Au contraire, il s'agit dans ce type de situation de permettre à un homme d'exercer sur lui-même l'action

propre à le déterminer vers une mécanique de la *joie*. C'est donc un acte de liberté entre deux mécaniques. Cela, un homme ne le peut pas par une volonté indéterminée et cause première d'elle-même, mais par ce développement des savoirs. Car il est illusoire de croire que, une fois la contrariété rompue, un homme devienne doué d'une liberté ontologique tel le libre-arbitre. Je dirais qu'il est assez évident que la *vie* détermine par elle-même et suivant son milieu ses propres mécaniques d'action comme une forme de réflexe.

La principale difficulté est relative à la contrariété qui, dans son rapport à la *vie*, l'imprègne de sa *tristesse* qui persiste, même après sa disparition, par la *vie* elle-même. Parce que la première fait surgir chez la seconde une persistance de ses épreuves, comme si son pouvoir d'être affecté conservait la mémoire de cet affect de tristesse. En quelque sorte, l'automatisme qui est une réponse à la contrariété met en œuvre ses propres mécanismes de défense, que possède son pouvoir d'être affecté, qui ont une durée plus ou moins longue. En d'autres termes, même après sa disparition, la contrariété perdure dans ses effets en ce que ceux-ci qui n'ont aucune réalité propre, sont les résistances mêmes de l'automatisme.

L'autre difficulté concerne la création de cette mécanique de la *joie*. Comment peut se faire la création ?

Seul un développement affiné des savoirs de la *vie* peut permettre à un homme, non pas de résister à la tristesse car c'est impossible, mais de ne pas être affecté de telle manière qu'il sombre dans une tristesse infinie et destructive.

Se le dire et le ruminer comme peuvent le penser des scientifiques de la psyché est insuffisant car la conscience n'a pas un tel pouvoir sur ce que peut le corps. Puisque la conscience est elle-même un symptôme de *la volonté de puissance*. Pour briser le rapport et le surgissement de l'automatisme et ses mécaniques de défense, il ne suffit pas d'y penser, de l'amener à la conscience et de le conserver. Le dépassement c'est-à-dire la création ne peut intervenir que par un l'exercice, le déploiement des savoirs de la *vie*. Cela suppose donc une durée, car on ne peut défaire instantanément ce qui est mécanisé et un pouvoir d'être affecté inséparable des savoirs de la *vie*.

Or, ce que l'idéologie politique néglige dans la *vie* sociale comme l'école vis-à-vis des enfants est précisément la prise en compte de leur situation dans leur développement, la joie, la stimulation réelle de leurs désirs, leur sensibilité, leur pouvoir d'être affecté et la *vie*.

Leur désintégration repose sur une application minutieuse des principes d'organisation des maisons d'incarcération :

La suralimentation de produits didactiques stériles et absurdes consommés dans un temps compressé et dans un mouvement perpétuel en tension continue est le moyen de réalisation simple, aux effets instantanés et d'ampleur considérable, dépassant de loin le résultat escompté par toute autre méthode, d'un vaste plan de production de bêtes de somme à l'intelligence épaisse, disciplinée et normalisée. L'abrutissement est total et dans le plus grand nombre de cas, il est définitif.

Parce que la violence est pour l'idéologie politique la condition nécessaire de la soumission du réel à sa puissance ; parce que l'éducation totale qui se présente comme la puissance au service du développement des intelligences vivantes et nouvelles, en laissant libre cours à son emploi, supprime efficacement les désirs d'un *savoir* qui a perdu sa gaieté tout en leur substituant ce qu'il faut d'obéissance pour que l'animal soit rentable ;

Parce que l'idéologie politique doit l'accroissement de sa domination à la violence, c'est dès sa naissance que l'animal humain est jeté dans un monde qui le dresse sans relâche à célébrer les principes de la *vie* par la violence ;

Parce que la création d'un savoir désirable suppose la fin des instincts prédateurs en même temps que l'abolition des savoirs et pratiques pédagogiques autoritaires qui, en conformant l'enfant au besoin du *marché*, en finissent également avec *la joie profonde de la vie*.

Et parce que la *tristesse* est le carburant essentiel au mouvement de l'idéologie politique, tout dans ce monde tend, principalement ou accessoirement, au développement durable d'êtres pour la mort ;

***Le travail d'intérêt vital conduit les hommes à
gouverner leur vie avec rationalité***

L'idéologie politique n'est pas à proprement parler l'idéologie des politiciens. Elle concerne toute personne qui, dans une activité donnée, pense celle-ci et la puissance par-delà son exercice purement fonctionnel et d'intérêt vital et social. Autrement dit, tous ceux qui, en tant que mode de l'être, cultivent la tristesse suivant une certaine durée. Tous les domaines d'activité, sur ce point, ne se valent pas en ce qu'ils sont plus ou moins propices à cet irrationalisme.

Un cordonnier ou un savetier est naturellement rationnel dans son travail. Pour la fabrication de chaussures, il va d'abord en concevoir la forme en bois. Sur ce volume, il va dessiner les lignes qu'il a imaginées. Il note toutes les informations qui lui sont utiles à savoir, les coutures, les remplis, les perforations, etc. Puis, il réalise le patron à partir de ce volume. Il sélectionne les peaux et choisit alors la pièce de cuir dans laquelle il confectionnera les chaussures. Dans ce cuir, il va procéder à des découpes. Il assemble les différents éléments ce qu'il appelle le piquage. Enfin, il effectue le montage et le semelage pour donner forme à la chaussure. On voit que, dans son travail, le cordonnier est naturellement rationnel. Il ne peut en être autrement pour la raison simple que s'il ne l'était pas, l'assemblage des éléments ne constitueraient pas une chaussure ; si tant est d'ailleurs qu'il parvienne à la phase de montage et de semelage. Son activité le conduit à agir avec rationalité.

Il n'est pas nécessaire au cordonnier ou au savetier de mettre en parallèle l'ensemble du processus qui permet à son activité d'être menée jusqu'à son terme avec telle idéologie du monde ou de l'homme. S'il le faisait, il serait amené à modifier son processus d'activité, en sorte que son savoir-faire serait secondaire pour accomplir une paire de chaussures ou telle réparation. L'irrationalisme avec lequel il envisagerait désormais la confection de chaussures pourrait, par exemple, lui faire fabriquer des chaussures d'une certaine forme pour les hommes et une autre pour les femmes parce que c'est ainsi que cela doit être et non parce que cela correspond au confort d'un corps plutôt qu'à un autre, ou affirmer qu'il faut qu'un talon fasse tant de centimètres de hauteur pour être acceptable suivant telle ou telle idéologie, etc.

D'une certaine manière, l'essentiel des activités qui ont pour objet les choses sont portées à être naturellement rationnelles. Un cordonnier n'est pas irrationnel dans son activité si celle-ci s'exerce au service de telle ou telle idéologie. Elle devient irrationnelle lorsque l'idéologie politique soumet le cordonnier ou son activité à suivre telle ou telle norme indépendamment du processus qui lui permet de confectionner son objet.

Lorsqu'un architecte souhaite concevoir un bâtiment, il procède de manière tout aussi rationnelle. Je me souviens d'une scène dans la *Liste de Schindler* de Steven Spielberg au cours de laquelle les nazis essayaient de mettre sur pied un bâtiment. Il n'y avait pas parmi eux un architecte nazi. Aussi, la tâche de construire ce bâtiment fut donnée à une architecte juive. En ce sens, les responsables nazis ont fait preuve de rationalité dans leur démarche. En effet, puisque leur objectif était la conception d'un immeuble qui répond à leurs besoins, il leur fallait en confier la conception à un individu capable de le faire. La question de savoir si cet individu est ou non juif n'a pas été suffisante au regard de la rationalité nécessaire à la conception du bâtiment. Sans doute, si le choix avait pu être fait entre un architecte nazi et un architecte juif, le responsable nazi aurait opté pour l'architecte nazi ; puisque, ce faisant, il satisfaisait au besoin de l'idéologie nazie et de la rationalité qu'implique son objectif. Mais ce choix aurait, avant tout, été fait parce qu'un nazi avait le *savoir* nécessaire à la conception de tel ouvrage ; ce n'est pas l'idéologie qui commande à ce choix, c'est nécessairement l'objectif de concevoir le bâtiment car une idéologie, en tant que telle, ne permet pas la construction d'un bâtiment, parce qu'elle ne possède le pouvoir de développer les savoirs d'un homme ou de les faire surgir en lui. Cependant, la conception comportait un vice relatif à ses fondations. L'architecte

juive et un cadre nazi portèrent leur désaccord devant le responsable du camp de concentration qui, après avoir écouté les conseils savants de l'architecte, la fit exécuter. Néanmoins, il donna aussitôt l'ordre de respecter à la lettre ses conseils résultant de son *savoir* parfaitement rationnel. Scène terrifiante !

Pour le sujet qui m'intéresse, elle éclaire un phénomène naturel de rationalité. Bien sûr il s'agit d'un film, mais des événements identiques ont réellement eu lieu. Le responsable nazi est animé par le souci d'atteindre son objectif. Vis-à-vis de celui-ci, il est en conséquence parfaitement rationnel en donnant plus de crédit à l'architecte qu'à son cadre qui n'avait pas son *savoir*. Son attitude consistant à la faire ensuite exécuter est totalement étrangère à son objectif. Et c'est parce que le savoir de l'architecte ne lui est plus utile qu'il l'exécute. On observe ainsi que, même pénétré par une idéologie en contradiction avec le *fonctionnement biologique naturel* de la *vie*, ce responsable est mu par cette rationalité naturelle qui le domine totalement lorsqu'il est nécessaire, pour atteindre son objectif, de suivre un processus d'activité duquel il n'imagine pas même s'écarter et, encore moins, chercherait-il à s'y opposer. Il ne le peut puisque c'est précisément l'activité qui le conduit à conduire rationnellement son projet et, ce qui sous-tend cette activité du responsable nazi, à savoir le contrôle de la bonne marche des travaux, c'est-à-dire les savoirs qu'il tient de la vie. La décision de faire exécuter l'architecte juive est orchestré par la tristesse dont il est affecté, sans doute essentiellement la peur d'être lui-même exécuté si le chantier n'aboutit favorablement.

Il existe deux manières pour que l'irrationalisme d'une idéologie pénètre la rationalité d'une masse d'individus ou d'un individu.

Soit, l'idéologie contamine intrinsèquement l'individu en affectant indirectement ses savoirs. C'est la situation quotidienne de millions d'hommes qui doivent se plier au principe de la division du travail. La rationalité est refusée au travailleur ce qui, je l'affirme, est une barbarie que soutiennent chaque jour l'État, ses Pouvoirs et l'idéologie politique. Mais elle n'a pas disparu car il est impossible qu'elle disparaisse sans que cette disparition emporte avec elle, la totalité de l'humanité. Elle se trouve sous le contrôle d'administrateurs, de cadres, de managers ou de gestionnaires. On comprend maintenant que le *marché* est conçu, à une échelle planétaire, sur le modèle des camps de concentration des régimes totalitaires et fascistes. Car si le travailleur menait librement son projet suivant l'activité qui lui est inhérente, il agirait avec rationalité. La question du caractère d'intérêt vital de l'activité concernée est indifférente à la rationalité.

C'est aussi la situation qui concerne les plus de douze millions d'enfants à l'école. Celle-ci ne développe que très peu de savoirs et très imparfaitement, et je pense particulièrement aux savoirs de la langue, c'est -à-dire à ces savoirs qui permettent à un homme de s'exprimer par la parole, par l'écriture, puisque, dans notre monde, tels sont principalement nos modes de relations sociales.

Soit, l'idéologie pénètre le *savoir* en lui-même et directement et dans leurs rapports entre eux. C'est l'hypothèse des religions quand elles imposent littéralement ou suivant une interprétation d'agir de telle manière ou de faire telle chose de telle manière pour des raisons mystiques. Car elles ne sont pas totalement irrationnelles en soi. L'interdiction de l'alcool peut être rationnelle pour une personne dont l'ingestion d'alcool aggraverait sérieusement la santé. Sur ce point, l'interdiction religieuse peut être rationnelle relativement à la santé des hommes exactement comme le serait la prescription d'un médecin. Mais elles sont irrationnelles dans leur interdiction d'alcool à des hommes pour des raisons mystiques, ce qui est probablement toujours le cas.

Cette hypothèse s'applique également à l'éducation de manière générale et à l'école en particulier. Tout ce qui s'insère dans le processus éducatif et qui s'oppose au *fonctionnement biologique naturel* d'un enfant même s'il s'agit d'un enfant *caractériel*, est irrationnel. Des enfants gauchers ont ainsi été forcés à écrire de la main droite. En cas d'échec c'est-à-dire lorsque l'enfant gaucher n'acquiert pas, même après un entraînement assidu, une belle écriture, il était généralement considéré comme un enfant maladroit, borné ou imbécile. Cette situation, en plus de l'estime qu'il développe de lui-même, accentue un *sentiment d'infériorité* qui, de toute évidence, ne lui permettait pas de se créer la capacité, la *puissance* de résoudre telle ou telle difficulté.

Il en est de même lorsqu'un enfant qui ne comprend pas un exercice ou une situation, échoue à le résoudre ou évite généralement ce qui le met en difficulté, est puni par l'éducateur. Ce détour de l'enfant est commandé par la difficulté qui le conduit à agir vis-à-vis d'elle avec rationalité soit en la contournant, soit en l'ignorant. Tel est tout ce qu'il peut en tant que manière d'être. Un enfant, comme tout un chacun, ne peut parvenir à la résolution d'un problème que si on lui apprend à créer la situation à partir de laquelle il sera en mesure de parvenir au règlement du problème. Cette situation, il ne peut la créer que dans l'amour et la confiance qu'on a en lui-même.

Nous constatons alors [...] [que] son efficacité se manifeste et se reflète dans toutes ses expressions vitales. (Alfred Adler, l'enfant caractériel à l'école)

C'est également l'hypothèse de l'architecte nazi qui conçoit des bâtiments selon les normes de l'idéologie nazie. Il y avait en Allemagne, dans les années 1930, un urbanisme nazi respectant une sorte de cahier des charges émanant de l'idéologie politique d'alors. Bien qu'imposant des caractéristiques au savoir architectural de cette époque, l'idéologie n'en devait pas moins être rationnelle en ce qui concerne la conception même des bâtiments. Car ce qu'elle veut avant tout, c'est en imposer aux individus et au monde extérieur. Il faut bien alors que ces bâtiments soient conçus en sorte qu'ils ne s'effondrent pas.

Les activités qui ont pour objet la vie et son développement sont essentiellement irrationnelles

Ceci vaut pour les activités qui portent sur des choses. Il en est pareillement pour les activités qui ont pour objet les hommes à l'instar des religions et de l'éducation. Seulement, la rationalité ne s'applique pas à l'ensemble du *fonctionnement biologique naturel* des hommes. Il y a de la rationalité sans quoi les hommes mourraient. C'est ainsi que, dans le plus grand nombre de cas, même lorsque des parents fondent leur relation avec leurs enfants sur un principe d'éducation autoritaire qui est en elle-même totalement irrationnelle au regard du fonctionnement biologique d'un homme, ils ne cessent pas pour autant de nourrir leurs enfants c'est-à-dire de subvenir à une partie de leurs *besoins naturels vitaux*. Il existe, en conséquence, une rationalité dans leur comportement vis-à-vis de leurs enfants mais celle-ci n'est pas la part essentielle. L'irrationalisme est dominant.

Notre société considère encore que l'insertion de l'enfant et, de l'adulte qu'il sera, doit être obtenue par la contrainte, disons-le clairement, par un dressage et par la violence, car un enfant est indiscipliné, rétif à l'autorité et égocentrique. Or, nous savons qu'une telle attitude qui use de la peur, de la menace, de la récompense et de la punition en vue de maintenir une situation que l'on dira acceptable pour que l'animal humain ne se rebelle pas, conduit à une situation en contradiction à celle qui était visée. L'enfant, son sens social et de l'intérêt vital, le conduiront à divers agissements qui marquent une rupture avec la *vie* sociale et ses besoins.

Le pacte avec l'autorité est caractéristique de l'attitude de l'enfant modèle ; en y souscrivant, on s'accorde un certain avantage. Le sentiment de faiblesse, né de la position infantile et de la pression autoritaire, trouve sa compensation dans le sentiment de puissance vis-à-vis du plus faible, en s'appuyant sur l'autorité parentale. On dénonce volontiers les cadets s'ils n'obéissent pas. La dénonciation sert la propre visée autoritaire. Et la punition du cadet satisfait la malveillance et le besoin de supériorité pharisaïque de l'accusateur. C'est ainsi que l'on cultive un esprit policier qui marque le sujet pendant toute sa vie. [...] Abandonné à lui-même, l'enfant échoue. Placé dans la vie, il courbe l'échine vis-à-vis de ses supérieurs et il tyrannise ses subalternes. [...] Mais l'éducation à l'obéissance ne réussit pas toujours. L'enfant ne se soumet pas, il entame la lutte. [...] Menacé dans le sentiment de sa personnalité, l'enfant se défend, répondant à la moindre atteinte de son prestige par une contre-attaque. Le sentiment fondamental de contestation saisit tout son psychisme. La contestation à tout prix devient sa devise. (Herbert Schaffer, préface à l'enfant caractériel à l'école de Alfred Adler)

Il s'ensuit que, pour l'essentiel, les activités qui ont pour objet les hommes sont irrationnelles dans leur fondement même, mais non en droit c'est-à-dire dans leur nature. Dans ces domaines, il est, par conséquent,

nécessaire d'accorder l'activité dans l'ensemble de ses processus avec le *fonctionnement biologique naturel* des hommes, et particulièrement des enfants puisque l'irrationalisme est générateur chez eux de comportements profondément antisociaux. Bien entendu, il existe des degrés dans ce que la psychologie nomme les névroses et autres pathologies et surtout, il n'y a pas d'automatisme. Pour autant, les effets des conséquences de cet irrationalisme diffusé à hautes doses de façon continue sont responsables des situations qui transforment les hommes en tant que *puissance* en les conduisant à faire de la *tristesse* le mode essentiel d'existence de leur *vie*.

Dans ces domaines d'activité ayant pour objet les hommes, l'irrationalisme se fraie d'autant mieux un chemin que celui-ci résulte d'une interprétation erronée du réel et particulièrement de l'homme ; en somme de son ignorance c'est-à-dire de ses croyances mystiques. L'idéologie politique occidentale affirme ainsi un homme libre de se vouloir tel qu'il se veut et cette occurrence imprègne la totalité des hommes occidentaux, peu important qu'ils y croient ou non. L'homme n'est pas un animal et chaque homme a été éduqué dans cette idée qu'il vaut mieux qu'une autre espèce animale. Si on prend l'école en exemple, cette idée de l'homme rend presque totalement irrationnel le travail effectué sur celui-ci ; puisqu'à partir de là, on va exiger de lui telle manière d'être. En particulier, on considère qu'étant doué de libre-arbitre, il doit faire le bon choix c'est-à-dire le bien. En ce cas il est récompensé, sinon il est puni.

En somme, l'enfant est une essence et à cette essence correspond un être qui entre ou n'entre pas dans ce que l'on définit comme le bien de ce qui est ou comme le mal de ce qui ne doit pas être. Cette situation que des philosophes, de Hobbes à Nietzsche en passant par Spinoza, ont inversée suppose que chaque individu est une *puissance* qui peut ce qu'elle peut dans la situation et au moment où elle le peut et cette situation des hommes pris pour ce qu'ils peuvent nous conduit à créer celles qui leur sont les plus adéquates à leur développement suivant ce qu'ils peuvent. La *puissance*, cependant, n'est pas une fin en ce qu'elle serait définitive dans sa quantité et dans sa qualité. Qu'elle soit en acte à chaque instant ne détermine nullement et a priori de sa forme définitive. Car, parce qu'elle est transformée autant qu'elle est ce qui transforme, une *puissance* ne demeure jamais figée dans sa durée. Il y a un devenir de la *puissance*. Elle augmente ou elle diminue suivant ses transformations. Et parce qu'une *puissance*, au contraire d'une essence, n'a pas de contour ce qui ne signifie pas qu'elle ne connaît pas de lignes ni de perspectives, elle ne peut être développée que de façon organique c'est-à-dire en tenant compte de son *fonctionnement biologique naturel* et de ses *besoins vitaux*.

Cette dimension des hommes ne peut conduire à agir à leur endroit qu'avec rationalité. Enseigner à une *puissance* n'exige plus, en effet, qu'un enfant soit éduqué suivant les déterminations d'un universel qui s'applique à lui comme à tous ceux qui sont de même essence. Ce qui, d'ailleurs, n'oblige à aucun renoncement sur la qualité de ce qui doit être enseigné pour mener un enfant vers ses formes les plus élevées. Bien au contraire. Cela implique, en revanche, le renoncement à toute une mythologie sur ce qu'il est et cela modifie naturellement tous nos rapports avec les siens. Il n'est plus à éduquer suivant des déterminations définies en dehors de ce qu'il est en tant que *puissance*. Celles-ci ne peuvent être définies qu'à partir de lui. Pas plus, ne doit-il être conduit à un devenir par des déterminations définies en dehors de lui. Autrement dit, un éducateur considérant un enfant en tant que *puissance* d'exister n'attend plus de lui qu'il satisfasse à ses exigences, à ses déterminations et aux conséquences qu'il en attend c'est-à-dire à une essence, à un devoir-être. Il l'accompagne dans son développement qui est en partie déterminé par les connaissances et les savoirs qu'il lui offre et sa manière d'être ; Il ne le mène à proprement parler nulle part puisqu'il lui offre des possibilités, par conséquent des transformations réalisables. Il lui offre ce qu'il y a de plus approprié au développement de cette *puissance* qu'il est pour que la *vie* parvienne au *savoir* de son propre développement vers ses formes les plus élevées et l'empêche fondamentalement de croître vers une forme qui ne jouirait de l'existence que dans la négation supérieure de la *vie*. Elle est l'unique détermination acceptable parce que sans elle, la *vie* n'est plus.

Il est clair à mes yeux que nombre de tentatives qui consistent à poser les déterminations de la *vie* en dehors d'elle, déposse la *vie* du savoir qu'elle a d'elle-même et de ce qu'elle peut pour affirmer sa supériorité. Le pire surgit lorsqu'un savoir qui se pose comme ce qui doit seul transformer la *vie*, la déclare inapte en

puissance et impropre dans sa nature à poser les déterminations à son propre développement vers ses formes les plus élevées.

On conçoit sans doute mieux ainsi comment, à partir d'une idéologie de la *vie*, l'on peut être conduit soi-même à la pervertir et à ne pas pouvoir comprendre ni résoudre ce que, à son tour, elle produit en perversion dans ses rapports de composition et dans ses rapports avec elle-même. Chaque transformation compte.

Ainsi, on peut comprendre ou, à tout le moins entrevoir, *comment il se peut que tant d'hommes, tant de bourg, tant de villes, tant de nations supportent quelquefois un tyran seul qui n'a de puissance que celle qu'ils lui donnent, qui n'a pouvoir de leur nuire qu'autant qu'ils le veulent bien l'endurer, et qui ne pourrait leur faire aucun mal s'ils n'aimaient mieux tout souffrir de lui que de le contredire*. Étienne de La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*, traduction en français moderne par Séverine Auffret)

C'est parce que les hommes sont des *puissances* qu'une *psychologie* concrète peut s'appliquer à des masses et produire chez les individus qui la composent les ravages que l'on a connus et que l'on connaît. Mais c'est également pour cette même raison que, dans une situation donnée, les individus comme les masses peuvent gouverner leur *vie* avec rationalité, sans qu'un Pouvoir et une idéologie ne leur soient nécessaires.

L'une des leçons d'Étienne de La Boétie, dans son *discours de la servitude volontaire*, est de nous laisser savoir que, dans le prolongement du consentement à la servitude, dans ce *vouloir-être-l'esclave-du-tyran*, ce dernier ne gouverne pas parce qu'il est le Pouvoir incarné, même de dieu, ni en raison d'une volonté servile de millions d'hommes ; mais parce que des millions d'hommes le maintienne en *vie*, en raison de leurs activités qu'ils exercent avec rationalité. Le consentement seul au tyran, la volonté à la tyrannie, ne peut suffire à la conservation du royaume, c'est-à-dire au maintien des institutions. Les hommes pourraient, tout en consentant au tyran, ne rien faire, ne plus exercer aucune activité, ou, disons simplement, effectuer de manière désordonnée, et donc irrationnelle, leurs activités. Ce qui aurait pour effet immédiat la désorganisation du royaume en ses institutions et du Pouvoir. Si les agriculteurs ne cultivent plus, ne sèment plus, si les boulangers ne font plus leur pain, aujourd'hui, si les raffineries cessent leur activité, si les éboueurs cessent le ramassage des ordures et leur traitement, si l'on cesse d'exercer toutes les activités nécessaires aux *besoins vitaux* d'une société, le Pouvoir en son appareil d'État, la *vie* sociale, la cohésion entre les hommes, leurs rapports de composition dysfonctionnent jusqu'à finir par eux-mêmes cesser tout fonctionnement.

***L'enfant est, de toutes les espèces animales, le
seul à faire l'objet, dans le monde, de lois et
d'idéologies justifiant les violences à son égard***

Il en va de même dans une classe et dans un établissement scolaire. Ce n'est pas la classe, l'enseignant, autoritaire ou non, ni le chef d'établissement qui fait fonctionner le collège ou le lycée. C'est un ensemble d'activités harmonieusement ordonnées et exercées de façon essentiellement rationnelle par tous ceux qui en ont la tâche.

Le principe d'autorité ou d'éducation autoritaire, une heuristique de la peur, le chantage affectif, la punition, la compétition, la violence sous toute ses formes, par conséquent la tristesse, ne permettent pas à une activité exercée de manière irrationnelle de l'être, par leurs effets, avec rationalité. Elles permettent seulement qu'un minimum de rationalité accompagne l'exercice d'activités nécessaires au fonctionnement de la classe ou de l'établissement, faute de quoi, l'activité même de classe ou la gestion de l'établissement serait impossible. Autrement dit, en classe, l'éducateur ne peut rien sans une attitude rationnelle des enfants. Ce n'est pas son autorité qui peut se substituer à cette attitude rationnelle des enfants qui, seule, est en mesure de faire fonctionner la classe. Certes, en soumettant leur rationalité à l'irrationalisme de l'éducateur, les enfants permettent à celui-ci de disposer d'une classe silencieuse, à partir de laquelle il suppose pouvoir faire son cours. Or, par la domination essentielle de la rationalité des enfants, l'éducateur fait obstacle au *fonctionnement biologique naturel* des enfants qui ne sont plus aptes à porter leur attention à l'objet du cours. Car, c'est le

caractère autoritaire de sa pédagogie, la peur, les humiliations et la violence dont les enfants sont affectés qui limitent leur activité rationnelle, l'exercice de leurs savoirs. Cela peut suffire pour l'éducateur puisque les enfants sont silencieux, droits et les yeux mécaniquement rivés sur ce qui se déroule devant eux. Mais, fondamentalement, lorsque le corps d'un enfant caricature la vie qui n'y est plus, en quoi peut-on affirmer que le principe d'éducation autoritaire est utile au développement des savoirs d'un enfant, en somme à la tâche que se donne l'éducateur ? Et, en quoi l'activité à laquelle il les soumet peut les conduire à gouverner leur vie avec rationalité ?

En somme, en quoi son travail est-il, selon ce processus d'activité, d'intérêt vital ?

Ces données sociales sont inutiles en elles-mêmes dans la mesure où, d'une part, sans l'exercice rationnel d'activités utiles et nécessaires, d'intérêt vital, elles sont impuissantes à faire fonctionner quoi que ce soit ; d'autre part, elles produisent des conséquences qui, à un certain terme, sont susceptibles de se retourner contre ce qu'elles cherchent à conserver ou à protéger à savoir le fonctionnement de telle activité, la conservation du pouvoir, le bien-être des enfants, leur développement d'un sens social et d'intérêt vital, en somme la vie.

Plutôt que de développer la vie sur la base de cette rationalité naturelle, des éducateurs stimulent l'agressivité et exhortent au mépris de soi et des autres.

L'idéologie économique est tout aussi irrationnelle en ce qu'elle considère l'homme comme un produit, un bien, une chose qui peut s'adapter à toutes les normes qu'elle édicte et qu'elle peut interchanger : division du travail, répartition des horaires en sorte que la machine soit productive continuellement, consommation de biens inutiles etc. Tout une série de détails qui ponctue la *vie* au point même d'engendrer, de plus en plus souvent, sa disparition par une mort prématurée.

Le travail qui n'est pas d'intérêt vital tue, cela n'est pas nouveau. Ce qui est nouveau, c'est que le travail tue alors que le droit place la *vie*, dans nos pays, au sommet des valeurs à protéger. Dans notre société droit de l'homme et chrétienne, le meurtre est une interdiction fondamentale que l'État puni de trente années de réclusion criminelle.

Pourtant, par sa collusion avec l'idéologie politique, aucune autre idéologie que le *marché* n'a jamais eu une volonté exterminatrice plus grande. Le *marché* a accompli ce que les régimes totalitaires et fascistes n'ont pu que rêver. Des centaines de millions d'hommes réduits à l'état de chose, des esclaves sociaux et d'impuissance qui, subissant la vie, ne trouvent guère plus d'intérêt à celle-ci que dans la misérable espérance de dépenser chaque mois ce qu'ils ont gagné d'un dur labeur.

Chaque année, les accidents du travail et les maladies professionnelles causent la mort de plus de 2,2 millions de personnes, soit 5 000 personnes par jour (Estimations du Bureau International du Travail) ; ce qui ne comptabilise que les situations qui entrent dans la définition retenue. Et des milliards d'hommes souffrent de l'exploitation de leurs forces, réduits à l'état de rouage d'une machine qui les nie.

Si les droits de l'homme ne s'appliquent pas, c'est seulement parce que, pour l'idéologie économique, la dépense serait trop élevée. Car, dans notre monde, la vie a une valeur marchande et uniquement.

Ce qui ne produit qu'un émoi somme toute modeste et manifeste l'irrationalisme des masses qui n'exigent pas moins de travail ni une meilleure rémunération, pas plus qu'une activité d'intérêt vital qui, s'exerçant dans la rationalité, s'harmoniserait avec leur *fonctionnement biologique naturel*. Ce qu'elles exigent, c'est l'oppression des hommes qu'elles désignent comme les profiteurs, des fraudeurs, des paresseux. Ce qu'elles exigent, c'est un esclavage universel.

Mais l'idéologie politique nie le réel en conservant telle qu'elle est, l'idéologie économique. En clair, les hommes doivent s'adapter constamment à ce qui leur est nuisible et qui les tue. Et l'adaptation elle-même est le symptôme d'une dégénérescence des forces dans la vie.

Or, dans toutes les écoles de France, des enseignants sont le prolongement de l'idéologie économique dans l'école. Ainsi l'éducation totale a installé la mini-entreprise à l'école comme projet pédagogique *pour développer l'esprit d'entreprendre* (Voir le site de l'Éducation nationale sur ce point).

On privilégie, avec la plus grande ferveur, la compétition entre les enfants plutôt que la coopération et l'entraide. Une des premières règles qu'ils apprennent et qui détermine toute la scolarité durant leurs rapports entre eux, est l'interdiction de plagier qui trouve sa compensation, corrélativement, dans le droit de n'être pas plagié ; en tel cas, le plagiaire est dénoncé et sanctionné pour un acte parfaitement nécessaire à son développement à la fois des *savoirs de la vie* et de son sens social et d'intérêt vital. Chaque enfant est instrumentalisé pour repérer les fraudeurs, les tricheurs et les paresseux. On cultive l'esprit d'accusateur et de procureur chez eux. L'école est conçue sur le modèle des prisons c'est-à-dire du panoptique.

La parole des éducateurs à l'endroit des enfants, je l'ai dit, ne peut que marquer une mise à distance entre eux et les adultes. Or, la cohésion est indispensable, adultes et enfants ont socialement besoin les uns des autres. Les éducateurs s'adressent aux enfants comme s'ils étaient investis eux-mêmes et par eux-mêmes d'un pouvoir divin. Ils se placent manifestement au-dessus des enfants ce qui est, de toute évidence, en contradiction avec le développement de leurs savoirs et des exigences d'une communauté sociale, de leur coexistence. En effet, les enfants ne demeureront pas enfant toute leur *vie*. Ils seront les *puissances* que les adultes de leur enfance en auront permis et créé. Ces hommes vigoureux d'autrefois auront vieilli et ils auront socialement besoin de ceux qui, désormais, sont seuls capables de subvenir à l'essentiel de leurs *besoins naturels vitaux*.

Ils s'autorisent, dans l'école, toutes les violations de la loi et édictent même un droit parallèle qui s'y substitue. Un droit non écrit et changeant selon l'humeur de l'éducateur. Il n'est pas rare que le mépris de l'enfant soit la règle dans tous les établissements du premier degré au secondaire. J'observe sans mal sur ce point que les enfants sont aussi mal traités que le sont les détenus d'un centre de détention ou d'une maison d'arrêt. Dans les deux hypothèses, le Pouvoir punit sévèrement des individus pour des comportements qui ont directement pour origine la situation dans laquelle l'idéologie politique et l'institution les a placés.

À l'école comme en prison, l'idéologie politique assure au pouvoir professoral un droit à la violence que l'on nomme pour l'occasion discipline. C'est que la classe, comme microcosme de la *vie* sociale, est, après la famille, le lieu où l'État en son pouvoir ne doit pas manquer d'imprimer définitivement son autorité. Voilà pourquoi l'éducateur en jouit encore aujourd'hui. Car tout cela n'a, en réalité, rien à voir avec une supposée efficacité pédagogique et l'éducateur est, comme souvent, le dindon de la farce. Il est l'esclave qui s'ignore et qui consent à son esclavage. Il a l'entendement borné, et la carapace existentielle lourde et épaisse.

L'enfance est un cauchemar dont nous venons seulement de nous réveiller, écrivait Lloyd de Mause, historien de l'enfance.

Je sais qu'il y a, dans les familles et au sein de nos écoles, des enfants dont le cauchemar ne fait que commencer et ceux dont le cauchemar n'en finira jamais.

L'enfant est, de toutes les espèces animales, le seul à faire l'objet, dans le monde, de lois et d'idéologies justifiant les violences à son égard.

Il y a peu, un enfant en rentrant de l'école racontait à sa mère que son professeur de français leur avait déclaré, à propos d'un cours sur les *monstres*, que Adolphe Hitler en avait été un. Il y aurait, donc, des *monstres* à visage humain et des hommes.

- Maman, comment reconnaît-on les *monstres* ? Ressemblent-ils à Hitler ? À quoi ressemblait Hitler quand il était enfant ?
- À un enfant, lui répondit sa mère, à un enfant...

En le qualifiant de *monstre*, le professeur signifiait certainement que Adolphe Hitler était d'un autre monde ou qu'il était différent de nous autres. Il n'était pas simplement méchant et cruel, non, il était né *monstre*. Tel est heureusement ce qui le distingue de nous autres, les êtres humains se dit l'enfant.

Son professeur se voulait peut-être rassurant avec les enfants. Ou, peut-être, croyait-il lui-même que sous les traits de ce visage humain était tapi un *monstre*-né.

La réalité est que Adolphe Hitler était un enfant comme tant d'autres, je ne dirais pas comme ceux de nos jours, car l'époque et le système symbolique qui l'enveloppaient étaient, bien sûr, différents d'aujourd'hui. Mais, un enfant qui n'est pas né avec la volonté, la *puissance* d'en finir avec les juifs, les homosexuels, les handicapés mentaux, les intellectuels rebelles à l'idéologie nazie, avec la *vie*. Il était un corps, une puissance possédant son propre pouvoir d'être affecté, dans un monde débordant de tristesse.

Adolphe Hitler est devenu ce qu'une *culture*, c'est –à-dire la *vie*, qui a dégénéré a fait de lui. Car à nier chez les hommes, la prépondérance de leur animalité, à les vouloir séparés de leur *puissance* et de leurs désirs qui n'ont d'autres origines que leur animalité, leur sensibilité, l'animal devient *humain, trop humain* et c'est alors que la barbarie prend non pas un visage, mais en réalité, des visages. Des millions de visages qui réagissent chaque fois qu'ils sont affectés de tristesse, de souffrance, de conditions de vie déplorables. Ce sont ces millions d'hommes affectés de tristesse dont il faut craindre la réaction et la négation de la *vie* qui s'insinue, chaque jour, dans tous les domaines de leur vie sociale. Car les faibles ne l'emportent pas par le nombre, répondait Caliclès à Socrate, mais par contamination. Contamination de la tristesse et séparation de la force de ce qu'elle peut. C'est une maladie de l'être.

Le pire, en effet, n'est pas atteint parce qu'un homme au monde voit chez lui se développer un *amour de la mort* (Erich Fromm, *Le cœur des hommes*). Puisqu'en ce cas, une fois cet homme mort, le mal disparaîtrait avec lui. Or, il n'en pas ainsi.

Le pire surgit, donc, lorsqu'une culture imprègne de sa perversion des millions d'hommes. Car Hitler ni aucun autre dictateur n'a agi seul. Ils étaient accompagnés dans leur entreprise de destruction par des millions d'hommes. Plusieurs milliers d'hommes accomplissaient pour eux les actes de destruction, de souffrance et de mort tandis que les autres consentaient à de tels faits sans nécessairement commettre un acte autre que ceux qui manifestaient leur adhésion à cette idéologie. Très peu ont, en tant que *puissance*, mode de l'être, la possibilité de s'opposer ou à tout le moins de contester une idéologie qui entreprend l'esclavage ou l'extermination de millions d'hommes. Séparés de ce qu'ils peuvent, ils deviennent des serviteurs, des esclaves.

Les raisons sont, en surface, en conscience, sociales. Il est en effet difficile de résister à l'expansion perverse d'une telle idéologie lorsqu'elle apparaît aux yeux de millions d'hommes, ou même de quelques milliers, normale et juste. D'autant plus lorsqu'une telle idéologie s'établit sous la forme d'institutions sociales qui acquièrent aisément la confiance du plus grand nombre en raison de son adoption par le régime en place. A fortiori, lorsque ce régime déclare et prétend protéger les hommes, à tout le moins, en droit, au moyen de normes auxquelles il confère une très haute valeur juridique c'est-à-dire symbolique. L'effet performatif joue également son rôle.

Dans ce prolongement, il faut admettre qu'une civilisation qui enseigne aux hommes qu'ils sont une essence participe évidemment à produire chez eux une conception transcendante du fonctionnement biologique des hommes et de leurs rapports de composition sociale. En d'autres termes, d'aucuns croient que tel homme a un destin ; d'autres que chaque individu naît avec une volonté libre, autonome et indépendante de l'animalité et de la sensibilité qui se nourrissent de leur environnement.

Dans ce cas, il n'est pas étonnant que des millions d'hommes croient au mal comme s'il pouvait s'incarner chez un homme qui en aurait été choisi comme le dépositaire par un être supérieur ou qui serait né avec.

Les raisons sont, en conséquence, profondément liées à la culture d'une civilisation ou d'une société, dans une durée plus restreinte, qui imprègne nécessairement tous les hommes puisqu'elle est la *vie*.

Je le dis avec la force de l'homme ordinaire et anonyme qui ne craint, de ce fait, aucun courroux : la perversion de la *vie* ce que, sous un autre vocable et de manière plus étroite, Erich Fromm nomme la

thanatophilie ou la nécrophilie, l'amour et la fascination pour la mort et auquel j'ajoute l'amour de tout ce qui, dans le monde de la technique et de la science, nous sépare de la *vie*, ne surgit pas miraculeusement, pas plus que cela n'est le fait d'un individu ni même de quelques individus. C'est le fait d'une culture de la destruction, de la souffrance et de la mort ; de tout ce qui est contraire à la *vie* en tant qu'elle est un corps, une sensibilité, une animalité dépendante de son environnement.

Si aussi peu d'hommes peuvent contester, voire s'opposer à une idéologie qui objective la vie au point même de la nier en tant que telle, ce n'est pas par manque de *vouloir* mais par manque de *pouvoir*, c'est-à-dire d'un développement des savoirs de la vie dans leur dépendance du pouvoir d'un corps d'être affecté. Et par manque, je n'entends ni vide ni absence mais un homme dont la *puissance* est occupée essentiellement par l'amour de la mort plus que par celui de la *vie*. Comme celui occupé essentiellement par l'amour de la vie, il ne peut que ce qu'il peut, mais ce qu'il peut prend toujours ou presque la forme de la négation de la *vie*.

C'est ainsi que lorsque la culture d'une civilisation donne avantage, à des degrés divers, à tout ce qui génère, par le biais des conditions d'existence, des institutions sociales, des rapports de composition sociale et d'un savoir qui, prétendant se suffire à lui-même, écarte la vie en laquelle il trouve pourtant son origine, de la frustration, des honneurs, du pouvoir, de la domination, de la soumission, de la compétition, une sollicitation effrénée des désirs, en somme, à tout ce qui porte l'animal humain à agir contre lui-même, à compenser, selon le terme d'Erich Fromm, son impuissance ou pire à transcender sa propre existence en sorte qu'elle corresponde réellement à ses fantasmes, l'animal humain devient, suivant une certaine mesure, l'agent de sa perversion et de son extermination, l'affirmation masochiste de sa négation en tant que vivant.

Puisqu'à ses yeux, *le plus bel exploit qu'un homme puisse accomplir n'est pas de donner la vie, mais de la détruire.* (Erich Fromm, *Le cœur de l'homme*)

Le pire n'est dès lors pas qu'une civilisation ou qu'une société génère un Hitler ou un Staline mais des millions d'hommes ordinaires qui, pour satisfaire leur amour de la mort, les accompagnent ou n'éprouvent leur existence que dans la séparation des hommes avec la *vie*, dans sa détestation et sa négation.

Un führer ne peut faire l'histoire que si les structures de sa personnalité coïncident avec les structures de larges couches de la population. [...] Car, aujourd'hui, il est universellement admis que le « fascisme » n'est pas l'exploit d'Hitler ou de Mussolini, mais l'expression de la structure irrationnelle de l'homme nivelé dans la foule. (Wilhelm Reich, *La psychologie de masse du fascisme*)

Il n'y a pas d'enfants *caractériels* par volonté. Il n'y a que des enfants que la *culture* transforme.

Or, l'éducation c'est-à-dire la culture, dans les établissements scolaires, ne repose plus sur un enseignement qui développe les *savoirs de la vie*, la langue particulièrement contemporaine mais également ancienne car il n'y a rien d'autre qui peut constituer avec plus de finesse un homme, mais accroît sans cesse celui de l'idéologie scientifique qui accélère le processus de séparation des hommes d'avec la vie et accentue chez eux leur désintérêt pour tout ce qui est vivant. Puisque la science est le savoir qui pose l'action de la vie par des déterminations extérieures et dont l'objectivité, sur ce terrain, ne pourrait être réfutée par la vie elle-même prise dans sa sensibilité et, en conséquence, dans sa subjectivité.

Mais surtout, l'éducation scolaire s'établit par une discipline qui n'est qu'une violence *scientifisée* d'où, dès lors, on prétend tirer une vérité et la légitimité qui l'accompagne. Or, on ne peut répondre plus mal à la condition de l'enfant difficile.

Bien loin de le rétablir dans un comportement socialement propre à lui faire composer des rapports au sein desquels la vie s'épanouit, elle ne fait que conforter gravement sa tendance à la destruction, à son désamour de la vie.

La sévérité, l'autorité transcendante, la soumission, la menace, l'irrationalisme, la peur, le mépris, les sanctions, les humiliations, les rapports de force ou la violence en général ne tarissent pas la source du mal

mais, bien au contraire l'alimentent et génèrent pour lui des formes de détestation et de destructions de la vie nouvelles qui croissent dans son efficacité.

Seule une éducation à la connaissance de la vie peut élever un enfant à sa création dans l'amour.

Un enseignement doit conduire à la création de soi dans l'amour et à la connaissance de la vie

La *culture* se situe dans tous les interstices et les détails de la *vie* sociale. Un regard ou une attitude muette unis socialement deux personnes. Il est impossible, sauf à se retirer dans un lieu éloigné de tout homme, de ne pas créer de la *vie* sociale. Chacun est, en droit, une *puissance culturelle*.

On enseigne plus par sa manière d'être que par toute autre pratique pédagogique.

Il y a quelques mois, j'eus une discussion avec l'un des enseignants du primaire qui avait, dans la journée, puni de lignes à copier ma fille. Il n'était pas sans ignorer que cela me déplaisait fortement puisque, deux ans auparavant, la maman et moi-même avions fait une réclamation, d'abord auprès de l'enseignante concernée, puis de l'Inspection académique pour précisément exiger, parce que le droit les y obligeait, l'arrêt définitif des punitions et autres penchants.

Je commençai donc par lui rappeler avec fermeté ma position et son obligation de traiter les enfants avec plus d'intelligence sensible qu'il n'en était le cas actuellement. Ce faisant, je n'ignorais pas qu'il en était incapable comme l'est le plus grand nombre d'enseignants. Je savais, en conséquence, que la discussion était vaine parce qu'une donnée sociale est impuissante à transformer un homme adulte dont le vécu, comme pour chacun, a nécessairement et progressivement figé la *cuirasse existentielle*. Ce qu'un homme peut ne peut être modifié de telle manière qu'il réponde favorablement à un commandement. Le développement des savoirs est, par définition, un processus lent.

J'en avais fait, effectivement, l'expérience deux ans plus tôt devant l'enseignante qui supposait et suppose encore la relation à un enfant des classes dont elle a la charge sur le principe autoritaire. Je lui avais demandé quelles étaient les raisons, à ses yeux, d'adopter une telle attitude ? Elle m'avait répondu que c'était pour le Respect, ce à quoi je m'attendais car c'est un véritable leitmotiv chez les enseignants ou les parents friands d'éducation autoritaire. J'objectai un argument simple qu'elle était en mesure de comprendre mais dont je savais, aussi, qu'elle serait incapable d'*éprouver* et de penser.

Je lui dis qu'elle n'obtiendrait aucun respect, même dans l'idée pure, à agir avec autorité avec un enfant, qu'elle ne produirait que de la peur, des angoisses et de la souffrance dont la seule fonction est de produire de l'obéissance, c'est-à-dire un engourdissement de la *puissance* d'un enfant, sa séparation. Elle objecta, par un argument d'autorité, que je n'étais pas enseignant ce qui impliquait, pour elle, une incompétence de nature à m'adresser à elle sur un tel sujet.

Ce que je n'ignorais pas, comme je l'ai marqué à de nombreuses reprises, c'est que la *culture* ne connaît pas le monde physique d'espace-temps ce dont il résulte que l'animal humain est continûment *affecté* par son environnement naturel et les relations sociales, y compris celles qui nous paraissent implicites. Car il n'y a pas d'implicite *culturel* du point de vue de la *vie*.

Un enseignement est de la *culture*, et en tant que tel, il est l'affaire de tous, ce qui ne signifie pas que nous en soyons tous capables mais qu'un pédagogue n'a pas plus de légitimité à éduquer qu'une personne qui n'est pas initiée à son *savoir*. Si l'enseignement fait l'objet, en droit, d'un monopole, celui de l'État, c'est parce que cela sert l'idéologie dominante. C'est une idée très dangereuse que les éducateurs le croient. Il n'y a, en fait, aucun monopole et les éducateurs n'en sont que la part émergée et servile.

Par ailleurs, l'entière formation qui est la leur repose, comme tout ce qui est enseigné aujourd'hui, sur l'idéologie scientifique. Aussi la totalité de leur savoir les conduit, dans tous leurs rapports de composition

avec les enfants, à objectiver la *vie*. La question de savoir si les enfants sont des êtres vivants n'intervient pas dans leur jugement, non parce que cela va de soi, mais parce qu'ils n'éprouvent plus qu'un enfant qui n'est pas leur sang est un être vivant qui, comme eux, éprouve la *vie* qui s'éprouve en eux. Il est un objet qui est au fondement de leur activité. Ils n'ont ni besoin de l'aimer ni besoin de le détester. Parce qu'il n'est pas la *vie*, il est une chose entre leurs mains.

Et leur narcissisme parachève cette séparation. L'éducateur devient dictateur et instrumentalise la violence pour empêcher ou étouffer les critiques à son endroit. Ce qu'il suppose être, un savant devant des ignorants, détermine tous ses rapports de composition aux autres.

Tout ce qui tend à manifester chez lui sa détestation de la vie en tant qu'elle est ce qu'il ne peut soumettre à sa *puissance*, affirme chez un enfant le désir de la détruire. Son impuissance qui se déploie transforme tout ce qu'il touche en être pour la mort.

Je tentai dès lors un dernier propos en lui présentant brièvement la lettre LVIII que Spinoza adressa à Schuller dont le sujet est la liberté qui est entendue encore aujourd'hui dans notre société sinon explicitement dans nos propos, à tout le moins, dans notre conduite vis-à-vis de nos semblables et des autres espèces animales, comme le libre-arbitre. Parce que je ne souhaitais pas l'affecter de tristesse et qu'elle se sente par suite en situation d'infériorité tant il semblait qu'il devait être important pour elle de m'imposer sa supériorité, je me tus sur l'origine et l'auteur dudit propos.

Je choisissais cette lettre LVIII parce qu'il me semblait qu'elle pouvait me permettre d'interroger cette enseignante sur ses certitudes, ce qui était d'ailleurs une attitude de ma part fondamentalement socratique. Il me paraissait, dans un tel moment, infécond de donner, même sommairement - ce qui relève déjà d'une certaine prouesse - et au cours d'un entretien de quelques minutes, un exposé de la pensée spinoziste et je voulais absolument éviter de prendre le rôle de l'enseignant selon la notion qui est la sienne. Il me fallait m'inspirer de la maïeutique socratique pour faire d'une pierre deux coups : tout en m'exprimant sur le fond, je devais incarner dans la forme un enseignement d'une dimension nouvelle.

Dans cette lettre LVIII, Spinoza définit ce qu'est la liberté ainsi :

J'appelle libre, quant à moi, une chose qui est et agit par la seule nécessité de sa nature ; contrainte, celle qui est déterminée par une autre à exister et à agir d'une certaine façon déterminée. [...]

Pour rendre cela clair et intelligible, concevons une chose très simple : une pierre par exemple reçoit d'une cause extérieure qui la pousse, une certaine quantité de mouvement et, l'impulsion de la cause extérieure venant à cesser, elle continuera à se mouvoir nécessairement. Cette persistance de la pierre dans le mouvement est une contrainte, non parce qu'elle est nécessaire, mais parce qu'elle doit être définie par l'impulsion d'une cause extérieure. Et ce qui est vrai de la pierre il faut l'entendre de toute chose singulière, quelle que soit la complexité qu'il vous plaise de lui attribuer, si nombreuses que puissent être ses aptitudes, parce que toute chose singulière est nécessairement déterminée par une cause extérieure à exister et à agir d'une certaine manière déterminée.

Concevez maintenant, si vous voulez bien, que la pierre, tandis qu'elle continue de se mouvoir, pense et sache qu'elle fait effort, autant qu'elle peut, pour se mouvoir. Cette pierre assurément, puisqu'elle a conscience de son effort seulement et qu'elle n'est en aucune façon indifférente, croira qu'elle est très libre et qu'elle ne persévère dans son mouvement que parce qu'elle le veut. Telle est cette liberté humaine que tous se vantent de posséder et qui consiste en cela seul que les hommes ont conscience de leurs appétits et ignorent les causes qui les déterminent. (Spinoza, extrait de la Lettre LVIII à Schuller)

Possiblement bouleversée par l'extravagance de ce discours qui, sans nul doute, la sortait de son monde conceptuel habituel, l'enseignante eut une attitude hautaine. La situation de notre entretien forcé, son objet, son *sentiment d'infériorité* et sa *carapace caractérielle* avaient raison de la rationalité vers laquelle je souhaitais la conduire. Je n'ai pas su, je n'ai pas pu l'affecter de la joie nécessaire.

Aussi, parce que je ne visais pas une inclination de ses *affections*, je pris le penchant autoritaire, le seul penchant auxquelles les *puissances* autoritaires peuvent être sensibles ; je lui dis que la loi lui interdisait la pratique de la

punition et des humiliations et mes compétences juridiques servaient de fondement à la vérité de mon propos. La loi est l'acte autoritaire par excellence puisqu'il s'impose en lui-même à tous sans discussion ni explication, a fortiori au fonctionnaire dans l'exercice de ses fonctions qui y consent par son entrée dans le corps concerné et par l'exercice de son activité. Elle est par excellence le moyen de contrainte des esclaves.

Si tant d'enseignants adoptent de telles pratiques au premier degré pourtant interdites depuis plus de 120 ans, c'est que l'Inspection académique les autorise de fait à cette pratique. Je savais, par conséquent, fort bien que mon penchant ne suffirait pas dans cette mesure à l'emporter sur-le-champ. Avec la maman, professeur de français dans un collège, nous avons saisi le directeur académique.

Faisant suite à cet échange stérile, lorsqu'ensuite je me trouvais face à cet enseignant qui avait puni ma fille de lignes à copier parce qu'il avait simplement cru qu'elle avait osé défier l'autorité de sa sainteté, j'adoptai une conduite autoritaire similaire à la première sachant qu'il était illusoire de m'entretenir avec lui sur ce sujet. À mon étonnement, non pas que je lui fis impression, nos termes, cependant, devinrent plus aimables au fur et à mesure, si bien que je lui fis remarquer que sa conduite autoritaire, la sienne comme celle de tous les enseignants, achevait d'anéantir un *savoir* qui avait perdu sa gaieté. À ces mots, il rit. Je crois, et j'en suis même convaincu, il n'avait jamais considéré en plus de trente années d'enseignement que le savoir pût être gai et, il va sans dire, qu'il ne pouvait avoir conscience des conséquences particulièrement dommageables de sa disparition pour la *vie* sociale.

Aucun autre enseignement que celui de créer et d'être créé dans l'amour, l'amour de soi et des autres, et à la connaissance de la *vie*, et donc des vivants, ne peut mieux accompagner et préparer un enfant à vivre dans une communauté sociale et pour lui-même en sorte que la *joie* soit le mode essentiel d'existence de sa *vie*.

Faire de l'école un lieu où la joie est le mode essentiel d'existence de la vie

Éduquer dans l'amour et à la connaissance du vivant ne peut, à l'évidence, être analogue à un laisser-être, un laisser-faire ou un laisser-aller chaotique. Il ne s'agit pas, comme je l'ai si souvent entendu chez les partisans d'une éducation autoritaire, qu'un individu soit libre de répandre, parce qu'il en jouit, sa *tristesse* sur le monde. Une éducation dans l'amour et à la connaissance de la *vie* suppose d'accompagner un enfant à s'accomplir, avec bienveillance et bienfaisance, dans sa *puissance* en ce sens que l'éducateur l'accompagne dans le développement des *savoirs de la vie* et de ceux qui y puisent leur source et dans des rapports de compositions sociales de telle sorte que, au cours de son développement, la générosité de l'éducateur, tout en satisfaisant ses *besoins naturels vitaux*, offre à un enfant de se créer dans l'estime de lui-même et des autres. Car sans cet amour de soi, les rapports de compositions sociales ne peuvent s'établir que sur le mode de la *tristesse*.

Il est temps que les enfants de notre monde sachent qu'ils ne sont pas tenus de servir les intérêts d'une idéologie qui n'a pour eux, comme projet de *vie*, que l'exploitation de leur *puissance* par l'anéantissement total du vivant en eux.

Il est temps que nos enfants se réconcilient avec les *joies* ordinaires d'une existence qui donne à chacun le goût de la *vie*.

Pour Alfred Adler, *l'éducation n'est pas*, comme le pense l'idéologie politique, *une préparation à la vie*, mais un *processus de la vie et spécialement de la vie sociale*. En ce sens, il n'en signifie pas moins que l'éducation est *culture* et qu'en tant que processus de la *vie*, on ne peut empêcher la *vie* de se transformer. Car en voulant faire obstacle aux transformations de la *vie*, il va de soi qu'on la transforme. Les hommes sont condamnés à s'éduquer.

Partant, l'école ne doit pas ignorer cette *puissance* naturelle de la *vie* en se bornant à faire ingurgiter à des enfants une somme de connaissances stériles qui ne peuvent trouver leur utilité que dans l'exploitation du

vivant. Cette *puissance* en action continue doit offrir à chaque enfant la *puissance* de se réaliser socialement dans la créativité et la célébration du vivant.

Il me paraît bien difficile à un enfant de nos sociétés de puiser dans sa *puissance* si, à son arrivée dans le secondaire mais également dans ce que l'idéologie politique nomme avec hypocrisie la *vie* active, il n'a pas une pratique assurée de la langue. Car elle est indiscutablement à l'origine de la création de compositions sociales et de l'ouverture à la connaissance de la *vie*.

Cette exigence me permet d'illustrer sur un point la question de la rationalité contre laquelle des enseignants luttent quotidiennement.

Quoi de mieux pour s'approprier une langue que de la parler et de l'écrire sans craindre le courroux d'un maître qui, trop souvent, est lui-même à la peine dans ce qu'il est censé enseigner. Comment peut-il croire enseigner ce qu'il n'a jamais reçu lui-même en partage ?

La première leçon qu'il doit donner est celle qu'il se doit à lui-même.

L'idéologie politique lui a fait illusion en l'autorisant à se présenter à un concours avec une formation technique sans relation avec une *culture* de la langue. Il n'est pas rare aujourd'hui que des individus qui ont un parcours universitaire dans les domaines, notamment du *management* en tout genre ou de n'importe quelle licence, se trouve en fonction de professeur des écoles pour enseigner une langue, une *culture des humanités* dont ils ne possèdent rien ou si peu. Car enseigner une langue ne signifie pas seulement donner des explications grammaticales ou linguistiques. Cela suppose surtout une imprégnation des enfants avec un monde qui ne peut que leur paraître aujourd'hui bien séparé de leur *vie*.

Une langue se pratique plus qu'elle ne s'enseigne selon l'acception classique. La langue, qu'on l'écrive ou la parle, nécessite dès lors d'enrichir les enfants d'une *culture* non pas exclusivement de l'art de dire ou d'écrire dont les qualités esthétiques peuvent masquer une absence de fond, mais de celle qui leur permette de s'exprimer, d'exposer leur pensée, de la partager, de vivre. C'est pour cela qu'un enseignement de la langue qui est plus un obstacle à son apprentissage, se doit d'être vivant chez ceux qui font profession de l'enseigner. Sans la parfaite maîtrise de la langue, ce qui implique en fond qu'elle porte sa *culture*, il ne peut y avoir, dans nos sociétés actuelles, un développement chez un enfant d'un sens social et d'intérêt vital.

La deuxième leçon que l'éducateur se doit est celle de libérer la parole des enfants en la rendant désirable et en la dépouillant de toute idée de sanction qu'il s'agisse de note, de réprimande ou d'humiliation. On ne peut s'acclimater à une langue que si on la pratique, peu important les erreurs qu'il appartient à l'accompagnateur de corriger dans la bienveillance. L'évaluation est permanente et l'enfant n'a pas toujours besoin de l'éducateur pour reconnaître ses erreurs.

L'enfant doit pouvoir *éprouver* la pratique réelle de la parole libre. Je vois déjà poindre chez les fauteurs de décrets l'objection du laxisme, du chaos, de l'enfant-roi, du petit sauvage incapable de respect envers ses aînés et à qui il faudrait tout passer parce qu'il est Enfant. De toute évidence, non. S'il faut l'affirmer et le réaffirmer encore, haut et fort, j'affirme qu'une éducation, qu'une *culture* de la *vie* s'oppose à l'agitation incontrôlée, à la bousculade, à l'indiscipline, à la dissidence quand elles ne sont d'aucun secours à la *vie*, qu'elles ne sont pas d'intérêt vital. La tyrannie n'est jamais parvenue à faire qu'un Pouvoir dure toujours. Bien au contraire, elle ne cesse d'alimenter les *forces réactives* de la vie qui finit toujours par se libérer du joug de son oppresseur avant d'en adopter une structure identique.

La troisième leçon qu'il se doit est de reconnaître en présence des enfants ses propres insuffisances. Il n'a pas à en avoir honte s'il les exprime à leur endroit comme une marque de son honnêteté, de sa confiance et de son amour.

La quatrième leçon qu'il se doit à rapport avec un des irrationalismes de la Science qui se prétend objective dans les domaines, notamment, des sciences humaines. L'éducateur se doit de reconnaître aux enfants qu'il n'y a pas d'objectivité dans la lecture d'un texte, dans la résolution d'un exercice, même de mathématique

pure. Ce qui explique souvent les erreurs des enfants en mathématique, ou dans d'autres disciplines, qui ne parviennent pas à entrer dans la rationalité du mathématicien simplement parce que l'équivocité de la langue empêche un rapport de composition parfaite entre l'enfant et ce dernier. En d'autres termes, l'énonciation du problème posé à l'enfant le conduit, par une interprétation, à ne pas pouvoir saisir l'énoncé du mathématicien. Cela est d'autant plus manifeste lorsque l'exercice est, dans sa syntaxe, sujet à une équivoque qui peut porter sur un mot ou qui peut être tiré du système symbolique lui-même. En ce dernier cas, le monde conceptuel de l'enfant et du mathématicien diffère ce qui a pour résultat d'empêcher conceptuellement la résolution de l'exercice qui, aux yeux de l'enfant, peut être littéralement absurde. Des instructions académiques préconisent une rédaction claire, mais lorsqu'ils sont éducateurs, il est certainement courant que des mathématiciens ne prêtent que peu d'attention à ces difficultés. L'enfant a faux, il n'a pas compris ou il n'est pas fait pour la mathématique, point.

Il est fondamental que l'éducateur reconnaisse aux enfants que toute situation est médiatisée par un point de vue, par une conscience, par une *puissance*, par une force qui donne sens à l'objet dont elle s'empare, par un homme qui a vécu. Car cela implique la construction, chez l'un quelconque d'entre nous, d'un monde conceptuel. Particulièrement dans ce qu'on nomme encore les explications de textes. Même lorsqu'il s'agit d'entrer ou d'extraire la pensée d'un auteur en rapport avec son texte, cette entrée ou cette extraction est toujours la composante d'un point de vue, d'une singularité, d'une subjectivité. Quand on parle ou discute un texte, le sujet entame un processus de lecture qui mène ou cherche à établir une cohérence d'ensemble. Cette cohérence est, en tant qu'elle est attachée à la part la plus intime du sujet, irréfutable, alors qu'elle peut être réfutée à partir du monde conceptuel de l'auteur du texte et, bien sûr, du réel. Elle peut l'être encore par un autre sujet pour les mêmes raisons, mais en tel cas l'objection ne tient plus que du point de vue. Car deux pensées, par hypothèse, pense à partir d'invariants et qu'il ne peut en être autrement.

Pendant qu'il donnait un cours sur l'*Éthique* de Spinoza, Gilles Deleuze fait observer aux étudiants que, selon le point ou le concept à partir duquel il livre sa lecture, la pensée de Spinoza peut donner le sentiment qu'elle suit cette lecture même et non pas une autre. Or, il est certain que, selon les affinités et le pouvoir d'être affecté de chacun, une autre lecture est possible, ce qui ne signifie pas qu'elles s'opposent, mais que l'une ou l'autre teinte la pensée de Spinoza, ni sur le fond ni sur la forme, mais dans son examen, c'est-à-dire dans le faire-voir, le faire-savoir et le faire-sentir. Dans le faire *éprouver*. Il y a une relation *affective* entre un rapport social et la vie qui éprouve et est éprouvée par chacun.

Aucun enfant ne devrait se voir dénier cette subjectivité et aucun éducateur ne devrait pouvoir dissimuler la sienne.

Il est évident, après avoir dit cela, qu'il ne s'agit pas de laisser un enfant croire et penser n'importe quoi d'un texte ou d'un auteur. Mais lorsqu'il est dans cet effort qui consiste à se placer dans le monde conceptuel d'un auteur, son interprétation, sa lecture, son point de vue, à donner un contour, ou à suivre un contour qui ne peut avoir pour lui la netteté que l'auteur ou le pédagogue lui prête, même s'ils diffèrent de la lecture dominante, doivent être approuvés en tant que tels.

Une dernière leçon qui faciliterait le quotidien de l'éducateur serait pour lui de cesser d'essentialiser les enfants de sa classe selon le type du bon élève, de l'élève moyen et de l'élève mauvais, *caractériel* et n'aimant pas l'école. Aucun enfant au monde ne naît avec la détestation de l'école et la haine de la *vie*.

Dans des conférences qu'il a tenues devant des enseignants, Alfred Adler leur rappelait que *la mauvaise volonté n'est jamais le début mais la conséquence du découragement*. Ce que l'éducateur doit *éprouver*, c'est que chaque parole, chaque geste qui n'a d'autre dessein que de corriger un enfant marque un peu plus sa séparation d'une *vie* sociale qui se veut aimable et vivante.

Je lis encore souvent dans des revues ou dans des périodiques que des spécialistes en psychologie infantile prônent la nécessité de la punition qui serait créatrice de limites indispensables à la *vie* et à ses débordements. Il faut éviter l'éclat des désirs toujours nuisibles à une idéologie qui craint les dangers que représentent des millions d'hommes instruits dans l'*amour* et à la connaissance du vivant, autonomes et qui sauraient alors

qu'aucun Pouvoir n'est nécessaire à l'épanouissement de la *vie* vers ses formes les plus élevées si les activités de ces hommes-là les conduisent à gouverner leur *vie* sociale, culturelle et professionnelle avec rationalité et donc, en commençant, par nettoyer leurs activités des idéologies qui les corrompent.

Nos sociétés infligent depuis des siècles des punitions, des plus cruelles aux plus civilisées, dit-on. Si la punition avait quelque vertu de nature à rendre un homme *caractériel*, voire violent en homme aiguisé d'un sens social et d'intérêt vital et qui se trouve spontanément animé d'une passion pour les lettres et les arts à force d'humiliation, d'oppression et de répression, il faut, dans ce cas, sans tarder obliger chacun d'entre nous à un séjour dans les maisons d'incarcération et de redressement, à commencer par nos spécialistes en science de l'enfant.

Je ne peux que renvoyer le lecteur aux chiffres de l'administration pénitentiaire qui montrent manifestement que le plus grand nombre de personnes détenues n'ont pas pu développer leur sens social à la fois, parce qu'ils n'ont pas reçu une *culture* propre à développer leur *vie* vers ses formes les plus élevées mais aussi et surtout, parce qu'ils sont le produit d'une *culture* de masse qui les a dépossédé, dès l'origine, de la cohérence fondamentale que suppose la mise en pratique des *savoirs de la vie*.

Ce dont nous prive l'idéologie politique, c'est précisément de cette cohérence. On peut toujours se dissimuler derrière des principes et des déclarations, il ne suffit pas que les enfants se voient enseigner des *savoirs* s'ils sont incapables de les mettre en pratique lorsqu'ils sont en situation d'autonomie. Or, l'école pour le peu de *savoirs* utiles qu'elle enseigne, échoue à établir une cohérence entre le *savoir*, le savoir-faire et sa mise en pratique dans l'*épreuve* de la *vie*.

Il est une chose que de donner une note à la reproduction par un enfant d'un *savoir* dont l'apprentissage s'est fait séparément des autres, voire contre les autres que de l'accompagner à l'apprentissage de *savoirs* utiles et complémentaires dans l'*épreuve* de la *vie*.

C'est une des raisons qui expliquent qu'un enfant peut virtuellement acquérir tel ou tel *savoir* théorique mais être incapable, lorsqu'il est à lui-même son propre maître, de le pratiquer. Telle est, entre autre chose, la valeur d'une *culture*, d'un enseignement dans l'*amour* et à la connaissance du vivant. La *vie* ou *culture* n'est nullement un lieu à part, séparée d'elle-même. Elle doit constamment être au service d'elle-même, avoir et être la mémoire d'elle-même. Faute de quoi, la *vie* s'expose à s'exercer essentiellement sur le mode de la *tristesse*.

Aussi, me paraît-il élémentaire que les éducateurs prêtent un soin particulier aux désirs des enfants et à leur curiosité. Car là où l'ennui et l'oppression dominent, un enfant ne se désespère pas seulement d'apprendre, il se désespère de la *vie*. Car en fait, ce qu'un pédagogue développe chez lui, c'est une négation de la *vie*.

Comment peut-on alors exiger d'un enfant qui a oublié ce qu'il possédait naturellement, qu'il s'harmonise à la *vie* qui *s'éprouve* par lui ? Autrement dit, s'il a perdu le désir d'apprendre, de connaître et de savoir, comment pense-t-on, une fois qu'il sera livré à lui-même, qu'il sera apte à la création de compositions sociales et de *s'éprouver* dans la *joie* ?

La réponse des impuissants et des nostalgiques du culte du chef est l'obéissance par l'acculturation, le travail qui abrutit du matin au soir et le divertissement pur.

Pour ceux chez qui l'oppression aurait cultivé le goût de la rébellion contre l'autorité, le système judiciaire a adopté une pratique que l'on ne devrait même plus aujourd'hui infliger à un chien ! Lorsqu'un tel animal mord son maître ou en présence de ce dernier, un tiers parce que le maître, par son inertie ou sa volonté, s'est incarné dans le rôle du dominé, le chien est piqué car l'on suppose toujours, avec nécessité, qu'un chien qui a mordu, mordra encore.

Bien loin d'inquiéter les responsables d'un tel désastre humanitaire à savoir l'idéologie politique, le *marché*, l'école et la famille, la Justice achève chez ces hommes la bête qu'ils sont devenus en mettant en application, selon un processus identique, une œuvre d'euthanasie sociale.

Il n'y a qu'une efficacité de la punition, celle de désapprendre la rationalité naturelle qui *découle de la croissance organique d'un processus de travail*. (Wilhelm Reich, *La psychologie de masse du fascisme*)

Elle désapprend à vivre.

Une punition n'a aucune autre efficacité que celle-ci et si mes détracteurs pouvaient observer un tant soit peu, outre les conséquences négatives de leur production, ils verraient par la même occasion l'absence totale d'effet positif sur les individus qui en sont frappés.

Souvent, un enfant, par sa vulnérabilité et sa fragilité, est le lieu naturel de l'exutoire des instincts les plus bas.

Jamais une punition aussi sévère et cruelle soit-elle n'a empêché des hommes de franchir les interdits ; tout comme chaque année, des enseignants se lamentent a priori des enfants *caractériels* qu'ils rencontreront à la rentrée scolaire suivante.

La raison en est simple, tout homme est agi selon sa *puissance*, c'est-à-dire suivant les *affections* avec lesquelles il est capable de former un corps nouveau, particulier, et de vivre une joie intense. Cela suppose un développement des savoirs de la vie des plus fins.

Je ne connais pas un autre remède pour éviter une telle ruine que de permettre à un enfant de se réaliser dans l'*amour* et à la connaissance d'une *culture* de la *vie*.

On raconte parfois cette histoire selon laquelle Frédéric II de Hohenstaufen, couronné empereur en 1220 du Saint Empire romain germanique, voulut savoir si un bébé développait spontanément une langue sans que personne ne lui parle. Il était curieux, dans l'affirmative, de connaître cette langue innée. Aussi, après avoir réuni un certain nombre de nouveau-nés, orphelins, selon la *Chronique* de Salimbene de Adam, il ordonna qu'on s'occupe de ces derniers sans jamais leur offrir la moindre caresse ni parole. Il s'en suivit qu'aucun enfant ne développa spontanément une langue et, n'ayant pas reçu la moindre affection, tous moururent au cours de leur enfance.

Sept siècles plus tard, Otto Gross, brillant médecin et psychanalyste, en conclut ainsi : *sans amour, un enfant ne peut pas vivre*.

C'est se condamner à être les esclaves latents des tyrans si nous n'avons pour seule ambition que de faire naître au monde des enfants qui n'y entre que pour mourir avec lui.

Ôtons aux tyrannies de ce monde ce qui fait leur puissance en révoquant sur le champ ce qui empêche un enfant de devenir à lui-même son propre maître, car il n'est jamais bon d'avoir plus d'un maître ;

Apprenons-lui à marcher seul pour que ce qu'il possède en lui de plus vivant, porte sa *puissance* d'exister à être l'incarnation de la *vie* invincible ;

C'est ici le combat du jour et de la nuit.