

International Baccalaureate Organisation

-

Conférence électronique, printemps 2004

« Enrichir les communautés : Concepts de communautés dans l'avenir »

ARTICLE UN :

« Nous sommes une espèce qui vit en petits groupes »

Je suis honoré d'être invité à contribuer quelques réflexions initiales à cette conférence très importante. Cette conférence est importante parce qu'elle recourt à une nouvelle forme technologique pour relier des milliers de personnes dans des écoles situées dans des contextes sociaux très différents dans le monde entier. La conférence est encore plus importante parce qu'elle vise à approfondir notre compréhension de la communauté. Cette tâche devient de plus en plus importante de jour en jour, car des intérêts particuliers semblent décidés à rompre les liens nécessaires pour soutenir la vie civilisée. Nous devons d'abord comprendre pourquoi nous autres humains avons des pulsions profondes et contradictoires : nous voulons collaborer et livrer concurrence; nous nous cantonnons dans un individualisme exacerbé quand nous ne nous adonnons pas à l'altruisme; nous nous plaçons à vivre ensemble mais nous souhaitons souvent nous retrouver seuls. Autrement dit, nous devons comprendre ce qui motive les être humains. Le fait que cette première conférence mondiale de l'I.B.O. a pour titre « Enrichir les communautés » amène à croire que beaucoup de gens craignent d'ores et déjà que nos communautés ne sont plus ce qu'elles étaient jadis, ni même ce qu'elles pourraient être dans l'avenir, et qu'il faut, d'une manière ou d'une autre, les enrichir.

Je suis conscient du fait que je ne suis pas sur le point de prononcer une « conférence inaugurale » classique, que vous écouterez attentivement, bien assis, pendant une heure environ, après quoi vous poserez un tas de questions. Ce ne sera pas ainsi. Vous allez participer à cette conférence dans vos écoles individuelles, ou en groupes

d'écoles, organisés par continents. Aux questions que vous pourrez poser à la suite de mes quatre ou cinq brefs exposés, il vous faudra trouver la réponse entre vous. À la fin de la conférence, il sera passionnant de voir quelles différences culturelles se feront jour, et comment les interprétations différentes de la notion de communauté pourront être tournées à notre avantage à tous.

Pour comprendre ce que je suis sur le point de dire, vous devez connaître mon point de départ. Je suis britannique de nationalité. J'ai enseigné la géographie et l'éducation religieuse dans une célèbre « grammar school » anglaise, c.-à-d. une école secondaire à admission par concours, et je suis devenu directeur d'une grande « comprehensive school » anglaise, c.-à-d. une école secondaire publique, alors que j'étais au début de la trentaine. Étant géographe de formation, j'étais fasciné par les différentes manières de vivre, et m'intéressant à la religion, j'étais intrigué par l'évolution des différents systèmes de croyances. Vers le milieu de la quarantaine, je suis devenu directeur d'une œuvre de charité britannique dans le domaine de l'éducation, qui se consacrait à trouver des moyens pour la communauté d'assumer un rôle de partenaire égal avec les écoles dans l'instruction des jeunes gens. Dix ans plus tard, je me suis installé à Washington pour animer une initiative transnationale visant à étudier les conséquences pour l'éducation des recherches issues de la neurobiologie, de la science cognitive, de la psychologie de l'évolution, de la théorie des systèmes, etc. Il est intéressant de constater que plus mon travail m'amenait à réfléchir aux constatations sur le fonctionnement du cerveau humain, plus je me rendais compte que la culture influence de façon très importante le plein développement de nos natures innées – autrement dit, les communautés, expressions de la culture, étaient encore plus importantes que je ne m'en étais rendu compte auparavant.

Depuis lors, j'ai prononcé des causeries à l'occasion de conférences dans beaucoup de régions du monde; je dois avoir rencontré certains d'entre vous. Lors de mes conférences, je mélange toujours l'anecdotique et le théorique, afin de raconter une histoire captivante. Car ce sont les récits qui transmettent la signification. Je dois toutefois émettre une mise en garde. Chacun d'entre vous peut étudier la théorie, mais pour parvenir à bien raconter, vous devrez substituer vos anecdotes aux miennes. Plus vous le ferez, plus vous approfondirez votre compréhension de la théorie et plus vous pourrez faire œuvre utile. Alors, au fil de cette conférence, alors que vous

m'entendrez développer mes arguments, substituez à tout moment votre expérience à mes récits. Ajoutez des citations d'autres personnes que vous trouvez encore plus appropriées pour illustrer les arguments que vous estimez nécessaires de présenter. Après tout, le but de cette conférence est de vous donner l'inspiration et la capacité de faire comprendre à beaucoup d'autres gens encore pourquoi il est tellement important d'enrichir les communautés.

Une autre observation préliminaire : rappelez-vous toujours que nous autres, êtres humains, utilisons nos cerveaux pour réfléchir de façon évoluée depuis l'apparition de la conscience il y a quelque 75 000 à 100 000 ans, et dans un sens plus général, depuis plusieurs millions d'années. Nous avons mis au point des techniques dans ce but, dans l'interaction avec les autres, au fur et à mesure de nos tâches quotidiennes, bien longtemps avant que les Juifs, les Grecs, les Égyptiens ou les Chinois ne créassent les premières écoles, il n'y a sans doute guère plus de quatre mille ans. Nos « moyens privilégiés d'apprendre », transmis sous forme de prédispositions mentales des générations d'autrefois à celle d'aujourd'hui, ont été formés non pas devant un tableau noir, mais autour d'un feu de camp. Nos manuels étaient notre vécu quotidien et nos examens, la cruelle épreuve de l'astuce nécessaire pour survivre. En 2003, nous essayons une nouvelle version électronique perfectionnée de cet entretien autour du feu de camp. Grâce à cette expérience multimédia, vous allez trouver un moyen de partager vos idées, comparable à la camaraderie de nos ancêtres de l'Âge de pierre à l'entrée de leurs cavernes.

Je vous propose pour commencer de réfléchir à cette citation du philosophe australien John MacMurray.

Puisque l'individualisme donne une idée fautive de notre nature, il s'ensuit que la vie en communauté est l'état normal pour les êtres humains. Mais la vie humaine n'est pas organique; une existence partagée est le fait d'une intention, non d'une fatalité. La communauté doit être créée et entretenue à dessein, et plus nous réussissons à le faire, plus nous accomplirons notre nature personnelle.¹

Nous sommes, chacun d'entre nous, ce que nous sommes à cause de l'interaction entre nos natures héréditaires et individuelles et le monde tel que nous le vivons. Les permutations possibles de cette conjonction sont incalculables, d'où la diversité des expériences humaines. Prenez le cas de Thomas Paine, que connaîtront bien les Américains parmi vous, un compatriote des Anglais d'ailleurs, et aussi le cas de Lachlan MacQuarrie, que connaissent tous les Australiens et peut-être même quelques Écossais.

Thomas Paine devint sans doute le publiciste le plus célèbre au monde lorsqu'il fit paraître en 1776 son pamphlet « Common Sense », qui devait tant faire pour unir les colons d'Amérique dans leur opposition au gouvernement de George III. Mais Paine n'était arrivé en Amérique que deux ans plus tôt, un corsetier en faillite âgé de 37 ans et cherchant un nouveau départ dans la vie. Boston était alors un port florissant, le foyer des troubles politiques et la tête de pont pour les Anglais qui voulaient se lancer dans la grande entreprise américaine.

Paine était né et avait grandi dans une ville de marché typique du 18^e siècle anglais : Thetford, dans le Norfolk. Issu d'une famille de Quakers, il avait fréquenté l'école quelques années seulement, puis appris son métier. Avec moins de 2 000 habitants, Thetford comptait un nombre étonnamment élevé d'artisans, non moins de 350. Il s'agissait d'hommes réfléchis, qui grâce à leur connaissance de leur métier, pouvaient vendre le fruit de leur travail et leur savoir aux autres. Séparés par une bonne journée de marche de toute autre ville, de tels hommes devaient apprendre rapidement que même s'ils devaient être indépendants, leur bien-être était en définitive relié à la fortune, ou à l'infortune, de la communauté toute entière. Dans les années 1770, Thetford était notoire comme étant l'une des « plus indolentes, vénales et antidémocratiques » de toutes les circonscriptions de complaisance, les célèbres « rotten boroughs » d'Angleterre, « ses mœurs une source de scandale et de notoriété, ses affaires synonymes de malhonnêteté, même à une époque pourtant accoutumée à une telle conduite ».² Les controverses politiques étaient agitées au fil d'innombrables débats parmi les artisans, et Thomas Paine, semble-t-il, devint un homme inquiet, plein d'une énergie insatisfaite, animé d'une haine de la monarchie et des intérêts en place, et rageur devant son impuissance à progresser.

À Boston, il trouva une ville dix fois plus grande que Thetford, cherchant par tous les moyens à commercer avec qui elle voulait, comme elle voulait, sans se plier aux contraintes imposées par une monarchie distante de trois mille milles. Ce qui avait pu sembler la rude et perspicace éloquence d'un avocat du peuple à Thetford devint, dans le Boston de 1776, le premier son de trompe de la révolution. Que l'on pense que 600 000 exemplaires de Common Sense furent vendus dans un pays qui ne comptait alors que deux millions et demi d'habitants.

L'histoire aurait toujours ignoré Thomas Paine s'il n'avait pas vécu dans ces deux communautés : « Common Sense » est issu de la conjonction de ces deux expériences.

À 3 000 milles de là, quelque 20 ans plus tard, les MacClean de Duart parvinrent enfin à expulser les derniers représentants du clan des MacQuarrie de leurs minuscules îles d'Ulva et de Gometra dans les Hébrides, et les remplacèrent par des troupeaux de moutons. Parmi les expulsés se trouvait Lachlan MacQuarrie, 12 ans, le fils cadet du chef de clan ruiné, qui devait à présent se tailler sa propre place au soleil. Le jeune Lachlan entra dans l'armée et parvint à survivre aux vicissitudes des guerres napoléoniennes, pour être envoyé en Nouvelle-Galles du Sud où il devint en 1809 gouverneur de cette jeune colonie encore en difficulté. Un jour, dans sa correspondance conservée en Écosse,³ j'ai remarqué une lettre qu'il avait écrite, beaucoup plus tard, à un correspondant qui lui demandait comment il était parvenu à des telles hauteurs à partir d'une origine si humble. Il répondit : « Naissant sur une île minuscule au milieu de l'océan, on apprend très rapidement ce qui influence tout. Avec une telle leçon, bien apprise dans la jeunesse, on devient rapidement « un citoyen du monde » et dès lors rien n'est impossible ».

Ceux d'entre vous dont les ancêtres sont originaires d'Irlande sauront que les cultivateurs de ce pays ont appris depuis longtemps à emmener le bétail né sur les côtes exposées aux tempêtes de l'ouest de l'Irlande dans les gras pâturages tempérés du comté de Dublin et du comté de Meath, où leurs lourds squelettes et leur solide constitution se chargeront rapidement de chair. Tom Paine et Lachlan MacQuarrie acquièrent les compétences qui devaient leur être si utiles dans vie alors qu'ils grandissaient dans de petites communautés autarciques où ils devaient

obligatoirement apprendre ce qui motive les êtres humains. Ayant bien appris cette leçon, ils purent réussir dans le vaste monde.

Beaucoup d'entre vous sont parents et comprendront un incident que je me rappelle très clairement, qui met en scène deux de nos fils, il y a une douzaine d'années. Nous avions un ordinateur à la maison depuis environ deux ans déjà, et Peter, mon aîné qui avait alors 11 ans, s'était enseigné à lui-même tout ce qu'il était alors possible de savoir sur la programmation. Son cadet, David, trois ans plus jeune que lui, en vint à s'intéresser aussi à l'ordinateur. Il assaillait Peter de questions et la patience de ce dernier – qui en avait pourtant normalement en abondance – arriva à sa fin. « Tu n'as qu'à trouver cela toi-même », enjoignit-il finalement à David. Se tournant vers moi, il commenta : « Si j'explique toujours tout à David, il n'apprendra jamais comment faire cela lui-même. C'est comme ça que j'ai dû apprendre. » David prit à cœur le conseil de son aîné. Il est aujourd'hui extrêmement compétent et rompu à tous les aspects de la programmation, qui le fascine. Pas assez toutefois pour que cette connaissance prenne le pas sur son premier amour, celui de l'art, mais suffisamment pour qu'il soit à présent en mesure de facturer les gens, dans les loisirs que lui laisse la peinture, pour résoudre leurs problèmes informatiques.

Nous autres humains sommes le plus motivés lorsque nous devons relever des défis légèrement plus ambitieux que ce que nous avons cru jusqu'alors que nous pouvions faire, du moment que nous appartenons à une communauté qui nous soutient et nous donne un sentiment d'identité. Je dois ici émettre une réserve. Même si je m'enthousiasme face aux nombreux avantages qu'une communauté peut offrir, je suis conscient de l'existence du revers de la médaille. Une communauté peut souvent être paralysante pour un jeune esprit. Émigrer d'une communauté à l'autre est donc souvent le déclencheur d'un résultat exceptionnel. C'était certainement le cas pour Thomas Paine et pour Lachlan MacQuarrie, et sans doute pour beaucoup d'entre vous.

En termes biologiques, l'être humain est une espèce qui vit en petits groupes. Laisser à nous-mêmes, nous nous organisons automatiquement en groupes dont le noyau n'a souvent pas plus d'une douzaine de personnes. Nous ne vivons pas en armées comme les fourmis, ni en troupeaux comme les buffles, ni en vols comme les hirondelles. Nous ne recherchons pas non plus l'isolement de l'aigle marin. En termes physiques,

kilo pour kilo, nous ne pesons pas lourd par comparaison aux fourmis. Ce n'est que grâce à notre cerveau, et à notre capacité de communiquer entre nous, que l'espèce humaine prédomine. Nous savons comment créer une communauté. C'est ce qui fait de nous des êtres exceptionnels. Il s'agit, si vous voulez, de notre « caractéristique unique ».

D'autres créatures savent créer des communautés, mais pas au même degré que nous. Il y a deux ans, un gardien de parc national, au nom évocateur de Jumbo Jones Junior, m'escortait dans une réserve faunique en Afrique du Sud. Comme son père avant lui, il avait passé sa vie à suivre les animaux sauvages. Il m'a raconté que la semaine précédente, il était tombé sur un groupe de cinq lionnes qui venaient de tuer et de dévorer une gazelle. Repues, elles se reposaient en léchant le sang de leurs pattes. Il se dit qu'elles n'auraient pas à se nourrir pendant au moins deux jours. Cependant, vers le midi du jour suivant, un important troupeau de gazelles commença à traverser la savane en contrebas. Les quatre lionnes plus âgées regardèrent les gazelles mais savaient bien qu'elles n'avaient pas besoin de chasser. La cinquième lionne, la plus jeune, commençait à s'agiter mais n'arrivait pas à attirer l'attention de ses congénères.

Soudain, la jeune lionne sauta sur ses pattes et se précipita vers le troupeau, qui s'égaila instantanément. La jeune lionne fut plongée dans la confusion. Elle entreprit de suivre une gazelle, puis une autre, puis changea encore d'avis et se lança dans une autre direction encore. Après une demi-heure, dépitée et sans proie pour récompenser ses efforts, la jeune lionne revint à son groupe. Jumbo Jones regardait attentivement. Les quatre autres lionnes formèrent un cercle, la tête tournée vers l'intérieur, laissant un espace pour la lionne désobéissante. Lentement, la tête basse, elle se glissa dans le cercle. Les quatre autres lionnes, délibérément, mais sans brutalité ni malice, donnèrent quelques bons coups de tête à leur congénère impétueuse pendant quelques minutes, puis toutes cinq s'allongèrent de nouveau.

Les gazelles effrayées ne revinrent pas le lendemain. Pendant toute cette journée-là, les cinq lionnes s'agitèrent, en proie à une faim de plus en plus impérieuse. Le troisième jour, Jumbo Jones vit les gazelles revenir. Pendant des heures, il braqua ses jumelles sur la jeune lionne. Elle regardait les autres en éveil absolu, mais complètement immobile. Puis, au signal de l'une des lionnes plus âgées, toutes cinq

sautèrent sur leurs pattes et, travaillant en équipe avec une discipline extraordinaire, ne prirent que deux minutes à repérer, entourer et abattre une gazelle.

Ce jour-là, j'entendis une autre histoire. Il s'agissait d'un nouveau parc où l'on introduisait toute une série d'animaux sauvages. Cinq jeunes éléphants mâles y furent installés, mais ils se déchaînèrent rapidement. Leurs hormones adolescentes leur firent perdre toute maîtrise. L'un tenta de s'accoupler avec un buffle d'eau, dont il ne parvint qu'à rompre l'échine. Un autre alla jusqu'à tenter de s'accoupler à un minibus plein de touristes japonais! Il fallait faire quelque chose, et vite, sinon il serait nécessaire d'abattre les jeunes éléphants. « Il y a une solution bien simple, déclara un vieux gardien de parc expérimenté, il suffit d'introduire un vieil éléphant mâle dans le parc ». Ce qui fut fait. Le vieil éléphant prit rapidement la mesure de la situation et commença à barrir. Plus les jeunes éléphants étaient désobéissants, plus le vieil éléphant barrissait et barrissait. Jusqu'au moment où les jeunes se calmèrent tout à coup et firent désormais montre d'obéissance envers leur aîné. La paix fut rétablie et le sourire reflorissait sur les lèvres des touristes japonais. À présent, les jeunes éléphants devaient soumettre leurs instincts à l'influence formatrice de la sagesse de leur congénère plus âgé. Je me demande s'il y en a un seul d'entre vous, ayant une expérience d'enseignement au secondaire, qui ne trouve pas dans sa vie un écho de cette anecdote!

Il semble que l'être humain a acquis ses compétences sociales longtemps avant de savoir parler et utiliser le langage. L'on ne sait toujours pas au juste quand cela s'est produit, mais on accepte de plus en plus que le langage date de 125 000 à 150 000 ans. Par rapport à l'existence des êtres humains reconnus, il s'agit d'une époque assez récente dans l'échelle généalogique. En effet, il y a cinq à sept millions d'années que nos ancêtres se séparèrent des grands singes, et homo erectus a fait son apparition il y a deux millions d'années environ. L'homme de Neandertal disparut semble-t-il il y a seulement 35 000 ans, et il est très probable que même à ce stade il était incapable de parler.

Nos ancêtres si peu loquaces, toutefois, devaient posséder un extraordinaire pouvoir d'organisation sociale. Il y a 500 000 ans, ils commencèrent à migrer hors de l'Afrique; après 300 000 ans, chaque génération s'était, semble-t-il, divisée entre ceux

qui occupaient les toutes nouvelles terres colonisées, et ceux qui allaient encore quelques milles plus loin. Ces derniers se divisèrent à leur tour, certains allant encore plus loin, jusqu'à la Terre de Feu, jusqu'aux steppes de la Mongolie, jusqu'aux îles de l'Indonésie et du Pacifique, même jusqu'à l'Australie. Ils emportaient avec eux la capacité de s'organiser d'eux-mêmes, de fabriquer des pointes de flèche et de chasser suffisamment d'animaux plus grands et plus rapides qu'eux avant que ces mêmes animaux ne les chassent eux-mêmes. Les êtres humains, minuscules et vulnérables, en vinrent à peupler la terre parce qu'ils pouvaient de plus en plus utiliser leur cerveau dans un sens intentionnel. Ils comprenaient l'importance de la collaboration. Nous survivons parce que nous savons que nous ne pouvons jamais faire seuls tout ce qui doit l'être.

Deux psychologues, Alan Fiske⁴ (« Structure of Social Life; the four elementary forms of human relations ») et Jordan Peterson.⁵ (« Maps of Meaning; the architecture of belief ») ouvrent une perspective très intéressante sur ce thème. Les travaux de Peterson réunissent tous les éléments qui laissent à croire que l'être humain possède un ensemble de compétences qui lui permet de réagir à la nouveauté avec un mélange d'anxiété et de curiosité. Ce « détecteur de nouveauté » alerte le corps, d'un moment à l'autre, sur la nature probable d'une nouvelle situation : menace ou occasion. « Ce faisant, d'après Lawrence et Nohria, le cerveau essaie différentes formes de représentation de l'objet inconnu, recherchant toute représentation préexistante – c'est la modélisation – et notant les correspondances et différences possibles ».⁶

Peterson ajoute que les humains pourraient être prédisposés, grâce à ces processus mentaux, à réagir à la nouveauté avec toute une gamme de réponses instinctives. Dès que nous trouvons des manœuvres ou des stratégies préexistantes qui donnent les résultats voulus, nous les adoptons. C'est une technique de survie fondamentale. Ainsi, nous ne sommes pas obligés d'essayer un nombre excessif de possibilités.

Fiske a établi un survol de la gamme d'ensembles de compétences dont les humains se servent dans leur rapport entre eux. Il a baptisé ces ensembles de compétences « formes universelles de la sociabilité ». Selon ses recherches, tout comportement humain peut être classé en quatre ensembles de compétences distincts : le partage

communautaire, le classement hiérarchique, la correspondance équivalente, et le prix du marché.

Le partage communautaire semble être la forme la plus fondamentale de transaction humaine : « De chacun selon sa capacité, à chacun selon ses besoins ». Il s'agit d'un système qui s'applique bien à une famille de petites dimensions, ou encore à une famille étendue où chacun se connaît et où tous sont affectés par le résultat de toute transaction. Le classement hiérarchique représente un ensemble de relations très différentes. Il s'agit essentiellement d'un rapport d'inégalité dans lequel les humains négocient, au fil du temps, un classement entre eux, un genre d'ordre hiérarchique. Ce système comporte des avantages pour tous, sauf ceux qui sont tout au bas de l'échelle, mais de telles relations ont tendance à se désintégrer pendant les périodes de perturbation et de changement social.

La correspondance équivalente est une forme de relation à long terme basée sur le principe de la mutualité. Le prix du marché, enfin, représente un troc, souvent pour une transaction unique, par exemple, lorsqu'on achète une voiture d'occasion ou une maison. Chaque partie sait que l'autre cherche à obtenir la meilleure affaire possible. Par conséquent, chacun aborde la transaction de façon matoise, subreptice, et selon son propre avantage.

Selon Fiske, ces quatre modes de comportement sont universels. Ils font partie de notre patrimoine et ont été forgés au fil de longues périodes par notre environnement ancestral. Le partage communautaire est le plus profondément enraciné des quatre, et semblerait avoir été hérité des sociétés de chasseurs et de cueilleurs constituées de très petites communautés qui ont dominé une grande partie de l'histoire humaine. Il s'agit des compétences qui nous sont les plus familières. La correspondance équivalente aurait certainement été applicable (en termes modernes) dans les petits centres urbains qui ont caractérisé une grande partie de la société humaine depuis 5 000 ans, tandis que le prix du marché est une technique vraisemblablement acquise dans les contacts entre artisans à une époque plus récente.

Selon Fiske, chaque enfant, en grandissant, en arrive à comprendre de mieux en mieux les règles qui s'appliquent à chaque mode de comportement. Les enfants de

trois ans semblent déjà savoir comment fonctionner selon le mode du partage communautaire, alors qu'un enfant de huit ans sera passé successivement par le classement hiérarchique et l'équivalence correspondante pour parvenir au prix du marché. Il s'agit d'une notion intéressante, qui pourrait contribuer à expliquer pourquoi les enfants qui n'ont pas eu de nombreux contacts sociaux étant jeunes n'arrivent pas à comprendre rapidement à quelles règles un interlocuteur obéit dans une situation nouvelle. Au niveau le plus fondamental, une jeune fille sans expérience dans la société, éprouvant ses pulsions sexuelles innées, pourrait estimer qu'elle obéit aux règles du partage communautaire, tandis que son partenaire plus expérimenté est manifestement en mode du prix du marché (c.-à-d. à l'opposé de l'engagement). Une situation dangereuse.

Fiske conclut : « Cette théorie des modèles relationnels considère que l'être humain est intrinsèquement sociable. Chacun cherche à établir le contact avec les autres selon chacun des quatre modes fondamentaux, et s'efforce d'imposer ces structures relationnelles sur son univers social. Chacun veut que les autres se conforment au modèle qu'il comprend : « Jouons sur le même terrain ». Par conséquent, les notions des relations sociales, les jugements moraux, les normes et les mobiles relationnels coïncident souvent. Nous sommes sociables par nature et par culture ».

La sociabilité à l'interaction de la nature et de la culture est notre lot depuis très longtemps semble-t-il. Le succès des lions n'est qu'en partie dû à leur superbe corps : à chaque génération, les jeunes doivent être introduits à la culture de leur espèce, et d'ailleurs ils s'y attendent. Jane Goodall, la célèbre experte en chimpanzés, raconte souvent qu'elle n'a jamais connu de cas d'un jeune chimpanzé orphelin, même si un parent adoptif avait subvenu à ses besoins matériels, qui avait noué à l'âge adulte une relation suffisamment durable pour parvenir au stade de la reproduction. Selon Goodall, sans l'attention appropriée de leurs parents, les chimpanzés n'acquièrent jamais les compétences sociales qu'un partenaire possible exige.

Les jeunes humains, en grandissant, sont mus par leurs instincts les plus profonds à la recherche d'une culture appropriée. Lorsqu'ils ne la trouvent pas, ils ne sont pas en mesure de donner libre cours à ces prédispositions évoluées qui expliquent ce que l'on ne peut décrire autrement que comme « l'ascension de l'Homme ». Parfois, nous

trouvons des cas de générations entières d'enfants émergeant de sociétés bouleversées, comme les enfants des rues de Buenos Aires, ou du Cap, dont la rude existence aurait été instantanément reconnaissable pour nos ancêtres de l'Âge de pierre. Horace Mann, observant l'afflux à Boston des Irlandais fuyant la dévastatrice famine de la pomme de terre au milieu des années 1840, était épouvanté : « Quiconque connaît la vie domestique déficiente et chaotique de ces gens qui vivent dans la pauvreté extrême et dans l'ignorance, sans parler de l'intempérance, des mœurs grossières, de l'impureté, des jurons, et de tous les vices de l'oisiveté vulgaire que l'on retrouve dans certains secteurs de tous les quartiers populeux, ne peut douter qu'il vaut mieux pour les enfants d'être soustraits aussi tôt et aussi longtemps que possible à l'influence de leurs parents ».⁷

Par conséquent, et à l'époque, cela semblait aller de soi, l'éducation à Boston au milieu des années 1840, et de plus en plus en Angleterre pendant les années qui précédèrent la loi sur l'éducation de 1870, en vint à être considérée par les gouvernements comme une mesure anodine, qui visait à attribuer aux écoles une part croissante de la responsabilité de l'apprentissage. L'éducation et la scolarisation devinrent progressivement synonymes, et les expériences informelles de l'enfant, qui lui avaient jusque là permis de se créer son propre monde, furent largement ignorées, La communauté et la famille virent leur importance progressivement réduite.

C'est pourquoi il est bon que cette conférence insiste à ce point sur la communauté et nous lance à tous le défi de voir le lien entre celle-ci et notre réflexion sur l'éducation. Un chiffre très simple est éloquent : les enfants dans le monde occidental passent tout au plus 20 % de leurs heures éveillées dans une salle de classe entre cinq et 18 ans. Plus des trois-quarts des heures d'éveil d'un enfant ne sont pas surveillés par un professeur ni organisés par une école. Par conséquent, la plus grande proportion du temps d'un enfant est passée dans plusieurs lieux autres qu'une classe : avec ses camarades, dans des centres commerciaux, des installations sportives, ou simplement à flâner chez lui ou chez ses amis. Il est trop facile de dire que les enfants mettent leur cerveau en marche en entrant dans la classe et l'arrêtent quand ils sortent. C'est peut-être bien le contraire qui est vrai ! Vu la nature de la curiosité humaine, l'apprentissage se produit chaque fois que l'apprenant peut bénéficier de la découverte d'une nouvelle façon de donner un sens à des idées ou à des situations passionnantes.

Un seul mot peut décrire ce large éventail de possibilités d'apprendre, et ce mot ne peut être que le vocable un peu usé de « communauté ».

Au fur et à mesure que les besoins des jeunes apprenants évoluent de plus en plus rapidement, et que l'apprentissage « juste à temps » devient de plus en plus indispensable pour l'adaptation, une grande partie de l'apprentissage en vient à dépendre de notre capacité de tirer parti de toutes nos ressources, de toutes nos habiletés et de toutes les expériences qui nous sont offertes autour de nous. La communauté est appelée à assumer un rôle plus important, non pas moins.

Depuis 100 ans et plus, nous en sommes venus à considérer l'apprentissage comme un processus qui se déroule essentiellement dans des institutions, séparément du reste de la vie. Il s'agit là d'une manière de penser très limitée. Dans son étude de 1986 sur le système des apprentis aux États-Unis au 18^e et au 19^e siècles, Rorabaugh déclare : « Ce système d'éducation et de formation professionnelle permettait de transmettre d'une génération à une autre des renseignements pratiques importants; il s'agissait d'un mécanisme grâce auquel les jeunes pouvaient prendre pour modèle des adultes approuvés par la société; il s'agissait d'une institution conçue pour assurer le bon développement moral grâce à la responsabilité paternelle du maître pour le comportement de son apprenti; il s'agissait enfin d'un moyen de contrôle social imposé à des garçons adolescents potentiellement perturbateurs ». ⁸ Dans une brillante analyse de l'impact des nouvelles technologies sur les pratiques de travail, Shoshana Zuboff écrivait en 1988 dans « The Age of the Smart Machine » : « Apprendre n'est pas une activité qui exige d'interrompre le travail productif – au contraire, l'apprentissage se situe au cœur même de l'acte productif ». ⁹ Les groupes sociaux donnent à leurs membres les ressources nécessaires pour apprendre. Apprendre est essentiellement une activité communautaire; un apprentissage fécond doit être à la fois social et actif. Mais les écoles, quelques bonnes qu'elles soient, ne représentent qu'une partie de ce qui compte en éducation : c'est la communauté qui est l'autre partenaire.

Questions possibles pour l'article un :

- 1) Est-ce que les jeunes d'aujourd'hui ont suffisamment d'occasions de connaître des communautés tellement diverses qu'ils sont en mesure de mieux comprendre ce qui motive l'être humain?
- 2) Faisons-nous droit au besoin qu'ont les jeunes de trouver eux-mêmes leurs solutions, et leur donnons-nous suffisamment d'occasions de s'organiser eux-mêmes, et sinon, pourquoi pas?
- 3) « Meilleure est l'école et moins nécessaire est la famille » : comment réfuteriez-vous cet argument?
- 4) Est-ce que l'économie de marché, qui insiste pour attribuer une valeur monétaire à chaque bien et chaque service, finit par miner la réciprocité naturelle qui fait la vitalité des communautés productives?
- 5) Selon John MacMurray : « La vie humaine n'est pas organique; une existence partagée est le fait d'une intention, non d'une fatalité », Comment pouvons-nous aider les jeunes à si bien apprendre cette leçon qu'ils seront mieux capables de bâtir dans l'avenir des communautés diverses que nous l'avions été dans le passé?
- 6) Il y a 400 ans, le poète anglais John Donne écrivait : « Nul homme n'est une isle complète en soy-mesme; tout homme est un morceau de continent, une part de tout... La mort de tout homme me diminue, parce que je suis solidaire du genre humain. Ainsi donc, n'envoie jamais demander : pour qui sonne le glas... il sonne pour toi ». Face à cet énoncé puissant de l'interdépendance de l'homme dans la communauté, et dans notre propre expérience, pouvez-vous trouver d'autres écrivains, passés et présents, qui définissent de façon aussi succincte l'interdépendance de l'homme dans les structures sociales définies?

International Baccalaureate Organisation

Conférence électronique, printemps 2004

« Enrichir les communautés : Concepts de communautés dans l'avenir »

ARTICLE DEUX : **« Qu'est-ce donc qu'une communauté? »**

Je vous propose de réfléchir à deux maximes des Amérindiens :

« Ce monde ne nous a pas été légué par nos parents, mais prêté par nos enfants »

« À l'égard de toute proposition des anciens, il faut tout d'abord envisager les conséquences pour nos descendants dans sept générations. »

Pour les Autochtones, le projet théorique, écologique d'économie durable que nous croyons avoir découvert représentait tout simplement le sens commun...tout comme pour les ancêtres récents de ceux d'entre nous qui vivent dans les économies dites « développées ». C'est toujours la réalité quotidienne de tous ceux qui, innombrables, vivent au jour le jour partout au monde. Cent ans après Thomas Paine, mon propre grand-père (qui naquit en 1888 et mourut en 1976) était un petit agriculteur relativement aisé dans le riche comté agricole du Devon dans le sud-ouest de l'Angleterre. Je doute fort qu'il ait jamais prononcé le mot de « communauté », même s'il comprenait parfaitement cette notion. Il savait exactement qui était son prochain, et son éthique était très simple : « Use envers les autres comme tu voudrais qu'ils en usent envers toi ». Il me donna le même conseil que Polonius à son propre fils dans la pièce de Shakespeare : « Ne sois jamais prêteur ni emprunteur ». Même s'il exploitait sa ferme à fond, il n'en compromit jamais l'avenir : il planta des arbres qui n'arriveraient pas à maturité avant un siècle ou davantage; et les haies étaient un investissement, car elles font de bons voisins. Même s'il avait horreur du gaspillage, mon grand-père adhérait strictement à l'injonction biblique qu'un fermier devait

laisser assez de la récolte debout pour permettre aux pauvres de venir glaner. Largement autodidacte, puisqu'il avait quitté l'école à douze ans, il avait néanmoins beaucoup lu, et n'hésitait jamais à critiquer les politiciens qui avançaient des propositions irréfléchies. La communauté dont il faisait partie était extrêmement solide à cause de son interconnectivité : si une personne subissait une catastrophe, le reste de la communauté s'organisait automatiquement d'elle-même. Personne n'était payé pour le faire et personne n'avait même à le planifier. Ces gens voyaient le monde en termes englobants. Subconsciemment, ils reconnaissaient la vérité du vers de John Donne : « La mort de tout homme me diminue, puisque je fais partie du genre humain ».

En deux générations tout au plus, ce mode de vie qui avait existé pendant des dizaines de milliers d'années a disparu dans de vastes régions du globe. Nous regrettons la disparition de la robustesse qu'il donnait à la société, tout en jouissant de l'énorme expansion des possibilités que la nouvelle économie nous offre. Lentement, nous en venons à nous rendre compte, comme le disait un contremaître d'usine dans la région de Pittsburgh dans les années 1920 : « Nous ne voulons pas travailler aussi vite que nous le pouvons. Nous voulons travailler aussi vite que nous pensons pouvoir travailler confortablement. Nous n'existons pas pour voir combien nous pouvons travailler toute notre vie. Nous tâchons de donner au travail la place qui lui revient dans notre vie, c'est-à-dire une place auxiliaire ».

La communauté est le lieu où nous pouvons le plus confortablement exprimer qui nous sommes. Une grande partie de la tension de la vie moderne reflète l'intrusion des impératifs économiques dans notre vie, au point que nous avons sans cesse moins d'énergie à investir dans le bien-être social de la communauté.

La « communauté » est un concept nébuleux, insaisissable, tout comme d'ailleurs bon nombre d'autres termes qu'affectionnent les sociologues et les philosophes. Robert Putnam, dans « Bowling Alone » (2000) reconnaît que même si ce terme manque de précision, il est intuitivement plausible. « La société civile, soutient Putnam, enseigne à ses membres comment faire fonctionner une communauté »¹⁰. Le rapport de

l'OCDE, « Le bien-être des nations »¹¹ va encore plus loin : « Le capital social permet aux individus, aux groupes et aux communautés de résoudre plus aisément les problèmes collectifs. Les normes de réciprocité et les réseaux contribuent à assurer la conformité au comportement collectivement souhaitable ».

Tout comme le mot « apprentissage » semble invinciblement susciter l'image de la scolarité, ainsi dans l'esprit du grand public (y compris des élus) la communauté semble être une expression « fourre-tout », imprécise au point d'être ignorée ou reléguée au domaine de l'abstrait. La notion de communauté est effectivement tellement floue pour beaucoup de gens que les politiciens qui se penchent sur les besoins des jeunes en matière d'apprentissage recourent presque exclusivement à des solutions basées sur les institutions. D'autres vont plus loin et soutiennent que « les bâtisseurs de communautés se condamnent à l'échec s'ils ne se rendent pas compte que pour de bonnes raisons historiques et psychologiques, beaucoup de gens considèrent que les efforts en vue de créer des communautés sont intrinsèquement anti-démocratiques, nécessairement tendant à l'homogénéisation et souvent à la hiérarchie »¹². Les tenants de ces opinions considèrent la communauté comme l'origine de l'oppression et de la domination, et placent leur confiance dans l'influence des structures officielles commanditées par l'État.

Les écoles, voilà ce que ces gens comprennent. La responsabilité en est confiée à des professionnels, des administrateurs et des fonctionnaires nommés ou des politiciens élus. Le travail des écoles peut être défini et mesuré avec précision, tandis que personne n'est responsable de la communauté et par conséquent ce qui arrive aux enfants hors de l'école doit être exclu de l'équation. C'est mieux ainsi. L'influence de la communauté est tout simplement trop complexe pour mesurer. Ce genre d'attitude est catastrophique pour les jeunes, car il donne à une partie de leur vie une importance démesurée tout en laissant au hasard la plus grande partie de leur vécu.

Il est certes commode pour le grand public, tout autant que pour les élus, de s'intéresser aux écoles. On peut exiger plus des professeurs pour en « avoir plus pour notre argent », pour obtenir de meilleurs résultats. Il s'agit d'établir un équilibre approprié entre la législation acceptable et les échelles salariales. Le système en devient un d'intrants et d'extrants. On obtient ce qu'on est prêt à payer. Pour exiger

davantage de la communauté, toutefois, il faut susciter un changement d'attitude chez des gens de tous genres et de tous milieux. Il faut développer une communauté authentiquement accueillante pour les enfants, une communauté dans laquelle chaque adulte accepte qu'il a la responsabilité d'encourager les enfants à débattre et discuter des questions importantes. Il faut que les adultes prêchent d'exemple. Il faut accepter que les enfants ont des horizons beaucoup plus vastes que les adultes, et que les politiques qui apportent des avantages immédiats à la génération d'aujourd'hui peuvent très bien être néfastes pour la génération qui suit. John Taylor-Gatto, jadis « enseignant de l'année » à New York, écrit éloquemment sur le besoin qu'ont les enfants de comprendre mieux la communauté, et le besoin qu'a la communauté de mieux¹³ comprendre les enfants. ¹³ Un article que j'ai écrit jadis pour une grande revue américaine disait tout dans son titre : « Les enfants ont besoin des communautés, et les communautés ont besoin des enfants ».

Il s'agit en réalité d'une question plus morale que politique. Les gouvernements ne peuvent créer des codes moraux, mais ils tiennent compte de ces codes. L'Initiative dont je suis président, place la communauté au cœur de son argument, car après avoir étudié pendant des années les éléments d'information dont nous disposons, nous en sommes parvenus à la conclusion un peu troublante qu'une grande partie du monde doit gérer, non pas tellement une crise de la scolarité, qu'une crise de l'enfance, et encore plus une crise de la communauté. L'apprentissage et la communauté vont naturellement de pair, et ce fait doit nous amener à mieux comprendre ce que chacun de ces termes signifient et quels sont les liens qui les unissent. Autrement dit, je crois que nous devons faire face à une crise de l'éducation, et non pas dans l'éducation.

Ernest Boyer, jadis président de la Fondation Carnegie aux États-Unis, répondait au « Excellency Report » publié en 1984 par le gouvernement américain sur l'éducation en notant que « blâmer les écoles pour la marée montante de la médiocrité revient à confondre les symptômes et la maladie. Les écoles ne peuvent pas s'élever plus haut que les attentes des communautés qui les environnent ».¹⁴ Certains pourraient contester le détail de cette assertion, mais elle situe vraiment les problèmes sur lesquels nous nous penchons. En Angleterre, l'école repose sur le fondement juridique du « loco parentis », c'est-à-dire que l'école agit au nom des parents. On attend donc des professeurs qu'ils prennent toutes les décisions qu'un parent raisonnable

prendrait. On a toujours insisté sur le mot *raisonnable*. Cependant, avec l'évolution et l'effondrement de la vie familiale, les écoles ne se sentent plus investies d'un mandat clair par les parents, et dans ce vide, les politiciens se sont engouffrés avec leurs propres prescriptions, qui trop souvent ignorent les attentes plus vagues, moins quantifiables de la communauté, ainsi que la contribution de celle-ci. Si les parents ne comprennent pas ce dont les enfants ont besoin, alors les écoles n'ont pas une mission claire à remplir.

Encore une fois, donc, qu'est-ce que la communauté? Dans « The Post-Capitalist », Peter Drucker soutient que « les gens ont besoin de racines, de points d'ancrage ». Il soutient, faisant écho à Alexis de Tocqueville, visiteur et chroniqueur français des premières années de l'Amérique, que « favoriser les organisations communautaires autonomes constitue une étape importante dans le redressement de l'État... de telles communautés créent un centre nouveau de signification pour la citoyenneté. Il faut pour cela un secteur social en plus des deux secteurs public et privé normalement reconnus ». ¹⁵ Si Drucker a raison, le critique social américain William A. Galstone affirme alors que « c'est une erreur de croire que la société civile et les communautés peuvent rester fortes si les citoyens se retirent de la participation active dans les associations politiques. Avec le temps, la dévitalisation de la sphère publique risque de déboucher sur un hyper-individualisme privatisé qui s'étend également à la sphère civile ». ¹⁶ Un tel retrait des affaires de la communauté a un effet dévastateur sur les enfants, et surtout sur leur capacité de donner un sens à un monde qui paraît de plus en plus fragmenté.

La distinction est utile. Trop souvent – en Angleterre du moins – lorsque le gouvernement cherche à l'extérieur de lui-même de nouveaux partenaires, il se tourne vers les chefs de file du secteur privé et recherche activement le soutien des entreprises et du commerce. En pratique, il néglige les neuf dixièmes restants de la population, qui constituent le secteur social. L'argent et la politique vont naturellement la main dans la main, mais à tellement d'égards nous n'avons pas pris conscience de l'importance de la dynamique humaine à petite échelle. Ceci a encouragé la destruction de communautés solides. Il n'est pas étonnant que tant de gens aient décidé de renoncer à s'engager dans le processus démocratique et que partout la politique se résume à des conflits ponctuels. C'est traditionnellement vers la

communauté que les conflits entre les attentes de chacun étaient résolus, mais de plus en plus la communauté est menacée par les forces économiques.

Libby Purves émet une mise en garde dans *The Times* : « Le capitalisme égoïste et débridé et la disparition de la communauté ont pour effet d'épuiser la famille, tout comme le sentiment de plus en plus impuissant qu'« ils » contrôlent tout et changent les règles du jeu chaque semaine. Créez une société nerveuse, mal à l'aise, fatiguée et hypocondriaque, et ses membres seront plus enclins à renoncer à la lutte et à gober les balivernes irresponsables qui leur font croire que rien n'est la faute de personne! »¹⁷ Robert Reich, ancien secrétaire au Travail des États-Unis, écrivait dans « *The Future of Success* » (2001) que « les anxiétés les plus profondes de notre âge prospère ont trait à l'érosion de nos familles, à la fragmentation de nos communautés, et au défi que représente le maintien de notre intégrité. Ces anxiétés font partie intégrante de l'économie nouvelle, tout comme les avantages énormes que celle-ci nous procure : richesse, innovations, nouvelles possibilités et nouveaux choix ». ¹⁸

La nature évoluée de la communauté

Pour mieux comprendre la communauté, nous devons tout d'abord explorer l'origine de notre espèce. L'être humain est essentiellement une créature sociale et c'est par l'apprentissage que nous en venons à vivre en société. Pour apprendre, il faut devenir membre d'une « communauté de pratique », comme l'a définie le chercheur suisse Etienne Wenger, afin de comprendre son travail et son langage de l'intérieur. De ce point de vue, apprendre ne se limite pas et de loin à acquérir simplement des informations. Apprendre signifie acquérir le langage, la disposition, le comportement et la perspective des autres membres de la communauté.¹⁹ Selon William Orman, « la clé de la compréhension de notre succès dans l'évolution, ainsi que de la combinaison unique de comportements quotidiens qui nous distinguent de tout autre être vivant jusqu'ici, est notre talent particulier comme êtres humains ». ²⁰ La survie humaine dépend presque totalement de nos relations avec les autres, et celles-ci dépendent de l'apprentissage. L'apprentissage et la communauté sont reliés : nous apprenons parce que nous le devons.

Face à un environnement hostile, nos ancêtres se sont réunis pour atteindre collectivement des objectifs auxquels ils ne pouvaient parvenir seuls. Au fil de millions d'années, nous avons évolué jusqu'à avoir besoin des uns des autres, la plupart du temps. Mais rappelez-vous aussi que Caïn tua son frère Abel. Nous devons également comprendre le côté sombre de la nature humaine. Orman continue : « Les défis les plus complexes et dangereux que nos premiers ancêtres devaient relever étaient incontestablement leurs congénères. Il semble qu'il y a quelque 5 000 ans, l'homme devenant de moins en moins nomade et de plus en plus sédentaire et urbanisé, appelé à gérer une pression démographique croissante, nous sommes devenus plus vulnérables à l'exploitation par nos gouvernants et à l'agression collective ». Il est probable que c'est à ce stade que les compétences relevant du comportement de prix du marché sont entrées dans le psyché humain pour la première fois (voir les travaux de Fiske évoqués plus haut). Il semble que c'est là où nous en sommes aujourd'hui. Dans de telles circonstances, notre capacité de rester unis devient extrêmement fragile. Notre impuissance à maîtriser ce genre d'agression défraie chaque jour la chronique de tous les quotidiens du monde.

La voix des psychologues de l'évolution commença à se faire entendre pour de bon au début des années 1990. Leur investigation est motivée par le désir de trouver un équilibre dans cette question très simple : « Si la culture crée l'individu, alors qu'est-ce qui crée la culture? » Dans sa synthèse des travaux des pionniers de la psychologie de l'évolution, Robert Wright écrivait dans « The Evolution of Despair » pour la revue Time en 1995, « La plus grande surprise, peut-être, issue de la psychologie de l'évolution est sa représentation de l'animal qui est en nous tous. Pour Freud et divers autres penseurs depuis, la civilisation est une force oppressive qui contrecarre les pulsions animales élémentaires de l'homme – désir sexuel, agression, etc. – et les métamorphose en psychopathologie. Mais la psychologie de l'évolution laisse entendre que la manière dont la civilisation contrecarre la civilité pourrait représenter une menace plus grave pour la santé mentale. L'aspect sociable et ouvert de la nature humaine semble de plus en plus être victime de la répression ». ²¹ Wright continue : « Le problème que la vie moderne pose de plus en plus est moins celui de la socialisation excessive que d'une socialisation insuffisante, c'est-à-dire que trop peu de nos contacts sociaux sont véritablement sociaux au sens naturel et intime du terme ». Autrement dit, une grande partie de notre mode de vie actuel va à l'encontre

des moyens que nous possédons pour développer une communauté et pour aider les enfants à prendre en main leur propre apprentissage. Trop souvent, il est plus facile pour les professeurs et les parents de donner les réponses aux élèves que de leur montrer comment les trouver eux-mêmes.

Il existe des données convaincantes qui confirment la prédisposition de l'être humain à vivre au sein de groupes relativement restreints, peut-être à l'échelle de la famille étendue (15 personnes environ), ou allant jusqu'à 60 ou 70 personnes dont 12 ou 15 seulement sont les figures dominantes. Dans « The Land We Have Left Behind », l'historien de Cambridge Peter Laslett suggère que pendant la plus grande partie des 1 000 années passées, la plupart des gens en Angleterre vivaient dans des unités de 13 à 15 personnes. Ce n'était que lorsqu'ils se réunissaient en groupes plus nombreux, dans l'Église ou dans l'armée, que le potentiel de dysfonction apparaissait.²² Certains psychologues signalent que dans une existence humaine, on ne porterait profondément le deuil que d'une douzaine de personnes. Le réflexe de la sympathie humaine, semble-t-il, est profondément conditionné par l'environnement dont nous sommes issus au fil de l'évolution. Selon les chercheurs, nous sommes prédisposés envers un comportement moral à l'égard de nos parents les plus proches, mais cet impératif s'affaiblit rapidement au fur et à mesure que la relation devient plus distante.

Sur le spectre de l'organisation sociale, la société est à l'opposé de l'individu et la communauté et la famille sont vers le milieu. Mais nul ne semble absolument certain de la signification des ces termes. « La société est une donnée, écrit le philosophe Elliott Deutch, un milieu dans lequel chacun est né et grandit par l'éducation et la culture, tandis que la communauté est essentiellement une adhésion volontaire ».²³

« Une adhésion volontaire? » Margaret Thatcher, avec sa foi illimitée dans l'individu libre et serein que lui inspirait son interprétation d'Adam Smith et de John Stuart Mills, affirmait : « La société n'existe pas. Il y a des hommes et des femmes, il y a des familles ». Or, nous savons que les familles sont en désarroi, au point que beaucoup de gens se sentent mal à l'aise d'en parler. Selon la vision des choses de Margaret Thatcher, notre organisation sociale est donc en lambeaux. Ce milieu n'est pas propice à la création d'environnements d'apprentissage.

De telles politiques ont justement eu comme conséquence imprévue de couper le lien entre les enfants et la communauté des adultes. Il est parfois utile de signaler des évidences, surtout lorsqu'elles contredisent les intérêts politiques ou économiques à court terme. Les bébés naissent impuissants et ont besoin d'une personne qui les aime pour s'occuper des nombreux besoins liés à leur développement. Ceci est un fait. La préparation à l'apprentissage continu et à la participation authentique à la communauté commence dès le tout début de la vie. Idéalement, l'apprentissage des enfants devrait être soutenu par une famille nucléaire aimante et engagée, renforcée par la famille étendue, les voisins et la communauté immédiate. Or, cette situation traditionnelle est soit menacée, soit désormais inexistante pour beaucoup de gens, quel que soit le point de vue d'où l'on se place. Néanmoins, si l'on cherche à donner aux enfants les moyens d'apprendre avec succès toute leur vie durant et de participer productivement à leur communauté, il faut donner aux plus jeunes un milieu qui leur offre la stabilité, les défis, les valeurs et la cohésion que nous attribuons aux familles fonctionnelles et aimantes. Les enfants doivent avoir un sentiment d'attache.

Dans son livre précédent, « *Dumbing us down, the hidden curriculum of compulsory schooling* », John Taylor-Gatto définit les communautés comme étant « des regroupements d'amis et de familles qui trouvent un sens profond dans l'extension de l'association familiale à un collectif de frères et de sœurs honoraires. Il s'agit de relations complexes d'intérêts communs et d'obligations qui généralisent le prochain au-delà du périmètre domestique. Lorsque l'intégration de l'existence possible au sein de la famille est irréalisable dans une communauté, la seule solution, à part une vie vécue dans l'isolement, consiste à rechercher une intégration artificielle dans une des nombreuses expressions et les nombreux réseaux actuellement disponibles. Nous y perdons au change ».²⁴

Dans son livre « *The Death and Life of Great American Cities* » (1961), Jane Jacobs note que « les contacts réguliers avec l'épicier du coin, avec les familles prenant le frais sur le pas de leur porte et avec le curé arpantant sa paroisse, ainsi que la présence des tombolas et des parcs par lesquels on prend des raccourcis, engendraient un sentiment de continuité et de responsabilité chez les résidents du quartier ». Elle ajoute : « Tous ces contacts publics occasionnels à l'échelon local, presque tous fortuits, presque tous associés avec des activités quotidiennes, tous assumés par

chaque personne concernée et que nul n'impose, s'additionnent pour créer une identité publique d'une population, un réseau de respect et de confiance réciproques, une ressource à laquelle puiser dans les moments où l'individu ou le quartier en ont besoin ».²⁵

Dans « Bowling Alone », Robert Putnam cite O. J. Hanifan, superviseur des écoles rurales pour l'État de Virginie occidentale, qui aurait été le premier à avancer la notion du capital social. Voici comment il le décrit : « Ces substances tangibles qui comptent le plus dans la vie quotidienne de chacun : la bonne volonté, la camaraderie, la sympathie et les rapports sociaux entre les personnes et les familles qui constituent une unité sociale. Socialement, laissé à lui-même, l'individu est sans ressources. Mais s'il entre en contact avec son voisin et eux avec d'autres voisins, il s'accumulera un capital social qui pourra immédiatement satisfaire à ses besoins sociaux et qui pourrait comporter un potentiel social suffisant pour améliorer notablement les conditions de vie de toute la communauté. La communauté dans son ensemble tire avantage de la coopération de toutes ses parties, tandis que l'individu y trouvera des associations, et les avantages de l'aide, de la sympathie et de la camaraderie de ses voisins ».²⁶

Revenons à John Taylor-Gatto, qui souligne également que « contrairement aux communautés, les réseaux représentent une modalité très limitée d'association entre être humains, qui s'articule presque toujours sur une uniformité spécifique, ou tout au plus quelques-unes. Dans un réseau, quand on souffre, on souffre seul, à moins que l'on n'ait une famille ou une communauté pour souffrir avec soi ». Pour Gatto, les réseaux sont étroitement associés aux institutions gouvernementales ou aux entreprises, tandis que les communautés s'organisent d'elles-mêmes et sont informelles par nature. Gatto conclut que les enfants passent de plus en plus de leur temps dans des réseaux (écoles et activités structurées), aux dépens des adultes qui perdent l'énergie et la curiosité des enfants. Laureen Resnick aligne des preuves que la ségrégation des enfants par rapport à la vie réelle de la communauté se fait au dépens de leur capacité d'établir des liens valables entre leur apprentissage à l'école d'une part et la vie réelle d'autre part.²⁷

Bob Rae, ancien premier ministre de l'Ontario, réclame un équilibre entre le changement économique et les besoins des communautés lorsqu'il écrit : « Une

conception politique qui ignore l'intérêt personnel mérite d'échouer, tandis qu'une conception économique qui ignore nos intérêts communs en tant que citoyens à l'égard du bien-être de l'ensemble de la communauté finira par se heurter au mur de l'hostilité publique. Le poète Oliver Goldsmith écrivait au début de la révolution industrielle que nous vivons dans un monde où « la richesse s'accumule et les hommes se dégradent ».²⁸ Cette recherche de l'équilibre rappelle le sociologue anglais Anthony Giddens qui écrivait de la « troisième voie » en politique : « On dit que les pierres angulaires du nouveau progressivisme sont l'égalité des chances, la responsabilité personnelle et la mobilisation des citoyens et des communautés ».²⁹

Ceci semble laisser entendre que la communauté, surtout lorsqu'elle est exprimée comme un lieu, est l'espace où les liens réciproques entre tous les aspects de la vie apparaissent le plus clairement. George Rupp, recteur de l'université Rice, va plus loin dans ce sens en affirmant : « Sans engagement partagé, sans tâche commune, il ne peut y avoir de communauté ». Tout simplement, les gens qui travaillent ensemble s'entraident, de telle façon que « dans le monde moderne, la communauté est une réalisation et non une donnée ».³⁰

Dans la citation au début de cet article, MacMurray évoque une existence partagée qui est intentionnelle et non attribuable à la fatalité. Ce que MacMurray entend par l'accomplissement de notre nature personnelle, c'est que nous nous découvrons dans nos relations personnelles. Comme l'écrivait éloquemment Aristote, « Sans un rôle pleinement actif dans la vie de la communauté, on ne saurait espérer devenir un être humain épanoui ». Au sein d'une relation responsable dans une communauté, « la liberté authentique développe une personnalité imbue de force tranquille, pleinement sensible aux autres mais refusant la mesquinerie et l'agression de l'égoïsme ».³¹ C'est la communauté qui réunit des individus autonomes, ayant librement choisi un ensemble conscient de valeurs et de buts. Ils se réunissent non pas par coercition mais tout naturellement, et restent largement unis. La clé semble consister en des valeurs communes et une tâche à accomplir. Jürgen Moltman, de l'université de Tübingen, soutient que : « Le savoir et la communauté entretiennent des liens réciproques : pour nous réunir en communauté, nous devons nous connaître, et pour nous connaître nous devons entrer en contact les uns avec les autres et nouer des relations réciproques ».³² Autrement dit, une communauté qui se parle comprend les liens entre les divers

aspects de la vie. Une communauté authentiquement fonctionnelle sait qu'elle ne peut jouer sur les deux tableaux en même temps.

Une communauté qui tient compte des intérêts de tous ses membres comprend l'importance de différer la satisfaction dans une société libre. Alexis de Tocqueville et d'autres philosophes sociaux du 18^e et du début du 19^e siècle affirmaient que la religion est la justification ultime du report de la satisfaction dans une société libre, et par conséquent le ciment des communautés. Tocqueville avait bien compris le paradoxe qu'une éthique du travail basée sur le report de la satisfaction engendre la prospérité matérielle, laquelle mine progressivement les croyances religieuses qui avaient primitivement justifié le report de la satisfaction. João Carlos Espanda, chercheur portugais spécialisé dans la société, soutient que Tocqueville, dans son classique « La démocratie en Amérique » savait bien que la foi religieuse s'effritait dans une ère de scepticisme. Malgré ceci, écrit Espanda, « il s'opposait fermement à ce que la religion devienne une obligation imposée par l'État. Il exhortait plutôt les pouvoirs publics à inspirer « l'amour de l'avenir » en démontrant aux citoyens que leur prospérité à long terme et celle de leurs enfants dépendaient du report de leur satisfaction. Ainsi, espérait Tocqueville, les citoyens seraient progressivement et subconsciemment amenés à se rapprocher des convictions religieuses ».³³

En large mesure, pour ceux qui s'intéressent à préserver et à renforcer les communautés au début du 21^e siècle, le défi consiste à trouver le ciment qui peut unifier des personnes aux intérêts et aux antécédents différents, face à des programmes et des rêves communs. Ceci est particulièrement important lorsqu'il s'agit de donner aux jeunes une réponse claire et acceptable à la question : « L'éducation pour quoi? » Si l'éducation et l'apprentissage ne sont qu'un processus économique préparant les travailleurs et des consommateurs de demain, un nombre croissant d'enfants considéreront l'éducation comme n'ayant aucune pertinence pour eux, et ils n'auraient pas tort de le croire.

Questions possibles pour l'article deux :

- (1) « Une grande partie du monde doit gérer, non pas tellement une crise de la scolarité, qu'une crise de l'enfance, et encore plus une crise de la communauté » : cette appréciation vous paraît-elle juste?
- (2) Si Libby Purves a raison d'écrire : « Créez une société nerveuse, mal à l'aise, fatiguée et hypocondriaque, et ses membres seront plus enclins à renoncer à la lutte et à gober les balivernes irresponsables qui leur font croire que rien n'est la faute de personne ! », comment les écoles devraient-elles équiper les jeunes pour qu'ils sortent de l'école en adultes aptes à créer une société plus responsable?
- (3) Si Robert Reich a raison de soutenir que « Le problème que la vie moderne pose de plus en plus est moins celui de la socialisation excessive que d'une socialisation insuffisante, c'est-à-dire que trop peu de nos contacts sociaux sont véritablement sociaux au sens naturel et intime du terme », que pouvons-nous – enseignants, responsables d'écoles, occupant des situations prestigieuses dans beaucoup de pays différents, parents – y faire?
- (4) Margaret Thatcher, tout comme d'autres politiciens célèbres, était maîtresse dans l'art des formules à l'emporte-pièce qui rejoignent immédiatement un grand nombre de gens en mettant le doigt instantanément sur le problème. Quelle réplique concise pourriez-vous faire pour contredire son argument que la société n'existe pas?
- (5) Acceptez-vous l'affirmation de Taylor-Gatto selon qui les réseaux remplacent mal la communauté?
- (6) Est-ce que l'affirmation de Peter Drucker que « les gens ont besoin de racines, de points d'ancrage » exprime mieux le sens possible de la communauté?
- (7) Un enseignant en Angleterre, à fin de 2002, déclarait : « Chacun d'entre nous appartient sans doute à plusieurs communautés et a accès à de nombreux réseaux autonomes, mais au bout du compte, je suis un être terrestre, je dois reposer ma tête quelque part. C'est là ma communauté de base. C'est là où je dois m'investir davantage, à moins que je ne compte me fier à des barrières et des systèmes de sécurité? »

Est-ce donc là où l'on « repose la tête » que se trouve la communauté de base?

- (8) Les observations de Jane Jacobs et O.J. Hanifan laissent à croire que ce sont les architectes qui ne comprennent pas vraiment la dynamique de la communauté. Si c'est le cas, que pouvez-vous y faire en tant qu'éducateur?
- (9) À la lecture d'Aristote ou de Jürgen Moltman, il ne fait aucun doute que sans des communautés enrichies, l'on ne peut espérer devenir un être humain sain. Cette notion est-elle vieillie, ou avons-nous évolué dans les réseaux électroniques perfectionnés au point que nous n'avons plus besoin de ce sentiment d'interdépendance directe?
- (10) Quel est donc le « ciment » qui peut unifier des personnes ayant des intérêts et des antécédents différents autour de programmes et de rêves communs?

International Baccalaureate Organisation

Conférence électronique, printemps 2004

« Enrichir les communautés : Concepts de communautés dans l'avenir »

ARTICLE TROIS : **« Oui, il est possible d'enrichir la communauté : l'importance de la confiance sociale »**

« Les relations traditionnelles sont engendrées par les liens de parenté, d'ethnicité et de géographie et par des visions spirituelles partagées. Elles sont cimentées par les notions d'obligations réciproques et la vision d'un destin commun. Les relations utilitaires, inversement, sont de nature instrumentale. Leur seul ciment est le prix convenu. Une communauté solide est indispensable pour une économie saine car elle seule produit la confiance sociale. »

Jeremy Rifkin

Dans le livre « *The Age of Access* »

Un sentiment de possibilité

Lorsque mon collègue Terry Ryan et moi écrivions « *The Unfinished Revolution* »³⁴, nous démontrions que c'était largement l'institutionnalisation de l'apprentissage à la fin de la révolution industrielle qui avait retiré à la communauté la tâche même qui lui avait antérieurement donné sa raison d'être. L'introduction des jeunes aux valeurs, aux buts et même à l'avenir communs devenait la tâche des professionnels. Nous abordions l'ère où « je vous dirai quoi faire et pourquoi, mais malheureusement nous n'avons pas le temps de vous le laisser essayer : les experts sont trop occupés pour avoir le temps de vous prendre comme apprentis ». Le vide ainsi créé dans la communauté ne fut jamais comblé par d'autres dispositions en faveur des jeunes.

C'est là le désastre qui a entraîné ce que nous définissions tout à l'heure comme « la crise de l'enfance ». L'importance exclusive attachée à la sphère économique, et son impact sur l'apprentissage chez les enfants, représente un problème important pour ceux qui se préoccupent des enfants et du développement de la communauté.

C'est au sein des communautés, lesquelles de par leur nature même regroupent des personnes ayant des points de vue et des opinions différentes, que les jeunes commencent à apprécier, non seulement la diversité des opinions de chacun, mais encore la nature essentiellement interdépendante des gens et des événements. C'était pour contribuer à développer le sens de l'interdépendance entre ces puissantes influences sur l'apprentissage chez les enfants – le foyer, les besoins du monde du travail, l'école et les nouvelles technologies – que la petite fondation éducative anglaise Education 2000 fut fondée en 1986. Elle avait pour mission d'explorer comment l'ensemble de la communauté pouvait participer activement à l'apprentissage chez les jeunes. Sans le soutien intégral de la communauté – sans la confiance sociale – Education 2000 soutenait qu'il ne serait jamais possible de réformer les pratiques éducatives, affirmant que « les gens résistent de toute leur force à ce qu'ils ne comprennent pas »³⁵.

Avant de développer l'histoire de Education 2000, il est instructif de noter les travaux de la fondation Kettering aux États-Unis, qui s'intéresse avant tout au développement de la communauté. Selon la fondation Kettering, « Une organisation politique basée sur la communauté est riche en potentiel car les communautés peuvent apprendre à mieux fonctionner, à accroître la capacité de leurs citoyens à conjuguer leurs efforts pour faire face aux problèmes communs. Tout commence par les citoyens, par la manière dont ils pensent, dont ils agissent et dont ils coopèrent, les uns avec les autres et face aux problèmes de leurs collectivités. Au cœur d'une organisation politique basée sur la communauté, on retrouve un ensemble intégré d'idées, lesquelles, mises en pratique, offrent aux citoyens des occasions de faire des choix et d'agir face à des problèmes qui affectent *leur* bien-être commun »³⁶. C'est l'acceptation de la responsabilité mutuelle qui se situe au cœur de la communauté : « Ici, tout le monde compte ».

Le rapport de la fondation Kettering continue : « Au fur et à mesure que l'idée d'une organisation politique basée sur la communauté s'intègre dans la vie de la collectivité, chacun acquiert de nouvelles modalités pour rejoindre les autres et faire face aux problèmes. Un public – c'est-à-dire un ensemble diversifié de citoyens qui se conjuguent de manière à prendre des décisions et à agir face aux problèmes communs – peut émerger d'un rassemblement d'individus hétérogènes, préoccupés et surmenés. Créer un public ne consiste pas tellement à réunir un groupe identifiable de personnes qu'à créer des liens entre les gens face à leurs problèmes. Par la pratique de l'organisation politique basée sur la communauté, un public engagé et démocratique se formera et évoluera continuellement. En effet, sans un public engagé, il est peu probable que la communauté puisse s'améliorer durablement. La pratique de la délibération est la pierre angulaire d'une organisation politique basée sur la communauté. La délibération relie les gens, même si leurs intérêts sont contradictoires, de manière à leur permettre de prendre des décisions et d'agir face aux problèmes malgré les circonstances difficiles ».

Délibérer. Discuter ensemble. Se comprendre les uns les autres. Ne pas se sentir exclu. Revenons sur cette déclaration antérieure : « En effet, sans un public engagé, il est peu probable que la communauté puisse s'améliorer durablement ». La fondation Kettering conclut alors : « La délibération doit déboucher, non pas sur un accord clair ni sur un compromis, mais plutôt sur un sentiment général d'orientation et de but basé sur des limites... La délibération peut stimuler les citoyens et les organismes communautaires à l'action en *déclenchant un sentiment des possibilités* ».

Un sentiment des possibilités. C'était pour déclencher un sentiment des possibilités qu'Education 2000 a consacré beaucoup de temps à son premier projet communautaire à Letchworth (Angleterre), en encourageant une communauté de 35 000 personnes à délibérer. Même si Letchworth était un quartier relativement compact, les gens n'y étaient pas sûrs de leur identité, et à l'époque beaucoup des décisions qui affectaient son existence étaient prises par une instance municipale de haut niveau qui s'intéressait plus à équilibrer les besoins de son million d'administrés, conformément aux dogmes politiques du parti alors au pouvoir, qu'à étudier de nouvelles manières de libérer les possibilités de création d'une communauté.

Les écoles de Princeton (New Jersey) ont en partie servi de modèle au projet de Letchworth d'Education 2000. Ville de taille moyenne de quelque 50 000 habitants à la population extrêmement diversifiée, y compris une université mondialement connue, de nombreux laboratoires de recherche scientifique et une importante minorité ethnique habitant aux confins de la vieille zone industrielle du sud, Princeton était déchirée depuis des années entre des objectifs apparemment contradictoires pour ses écoles, allant de l'élitisme de la filière universitaire à la confusion et aux préjugés raciaux. L'ensemble de la communauté décida alors de porter longuement et sereinement un regard sur l'évolution de la nature de l'apprentissage vers le début des années 1980. Un défi fut lancé à toute la communauté de passer deux ans à établir un énoncé de mission à l'échelle de la collectivité pour l'éducation des enfants. Beaucoup de gens ont participé au projet et ont rédigé un énoncé éloquent, mais dont la véritable signification résidait dans le processus que la communauté avait vécu pour y parvenir. Voici cet énoncé :

« Notre communauté croit à la littératie fonctionnelle pour tous, c'est-à-dire la capacité d'évoluer à l'aise parmi les changements et la confusion de notre société technologique en croissance rapide. Ce sentiment d'aise vient du fait que l'on sait que l'on a appris à apprendre et que l'on a confiance dans sa capacité de faire face à l'avenir. Pour cela, il faut pleinement développer la capacité de penser, de communiquer, de collaborer et de prendre des décisions. »

Après plusieurs jours passés dans la communauté, il était évident que cet énoncé de mission avait été extrêmement fécond. Un énorme potentiel avait été libéré; le foyer et l'école se comprenaient désormais; les enseignants avaient acquis une confiance nouvelle à l'égard de leur travail; la technologie était devenue un moyen et non plus un but et faisait l'objet d'importants investissements; les adultes avaient redécouvert leur enthousiasme à l'égard de l'apprentissage et du partage de leur apprentissage avec les jeunes; les jeunes se sentaient encouragés pour prendre leur propre apprentissage en main. Comme un enseignant devait me dire au Canada des années plus tard : « Ah, à présent je vois ce que vous voulez dire. À la fin du trimestre, ce seront les enfants qui seront fatigués et non les professeurs. Et c'est certainement là la

différence subtile par rapport au passé : les enfants apprennent davantage et les professeurs "enseignent" moins. »

Prendre conscience de l'importance du travail en commun.

Faisant fond sur cette intéressante expérience aux États-Unis, une triple stratégie fut élaborée pour le projet de Letchworth, qui prenait pour base l'ensemble de la ville, et non pas les sous-composantes d'une seule école avec sa zone de desserte séparée. Le but premier consistait à susciter des délibérations. Douze groupes d'étude communautaire, constitués chacun de 10 à 12 personnes tirées de groupes d'intérêts particuliers comme les employeurs, les parents, les organismes bénévoles, les organismes officiels, les élèves, etc. ont été créés. Un nombre comparable d'enseignants ont été affectés à chaque groupe. Chaque groupe a délibéré sur trois questions pendant 12 mois, se réunissant au moins une fois par mois pendant deux ou trois heures :

1. Du point de vue de votre organisation, qu'est-ce que les écoles devraient chercher à réaliser?
2. Que pouvez-vous faire pour aider les écoles en leur fournissant les ressources pour y parvenir?
3. Que pouvez-vous faire à partir de vos propres ressources pour appuyer ces objectifs, hors de l'horaire scolaire?

Ces questions ont suscité un débat animé. Certaines personnes se sont mises très en colère. La confusion régnait quant à ce que les écoles devraient faire et ce qui était l'apanage du foyer. Certaines personnes auraient voulu imposer des règles très précises, tandis que beaucoup d'autres – sans vraiment s'en rendre compte – remettaient en question le rôle du gouvernement et sa propension à imposer des programmes d'études trop précis. Le conseil des églises et organismes de croyants de la région s'est profondément engagé dans le processus, réclamant même une prolongation du temps accordé pour les délibérations. « Plus nous étudions la question, déclara ce groupe, plus nous nous rendons compte que les écoles peuvent

tout au plus – et encore – faire naître dans l’esprit des jeunes les questions morales et spirituelles qui exigent une réponse. Les écoles ne peuvent donner les réponses car elles ne sont pas des communautés de foi. Mieux les écoles aident les enfants à formuler les bonnes questions et plus il est important que notre porte soit ouverte – métaphoriquement et littéralement – à ceux qui peuvent réellement répondre à ces questions précises. » Puis suivait le cœur de l’argument : « Nous nous rendons compte que nous devons travailler ensemble, avec l’école et la collectivité, car aucun groupe ne peut y parvenir isolément ».

Un deuxième groupe était chargé d’appuyer ce programme intégré. Toutes les deux semaines pendant près de trois ans, 10 ou 15 membres de la communauté rencontraient certains des enseignants pour le petit déjeuner. La composition des groupes changeait à chaque fois, afin d’exposer tout le monde à des idées, des points de vue et des possibilités différents. Pendant une heure, les professeurs s’entretenaient avec les non-enseignants sur ce qu’ils espéraient réaliser à l’école. Une seule condition était imposée. Chaque membre de la communauté acceptait d’avance de passer une demi-journée ultérieurement à observer le travail d’un enseignant dans sa propre école. De plus en plus de gens ont commencé à parler, de manière réfléchie et en connaissance de cause, des besoins des enfants.

La troisième filière reprenait l’idée de l’observation au travail. Mais cette fois, c’était les professeurs et non les élèves qui étaient les observateurs. Pendant trois ans, un financement a été obtenu pour permettre à 15 % des enseignants de passer trois semaines à observer un membre de la communauté dans son lieu de travail. Les enseignants étaient invités à se pencher sur trois questions :

1. Quelles compétences et quelles aptitudes cette organisation attend-elle des jeunes employés?
2. Comment cette organisation cherche-t-elle à perfectionner les compétences professionnelles de ses employés au fil des années?
3. Que fait cette organisation pour exploiter le changement technologique à son profit?

Les délibérations furent abondantes et intervinrent à de nombreux niveaux différents. Des obstacles furent jetés bas. Il y eut des moments de quasi-échec. À une réunion de petit déjeuner, qui se tenait dans la cantine d'une usine, et où la plupart des participants représentaient de petites entreprises d'ingénierie, un homme devint furieux face aux priorités qu'il jugeait mal choisies.

« Je ne veux pas que mes jeunes employés soient distraits par tout ce jargon technologique. Je veux des jeunes qui savent suivre les instructions et faire ce qu'on leur dit. »

Après un silence étonné, l'un des autres artisans tôliers finit par prendre la parole : « Vous avez tort, tout à fait tort. Ce sont les écoles qui ont raison. Si nous ne changeons pas, les étrangers viendront simplement prendre notre place. »

Nous étions particulièrement heureux de constater que c'était les membres de la communauté qui transmettaient notre message pour nous. L'un des groupes les plus féconds était constitué de 12 élèves et d'un nombre analogue de professeurs. Interrogés sur ce qui améliorerait la qualité de leur propre apprentissage, le groupe est parvenu à une conclusion étonnante, soutenant : « Ce qu'il nous faut, ce sont des contacts avec les adultes autres que les parents et les professeurs. Nous savons ce que nos parents pensent (il y a longtemps qu'ils ne nous le cachent plus), tandis que les professeurs sont payés pour dire ce qu'ils pensent; nous voulons savoir ce que de vrais adultes pensent. » Voilà l'aperçu, proposé par un élève qui était presque encore un enfant lui-même, qui a vraiment amené la communauté à réfléchir sérieusement à sa responsabilité à l'égard de ses jeunes gens.

Il est intéressant de revenir aux lignes directrices de la fondation Kettering qui précisent : « Une organisation politique basée sur la communauté est issue d'une vision de la politique dans laquelle le public assume un rôle central, en exerçant un contrôle beaucoup plus élevé sur les questions qui sont importantes pour lui, et qui en prend davantage la responsabilité. Le but d'une telle organisation est de compléter et de renforcer et non de remplacer l'activité des responsables du gouvernement. » Sur ce point, il existe des désaccords très profonds. Beaucoup de gens ne croient pas que

nous devrions automatiquement supposer que l'ancien système peut toujours donner de bons résultats dans ce nouvel environnement, et que si l'on déploie trop d'efforts pour le maintenir, il se pourrait que le plein impact des nouvelles idées soit empêché de se répandre.

C'est ici que les choses deviennent difficiles. C'est ici que le projet de Letchworth finit par aboutir à l'échec. Les autorités compétentes ne tenaient surtout pas à ce qu'une partie subsidiaire de ce qu'elles considéraient comme « le système » commence à faire les choses différemment. Malgré le discours, la question est très délicate et plus le public s'engage, plus il est conscient du fait que les idées de communauté remettent en question bon nombre des limites que la politique établit normalement. La question est même encore plus profonde. Dans une grande partie du monde occidental, et indubitablement dans le contexte anglo-américain, la nature de la participation qui peut être libérée par une délibération authentique et signifiante dans toute une communauté déclenche souvent une énergie et une capacité de réflexion qui sont fréquemment absentes du style d'affrontement de la politique classique. Ceci devrait déboucher sur de nouvelles manières de faire affaire.

David Matthews, président de la fondation Kettering, conclut son sommaire en écrivant : « Lorsque les citoyens pratiquent ensemble l'organisation politique basée sur la communauté, ils redéfinissent la politique par la manière dont ils la pratiquent. L'organisation politique basée sur la communauté ne se limite pas à organiser un forum ou un événement communautaire ni même à résoudre un problème particulier de la communauté. En dernière analyse, elle consiste à élaborer des moyens de permettre à des formes plus profondes et délibératives d'engagement public de prendre racine dans les habitudes, les traditions et les cultures de leur communauté à titre permanent. »

Il y a un autre aspect à évoquer, qui concerne les jeunes eux-mêmes. Depuis trop longtemps ils sont considérés, souvent subconsciemment, comme étant trop jeunes pour s'engager. Ceci est une erreur fondamentale. Se fondant sur les idées d'un programme suédois d'orientation professionnelle, plusieurs communautés en Angleterre ont cherché à imiter le système mis en place par une ville suédoise, dans lequel les enfants de sept ans passaient une journée à observer leur père dans son lieu

de travail, une journée à observer leur mère et deux jours à observer les parents de leur meilleur ami, toujours individuellement. Ce système a tellement bien réussi qu'il fut élargi à cinq jours par an à l'âge de 10 ans; 10 jours par an à l'âge de 13 ans; et 15 jours par an à l'âge de 16 ans. Parvenus à 18 ans, les jeunes de cette ville suédoise auraient vécu l'équivalent de 18 semaines d'orientation professionnelle.

Lorsqu'on me parla de ce système, je conclus un peu banalement que « cela a dû être très bien pour les élèves ». « Bien sûr, me répondit-on, mais songez à l'effet sur la communauté. Non seulement cirons-nous nos chaussures 12 fois plus souvent (car nous sommes en général observés un jour sur 20), mais nous avons pris l'habitude de nous faire poser sur notre travail des questions en apparence naïves mais auxquelles nous n'arrivons pas à trouver de réponses rationnelles. Nous avons donc commencé à changer la manière dont nous travaillons. Mais la troisième raison est la plus importante : il n'y a pratiquement plus un seul adulte dans la communauté qui n'accepte pas automatiquement que chacun d'entre nous doit prendre la responsabilité personnelle d'aider à instruire les jeunes. Cette tâche est beaucoup trop importante pour être laissée aux seuls enseignants. »

Nous nous trompons gravement en sous-estimant l'intérêt des jeunes à l'égard de l'engagement quotidien dans ces problèmes, et leur capacité de s'y engager. Parmi tous les publics à qui j'ai adressé la parole depuis quelques années, ce sont les élèves de 16, 17 et 18 ans qui ont manifesté de loin l'intérêt le plus vif. « C'est de notre monde que vous parlez, me disent-ils. Bien sûr que nous voulons approfondir ces questions. »

Les communautés d'apprentissage sont intradépendantes, interdépendantes et indépendantes.

La communauté et la famille sont inséparables et toutes deux subissent une pression considérable. Robert Wright, dans « The Evolution of Despair » cité précédemment, écrit que « les gens parlent souvent de l'urbanisation comme étant le processus qui a inauguré les maux de la société moderne, mais beaucoup de quartiers urbains au milieu du siècle étaient en fait de véritables communautés. C'est plutôt le développement des banlieues qui a amené la combinaison de nomadisme et

d'isolement résidentiel qui laisse beaucoup de gens se sentant seuls dans leur quartier ».

Wright continue : « Les banlieues sont particulièrement difficiles pour les mères de jeunes enfants. Dans un village typique de chasseurs et de cueilleurs, les mères pouvaient concilier d'assez bonne grâce leur vie domestique et leur travail, dans un riche contexte social. Lorsqu'elles cueillent des aliments, leurs enfants restent avec elles ou avec leurs oncles, leurs tantes, leurs grands-parents, leurs cousins ou leurs amis proches. De retour au village, le soin des enfants est une tâche surtout publique, très sociale et même communautaire ». Comme l'anthropologue Marjorie Shostak écrit au sujet de la vie dans un village de chasseurs-cueilleurs africains : « la mère isolée, s'ingéniant en vain à divertir de jeunes enfants, n'existe pas dans la vie quotidienne des ?Kung. »

Tout simplement, en explorant la nature de l'apprentissage humain, nous redécouvrons constamment que l'apprentissage est mû par le besoin de trouver un sens. Trouver un sens pour tout ce que l'esprit du jeune être humain vit, pour intégrer toutes ces expériences et pour tâcher continuellement de les inscrire dans des théories du fonctionnement des choses. Howard Gardner l'explique très bien lorsqu'il décrit l'« esprit non scolarisé » d'un enfant de cinq ans³⁷. Pour un jeune esprit curieux, aucune question n'est exclue. Tout mérite d'être étudié. Mais l'investigation personnelle devient de plus en plus difficile et dangereuse pour des jeunes qui grandissent dans des zones urbaines qui ne sont plus à leur mesure. Lorsque les communautés disparaissent, et qu'il ne reste rien entre la société et les besoins de l'individu, nous courrons le risque de créer une population qui n'attache de valeur à rien qu'à ses intérêts individuels. Sans ce sentiment de la communauté dans la vie quotidienne, les jeunes ne peuvent faire le lien entre leur savoir scolaire théorique et la réalité de tous les jours.

Dès ses premiers mois, l'Initiative adoptait la déclaration suivante : « Il est impossible d'élever des enfants intelligents dans un monde qui ne leur est pas intelligible ». Les communautés qui se comprennent vraiment elles-mêmes sont mieux à même de comprendre d'autres communautés. Vivre dans une communauté fonctionnelle signifie accepter la responsabilité des autres. Les communautés apprenantes sont

intradépendantes, interdépendantes et indépendantes. Dans ces communautés, il fait bon grandir. Ne pas grandir dans une communauté permet assez aisément de nier la réalité des autres. Comme le déclarait l'Initiative il y a plusieurs années : « Des rues dans lesquelles il est trop dangereux pour les enfants de jouer sont des preuves de l'échec de nos politiques éducatives au même degré que les enseignants épuisés et les salles de classe délabrées ». Mais rares encore sont ceux qui voient le lien.

Or, c'est un lien qui est essentiel d'établir. De bien des façons, certaines subtiles et d'autres moins, nous sommes tous encouragés par les pouvoirs politiques à devenir de « meilleurs » consommateurs. Or, la cupidité, comme les moralistes du Moyen-Âge le comprenaient bien, s'alimente sur elle-même : celui qui a davantage veut encore plus. Des recherches menées en 1996 par Bell et Freeman sur la mesure dans laquelle les gens sont disposés à renoncer à leur temps libre pour gagner plus d'argent montre que plus l'écart de revenu entre les riches et les pauvres dans le pays est important et plus les individus sont disposés à renoncer à leur propre temps pour gagner plus d'argent³⁸. Aux États-Unis, où l'écart est le plus grand, plus de 60 % des répondants ont déclaré qu'ils renonceraient à leur temps personnel, tandis qu'en Allemagne, où l'écart est beaucoup plus réduit, la proportion était de 30 %. Le manque de temps « discrétionnaire », lèse les communautés, pour quelque raison que ce soit. La fondation Sagarro calculait en 1999 que les gens réduisent leur engagement dans leur communauté de 10 % pour chaque tranche de 10 minutes de temps de déplacement quotidien.

John Gatto concluait son argumentation dans « Dumbing Us Down » par un passage qui lui valut les foudres des responsables des écoles de New York. Il déclarait : « Il m'apparaît, en tant qu'enseignant, que les écoles sont une cause notable de faiblesse dans les familles et dans les communautés. Elles séparent les parents et les enfants et les privent d'une interaction vitale entre eux et de la véritable curiosité quant à leur existence respective. Les écoles étouffent l'originalité familiale en s'appropriant le temps critique dont toute famille a besoin pour développer une solide idée d'elle-même, puis elles blâment les familles pour le fait que celles-ci ne sont plus vraiment des familles. Quelle que soit la signification d'une éducation, elle doit en tout cas faire d'un enfant un individu original et non un conformiste. L'éducation doit permettre d'acquérir un esprit original pour relever les grands défis de la vie, de

trouver les valeurs qui serviront de feuille de route toute la vie durant; de trouver la richesse spirituelle, de devenir une personne qui aime ce qu'elle fait, où qu'elle se trouve et en compagnie de quiconque. L'éducation devrait apprendre ce qui est important, comment vivre et comment mourir. »

Je crois que Gatto serait d'accord avec la question que je pose chaque fois que je donne une conférence sur les idées que je viens d'évoquer : « Quel genre d'éducation pour quel genre de monde? Voulons-nous que nos enfants grandissent comme des poules en batterie ou des poulets en liberté? » Les poules en batterie produisent « efficacement ». Elles occupent peu d'espace et puisqu'elles dépensent si peu d'énergie elles engraisent rapidement. Mais si elles doivent jamais sortir de leurs cages, elles n'arrivent même pas à rester debout. Les poulets en liberté ont besoin d'espace et de défis. Ils conservent toutes leurs options. Si un renard prédateur fait son apparition, ils se réfugient simplement sur le toit. Ce sont des survivants. Une éducation de qualité dépend non pas tellement de l'instruction que de l'interactivité. La communauté est notre source ultime. Il faut la valoriser et la réapprovisionner ou la perdre : rappelez-vous qu'« une existence partagée est intentionnelle et non due à la fatalité ».

Questions possibles pour l'article trois

- (1) Est-il vrai que les écoles ont sans le vouloir « étouffé l'originalité familiale en s'appropriant le temps critique dont toute famille a besoin pour développer une solide idée d'elle-même, pour blâmer ensuite les familles pour le fait que celles-ci ne sont plus vraiment des familles » (John Taylor-Gatto)?
- (2) Beaucoup d'élèves des écoles de l'IBO fréquentent des pensionnats, ou des écoles de jour sélectives, et ont donc une vision plus limitée de la nature diverse des communautés que les jeunes dont l'éducation a lieu dans une communauté plus vaste et plus intégrante, où des intérêts divers doivent toujours être conciliés avec les besoins de tous. Au fur et à mesure que le monde « devient plus petit » et que chaque problème peut paraître encore plus complexe et ses ramifications encore plus étendues, comment « les enfants des privilégiés » peuvent-ils apprendre à apprécier une communauté inclusive?
- (3) S'il est vrai que « les gens résistent de toutes leurs forces à ce qu'ils ne comprennent pas », les communautés qui ne peuvent discuter de leurs différences deviennent des lieux dangereux et frustrés et les intérêts particuliers remplacent bientôt le bien commun. Ceci est-il exact?
- (4) « La délibération doit déboucher, non pas sur un accord clair ni sur un compromis, mais plutôt sur un sentiment général d'orientation et de but basé sur des limites. » Comment, dans le contexte d'une école, la délibération peut-elle stimuler les citoyens et l'organisation de la communauté pour les amener à agir en libérant le sentiment des possibilités?
- (5) Quel mécanisme pourriez-vous utiliser pour définir votre communauté, afin de mettre de plus en plus de gens à l'aise pour les amener à partager leurs espoirs et leurs visions d'une façon qui pourrait amener des progrès importants dans la compréhension commune?
- (6) « Il est impossible d'élever des enfants intelligents dans un monde qui ne leur est pas intelligible. Des rues dans lesquelles il est trop dangereux pour les enfants de jouer sont des preuves de l'échec de nos politiques éducatives au même degré que les enseignants épuisés et les salles de classe délabrées ». Cette déclaration est-elle trop dure?

- (7) Pourquoi persistons-nous à voir les enfants comme des personnes que nous devons organiser, plutôt que de les voir progressivement comme des personnes dont la maturité progressera rapidement si nous leur donnons l'occasion de s'organiser eux-mêmes? N'est-ce pas là la cause première de l'effondrement de la communauté?

International Baccalaureate Organisation

Conférence électronique, printemps 2004

« Enrichir les communautés : Concepts de communautés dans l'avenir »

ARTICLE QUATRE : « Le travail me fascine : je pourrais le regarder faire toute la journée! »

Parmi tous les instincts contradictoires qui nous influencent chaque jour, la tension entre le désir de se lever et de faire quelque chose et celui de flâner en regardant le monde passer est l'une des plus fortes oppositions. Je l'ai vue dans des conditions semblables à celles de l'Âge de pierre l'an dernier lorsque je visitais les Hadzas de l'Afrique orientale, l'une des rares sociétés de chasseurs-cueilleurs restant de nos jours. Les hommes sont en général des spécimens estimables de l'espèce humaine, en excellente forme physique, mais ils passent le plus clair de leur temps à se prélasser en discutant et en fumant autour de leurs feux de camp et à attendre que leurs femmes leur servent à manger. Ce faisant, ils préparent leurs arcs et leurs flèches le plus tranquillement du monde, mais lorsque l'intuition de l'approche du gibier les saisit, leurs corps et leurs esprits passent à une vitesse supérieure. Ils peuvent poursuivre une chasse pendant des heures, des jours si nécessaire. Une fois la chasse accomplie, ils retombent dans une léthargie apparemment totale pendant plusieurs jours, comme un joueur de rugby sur le retour tard le soir dans un pub!

Souvent, dans les grands chantiers de travaux publics, il y a des plates-formes d'observation qui permettent aux gens d'assouvir leur passion de regarder les autres travailler. Beaucoup d'adultes en Angleterre ont toujours connu un feuilleton radiophonique de 15 minutes, que diffuse cinq jours par semaine la BBC, l'histoire des Archers, des gens ordinaires de la campagne. Il s'agit certainement, après le journal radiophonique (qui prétend ne pas appartenir au genre romanesque), de l'émission de radio la plus durable de toutes. Elle porte sur les détails banals mais

fascinants de l'existence des gens du mythique village d'Ambridge. Il y a des équivalents à la télévision : « Coronation Street », ou « Neighbours » en Australie, ou encore actuellement « Eastenders » ou « The Sopranos ».

Après avoir consacré une longue journée au travail, nous nous sentons le goût de regarder la vie des autres, dont les péripéties ne cessent jamais de nous fasciner. Ce qui nous intéresse, ce n'est pas nécessairement le travail qu'ils font, mais les situations sociales embarrassantes dans lesquelles ils se retrouvent. D'où la « télévision réalité ». Mais il y a toutefois un contraste net entre ce que les gens regardent et ce qu'ils font. Ce contraste n'est nulle part plus marqué que dans nos attitudes envers la communauté. Il est plus facile de parler de la situation difficile dans laquelle s'est retrouvé quelqu'un qui a voulu accomplir quelque chose que de chercher soi-même à agir. Au sein des communautés, nous sommes tous égaux : nos succès et nos échecs sont ouverts à tous.

Si nous avons une attitude instinctive à l'égard du travail et du loisir, de l'action et de l'inaction, cette attitude a certainement été formée, d'une génération à l'autre, par nos attentes culturelles. Toute ma vie professionnelle, je me suis demandé pourquoi les gens qui réussissent à démêler des problèmes compliqués et à les expliquer sur papier ne parviennent généralement pas à transformer ces idées en action, pour eux-mêmes ou pour les autres. Lorsque j'étais directeur d'école, j'ai aussi été intrigué de constater que les élèves de mon école, votant pour le garçon qui avait le plus fait pour l'établissement pendant l'année, ont désigné trois années de suite un jeune homme qui n'avait jamais gagné un seul prix scolaire et qui ne prévoyait nullement poursuivre ses études au-delà du secondaire. Parfois, il semble que mieux quelqu'un pense, moins bien il agit, et vice versa.

Je crois que je commence à mieux comprendre cela, et ma conclusion est préoccupante. Je pense que le problème réside en bonne partie dans la manière dont les écoles laissent l'enseignement dominer l'apprentissage. Faute de reconnaître la différence clé entre ces deux processus, nous avons, au fil de plusieurs générations, détruit la confiance que les jeunes ont naturellement en eux-mêmes et les avons convaincus qu'ils devront toujours dépendre de quelqu'un qui leur dira quoi faire. Naturellement, ils se contentent après cela de regarder le monde passer.

Le problème remonte loin. En 1570, Roger Ascham publiait « The Schoole Master », pratiquement le premier traité sur l'éducation paru en Angleterre après la Réforme et la suppression des abbayes – et par conséquent bien sûr des écoles monastiques – par Henry VIII. « The Schoole Master » est à bien des égards un livre humain et plein de bon sens, mais la troisième hypothèse d'Ascham a causé des dégâts incalculables : « Un mois d'étude dans un livre, déclare-t-il, vaut 20 mois d'apprentissage par l'expérience. » Pendant 400 ans, c'était là le principe de fonctionnement des « grammar schools » en Angleterre. Ce principe a trouvé une expression encore plus outrancière au milieu du 20^e siècle, lorsque des examens et des tests d'intelligence à l'âge de 11 ans ont réparti les enfants en une élite de 25 % appelée à fréquenter une « grammar school », un groupe de 10 % qui avait l'enseignement professionnel pour vocation, et une masse ne méritant qu'une éducation de base. Beaucoup d'autres pays ont fait la même erreur : en Amérique, les enseignements de Roger Ascham ont présidé à l'établissement du programme de la Boston Latin School dès sa fondation en 1632. Au fil des siècles, dans les pays qui ont adopté ces principes, les jeunes qui montraient une prédisposition précoce à l'étude étaient séparés de leurs communautés et placés dans des écoles distinctes, souvent des pensionnats, où ils recevaient une éducation qui leur donnait les compétences voulues pour « administrer » les autres, pas nécessairement parce qu'ils comprenaient dans le détail le travail qu'accomplissaient ceux-ci, mais parce qu'ils comprenaient comment « ordonner la société ».

Ce ne fut qu'au début du 19^e siècle que les Européens et les Américains commencèrent à comprendre la culture chinoise et à apprécier Confucius. Que ce soit vraiment Confucius ou l'un de ses disciples qui déclara le premier « Dites-moi et j'oublierai, montrez-moi et je me rappellerai, laissez-moi faire et je comprendrai » importe peu. Cette maxime résume la sagesse des gens réfléchis, qui étaient également des gens pratiques, et qui acceptaient que « comprendre » signifiait non seulement savoir quelque chose, mais pouvoir utiliser cette compréhension pour aller loin au-delà des détails de ce que l'on se rappelait.

Après avoir passé des années à étudier comment l'être humain apprend, et combien souvent – avec la meilleure volonté du monde – les écoles se trompent dans ce sens

(avec la complicité active des politiciens empressés de se faire réélire), je suis convaincu que notre manière naturelle et instinctive d'apprendre correspond aux trois niveaux décrits par Confucius. Je dis « instinctive » parce que c'est exactement le cas : il s'agit d'attitudes et de compétences qui ont été tellement rodées au fil d'innombrables générations qu'elles font désormais partie de notre patrimoine héréditaire de l'évolution. Et quand je dis « notre », je fais allusion à l'ensemble de la race humaine, et non pas seulement aux éducateurs qui lisent cet article. Nous ignorons la sagesse naturelle qui est présente chez tant de gens que nous jugeons « sans instruction »; cette vaste ressource humaine est gaspillée. Je vais vous raconter une anecdote très personnelle pour illustrer cet argument. À l'occasion de notre 25^e anniversaire de mariage, nous avons commandé un portrait de ma femme à un artiste local. Ce tableau est très beau et de très bon goût. Toutefois, il gêne beaucoup de gens car ma femme a été représentée nue. Vu que nous avons accroché le tableau dans l'escalier, nous avons pu constater que la majorité de nos amis « instruits » sont incapables de commenter l'œuvre. Un homme fait exception, Stan, le maçon, qui nous aide depuis quatre ans à restaurer notre belle maison de l'époque georgienne. Stan est un homme pour qui la famille compte avant tout, un homme de peu de mots. Il ne peut pas vraiment lire, et il éprouve des difficultés à calculer des quantités, ou même à signer son nom. Mais il écoute toujours la chaîne Radio Four, et se plaît à commenter les détails de l'actualité. Le jour où il découvrit le tableau, il se tourna vers Anne, devant moi, et lui dit avec un soupçon d'humour délibéré : « Ce tableau vous montre sous un jour nouveau! » Qui osera affirmer que cette personne ne possède pas un niveau relativement élevé d'intelligence affective, intellectuelle et artistique?

Depuis un très jeune âge, j'ai eu la chance d'apprendre quelques leçons très importantes dans des situations assez insolites. Autrement dit, j'ai eu la chance de n'avoir pas avoir été trop bien scolarisé. Mon père se destinait à devenir ingénieur, puis à 18 ans changea d'avis et alla à l'université pour devenir prêtre. Quand j'étais très jeune, j'étais fasciné par sa capacité de réparer pratiquement n'importe quoi et de fabriquer aussi pratiquement n'importe quoi, dans son atelier au plus profond de la cave, tout autant que par ses sermons si faciles à comprendre. Pendant les mois qui suivirent la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les bombardements avaient causé de tels dégâts que je n'avais pas d'école à fréquenter. Avec quatre ou cinq autres garçons, j'ai reçu les cours de l'épouse d'un missionnaire en retraite de retour de

Chine, qu'elle dispensait dans son salon. Non seulement pouvais-je lire couramment à six ans, je savais également dessiner beaucoup de caractères chinois, je connaissais un très grand nombre de fables et je pouvais préparer des mets chinois alors que le répertoire de ma mère se limitait au rosbif. À neuf ou 10 ans, je fus influencé par un vieux menuisier qui m'apprit à sculpter le bois, et qui recourut à toute l'habileté d'un artisan pour former et discipliner son apprenti. À l'université, j'ai rencontré un homme qui donnait les cours d'histoire moderne comme celle-ci lui était apparue en tant que contemporain, qui avait connu personnellement les hommes et les femmes qui n'étaient pour moi que des noms dans un livre, et qui fondit en larmes dans l'amphithéâtre le lendemain de l'assassinat de Kennedy, craignant, disait-il, « d'être trop affecté pour décrire clairement ce qu'il éprouvait au sujet de ce grand homme ». Lorsque mon propre père disparut prématurément, l'entrepreneur des pompes funèbres du village, qui était aussi le constructeur local, comme ses ancêtres l'avaient été depuis quatre ou cinq générations, me prit à part et me dit « Tu vas devoir construire un logement pour ta maman. Tu es un garçon robuste. Je te montrerai comment faire ». Pendant les quatre mois qui suivirent, il m'a visité deux fois par semaine pour me montrer comment convertir trois vieilles chaumières de l'époque Tudor en une maison moderne très confortable. Il refusa toujours d'être payé. « C'est toi qui as besoin d'aide maintenant, se contentait-il de déclarer. Ton père a aidé beaucoup de gens et un jour tu en aideras beaucoup aussi. Je te donne simplement un coup de pouce. »

Vous comprendrez donc ce que j'entends par la communauté. Il s'agit d'une réalité dont on perçoit la richesse de plus en plus au fur et à mesure que l'on s'y intègre, il s'agit d'un réseau aux connexions infinies, mais – comme l'Internet – sans tableau de commande. Des communautés qui marchent sont constituées de gens qui ont suffisamment d'amour-propre pour trouver à la vie autour d'eux un intérêt infiniment plus grand que n'importe quel feuilleton télévisé. Une bonne communauté est un lieu où les gens s'intéressent beaucoup plus à résoudre leurs propres problèmes – à fabriquer et à réparer – qu'à recourir à un expert.

En écrivant ces lignes, je note que le journal d'hier signale une rencontre prochaine entre le professeur Robert Putnam, de Harvard, auteur de *Bowling Alone*³⁹ et Tony Blair. Putnam est célèbre depuis quelques années pour la manière dont il avance

les arguments en faveur de ce qu'il appelle le « capital social », c'est-à-dire l'essence de l'énergie qui permet aux communautés de fonctionner. Selon le journal, « Putnam va sans doute devenir le gourou des communautés pour le Premier ministre et préconiser toute une gamme de nouvelles initiatives ». Je souris tout seul, un peu tristement. Putnam avait mis le doigt sur une réalité avec le titre de son livre « Bowling Alone », qui fit sensation à sa parution. Ce livre décrivait douloureusement le sort des lecteurs américains. Il y a 20 ou 30 ans, les villes et villages américains s'enorgueillissaient de centaines, sinon de milliers de clubs de bowling. C'était le centre de la vie sociale urbaine en Amérique : les hommes jouaient au bowling et les femmes faisaient ce que les femmes font, et les enfants prenaient pour modèle le parent avec lequel ils s'identifiaient. Aujourd'hui, les gens sont tellement occupés à gagner de l'argent pour acheter des choses qu'ils ne sont même pas certains de vouloir, leurs horaires tellement remplis qu'ils ne peuvent plus se réunir en équipes. Les derniers fidèles sont donc obligés de jouer au bowling seuls, l'un après l'autre. Finie la camaraderie, finis les enfants qui accompagnent les parents, fini le sentiment de communauté. Fini, ce que Putnam décrit avec éloquence comme le « capital social ».

En novembre 2002, Robert Putnam et moi devions prendre la parole à une conférence qui réunissait 600 ou 700 personnes dans la petite ville d'Ennis, dans le sud-ouest de l'Irlande. La conférence portait sur le thème de la communauté en général. J'attendais avec intérêt de rencontrer Putnam, un homme que l'on disait brillant causeur et plein d'idées éloquentes. Malheureusement, Putnam s'était assez mal préparé. Il pensait que son auditoire ne saurait pas de quoi il parlait. Mais ces gens, beaucoup d'entre eux conseillers municipaux, professeurs, médecins, prêtres, religieuses et leaders communautaires en tous genres, en savaient en réalité autant sur le capital social que Robert Putnam, mais parce qu'il utilisait un langage tellement académique pour décrire la réalité quotidienne de leur propre vécu, il semblait venir d'une autre planète. Pour ces gens, qui dans leur vie de tous les jours, décidaient d'intervenir si la vieille Madame Unetelle, à deux portes, n'avait pas entré sa bouteille de lait, ou renonçaient à une soirée par semaine pour entraîner une équipe de hurley locale, l'article de Robert Putnam paraissait prendre bien longtemps à décrire une proposition qui leur semblait très simple : les jeunes n'avaient plus assez d'amour-propre pour participer, et de toute façon on leur disait et redisait qu'ils devaient travailler fort pour gagner

plus d'argent et acheter des choses qui dans le passé ne semblaient pas nécessaires, au point que la communauté mourait sur pied. Comme me le disait un professeur au bar ce soir-là, « des gens effrénés, qui ne peuvent pas se fixer, ne font pas de bons membres d'une communauté – il ne reste rien dans leur vie pour alimenter des relations humaines ».

Je vais donc m'attarder, pour conclure, sur le problème des « gens qui ne peuvent pas se fixer », car je crois que c'est là que nous pouvons intervenir. D'ailleurs, au début du moins, nous sommes sans doute les seuls qui peuvent intervenir – et par « nous », je veux littéralement dire chacun de nous. Je n'évoque pas une initiative lancée du haut par un conseil d'administration ou des politiciens ou même des premiers ministres. Je parle de nous autres enseignants.

Il y a un an et demi environ, en donnant une conférence à un groupe de directeurs d'école en Angleterre, j'ai découvert après quelques heures qu'il y avait un garçon de 11 ans, le fils d'un des participants, assis à la dernière rangée. Au déjeuner, ce garçon est venu me voir : « Je n'ai pas compris beaucoup de ce que vous avez dit, m'annonça-t-il avec la souriante assurance de son âge, mais je sais que Confucius avait raison : c'est seulement quand je peux faire quelque chose moi-même que je comprends vraiment de quoi il s'agit, et c'est à ce moment-là que j'en découvre le sens! »

Un professeur expérimenté (mais aussi désabusé, semble-t-il) qui écoutait la conversation me déclara plus tard : « C'est peut-être vrai, mais c'est moins cher et plus rapide de dire quelque chose à un enfant que de le laisser découvrir lui-même. »

Moins cher, et moins susceptible de déranger le sentiment qu'a le professeur de posséder quelque chose que l'enfant n'a pas encore. Nous en venons, je crois, au cœur du problème. Même si les parents ou les enseignants le nient, pour des raisons qui nous semblent souvent justifiables sur le moment, nous cherchons en réalité avant tout à maintenir un contrôle. Cet impératif découle d'un simple malentendu. Nous autres adultes en savons plus que les enfants, mais trop souvent nous oublions que le meilleur moyen pour les enfants de devenir aussi bons, sinon meilleurs que nous, est de les laisser découvrir sans les gêner. Nous oublions que beaucoup de nos

expériences d'apprentissage les plus fécondes sont intervenues lorsque, enfants, nous nous trouvions face à un problème dont nous devions découvrir seuls la solution. C'était parfois terrifiant, mais nous apprenions vite.

La transition de l'enfant dépendant à l'adulte indépendant est difficile à accepter pour les parents comme pour les professeurs. Il est très facile d'aimer un très jeune enfant, qui a si évidemment besoin de nous. L'enfant apprend vite et semble nous considérer – au moins pendant quelque temps – comme un modèle compétent et acceptable. Lorsque les enfants grandissent, nous nous fâchons lorsque pour la première fois ils rejettent certaines de nos idées profondément enracinées, ou les réinterprètent à la lumière de leur propre expérience. Nous nous disons : « il commence à en faire à sa tête », sans être tout à fait sûr qu'il ait les moyens – selon nos catégories – de porter ainsi des jugements indépendants.

Ainsi commence le processus d'adolescence, cette seconde période de synaptogenèse pendant laquelle le cerveau se reconstitue littéralement. Les adolescents sont impulsifs, ce qui nous effraie puisque leur comportement est parfois risqué. Mais nous oublions qu'ils sont aussi les derniers descendants de nos ancêtres de l'Âge de pierre, et que ce comportement impulsif est une adaptation génétique héréditaire à laquelle nos ancêtres attachaient de la valeur parce qu'elle donnait à la tribu, au clan ou à la famille l'énergie nécessaire pour faire des choses inattendues. Les rites d'initiation des premiers Amérindiens, accomplis pendant l'adolescence, peuvent sembler cruels et barbares. Mais ces « primitifs » savaient quelque chose que nous oublions souvent : à moins que les jeunes ne soient « sevrés » avec succès de leur dépendance par rapport à leurs parents ou leurs professeurs, ils ne deviendront pas des adultes pleinement fonctionnels mais plutôt poseront une menace au bien-être du reste de la tribu. Les jeunes gens qui ne réussissaient pas cette transition étaient autrefois souvent chassés du foyer par leurs parents et laissés dans la nature pour y mourir seuls. La vie a toujours été dure; l'adolescence donnait aux jeunes le goût du risque qui leur permettait de mettre à l'épreuve leurs compétences encore naïves. En prenant de tels risques, la plupart d'entre eux ont réussi à devenir des adultes fonctionnels.

Depuis quelques années, les scientifiques et les éducateurs ont pris conscience de l'importance de la première période de synaptogenèse et les prédispositions qui

permettent aux très jeunes enfants d'apprendre certaines choses presque automatiquement en « baignant » dans l'expérience de leur environnement. Les recherches émergentes sur la deuxième période de synaptogenèse, celle de l'adolescence, commencent à peine à cerner la manière dont les adolescents apprennent. Selon moi, cette période est une prédisposition limitée dans le temps, comme celles des premières années. Dans les deux cas, on les perd si on ne les utilise pas.

Et voici l'argument essentiel que je veux avancer. Je soupçonne que l'importance trop grande attachée pendant l'adolescence à écouter assis un enseignement en classe annule en réalité le potentiel même de créativité, d'esprit d'entreprise et de responsabilité personnelle que ces années mouvementées incarnent. En définitive, l'importance trop grande attachée à l'instruction pendant ces années cruciales prive les jeunes, peut-être à jamais, de la possibilité d'acquérir une créativité personnelle suffisante pour prendre leur propre destin en main, et encourage plutôt la dépendance des « systèmes » tellement destructeurs de la responsabilité individuelle et collective. Autrement dit, nous n'élevons pas des gens qui vont faire vivre la communauté.

Toute ma carrière d'enseignant, j'ai cherché avant tout à encourager les jeunes à penser pour eux-mêmes. Or, penser pour soi-même a toujours été considéré comme une menace par les sociétés hautement centralisées. Les gens qui réfléchissaient étaient tout autant une menace dans les nouveaux États communistes des années 1930 que l'avait été l'enthousiasme brouillon des artisans, comme le comprenait Frederick Winslow Taylor, pour diriger leurs machines dans l'industrie américaine comme ils l'entendaient. La doctrine communiste centralisatrice ne faisait pas plus de place aux leaders religieux libres penseurs qu'elle n'en avait fait aux artisans, aux agriculteurs ou aux instituteurs « bourgeois ». Pour les communistes, il fallait uniformiser la pensée, ce qui mena le communisme à entrer directement en conflit avec le Vatican. Le Vatican n'est pas reconnu mondialement comme un champion de pensée décentralisée. Cependant, les catholiques opprimés dans l'Europe orientale, surtout les prêtres, avaient désespérément besoin d'une riposte théologique à l'exigence d'une pensée matérialiste uniformisée. Celle-ci vint en 1931 sous la forme de la doctrine de la subsidiarité. Énoncée par le Pape Pie XI dans son encyclique *Quadragesimo Anno*, cette doctrine prévoyait simplement et sans ambiguïté qu'un

organe supérieur ne doit pas conserver le droit de prendre des décisions qu'un organe inférieur est déjà qualifié pour prendre lui-même.

Moi qui suis passionnément inquiet à l'idée qu'il y a dans les principes sous-jacents que les pays occidentaux appliquent à l'éducation quelque chose qui semble avoir entraîné les conséquences terribles et imprévues de l'étroitesse d'esprit, de la dépendance et du détachement des problèmes du monde, je crois que la doctrine de subsidiarité met en lumière le réel problème. Nous autres professeurs (y compris les meilleurs) et parents (y compris également les meilleurs), sommes loin de donner à nos jeunes la liberté nécessaire pour découvrir les choses eux-mêmes. La doctrine de subsidiarité me paraît une piste extrêmement prometteuse pour démêler la relation correcte et évolutive entre les enseignants et les élèves et entre les parents et les enfants. J'ai souligné le mot « évolutive », car c'est là une condition de cette relation. C'est ce que je ressens, en tant que père d'abord et avant tout, comme étant ma principale responsabilité à l'égard de mes enfants. C'est également le modèle que j'ai cherché à appliquer aux enfants des autres qui m'étaient confiés dans une salle de classe. Depuis des années maintenant, je me suis rendu compte qu'un très gros problème de l'enseignement structuré – à mon avis il s'agit de la racine de tous les autres problèmes – est la prédominance excessive du professeur (tout comme la prédominance excessive d'un parent bien attentionné) sur l'enfant qui désire exercer son droit de faire quelque chose lui-même. Ce n'est pas, et je le répète toujours, que j'aie quoi que ce soit contre les bons professeurs. Néanmoins, bien trop souvent, un bon professeur qui se soucie de ses élèves (comme un bon parent qui se soucie trop de ses enfants) endort les jeunes en leur inspirant un sentiment de fausse sécurité, au point qu'ils ne parviennent pas à acquérir leur propre sens d'orientation et de contrôle.

Les parents et les enseignants, les responsables politiques et les élus doivent réfléchir très soigneusement à la doctrine de subsidiarité. À mon avis, il doit s'agir de la fin du processus de sevrage intellectuel. Par « fin » je ne veux certainement pas dire l'achèvement. Bien au contraire, je veux plutôt dire qu'il doit s'agir du but du processus d'éducation tout entier. La subsidiarité doit commencer alors que les enfants sont très jeunes. Si l'on diffère trop de leur donner un sentiment d'autonomie, ils seront aux prises avec la dépendance (la paresse intellectuelle). Si l'on ne fait pas droit à l'impératif biologique de prendre les choses en main pendant l'adolescence (et

c'est là le but de tous ces changements biologiques), l'enfant deviendra un adulte dépendant. Notre monde est plein, archi-plein de gens comme cela, des gens qui sont d'accord avec une bonne partie de ce que j'écris ici, mais qui refusent de croire qu'ils puissent intervenir pour changer les choses. Ils ont tort. Et par dizaines de milliers, ce sont eux qui pourraient agir pour changer la situation. Nous sommes trop nombreux à avoir été « surscolarisés mais sous-éduqués ». C'est pourquoi nos communautés se désagrègent. Il n'y a pas assez de gens qui peuvent penser au-delà de leurs besoins immédiats pour s'engager dans les besoins des autres.

La société moderne court le risque de passer à côté d'une réalité vitale. Une réalité que l'on comprend d'ailleurs depuis des années, mais sans que cette compréhension se traduise en action. Si les enfants recevaient très jeunes une éducation conçue pour leur donner progressivement des compétences et des attitudes qui leur permettraient de prendre davantage en charge, plus âgés, leur propre apprentissage, nous libérerions leur profond désir d'être responsables pour eux-mêmes lorsque celui-ci est à son plus fort. Chômer et traîner sans but aux coins de rue, est un comportement issu de notre culture et non de notre nature. Nous autres adultes (enseignants, parents, administrateurs et surtout politiciens) avons une leçon vitale à apprendre. Nous devons renoncer progressivement à une grande partie de la fonction de contrôle qui domine l'éducation depuis bien trop longtemps. Nous devons tous parvenir au moment décisif pour chaque enfant où nous sommes convaincus de la qualité de l'éducation qu'il a reçue et où nous avons une telle confiance en lui que nous savons qu'il est dans son intérêt que nous le laissions faire, que nous le laissions avancer seul. Bien sûr, quelques-uns feront des erreurs, mais la plupart apprendront à les corriger. C'est là le début de l'apprentissage réel.

Une anecdote que m'a racontée récemment ma collègue Janet Lawley illustre mon propos. Nommée directrice de la Bury Girls' Grammar School début novembre une année, et devant commencer à travailler en janvier, elle dut quitter sa classe de géographie préuniversitaire sans enseignant pour les deux derniers trimestres de l'année. (Il y a une douzaine d'années, il était pratiquement interdit de remplacer un professeur en cours d'année.) Cette classe n'était pas la plus douée parmi celles auxquelles elle avait enseigné, et plusieurs élèves n'avaient obtenu que des résultats médiocres aux tests uniformisés. Mais il n'y avait d'autre solution que de montrer aux

élèves comment elles pouvaient diviser le programme en 21 parties, puis de donner à chaque élève la responsabilité d'enseigner sa partie au reste de la classe. Sans personne sur qui compter à par elle-même, et sachant combien il était important pour chacune d'entre elles d'obtenir un bon résultat, les élèves travaillèrent toutes très fort. Aucune n'osa décevoir les autres. Lorsque les résultats furent connus, il se trouva qu'ils étaient les meilleurs jamais obtenus par une classe confiée à Janet en quelque 30 ans d'enseignement : chaque élève avait reçu une note de A. Pourquoi? Comme l'expliquait une élève par la suite : « Ce n'est que quand j'ai vraiment maîtrisé ma partie du programme que j'ai pu l'enseigner à mes amies. Enseigner vous aide à mieux apprendre. » C'était là un indice très clair pour expliquer ce qui ne va pas dans les écoles : la plupart des enfants ne sont pas personnellement engagés dans ce qui se passe dans la classe.

Je crois que nous devons cesser de supposer, comme nous le faisons en Angleterre et dans beaucoup d'autres pays, que nous avons un « problème » avec nos enfants et surtout nos adolescents. Je crois que ce sont plutôt nos adolescents qui ont un problème avec nous parce que nous ne savons pas quand leur laisser prendre les choses en main et que nous faisons semblant que les écoles ont une importance plus grande que celle qu'elles ont en réalité. Pourquoi? Parce que, intérieurement, nous savons que nous ne leur avons jamais transmis pendant leurs premières années les habiletés qui leur donneraient la confiance et la compétence nécessaires pour prendre les choses en charge une fois plus âgés. C'est un problème que nous avons créé nous-mêmes parce que nous n'avons jamais vraiment compris la doctrine de la subsidiarité. Nous devons nous considérer nous-mêmes d'un œil plus critique, plutôt que de blâmer simplement les adolescents.

(Si vous vous intéressez à la théologie, la notion de la subsidiarité remonte à l'entretien entre Moïse et son beau-père Jethro au 18^e chapitre du livre de l'Exode.)

* * *

La semaine dernière, j'ai passé une heure passionnante à causer avec le grand rabbin Jonathan Sacks. Les Juifs comprennent très bien la communauté et comprennent très bien les enfants. Je lui ai dit : « Une chose que je dis souvent aux professeurs, c'est

qu'ils ne devraient pas se presser tellement pour répondre à la question d'un enfant. Une fois qu'un enfant a formulé une bonne question, il serait bien préférable de lui donner la possibilité de découvrir la réponse eux-mêmes – il n'est pas nécessaire d'étaler notre propre savoir! »

Le grand rabbin sourit : « Dans notre tradition, quand un enfant pose une bonne question, nous le félicitons et nous lui expliquons que nous ne connaissons pas la réponse. Nous lui disons que même s'il lui faudra des années pour découvrir la réponse, nous lui serions reconnaissants de revenir nous l'expliquer, car même si nous sommes alors très âgés, il serait très avantageux pour nous de devenir plus sages. »⁴⁰

Plus tard, je lui ai raconté qu'au début de ma carrière, lorsque j'enseignais à la Manchester Grammar School, la seule « grammar school » de l'époque qui ne donnait pas de cours le samedi matin et qui était donc très prisée des Juifs, on disait dans la salle des professeurs que les meilleures classes étaient celles qui contenaient plusieurs Juifs, car leur sens de la famille était tellement fort qu'ils jouaient automatiquement le rôle de ciment qui transformait la classe en une communauté. Le grand rabbin sourit une fois de plus : « Vous devez comprendre que nous autres Juifs sommes venus du désert. Nous survivons parce que nous nous entraïdons. Sans communauté, nous disparaissions. »

* * *

Alors, où en sommes-nous, nous autres hommes et femmes du début du 21^e siècle, qui avons accès par nos téléphones portables, où que nous nous trouvions, à Internet et à tous les réseaux téléphoniques du monde, et par liaison vidéo à pratiquement tout ce que nous pouvons imaginer : dans un sens, nous ne serons peut-être jamais seuls. Mais on ne peut pas embrasser une image vidéo, et un message texte n'a de sens que parce que l'on comprend la personne qui l'a rédigé. Il s'agit d'un symbole de ce que Rifkin appelle la « confiance sociale », mais d'un symbole seulement. Nous restons des créatures de chair et de sang, animées par des instincts contradictoires remontant à l'Âge de pierre, et il nous faut plus que des symboles pour vivre. Nous pouvons créer des réseaux sans cesse plus étendus pour susciter notre curiosité dans l'avenir. Mais il nous faut encore des gens, et en fait, il nous en faudra peut-être dans l'avenir plus que

jamais. Je cite en concluant encore John Taylor Gatto, qui définit les communautés comme « des regroupements d'amis et de familles qui trouvent un sens profond dans l'extension de l'association familiale à un collectif de frères et de sœurs honoraires. Il s'agit de relations complexes d'intérêts communs et d'obligations qui généralisent le prochain au-delà du périmètre domestique. Lorsque l'intégration de l'existence possible au sein de la famille est irréalisable dans une communauté, la seule solution, à part une vie vécue dans l'isolement, consiste à rechercher une intégration artificielle dans une des nombreuses expressions et les nombreux réseaux actuellement disponibles. Nous y perdons au change. »⁴¹

* * *

Bibliographie

¹	John MacMurray	<i>“The Personal World”</i>	Edinburgh: Floris Books	1996
²	A.Maddock	<i>“Thomas Paine 1737-1809”</i>		1983
³			Archives du Château de Duart dans l’Île de Mull	
⁴	Alan Fiske	<i>“Structure of Social Life; the Four Elementary Forms of Human Relations”</i>	New York : Free Press	1991
⁵	J.B. Peterson	<i>“Maps of Meaning; the architecture of belief”</i>	New York, Routledge	1999
⁶	Paul Lawrence et Nitin Nohria	<i>“Driven; how Human Nature Shapes our Choices”</i>	Jossey Bass	2002
⁷	Citation de A.Green	<i>“Education and State Formation”</i>	London, MacMillen	1991
⁸	W.J.Rorabaugh	<i>“The Craft Apprentice”</i>	O.U.P.	1986
⁹	Shoshana Zuboff	<i>“The Age of the Smart Machine”</i>	Heinemann	1988
¹⁰	Robert Putnam	<i>“Bowling Alone”</i>	Simon & Schuster	2000
¹¹	OCDE	« <i>Le bien-être des nations : le rôle du capital humain et social</i> »	Paris	2001
¹²	Patrick Hill	<i>“Religion and the Quest for Community” in Leroy S. Rouner (ed) “On Community”</i>	Notre Dame University Press	1991
¹³	John Taylor-Gatto	<i>“A Different Kind of Teacher”</i>	Berkeley Hills Books	2001
¹⁴	Ernest Boyer	<i>“Ready to Learn”</i>	Princeton	1991

15	Peter F. Drucker	<i>Post Capitalist Society</i>	Harper Collins	1993
16	Recension d'articles récents	<i>"Tocqueville in the 21st Century"</i>	Wilson Quarterly	Printemps2000
17	Libby Purves		The Times	15 février 2000
18	Robert B. Reich	<i>"The Future of Success"</i>	Alfred Knope	2000
19	John Seely Brown et Paul Duguid	<i>"The Social Life of Information"</i>	Harvard Press	2000
20	William F. Allman	<i>"The Stone Age Present"</i>	Simon and Schuster	1994
21	Robert Wright	<i>"The Evolution of Despair"</i>	Time	28 août 1995
22	Peter Laslett	<i>"The World We Have Left Behind"</i>	Routledge	1983
23	Eliot Deutsch	<i>"Community as Ritual Participation" dans Leroy S. Rouner (réd.) "On Community"</i>	Notre Dame University	1991
24	John Taylor-Gatto	<i>"Dumbing us Down; the hidden curriculum of compulsory schooling"</i>	New Society Publishers	1992
25	Jane Jacobs	<i>"The Life and Death of Great American Cities"</i>	Vintage Books	1961
26	Robert Putnam	<i>"Bowling Alone"</i>	Simon & Schuster	2000
27	Lauren B. Resnick	<i>"Learning in School, and Out"</i>	Educational Researcher	Décembre 1987
28	Bob Rae	<i>"The Three Questions; Prosperity and the Public Good"</i>	Viking, Toronto	1998
29	Anthony Giddens	<i>"The Third Way and It's Critics"</i>	Polity Press	2000

³⁰	George Rupp	<i>“Communities of Collaboration; shared commitments/common tasks”</i> <i>cit� dans “On Community”</i>	Notre Dame University Press	1991
³¹	Eliot Deutsch	<i>“Community as Ritual Participation” in Leroy S. Rouner (r�d.) “On Community”</i>	Notre Dame University	1991
³²	Jurgen Moltman	<i>“Knowing and Community” in Leroy S. Rouner (r�d.) “On Community”</i>	Notre Dame University	1991
³³	Recension d’articles récents	<i>“Tocqueville in the 21st Century”</i>	Wilson Quarterly	Printemps 2000
³⁴	John Abbott et Terry Ryan	<i>“The Unfinished Revolution”</i>	Network Educational Press	2000
³⁵	Paul Fisher	<i>“Education 2000; educational change through consent”</i>	Falmers Press	1988
³⁶	Fondation Kettering	<i>“The Basis of Community Politics”</i>	Washington	2000
³⁷	Howard Gardner	<i>“The Unschooled Mind”</i>	Free Press	1992
³⁸	Linda Bell et Richard Freeman	<i>“Working Hard”</i>	Ottawa, Canada	Juin 1996
³⁹	Robert Putnam	Ibid		
⁴⁰	Jonathan Sacks	<i>“Dignity of Difference”</i>	Continuum	2002
⁴¹	John Taylor-Gatto	Ibid		