



École libérée :
Leçons à tirer de la libération des entreprises pour la
transformation du système éducatif

Document de travail ESCP Europe

2 Octobre, 2017

A paraître dans l'ouvrage :

Isaac Getz, « *Entreprise libérée : Comment devenir un leader libérateur et se désintoxiquer des vieux modèles* », Fayard, Octobre 2017.

École libérée :

Leçons à tirer de la libération des entreprises pour la transformation du système éducatif

« Horace Mann [Secrétaire de l'Education du Massachusetts] a adopté des éléments du système prussien d'éducation – école obligatoire, séparation des enfants par classes d'âge, notes standardisées, mémorisation par cœur de la matière enseignée, centres de formation pour les enseignants, hiérarchie enseignant/principal/inspecteur/autorité de tutelle – qui tous concourent à un système paternaliste. Celui-ci dicte à un enfant ce qu'il doit penser, quand il doit le penser, et exactement la durée pendant laquelle (dans son emploi de temps) il doit le penser. Cela a paru longtemps efficace pour enseigner les contenus... Toutefois, nous pensons que Mann a commis une erreur car le système prussien a été conçu pour créer des citoyens soumis à l'État... L'exigence d'obéissance de la part des élèves [dans la salle de classe] créera des citoyens qui ne questionneront pas de manière critique ni ne penseront de manière indépendante. Cette obéissance coercitive qui renforce l'apathie de l'esprit est à l'opposé de l'idéal républicain¹. »

Ces propos ont été rédigés en 2009 par un théoricien réformateur du système d'éducation aux Etats-Unis, Shimon Waronker. Mais Waronker n'est pas seulement théoricien. Il a mis en place ses idées pour transformer une école publique dans l'un des quartiers les plus durs de Brooklyn. À l'approche de cette école, lors de ma visite, je n'ai vu que des maisons délabrées, des barreaux massifs qui obstruaient les fenêtres des rez-de-chaussée et témoignaient de l'insécurité qui régnait. Dans le bâtiment même, le rez-de-chaussée était occupé par l'école primaire qui fonctionnait selon le modèle classique du département de l'éducation de la ville de New York. Je n'ai vu aucun élève souriant et n'ai croisé que des regards apathiques et ennuyés. Au premier étage se trouvait l'endroit où Waronker a mis en œuvre sa conception de l'école primaire. Son objectif premier consistait à faire acquérir aux élèves la « compréhension de pouvoir » et le « savoir-faire de liberté » afin qu'ils puissent « utiliser leurs têtes, cœurs et mains de manière bénéfique, non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour la société toute entière². »

Je reconnais que tout cela peut paraître abstrait et il est légitime de vouloir savoir si cela fonctionne et comment. En d'autres termes : « Quel est leur modèle » et « Est-il efficace » ? Cependant, bien que légitimes, je suis convaincu que ces deux questions sont les obstacles principaux à la

¹ Waronker, S. et al. (2009). "A new model for education". The New American Academy. Document interne, pp. 5-6.

² Waronker, S. et al. (2009). *Ibid.*, p. 2.

transformation du système éducatif traditionnel. Cet essai discute de la manière de les surmonter en se focalisant sur les pratiques éducatives. Les pratiques organisationnelles, telles que la hiérarchie administrative de l'école évoquée aussi par Waronker, est importante – j'y reviendrai brièvement – mais ne constitue pas l'objet de ce texte.

Quelques mots sur Waronker au préalable. Avant la création de l'école primaire à Brooklyn, cet ancien capitaine de l'armée américaine était le principal d'un collège dans le Bronx, l'un des douze collèges les plus violents de New York. La première fois qu'il s'y rendit, Waronker y avait vu un policier en train d'arrêter un élève en demandant des renforts, car il était menacé par une foule d'autres élèves. Dans la classe de 30 inscrits où Waronker était entré, seuls 5 élèves étaient présents. En 2008, le collège n'était plus sur la liste des collèges violents, la présence en classe était de 93%, et il était devenu l'un des trois collèges de New York qui offrait des classes bilingues anglais-français, considérées comme « élitistes ». En 2009, pour son travail de transformation du système éducatif, l'ambassadeur de France aux Etats-Unis a décoré Waronker de l'ordre des Palmes Académiques. Quant à son école primaire à Brooklyn, elle s'est agrandie à quatre autres établissements guidés par *The New American Initiative* de Waronker.

Combien de responsables académiques, parmi les milliers qui sont venus chercher un « modèle efficace » dans ces deux écoles du Bronx et de Brooklyn ont-ils transformé les pratiques éducatives de leurs propres établissements ? Très peu. La majorité est tombée dans le double piège du « modèle efficace ». Ils ne sont pas les seuls. Victor Cousin, puis Horace Mann, dont parle Waronker, ne sont que deux responsables de l'éducation parmi tant d'autres qui ont succombé au même piège tendu par le premier « modèle efficace » de l'histoire, celui de la Prusse, dont les conséquences perdurent à ce jour. Revenons presque deux siècles en arrière.

Le modèle prussien

En 1831, Victor Cousin, alors directeur de l'École Normale Supérieure, professeur à la Sorbonne et conseiller d'État, effectue une mission scientifique en Prusse et dans les états allemands. La Prusse suscitait depuis des décennies la curiosité, voire l'admiration des réformateurs de l'éducation, dans de nombreux pays. C'est son roi, Frédéric le Grand qui, en 1763, pour la première fois de l'histoire, a instauré l'éducation obligatoire et gratuite à l'échelle d'un pays. Tous les enfants de 5 à 14 ans devaient aller dans une école municipale la plupart du temps, et donc gratuite. Les enfants, divisés par classes d'âge, y apprenaient à lire et à écrire, la musique et la religion – cette dernière enseignée en coopération avec l'Église – ainsi que le sens du devoir et de la discipline (pour apprendre les mathématiques, les parents devaient payer davantage, en tout cas au début de la réforme). En parallèle, des séminaires de formation d'instituteurs ont été créés dans tout le pays, avec des normes de certification, suivant des programmes nationaux pour chaque grade, ainsi que des

examens nationaux. Connue comme « modèle prussien » de l'éducation obligatoire et gratuite, elle était déjà « copiée » au XVIII^e siècle dans de nombreux autres États allemands et en Scandinavie.

De retour de mission, Victor Cousin, enthousiasmé par le modèle prussien, a affirmé que « ramener l'éducation de Prusse en France permettait un triomphe plus noble (et sans effusion de sang) que les trophées d'Austerlitz et de Iéna³. » Ses efforts et son influence ont conduit à l'adoption, le 28 juin 1833, de la Loi sur l'instruction primaire de François Guizot, Ministre de l'Instruction publique à l'époque. La loi intégrait plusieurs éléments du modèle prussien : une école primaire entretenue par chaque commune du pays, une école normale primaire pour former des instituteurs dans chaque département, un socle commun des matières enseignées, leur supervision par un conseil communal spécial. Le nombre d'élèves doublera en trois ans. Toutefois, la loi Guizot, pour des raisons d'opposition politique provenant de plusieurs bords, n'a pas intégré l'ensemble du modèle prussien, et notamment le fait que l'instruction soit à la fois obligatoire et gratuite. Les parents pouvaient ne pas envoyer leurs enfants à l'école, avec pour seule peine la publication de leur nom dans la commune. Pire, les filles n'étaient pas admises à l'école communale, leur instruction restant du ressort des congrégations religieuses. Excepté pour ceux qui habitaient la commune, l'école non plus n'était pas gratuite. L'instauration de l'instruction obligatoire et gratuite a dû attendre 1882 et Jules Ferry.

Cependant, le « Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse » de Victor Cousin, publié en 1833, eut une seconde vie. Traduit en 1834 en langue anglaise, il fut très remarqué en Grande-Bretagne, mais plus encore aux États-Unis. Ainsi, les États du New Jersey et du Massachusetts l'ont-ils distribué, à leur frais, dans toutes leurs écoles. Horace Mann, Secrétaire de l'Education du Massachusetts, fut parmi ceux qui ce texte influença le plus. En 1843, il décide, comme Cousin, d'effectuer une mission en Europe pour étudier les systèmes éducatifs d'une demi-douzaine de pays. Il revint lui aussi convaincu de la supériorité du modèle prussien, et œuvra alors pour l'instaurer dans le Massachusetts. Nous y reviendrons.

Entretemps, le modèle prussien s'était répandu dans de nombreux autres États d'Amérique, et il est présent jusqu'à aujourd'hui, dans tous les pays du monde qui ont instauré l'instruction gratuite et obligatoire. Malgré les finalités des systèmes d'éducation qui varient selon les pays, tous ont gardé les principes fondamentaux de ce modèle. Pour de nombreux spécialistes de l'éducation, ces fondamentaux sont aussi la cause de la plupart des insuffisances des systèmes éducatifs actuels.⁴

³ https://en.wikipedia.org/wiki/Victor_Cousin

⁴ La liste va des grands chercheurs comme Howard Gardner et Robert Sternberg (qui critiquent entre autres les concepts même de connaissances purement analytiques que l'école vise à

Waronker, ainsi que de nombreux observateurs contemporains pointent du doigt un « défaut de conception » du modèle prussien. Fondé sur l'obéissance des élèves à l'autorité du professeur, le modèle prussien ne peut pas en même temps leur faire acquérir ce que Waronker appelle le « savoir-faire de liberté », pour reprendre l'expression du sociologue David Nyberg. En France, on connaît bien l'expression « Oh, la rapporteuse ! » qui symbolise une tension entre l'infantilisation des élèves et son rejet. Autrement dit, un système éducatif ne peut pas en même temps exiger des élèves l'obéissance à l'autorité et viser à éduquer des citoyens libres, capables d'un raisonnement indépendant et critique. Pour éduquer à la liberté, concluent-ils, il faut la pratiquer pendant le processus éducatif. D'où la nécessité d'abandonner complètement le modèle prussien et le remplacer par des systèmes alternatifs. Des réformateurs visionnaires ont commencé à le faire au début du 20^e siècle.

École Montessori : formatrice des êtres épanouis⁵

Je me souviens de la fois où mon fils avait rapporté de l'école maternelle un dessin où il avait peint la mer en orange et le soleil en bleu. La feuille était barrée de rouge avec le verdict de l'enseignant : « Les couleurs sont fausses. » Mon fils ne deviendra jamais Van Gogh.

De nombreux penseurs de l'éducation au xx^e siècle se sont rendus compte que si nous voulions élever des personnes libres qui prendront des responsabilités et des initiatives en tant qu'adultes, il faut commencer dès l'école maternelle. Maria Montessori fut la première.

Il y a presque un siècle, en 1907, Maria Montessori, un médecin italien spécialisée dans l'éducation d'enfants handicapés, fut suppliée par les ouvriers du bâtiment de Rome d'intégrer dans son école les enfants miséreux des environs qui traînaient dans les chantiers. Elle accepta, et les résultats de cette expérience menèrent à ce que se multiplient les écoles Montessori en Italie et dans le monde entier. Aujourd'hui il y a plus de 8000 écoles de ce type dans le monde dont près de 5000 aux États Unis.

Montessori croyait dans l'apprentissage actif où l'on met à la disposition des enfants de grandes salles de classe ouvertes, meublées d'étagères basses, de meubles à leur taille, de tables pour le travail en groupe, équipées de matériel stimulant. Ce peut être telle œuvre d'art ou tel objet sur lequel un enfant travaille, un projet de classe poursuivi pendant plusieurs mois, ou encore des lectures et d'autres supports d'apprentissage. Bien que les principales connaissances soient incluent dans ces projets, peu d'activités spécifiques sont obligatoires, les enfants ayant la liberté de travailler sur ce qui les stimule le plus. Les enseignants

acquérir et des tests standardisés pour les mesurer) aux penseurs comme Ken Robinson ou John Taylor Gatto.

⁵ Cette section ainsi que la suivante sont fondées en partie sur la recherche effectuée avec Brian Carney. Elle n'a finalement pas trouvé sa place dans notre livre *Liberté & Cie*. Je remercie Brian de me laisser utiliser ici.

passent très peu de temps à contrôler ou à enseigner aux enfants qui écoutent passivement, et se concentrent plutôt sur leurs besoins individuels un peu comme le ferait un *coach*. Les enfants, qui travaillent dans des classes multi-âge, aident aussi les autres sur les sujets qu'ils maîtrisent bien (un avantage peu souligné de cette approche).

Beaucoup de parents et d'enseignants sont sensibles à l'approche de Montessori. Les autorités éducatives le sont également car il y a plus de 300 écoles publiques Montessori aux États-Unis (une seule en France, depuis 2017, à Blanquefort-sur-Briolance, village du Lot-et-Garonne). En même temps, attachés à l'égalité par rapport au même socle de connaissances, tous se demandent si l'approche Montessori est « efficace » pour l'acquérir.

C'est ce que deux psychologues américaines de l'Université de Virginie, Angeline Lillard, et Nicole Else-Quest, ont décidé d'étudier à Milwaukee, dans le Wisconsin.⁶ Cette ville était une zone de recherche idéale car elle était non seulement équipée d'écoles publiques Montessori et d'écoles traditionnelles, mais aussi parce les élèves sont affectés dans une école par un système de loterie. Ceci a permis aux chercheurs d'exclure le revenu des parents, facteur important puisque ce sont plutôt les parents des couches socioprofessionnelles supérieures qui envoient leurs enfants dans des écoles Montessori. Aussi les chercheuses ont pu tester les enfants de 5 ans qui bénéficiaient de façon aléatoire de l'éducation Montessori en comparaison de ceux qui allaient, toujours de façon aléatoire, dans les écoles traditionnelles.

Elles ont observé que les enfants de l'école Montessori avaient de meilleures capacités en langue et en mathématiques. En outre, ils possédaient de bien meilleures compétences sociales. Par exemple, quand on leur demandait quel serait leur comportement si un autre enfant refusait de partager une balançoire, 43% des enfants de 5 ans des écoles Montessori ont expliqué qu'ils utiliseraient un raisonnement, fondé sur les notions de justice et d'équité, pour convaincre l'autre enfant de partager l'objet. Seulement 18% des enfants éduqués traditionnellement répondaient de la même manière. De plus, dans les tests cognitifs, la majorité des enfants de 5 ans de Montessori ont prouvé qu'ils comprenaient que les gens se représentaient le monde de façon à la fois objective et subjective. La recherche considère que c'est une compétence-clef pour la négociation sociale. Des tests sur des enfants de 12 ans ont enfin montré que les enfants de Montessori avaient une plus grande créativité.

Ainsi, la science psychologique semble confirmer que l'approche éducative Maria Montessori ait de meilleurs résultats que l'approche traditionnelle. Mais la différence la plus frappante, quand on observe les enfants dans les deux types d'école, est que les premiers semblent ne jamais s'ennuyer et être constamment en train de s'amuser. Montessori a un jour déclaré que

⁶ Angeline Lillard and Nicole Else-Quest. The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–4, 2006.

« l'une des mesures permettant de savoir si la procédure éducative est correcte est le bonheur de l'enfant. »⁷

Cette recherche et bien d'autres semblent prouver que l'approche Montessori réalise la finalité de l'épanouissement de l'enfant tout en étant aussi – voire plus – efficace que le modèle éducatif traditionnel.⁸ Cependant, elle n'est pas la seule approche alternative au modèle traditionnel. Une autre approche, fondée en 1924, par le professeur de français Célestin Freinet en fournit un autre exemple.

École Freinet : formatrice des citoyens démocrates

En 1964, quelques années avant sa mort, Freinet fit un résumé de son approche dans une sorte de charte de 30 principes, nommés "invariants", que toute école Freinet devait respecter. L'encadré qui suit énumère une sélection de ces principes.

Remarquons que cette dernière critique du modèle éducatif traditionnel est quasiment la même que celle énoncée par Waronker un demi-siècle plus tard.

Dans sa jeunesse, Freinet avait rejoint un syndicat d'enseignants à orientation anarchiste, qui espérait une société plus juste. Il croyait qu'une société, garantissant l'épanouissement personnel pour chacun, ne devait pas être imposée de force, mais devait être construite par des adultes libres et éduqués dans des écoles radicalement différentes de celles qui existaient. Son but était d'améliorer les conditions socioculturelles des enfants des classes laborieuses, dans des écoles centrées sur leurs besoins et leurs désirs, et non sur ceux des enseignants ou de l'institution. Lors de sa vie, Freinet rencontra beaucoup d'obstacles.

C'est ainsi qu'en 1940 le régime de Vichy, qui collaborait avec les Nazis, l'a fait arrêter pour agitation politique. Pourtant, la majeure part de l'adversité qu'il eut à combattre fut la critique négative de ses idées, (comme ce fut aussi le cas pour Maria Montessori sévèrement critiqué aux États-Unis entre 1920 et 1950, avant d'être nommé par la suite au Prix Nobel). Dans les années 1950-1954, le Parti communiste français le critiqua sévèrement sous prétexte qu'il diminuait le rôle des enseignants et qu'il « exagérait l'importance du comportement spontané des enfants, donnant ainsi de la force aux principes chers à l'individualisme bourgeois ». En écho à cette dernière critique, nous ne pensons pas que le PCF ait eu tort de plaider en faveur de l'implication des enseignants dans la transformation même, ce qui est différent de leur implication dans la simple « gestion par les usagers » évoquée par Freinet (cf. dans l'encadré l'avant-dernier invariant). Nous y reviendrons plus tard. Malgré l'opposition que Freinet a pu rencontrer dans son existence, son influence s'exerce aujourd'hui dans plus de 30 pays, sur 4 continents.

⁷ Jay Mathews, "Montessori, now 100, goes mainstream". *Washington Post*, January 2, 2007.

⁸ Voir Angeline Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, New York, New York: Oxford University Press, 2006.

Nul — l'enfant pas plus que l'adulte — n'aime être commandé d'autorité.

Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.

Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.

Les notes et les classements sont toujours une erreur.

Parlez le moins possible.

L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.

Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.

La vie nouvelle de l'Ecole suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.

On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates.

Encadré. Une sélection des invariants de Freinet

Si Montessori se concentrait sur l'épanouissement des enfants à travers l'apprentissage et Freinet sur le fait d'éduquer les citoyens à devenir membres d'une démocratie, afin qu'ils puissent construire une société plus enrichissante, Ricardo Semler, quant à lui, avec son projet d'écoles « Lumiar », lancé dans les années 2000 par sa fondation, au Brésil, s'est attaché à l'éducation des enfants pour qu'ils soient capables, à l'âge adulte, de prendre des responsabilités et des initiatives,

L'école Lumiar : pour éduquer les citoyens responsables et autonomes⁹

Semler est connu pour son entreprise libérée Semco. En 1982, il a hérité d'une petite structure industrielle au revenu de 4 millions de dollars, puis il a entrepris rapidement de démanteler la hiérarchie, et de rendre la liberté à ses salariés. Durant les trois décennies qui suivirent, les revenus de son entreprise passèrent à 240 millions de dollars, soit 27,5% de croissance en moyenne durant ces 14 dernières années. Le nombre de salariés a atteint 3000 personnes, avec un turnover inédit de 2%. Pourtant, quand il revient sur les expériences qu'a connues son entreprise, en essayant de changer des salariés qui, dans leur majorité, « arrivent pour obéir aux ordres », Semler précise que ce fut « très couteux... difficile et long ». Il conclut que « le seul moyen de vraiment faire changer les gens est de commencer à travailler au moment où la société leur fait le plus de dégâts, à savoir, à 2 ans »

La finalité de l'école Lumiar consiste à promouvoir « les valeurs, le plaisir d'apprendre, la solidarité, la liberté et la démocratie ». L'école est bien entendue dirigée selon ces mêmes principes. Par exemple, Semler avait une préférence pour un candidat avec 20 d'expérience pour le poste de directeur d'école. Mais puisque les décisions sont prises par tous, y compris les parents, un autre candidat a été choisi alors qu'il n'avait aucune expérience dans l'éducation. Un autre exemple concerne les activités quotidiennes de l'école. Quand il a fallu décider des normes de comportement des élèves, ce ne sont pas les éducateurs mais les enfants eux-mêmes qui les ont établies. Une éducatrice explique comment une des règles-clés de l'école, « il est interdit de se battre, de mordre, de donner des coups de pied et de pincer » fut adoptée. A une réunion de l'école à laquelle tout le monde participait, les éducateurs proposèrent de réfléchir à s'il était acceptable que les gens se battent, se mordent, et se donnent des coups de pied, proposant même que l'on dise oui. Mais la plupart des enfants dirent non. « Donc une école gérée par les enfants ne veut pas dire une maison de fous. Ils savent ce qui est raisonnable ou non » conclut-elle.

Nous avons parlé d'« éducateurs », car Lumiar n'a pas d'enseignants au sens traditionnel du terme. Leur rôle est partagé entre des « tuteurs » et des « maîtres ». Les premiers accompagnent les enfants dans le développement de leurs capacités d'apprentissage et leurs processus de découverte. Les maîtres, quant à eux, s'occupent des contenus de l'enseignement, mais la plupart ne font pas partie de l'école à proprement

⁹ La description de Semco et Lumiar est fondée sur : SBS Dateline documentary "Ricardo Semler - Brazil's Caring Capitalist", June 15, 2005 ; <http://news.sbs.com.au/dateline/index.php?page=transcript&dte=2005-06-15&headlineid=978>; Lawrence M. Fisher, "Ricardo Semler won't take control", *Strategy+Business*, Vol. 41, Winter 2005, pp. 1-11 ; <http://www.lumiar.org.br/english/index.html>.

parler. D'abord, les enfants, jouissant de leur autonomie, expriment l'intérêt pour un sujet particulier. Ensuite, l'école trouve un expert qui maîtrise le sujet – un maître – qui vient l'enseigner. Il peut s'agir d'un architecte qui construira avec les enfants des maquettes pour expliquer la construction des maisons, ou bien d'un chirurgien qui découpera avec eux des grenouilles pour leur expliquer le corps. Les principes de l'école Lumiar pour les enfants sont les mêmes que ceux de Semco pour les adultes. Ricardo Semler l'exprime ainsi : « Si on leur donne la liberté, les êtres humains travailleront pour devenir meilleur. »

Une récente étude de l'Unesco, associé à l'université Stanford et à Microsoft a désigné Lumiar comme l'école la plus innovante au monde parmi des centaines d'écoles de tous les pays. Lumiar a ouvert son premier établissement, en 2003, à Sao Paulo. Depuis, trois écoles supplémentaires – dont une école publique dans une zone rurale – ont vu le jour. Par conséquent, l'approche Lumiar réalise sa finalité aussi dans une école publique d'une zone défavorisée.

Rappelons que l'approche Montessori, ainsi que celle de Waronker, sont nées l'une et l'autre dans des zones urbaines défavorisées. Toutefois, le défi de l'éducation ne se limite pas aux écoles publiques de ces zones. La vérité est que la majorité des enfants dans le monde n'ont accès à aucune école. Parfois leur pays n'a pas encore adopté l'instruction obligatoire et gratuite. Dans d'autres cas, cette loi n'est pas respectée sur tout le territoire du pays par manque de bonnes écoles ou de bons enseignants. C'était le cas des écoles dans le Bronx et à Brooklyn où Waronker est intervenu. C'est aussi souvent le cas dans les zones rurales de pays en voie de développement, comme celle où Lumiar a fondé sa troisième école, au Brésil.

En 1999, Sugata Mitra s'est attaqué à ces deux dernières situations, dans un pays où elles sont bien présentes, en Inde.

L'éducation par l'auto-apprentissage

Rien ne préparait ce docteur en physique à développer une nouvelle approche éducative – pas plus que le médecin Maria Montessori. Il travaillait dans un bureau à New Delhi situé face à un bidonville. Un mur séparait son bâtiment, climatisé et équipé en informatique dernier cri, du monde de la pauvreté absolue où des milliers d'enfants en âge d'aller à l'école erraient dans les rues. Mais plutôt que de proposer des solutions générales contre la pauvreté en Inde, Mitra a entrepris une initiative concrète. Il a fait percer dans le mur un trou et y a installé un PC muni d'un écran, d'un clavier, d'un pavé tactile et d'un accès à internet. Et il a laissé les enfants faire avec ce PC ce qu'ils voulaient pendant un mois, tout en enregistrant leurs activités avec une caméra. L'analyse de ces enregistrements a révélé des résultats surprenants.

Ces enfants, qui ne parlaient pas anglais, ont appris par eux-mêmes comment utiliser le PC et l'internet dont la langue était en anglais. Par la même occasion, ils ont également appris des rudiments d'anglais et de mathématiques. Encouragés par ces découvertes, Mitra et ses associés ont

répété cette expérience – qu’ils ont appelé « *Hole-in-the-Wall* » – dans les zones rurales d’Inde, en obtenant les mêmes résultats. Il était alors question de savoir si cet auto-apprentissage du PC et d’internet prouvait que les enfants pouvaient apprendre par eux-mêmes les matières du programme de l’école, les sciences par exemple. Pour y répondre, Mitra et son associé Dangwal ont entrepris une expérience encore plus osée.¹⁰

Ils ont trouvé un village de pêcheurs très éloigné de Pondichéry. Ce choix était motivé par plusieurs critères : avoir des parents d’enfants non-éduqués pour s’assurer que le PC soit la seule source d’apprentissage ; avoir une école primaire où l’anglais est enseigné en tant que matière, mais la langue d’enseignement et de communication soit autre que l’anglais (le Tamil en l’occurrence) ; enfin, de faire acquérir aux enfants une matière qu’ils n’ont ni étudiée à l’école ni ne pourront apprendre par les adultes du village. La matière que Mitra et Dangwal leur proposèrent fut la biologie moléculaire (elle faisait partie du programme de collège indien).

Ils installèrent donc au milieu du village deux kiosques avec leur PC habituels. Pour compenser l’absence d’internet, ils téléchargèrent sur chacun des PC le contenu des trois sites sur le sujet, allant du très simple au très sophistiqué et universitaire. Par la suite, ils choisirent au hasard 34 enfants âgés de 10 à 14 ans parmi une centaine du village et leur dirent la phrase suivante : « Il y a une matière nouvelle et intéressante sur le PC. C’est en anglais et peut être un peu difficile à comprendre, mais auriez-vous envie d’y jeter un coup d’œil ? » Les chercheurs formulèrent à dessein la fin de cette phrase sous la forme d’une suggestion pour éviter toute demande directe d’apprendre quoi que ce soit. Avant de quitter les lieux, ils leur firent passer un pré-test des connaissances de la biologie moléculaire à l’aide de 20 QCM. Le faible 7% de réponses correctes indiquait bien que les enfants répondaient au hasard. Pendant 75 jours, les enfants du village eurent la liberté de faire ce qu’ils voulaient avec les deux PC, comme dans le cas de l’expérience *Hole-in-the-Wall* d’origine.

À leur retour, les chercheurs firent passer aux enfants deux post-tests de 20 QCM. Cette fois le taux de réponses correctes était respectivement de 27% et 30%. En guise de comparaison, ces chercheurs administrèrent les mêmes tests à un échantillon d’enfants du même âge, scolarisés dans un collège public de la ville la plus proche. Les scores de ces enfants des couches moyennes étaient respectivement de 4% et 5%. Les chercheurs ont ensuite fait passer les mêmes post-tests aux élèves d’un collège privé de New Delhi connu pour son excellence. Les scores de ces enfants de l’élite furent respectivement de 44% et 53%, témoignant d’un bon niveau de leur compréhension de la biologie moléculaire. Enfin, les chercheurs ont administré ces post-tests dans deux autres établissements, mais cette fois à des lycéens de 16 ans. Ceux de l’école publique de la ville voisine de

¹⁰ Mitra, S, & Dangwal, R, « Limits to self-organising systems of learning – the Kalikuppam experiment », *British Journal of Educational Technology*, 2010, 41(5), 672–688.

Pondichéry obtinrent les scores respectifs de 29% et 32%, tandis que ceux de l'école de l'élite socioprofessionnelle à New Delhi ont eu 67% et 76%. En d'autres mots, après 75 jours d'accès libre à deux PC que les enfants n'avaient jamais utilisés auparavant et dont ils ignoraient tout, en travaillant avec une langue qu'ils ne maîtrisaient pas, ces enfants d'un village reculé de pêcheurs de Pondichéry avaient dépassé en connaissance de la biologie moléculaire les élèves de leur âge d'un collège de la ville, et égalé le niveau des élèves du lycée en seconde. Ils ont acquis leur niveau grâce à l'utilisation des PC pendant 2 heures environ (le reste étant dévolu à leur école du village, les devoirs et les différents travaux à domicile) et 20% de leur temps seulement avait servi à explorer la biologie moléculaire. Selon les chercheurs, les 80% de temps disponibles, ces enfants – comme tous les enfants – les ont utilisé à s'amuser avec les PC. Ainsi, pour une centaine d'enfants ayant l'accès à l'ordinateur, chaque enfant n'avait que quelques minutes par jour pour explorer le sujet. On y reviendra. Mais ce n'est pas tout.

À la suite de cette première expérience, les chercheurs laissèrent les deux PC, 75 autres jours. Mais ils introduisirent cette fois dans l'expérience un « médiateur » éducatif. Il s'agissait d'une jeune femme d'une ONG locale que les enfants connaissaient et avec qui ils avaient une relation amicale. En revanche, elle ne connaissait rien à la biologie moléculaire. Son rôle consistait à faire aux enfants des remarques positives régulières sur ce qu'ils avaient déjà appris et à les encourager à continuer leur exploration des informations et des idées en la matière.

À leur retour, au 150^e jour de l'expérience, les chercheurs firent passer de nouveau deux post-tests. Cette fois-ci le pourcentage des réponses correctes était respectivement de 52% et de 51%. En d'autres mots, ces enfants, laissés 75 jours supplémentaires avec comme seule présence un adulte qui louait leur mérite et les encourageait, ont atteint tout seuls grâce à internet le niveau de connaissance de biologie moléculaire qu'avaient les enfants du collège privé de l'élite de la capitale, reconnu pour son excellence académique dans le pays. D'autres chercheurs ont trouvé les mêmes résultats dans d'autres zones défavorisées d'Inde et encore au Cambodge.

Mitra a appelé son approche « l'éducation à l'intervention minimale ». Elle se fonde sur la curiosité naturelle de l'enfant et le pouvoir de la collaboration entre eux. Son site affiche cette phrase d'Anatole France : « L'art d'enseigner n'est que l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite. » « L'éducation à l'intervention minimale » de Mitra consiste à proposer aux enfants une question ou un sujet et à les laisser l'explorer – leurs efforts loués régulièrement par un accompagnateur non-expert – en petits groupes qui se forment autour des PC en libre-service. Comme Mitra l'avait déjà remarqué dans son expérience fondatrice de 1999, généralement 3 enfants se mettent, au tour de rôle, sur le PC et une quinzaine d'autres les entourent en les conseillant. Tout le groupe – et donc pas seulement les 3 actifs – progressent au même

rythme dans leur auto-apprentissage. En effet, certains enfants assument rapidement le rôle d'enseignant vis-à-vis d'autres enfants. C'est cela que démontre l'expérience de Mitra et Dangwal par rapport au niveau d'apprentissage global très élevé des enfants, malgré le temps très limité – quelques minutes par jour – de travail direct sur le PC. Plus encore, la recherche sur l'apprentissage montre qu'expliquer à l'autre augmente sensiblement le taux d'assimilation. On remarque que cette pratique ressemble beaucoup à l'approche Montessori. Bien que son approche s'appuie fondamentalement sur les enseignants, Maria Montessori dit que « le plus grand signe de succès pour un enseignant... c'est d'être capable de dire : "Les enfants travaillent désormais comme si je n'existais pas"¹¹ ». Elle dit également que « notre soin de l'enfant doit être guidé non pas par le désir de lui apprendre quelque chose, mais par l'effort de maintenir toujours en lui cette flamme qui s'appelle intelligence.¹² » Mitra précise qu'il ne recommande son approche que pour les endroits où de bonnes écoles ou de bons enseignants sont indisponibles. Cela dit, son approche a été aussi testée dans des villes anglaises loin des zones rurales ou défavorisées et avec des résultats similaires.

Nous avons vu avec ces différentes approches qu'il existe bien des alternatives au « modèle prussien », qui mettent l'autonomie des enfants à la base du processus éducatif. Elles sont largement diffusées. Ainsi, l'approche Montessori est-elle connue depuis plus d'un siècle et utilisée, selon la NAMTA (*North American Montessori Teachers' Association*), dans 20,000 écoles dans le monde, bien que ces dernières appartiennent essentiellement au système privé et se situent en dehors des systèmes éducatifs publics de leur pays. L'approche de Freinet est connue depuis au moins un demi-siècle, dans une trentaine de pays. Celle de Lumiar est connue depuis près d'une quinzaine d'années et a obtenu la plus haute reconnaissance internationale. Celle de Sugata Mitra existe depuis plus d'une dizaine d'années, et chacune des conférences TED relatives à son projet a entre 1,5 et 3 millions de vues. Plus encore, toutes ces approches ont été couvertes par les médias, et les lieux de ces expériences éducatives visitées par des milliers, voire des dizaines de milliers de responsables de l'éducation afin de comprendre leur fonctionnement. La grande question est de savoir pourquoi si peu de systèmes éducatifs publics ont été transformés à la suite de toutes ces visites et de toutes les observations de ces « modèles efficaces ». La réponse est dans la question et consiste en un double piège de l'efficacité, d'un côté, et des modèles, de l'autre.

Le piège de l'efficacité

La plupart des réformes éducatives se font au nom de l'efficacité : on vise à améliorer l'acquisition du socle commun des connaissances. C'est

¹¹ Jay Mathews, « Montessori, now 100, goes mainstream », *Washington Post*, January 2, 2007.

¹² *The Montessori Elementary: Continuing the Montessori Journey*. NAMTA, 2016, p. 21.

exactement ce que visait la réforme éducative prussienne de Frédéric le Grand. Mais on a le droit de s'interroger sur la finalité poursuivie avec ce système éducatif. Autrement dit, pourquoi fallait-il que les enfants prussiens acquièrent un socle de connaissances élémentaires, financé par le budget d'état ? Ce n'est pas une question théorique. Différentes finalités – priorités – sont en compétition pour un budget d'État toujours limité, et le Ministre de l'Éducation de l'époque devait bien savoir pourquoi il dépensait les deniers publics. En 1779, le roi de Prusse lui a envoyé une lettre dans laquelle il l'a bien précisé :

« Il suffit qu'en Prusse, les gens sachent un peu lire et écrire ; car s'ils en savent trop, ils s'enfuiront dans les villes et voudront devenir secrétaires ou employés de bureau. Pour cette raison, nous devons concevoir l'instruction des jeunes afin qu'ils apprennent ce qui est indispensable, mais ils doivent être formés de telle façon qu'ils ne fuient pas les villages mais y restent avec contentement¹³. »

En d'autres mots, l'éducation servait à former les paysans afin qu'ils ne restent pas analphabètes, et continuent d'accepter l'ordre féodal de leur nation. Le lecteur peut avoir l'impression que la finalité du modèle prussien était au service de cette aristocratie prussienne connue sous le nom de Junkers, dans un pays où la plupart des paysans étaient des serfs. Mais les faits suivants vont atténuer cette impression.

Au début des années 1800, ébranlée suite à ses défaites initiales face aux armées napoléoniennes – Austerlitz et Iéna – la Prusse a remis en cause non seulement son système militaire – notamment sa doctrine militaire fondée sur l'obéissance aveugle à l'autorité – mais tous les autres systèmes d'État. Dorénavant, plutôt que de servir le pouvoir de la monarchie et de la haute aristocratie, l'État est au service des citoyens, en accord avec les idéaux néo-humanistes. À la campagne, le servage a été aboli, en économie le marché libre introduit, et dans l'armée instaurée la nouvelle doctrine de la liberté de l'initiative pour les officiers de terrain.

Le système d'éducation du pays ne pouvait pas échapper non plus à une réforme. Son acteur principal était Wilhelm von Humboldt, philosophe et haut fonctionnaire prussien. Ministre de l'éducation depuis 1809, il déclara que la finalité de l'éducation est de permettre aux jeunes gens de devenir des individus autonomes et des citoyens du monde en développant leur capacité de raisonnement et ceci dans un environnement de liberté académique. L'enseignement devait se faire sur la base de la recherche indépendante de toute influence idéologique, économique, politique ou religieuse. Quant aux connaissances, les élèves avaient à les acquérir sur la base de la logique, de la raison et de la méthode empirique, plutôt que par l'autorité, la tradition ou le dogme. Cette réforme a surtout fondé le modèle de l'enseignement supérieur, dit de l'université allemande – très différent du modèle concurrent à l'époque, des Grandes Ecoles à la

¹³ Alexander, T., *The Prussian Elementary Schools*, New York, New York: The Macmillan Company, 1919 (p.19).

française – et a conquis par la suite les universités américaines. Elle a eu une moindre influence sur l'éducation primaire et secondaire.

Certes, la formation des instituteurs était rattachée aux universités et le contenu de ses programmes avait changé. Cependant, les fondamentaux du modèle prussien ont survécu dans l'école. À la différence des systèmes sociaux, économiques et militaires, le système éducatif n'a pas été transformé. En d'autres mots, en Prusse, et plus tard en Allemagne, le modèle prussien d'éducation fondé sur l'obéissance totale à l'autorité de l'enseignant coexistait avec la finalité néo-humaniste de former des individus autonomes et citoyens du monde. L'efficacité a en quelque sorte « piégé » la finalité – la quête des résultats scolaires ont fait oublier pourquoi faut-il les acquérir. Mais quittons les territoires allemands pour d'autres pays dans lesquels, comme nous l'avons déjà dit, le modèle prussien s'est répandu également grâce à sa meilleure efficacité.

Le modèle prussien à l'assaut de la démocratie américaine

Revenons aux États-Unis, où le modèle prussien a servi de base depuis 1843 pour leur propre école gratuite et obligatoire. Rappelons que Horace Mann, son principal diffuseur, justifia l'adoption du modèle par son efficacité pour l'acquisition d'un socle commun de connaissances. Mann était conscient que le modèle prussien était conçu en Prusse pour former des citoyens obéissant à la monarchie. À ce propos, il a exprimé le vœu que les écoles américaines puissent l'utiliser pour la finalité propre à leur pays : éduquer des citoyens acquis aux idéaux démocratiques plutôt qu'obéissants à un pouvoir arbitraire. Cependant, préoccupé et séduit par l'efficacité du modèle, Mann fit adopter le modèle en l'état, sans y changer quoi que ce soit, en particulier, dans la relation enseignant-élève fondée sur l'obéissance du dernier. Comme en Prusse, lors des réformes de Humboldt, la finalité humaniste – ici celle des idéaux démocratiques américains – s'est retrouvée piégée par l'efficacité du modèle avec sa quête de l'acquisition du socle des connaissances. D'ailleurs, l'efficacité est devenue tellement importante qu'au fil des années on n'a cessé de l'améliorer.

Nous sommes au début du *xx*^e siècle et les États-Unis sont devenus l'une des premières puissances industrielles au monde. L'efficacité du modèle prussien – pour faire acquérir à tous le socle commun des connaissances – laisse à désirer. À la différence de la Prusse de Frédéric le Grand qui voulait éviter de former les jeunes gens pour les métiers de la ville, l'Amérique du début du *xx*^e siècle n'a pas assez de travailleurs pour toutes les usines qui voient le jour. Des idées d'amélioration sont d'ailleurs venues du monde industriel grâce à un autre Frédéric – Frederic Taylor, inventeur du « management scientifique ». Voici ce qu'écrivait en 1917, dans un livre extrêmement influent, le doyen de la faculté d'Éducation de Stanford, Ellwood P. Cubberley, grand acteur d'application du taylorisme dans l'éducation publique :

« Dans un sens, nos écoles sont des usines dans lesquelles la matière première (enfants) est à usiner en produits pour faire face aux diverses exigences de la vie. Les spécifications de la fabrication proviennent des exigences de la civilisation du xx^e siècle, et c'est la responsabilité de l'école de construire ces élèves en fonctions de ces spécifications. Cela requiert de bons outils, un équipement spécialisé, le contrôle continu de la production pour s'assurer qu'elle réponde aux spécifications, l'élimination du gaspillage et une grande variété des produits finis¹⁴. »

À cause de la popularité des méthodes de management scientifique dans l'industrie de l'époque, on commença à appeler ce modèle prussien amélioré de l'éducation, « modèle industriel ». Le piège de l'efficacité s'était refermé cette fois de manière « scientifique » sur la finalité qui était de former de futurs citoyens libres au raisonnement indépendant.

On pouvait espérer que, malgré tout cela, les enfants américains, une fois quitté le banc de l'école, devenaient bien des « citoyens libres au raisonnement indépendant ». Laissons pour le moment l'avis de Ricardo Semler, selon qui l'école forme des adultes obéissants qui n'attendent que des ordres sur leur lieu de travail. Les observations suivantes d'un fin connaisseur et acteur déjà mentionné de l'éducation publique américaine Waronker, émiettent cette espérance. Voici ce qu'il écrit sur le à propos du système éducatif des États-Unis d'aujourd'hui¹⁵ :

« Dans la plupart des salles de classe aujourd'hui, l'objectif (pas si) caché est le contrôle. L'enseignant décide de ce qui doit être enseigné, comment ce doit être enseigné et comment le travail doit être évalué. De plus, il décide comment les élèves doivent être assis... L'enseignant donne la permission aux élèves de parler... La plupart du temps de classe est utilisé pour le monologue de l'enseignant... et souvent quand on donne l'opportunité aux élèves de parler, c'est pour répondre à une question... Les élèves sont ensuite testés sur ce que l'enseignant a présenté... La plupart des étudiants acceptent ce "jeu de l'école", et ils rentrent dans le moule ou sont apathiques en faisant le minimum pour passer. D'autres élèves remettent en cause ce modèle et sont réprimandés. Une part important de la formation des enseignants, et ce n'est pas un hasard, porte sur comment gérer les comportements dans une classe. »

Il n'est pas ici question de débattre de l'efficacité même de ce modèle prussien amélioré, à savoir, si la majorité des enfants américains ont bien acquis un socle de connaissances. Revenons au vœu d'Horace Mann. Bien que ce modèle soit fondé sur l'obéissance et le contrôle, Mann souhaitait qu'il puisse éduquer des citoyens libres, en leur procurant un raisonnement

¹⁴ Cubberley, E. (1917). *Public School Administration*. Boston, MA: The Riverside Press Cambridge (p. 325).

¹⁵ Waronker et al. (2009), *ibid.*, p. 8.

indépendant. On peut se demander si chercher « à se conformer à la règle », être « apathique » ou « faire le minimum » sont exactement les caractéristiques de citoyens libres au raisonnement indépendant. Nombreux sont ceux qui concluent que non. Le modèle prussien, à cause de son « défaut de conception », comme le disent les ingénieurs, a définitivement piégé l'école publique en ne lui permettant pas de servir sa finalité sociale et humaine. Ce n'est pas l'ajout de « l'éducation civique » au programme, ni des uniformes ou des règles qui régiraient la façon dont les élèves doivent s'adresser au professeur qui sont à même de résoudre ce problème. La question n'est plus de savoir comment améliorer le modèle éducatif en place, mais plutôt de comment le remplacer.

Le piège des modèles

Nous voici à discuter de la deuxième partie du double piège du « modèle efficace » qui empêche l'émergence d'un système éducatif alternatif. Beaucoup de personnes se rendant compte du « défaut de conception » du modèle prussien se demandent alors par quel modèle alternatif le remplacer. Ce n'est pas une bonne question. Nous avons vu qu'il y a des approches éducatives alternatives au modèle prussien, et qui sont en cohérence avec les finalités des pays de droit qui visent à éduquer les citoyens pour les rendre libres et responsables. Nous avons vu aussi qu'elles sont non seulement efficaces, certaines étant même parmi les meilleures au monde. Elles sont très connues, et les établissements les pratiquant, visités et observés. La plupart des responsables d'éducation qui font ces visites vont y chercher un modèle. Ils le trouvent – ou croient l'avoir trouvé – et certains, après être rentrés chez eux, essaient de remplacer leur modèle prussien par un « modèle alternatif ». Ils subissent tous un échec et le nombre de ces transformations échouées est légion. Cela ne s'explique pas parce qu'un modèle en particulier essayé n'est pas applicable ou était mal appliqué. La cause de ces échecs consiste dans l'emploi même d'un modèle.

Tout modèle, qu'il soit traditionnel ou alternatif, porte implicitement plusieurs messages. Primo, toutes les situations concrètes où il sera appliqué seraient fondamentalement les mêmes. Autrement dit, les différences de situation sur le terrain sont sans importance et on en fera *tabula rasa*. On fera *tabula rasa* par rapport aux enfants particuliers qui fréquentent cet établissement, aux enseignants particuliers qui y enseignent, à l'histoire particulière de cet établissement, à l'environnement humain et culturel qui l'entoure.

Secundo, il nécessite des experts qui connaissent le modèle et qui ont élaboré une méthode pour sa mise en place, méthode encore une fois générale pour toutes les situations concrètes que l'on pourrait rencontrer. Ces experts vont être chargés de l'application de cette méthode, alors que les acteurs de l'école – les élèves et les enseignants – en seront les objets. Or, comme le dit un penseur de l'apprentissage organisationnel Peter

Senge, « les gens ne résistent pas au changement, mais ils résistent à ce qu'on les change ».

On pourrait objecter qu'il est impossible que chaque école construise son propre mode éducatif. Tout d'abord, remarquons que c'est le cas avec les écoles Montessori. Maria Montessori lutta toute sa vie contre la tentative de certains de faire de son approche un modèle rigide, et elle appelait à son évolution et à son adaptation permanente. Plus récemment, le système éducatif de Finlande, loué pour ses résultats exceptionnels, se caractérise lui aussi par la grande autonomie pédagogique de chaque école. L'erreur souvent commise quand on évoque la Finlande consiste à attribuer la réussite de son système à son modèle qui viserait l'efficacité. La vérité est que son système a obtenu des résultats exceptionnels *justement* parce qu'il ni avait un modèle standard ni visait l'efficacité.

De manière plus générale, les sciences de l'éducation sont parvenues à une conclusion similaire sur l'impossibilité des modèles éducatifs – les structures scolaires standards. Ainsi, Richard F. Elmore, professeur à la Harvard School of Education¹⁶ remarque que dans le passé, le système éducatif standard était présumé suffisant pour la majorité des élèves, le reste étant orienté vers des programmes "spéciaux" avec des systèmes un peu différents. Par conséquent, on a forcé les différents élèves et les différentes pratiques d'enseignements à s'adapter au système. Sur la base des nombreuses recherches sur l'enseignement et l'apprentissage Elmore conclut que c'est au système et à sa structure de s'adapter à des pratiques d'enseignement et pas l'inverse. Il dit :

« Il est peu probable qu'une seule structure, analogue à ce qui existe dans l'éducation aujourd'hui, va en ressortir. Plus probablement les structures "fluctueront" en réponse à la variation parmi les élèves et parmi les pratiques d'enseignements... Les solutions structurelles de l'éducation auront une qualité bien plus expérimentale et conditionnelle, en lien avec l'objectif de la compréhension conceptuelle de l'élève, les connaissances de l'enseignant, et les capacités des élèves. Plutôt que la structure conditionnant la pratique, c'est la pratique d'enseignement qui conditionnera la structure. »

Chaque école est unique et la question n'est donc pas du tout quel est le modèle – structure scolaire standard à adopter ou bien comment l'améliorer mais :

Comment engager une démarche de co-construction d'un mode éducatif unique à chaque établissement avec ses enseignants, ses élèves et son environnement local, et le faire vivre et évoluer.

Autrement dit, il s'agit de comprendre qui engage et conduit une telle co-construction et quels sont les principes d'une telle démarche. Je rappelle que ce texte traite de la transformation des pratiques éducatives – celle qui concernent l'apprentissage – et non pas des pratiques organisationnelles

¹⁶ "Why restructuring alone won't improve teaching", *Educational Leadership*, April 1992, 44-48, pp. 47-48.

dans les établissements. Naturellement, la transformation des premières demande la transformation des secondes. J'y reviendrai brièvement.

Dans la recherche sur les transformations des systèmes politiques et entrepreneuriaux, la problématique de qui engage la transformation, avec qui et sur quels principes est connue sous le nom de « leadership transformationnel ». Un petit détour par l'histoire de l'entreprise peut nous aider à comprendre ce dernier.

De la Révolution Industrielle au monde VUCA

Le modèle dominant pyramidal d'organisation de l'entreprise – appelé aussi « commandement-et-contrôle », ou bureaucratie hiérarchique – est apparu lors de la Révolution Industrielle, à la fin du *xviii*^e siècle. Les filatures d'abord, puis d'autres manufactures exigeaient la coordination entre des centaines d'ouvriers spécialisés dans diverses tâches. Le problème de coordination a alors été défini sous la formulation suivante : « Comment superviser le maximum d'ouvriers avec le minimum d'encadrants ». La réponse mathématique à ce problème était une arborescence hiérarchique, ce qui a donné le modèle d'organisation dominant dans le monde du travail jusqu'à ce jour.

Ce problème aurait pu être formulé différemment et nous y reviendrons. Cependant, la logique de l'efficacité – et plus particulièrement la volonté de minimiser les coûts de supervision et de contrôle – a conduit à la formulation évoquée et à une solution d'organisation hiérarchique. Ce dernier modèle a d'ailleurs fait ses preuves. L'efficacité de la production qu'elle a assurée – grâce à la productivité élevée par la division du travail et les bas coûts de supervision – a propulsé d'abord les pays occidentaux, puis tous les autres qui ont adopté ce même modèle d'organisation de travail. Selon l'historien économique Angus Maddison, entre 1820 et 2001, le revenu par tête a été multiplié par vingt dans les pays de l'Ouest et leurs émules, mais uniquement par six dans le reste du monde¹⁷.

Le modèle s'est donc avéré efficace. Naturellement, il n'a jamais été remis en cause mais sans cesse amélioré, passant du Taylorisme déjà mentionné à la direction par objectifs (les fameux indicateurs de performance) et à la *lean production*¹⁸ de nos jours. Ainsi, le modèle pyramidal continue d'optimiser la productivité et les coûts pour la production – et le service – de masse dans le monde des marchés et économies stables. Cependant, vers 2005, selon des prospectivistes comme Marc Halévy, ce modèle devenu inadéquat au nouveau monde *VUCA*, ce qui signifie en anglais, *Volatile, Unstable, Complexe, and Ambiguous*. En simplifiant, les entreprises qui

¹⁷ Angus Maddison, *Dynamic Forces in Capitalist Development* (Oxford : Oxford University Press, 1991) ; et Angus Maddison, « Contours of the World Economy and the Art of Macro-measurement 1500-2001 » (Ruggles Lecture, IARIW 28th General Conference, Cork, Irlande, août 2004).

¹⁸ La « lean production » diminue le gaspillage, les stocks, l'espace, les mouvements humains, les outils nécessaires et le temps de développement d'un produit.

visent à fournir un produit ou un service standardisé en masse et au moindre coût ont perdu la certitude de trouver des clients. En outre, leurs calculs de productivité et plans stratégiques, fondés sur des hypothèses et des prévisions des années en avance peuvent voler en éclats du jour au lendemain, en raison des ruptures technologiques, des changements géopolitiques, des variations drastiques du prix des matières premières, etc. Ainsi, lors de la dernière décennie, des géants comme Motorola, Nokia, Areva ou PSA ont disparu en tant qu'entreprises indépendantes, en l'espace de quelques années. Le monde VUCA exige désormais des entreprises qu'elles soient agiles, résilientes, innovantes. Or elles sont plutôt rigides, fragiles et lentes. Elles le sont, car la formulation du problème de coordination visant à réduire les coûts et sa solution pyramidale a piégé l'entreprise. Regardons comment.

Aujourd'hui, le modèle pyramidal est souvent appelé bureaucratie hiérarchique. En effet, une organisation typique possède une hiérarchie où chaque niveau supérieur dit au niveau inférieur comment il doit travailler et le contrôle. Souvent, cette organisation aime ajouter des couches hiérarchiques, ce qui, au passage, est paradoxal pour une solution supposée minimiser les coûts d'encadrement. Mais ce n'est que la première partie du piège de la solution hiérarchique, supposé efficace. Lors de la Révolution industrielle, les encadrants s'aperçurent déjà qu'ils étaient obligés de répéter la même instruction à de nombreuses personnes et plusieurs fois. Pour gagner du temps, ils entreprirent d'émettre des règles, procédures et réglementations, ce qui – en comprenant les personnes en charge – a constitué la bureaucratie. L'émergence de la bureaucratie hiérarchique a provoqué deux conséquences majeures.

Primo, le piège s'est lentement refermé sur les entreprises. Au lieu d'être une solution qui minimise les coûts d'encadrement et de contrôle, la bureaucratie hiérarchique les a décuplés. Selon John Whitney, professeur à l'université Columbia, la moitié des activités conduites dans l'entreprise sont superflues. En d'autres mots, les coûts sont deux fois supérieurs à ce que les entreprises devraient avoir pour fonctionner – tout cela à cause de la bureaucratie hiérarchique et ses activités de contrôle hypertrophiés. Dans le monde stable d'hier, les entreprises pouvaient assumer ces coûts, dont la plupart sont cachés – pensez au coût du stress au travail qui ne figure pas dans le bilan comptable. Elles ne peuvent plus les assumer dans le monde de VUCA. Pendant les Trente Glorieuses, on a pu fabriquer un million de téléviseurs et les vendre. Aujourd'hui, aucun téléviseur n'est plus fabriqué en France, et bien peu en Europe.

Mais la deuxième conséquence, le deuxième piège de la solution hiérarchique est encore plus grave. Le monde VUCA exige des entreprises d'être agiles et innovantes, ce qui nécessite de la part des salariés créativité et mise en commun de leur intelligence. Et c'est là que le défaut de conception de la solution hiérarchique a piégé les entreprises : on ne pouvait pas dire aux salariés « c'est celui qui fait qui sait » tout en maintenant la hiérarchie des « sachants ». On ne pouvait pas non plus dire

« prenez des initiatives, mettez en place vos idées, soyez créatifs » tout en maintenant toutes les pratiques qui contrôlent en permanence les moindres faits et gestes de salariés. La majorité des salariés ont rapidement compris cette incohérence : « Soit vous faites confiance à mon intelligence et me laissez la liberté d'initiative soit vous me dirigez et me contrôlez. Mais vous ne pouvez pas prétendre faire les deux à la fois. »

On comprend mieux alors pourquoi toutes les tentatives d'amélioration de la bureaucratie hiérarchique pour augmenter l'innovation, l'agilité ou la résilience n'ont pas donné les résultats escomptés. Seul l'abandon du modèle hiérarchique et sa transformation en un mode alternatif d'organisation, qui ne sera plus fondé sur la méfiance et le contrôle, permettrait la mobilisation de l'intelligence et de la créativité des salariés. Cette idée a été formulée déjà au début des années 1960 par des chercheurs comme Douglas McGregor. Plusieurs dizaines de patrons l'ont effectivement mis en place dans leur entreprise en construisant des modes d'organisation alternatifs. Depuis les années 2010, leur nombre ne cessent de croître, surtout en France. C'est le cas des modes d'organisation alternatifs nommés « entreprises libérées ». Aujourd'hui, nous possédons le recul suffisant pour tirer les leçons principales de ces transformations, leçons qui peuvent s'avérer utiles pour la transformation des systèmes éducatifs. Mais faisons d'abord un petit rappel de ce qu'est l'entreprise libérée.

L'entreprise libérée est un mode d'organisation où la majorité des salariés est complètement libre et responsable d'entreprendre toute action qu'eux-mêmes – et non leurs supérieurs ou des procédures – décident comme les meilleures pour la vision de leur entreprise. À l'instar des architectes qui définissent une construction – par exemple un pont – à partir de sa fonction – permettre un passage par-dessus un obstacle – et non d'un ensemble de caractéristiques structurelles, l'entreprise libérée est définie aussi à partir de sa fonction – permettre la liberté et la responsabilité des initiatives – et non d'un modèle (voir dans ce livre « Leadership libérateur » et « Comment se désintoxiquer des modèles »). Par conséquent, il n'existe ni modèle de l'entreprise libérée, ni méthode pour la mettre en place. Brian Carney et moi-même, à l'occasion de notre recherche, avons observé que dans les quelques dizaines de démarches de construction des entreprises libérées, elle a été initiée à chaque fois par le patron. Nous l'avons nommé « leader libérateur ». En premier lieu, ce dernier a fait siens les principes fondamentaux de la philosophe de l'entreprise libérée : les salariés sont dignes de confiance, chacun a des dons et les êtres humains préfèrent s'auto-diriger plutôt qu'être dirigés. Ensuite, le leader libérateur articule ces principes dans l'héritage humain et culturel particulier de son entreprise. Cette articulation se fait à travers une co-construction avec les salariés. En résulte un mode d'organisation nouveau, unique et évolutif. Il y a plusieurs leçons que la co-construction des entreprises libérées peut apporter à la transformation de systèmes éducatifs.

Leçons de la libération des entreprises pour la transformation des systèmes éducatifs

Nous avons vu plus tôt que le modèle prussien d'un système éducatif conçu pour l'efficacité est un piège qui empêche d'atteindre les finalités sociales et humaines désirées. Nous avons vu aussi que la question n'était pas de rechercher par quel autre modèle alternatif d'éducation le remplacer mais comment engager une démarche de construction d'un mode éducatif unique pour chaque établissement. La libération d'entreprises offre ici plusieurs leçons.

La première leçon porte sur qui doit engager une telle démarche.

Dans mon observation d'une centaine de libération d'entreprises qui ont co-construit un mode d'organisation alternatif au modèle traditionnel, c'était toujours le patron d'établissement qui a initié la transformation. Par « établissement », j'entends soit une PME, soit une entité opérationnelle (usine, magasin, entrepôt) d'un grand groupe. En effet, seul le patron possède un mandat qui lui permet de transformer le mode d'organisation, car seul il rend compte de la performance de l'établissement et décide des moyens de l'assurer. J'ai observé des cas où les salariés, le DRH, les managers ou encore les syndicats ont fait connaître au patron l'existence de la philosophie de l'entreprise libérée. Toutefois, ces personnes, mêmes acquises à cette philosophie et souhaitant l'appliquer pour transformer le modèle de bureaucratie hiérarchique de leur entreprise, n'ont pas le mandat pour le faire. Le patron, oui.

Une petite précision est de mise ici. Un patron possède un mandat implicite pour la transformation, ce qui n'est pas la même chose qu'un mandat explicite. Pour obtenir ce dernier, il doit en parler aux actionnaires ou au PDG (s'il est patron salarié de l'entité d'un grand groupe). Ce n'est pas nécessairement un bon plan, voire un plan risqué, de commencer une transformation radicale en cachette et de risquer un jour que les actionnaires ou la direction du groupe découvre le pot aux roses. Le rose sera bien sûr la liberté dont les salariés jouissent en agissant pour le bien de l'entreprise, mais qui peut gêner une direction de groupe très centralisé. C'est la responsabilité du patron d'utiliser sa capacité d'influence auprès des actionnaires/PDG afin d'obtenir un mandat explicite pour transformer le mode d'organisation actuel. Pour cela, il n'est pas nécessaire que les actionnaires/PDG partagent cette même philosophie. Il faut juste qu'ils acceptent que, pour obtenir les résultats qu'ils attendent de l'établissement, son mode d'organisation doit être transformé.

La leçon pour la transformation de systèmes éducatifs est que c'est au patron d'un établissement, d'une école, qu'il revient la responsabilité de transformer le modèle prussien en mode éducatif unique. En effet, seul le directeur d'établissement ou le maire local peuvent posséder un mandat pour transformer le mode éducatif, car seul il rend compte de la performance de l'établissement et décide des moyens pour l'assurer. Les enseignants, ou d'autres acteurs de l'établissement et ses parties prenantes, peuvent lui faire connaître des modes éducatifs alternatifs. Par

exemple, en France aujourd'hui, à la suite de l'expérience menée par l'enseignante Céline Alvarez, de nombreux autres enseignants de maternelle et de primaire s'inscrivent dans la lignée de l'approche Montessori et la font partager dans les classes¹⁹. Toutefois, la première école *publique* Montessori²⁰ a vu le jour grâce à un « leader libérateur », le maire d'un petit village du Lot-et-Garonne qui a converti son école communale à cette approche. D'ailleurs, comme les leaders libérateurs d'entreprises, il a réussi à convaincre son autorité de tutelle – l'Inspecteur de l'Education nationale – à la nécessité de cette transformation afin de sauver son école et par conséquent, son village²¹. Cela dit, le rôle des enseignants est très important dans la transformation, ce qui nous amène à la deuxième leçon.

La deuxième leçon concerne les participants à cette démarche de construction d'un mode alternatif.

Dans les entreprises, le patron initie la construction mais puisque l'entreprise libérée a comme finalité la liberté et la responsabilité des salariés, il est naturel qu'elle soit co-construite. En d'autres mots, il est normal que le mode alternatif construit *pour* les salariés soit construit *avec* eux. Et puisqu'il n'y a pas de méthode, la nature exacte de cette coopération varie d'une entreprise à l'autre. Concrètement, cette coopération part des jugements que les salariés émettent sur les pratiques existantes de l'entreprise. Ainsi, dans le cadre d'une transformation, on demande aux salariés de réfléchir et de faire connaître des pratiques où ils considèrent qu'on ne leur fait pas confiance, on ne les respecte pas, on empêche leur liberté d'initiative ou encore l'autodirection, etc.

Par exemple, plusieurs salariés peuvent indiquer que le recrutement par les services RH de leurs co-équipiers manifeste un manque de confiance et de respect envers les équipes auxquelles on impose les recrutés. Ils se constituent par la suite en groupe de travail et proposent une pratique alternative qui, en même temps, répond à la finalité initiale de recruter un candidat approprié et aux contraintes externes (par exemple légales) et internes (budgétaires). Les salariés peuvent ainsi proposer de rechercher les candidats par eux-mêmes (principe de cooptation), conduire les entretiens, choisir leur candidat et demander aux services RH de finaliser les aspects contractuels. C'est d'ailleurs ainsi que le mode co-construit devient unique : grâce à toutes les nouvelles pratiques mises en place par les collaborateurs. C'est aussi pour cela que les démarches de libération

¹⁹ Voir, par exemple, <http://www.public-montessori.fr/notre-projet.html>.

²⁰ A distinguer des écoles Montessori privées sous contrat qui existent en France.

²¹ « J'ai sauvé l'école de mon village grâce à la méthode Montessori », Le Monde, 27/08/2016, http://www.lemonde.fr/m-perso/article/2016/08/26/j-ai-sauve-l-ecole-de-mon-village-grace-a-la-methode-Montessori_4988536_4497916.html#vMspuwRwVo2vEoPw.99.

Le problème des écoles rurales en danger ou insuffisantes n'existe donc pas seulement au Brésil ou en Inde.

d'entreprise sont souvent qualifiées d'innovation sociale et sont récompensées par des prix prestigieux.

La leçon à tirer pour la transformation de systèmes éducatifs est qu'au sein de l'établissement, les principaux acteurs de l'éducation sont les enseignants et que c'est avec eux que le nouveau mode éducatif doit être co-construit. L'évolution des enfants, des familles et de la société tout entière exige des écoles qu'elles innovent dans leur pratique éducative, ce qui exige créativité et mise en commun de l'intelligence de la part des enseignants. Comme l'a dit Elmore plus haut : « Les solutions structurelles de l'éducation auront une qualité bien plus expérimentales et conditionnelles... Plutôt que la structure conditionnant la pratique, c'est la pratique d'enseignement qui conditionnera la structure. »

Une précision est de mise. Comme je l'ai déjà mentionné, je ne traite ici que de la transformation des pratiques éducatives – pas de celle des pratiques organisationnelles. Cela étant dit, il est légitime de se demander si l'école traditionnelle organisée administrativement en tant que bureaucratie hiérarchique peut libérer la créativité et l'intelligence collective de ses enseignants. L'expérience de la libération d'entreprises mais aussi des administrations – des caisses de la Sécurité Sociale, des offices OPH, des mairies, des ministères – montre que non. Par conséquent, un directeur d'établissement scolaire ou un maire local qui initie une transformation des pratiques éducatives sera bien avisé d'engager une transformation parallèle des pratiques organisationnelles. La symétrie des attentions est essentielle. Dit autrement, il lui sera difficile d'appeler les enseignants à arrêter d'infantiliser les élèves si lui-même continue d'infantiliser les enseignants. Nous n'allons pas traiter ici cette question et renvoyons le lecteur vers les autres parties de ce livre où elle est décrite abondamment.

La dernière leçon porte sur la finalité de cette démarche de construction d'un mode éducatif alternatif.

Une condition principale pour qu'une libération d'entreprise réussisse est qu'elle *ne soit pas* engagée pour une finalité économique : profit, parts de marché, ou autres résultats économiques. Non que la performance économique ne soit pas importante pour l'entreprise. Elle l'est, au même titre que l'oxygène est importante pour le corps. Si nous ne respirons pas nous ne pouvons pas vivre. Mais nous ne vivons pas pour respirer. Les leaders libérateurs qui ont réussi la transformation de leur entreprise ont su faire partager à l'ensemble de salariés une vision qui les a fait rêver, qui leur a fait aller au travail parce qu'ils y voyaient un sens et non parce qu'ils y étaient obligés. Et c'est naturel que les salariés qui ont envie de se lever le matin et donner le meilleur d'eux-mêmes au travail, soient plus performants. Donc, *in fine*, il est juste que les entreprises libérées soient plus performantes que leurs concurrents traditionnels. Mais, la finalité de leur entreprise n'est pas cette performance mais leur vision-rêve commune.

Concrètement, dans les entreprises libérées, la vision-rêve est parfois conçue par le patron lui-même (c'est souvent le cas avec les patrons fondateurs) qui investit par la suite un effort considérable pour la partager avec l'ensemble des salariés, quitte à la faire évoluer. Dans d'autres cas, l'élaboration même de la vision-rêve se fait dès l'origine de la démarche de libération avec les salariés. Chacune des deux manières a un avantage et un inconvénient. La première permet d'aller plus vite dans l'élaboration de la vision mais demande beaucoup de temps dans son partage ; à l'inverse, la deuxième demande beaucoup de temps pour élaborer la vision, mais son partage est très rapide.

La leçon pour la transformation des systèmes éducatifs, est que toute démarche qui aura pour finalité l'efficacité (éducative) ne réussira pas. Nous avons dit plus haut que toute construction d'un mode alternatif doit se faire avec les enseignants. Le lecteur peut remarquer que la concertation avec les enseignants est très pratiquée et que certaines écoles pratiquent des « méthodes participatives ». Tout salarié qui a été convié à de telles réunions peut se rappeler le sentiment de lassitude qui s'y installe assez rapidement. La raison principale est que l'objectif d'améliorer la performance de 5 % pour tel ou tel autre indicateur n'enthousiasme personne.

Quelle finalité humaine et sociale notre école vise-t-elle ? Sans répondre à cette question, les enseignants vont se sentir instrumentalisés, peu importe la forme de concertation ou participation employée.

Pour Maria Montessori la finalité concernait l'épanouissement de l'enfant. Son point de départ même était la dénonciation de la « situation de l'enfant qui vit dans l'ambiance de l'adulte [comme] un dérangeur qui cherche, et ne trouve rien pour lui ; qui entre, mais qui est expulsé... un extra-social, que tout le monde peut traiter sans respect, insulter, battre, punir, en exerçant un droit reçu de la nature : le droit de l'adulte²² ». Par conséquent, la finalité de l'école Montessori est devenue l'enfant-même comme le dit, par exemple, Jeanne-Françoise Hutin, présidente de l'Association pour la diffusion des idées de Maria Montessori : « L'éducation ne peut plus être considérée comme un système, ni une technique : elle est... comme un geste qui permet à l'enfant... le développement de son être²³ ». Dans les écoles Freinet, Lumiar, ou The New American Initiative on trouvera d'autres finalités. Par exemple chez Lumiar elle est « d'offrir à des jeunes de toutes les classes socio-économiques l'opportunité de devenir des citoyens responsables de leurs propres actions et capables de déterminer la direction et la dimension de leurs activités ». Quant à la première école publique Montessori en France à Blanquefort-sur-Briolance, c'est le rêve de sauver une école rurale en attirant, grâce à elle, des familles des villes à la campagne et *in fine*, sauver le village lui-même. Mais toutes ces finalités,

²² *L'enfant*. Desclée de Brouwer, 2004 (édition originale 1935), pp. 12-13.

²³ « Préface », in M. Montessori, *L'enfant*. *Ibid.*, pp. 8-9.

malgré leurs différences, ont un caractère humain et social – pas celui de l'efficacité éducative.

Tout comme pour les entreprises libérées, certaines de ces finalités proviennent des fondateurs, comme Montessori ou Freinet, finalités qui ont dû être partagées. D'autres finalités sont les résultats d'un effort collaboratif avec les enseignants comme pour Lumiar, The New American Initiative ou encore l'école de Blanquefort-sur-Briolance, et ont donc été très rapidement appropriées par eux. Mais ce qui compte c'est de partager une même finalité humaine et sociale. Ce n'est qu'alors qu'on peut poser aux enseignants la question suivante : quelles pratiques éducatives actuelles de notre établissement ne contribuent pas suffisamment à notre finalité, et comment proposez-vous de les transformer ? Les groupes de travail constitués de volontaires intéressés par telle ou telle pratique seront ainsi lancés, élaborant de nouvelles pratiques et les mettant en place. Chacune d'entre elles constitue une nouvelle pierre dans la co-construction d'un mode alternatif. Ces groupes peuvent également s'inspirer des approches alternatives qui ont fait leur preuve ailleurs. Toutefois, puisque le contexte de chaque établissement est spécifique et puisque les enfants, les familles et la société évoluent, le nouveau mode éducatif alternatif sera non seulement unique mais également évolutif. D'ailleurs, les familles et la société locale peuvent faire partie de certains groupes de travail.

Quelques remarques finales. Elles se fondent sur ce qui est dit plus haut, ainsi que sur mes 30 années d'expérience d'enseignant et mes 15 années de recherche—doctorat compris—en sciences cognitives, allant de la psychologie du développement à la créativité émotionnelle.

On ne peut pas « faire apprendre » quelqu'un d'autre. On peut seulement créer un environnement qui donne à l'autre l'envie et la possibilité d'apprendre par lui-même. Tenter de faire apprendre est une épreuve à la fois pour l'enseignant et l'élève. Pour parler en langage « moderne », l'enseignant « uploade » son savoir dans « l'espace » sans être sûr que l'élève l'a bien « téléchargé » dans son cerveau, puis il organise des contrôles de la « qualité du téléchargement ». C'est le modèle prussien 4.0. Cependant, l'enseignant est l'acteur principal de la construction de l'environnement qui donnera à l'élève l'envie d'apprendre par lui-même, et la relation de respect, de bienveillance et de confiance qu'il crée avec l'élève en est la pierre angulaire. C'est cette relation qui fera que l'élève ira à l'école par envie et non pas par obligation. Et une fois sur place, l'élève donnera alors le meilleur de lui-même pour apprendre. On est bien loin d'un endroit qui le juge « mauvais » et qu'il déteste, à juste titre. Quant aux situations où de tels enseignants ne sont pas présents—davantage répandues qu'on est prêt à l'admettre—c'est bien la responsabilité de toutes les parties prenantes de l'école, ainsi que celle de la communauté locale, de créer cet environnement propice à l'apprentissage. Il faut que chaque enfant ait accès à un environnement qui, comme l'a dit Anatole France, « éveille la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite ».

Je conclurai par deux citations qui nous proviennent de la tradition chinoise. Cette tradition est très différente de la nôtre dans sa façon de concevoir le monde. Par exemple, elle proscrit l'efficacité et les modèles et loue le leadership et la transformation. La Chine ancienne est aussi le pays qui créa la première école ouverte à tous les enfants, sans distinction de classes ou de condition sociale. Sa finalité était humaine – le perfectionnement de soi – à travers l'étude de six arts : les règles de bienséances, la musique, la poésie, le tir à l'arc, la conduite du char et le calcul.²⁴

La première citation vient d'un maître taoïste Kouo-Siang²⁵ :

« Ce que les sages ont fait appartient au passé et ne peut donc convenir à la situation actuelle. C'est sans valeur et il ne faut pas imiter. »

La deuxième vient Lao-Tseu²⁶ :

*« ... Si le maître n'a qu'une confiance insuffisante en son peuple,
celui-ci se méfiera de lui.*

Le maître éminent se garde de parler.

*Et quand son œuvre est accomplie et sa tâche remplie
le peuple dit : 'Cela vient de moi-même.' »*

²⁴ Hesna Cailliau, *Le Paradoxe du poisson rouge : Une voie chinoise pour réussir*, Éditions Saint-Simon, 2015, p. 39.

²⁵ *Ibid.*, p. 78.

²⁶ Lao Tseu, *Tao-tö King*, Trad. du chinois par Liou Kia-hway, Gallimard, 1967, verset XVII.