

Aliénation et authenticité dans le rapport au savoir - Quel rôle pour la philosophie dans la formation des enseignants ?

Irène Pereira, professeur de philosophie à l'Espe de Créteil

La philosophie dans la formation des enseignants peut aider les futurs enseignants à s'interroger sur le sens de l'évidence de leurs propres pratiques et leurs conséquences dans la constitution de la personnalité des élèves et sur la transformation sociale.

L'approche de l'éducation à partir d'une finalité existentielle est assez peu présente dans la réflexion philosophique académique en France. Lorsqu'elle est prise en charge dans le contexte français, c'est à partir d'autres perspectives telles que par exemple la recherche-action existentielle développée par René Barbier à Paris 8. C'est souvent en dehors de l'institution scolaire que se répand une réflexion, intéressant des parents, autour des approches existentielles en éducation. C'est là une différence par exemple avec le Canada où ces perspectives sur l'éducation sont mieux reconnues. Ainsi Yves Bertrand, dans *Théories contemporaines de l'éducation*, les classe dans les théories spiritualistes. Ces approches sont nourries de perspectives diverses qui peuvent aller d'une vision mystico-religieuse comme celle de Rudolf Steiner à la psychologie humaniste, en particulier celle de Carl Rogers, ou encore la pensée éducative de Juddi Krishnamurti.

Au nom sans doute d'une tradition scolaire qui a tenté de séparer depuis Condorcet l'éducation de l'instruction, au nom du rationalisme et de la laïcité, d'une tradition positiviste, la réflexion éducative académique tend à occulter la question des finalités existentielles de l'éducation. Pourtant cette question se trouvait au cœur de la tradition philosophique antique comme l'ont montré les travaux de Pierre Hadot sur la philosophie comme manière de vivre et les exercices spirituels qu'une telle conception de l'éducation philosophique impliquait.

De ce point de vue, nous souhaitons nous demander comment une formation en philosophie des enseignants peut intégrer une réflexion laïque sur le sens existentiel des apprentissages dans une société de l'économie de la connaissance où la forme scolaire est devenue dominante. Nous chercherons à nous interroger sur la place de l'aspiration à l'authenticité dans le rapport au savoir et sur son aliénation dans la forme scolaire.

I) L'authenticité dans le rapport au savoir

Nous allons tout d'abord nous intéresser à la question de l'aspiration à l'authenticité comme finalité existentielle de l'éducation.

A) L'authenticité, non comme source, mais comme devenir

Charles Taylor, dans ses réflexions sur le "moi", a fait de l'authenticité et de la reconnaissance deux dimensions dialectiques de l'aspiration moderne du "moi". Cette aspiration à l'authenticité est

présente selon lui chez plusieurs auteurs de la modernité tels que Rousseau, Nietzsche ou Sartre par exemple.

Pourtant, la notion d'authenticité ne va pas sans poser problème. Elle semble supposer l'existence d'un moi originaire, antérieur à toute éducation. Une telle conception a été souvent associée, par exemple, à Rousseau dans *l'Emile* qui en appellerait au respect de la spontanéité native de l'enfant. De manière générale, l'Éducation nouvelle semble avoir repris cette thématique en particulier à travers une conception vitaliste de l'enfance inspirée non seulement de Rousseau, mais également de l'élan vital de Bergson. Cette référence à Bergson est par exemple présente chez Adolphe Ferrière ou chez Celestin Freinet. Néanmoins, Bergson échappe à une des apories de l'aspiration à l'authenticité en distinguant entre le moi superficiel et le moi profond. Tout ce qui provient de l'éducation ne constitue pas une aliénation du moi : "Certes, notre caractère se modifie insensiblement tous les jours, et notre liberté en souffrirait, si ces acquisitions nouvelles venaient se greffer sur notre moi et non pas en lui. Mais dès que cette fusion aura lieu, on devra dire que le changement survenu dans notre caractère est bien nôtre, que nous nous le sommes appropriés". On retrouve la thèse de dispositions innées spontanées à apprendre actuellement, par exemple, dans les discours d'André Stern et de Gerald Huther : l'enthousiasme à apprendre est inné chez l'enfant.

Reste néanmoins que la perspective de Bergson implique la foi métaphysique en l'existence d'un moi originaire. Afin d'éviter la réflexion métaphysique sur le moi, nous allons nous tourner vers l'éthique perfectionniste qui sous-tend un certain nombre de discours sur l'éducation, en particulier dans l'éducation nouvelle. En effet, les éducations nouvelles, au sens large, ont mis en avant un portrait de l'apprenant : curieux, actif, critique, créatif... Or ce portrait apparaît transcender les clivages idéologiques au sein des tenants de la modernité contre la vision traditionnelle d'un apprenant formé à la restitution, visant à perpétuer la tradition intellectuelle classique. La mise en avant d'un sujet créateur se trouve présente dans des conceptions d'inspirations marxistes via une conceptualisation du travail producteur. Ainsi, Simone Weil écrit à une de ses élèves : "Car la réalité de la vie, ce n'est pas la sensation, c'est l'activité - j'étends l'activité et dans la pensée et dans l'action. Ceux qui vivent de sensations ne sont, matériellement et moralement, que des parasites par rapport aux hommes travailleurs et créateurs, qui seuls sont des hommes". Cette aspiration à une existence créative se trouve également chez des penseurs qui affirment un détachement vis à vis d'une praxis politique collective comme Krishnamurti dans *De l'éducation* : "une éducation valable [...] devrait l'aider à comprendre et à éliminer les conflits, donc à susciter un état créateur". Cette finalité assignée à l'éducation de faire émerger des personnalités créatives est devenue également une injonction du capitalisme de l'innovation comme le souligne la contribution du MEDEF à la refondation de l'école : "Pour une Ecole exigeante, personnalisée et créative". Ainsi pour l'économiste Ricardo Florida, la classe créative est devenue le foyer de la croissance économique dans les sociétés post-industrielles. L'esprit du capitalisme actuel, décrit par Luc Boltanski et Eve Chiapello, a alors pour fonction d'aliéner les puissances des subjectivités créatrices à son profit. Ainsi, peut-on dire que le discours éducatif de la modernité aspire à un devenir créatif du sujet.

La technique de créativité, issue de monde professionnel, appelée brainstorming, constitue une illustration des relations entre affirmation de sa personnalité (authenticité), créativité et groupe social. La créativité individuelle peut gagner au travail en coopération. De même que le groupe gagne à la créativité individuelle. Il n'y a donc pas en soi, dans cet exemple, d'opposition entre l'individu et le social, entre l'authenticité et la reconnaissance. Mais le groupe peut être un facteur d'inhibition de la créativité du fait des phénomènes de conformisme de groupe. Ainsi, une des règles du brainstorming, c'est qu'il ne faut pas critiquer les idées nouvelles d'un participant. En allant plus loin encore dans la réflexion, il est possible d'énoncer qu'au moins jusqu'à un certain point le social gagne à ce que des individus soient en capacité de prendre des positions divergentes par rapport à la norme dominante.

B) L'éthique de la globalité dans la société du savoir

Si l'on se réfère à l'Antiquité et à la Renaissance, l'aspiration à se constituer comme sujet par l'éducation est indissociable d'un savoir. La philosophie stoïcienne appuie son éthique sur une connaissance du cosmos. L'éducation humaniste de la Renaissance se donne une visée encyclopédique. La post-modernité a affirmé l'ère de la spécialisation de l'intellectuel spécifique - et l'éclatement des savoirs. Il n'est plus possible de prétendre avoir une connaissance absolue de la réalité, nous ne pouvons prétendre qu'à des perspectives limitées.

Pourtant, il est possible de donner à l'accumulation d'informations qu'un individu acquiert au cours de son existence un autre sens qu'un simple processus de cumulation. Sans prétendre au savoir absolu, il est possible de donner un sens existentiel à l'aspiration à la connaissance. C'est d'une certaine manière ce que montre Edgar Morin, avec l'idée d'une connaissance systémique et globale. Cela ne signifie pas qu'un sujet peut prétendre posséder une connaissance encyclopédique sur le monde. En revanche, il peut se donner pour objectif de relier et d'organiser l'ensemble des connaissances qu'il a en mémoire au fur et à mesure de son existence. L'organisation des connaissances dans une vision systémique contribue à donner à chaque information atomisée un autre sens et à parvenir à une compréhension plus profonde par sa mise en perspective. Chaque individu peut aspirer à construire ainsi au cours de son existence sa cathédrale personnelle de savoir constituant son interprétation subjective du monde. Cette capacité à donner une signification globale à des informations reliées ensemble est une capacité cognitive qui distingue l'être humain de la machine computationnelle.

C) L'authenticité et la globalité à la lumière de la psychologie des apprentissages

Cette réflexion sur la place de l'idéal philosophique d'authenticité dans l'éducation trouve une résonance avec des travaux en psychologie. En effet, plusieurs travaux en psychologie de la motivation ont mis en avant la supériorité de la motivation intrinsèque dans les apprentissages sur les motivations extrinsèques. La motivation intrinsèque constitue le fait de s'investir dans un apprentissage parce qu'il est source de plaisir ou d'intérêt pour le sujet. La motivation extrinsèque peut recouvrir le fait de s'investir dans un apprentissage pour obtenir de bons résultats dans une

évaluation ou pour obtenir la reconnaissance d'autrui. Ces motivations sont plus faibles que la première, car lorsque les résultats chutent ou que la reconnaissance disparaît, le sujet peut perdre sa motivation.

Il est ainsi possible de considérer qu'un apprenant qui se trouve dans une relation authentique au savoir, et non pas aliénée, est un apprenant qui a su maintenir son désir personnel d'apprendre, son enthousiasme.

La psychologie cognitive connexionniste a insisté pour sa part sur l'importance des connexions entre les connaissances. Ainsi, la compréhension dans la mémoire sémantique, au sein de la mémoire à long terme, est liée à la mise en relation des informations entre elles. Plus les informations sont reliées entre elles, plus elles sont comprises et mémorisées.

D) L'aliénation du "moi" dans la forme scolaire

Néanmoins, le discours des éducations nouvelles sur la forme scolaire souligne l'écart entre l'aspiration à un apprenant authentique curieux, actif, créatif et ce que produit la forme scolaire. Pour les tenants de ces éducations, la forme scolaire détruirait le désir d'apprendre des enfants et leur créativité. Ainsi, Ken Robinson affirme que les pics de chute de créativité observés chez les élèves sont en lien avec la scolarisation.

II) L'aliénation

A) La vie aliénée

La notion d'aliénation est toute aussi philosophiquement problématique que celle d'authenticité. En effet, la notion d'aliénation conduit à supposer qu'il existe un sujet authentique derrière le sujet aliéné. En outre, elle suppose également que certains sujets sont capables de résister ou de sortir de l'aliénation pour la dénoncer. Ce qui pose difficulté dans la thèse de l'aliénation, c'est la thèse de la conscience aliénée.

Néanmoins, l'aliénation ne s'accompagne pas pour autant toujours d'une aliénation de la conscience. Cela se traduit alors par le sentiment d'aliénation de soi. Le sujet se sent contraint à vivre une existence qu'il n'a pas choisie qui lui est imposée par une pression sociale : normes dominantes, fonctionnement du système économique...

Chez le psychanalyste Erich Fromm, rattaché à l'école de Francfort, cette forme d'aliénation de soi prend le nom de "renoncement". Le renoncement nous est imposé par le fonctionnement même de la société. C'est là une thèse freudienne : il ne peut pas y avoir de société sans refoulement des pulsions. Néanmoins, Erich Fromm s'interroge, comme d'autres freudo-marxistes, sur la limite légitime que la société peut exiger du sujet en terme de renoncement. En outre, Fromm souligne le rôle de l'apprentissage de l'obéissance dans le renoncement : "Plus l'homme est contraint de renoncer, plus il a besoin d'être dressé à l'obéissance pour ne pas se rebeller contre cette exigence de renoncement. Le renoncement lui est imposé comme une nécessité voulue et tenue pour sensée par Dieu, l'Etat, la

loi ou qui que ce soit d'autre. S'il n'existait pas une obéissance inaccessible au doute, il pourrait venir à l'esprit des hommes de n'avoir plus envie de continuer à renoncer. Et ce serait extrêmement dangereux pour tout ordre social dans lequel le renoncement et l'obéissance sont d'indispensables éléments structurels". La réflexion d'Erich Fromm sur l'obéissance est indissociable de l'interrogation sur l'obéissance au nazisme et le phénomène de soumission à l'autorité. La forme scolaire est alors un moment de la constitution d'une subjectivité marquée par la soumission l'autorité.

B) L'aliénation scolaire

Il est possible de se demander ce qui, dans la forme scolaire, produit l'aliénation. Selon les tenants de l'éducation nouvelle, le sujet se trouve entre autre contraint de soumettre son désir d'apprendre à des programmes et à des rythmes d'apprentissage uniformes.

Sans postuler même l'existence d'un désir inné d'apprendre, il est possible de souligner que l'école impose une forme scolaire : des horaires, des programmes, la classe... Elle contraint l'enfant à devenir élève. Cette forme scolaire impose des contraintes aux enseignants : traiter le programme dans un temps limité, évaluer et noter les élèves, enseigner dans des classes à plus de trente élèves...

Comme l'ont montré des sociologues comme Philippe Perrenoud, les élèves intériorisent un curriculum caché sous l'effet de la forme scolaire. Ainsi, par exemple, ils apprennent à travailler pour la note, à bachoter, à ne pas oser poser des questions, à ne pas répondre par peur de se tromper, à essayer de restituer ce que pense l'enseignant...

L'aliénation scolaire se manifeste également par les travaux scolaires qui sont demandés aux élèves : exercices répétitifs qui ne font pas sens pour eux (taylorisation du travail scolaire), des travaux scolaires coupés de la vie sociale, des travaux qui ne font pas appel à l'esprit critique et à la créativité des élèves.

C) Aliénation scolaire et classes sociales

L'aliénation scolaire est encore plus marquée pour les élèves des classes populaires. Les travaux sur le rapport au savoir des élèves des classes populaires font état d'une difficulté à donner du sens aux savoirs scolaires et à comprendre le sens cognitif des activités scolaires.

De fait, les savoirs utiles pour l'existence se trouvent pour eux dans la vraie vie, c'est-à-dire à l'extérieur de l'école. Cette dernière n'a de sens que pour obtenir un diplôme qui est une condition de possibilité pour l'accès à un emploi socialement valorisé. Il s'agit alors d'écouter sagement l'enseignant et d'obtenir de bonnes notes. Tout ce qui est de l'ordre d'une compréhension cognitive de ce qui se passe à l'école n'est alors plus perçu par l'élève.

En outre, lorsque les pratiques de l'éducation nouvelle sont introduites dans le cadre de la forme scolaire, elles favorisent semblent-il peut-être autant que les pratiques transmissives la reproduction des inégalités sociales. La distance sociale avec l'école rend encore plus absurde la forme scolaire et le sentiment d'aliénation qu'elle produit.

II) Formation des enseignants et pédagogie de résistance à l'aliénation scolaire

Les enseignants, parce qu'ils ont été des étudiants et des élèves, ont intériorisé le curriculum caché produit par la forme scolaire. Soumis aux contraintes de la forme scolaire de nouveau dans leur pratique professionnelle, ils risquent de reproduire ce curriculum. La formation des enseignants dans le premier degré a, depuis la création des IUFM, essayé de faire entrer dans les méthodes des enseignants les pratiques de l'éducation nouvelle. Mais la forme scolaire conduit à ce que les enseignants maintiennent les méthodes traditionnelles. On peut alors se demander comment il est possible de résister à la reproduction de l'aliénation scolaire en partant de la réalité de la forme scolaire telle qu'elle existe.

A) Une formation des enseignants à la non-reproduction de la norme scolaire

Bourdieu avait souligné le caractère paradoxal qu'il y avait à traiter un élève de trop scolaire : comment peut-on critiquer un élève parce qu'il est trop scolaire ? Cela suppose donc qu'il est attendu des élèves qu'ils construisent un rapport au savoir qui se situe au-delà de la norme scolaire. Mais le paradoxe, c'est que cet élève qualifié de trop scolaire a bien été construit ainsi par le système scolaire.

La formation des enseignants peut être un espace dans lequel l'enseignant prend conscience de la norme scolaire qu'il a intériorisé durant son cursus et qu'il risque de reproduire. Il ne s'agit pas d'une opération de dévoilement. Il s'agit simplement de souligner le caractère surprenant d'un ensemble de faits qui s'imposent comme des évidences.

C'est à cette formation à la déconstruction des évidences que s'attache les formations égalité filles/garçons en ce qui concerne les stéréotypes de genre. Ceux-ci sont tellement intériorisés qu'ils fonctionnent comme des évidences naturelles. Pourtant, il n'est pas difficile de trouver maintes situations quotidiennes qui invalident cette évidence.

L'enseignant formateur en philosophie a alors pour tâche d'observer et de mettre en évidence l'écart entre la réalité des comportements et l'aspiration perfectionniste à l'authenticité, d'essayer d'en expliquer les causes dans le fonctionnement de l'institution scolaire, de proposer des hypothèses de résistance pragmatique.

Or c'est bien parce que la norme scolaire a acquis le caractère d'évidence qu'elle est difficile à interroger :

- Comment se fait-il que des enseignants stagiaires prennent aussi peu la parole durant les formations ?
- Comment se fait-il que des enseignants peuvent ne pas oser formuler des objections ?
- Comment se fait-il que des enseignants peuvent être mal à l'aise à s'exprimer devant un groupe de pairs ?

- Comment se fait-il que nombre d'enseignants stagiaires ne voient pas un travail de recherche proposé en formation comme une activité créative ?
- Peut-on être un enseignant qui transmet avec conviction les valeurs de la République (lutte contre les discriminations, le sexisme et le racisme) si l'on est indifférent à ces questions et que l'on a pas d'engagement social ?
- Peut-on défendre avec authenticité devant les élèves les bienfaits de la lecture si l'on est un enseignant qui a un rapport éloigné à la lecture ?

Ces attitudes peuvent être analysées comme les symptômes d'un manque de confiance en soi pour affirmer un avis personnel face à un groupe, comme la difficulté à faire preuve d'esprit critique et de créativité (compétences de haut niveau intellectuel), comme une crainte de l'autorité... Ces éléments peuvent alors être considérés comme le produit de l'intériorisation de la norme scolaire.

Certes il est possible de répondre à ces questions en invoquant des mécanismes tels que la soumission à l'autorité, le conformisme de groupe, le fait que la formation et les travaux soient des contraintes institutionnelles...

Mais voilà bien autant de situations auxquels sont soumis également les élèves de ces enseignants stagiaires :

- Les élèves deviennent au fur et à mesure des années passées dans le système scolaire moins participatifs. Mais cela ne s'explique-t-il pas par le fait que les enseignants considèrent que les questions sont une gêne pour la tenue de classe et la progression du programme ?
- Les élèves manquent de sens critique. Mais cela ne vient-il pas du fait que les enseignants leur donnent des travaux de restitution et les dissuadent de formuler un avis personnel ?
- Les élèves ne voient pas le sens des savoirs scolaires. Est-ce que cela ne tient pas au fait que les enseignants décontextualisent ces savoirs en ne montrant pas quelle est leur puissance d'intelligibilité du monde ?
- Les élèves ne travaillent que pour la note et ne s'intéressent pas au contenu en soi. Cela ne vient-il pas d'une attitude des enseignants qui tend à centrer leurs discours sur la note et à proposer des exercices répétitifs sans intérêt cognitif ?
- Les élèves manquent de curiosité intellectuelle, ils ne lisent pas en dehors des cours. Mais cela ne vient-il pas du fait qu'en dissuadant les questions et en ne proposant que des travaux de restitution, on n'encourage pas la curiosité intellectuelle.

B) Une pédagogie de la résistance à l'aliénation scolaire

James Scott, avec la notion d'infrapolitique, a montré que dans les régimes autoritaires, les sujets ne consentent jamais à la domination. Mais ils développent un texte caché qui s'oppose au texte public. Avec des notions telles que le chahut anomique ou la notion de curriculum caché, nous trouvons des concepts d'analyse du monde scolaire proche des catégories développées par James Scott. De son côté, la tradition stoïcienne a insisté sur l'importance de l'ascèse, de l'exercice, dans le but de se

constituer une forteresse intérieure. Sous une autre forme, c'est ce qu'illustre Stefan Sweig dans *Le joueur d'échec* : lorsque le sujet ne possède pas les moyens matériels de transformer la réalité, il lui reste seulement la possibilité de résister par son activité mentale.

A défaut de pouvoir transformer la forme scolaire, les enseignants peuvent développer une **pédagogie de résistance** à l'aliénation scolaire. En quoi peut consister une telle pédagogie ? Celle-ci, après avoir déconstruit les évidences de la norme scolaire, consiste dans un entraînement mental à la résistance à cette norme. Elle consiste en particulier à expliciter les activités mentales qui sont celles d'un apprenant authentique dans son rapport au savoir, par exemple en matière d'écoute active d'un cours :

- il relie les informations contenues dans sa mémoire autobiographique aux nouvelles connaissances ;
- il relie et organise les informations entre elles (on peut utiliser une carte conceptuelle pour cela) ;
- il cherche des objections à formuler à l'enseignant et il cherche à effectuer des inférences à propos du cours et à les vérifier auprès de l'enseignant ;
- il poursuit des buts d'apprentissage qui se situent au-delà du cours.

Cette pédagogie de résistance à la norme scolaire peut consister :

- à déconstruire explicitement les croyances en une intelligence fixe au profit d'une croyance en une intelligence modifiable afin de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle ;
- à valoriser explicitement les motivations intrinsèques contre les motivations extrinsèques ;
- à prendre le temps d'effectuer des liens : entre les savoirs scolaires et la compréhension du monde, entre les différents savoirs-scolaires entre eux ;
- à entraîner les élèves aux stratégies mentales d'apprentissage qui sont celles qu'utilisent les apprenants qui effectuent un apprentissage en profondeur et non en surface ;
- à donner la possibilité aux élèves d'exprimer à l'oral et à l'écrit un avis critique ;
- à proposer des travaux dans lesquels les élèves peuvent exprimer leur créativité ;
- à encourager les élèves à avoir des buts d'apprentissage qui se situent au-delà de la simple restitution du cours.

Conclusion - Éthique de l'authenticité et praxis sociale

Pour finir, il est possible de se demander le lien entre l'aspiration à l'authenticité et la praxis sociale. L'aspiration qu'a l'individu à vivre une existence authentique, et non aliénée, peut-être conçue comme indissociable d'une praxis sociale.

En effet, c'est le cas lorsqu'on considère que la contrainte que fait peser sur l'authenticité de l'individu la société n'est pas inéluctable, mais est le résultat d'une certaine organisation sociale. Lorsque Paul Robin énonce l'aspiration à une éducation intégrale, celle-ci implique à la fois une transformation de l'individu et de la société. En effet, l'éducation doit être intégrale pour développer

chez l'individu aussi bien des capacités manuelles que des capacités intellectuelles. Mais cela est indissociable d'une remise en question de la division sociale entre tâche manuelle et intellectuelle, qui est la cause de l'aliénation du sujet qui se trouve soumis à un dualisme social et philosophique entre le corps et l'esprit.

De ce fait, une pédagogie de la résistance à la norme scolaire est indissociable d'une posture d'enseignant comme engagement militant. Paolo Freire avait théorisé cette posture par le terme de "conscientisation" : l'éducation vise la conscientisation sociale du sujet apprenant qui est une condition pour l'aider à développer une praxis sociale.

Post-scriptum (novembre 2015)

"La religion est le soupir de la créature opprimée, l'âme d'un monde sans coeur, comme elle est l'esprit de conditions sociales d'où l'esprit est exclu."

Marx

Il est possible de se demander dans quelle mesure un enseignement qui a exclu la question des finalités existentielles du savoir n'a pas laissé la porte grande ouverte à ce que d'autres idéologies s'en charge comme l'islamisme politique. La vision du monde proposé par le salafisme djihadiste est devenu un "mythe mobilisateur" (pour reprendre la formule de Georges Sorel), pour lequel des individus sont capables de sacrifier leur existence. Ce que Ernest Bloch avait appelé le courant "chaud du marxisme" avait insisté sur le fait que la praxis sociale est indissociable de représentations subjectives mobilisatrices comme le "principe d'espérance".

L'aliénation sectaire que constitue l'embrigadement djihadiste interroge sur l'impact de l'éducation pour résister à ces phénomènes. Alice Miller et d'autres s'étaient intéressés à l'impact de l'éducation dans la fabrication de personnalités qui sont devenues par la suite sensibles aux idées nazies (cette thématique a été reprise dans le Film *Le Ruban Blanc* de M. Haneke). Les études de l'école de Francfort avaient mis en lien l'existence d'une personnalité autoritaire et d'une préférence pour les idées fascistes. La construction de cette personnalité autoritaire trouvait son origine dans une éducation autoritaire. Cette idée avait été confortée par les taux d'obéissance plus élevés des allemands à l'expérience de soumission à l'autorité de Milgram. De même, il est possible de se demander dans quelle mesure le fait que des élèves n'aient pas eu accès à un rapport désaliéné au savoir peut constituer un facteur de la soumission à un embrigadement mental de type sectaire. On peut en effet se demander pourquoi des individus peuvent adhérer à une idéologie qui exige d'eux une soumission - dans le moindre de leurs comportements quotidiens - et une aliénation d'eux-mêmes qui va jusqu'au sacrifice de leur existence.