

ÉDUCATION ET DÉMOCRATIE CHEZ IVAN ILLICH : L'APPRENTISSAGE CONVIVIAL COMME ALTERNATIVE AU PARADIGME ÉDUCATIF.

Jean-Bernard Flores
UMR LISA Université de Corse

Résumé :

Cet article s'inscrit dans la tradition philosophique liant éducation et démocratie en proposant une relecture critique de cette association à partir de la pensée d'Ivan Illich. L'auteur soutient que le concept moderne d'éducation, fondé sur une transmission verticale et institutionnalisée du savoir, engendre dépendance, hiérarchisation et inégalités incompatibles avec l'égalité politique. L'article montre ainsi que ce n'est pas seulement l'école, mais l'éducation elle-même qui entre en tension avec la démocratie. Il propose la notion d'« apprentissage convivial » pour désigner une alternative fondée sur l'autodidaxie, l'usage libre des outils et des relations horizontales entre individus, avant d'en examiner les limites à la lumière des œuvres tardives d'Illich.

Mots clés : Ivan Illich, éducation, démocratie, apprentissage convivial, autonomie,

Abstract

This article situates itself within the philosophical tradition that links education and democracy by offering a critical reappraisal of this association through the thought of Ivan Illich. The author argues that the modern concept of education, grounded in a vertical and institutionalized transmission of knowledge, produces relations of dependence, hierarchy, and artificial scarcity that are incompatible with political equality. The article thus maintains that it is not only schooling, but education itself, that stands in structural tension with democratic requirements. It introduces the notion of “convivial learning” to designate an alternative grounded in autodidacticism, the free use of tools and institutions, and horizontal relations among individuals. Finally, it examines the limits and later developments of this proposal in light of Illich's late works, emphasizing the need to deconstruct the cultural myth of education.

Keywords

Ivan Illich; education; democracy; convivial learning; autonomy

Introduction

Selon John Dewey, la démocratie n'est pas seulement un mode de gouvernement mais une forme de vie sociale caractérisée par « l'élargissement du champ des activités partagées et la libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles » ne pouvant se déployer dans une société marquée par les inégalités sociales. (Dewey, 2018, p.169). L'éducation joue alors un rôle décisif, puisque la société démocratique « doit faire en sorte que ses membres soient formés, par l'éducation, à l'initiative et à l'adaptabilité personnelle » (Dewey, 2018, p. 170). Là où Dewey voit dans l'éducation, sous certaines conditions, un levier essentiel du projet démocratique, Illich estime au contraire que l'essence même de l'éducation, en tant qu'elle institue une transmission verticale du savoir et confie à des institutions spécialisées le monopole de l'apprentissage légitime, engendre des rapports de dépendance et de hiérarchisation incompatibles avec les exigences fondamentales de la vie démocratique. Cet article se propose d'examiner cette thèse en montrant que, pour Illich, ce n'est pas l'école seule, mais bien le concept moderne d'éducation lui-même, qui entre en tension avec la démocratie. Dès lors, peut-on encore parler d'éducation dans une société démocratique ?

Pour répondre à cette question, nous introduisons la notion d'« apprentissage convivial », qu'il convient de distinguer rigoureusement de celle d'éducation. Bien que cette expression n'apparaisse pas explicitement dans l'œuvre d'Illich, elle permet de désigner ce qu'il cherche à promouvoir. L'apprentissage y est compris comme un acte libre, pratique et autonome, tandis que le qualificatif « convivial » renvoie à un usage libre des outils et des institutions. L'« apprentissage convivial » désigne ainsi un processus par lequel l'individu apprend ce qu'il veut, quand il veut et avec qui il veut, sans prescription normative¹. Il constitue une voie vers l'autodidaxie et l'autonomie, notion centrale chez Illich, enracinée dans une anthropologie chrétienne et dans la parabole du Bon Samaritain, qui valorise le choix libre du prochain. Cette autonomie, toutefois, n'est pas individualiste : elle est relationnelle et fondée sur la réciprocité. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'apprentissage convivial nous apparaît en continuité, avec l'idéal d'une société démocratique fondé sur la communication et l'échange entre les individus tel que Dewey le formule. L'apprentissage convivial peut dès lors être compris comme un outil au sens illichien : un moyen de réinscrire l'apprentissage dans la vie sociale

¹ Illich insiste sur le fait que le concept de convivialité n'est pas normatif. « Je ne propose pas une utopie normative, mais les conditions formelles d'une procédure qui permette à chaque collectivité de choisir continuellement son utopie réalisable » (Illich, 2004, p. 475).

ordinaire et de rendre le savoir à nouveau partageable, hors de toute logique éducative institutionnalisée.

À partir de ce cadre conceptuel, on essaiera d'abord de comprendre pourquoi, chez Illich, l'éducation apparaît comme fondamentalement incompatible avec la démocratie, puis comment certaines formes d'apprentissage — précisément parce qu'elles ne relèvent plus de l'éducation — peuvent en revanche contribuer à en soutenir les conditions d'existence. Enfin on proposera une critique des solutions illichienues des années 1970 notamment à l'aide de ses œuvres plus tardives afin de présenter les conditions de possibilité de cet apprentissage convivial favorisant, selon nous, la vie démocratique.

I) Pourquoi l'éducation est-elle incompatible avec la démocratie ?

a) L'étymologie d'« éduquer »

Pour Illich, l'éducation est pensée comme un besoin à satisfaire de manière obligatoire conduisant les individus à croire que l'apprentissage ne peut avoir lieu qu'à travers un service spécialisé. Cette conception repose sur une compréhension particulière du terme « éduquer », dont Illich entreprend de contester l'étymologie telle qu'elle s'est imposée au milieu du XX^e siècle. Pour Illich, *educare*, employé par Cicéron, ne signifie pas « mener dehors », mais « allaiter ». Cette acception confère à l'éducation un caractère fondamentalement naturel et dépendant : si éduquer signifie donner le sein, l'éducation est assimilée à un besoin vital. Reprise par Tertullien, cette métaphore est étendue à la transmission de la foi : le lait devient la métaphore de la croyance. Illich en tire une double conséquence. D'une part, l'éducation est conçue comme un besoin naturel ; d'autre part, elle ne relève pas de l'instruction (*instruere* ou *docere*), mais de la transmission de croyances. L'éducation apparaît ainsi, par son origine même, comme une révélation magistrale, naturalisée et orientée vers l'intégration de règles et de valeurs socialement déterminées.

Pour Illich, celui qui veut éduquer veut transmettre une croyance. L'éducation est un ensemble de rituels et d'intégration de règles dont la finalité est relative à la société. Dès lors, aucune éducation ne peut être libre. De ce point de vue, il se rapproche de la démarche de Tolstoï, qui tente lui aussi d'éclairer le concept d'éducation par son origine étymologique en le distinguant de la notion de culture.

L'éducation est une influence obligatoire, forcée, d'une personne sur une autre dans le but de former un homme tel qu'il lui semblera bon, et la culture, c'est le rapport libre entre les hommes (...). L'éducation c'est la culture par force ; la culture c'est la liberté. (Tolstoï, 1905, p. 156)

Pour Tolstoï comme pour Illich, l'éducation relève ainsi d'un conditionnement plus que d'une transmission de savoirs. Elle apparaît comme une pratique fondamentalement liberticide, étrangère aussi bien, dans son fond que dans sa forme, à l'acquisition autonome du savoir.

b) L'éducation comme révélation

Sur le plan de la forme, si l'éducation relève de la révélation, elle implique nécessairement une transmission verticale du savoir. Or une telle modalité est incompatible avec la construction d'un savoir autonome, pourtant indispensable à la vie démocratique. Pour Illich, le savoir se constitue avant tout comme une production du sujet apprenant : il se co-élabore dans la relation avec autrui et ne se transmet pas de manière unilatérale d'un esprit vers un autre. Faute de cette activité propre de l'apprenant, le savoir n'est plus qu'une information reçue ou, pire encore, une croyance imposée.

Dans une société démocratique, les citoyens ne peuvent en effet se contenter de croire ; ils doivent être en mesure de raisonner par eux-mêmes. C'est ce que souligne Nicolas de Condorcet lorsqu'il affirme que l'absence d'instruction divise inévitablement le genre humain en deux classes celles des maîtres qui raisonnent et celles des esclaves qui croient. (Condorcet, 1994). Sans accès à un savoir compris et approprié, l'égalité politique demeure alors purement formelle et la démocratie se trouve minée par des rapports de domination intellectuelle.

Toutefois, là où Condorcet voit dans l'éducation le moyen de former des citoyens autonomes, Illich considère qu'elle transforme précisément le savoir en objet de croyance en l'imposant de l'extérieur. En instituant une hiérarchie durable entre ceux qui savent et ceux qui apprennent, entre ceux qui enseignent et ceux qui reçoivent, l'éducation entretient une dissymétrie des positions intellectuelles qui contredit l'égalité politique et tend vers une organisation sociale de type oligarchique. Illich explique comment cette transmission verticale a été rendue possible d'abord par le texte², par la lecture silencieuse, puis par l'école où l'enseignant est le prêtre.

c) L'éducation pensée sous le mode de la rareté

Concernant le fond, l'éducation est pensée comme un « allaitement », c'est-à-dire comme un besoin naturel et fondamentalement hétéronome. La métaphore du lait maternel suggère qu'apprendre relèverait d'une dépendance originaire,

² Illich développe ces points avec Barry Sanders dans *ABC l'alphabétisation de l'esprit populaire*, trad. Maud Sissung, Paris, La Découverte, 1990.

qu'il faudrait nécessairement satisfaire par l'intervention d'un tiers. C'est cette naturalisation de la dépendance qu'Illich désigne comme le mythe de l'éducation : la croyance selon laquelle l'individu aurait, par nature, besoin d'être éduqué pour apprendre. Or, pour Illich, cette évidence supposée ne va pas de soi. Il la met en question en s'appuyant sur des apprentissages élémentaires qui échappent à toute médiation institutionnelle, comme la marche ou la respiration : « Je pense que bien que vous soyez issus de l'éducation, vous êtes nombreux à savoir que vous n'avez jamais appris à respirer ou à marcher » (Illich, 2005, p. 824). Par cet exemple, Illich ne remet pas en cause le fait que l'apprentissage se construit dans le temps et dans la relation aux autres, mais il conteste l'idée selon laquelle apprendre supposerait nécessairement un enseignement formel. Les capacités humaines les plus fondamentales se développent ainsi sans encadrement pédagogique, ce qui montre que l'éducation comme besoin naturel relève moins de la nature humaine que d'une construction propre à la société scolaire.

En diffusant l'idée que l'éducation constitue un besoin fondamental, l'école, en tant que forme institutionnalisée de l'éducation, contribue à l'avènement d'une société de services³ dans laquelle les individus deviennent dépendants des institutions. En assimilant l'apprentissage à un besoin fondamental nécessitant une prise en charge spécialisée, la société moderne fait émerger la figure de l'*homo educandus*⁴, c'est-à-dire d'un individu défini par son incomplétude et sa dépendance à l'égard des institutions éducatives. L'apprentissage cesse alors d'être reconnu comme une puissance propre aux individus pour devenir un service à recevoir.

Illich fait remonter l'origine de la société de services à l'institutionnalisation de l'Église, qui aurait perverti le message chrétien. La relation entre le Juif blessé et le Samaritain, telle qu'elle est racontée par Jésus dans l'Évangile selon saint Luc, constitue pour Illich le modèle de la relation humaine authentique. Le Samaritain répond à l'appel singulier d'un homme blessé qui n'appartient pas à son groupe, sans se référer à des normes morales abstraites, mais parce qu'il est affecté « dans son ventre » (Cayley & Illich, 2007, p. 297). La relation intersubjective est ici incarnée et singulière.

En instituant des dispositifs destinés à accueillir les blessés, l'Église transforme progressivement cette hospitalité vécue en hospitalisation : une réponse

³ Illich développe la généalogie de cette société de services en particulier dans le chapitre « l'origine chrétienne des services » dans *La perte des Sens* (Illich, 2004b). On trouve également des développements intéressants sur ce point dans un autre chapitre issu du même ouvrage : « l'histoire des besoins » ou encore *Dans le miroir du passé* au chapitre I « Des choix hors économie, pour une histoire du déchet » (Illich, 2005).

⁴ Illich décrit l'*homo educandus*, dans la seconde partie de son œuvre. Il n'en parle pas dans les années 1970 et par conséquent dans *Une société sans école*.

personnelle à un appel concret devient alors un service standardisé, impersonnel et médiatisé par l'institution. « Le service est la perversion de l'amour chrétien » (Illich, 2004b, p. 9). En organisant la charité et en transférant aux institutions la gestion du rapport à autrui, l'État, héritier sécularisé de l'Église, prolonge cette logique. L'individu cesse alors d'être responsable de l'autre : il délègue la prise en charge de ses enfants à l'école et celle de ses parents dépendants à des institutions spécialisées. Les relations humaines se trouvent alors médiatisées et appauvries, tandis que le repli sur soi favorise le désengagement à l'égard des affaires publiques, fragilisant ainsi la démocratie.⁵

Or, si la démocratie est un « mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (Dewey, 2018, p. 169), elle suppose l'existence d'une communauté de citoyens effectivement en relation. Dans la société moderne, selon Illich, ces relations tendent pourtant à être remplacées par des services, et l'éducation joue un rôle central dans ce processus en inoculant la croyance en la légitimité de ces médiations institutionnelles.

d) L'éducation et la confiscation du savoir

En postulant la rareté du savoir et la nécessité d'une médiation institutionnelle spécialisée pour y accéder, l'éducation confisque l'apprentissage et l'éloigne de l'expérience quotidienne. Elle institue un rapport hétéronome au savoir, dans lequel l'individu ne peut apprendre qu'à travers des dispositifs autorisés, des experts légitimes et des parcours prescrits.

« L'école est à *l'homo educandus* ce que l'Église est au chrétien. Suivant cette nature réformée de la nature humaine, le salut passe encore par un livre, mais le livre en question n'est plus une sainte Bible. Le nouveau livre doit être lu d'une nouvelle façon livresque, et ce genre de lecture nécessite de longues cérémonies qui se déroulent dans les salles de classe » (Illich, 2004b, p. 66).

Illich établit ici un parallèle structurel entre le christianisme institutionnel et la sphère éducative moderne. Dans le premier, les âmes étaient classées, les manques hiérarchisés, et le salut administré par des ministres spécialisés. Dans la seconde, les besoins remplacent les péchés, les experts se substituent aux prêtres, et les programmes prennent la place des sacrements. L'école constitue dès lors la forme la plus achevée de cette logique éducative, en organisant et en

⁵ Lorsque Illich analyse la société des services, il ne vise pas directement ses implications démocratiques, mais les transformations qu'elle opère dans les relations entre les individus. Il nous a néanmoins semblé pertinent de mobiliser ce concept afin d'en examiner les conséquences pour la démocratie.

imposant un rapport fondamentalement hétéronome au savoir, qui prive les individus de la liberté de déterminer eux-mêmes ce qu'ils souhaitent apprendre. Non seulement elle enseigne à l'individu que, pour apprendre, il est nécessaire d'écouter des enseignants diplômés par l'institution, mais elle décide également des moyens et du contenu de l'apprentissage.

Cette confiscation conduit à la transformation du savoir en marchandise. Illich parle alors d'« industrie de la connaissance », dans laquelle le savoir est conçu en amont par des ingénieurs de programmes, puis diffusé par des enseignants chargés de le livrer aux élèves.

L'école assure la vente des "programmes", qui se présentent comme toute autre marchandise, dûment préparés et conditionnés. Avant d'en entamer la production, tout commence, bien entendu, par une "recherche" qualifiée de scientifique ; à partir de cette recherche, les "ingénieurs" en enseignement vont pouvoir établir les prévisions en matière de demande et d'approvisionnement en outillage pour la chaîne de montage, en tenant compte des restrictions budgétaires et des tabous sociaux. "Le service de vente" est assuré par l'enseignant qui livre le produit fini au consommateur, en l'occurrence à l'élève [...]. (Illich, 2004, p. 259)

Le savoir a été prolétarisé. Il n'appartient ni à l'élève ni à l'enseignant mais, aux ingénieurs des programmes. La prolétarianisation du savoir constitue un obstacle à l'autonomie. Le savoir n'est plus une fin en soi, mais un moyen d'obtenir un diplôme. Dès lors, l'augmentation du nombre de diplômés ne signifie pas nécessairement une démocratisation du savoir. Comme le souligne Bruno Garnier :

Le regard sur le siècle passé nous montre que l'un des effets les plus importants de la démocratisation des études a été l'accroissement du pouvoir que l'institution scolaire exerce sur le devenir des futurs citoyens, pouvoir qui est perçu comme socialement injuste. (Garnier, 2016, p. 8)

Illich dénonçait déjà cela dans *Une société sans école*. Le diplôme devient un moyen de discrimination injuste contribuant au maintien d'un ordre social hiérarchique et inégal qui entre en contradiction avec les exigences fondamentales de la démocratie

e) Reproduction et légitimation des inégalités sociales

Comme l'explique Dewey, la démocratie implique un mode de vie dans lequel les citoyens sont socialement proches et où aucune stratification sociale ne s'installe. « Il est évident qu'une société pour laquelle la stratification en classes

séparées serait fatale doit faire en sorte que tous ses membres aient les mêmes chances intellectuelles sur un pied de stricte égalité » (Dewey, 2018, p. 170). Pour Illich, cette reproduction des inégalités ne peut être corrigée par de simples réformes. L'instruction obligatoire produit une injustice sociale structurelle⁶. Elle impose aux individus issus des milieux populaires un même parcours scolaire que celui des classes favorisées, alors même que ce modèle d'apprentissage correspond prioritairement aux dispositions sociales et culturelles de ces dernières. Tandis que les enfants des milieux favorisés réussissent dans l'institution scolaire, les autres y échouent de manière récurrente.

Comme le souligne Illich, l'école transforme une injustice sociale en une incapacité individuelle. De ce point de vue, Illich s'inscrit dans la sociologie critique de l'éducation contemporaine. Son constat rejoint ceux, plus tardifs, de Bourdieu et Passeron (1966) ou encore de François Dubet (2004) et d'Abdenour Bidar (2020). Illich indique avoir pris conscience de ce phénomène à partir de 1956, lorsqu'il est nommé vice-recteur de l'Université catholique de Porto Rico. « Personne n'a fait face au fait que l'école servait, du moins à Porto Rico, à aggraver la pauvreté indigène de la moitié des enfants avec un nouveau sentiment intériorisé de culpabilité pour ne pas y être parvenus » (traduit de Cayley, 1992, p. 63).

2) L'apprentissage convivial : une alternative démocratique à l'éducation

L'apprentissage convivial ne saurait se réduire aux réseaux d'apprentissage⁷ évoqués par Illich dans le chapitre VI d'*Une société sans école*. Ceux-ci constituent néanmoins une illustration particulièrement éclairante de cette proposition, dans la mesure où ils permettent d'envisager concrètement une réponse au problème posé ici⁸. L'autodidaxie, dimension essentielle de

⁶ On pourrait reprocher à Illich de confondre l'instruction obligatoire et l'école obligatoire mais pour Illich, dans la mesure où les démunis n'ont pas les moyens économiques et culturels d'apprendre autrement que par l'école publique, l'instruction obligatoire conduit à la scolarisation obligatoire. L'instruction obligatoire est la formalisation juridique du présupposé anthropologique selon lequel l'éducation est un besoin naturel.

⁷ Dans la version française de *Deschooling society*, le traducteur, Gérard Durant, propose l'expression « les réseaux du savoir » pour transposer l'expression anglaise originale « *learning webs* ». Cependant nous avons préféré utiliser l'expression « réseaux d'apprentissage » afin de mettre en valeur le mot anglais « *learning* » essentiel chez Illich pour distinguer éducation et apprentissage.

⁸ Illich a remis en cause la pertinence des réflexions d'*Une société sans école* car selon lui l'ouvrage focalise trop son attention sur le système scolaire plutôt que sur l'éducation. Néanmoins, nous allons essayer de démontrer ici que ces réseaux d'apprentissage peuvent répondre à la tension relevée ci-dessus entre éducation et démocratie.

l'apprentissage convivial, y trouve une expression exemplaire comme le résume Illich : « L'erreur, en fait, consiste à se demander : "que faut-il que quelqu'un apprenne ?" La question serait plutôt : "celui qui veut apprendre", de quoi doit-il disposer, avec qui doit-il se trouver en rapport ? » (Illich, 2004, p. 304). L'autodidaxie n'est ni une autarcie ni un individualisme, elle nécessite un rapport à l'autre. Il ne s'agit donc plus d'éduquer au sens traditionnel, mais de faciliter l'accès aux ressources éducatives, aux personnes détentrices de savoirs et aux pairs. Une telle facilitation ne correspond pas à l'éducation telle qu'Illich la critique dans les années 1980-1990 ; elle relève davantage de ce que l'on pourrait appeler l'apprentissage. Dès lors, comment les réseaux d'apprentissage pourraient-ils se substituer à l'éducation pour le bien de la démocratie ?

a) L'accès aux objets qui permettent d'apprendre⁹

Illich distingue deux types d'objets : ceux conçus explicitement pour apprendre (livres, manuels) et ceux dont la finalité première est autre, mais qui possèdent un potentiel d'apprentissage intrinsèque (machine, outils, moteurs). Ces deux types d'objets doivent être rendus accessibles à qui le souhaite sans contrainte comparable à l'école. Il envisage alors un premier service visant à garantir à chacun l'accès à des ressources telles que des livres ou des ordinateurs, à la manière d'une bibliothèque. L'originalité de cette proposition réside toutefois dans l'ouverture à des objets qui ne sont pas, en eux-mêmes, définis comme permettant l'apprentissage. Il considère que certains objets « utilisés dans les activités journalières, par exemple dans les usines, des aéroports, des fermes, etc., pourraient être accessibles aux personnes désirant les connaître [...] » (Illich, 2004, p. 305). La reconnexion de l'individu à l'objet présente deux vertus majeures. D'une part, l'apprentissage par l'usage favorise l'appropriation active du savoir et rompt avec la transmission verticale propre à l'éducation. D'autre part, il réduit la dépendance technique : comprendre le fonctionnement d'un objet, plutôt que savoir seulement l'utiliser, renforce l'autonomie individuelle. Or, politiquement, la dépendance aux experts crée une inégalité de fait dans l'exercice des droits et des capacités, comme le rappelle Condorcet :

L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens. [...] Cette obligation consiste à ne laisser subsister aucune inégalité qui entraîne

⁹ Illich emploie dans la version originale « *educational objects* » littéralement « objets éducationnels » faisant référence explicitement au concept d'éducation. Si Illich emploie encore le terme « *educational* », c'est qu'au moment de la rédaction de *Deschooling Society*, il n'a pas encore pleinement identifié que la difficulté ne tient pas uniquement à l'institution scolaire, mais plus largement à l'éducation elle-même. Dans la mesure où cet article vise à présenter sa conception de l'apprentissage au-delà des années 1970, nous n'avons pas retenu ce terme et l'avons remplacé par celui d'« objet d'apprentissage ».

de dépendance. [...] Ainsi, par exemple, celui qui ne sait pas écrire, et qui ignore l'arithmétique, dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir. Il n'est pas l'égal de ceux à qui l'éducation a donné ces connaissances ; il ne peut pas exercer les mêmes droits avec la même étendue et la même indépendance. (Condorcet, 1994, p.15)

Dans un contexte de complexification croissante des objets techniques, Illich appelle ainsi à réinscrire l'apprentissage dans les territoires de la vie ordinaire à l'instar de la notion de territoire apprenant promue notamment par l'UNESCO. La ville elle-même peut devenir un espace d'apprentissage convivial, à condition que ces dispositifs ne prolongent pas la logique éducative sous une autre forme. Il s'agit moins d'ouvrir l'école que de reconnaître le territoire comme lieu d'apprentissage partagé. Les fablabs illustrent cette perspective : en donnant accès à des outils de production, en offrant la possibilité de réparer des outils de manière autonome et en favorisant des apprentissages horizontaux, ils peuvent contribuer à la démocratisation du savoir, à condition de rester fidèles à une logique d'usage libre et de se prémunir contre les outils non conviviaux qui renforcent la dépendance.

b) L'accès aux personnes qui possèdent un savoir

« Un service d'échange des connaissances tiendrait à jour une liste des personnes désireuses de faire profiter autrui de leurs compétences propres mentionnant les conditions dans lesquelles elles souhaiteraient le faire » (Illich, 2004, p. 305). Illich propose un deuxième service répertoriant les personnes désirant partager leurs connaissances. Ce réseau vise à supprimer la propriété exclusive du savoir par l'institution scolaire, de la même manière qu'Illich souhaite abolir l'appropriation exclusive des objets d'apprentissage. Chacun peut y proposer ses compétences et, en retour, apprendre autre chose, sans contrainte ni rémunération financière. Le savoir cesse ainsi d'être une marchandise ou un titre, pour redevenir un bien partagé.

Même si Illich n'explicite pas directement l'enjeu démocratique, celui-ci est manifeste : ce réseau met en relation des individus sur un pied d'égalité, rend les rôles réversibles et exclut toute hiérarchisation institutionnelle des compétences. La reconnaissance n'y repose plus sur le diplôme, mais sur la participation active à la vie collective. Il s'agit dès lors de substituer à une société d'usagers de services éducatifs une société de citoyens capables de produire et de partager eux-mêmes les conditions de leur apprentissage.

c) L'appariement des pairs

Le troisième réseau repose sur la facilitation des rencontres entre pairs partageant un même intérêt :

« Une institution facilitant des rencontres entre des êtres qui, à un moment donné, partagent le même intérêt spécifique » (Illich, 2004, p. 321).

Cette modalité d'apprentissage rompt avec une conception consumériste du savoir pour en faire une fin en soi. Illich l'illustre par l'exemple du club d'échecs : apprendre consiste ici à discuter, confronter des expériences, interpréter ensemble. L'apprentissage par les pairs repose sur l'échange et l'interaction, non sur la prescription.

Cette conception est indissociable du christianisme d'Illich, pour lequel l'amitié constitue le cœur de la vie humaine. Il l'exprime clairement dans son dernier entretien avec David Cayley : « Je voulais voir si des recherches menées en commun pouvaient [...] montrer [...] que la quête de la vérité peut se mener tout autrement autour d'un dîner ou d'un verre de vin plutôt que dans un amphithéâtre » (Cayley & Illich, 2007, p. 203).

Le réseau d'appariement des pairs ne viserait ainsi pas seulement la transmission de connaissances, mais également l'apprentissage de valeurs. En créant les conditions de possibilité d'un apprentissage commun, ces réseaux d'apprentissage développent la solidarité, la fraternité et la cohésion entre les individus. Les valeurs n'y sont pas enseignées, mais vécues dans la pratique même de l'échange. Les vertus démocratiques de cette proposition apparaissent dès lors de manière implicite. Si la pensée d'Illich est d'abord guidée par son christianisme, ses réseaux d'apprentissage prolongent une intuition fondamentale — apprendre dans la relation et l'amitié — tout en produisant des effets démocratiques concrets, en habituant les individus à la coopération et à l'exercice partagé de la parole.

3) Regards critiques et perspectives illichiennes des années 1980-1990

Nous nous limiterons ici aux critiques qui concernent directement les enjeux démocratiques.

a) La dégradation du savoir

Une première objection consiste à soutenir que la libéralisation du savoir proposée par Illich pourrait conduire à une dégradation des connaissances. En l'absence de hiérarchies instituées, comment garantir la validité des savoirs transmis ? Certains individus pourraient diffuser des connaissances erronées, idéologiques ou volontairement trompeuses, ce qui entrerait en contradiction avec les exigences mêmes de la démocratie. Les réseaux sociaux offrent aujourd'hui une illustration frappante de ces dérives.

Cette critique appelle toutefois deux distinctions. D'une part, les réseaux sociaux ne sont pas comparables aux réseaux d'apprentissage envisagés par Illich, qui excluent toute transmission numérisée et reposent sur des relations incarnées. D'autre part, Illich reconnaît la nécessité d'« épreuves de qualification » fondées non sur les diplômes, mais sur les compétences effectives des individus :

Car il ne saurait y avoir de monopole du savoir et la liberté de ces échanges doit être préservée et garantie par des lois permettant de fonder un choix en matière d'emploi seulement sur la base d'une compétence démontrée et s'opposant à toute discrimination à partir d'un *curriculum* éducatif. (Illich, 2004, p. 320)

Autrement dit, Illich ne récuse pas l'exigence de vérification ; il récuse l'identification de la validité du savoir à une certification scolaire. La question devient alors : comment attester d'une compétence sans réintroduire, sous une autre forme, le dispositif de sélection et de hiérarchisation que l'école institue ? C'est ici que se loge la tension : la qualification vise à protéger la démocratie contre la dépendance et l'imposture, mais elle risque aussi de recréer une instance de légitimation qui, même déliée du diplôme, peut mimer certains effets du monopole éducatif. Illich est conscient de ce problème et reconnaît lui-même le caractère problématique de toute alternative absolue à l'évaluation : « Vaut-il mieux développer ce type d'épreuve ou n'en tolérer aucune ? » (Illich, 2004, p. 320-321). Cette hésitation tient au fait que la critique radicale du concept même d'éducation n'est pas encore pleinement formulée dans *Une société sans école*. À cette époque, Illich pense encore possible une éducation susceptible de soutenir l'autodidaxie, avant que sa critique ne se radicalise par la suite.¹⁰

b) La privatisation du savoir

Une seconde critique consiste à voir dans les réseaux d'apprentissage un risque de privatisation ou de monétisation du savoir, susceptible de bénéficier prioritairement aux classes favorisées. Or Illich répond explicitement à cette

¹⁰ Illich précise *Dans le miroir du passé* qu'il rédigeait « *Une société sans école* en centrant la réflexion sur les conséquences sociales de l'éducation, non sur sa substance historique. Je continuais d'admettre que, fondamentalement, les besoins d'éducation constituent une donnée historique de la nature humaine » (2005, p. 875).

objection¹¹ : il ne s'agit pas de privatiser l'éducation, mais de la rendre réellement publique. Les réseaux d'apprentissage ne reposent pas sur l'échange marchand, mais sur la réciprocité des savoirs.

La difficulté tient toutefois à leur viabilité : pourquoi transmettre son savoir sans contrepartie financière ? Pour Illich, cette question renvoie au concept central de rareté. Le savoir acquiert une valeur marchande élevée parce qu'il est rendu artificiellement rare par l'institution scolaire et le système des diplômes. La succession de rites de passage et d'épreuves produit une pénurie qui transforme le savoir en capital. La condition de possibilité des réseaux d'apprentissage est alors le désétablissement de l'école : en rompant le lien entre État et scolarisation, on supprime la rareté artificielle du savoir, qui perd ainsi sa valeur marchande. Les comportements égoïstes apparaissent dès lors moins comme des traits anthropologiques que comme des effets d'une société profondément scolarisée.

c) L'accentuation des inégalités sociales

Troisièmement, on peut également soutenir que la liberté laissée à chacun d'apprendre ce qu'il souhaite, quand il le souhaite, risque d'accentuer les inégalités. L'expérience du numérique montre que l'égalité formelle d'accès aux ressources profite d'abord à ceux qui disposent déjà de capital culturel (Sanrey et al., 2020).¹² Illich est conscient de ce risque et propose d'intégrer, au sein des réseaux d'apprentissage, des médiateurs chargés d'orienter les échanges selon les intérêts des individus.

Cette solution soulève toutefois une difficulté : n'introduit-elle pas une nouvelle forme de contrainte ? Dans *Libérer l'avenir*, Illich va jusqu'à envisager une forme minimale d'enseignement obligatoire : « On ne conserverait que deux mois par an, mais cette sorte d'enseignement formel continuerait pendant les vingt ou trente premières années de la vie » (Illich, 2004, p. 139). Illich reconnaît ainsi la difficulté d'introduire des outils véritablement conviviaux dans une société structurée par des institutions qui ne le sont pas. Cette tension

¹¹ Illich écrit, dans la deuxième partie de l'introduction d'*Une société sans école*, : « Les critiques que j'ai reçues m'ont convaincu, même avant la sortie du livre, qu'il y avait un grave danger qu'on interprète ma pensée sur les réseaux d'apprentissage (chap. 6) comme un effort pour augmenter la productivité dans la fabrication du savoir au service de la société actuelle. Je suis très reconnaissant à James Cass, éditeur de *Saturday Review* d'avoir publié un article dans lequel je cherche à éviter le danger de cette interprétation. » (2004, p. 207)

¹² « Les familles des classes supérieures/moyennes sont plus susceptibles d'utiliser les ressources numériques pour le travail et les études, tandis que les familles des classes populaires sont plus susceptibles d'utiliser ces ressources pour le divertissement, comme les jeux électroniques ou les réseaux sociaux. » (Sanrey et al., 2020, p. 1274)

ne tient pas tant aux propositions elles-mêmes qu'au cadre social dans lequel elles s'inscrivent. « Comment une société que l'école a formée pourrait-elle coexister avec une autre qui aurait renoncé à la norme scolaire ? » (Illich, 2004, p. 139). Illich est donc bien conscient des difficultés mais il considère que cela tient moins au contenu de sa proposition qu'à la nature anti-conviviale de la société fondée sur le mythe de l'éducation. C'est peut-être moins l'école qu'il faut modifier que la société elle-même.

d) Les perspectives illichienues des années 1980-1990

C'est à partir de cette impasse qu'Illich opère, dans ses œuvres ultérieures, un déplacement décisif. Le problème ne réside plus prioritairement dans l'école, mais dans l'attachement collectif au mythe de l'éducation. Sous l'influence de Wolfgang Sachs, Illich prend conscience que ce mythe s'étend bien au-delà de l'institution scolaire, notamment à travers l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie : « le problème n'était pas en premier lieu la scolarisation mais l'attachement à l'éducation » (traduit de Cayley, 1992, p. 72). Illich invite alors à déconstruire les concepts façonnés par ce mythe — enfance, besoin d'éducation, savoir rare — et exhorte les chercheurs à analyser l'éducation comme « “le savoir” acquis dans des conditions postulant la rareté des moyens qui le dispensent » (Illich, 2005, p. 876). L'apprentissage a été « désinséré » de la société pour devenir une sphère autonome, dotée de professionnels spécialisés. Illich appelle à renverser cette configuration, en réinsérant l'apprentissage dans la vie sociale ordinaire. Dès lors, il distingue la recherche *en* éducation, qui vise à améliorer la sphère éducative, de la recherche *sur* l'éducation, qui en interroge les présupposés historiques et idéologiques¹³.

Dans les années 1990, il ne réfléchit plus à des outils conviviaux pour faciliter l'apprentissage mais travaille sur l'espace mental qui a permis cette désinsertion de la sphère éducative. « Je me suis donc intéressé au cadre mental ou à l'espace dans lequel les concepts par lesquels nous construisons la notion d'éducation peuvent prendre forme » (traduit de Cayley, 1992, p. 72). Les solutions de ses œuvres de la fin du 20^{ème} siècle sont moins pragmatiques que théoriques. Elles rejoignent le champ de la philosophie de la culture. Illich ne croit plus en un quelconque changement tant que ces mythes culturels persisteront dans les sociétés industrielles.

¹³ Il développe ce point dans *Le travail Fantôme* au chapitre 4 intitulé « La recherche conviviale ».

En ce qui concerne la politique, je ne condamne pas ceux qui continuent à croire qu'il faut persévérer dans la démocratie. Dans la tradition du monde occidental, j'ai carrément choisi en raison de mes racines, la politique de l'impuissance. J'atteste de mon impuissance parce que je pense (...) qu'il ne nous reste rien d'autre, et aussi parce que, pour le moment, je pourrai démontrer que nous ne pouvons rien faire. (traduit de Cayley, 1992, p. 72)

Ce passage montre clairement qu'Illich ne rejette pas la démocratie : il précise au contraire qu'il ne condamne pas ceux qui continuent à y croire. Toutefois, il affirme avoir choisi ce qu'il nomme une « politique de l'impuissance », posture paradoxale qui consiste à refuser l'illusion selon laquelle la transformation sociale passerait nécessairement par l'exercice du pouvoir politique. Attester de son impuissance ne signifie pas se résigner, mais reconnaître que, dans le cadre actuel, l'action politique tend à renforcer les mythes et les dispositifs qu'elle prétend corriger. L'enjeu est bien politique, mais la réponse ne relève pas de la prise de pouvoir ni de la réforme institutionnelle. Dès lors, « pour le moment », le salut de la démocratie ne réside pas dans l'exercice du pouvoir, mais dans une recherche *sur* l'éducation, capable de déconstruire ses mythes, d'éveiller les consciences pour penser autrement la vie commune.

Conclusion

L'analyse d'Illich conduit à remettre en cause l'idée largement admise selon laquelle l'éducation constituerait une condition nécessaire de la démocratie. En identifiant l'éducation à une transmission verticale et en montrant que son institutionnalisation confisque le savoir tout en accentuant les inégalités, Illich met au jour une tension structurelle entre éducation et démocratie. Les phénomènes qu'il décrit rendent en effet impossible l'existence de ce « mode de vie associé » que Dewey place au cœur de l'idéal démocratique.

Là où Dewey voit dans l'éducation un moyen d'accomplir la démocratie, Illich estime au contraire qu'elle doit être remplacée par l'autodidaxie, pierre angulaire de ce que nous avons appelé l'apprentissage convivial. Cette transformation suppose deux conditions. D'abord, la déconstruction du mythe de l'éducation : les citoyens doivent comprendre que l'acte d'apprendre n'est pas un besoin à satisfaire, mais une puissance d'émancipation. Tant que l'éducation demeure pensée sous le régime de la rareté, la démocratie reste menacée. Ensuite, des dispositifs pragmatiques, esquissés dans les pamphlets des années 1970, peuvent être envisagés : libérer l'accès aux objets, faciliter les rencontres, encourager l'échange des savoirs. Il ne s'agit plus d'obliger les citoyens à

s'instruire, mais de créer les conditions d'un apprentissage choisi. Le citoyen d'une démocratie ne peut être, pour Illich, qu'un autodidacte.

Bibliographie :

- Bidar, A. (2020). La responsabilité pérenne et actuelle de l'école d'éveiller au « sentiment d'être obligé » et à la « capacité de préférence raisonnable ». In Marsollier, C. (Sous la dir.) *L'éthique à l'école. Quels enjeux, quels défis ? L'éthique à l'école : quels enjeux, quels défis ?* Berger-Levrault, 2020, 69-86
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1966). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Cayley, D. (1992) *Ivan Illich in conversation*. Anansis Press.
- Cayley, D. (2007) *La corruption du meilleur engendre le pire*. Actes Sud.
- Condorcet de, N. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Garnier-Flammarion.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Le Seuil.
- Garnier, B. (2016). École et démocratie en France (XX^e–XXI^e siècle). *Après demain* (40), 6-7. <https://shs.cairn.info/revue-apres-demain-2016-4-page-6?lang=fr>
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A. et al. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature human behaviour*, 5, 1273–1281. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Illich, I., & Sanders, B. (1990). *ABC l'alphabétisation de l'esprit populaire*, trad. Maud Sissung, La Découverte.
- Illich, I. (2004). *Œuvres complètes volume 1*. Fayard.
- Illich, I. (2004b), *La perte des sens*, Fayard.
- Illich, I. (2005). *Œuvres complètes volume 2*. Fayard.
- Illich, I., & Sanders, B. (1990). *ABC l'alphabétisation de l'esprit populaire*, trad. Maud Sissung, La Découverte.
- Tolstoï, L. (1905). L'éducation et la culture, *Articles pédagogiques. Revue lasnaïa-Poliana*, Trad. J.-Wladimir Bienstock, Stock.