

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXXI, n° 2, juin 2001, p. 291-305
©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2001
Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

J. KRISHNAMURTI
(1895-1986)
*Meenakshi Thapan**

L'œuvre du philosophe J. Krishnamurti a eu un retentissement considérable sur le mouvement pédagogique parallèle en Inde, même si, le plus souvent, cette influence n'est pas décelable dans l'enseignement secondaire traditionnel. Krishnamurti n'était pas un pédagogue au sens étroit ou officiel du terme : il ne possédait aucune des qualifications requises pour propager ou promouvoir des idéaux pédagogiques ni pour créer des établissements d'enseignement. En se faisant le champion de « l'éducation appropriée », il ne cherchait manifestement pas à apporter des solutions temporaires aux problèmes de la société ni à y remédier en se contentant d'apprendre aux gens à lire et à écrire. On a décrit Krishnamurti comme un « enseignant révolutionnaire [...] qui œuvrait sans relâche pour éveiller les individus — éveiller leur intelligence, leur sens des responsabilités, allumer chez eux une étincelle de rébellion » et cette volonté d'éveiller la conscience des individus procédait sans aucun doute d'une « forte passion morale » (Herzberger et Herzberger, 1998). C'est cette passion morale de Krishnamurti qui est à la source de son inlassable quête d'une « société bonne » fondée sur des valeurs et des relations « appropriées ».

Cette recherche passionnée d'une « société bonne » ne se réclamait d'aucune tradition religieuse ou philosophique déterminée. Krishnamurti ne proposait pas de suivre un itinéraire préétabli pour amener les êtres et la société à la « bonté ». Selon lui, la vie trouvait son sens non pas dans un processus extérieur mais dans une découverte intérieure qui s'efforçait de transcender l'être physique et de susciter une « mutation » de l'esprit humain¹. Le changement ne pouvait donc advenir par des moyens extérieurs — révolutions politiques ou mouvements sociaux — mais seulement à travers une transformation complète de la conscience humaine. Cette transformation s'opère sans le recours à des pratiques mécaniques, ce qui exclue toute forme de rituel religieux ou d'attachement à un dogme. Pour la découverte de soi, Krishnamurti récuse l'approche habituelle qui fait appel à la « pensée critique », lui préférant la méthode du « regard critique » ou de la « conscience sans choix » (Martin, 1997, p. xi).

En Inde, Krishnamurti était considéré comme un philosophe intransigeant, n'offrant le secours d'aucune « béquille » d'ordre spirituel ou émotionnel et décourageant tout attachement psychologique ou intellectuel envers la personne du « maître ». Une telle attitude était particulièrement dissuasive au regard de la tradition hindouiste : en Inde, celle-ci voit dans les rites, les croyances et la dévotion totale au maître des instruments du bien-être psychologique, spirituel et social. Mais c'est précisément cette rupture avec la tradition et toutes les formes d'autorité qui fait la force de Krishnamurti philosophe — il apportait en effet une grande bouffée d'air frais à ceux qui s'étaient efforcés jusque-là de sonder les profondeurs de la conscience et de l'existence humaine en suivant les voies traditionnelles de la connaissance.

Une société « bonne »

Krishnamurti insistait sur la relation de l'individu à la société ainsi que sur la responsabilité qui incombe à celui-ci d'instaurer une société qui soit « bonne » : « Vous êtes le dépositaire de toute l'humanité. Vous êtes le monde, et le monde est ce que vous êtes, vous. Et dès lors qu'une transformation radicale intervient dans la psyché même d'un individu, elle influera nécessairement sur la conscience de l'homme tout entier » (Krishnamurti, 1993, p. 133-134).

Apôtre du changement, Krishnamurti exprima tout au long de sa vie le souci éthique de voir émerger une société « bonne » :

Ce qui nous intéresse, c'est un mode de vie autre [...] une société bonne. Il s'agit d'instaurer une société de bonté où règneraient l'ordre, la paix, une certaine sécurité, une forme de bonheur et, en dépassant tout cela, d'accéder à l'incommensurable. Nous devons édifier [...] une société foncièrement bonne [...] qui ne connaisse ni la violence, ni les conflits entre les diverses croyances, les différents dogmes, rituels et divinités, ni les divisions économiques nationales (Krishnamurti, *Ojai*, 1979, cité par Herzberger et Herzberger, 1998).

Une telle société est manifestement une société dans laquelle les castes, les classes, les divisions linguistiques et régionales cesseraient d'exister. Fondée sur la « bonté », cette nouvelle société serait débarrassée de toute forme de contradictions ou de dichotomies. Une société sans « divisions économiques nationales » implique incontestablement une société sans classes : dans ce sens, la pensée de Krishnamurti traduit son souci manifeste de voir disparaître les inégalités économiques et sociales fondées sur la puissance matérielle. Toutefois — et c'est là le point essentiel sur lequel il insiste —, aucun de ces objectifs ne pourra être atteint sans un renouveau ou un changement en profondeur de l'être.

Si Krishnamurti ne se satisfaisait pas du monde tel qu'il était, c'est parce qu'il percevait que la condition humaine enferme chacun dans un univers psychologique de peine, de jalousie, de souffrance, de colère, d'envie et de relations conflictuelles, qui empêchait les hommes d'être foncièrement heureux. Pour Krishnamurti, ce tourment intérieur ne pouvait déboucher sur des relations harmonieuses ni sur une société bonne. Il ne pouvait qu'engendrer des conflits et des contradictions qui aboutissaient à la fragmentation et au chaos, terreau de l'exploitation, de l'oppression et de la guerre. Partant de cette analyse, Krishnamurti plaidait en faveur d'une société nouvelle ou « autre » au sein de laquelle les individus et les communautés pourraient vivre dans l'harmonie et le bien-être.

La société « bonne » telle que l'envisageait Krishnamurti était assurément une façon « d'être au monde » et « d'agir » dans ce monde ; ce n'était pas un rêve lointain ou une utopie qu'il espérait voir se réaliser à travers un processus de changement progressif. On a souvent vu en lui un utopiste aspirant à une société de bonté au milieu des bouleversements sociaux et du chaos psychologique de la vie moderne. Pourtant, il ne manquait pas de souligner que « sur le papier, nous pouvons dessiner le modèle d'une utopie brillante, d'un monde futur exemplaire mais [...] nos problèmes existent dans le moment présent et c'est seulement ici et maintenant qu'ils peuvent être résolus » (cité dans Martin, 1997, p. 11). Il s'agit donc d'une tâche urgente dont il faut bien saisir la nature et à laquelle il faut s'atteler immédiatement. « L'urgence du changement » est une idée qui revient constamment dans les causeries de Krishnamurti avec les enseignants et les élèves des établissements qu'il avait fondés en Inde, en Angleterre et aux États-Unis d'Amérique.

Travaillant à l'émergence d'une société « bonne », Krishnamurti ne cherchait pas à acquérir un quelconque pouvoir, une autorité ou une légitimité en créant des écoles qui auraient été, en termes d'organisation, le support de la transformation des êtres humains. Il avait d'ailleurs abandonné le carcan des organisations officielles en 1929 et se tenait à l'écart de toute tentative visant à sanctifier ou à institutionnaliser une quête qui, pour lui, passait uniquement par le renouveau intérieur. Comment Krishnamurti en est-il donc arrivé à voir dans l'éducation la clé d'un changement véritable, à la fois sur le plan intérieur et à l'échelle de la société ? Et, question plus intéressante encore, pourquoi cette volonté de créer des écoles, conçues comme des communautés d'individus œuvrant ensemble, comme une première étape vers « l'édification » des êtres humains ? Il n'y a pas là vraiment de contradiction : cette éducation holistique que préconise Krishnamurti est indispensable à un renouveau intérieur susceptible d'induire des transformations sociales qui déboucheront, à terme, sur des changements de type social.

Repères

Jiddu Krishnamurti est né le 11 mai 1895 à Madanapalle dans l'État d'Andhra Pradesh, en Inde du Sud ; c'est là qu'il créera en 1928 le Centre éducatif de Rishi Valley. La famille comptait cinq enfants et le père de Krishnamurti était fonctionnaire des douanes dans l'administration coloniale. Après sa retraite, il offrit ses services à la Société théosophique à Chennai (alors Madras) en échange de l'hébergement pour ses fils et lui-même². Par la suite, ils s'installèrent à Adyar, Chennai, en 1909 (Lutyens, 1975, p. 8). Krishnamurti, encore adolescent, et son frère, Nityananda, furent adoptés par Annie Besant, présidente de la Société théosophique, qui discernait chez le jeune homme des qualités spirituelles exceptionnelles. C'est ainsi qu'Annie Besant et d'autres théosophes proclamèrent que Krishnamurti était l'incarnation du Grand Instructeur qui devait venir, selon leurs prédictions, pour apporter le salut à l'humanité. Afin de préparer le monde à l'avènement de cet Instructeur, une organisation appelée l'Ordre de l'étoile d'Orient fut créée en 1911, avec Krishnamurti à sa tête. Celui-ci fut donc investi du rôle d'Instructeur du monde et de chef spirituel à un âge relativement précoce : à l'évidence, une responsabilité aussi considérable ne peut manquer d'avoir influé sur son propre développement psychologique. Toutefois, ce processus n'engendra pas le nouveau messie, pas plus qu'il ne conduisit Krishnamurti à proclamer sa supériorité sur les autres. Il eut même l'effet contraire.

Bien qu'il eût reçu la formation et l'enseignement qui convenaient à un futur Instructeur du monde, Krishnamurti sut se détacher de cet apprentissage pour développer une méthode d'investigation personnelle et réfléchir à son propre rôle dans l'avènement d'une société « bonne ». Le 3 août 1929, dans un discours historique, Krishnamurti prononça en termes éloquents la dissolution de l'Ordre de l'étoile d'Orient :

J'affirme que la Vérité est un pays sans chemin et qu'aucune religion, aucune secte ne peuvent y conduire [...]. La Vérité n'admettant pas de limites, n'étant soumise à aucune condition et n'étant accessible par aucun chemin tracé d'avance, elle ne peut être organisée ; et aucune organisation ne devrait être constituée pour conduire ou diriger les êtres sur un chemin déterminé [...]. Mon unique préoccupation est de rendre l'homme libre, absolument et inconditionnellement (Krishnamurti, 1929).

En rompant avec la Société théosophique et son carcan organisationnel, Krishnamurti affirmait son indépendance ; et il allait ensuite dispenser ses « enseignements » tout au long de sa vie. Il ne prétendait nullement détenir la vérité et ne pensait pas qu'il fallait suivre ses enseignements à la lettre pour parvenir au Nirvana ou à la compréhension de soi. En fait, il

doutait qu'une telle autorité puisse effectivement susciter chez l'individu un regard autonome et une volonté de changer par soi-même. « Le travail de compréhension » doit donc s'effectuer seul, ce qui implique de rejeter toute forme d'autorité : « Pour que nous puissions être notre propre lumière, nous devons nous libérer de toute tradition, de toute autorité, y compris l'autorité de celui qui vous parle, afin que nos esprits puissent regarder, observer et apprendre par eux-mêmes » (Krishnamurti, 1972, p. 52).

Krishnamurti rejetait l'idée selon laquelle « l'enseignement » est quelque chose qu'il faut d'abord étudier puis traduire en actes. À ceux qui lui demandaient en quoi consistait son enseignement, il répondait qu'il s'agissait de participer ou de partager, bien plus que de dispenser ou de recevoir quelque chose. Il mettait également l'accent sur le caractère instantané de la transformation : « Ce n'est pas quelque chose qu'on accomplit progressivement, en s'évertuant et en s'attachant à mettre sa vie, sa conduite et sa pensée davantage en conformité avec un quelconque idéal » (Holroyd, 1980, p. 35). Pour Krishnamurti, il ne s'agit pas de « devenir » ou « d'être » : le phénomène ne s'inscrit pas dans le temps.

La connaissance ou découverte de soi, telle que la conçoit Krishnamurti, procède essentiellement du sujet. Dans ce sens, comme il l'a maintes fois répété, « l'enseignement, c'est vous-même ». La découverte de soi n'est pas un processus susceptible d'aboutissement : « Seul compte le cheminement. La connaissance de soi-même n'est jamais parachevée, c'est un processus qui n'a pas de fin » (Jayakar, 1982, p. 82).

L'éducation appropriée

L'éducation occupe une place centrale dans la conception du monde développée par Krishnamurti. Il a parlé, sa vie durant, du rôle de l'éducation conçue comme le moteur du renouveau intérieur, mais aussi du changement social. L'éducation est ainsi la pierre angulaire sur laquelle s'édifiera une société « bonne ». Krishnamurti a toujours proclamé la responsabilité de l'individu face à l'ordre social : « Le monde, c'est vous. » Il s'ensuit que les actes individuels ont nécessairement une répercussion sur autrui, puisque « 'être, c'est être en relation » (Krishnamurti, 1970, p. 22) ; dans ce sens, il n'y a pas de conscience individuelle mais seulement une conscience humaine collective, ce qui implique que le monde n'est pas une réalité distincte de l'individu. L'univers intérieur de chacun doit se développer en harmonie avec le monde extérieur au sein duquel il évolue : « C'est la nature profonde de l'individu qui engendrera en définitive une société bonne ou, au contraire, une dégradation

progressive des relations humaines ». Toutefois, cette harmonie « est impossible à atteindre si nos regards restent polarisés sur le monde extérieur ». L'univers intérieur est la « source du désordre et l'agent de sa pérennité ». Aussi, pour Krishnamurti, l'éducation doit-elle avoir pour mission de transformer la source qu'est l'individu, tant il est vrai que ce sont « les êtres humains qui créent la société, et non telle ou telle divinité dans les cieux » (Krishnamurti, 1981, p. 93 et 94).

Les écoles fonctionnant sous les auspices de la Krishnamurti Foundation India (KFI), dont certaines furent d'ailleurs créées du vivant du philosophe, ne sont pas des établissements visant à l'endoctrinement des enfants mais bien plutôt, pour reprendre ses paroles, des lieux « où les élèves et les éducateurs peuvent s'épanouir et où l'on s'attache à former la génération de demain car l'école est faite pour cela » (*ibid.*)³. Cette notion d'épanouissement suppose une ouverture de la conscience individuelle dans le cadre des interactions qu'engendre la praxis éducative. Le développement psychologique des individus est donc tout aussi important que l'acquisition des connaissances et des compétences théoriques. Les écoles de la Fondation « ne doivent pas se contenter d'exceller dans l'ordre académique [...] il faut aussi qu'elles se préoccupent de cultiver l'être humain dans sa totalité » (*ibid.*, p. 7). Ces écoles « existent essentiellement pour aider à la fois l'élève et l'éducateur à s'épanouir dans la bonté. Cela exige l'excellence dans le comportement, les actes et les relations. C'est ce vers quoi nous tendons et c'est pourquoi ces écoles ont été créées, non pas pour former de simples carriéristes mais pour promouvoir l'excellence de l'esprit » (*ibid.*, p. 14 et 15).

Lors de ses causeries devant les éducateurs et les élèves des deux écoles de la Fondation où il se rendait chaque année — l'école de Rishi Valley dans l'Andhra Pradesh et le centre éducatif de Rajghat à Varanasi — Krishnamurti posait fréquemment des questions aux élèves sur la signification de l'éducation, la qualité de l'enseignement qu'ils recevaient, le rôle et l'attitude des éducateurs, et leur propre contribution au processus d'apprentissage. Il débattait avec eux de la finalité de l'éducation — qui ne se limitait pas à réussir aux examens après avoir acquis quelques connaissances et compétences, mais devait permettre d'appréhender la vie dans toute sa complexité. Il exhortait les élèves à envisager leur rôle dans la création d'un monde « nouveau » en s'affranchissant de la peur, des conflits et des contradictions. Pour cela, il était impératif de dispenser une éducation « appropriée » dans une atmosphère de liberté, ne reposant ni sur la crainte ni sur l'autorité, et où l'intelligence et le sens du bien pouvaient se développer.

S'adressant aux élèves, Krishnamurti leur rappelait que l'éducation consiste habituellement à préparer les jeunes à s'insérer dans un « cadre ou un schéma précis, c'est-à-

dire à suivre un chemin prédéterminé », ce que la société appelle « entrer dans la vie » (Krishnamurti, 1993, p. 33). Au sortir de cette éducation, l'élève aborde la vie « comme un ruisseau qui se jette dans l'immensité de la mer » (*ibid.*, p. 34). Toutefois, une telle éducation ne le prépare pas nécessairement à affronter les difficultés psychologiques et les vicissitudes de l'existence.

Il est essentiel que l'éducation « éveille l'intelligence » et ne se contente pas de produire des machines programmées ou des singes savants, pour reprendre la formule de Krishnamurti. L'éducation par conséquent doit avoir non pour seul but d'acquérir un savoir livresque, mais de s'initier à la vie dans toute sa plénitude ; elle doit donner aux élèves le bagage nécessaire pour évoluer dans un monde social complexe. Quant aux moyens d'y parvenir, les idées de Krishnamurti sur la question sont d'une simplicité tout à fait extraordinaire. Ainsi, à un élève qui lui demandait comment vivre heureux dans un monde compétitif, Krishnamurti fit cette réponse : « Vous ne pouvez vivre heureux dans ce monde compétitif que si vous-même vous n'êtes pas compétitif » (*ibid.*). Une telle réponse peut prêter à controverse dans la mesure où elle propose une solution qui manque apparemment de réalisme : dans une société aussi complexe que la nôtre, ceux qui ne sont pas compétitifs pourront au mieux survivre, mais pas vraiment mener une existence digne de ce nom. Cependant, l'argument de Krishnamurti est le suivant : « La concurrence est le fondement même de la violence [...]. Notre structure sociale tout entière est fondée sur la concurrence et nous l'acceptons comme inévitable » (*ibid.*).

À l'esprit de concurrence qui gangrène la vie quotidienne, Krishnamurti propose donc de substituer l'assurance — non pas celle qui procède de la confiance en soi, mais « une forme d'assurance radicalement différente, dans laquelle le sujet est débarrassé du sentiment de sa propre importance [...], une assurance qui n'a pas de rapport avec le soi » (cité par Shirali, 1998). Les comparaisons entre les enfants prennent une grande importance dès lors que leurs résultats sont jugés et évalués continuellement ; de telles comparaisons engendrent parmi eux les conflits, la crainte et un sentiment d'impuissance. Dans les écoles de la Fondation, les éducateurs s'efforcent donc de mettre fin à ces comparaisons en classe, le but étant de cultiver les dons de l'enfant et de les développer sans qu'ils soient confisqués par le soi⁴.

Krishnamurti examine également la nature des sentiments humains et affirme que nous ne savons pas réellement comment « ressentir ». Il est important de faire l'expérience des sentiments, car ils sont « l'essence même de la vie ». Il s'ensuit que la mission de « l'éducation appropriée » est de rendre l'individu « éminemment sensible à toutes choses — et pas seulement aux mathématiques et à la géographie [...] car la plus haute forme de

sensibilité est aussi la plus haute forme d'intelligence » (*ibid.*, p. 70). Une éducation digne de ce nom ne se contente pas de former des ingénieurs, des docteurs ou des scientifiques, mais un « être humain vivant, plein d'entrain et passionné [...]. Un être humain n'est pas un spécialiste mais une entité totale » (*ibid.*, p. 75). Un « esprit bien formé » est un esprit qui « pense, qui est actif, dynamique ; c'est un esprit qui regarde, qui observe, qui écoute et qui ressent » (*ibid.*, p. 76).

Les interventions de Krishnamurti dans les établissements pédagogiques dirigés par la Fondation s'adressaient aussi aux éducateurs, qui à ses yeux jouaient un rôle déterminant dans la praxis éducative. Dans ces interventions, Krishnamurti abordait en fait le thème beaucoup plus vaste de la transformation de la conscience — un acte que l'être humain ne peut toutefois accomplir isolément, de façon individualiste. Car l'exigence de changement, pour Krishnamurti, ne s'appuie pas sur un quelconque « fatras » psychologique ou spirituel mais bien sur cette notion essentielle de la « relation aux autres », qui fait que nous sommes partie prenante de notre communauté ainsi que de l'environnement qui nous entoure. Cette conception explique que les écoles de la Fondation accordent une grande importance au cadre humain et naturel dans lequel elles s'insèrent.

Les écoles de la Fondation

La Krishnamurti Foundation India était à l'origine un dispositif mis en place pour financer un établissement pédagogique — le Centre éducatif de Rishi Valley dans l'Andhra Pradesh. La genèse de la Fondation s'explique aussi par les liens qu'entretenait Krishnamurti avec la Société théosophique. Annie Besant (présidente de la Société à l'époque) était l'un des sept membres fondateurs de l'institution charitable initialement créée par Krishnamurti en 1928, un fonds portant le nom de Rishi Valley Trust. Par la suite, ce fonds devint en 1953 la Fondation pour la nouvelle éducation, puis en 1970 prit le nom de Krishnamurti Foundation India. La Fondation intervient dans les domaines de l'éducation, de la recherche et de l'environnement : ses programmes s'inspirent directement de la pensée de Krishnamurti. Un autre grand secteur d'activité de la Fondation est la conservation, l'acquisition et la publication des travaux de Krishnamurti et des matériels qui lui sont consacrés. La plupart des complexes éducatifs abritent aussi des centres d'étude et de retraite qui permettent de se livrer à l'étude et à la réflexion dans un cadre empreint de quiétude et d'une grande beauté naturelle. La Fondation publie également depuis 1997 une revue annuelle des écoles Krishnamurti, *Journal of the Krishnamurti schools*. Cette publication représente une tentative unique en son

genre pour documenter et susciter des pédagogies à la fois novatrices et incisives, qui favorisent un changement en profondeur de l'éducation.

La Fondation a, pour une bonne part, centré son action sur l'éducation, ce qui s'est traduit par l'ouverture de deux nouvelles écoles en Inde — outre les cinq existantes — après la mort de Krishnamurti en 1986. Détail essentiel, ces établissements se trouvent toujours dans un splendide cadre naturel. Krishnamurti privilégiait en effet l'apprentissage dans un environnement naturel et insistait sur l'importance du cadre physique pour favoriser des relations harmonieuses et le développement d'un esprit curieux et créatif.

Dans les années 20, Krishnamurti, inspiré semble-t-il par l'exemple de l'Université de Berkeley en Californie, décida de créer des institutions pédagogiques conformes à ses principes (Chari, 1999, p. 3). Il acquit un terrain d'une centaine d'hectares à Varanasi (initialement Kashi, ville sainte de l'Uttar Pradesh, dans le nord de l'Inde) et, entre 1928 et 1948, un internat mixte — l'école de Rajghat Besant — fut construit à Rajghat (*ibid.*). Par la suite, le collège des filles de Vasanta fut également implanté à Rajghat. Ce collège devait jouir très vite d'une excellente réputation comme étant l'un des meilleurs établissements dans l'Inde du Nord, qui offrait aux jeunes filles non seulement un enseignement supérieur mais aussi un programme de formation pédagogique pour les enseignants du secondaire.

À peu près à la même époque, à Chennai, l'idée d'ouvrir un centre éducatif à Madanapalle, lieu de naissance de Krishnamurti, dans l'Andhra Pradesh, faisait son chemin. Krishnamurti aurait commencé à prospecter autour de Madanapalle en 1925 et aurait choisi le site de l'actuel centre éducatif de Rishi Valley après avoir contemplé du haut d'un rocher le vaste panorama de la vallée qui s'étendait à l'ouest, avec Rishi Konda (littéralement, la colline de Rishi) pour point culminant. La présence dans la vallée d'un large figuier banian qu'on disait tricentenaire aurait influencé la décision de Krishnamurti. Entre 1926 et 1929, près de 120 hectares de terrain furent acquis pour y construire l'établissement envisagé (Thapan, 1991, p. 30) et l'école de Rishi Valley (un internat, là encore) ouvrit ses portes au début des années 30.

Deux autres écoles — des externats cette fois — furent créées au début des années 70, à Bangalore et à Chennai, sous les auspices de la Fondation, qui ouvrit également une garderie pour accueillir après l'école les enfants défavorisés à Mumbai (Bombay). Les écoles de Bangalore et Chennai se trouvent elles aussi sur de vastes campus (45 hectares et 4 hectares, respectivement). Dans ces deux établissements, comme dans les autres écoles de la Fondation, l'écologie est un volet important du cursus scolaire. On insiste beaucoup sur le renouveau de l'environnement grâce à une approche combinant l'apprentissage théorique et les activités

concrètes de protection. L'emplacement et le cadre de ces écoles, qui contribuent à sensibiliser à la beauté du milieu naturel, ont à coup sûr favorisé une telle orientation.

Les écoles de la Fondation suivent un programme scolaire homologué par les autorités pédagogiques centrales, ou celles de l'État, les examens nationaux ayant lieu à la fin des dixième et douzième années. Dans ce sens, elles ne se distinguent pas vraiment des autres établissements privés en Inde. Toutefois, ce qui les différencie, c'est la façon dont se déroule l'apprentissage — basé sur l'exploration et la découverte — et la nature et la qualité des interactions entre éducateurs et élèves. Ces écoles proposent aussi, en marge du programme d'études, toute une gamme d'activités qui, outre l'accent placé sur les disciplines artistiques, incitent les élèves à manifester leur créativité dans le rapport à l'environnement immédiat. De plus, tout est fait pour aider les élèves à comprendre leur univers psychologique et les encourager à partager avec d'autres leurs découvertes et leurs problèmes intérieurs. Ces établissements, on le voit, ne se contentent pas de valoriser l'excellence scolaire, ils s'attachent également à cultiver des qualités qui permettront à l'esprit d'être en harmonie avec le monde extérieur⁵.

Deux autres écoles ont été créées par la Fondation après la mort de Krishnamurti en 1986. La dernière en date, l'internat de Sahyadri près de Pune, dans l'État de Maharashtra, a ouvert ses portes en 1995. Comme les autres écoles de la Fondation, celle-ci s'adresse aux enfants de milieu relativement aisé, puisqu'il s'agit d'établissements privés et payants. Toutefois, deux autres écoles, Bal-Anand à Mumbai et l'école de Bhagirathi Valley dans l'Uttar Pradesh s'adressent aux enfants défavorisés et aux enfants des classes moyennes à faibles revenus. On a souvent reproché à Krishnamurti de se désintéresser du problème de la pauvreté et des inégalités économiques et sociales qui caractérisent la société indienne. Certes, la dimension concrète, voire militante, de la lutte pour la suppression des disparités ou inégalités socio-économiques n'était pas sa préoccupation centrale, mais il était intéressé au premier chef par la problématique des relations humaines, qui englobe indifféremment les riches et les pauvres.

Lorsqu'il s'adressait aux élèves des écoles de la Fondation, Krishnamurti les exhortait fréquemment à découvrir le monde tel qu'il était. Si leurs esprits restaient prisonniers d'un savoir livresque et des conditionnements d'une éducation privilégiée, il s'efforçait d'élargir leur horizon et d'ouvrir leur conscience à la réalité qui les entourait.

À l'évidence, certains obstacles limitent l'application des conceptions pédagogiques de Krishnamurti dans les écoles publiques en Inde, ne serait-ce que parce que des équipements de base et des choses aussi élémentaires que l'eau potable, les toilettes et l'espace y font purement et simplement défaut. Un minimum d'infrastructure est nécessaire pour que les éducateurs et les élèves puissent travailler ensemble dans l'optique de « l'éducation appropriée ». De ce fait, les écoles de la Fondation sont les seuls endroits où les conceptions de Krishnamurti peuvent être véritablement mises en pratique et développées. Il n'en reste pas moins que certaines de leurs orientations valent pour tous les contextes et peuvent facilement être mises à profit dans d'autres établissements — à commencer par l'intérêt constant porté à l'environnement et au milieu ambiant et la volonté de les préserver.

L'éducation en Inde aujourd'hui et l'héritage de Krishnamurti

À partir de 1929, lorsque Krishnamurti déclara que sa seule préoccupation était de libérer totalement l'homme, la « liberté » comme manière d'être occupa une place centrale dans sa conception de la vie. Mais il faut bien voir que cette doctrine de la liberté, qui le rendit célèbre, s'ancre dans un amour profond de la nature et dans un sens aigu de la responsabilité de l'individu, à qui il incombe d'œuvrer pour une société meilleure et pour la protection de notre patrimoine naturel (Herzberger, s. d.). Un ancrage que traduit bien l'importance accordée au milieu et à l'environnement dans les programmes d'études des écoles dirigées par la Fondation. Certains y voient l'ébauche « de nouveaux objectifs pour les politiques de l'éducation en Inde — des objectifs qui accordent la priorité à la *terre* indienne et non plus à la *nation* indienne » (Herzberger, 1999, p. 10). À partir de là, on pourrait envisager un nouveau programme centré sur « la viabilité de la terre » (*ibid.*, p. 11). C'est d'ailleurs dans cet esprit que les écoles de la Fondation ont organisé récemment un atelier sur les problèmes de biodiversité et de protection de l'environnement, qui avait pour but d'étudier « la possibilité de modifier les programmes actuels pour prendre en compte les préoccupations écologiques » (Iyer, 1999, p. 76). Au cours de cet atelier, on a défini certains principes clés pour l'élaboration d'un cursus à dominante écologique dans les établissements secondaires et on a tenté de redéfinir le contenu actuel des programmes sans pour autant mettre en question le cadre conceptuel des disciplines telles que la biologie, la chimie et la physique⁶. En insistant sur la nécessité pour les enfants de comprendre la vulnérabilité de la planète — compréhension qui suppose une approche très concrète des disciplines les plus variées et qui

passé, pour ne prendre qu'un exemple, par l'implication des élèves et des enseignants dans des projets de reboisement —, les écoles de la Fondation invitent la pédagogie indienne à sortir de son monde traditionnel.

On voit donc que dans ces écoles apprendre, ce n'est pas seulement puiser des idées ou des connaissances dans des livres, c'est aussi être réceptif à la terre, savoir admirer un coucher du soleil, écouter les oiseaux, regarder la végétation changer avec le passage des saisons et observer la nature dans toute sa richesse, dans toute sa diversité — non pas comme un naturaliste épris de romantisme, mais comme un observateur qui se sent en harmonie avec le sujet de son observation. De cette harmonie naîtra un sentiment de responsabilité envers la planète et la vie qu'elle abrite. Concrètement, l'école de la Fondation à Chennai a élaboré un programme d'études environnementales comme sujet à option pour les lycées, programme qui a reçu l'accord du Conseil indien de l'enseignement secondaire (ICSE) et peut être utilisé dans toutes les écoles affiliées à cet organisme⁷. C'est là incontestablement une exceptionnelle contribution des écoles de la Fondation au programme scolaire des lycées en Inde ; sur un plan plus large, cette innovation laisse aussi espérer l'émergence de modes de penser et de vivre plus soucieux de l'équilibre écologique et de la viabilité de la biosphère.

En Inde, il est vrai, très peu d'écoles ont inscrit au programme les préoccupations écologiques et sociales comme des sujets à part entière. Le cursus secondaire comporte bien un volet sur le « Travail productif utile à la société », qui permet aux élèves de participer à diverses activités — allant du jardinage au service communautaire — mais selon des modalités rigides et assez traditionnelles. Là encore, les écoles de la Fondation ont innové en instaurant un autre type de rapport avec la communauté. Reprenant cette idée — chère à Krishnamurti — d'une symbiose entre l'individu et la société, elles mènent des projets en collaboration avec la communauté locale et s'efforcent de tisser des liens qui débordent le cadre du simple « service communautaire » tel que l'envisage le programme officiel.

C'est ainsi que le Centre d'éducation rural (REC), implanté à l'origine dans le Complexe de Rishi Valley (Andhra Pradesh) pour dispenser un enseignement élémentaire de qualité aux enfants des travailleurs et à ceux des villages voisins, a vu sa mission s'élargir et s'insérer maintenant dans un réseau d'écoles qui couvre tous les villages environnants. L'infrastructure du REC regroupe désormais deux écoles pilotes à classes multiples, autour desquelles se répartissent, dans un rayon de 15 km, seize écoles satellites à classes multiples, un centre de formation pédagogique, une cellule d'élaboration des programmes et un centre de formation professionnelle. Pour remédier aux conditions lamentables de l'apprentissage dans les écoles rurales — fort absentéisme, désintérêt des élèves, taux d'abandon élevé, ennui

et démotivation des enseignants, pénurie chronique de fonds —, on a élaboré une approche novatrice de l'enseignement élémentaire. Outre la conception de matériels d'auto-apprentissage individualisés et de haute qualité, cette approche met l'accent sur la participation communautaire et le perfectionnement des enseignants (Centre éducatif de Rishi Valley, 1999). Au lieu de s'appuyer sur des manuels scolaires qui n'ont souvent qu'un rapport très lointain avec le vécu des enfants, on s'est attaché à mettre au point du matériel et des méthodes qui soient les plus utiles, les mieux adaptés et qui donnent les meilleurs résultats sur le plan pédagogique. Fruit de ce travail, le nécessaire éducatif « School-in-a-Box » (« L'école en boîte »), désormais bien connu, est utilisé dans les écoles élémentaires de tout l'Andhra Pradesh. Ce projet a pris maintenant une dimension plus vaste, le REC apportant son expertise concernant l'enseignement élémentaire en milieu rural à d'autres organismes — publics, parallèles ou internationaux — qui accomplissent un travail analogue dans d'autres États de l'Inde⁸.

La conception de l'éducation que défendait Krishnamurti visait à susciter l'émergence d'une société plus juste et plus humaine dans un monde en proie à une dégénérescence rapide. Pour lui, la transformation de l'être humain offrait la possibilité d'un changement radical. Globale, son approche ne dissociait pas les dimensions « personnelle » et « publique » de l'existence humaine mais soulignait au contraire l'articulation entre ces deux sphères, entre l'individu et la société. Dans ce sens, sa vision englobe à la fois l'espace restreint dans lequel, individus, nous nous situons et tout le tissu des relations qui nous unissent à la communauté, au milieu naturel et à la société des hommes.

Dans l'Inde postcoloniale, l'État a surtout mis l'accent sur une conception de l'éducation tendant à favoriser la croissance économique et le développement social ; ce faisant, on a perdu de vue la valeur intrinsèque de l'éducation, c'est-à-dire le potentiel qu'elle offre pour une transformation en profondeur des individus qui ont le privilège de pouvoir en bénéficier. La priorité accordée au développement socio-économique s'est accompagnée jusqu'ici d'une rhétorique globalisante, qui prend en considération tous les secteurs de l'enseignement : le public et le privé, les niveaux primaire, secondaire et tertiaire, et englobe les enseignants, les élèves, la petite fille, sans oublier le système omniprésent et arriéré des castes. Dans la pratique, toutefois, le bilan de l'enseignement élémentaire et secondaire en Inde est plutôt affligeant, comme l'attestent non seulement les nombreux documents et rapports d'orientation publiés périodiquement, mais encore les études de terrain réalisées par des organisations non gouvernementales et par des chercheurs⁹.

Dans une étude publiée récemment par le Service « recherche et sensibilisation » de la Société pour le développement intégré des Himalayas (SIDH), organisme bénévole, on peut lire que « le système pédagogique actuel a échoué dans tous les domaines » (SIDH, 2000, p. 50). Ce constat vaut aussi bien sur le plan économique (incapacité à générer des emplois) que sur le plan des retombées sociales (l'individu qui a reçu une instruction apporte une contribution très limitée à la société) et sur le plan personnel (lorsque la personne instruite est incapable de fournir un appui financier ou affectif à ses parents ou à sa famille) (*ibid.*). Cet échec est imputable à une mauvaise définition des priorités par l'État, laquelle favorise non seulement la reproduction de certains schémas sociaux et culturels, contribuant ainsi à creuser les disparités socio-économiques, mais aussi la négation de la valeur intrinsèque de l'éducation.

Le seul domaine où l'État ménage un espace pour la maturation et le développement individuels est celui de l'inculcation de « valeurs » à travers une éducation morale. Mais les valeurs en question sont définies par référence à certains problèmes actuels de société ; elles ne visent pas à résoudre les difficultés fondamentales inhérentes à toutes les formes de relations sociales. Ainsi, dans un document de réflexion récemment publié par le Conseil national de la recherche et de la formation pédagogiques (NCERT) à New Delhi et qui porte sur l'élaboration d'un cadre national pour les programmes de l'enseignement scolaire, les auteurs, après avoir relevé « l'érosion des valeurs fondamentales et le cynisme croissant qui gagne la société », préconisent une initiation aux valeurs qui contribuera « à éliminer l'obscurantisme, le fanatisme religieux, la violence, la superstition et le fatalisme » (NCERT, 2000, p. 12). Ils recommandent de mettre en avant des « valeurs » telles que « la régularité et la ponctualité, la propreté, le zèle et la diligence, le sens du devoir et du service, l'égalité, la coopération, le sens des responsabilités, la loyauté et l'identité nationale » (*ibid.*, p. 14). Sans parler de ses résonances paternalistes et normatives, il est évident qu'une telle approche ne provoquera pas une transformation radicale des consciences individuelles si l'on ne précise pas très clairement la nature du renouveau intérieur dont l'éducation doit être l'instrument.

Dans ce contexte, la conception de l'éducation défendue par Krishnamurti, qui met l'accent sur les rapports entre l'éducation et la société et sur l'importance de l'éducation comme moteur de la transformation sociale, prend une singulière pertinence. Cet aspect de son enseignement, pierre angulaire de sa pensée pédagogique, peut puissamment contribuer à la formulation d'une politique sensée qui vise à susciter le changement grâce à une éducation « appropriée ».

Notes

* *Meenakshi Thapan (Inde)*

Titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université de Delhi. Enseigne actuellement au Département d'éducation de cette université. A également enseigné au Département de sociologie de la faculté d'économie de Delhi et à l'Université de Chicago. Ses domaines de spécialisation sont la sociologie de l'éducation, les études féminines et les méthodes de recherche. Est l'auteur de *Life at school: an ethnographic study* [La vie à l'école : étude ethnographique] (1991) et a dirigé la publication de *Embodiment: essays on gender and identity* [La personnalisation : essais sur le sexe et l'identité] (1997) et de *Anthropological journeys: reflections on fieldwork* [Parcours anthropologiques : réflexions sur le travail de terrain] (1998). Meenakshi Thapan a également entrepris des travaux de recherche publiés dans des revues en Inde et à l'étranger.

1. Krishnamurti laisse même entendre que le processus de renouveau intérieur et la prise de conscience intuitive sur laquelle il débouche pourraient bel et bien induire un changement dans les cellules du cerveau, et leur régénération (Krishnamurti, 1978). Selon sa biographe, Mary Lutyens, on a prêté à Krishnamurti l'idée selon laquelle « grâce à la perception intuitive, il est possible au cerveau de subir une transformation physique et de réagir d'une façon méthodique qui guérit les blessures causées par des années de dysfonctionnement » (Lutyens, 1998, p. 19). David Bohm, le physicien de renom, a examiné de façon approfondie les idées de Krishnamurti sur la possibilité d'une mutation dans les cellules du cerveau et a conclu que « les recherches actuelles sur le cerveau et le système nerveux confortent effectivement, pour une large part, les affirmations de Krishnamurti selon lesquelles l'intuition peut induire un changement dans les cellules du cerveau [...] Le corps contient d'importantes substances — les hormones et les neurotransmetteurs — qui influent en profondeur sur le fonctionnement de l'ensemble du cerveau et du système nerveux. Ce qu'une personne sait, ce qu'elle pense, l'importance qu'elle accorde à tout cela [...] sont autant de facteurs auxquels ces substances réagissent » (cité dans Lutyens, 1988, p. 19) ; voir Bohm (1986). Pour l'ouvrage célèbre dans lequel il propose une théorie révolutionnaire de la physique, proche de la conception holistique de la vie développée par Krishnamurti, voir Bohm (1980). Pour un ouvrage plus récent, voir Krishnamurti et Bohm (1999).
2. La Société théosophique avait été fondée aux États-Unis en 1875 par le colonel Henry Steel Olcott, qui s'intéressait au spiritisme et au mesmérisme, et par Mme Helena Petrovna Blavatsky, que d'aucuns considéraient comme une simulatrice mais que ses admirateurs vénéraient comme « une voyante qui opérait des miracles et puisait ses pouvoirs occultes à la source de la plus haute spiritualité » (Lutyens, 1975, p. 10). La Société poursuivait trois grands objectifs : « 1) former le noyau d'une fraternité universelle de l'humanité, sans distinction de race, de croyance, de sexe, de caste ou de couleur ; 2) encourager l'étude comparée des religions, des philosophies et des sciences ; 3) étudier les mystères cachés de la nature et les pouvoirs latents dans l'homme » (*ibid.*).
3. Je traite essentiellement des travaux de la Krishnamurti Foundation India, car ce sont ceux que je connais le mieux, mais il existe des fondations analogues au Royaume-Uni et aux États-Unis d'Amérique.
4. Voir Shirali (1998) pour une discussion de certaines de ces questions.
5. La revue des écoles Krishnamurti, le *Journal of the Krishnamurti schools*, publié par la Fondation à Chennai, documente certaines des méthodes novatrices appliquées par les éducateurs dans les écoles de la Fondation. Dans mon étude sur l'école de Rishi Valley, j'ai tenté d'analyser la nature de l'interaction entre les idées et les institutions, ainsi qu'entre les personnes qui fréquentent ces institutions, tout en examinant la pratique pédagogique de l'école (Thapan, 1991).
6. Pour sa part, Mathur (1999) étudie la possibilité de développer chez l'enfant une perspective mondiale à partir d'un enseignement de la géographie axé sur le contenu local et régional, dans le premier cycle du secondaire.
7. Le Conseil indien de l'enseignement secondaire (ICSE) est l'un des deux organismes régissant, au niveau central, les examens nationaux qui sanctionnent les études à la fin des premier et deuxième cycles du secondaire (dixième et douzième années) en Inde.
8. Le développement du REC et son association avec des organismes plus importants menant un travail analogue sont examinés en détail dans les ouvrages de Kumaraswamy (1997) et du Centre éducatif de Rishi Valley (1999).
9. Récemment publié, le rapport PROBE (1999) est une tentative pour dresser le bilan de l'éducation dans cinq États indiens. On trouvera en outre dans *Economic and political weekly of India*, l'hebdomadaire radical publié à Mumbai, des articles et reportages périodiques sur les pratiques pédagogiques en Inde.

Références

- Bohm, D. 1986. « Préface ». Dans : Krishnamurti, J. *The future of humanity* [L'avenir de l'humanité]. La Haye, Mirananda.
- Chari, A. 1993. « Introduction ». Dans : Krishnamurti, J. *The timeless spring : Krishnamurti at Rajghat* [Le printemps éternel : Krishnamurti à Rajghat]. 2^e éd., 1999. Chennai, KFI.
- Herzberger, R. s. d. *Wildlife conservation : the Rishi Valley experiment* [Protection de la flore et de la faune sauvages : l'expérience de Rishi Valley]. (Version ronéotypée.)
- . 1999. « Education and Indian nationalism » [L'éducation et le nationalisme indien]. *Journal of the Krishnamurti schools* (Chennai), n° 3, p. 3 à 11.
- Herzberger, H. ; Herzberger, R. (dir. publ.). 1998. *Reference materials on Krishnamurti's teachings* [Ouvrages de référence sur les enseignements de Krishnamurti]. Vol. 2, *Krishnamurti as a moral critic* [Krishnamurti, le moraliste]. Rishi Valley Education Center, Inde, KFI.
- Holroyd, S. 1980. *The quest of the quiet mind : the philosophy of J. Krishnamurti* [La quête de la sérénité : la philosophie de J. Krishnamurti]. Londres, Aquarian Press.
- Iyer, G. 1999. « Toward an earth-centred curriculum » [Vers un programme d'études écologiques]. *Journal of the Krishnamurti schools* (Chennai), n° 3, p. 76-83.
- Jayakar, P. 1989. *Krishnamurti, sa vie, son oeuvre*. Paris, L'âge du verseau.
- Krishnamurti, J. 1929. *Speech at the Ommen Camp dissolving the Order of the Star* [Discours de dissolution de l'Ordre de l'étoile d'Orient, prononcé à Ommen Camp]. (Texte ronéotypé.)
- . 1970. *The Penguin Krishnamurti reader* [L'anthologie Penguin des écrits de Krishnamurti]. Harmondsworth, Penguin.
- . 1972. *You are the world* [Le monde, c'est vous]. Madras, KFI.
- . 1989. *La plénitude de la vie*. Paris, Le Rocher.
- . 1981. *Letters to the schools* [Lettres aux écoles]. Madras, KFI.
- . 1993. *A timeless spring : Krishnamurti at Rajghat* [Un printemps éternel : Krishnamurti à Rajghat]. Chennai, KFI. (2^e éd., 1999.)
- Krishnamurti, J. ; Bohm, D. 1999. *The limits of thought : discussions* [Les limites de la pensée : entretiens]. Londres, Routledge.
- Kumaraswamy, A. 1997. « School and community : the story of the satellite schools » [L'école et la communauté : l'expérience des écoles satellites]. *Journal of the Krishnamurti schools* (Chennai), n° 1, p. 62-65.
- Lutyens, M. 1982. *Krishnamurti : les années de l'éveil*. Paris, Arista.
- . 1989. *Krishnamurti : la porte ouverte*. Paris, Arista.
- Martin, R. (dir. publ.). 1997. « Introduction ». Dans : *Krishnamurti : reflections on the self* [Krishnamurti : réflexions sur le soi]. Chicago ; La Salle, Illinois, Open Court.
- Mathur, A. 1999. « From local studies towards a global outlook : a new geography for 12-year-olds » [Des études locales à une perspective mondiale : nouvelle géographie pour les écoliers de douze ans]. *Journal of the Krishnamurti schools* (Chennai), n° 3, p. 39-45.
- National Council for Educational Research and Training. 2000. *National Curriculum Framework for School Education : a discussion document* [Un cadre national pour les programmes de l'enseignement scolaire : document de réflexion]. New Delhi, NCERT.
- PROBE Team ; Centre for Development Economics. 1999. *Public report on basic education in India* [Rapport public sur l'éducation de base en Inde]. New Delhi, Oxford University Press.
- Rishi Valley Education Centre. 1999. *National Workshop on Multi-Grade Multi-Level Teaching Experiences : a report* [Rapport sur l'atelier national consacré aux expériences pédagogiques dans les établissements à niveaux et à classes multiples]. Rishi Valley, Inde.
- Shirali, S. 1998. « The Valley » [La vallée]. *Rishi Valley* (Madanapalle, Inde), n° 42, octobre.
- Society for Integrated Development of Himalayas (SIDH). 2000. *A matter of quality* [Une affaire de qualité]. Sanshodhan, Inde, Research and Advocacy Wing.
- Thapan, M. 1991. *Life at school : an ethnographic study* [La vie à l'école : étude ethnographique]. New Delhi, Oxford University Press.