

La fin de l'éducation ? Commencements...

Jean-Pierre Lepri

Éditions
l'Instant Présent

L'éducation, personne n'y échappe, et très peu en réchappent.
À l'école, en famille, dans la rue, au travail, à la télé...

Pourquoi ces éducations-formations ?
À quelle fin (quelle finalité) ?

L'éducation que je trouve en naissant n'a pourtant pas toujours existé.
Et il n'est pas dit qu'elle va durer... Pour plusieurs raisons.
Quelle fin (quelle disparition) prévisible pour l'éducation ?

Alors, vivre sans éducation ?
Moins bien ? Mieux ?
Pourquoi ? Comment ?

Des clés pour mieux comprendre
les effets collatéraux
de mes éducations.

Pour vivre lucide et tranquille
et pour...

REGARDE COMME LE
MONDE EST BEAU



« Comment « apprendre » a-t-il pu se confondre avec enseigner ?

Comment enseigner-apprendre est-il devenu un « besoin » ?

Car, en effet, je respire, je vis et j'apprends – tout à la fois – et ce ne sont pas des besoins. Cela « va de soi », naturellement. Cela devient un besoin dès qu'une gêne ou un empêchement apparaît dans ma respiration, dans ma vie ou dans mon apprendre. C'est donc, en fait, la raréfaction intentionnelle, par l'éducation, de mes possibilités d'apprendre, qui va justifier et mon « besoin » d'apprendre, et l'« évidence » que l'éducation doit me le combler. »

Jean-Pierre Lepri a servi l'Éducation nationale une cinquantaine d'années – dont une trentaine hors de France, sur les cinq continents. Docteur en éducation et en sociologie, il a été professeur d'école, formateur d'enseignants, inspecteur, expert international... Initiateur du CREA-Apprendre la vie (Cercle de réflexion pour une 'éducation' authentique), il est aussi père et grand-père.

Éditions
l'Instant Présent

ISBN 978-2-916032-28-3



9 782916 032283

12€

*La fin de l'éducation ?
Commencements...*
JEAN-PIERRE LEPRI

© Éditions l'instant présent 2012
www.editions-instant-present.com
ISBN 978-2-916032-28-3

Suivi éditorial :
Claudia Renau & Victorine Meyers

Conception & Réalisation
couverture : Cristelle Barillon
intérieur : Victorine Meyers

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des paragraphes 2° et 3° de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, sous réserve du nom de l'auteur et de la source, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information », toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans consentement de l'auteur ou de ses ayants droit, est illicite (art. L. 122-4). Toute représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, notamment par téléchargement ou sortie imprimante, constituera donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

Avertissement

Les points de vue que prône cet ouvrage ne peuvent se substituer aux conseils ou aux traitements dispensés par des professionnels de la santé. Ni l'auteur, ni l'éditeur, ne peuvent être tenus pour responsables de torts ou préjudices causés à des personnes ou organismes relativement à des désordres ou complications qui découleraient directement ou indirectement des informations de ce livre.

**La fin de l'éducation ?
Commencements...**

Jean-Pierre Lepri

**Préface d'André Stern
Postface de Zoe Neill
Illustrations de DuBouillon**


Éditions
l'Instant Présent

Personne ne naît haïssant une autre personne en raison de la couleur de sa peau, de son passé ou de sa religion. La haine s'apprend.

Nelson Mandela, prix Nobel de la paix¹

1. ...si les gens peuvent apprendre à haïr, ils peuvent apprendre à aimer, car l'amour vient plus naturellement au cœur de l'homme que son opposé.

Sommaire

Préface - <i>Je ne suis jamais allé à l'école...</i>	9
Pour débiter	13
Première fin (finalité) de l'éducation	17
Les finalités affichées	21
Les finalités réelles	35
Seconde fin (disparition) de l'éducation	57
À la racine de l'éducation	61
La fin annoncée de l'éducation	75
Vivre sans éducation	81
Apprendre, c'est vivre... et inversement	85
En transition	95
Commencements	121
Postface - <i>Apprendre l'autonomie</i>	129
Bibliographie sélective.....	132
Annexe - <i>L' 'éducation' authentique : de quoi s'agit-il ?</i>	135

Liste des encadrés

De la conscience	25
Du besoin	63
De l'enseignement	87
Du changement	105
Du juste	113
De la vie	117

L'ENFANT NE DOIT PAS ÊTRE "LIVRÉ À LUI MÊME"...



Je ne suis jamais allé à l'école...

L'amalgame entre éducation et *enseignement* institutionnalisé étant devenu la norme sous nos latitudes, nous sommes conditionnés, depuis de nombreuses générations, à croire qu'il n'y a point d'éducation sans enseignement. Ce conditionnement va même plus loin : la majorité d'entre nous sommes persuadés qu'il ne peut y avoir d'éducation sans *scolarisation*.

Mon histoire, évoquée par Jean-Pierre Lepri dans cet ouvrage, est une preuve concrète que cette idée ne repose sur aucune réalité.

Je ne suis jamais allé à l'école.

Depuis toujours, j'ai aimé en parler, tordre le cou aux préjugés, élargir le domaine du possible en racontant que, contrairement aux augures à l'unisson, je ne suis ni analphabète, ni asocial, ni chômeur, ni même un privilégié. Je ne suis ni surdoué, ni exceptionnel, je suis un enfant des plus banals. Mon histoire – qui ne résulte d'aucun mérite personnel – peut arriver à n'importe quel enfant dont on respecte la disposition spontanée.

Nous venons au monde avec le meilleur, le plus adapté et le plus incroyable des dispositifs d'apprentissage jamais inventés : le jeu. Et avec une qualité invincible : l'enthousiasme.

La neurobiologie nous apprend des choses passionnantes à ce sujet. Surtout lorsque nous observons l'évolution des connaissances dans ce domaine. Beaucoup croient, de nos jours encore, qu'il existe des gens bêtes et des gens intelligents et que cela est génétique, atavique et/ou fixé à la naissance. Cette croyance obsolète est bien pratique, car elle permet de répartir les uns et les autres en catégories définitives.

Or, la neurobiologie moderne a démontré que le cerveau se développe en fonction de l'usage que l'on en fait. Le neurobiologiste allemand Gerald Hüther aime raconter que la zone du cerveau qui commande

les mouvements du pouce est plus développée chez les jeunes d'aujourd'hui que chez ceux d'il y a trente ans. Aussi incroyable que cela puisse paraître, c'est bien de l'usage intensif du téléphone portable que cela découle ! Cette découverte a incité certains à considérer et à traiter le cerveau comme un muscle, avec programmes d'entraînement et exercices de musculation cérébrale à l'appui. À leur grande déception, aucune des méthodes appliquées, censées générer des cerveaux « gros comme ça », n'a fonctionné. Comment expliquer alors que la « zone des pouces » ait spectaculairement grossi à force d'écrire des SMS, mais que les autres zones ne changent pas lorsqu'on les sollicite intensivement ?

La découverte suivante permet d'expliquer ce phénomène. Elle est tout simplement primordiale et apporte un élément décisif à notre compréhension de l'apprentissage : le cerveau se développe là où on l'utilise avec *enthousiasme*. Décortiqué dorénavant par les scientifiques, le processus est aussi simple que limpide : l'enthousiasme agit comme un engrais. Là où nous nous enthousiasmons, notre cerveau se développe de manière rapide et spontanée. La neurobiologie prouve ce que nous savons tous par expérience : l'enthousiasme est la clé des choses. Il nous donne des ailes, nous libère des obstacles. En état d'enthousiasme, plus rien n'est inaccessible, et apprendre se « fait tout seul ».

En observant les petits enfants, on constate qu'ils éprouvent une poussée d'enthousiasme toutes les trois minutes. Chez l'adulte, une telle poussée ne se vit en moyenne que de deux à trois fois par an... Nous venons au monde comme des condensés d'enthousiasme, et il est regrettable que personne, dans le paysage éducatif actuel, ne sache ce qui se passe lorsqu'un enfant se développe sans être détourné de cet état fondamental natif. Et pourtant, l'avenir de l'éducation ne se fera pas sans la réponse à cette question. J'ai la chance de pouvoir apporter un témoignage inédit et décisif à ce sujet, n'ayant jamais eu à quitter mon état d'enfance.

L'enthousiasme doit s'accompagner de la liberté de lui consacrer du temps sans qu'une échelle de valeur ne vienne établir une hiérarchie entre les intérêts. Lorsque, par exemple, je lisais un auteur ou que j'apprenais l'allemand pendant 6 heures d'affilée, personne ne venait après 50 minutes me dire qu'il était temps de passer aux maths ou à autre chose. Quand on vit son enthousiasme dans le temps et la confiance, on approfondit, en toute logique, chaque jour, ses connais-

sances et sa compréhension. Et cela possède un effet secondaire logique : la compétence. Laquelle a, elle aussi, un effet secondaire immanquable : la réussite. On est prêt à piétiner les autres, à sacrifier sa vie au nom de la réussite. Elle nous est vendue comme une fin en soi mais s'avère n'être rien d'autre que l'effet secondaire de l'effet secondaire de l'enthousiasme.

Je m'adresse parfois à des personnes qui souffrent d'échec scolaire, qui se croient condamnées parce qu'elles sont et restent, de père en fils, sans qualification, sans diplôme ; et j'aime leur dire que le monde réel, contrairement à une croyance vacillante, ne demande pas de qualification mais une vraie compétence. J'aime leur dire que l'enthousiasme ne coûte rien, qu'il est à disposition de chacun, accessible et indépendant du milieu et du niveau intellectuel d'origine. Mon histoire en est l'illustration pratique. Il faut raconter cette histoire, pour que tous voient à quel point il est nécessaire de faire confiance aux enfants. Mes parents étaient habités par cette confiance et la conviction qui en découle. Leur attitude est facile à résumer : sans chercher à concrétiser la moindre théorie, sans appliquer la moindre méthode, ils n'ont jamais renoncé à observer le processus naturel du développement de l'enfant. Leur question, pleine de curiosité, était : « *quelle sera la prochaine étape franchie spontanément* », et non « *par quel acte pédagogique pourrions-nous être les initiateurs de l'avancée suivante* ». Cette disposition spontanée les émerveillait, comme elle émerveille quiconque observe les enfants. Ils la protégeaient comme un bien précieux, avec humilité, sans s'imaginer supérieurs.

Dans la vie normale, les enfants sont plus libres d'esprit qu'on ne le croit. Pour un enfant, celui qui est plus grand ou plus petit, qui court plus vite, saute plus haut etc. fait simplement partie d'un ensemble de différences naturelles. Ce sont les adultes qui imposent la comparaison et la redoutable échelle de valeur. J'ai été, d'emblée, un membre à part entière de notre société, j'ai vécu une socialisation grandeur nature, avec une multitude de gens différents, sans être confiné avec des gens de mon âge. Dans ce grand bain social, il était beaucoup plus important de faire les choses les uns avec les autres que les uns contre les autres. Il était nécessaire de conjuguer les talents et les compétences, plutôt que de faire, quotidiennement, l'expérience de la compétition. Les différences étaient de culture, de couleur, de religion, de milieu. Il y avait toujours quelqu'un pour m'apprendre quelque chose, ou quelqu'un à qui montrer quelque autre chose ; il

s'ensuivait un enrichissement permanent et réciproque. Ce qui m'a conduit vers mes amis n'était ni nos âges, ni nos lieux d'habitation, mais nos communautés d'intérêt.

Ce qui m'est arrivé peut arriver à chacun ; le rencontrer, c'est lever le coin du voile qui cache tous les autres possibles ! Le livre que vous tenez entre vos mains vous permettra d'en découvrir plusieurs exemples. Cette multiplicité, soudain dévoilée, nous rappelle qu'il existe sept milliards de manières d'apprendre. Voilà de quoi nous encourager, nous inviter, nous inspirer à respecter la nôtre et à ne plus douter de sa pertinence dans ce grand bouillon de culture originel. Ce livre est le premier d'un genre nouveau. Il est écrit par un homme « de l'intérieur », et non par un reporter infiltré. Il ne se contente pas du classique état des lieux, de l'habituelle critique des symptômes : il décortique le faisceau des causes. Remis à plat, ce faisceau apparaît logique et, finalement, en attente d'une réécriture optimiste. Éclairant, dans une étape suivante, toutes sortes d'alternatives déjà inventées, Jean-Pierre Lepri nous invite à engendrer un présent nouveau et personnel.

Comme tous ceux qui, de près ou de loin, travaillent à l'éducation, Jean-Pierre Lepri est mû par le désir universel d'être utile aux enfants. Mais en chemin, il s'est libéré de l'option unique, des idées préconçues, il est parti à la rencontre du monde de l'enfance.

La voici, la fin de l'éducation. Sa transformation radicale. Elle n'est plus une action envers l'élève, pensée par des enseignants spécialisés, mais une attitude qui part de l'enfant et de toutes ses diversités de rythmes et de méthodologies. Une attitude globale, accessible, durable. Elle définit la nouvelle finalité de l'éducation : saluons-en le commencement, que ce livre marquera !

André Stern¹

1. André Stern est notamment l'auteur de ... *Et je ne suis jamais allé à l'école*, Actes Sud, 2012, dans lequel il raconte son parcours ; www.andrestern.com.

Pour débiter...

*Tous nos savoirs ont pour origine des questions*¹.

L'éducation, personne n'y échappe, très peu en réchappent.

Qui peut dire qu'enfant, il n'a pas reçu d'éducation ? De ses parents, d'autres adultes, de l'école, d'autres institutions... Qui peut dire que cette éducation n'a pas laissé de traces en lui ? Que cette éducation n'a eu aucun effet sur lui ?

Qui peut dire qu'adulte, il échappe encore à des « formations » plus ou moins formelles, à des incitations, à un « façonnage » plus ou moins insidieux ? De la part de son entourage et de la société dans laquelle il vit : remarques, éloges, condamnations, injonctions, interdictions, distinctions, manipulations, contraintes... *via* la publicité, la propagande, la plus ou moins « amicale insistance » de l'entourage ou des groupes « d'appartenance » (les si bien nommés²), les lois et les règlements... Qui peut dire que ces influences n'ont aucun effet sur lui ? Qu'elles ne lui offrent pas, plus ou moins consciemment, des modèles, plus ou moins explicites, vers lesquels tendre et à l'aune desquels il jauge sa propre réalité ?

L'éducation est « la science de ce que tout le monde connaît³ » – parce que nous y sommes tous « passés » –, et qui, par son caractère même de *vécu*, est ce qui est le moins connu⁴ et le plus chargé émotionnellement – de sentiments et de ressentiments, de souvenirs et d'amnésie, de nostalgie et de peurs...

1. “*Everything we know has its origin in questions*” (Neil Postman, *The End of Education*, Vintage Books, p. 173).

2. J'appartiens au groupe (d'appartenance) et ne m'appartiens donc plus.

3. Ce que disait André Rey de la psychologie (cité par Daniel Hameline, *L'Éducation, ses images et son propos*, E.S.F., 1986, p. 202).

4. Au sens scientifique du terme « connaissance » : savoir élaboré avec du recul, de la distance.

Cette expérience personnelle de l'éducation pourrait alors expliquer les émotions, voire les passions, que soulèvent généralement les questions d'éducation : elles ont à voir, en effet, avec notre intimité constitutive, nos racines, notre *être* profond – et notre bien *être*.

Nous entendons, ici, le terme « éducation » de manière très générique : c'est-à-dire toute forme de relation « éducative » entre un « éducateur » et un « éduqué », quel que soit le nom qui les désigne (professeur, parent, formateur, conseiller, assistant, directeur, gourou... et enfant, élève, étudiant, formé, stagiaire, assisté, disciple...), quels que soient leur âge respectif, les institutions formelles ou informelles qui les abritent, les lieux, les moments de la vie ou de la journée qui les réunissent...

La présente réflexion ne propose pas une *énième* analyse du « malaise dans l'éducation⁵ », ni, en conséquence, une *énième* « nouvelle » réforme de l'éducation. Plutôt que de chercher *comment* améliorer encore ce qui ne satisfait plutôt pas – puisque source intarissable de critiques et de désirs subséquents de réformes –, plutôt que de chercher une école, une pédagogie, une éducation, une formation... « nouvelle⁶ » et enfin idéale, notre réflexion s'interroge sur le *pourquoi* d'un tel schéma, toujours le même, sous-jacent à tous ces *processus*⁷. Plutôt que de chercher à le perfectionner une fois de plus, elle le met en question(s).

La réflexion-interrogation sur la « fin de l'éducation » s'organise, ici, autour des deux sens possibles du terme « fin » : comme finalité-but, d'une part, et comme disparition-cessation, d'autre part.

La réflexion-interrogation sur la première « fin » de l'éducation porte donc sur les finalités premières des éducations, celles qui les fondent et qui les légitiment. L'analyse de celles-ci s'organise, à son tour, autour des finalités affichées et/ou ouvertement partagées,

5. Ce « Malaise dans l'éducation » fait écho au « Malaise ou crise dans la culture » de Sigmund Freud ou Hannah Arendt. Le malaise de l'éducation est « vendeur » : que de titres (de livres, d'émissions de radio ou de télévision) à chaque rentrée scolaire !

6. « Nouvelle » est employé, ici, dans son sens générique – et inclut donc, mais pas seulement, les éducations et les pédagogies auto-dénommées nouvelles, alternatives, douces, différentes, modernes, etc., lesquelles ne nient pas, dans leur formulation même et dans leurs préceptes, qu'elles restent bien « éducation » ou « pédagogie ».

7. « Ensemble d'activités corrélées ou interactives qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie » (norme ISO 9000, version 2005) ».

d'une part, et de celles, effectives et sous-jacentes, qui peuvent être entrevues plus ou moins aisément. C'est probablement aussi cet écart – entre l'attendu et le réalisé – qui pourrait être, en partie au moins, l'une des sources des mal-être et du mal-aise dans les éducations. Cette analyse est donc l'objet de la première partie.

La seconde « fin » de l'éducation envisage l'hypothèse, si ce n'est la possibilité effective, d'un arrêt, de la cessation, de toute éducation. Pour l'envisager, sont nécessaires une analyse du mécanisme profond de toute éducation, d'une part, et, d'autre part, la compréhension des manières, simples, d'éventuellement y mettre fin ou de s'en passer. Ce sera l'objet de la deuxième partie.

Cette fin (dernière) de l'éducation, plus ou moins programmée, conduit, dans un troisième temps, à envisager comment, plus positivement, la recevoir, l'organiser, voire la souhaiter – et non la subir : peut-on vivre sans éducation ?

Des encadrés explicitent certains concepts employés qui peuvent, de prime abord, sembler flous : conscience, justesse, vie, enseigner... Ces termes désignent des outils, intellectuels certes, mais issus d'une expérience éprouvée, lesquels outils, très précis, permettent de mieux se saisir des analyses et des réflexions. Les concepts ainsi explicités sont signalés, lors de leurs premières apparitions, par un astérisque*.

En éducation, la règle tacite voudrait que « *ne peut circuler et être entendu qu'un propos qui intéresse et [qui pour cela] parle "pour" ou "contre"* »⁸. Ce ne sera pas le cas de notre analyse et de notre réflexion – qui courent alors le risque de ne pas ou pas beaucoup circuler... Elles ne sont, en effet, dirigées **contre** personne, ni contre quoi que ce soit ; ni **pour** d'ailleurs... Elles ne se construisent pas en référence à une norme, éducative ou autre, implicite ou pas. Elles se veulent autonomes, raisonnées, dépassionnées, et lucides, claires. Elles ne visent ni ne proposent davantage de changer* quoi que ce soit – mais elles peuvent, sans doute, contribuer à une évolution. Pour autant et bien entendu, elles se développent nécessairement depuis un certain

8. « *Voyez quelles sont les conditions contemporaines du "succès de librairie" dans le domaine de l'éducation : pamphlets, témoignages d'humeur, reportages, réquisitoires, dénonciations, nostalgies. Dites n'importe quoi pourvu que cela choque. Noircir le tableau de l'éducation scolaire contemporaine est aussi complaisant que mêler ses larmes à l'encre tendrement violette des écoles villageoises de la sainte enfance laïque* » (Daniel Hameline, *L'Éducation, ses images et son propos*, E.S.F., 1986, p. 50).

point de vue, précisé ailleurs⁹ – tant il paraît difficile, à quiconque, de n'être (de et depuis) nulle part.

Par ces analyses et ces réflexions, nous tentons simplement de dire aussi justement que possible des choses que nous considérons injustes*. Nous entendons ainsi éventuellement contribuer à mieux voir *ce qui est* – et non ce qui est dit qui *est* – et *ce* que je fais vraiment en pensant faire ce que je fais : en conscience* donc, c'est-à-dire *cum-sciencia* (avec la science).

Une tentative de « sciencer » l'éducation :
Qu'on « science » donc !

9. Notamment dans *Cheminement d'un enseignant* (vidéo, 12 min), education-authentique.org.

Première fin (finalité) de l'éducation



*Celui qui sait pourquoi il vit
est apte à vivre dans toutes les circonstances*¹.

Les écrits sur les *comment* et sur les moyens de l'école et de l'éducation abondent. La question n'est certes pas sans intérêt. Pourtant, les méthodes, les manières et les moyens peuvent-ils vraiment se définir, puis s'apprécier, sans référence à un *pourquoi* ? Pour quelle raison je suis dans une classe ? Pourquoi j'écoute un professeur ? Pourquoi je passe des examens ? Pourquoi je fais des devoirs à la maison ? Seule la réponse à ce genre de questions me dira s'il est bien nécessaire de construire une classe, d'habiliter un professeur, d'établir un examen... et, dans l'affirmative, quel type de classe, de professeur ou d'examen... Ces quelques questions, presque naïves, ne sont pas tant une affaire de motivation qu'une question intime, profonde, sur le sens de ma vie*. La réponse ne peut être simplement : parce que c'est ainsi pour tous et depuis « toujours » ou parce que « *c'est pour ton bien !²* »... Certes, la question du *pourquoi* des éducations n'est pas aisée à poser, et il n'est guère plus facile d'y répondre. Pourquoi, d'ailleurs ? Pourquoi les réflexions et les écrits, au-delà des lieux communs, sur les *pourquoi* de l'éducation ou de l'école sont-ils si rares ?

Les finalités de l'éducation, représentées principalement à travers les finalités de l'école, sont de plusieurs ordres.

On peut distinguer les finalités formelles, publiées, annoncées.

Derrière ces finalités exprimées se trouve, sans doute, de l'implicite, du non-dit, parce que « cela va de soi »...

Mais il y a encore le sens que chacun met derrière les mots, derrière les formulations... lequel va habiter et colorer l'expression de ces finalités.

Ce sera la première partie de notre exploration.

Ensuite, du proclamé au fait, de la carte au territoire, de l'intention à l'acte, il y a encore un saut qualitatif et donc un écart inéluctable. Ce qui se passe réellement, du fait de l'éducateur, de l'éduqué, de leur contexte social, physique... *n'est pas* ce qui en est dit. Les finalités réelles ne sont pas et ne *peuvent* pas être les finalités affichées. Enfin, il y aurait des finalités cachées, lesquelles, par définition, ne se voient

1. Viktor Frankl, *Nos Raisons de vivre : À l'école du sens de la vie*, InterEditions, 2009.
2. Titre français d'un ouvrage d'Alice Miller, Aubier Montaigne, 1998.

pas ou ne sont vues que par certains observateurs – et qui, donc, ne sont plus cachées pour eux.

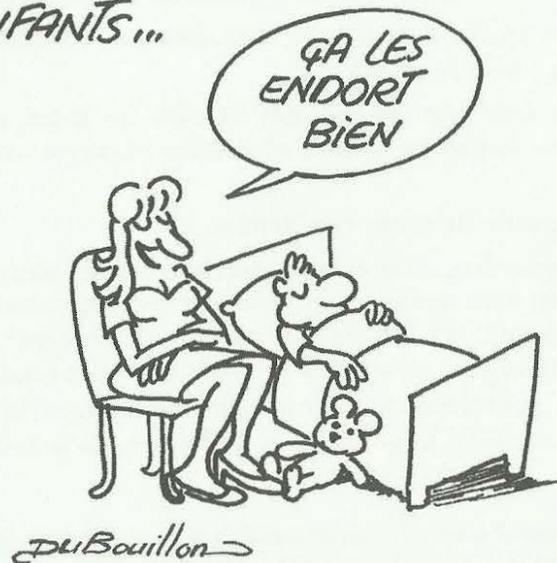
Ce sera la deuxième série d'observations.

Nous allons donc examiner successivement :

- les finalités publiées
- les implicites qu'elles sous-entendent
- les finalités réelles
- les finalités profondes.

Cette analyse n'est pas, encore une fois, une mise en cause de qui que ce soit dans le système scolaire et éducatif : enseignants, administrateurs, parents, élèves..., ou de tous les « dérivés » qui en vivent : constructeurs, éditeurs, transporteurs, restaurateurs, périscolaires, etc. – ni de ceux qu'à leur tour ils font vivre. Nous cherchons simplement à dessiner, à décrire ce qui est observé et qui n'est pas ou n'est plus, à un certain stade, formulé. Encore moins, nous ne cherchons à prescrire, ni à persuader. Juste à décrire, à mettre en mots, nos observations.

L'ÉDUCATION RACONTÉE AUX ENFANTS...



Les finalités affichées

On peut bien faire circuler les trains à l'heure, mais à quoi bon s'ils ne vont pas où nous le voulons³ ?

À quoi dit-on que sert l'éducation ?

Nous rechercherons les finalités officielles, puis les autres, celles qui font l'objet de considérations expresses ou de commentaires, et enfin les finalités implicites.

Nous en discuterons ensuite sommairement.

Les finalités officielles

Étonnamment, aucun texte officiel de l'Éducation nationale ne traite expressément des finalités de l'école. Celle-ci est pourtant théoriquement chargée de les atteindre. Elle aurait même été créée pour cela. Ces finalités sont sa justification.

Les textes officiels traitent abondamment plutôt des *quoi* ou des *comment* de l'éducation, c'est-à-dire principalement de contenus et de compétences attendues, ou bien de conseils et de recommandations pédagogiques.

Voici néanmoins, à titre d'illustration, ce que l'on peut extraire, mélangé à une profusion de considérations sur les contenus – fussent-ils exprimés en termes de comportements attendus – et sur les

3. "We can make the train run on time, but if they do not go where we want them to go, why bother?" (Neil Postman, *The End of Education*, Vintage Books, 1996, p. 61). Également, pour filer la métaphore du train : « L'immense convoi mis en mouvement n'a pas de conducteur. À l'intérieur, on discute de tout, excepté de la direction à prendre par le train. Dans les wagons, d'interminables polémiques se déroulent sur les places à occuper, les distinctions entre les diverses classes, le prix des billets, l'endroit où poser les bagages, si les fenêtres doivent rester ouvertes ou fermées... mais personne ne semble se préoccuper de la direction du train. Pose la question et tu recevras, en guise de réponse, un regard stupéfait, semblable à celui que tu obtiens en posant notre interrogation initiale : "Sais-tu ce que tu fais au monde ?" Ou bien on admet que l'on ne sait pas où va ce train, ou bien on se contente d'une destination imaginaire. » (Franco Ferrucci, *Lettres sur le Bonheur*, Arléa, 1995).

« meilleures » modalités pour les traiter - des 287 pages des programmes de l'école élémentaire⁴.

Dans sa préface, le ministre d'alors parle incidemment de :

- égalité des chances
- excellence (en langue française, en sciences)
- sensibilité aux arts
- vivre ensemble
- citoyen du monde.

Le résumé pour l'école maternelle propose notamment :

- autonomie
- confiance
- communiquer, parler, s'exprimer
- vivre ensemble
- découvrir le monde
- sensibilité, imagination, création.

Le résumé pour l'école élémentaire, lui, évoque :

- parler, lire, écrire et compter
- s'informer
- autonomie
- vivre ensemble, citoyenneté en démocratie
- découvrir le monde
- sensibilité, capacités d'expression (en « arts »)
- débattre (de manière régulée)
- comprendre les informations (histoire et géographie), capacité de synthèse
- calcul, espace, mesurage
- curiosité, investigation (en sciences et technologies)
- conduites motrices.

Ces « finalités » exprimées ressemblent davantage à des objectifs généraux qu'à des fins. De plus, elles sont « pauvres », en quantité et en nature, au regard de ce qu'est une vie* humaine, dépendant et partie de son environnement humain, social, physique. Que cette pauvreté soit consciente, voulue, ou pas, est une autre question. Le premier constat est bien que ce maigre viatique ne prépare pas à une vie « heureuse », à une vie « bonne⁵ » – pour reprendre l'expression

4. *Les nouveaux* (sic) *programmes*, CNDP, 2002. Les programmes suivants ne sont et ne devraient être guère différents, au plan des finalités – mais, éventuellement, dans leur formulation ou leurs modalités.

5. Ou *eudaimonia*, c'est l'idée fondatrice de la philosophie : vivre une vie heureuse. Depuis Démocrite et Épicure, seules, diffèrent peut-être les modalités.

qu'utilisaient les anciens. Qu'en est-il, par exemple, de cette « clé » puissante qu'est le « connais-toi toi-même⁶ » qui s'inscrit dans – voire qui *est* – la question profonde et inévitable, à laquelle je ne peux échapper : *qu'est-ce* que la vie* et *pourquoi la vie** ? Et surtout, pourquoi *ma* vie* ?

Les finalités « philosophiques »

Les fins « officielles » se doublent de celles proposées par les philosophes de l'éducation et par les institutions auto-dénommées « éducatives ». Ils proclament, de leur côté, toute une panoplie d'éducatives idéales. Une véritable analyse de contenu serait certes bienvenue : à notre connaissance, elle n'a jamais été conduite. À croire que la fin (finalité) de l'éducation va tellement « de soi » qu'elle ne mérite pas d'être explicitée.

Dans ce champ non-officiel, la situation est semblable au champ officiel. Beaucoup (trop ?) de *comment* améliorer l'éducation, trop peu de *pourquoi* une éducation.

L'éducation est, au mieux, critiquée. La critique se fait pourtant bien par rapport à un modèle idéal, à des finalités de référence – qui ne seraient donc pas atteints. Pourtant, malgré cette critique qui sous-entend une non-conformité à des attentes, les *pourquoi* de l'éducation ne sont pas davantage explicités. Ils restent dans le non-dit, dans la connivence de l'évidence. Que ce soit dans la littérature pour les parents – du genre *comment élever son enfant ?* –, dans celle des auto-dénommées et controversées « sciences » de l'éducation⁷, ou encore dans les réflexions des enseignants, au travers de leurs organisations syndicales ou de leurs mouvements (dits) pédagogiques⁸...

Cette critique se garde toutefois de toucher aux fondements mêmes – mais quels seraient-ils ? – de l'éducation. Plutôt un « mal fait » – avec

6. Inscription gravée au fronton du temple d'Apollon à Delphes, due à l'un des sept sages présocratiques : le philosophe Chilon de Sparte, qui invite à s'observer en tant qu'être pensant, en s'élevant notamment au-dessus de ses sentiments particuliers et de ses opinions qui ne sont toujours qu'une illusion de données ; cette connaissance-conscience est d'ailleurs la seule qui soit à notre portée (*Wikipedia*).

7. Ce n'est pas la quantification – les nombres et la statistique – en éducation qui fait la science. L'éducation est essentiellement une relation entre un éducateur et un éduqué, entre deux êtres humains – qui ne se réduisent ni à des nombres, ni à des expériences.

8. La pédagogie est peut-être l'objet de ces mouvements – ce qui ne les rend pas, pour autant, « pédagogiques » par eux-mêmes.

la recherche ou la désignation subséquente de boucs émissaires –, en référence implicite à un « bien fait » toutefois non précisé, mais sur lequel il y aurait un accord convenu parfait. On dit, n'est-ce pas, d'un enfant « déviant » qu'il est ou a été « mal élevé », « mal éduqué ». L'éducation, la « bonne » – mais, encore une fois, à *quoi*⁹ ? –, semble devoir rester, nécessairement et une fois pour toutes, un « bienfait ». D'ailleurs, « *un trésor est caché dedans*¹⁰ ».

Pour illustrer ce raisonnement, voici ce que dit, en 1976, le représentant attesté d'une majorité d'enseignants¹¹ :

« *Nous ne nous accommodons pas du chômage qui guette les jeunes dès leur sortie du système éducatif, d'une rupture sans cesse accentuée entre la formation à l'école et les réalités de la vie active, de cette entreprise de sélection des intelligences que représente presque exclusivement notre système éducatif...* ».

Quel bel exemple de schizophrénie¹² !

Et si, partout, l'enseignement post-secondaire croît davantage que le PIB et que la productivité, une telle « *inadaptation de l'éducation à l'emploi* » représente une évolution inévitable, voire un progrès¹³ ».

9. À l'ostracisme envers les juifs ? Les arabes ? Les homosexuels ?... par exemple.
10. Titre du rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996.

11. Guy Georges, secrétaire général du SNI-PEGC, dans le cadre du Colloque international intersyndical de la FEN, CGT, CFDT, rapportées in *Les Finalités de l'éducation*, Sudel, 1978, p. 11.

12. Reprendre à son compte les critiques des autres pour mieux faire perdurer le système est un classique des techniques de manipulation. Le procédé sert à justifier l'amélioration du système, mais non sa mise en cause structurelle. On (ré)ajuste alors les modalités pour mieux faire perdurer la structure, la rendre plus supportable, voire la rendre plus efficace – en masquant son résultat et en la lubrifiant pour qu'elle re-fonctionne et perdure.

13. Ladislav Cerych, expert invité au Colloque international du SNI-PEGC, 1976, in *Les Finalités de l'éducation*, Sudel, 1978, p. 38.

De la conscience

*Tout progrès réside dans le progrès vers la conscience*¹⁴.

Le premier plan de conscience¹⁵ est celui des perceptions immédiates. Je ne vois pas nécessairement tout ce qui est déjà là, devant mes yeux. Voir l'évident ne m'est pas si évident. Observer, je l'apprends. De même, toucher, entendre, sentir et goûter. Ce premier plan est celui du discernement.

Et puis, lorsque je suis capable de percevoir ce qui est, aussi complètement que ce qu'il est, je peux encore rendre présent le *substrat* de ce qui est dit/entendu, vu, senti, touché, goûté... Je peux percevoir ce qui le fonde, sans lequel ce que je perçois n'existerait pas. Cet in-visible ou cet im-perceptible est aussi là – « derrière » et dans, en quelque sorte, ce qui est là. C'est, par exemple, dans un jardin, ce qui est dans le sol, sa faune et sa composition, ce sont les réactions chimiques avec la lumière ou encore avec l'air, tout aussi « présentes », dans le jardin actuel, bien qu'invisibles et non-perceptibles. C'est un deuxième plan de conscience¹⁶. Celui notamment des liens en amont et en aval du phénomène considéré.

Et puis, je peux encore me demander quel sens a tout ce que je perçois maintenant ainsi. Est-ce que ce que je perçois facilite la circulation des flux – laquelle est la vie-même¹⁷ – ou est-ce que cela la contrarie, voire l'empêche ? En d'autres termes, cela est-il plutôt au service de la vie ou est-il plutôt mortifère ? Ce type d'observation constitue un troisième plan de conscience.

Je peux encore considérer un quatrième plan : quel est mon rôle devant/dans cette situation ? Qu'est-ce que je renforce plutôt par mon action ou par mon inaction : la vie ou la mort, et, plus particulièrement, ma propre vie et ma propre mort¹⁸ ?

14. « ... ; *tout recul réside dans l'inconscience.* » : Nietzsche, *La Volonté de puissance*, Mercure de France, 1903 (*Œuvres complètes de Frédéric Nietzsche*, vol. 13, tome II, p. 264).

15. Il s'agit, ici, de la « conscience de... » – et non de la Conscience (*tout court*). Cette dernière est d'ailleurs mal nommée puisque je ne pourrais espérer l'approcher que précisément sans la pensée, *sans* la science – et non *avec* la science (*cum-sciencia*).

16. Certains l'appellent « conscience du tréfonds » ou « pleine conscience ».

17. Cf. Mihaly Csikszentmihalyi, *Vivre : La psychologie du bonheur*, Pocket, 2006.

18. Ces 3^e et 4^e plans de conscience ressemblent à ce que certains appellent la « conscience morale » et, sans doute, la fondent – sans se confondre avec elle. Les deux premiers plans ressemblent alors à ce qui, dans cette autre typologie, est désigné par « conscience du monde », celle qui est évoquée dans des expressions comme *perdre conscience*, ou, à l'inverse, *prendre conscience*.

À chacun de ces plans, je peux avoir le sentiment d'être et de vivre « conscient », la question n'est pas là. Elle est davantage, pour moi, de comprendre plutôt (jusqu') à quel plan de conscience je me situe.

Et puis, je peux encore être conscient que je suis conscient – tout comme être conscient que je suis inconscient (de bon nombre de choses)... Plus que de types ou de degrés de conscience, il semble qu'il n'y ait qu'une seule et même conscience – consubstantielle – à laquelle je ne puis échapper. En revanche, je peux décider de l'appliquer à tel ou tel objet, à tel ou tel plan...

La conscience est le sentiment d'une connaissance : « *cum-scientia* » (« accompagné de savoir »). C'est agir, sentir, ou penser **et**, en même temps, savoir que j'agis, que je sens ou que je pense. Je fais exister un « objet » et cet objet que je fais exister, à son tour, me fait exister en tant qu'organisme (lequel, précisément, fait exister l'objet). L'objet et l'organisme sont modifiés, altérés, par cette interaction. C'est la connaissance de cette interaction qui est la conscience¹⁹ :

« *Il y a conscience lorsque je connais et je ne connais que lorsque je trace la carte de la relation entre objet et organisme.*²⁰ »

Ces critiques – nombreuses surtout en période de rentrée scolaire²¹ –, sont bien dressées par rapport à un modèle idéal. Ce modèle n'est toutefois jamais explicité ; il irait de soi, mais il semble ne pas pouvoir être nommé²². Les finalités de l'éducation sont là, sous-jacentes, mais tout se passe comme si personne ne pouvait ou ne devait les dire.

Passée cette analyse critique, on peut comprendre, avec beaucoup de bonne volonté, au détour aussi de flots de vœux et de conseils sur les méthodes, l'expression timide de quelques finalités consensuelles.

19. C'est la définition (reformulée) d'Antonio Damasio, *Le Sentiment même de soi*, Odile Jacob, 1999 :

« *La conscience est le sens de moi-même dans l'acte de connaître. Cette connaissance peut être sans parole : lorsque l'organisme est changé par un objet qui est placé ainsi de manière saillante dans un contexte spatio-temporel. 1. La conscience dépend de la construction et de la manifestation de nouvelles connaissances concernant une interaction entre un organisme et un objet. 2. L'organisme est cartographié en tant qu'unité ; l'objet est cartographié. Les cartes [de l'organisme et de l'objet] sont changées dans l'interaction. Les changements sont re-représentés » (p. 173-174).*

20. Damasio, *op. cit.*, p. 154.

21. Chaque rentrée voit son lot de livres dénonçant les méfaits de l'école et, au mieux (ou au pire ?) proposant des « améliorations » au dispositif (pour mieux produire les méfaits dénoncés ?).

22. Comme sans doute pour tout ce qui doit faire l'unanimité – en religion, en politique, en famille, où que ce soit.

Qui ne voudrait, en effet, à l'instar des sous-entendus officiels, pour l'éduqué :

son « bien », son épanouissement

son autonomie

son esprit critique

sa participation active et constructive à la vie ensemble

ou l'égalité des chances pour chacun... ?

Les finalités exprimées de l'éducation et de l'école sont donc plutôt mystérieuses et bien floues – volontairement ou pas est une autre question. Pour certains, ce serait parce que les finalités de l'éducation seraient « évidentes » et donc implicites.

Les finalités implicites

L'implicite, par définition, n'est pas dit mais il « va de soi ». L'implicite de l'un n'est toutefois pas vu par un autre ou ne sera pas comme celui de l'autre. Et de même, en chacun, à différents moments de son existence.

Deux courants généraux, contradictoires et simultanés, semblent néanmoins traverser les raisons d'éduquer. D'un côté, nous attendons de l'école qu'elle forme les jeunes à accepter le monde tel qu'il est. C'est ainsi que Durkheim définit l'éducation : l'action de la génération des adultes sur la nouvelle génération pour qu'elle s'intègre à la société²³. Mais d'un autre côté, nous attendons que ces jeunes y acquièrent un esprit critique et qu'ils soient suffisamment autonomes et forts pour améliorer tout ce qui ne nous convient pas dans la société. Nous voulons, d'un côté, qu'ils se conforment et, d'un autre côté, qu'ils améliorent notre vie. Nous les voulons, à la fois, « domestiques » et « affranchis »²⁴. Nous les voulons, en même temps, semblables à nous et différents de nous. Heureusement, comme disait déjà Plaute, « *Il n'y a pas deux ressemblances pareilles...* »

23. « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.* » (Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, 1922).

24. Cf. Daniel Hameline, *Le Domestique et l'Affranchi*, éd. Ouvrières, 1977. Ou encore : Charlotte Nordman, *La Fabrique de l'Impuissance 2. L'école entre domination et émancipation*, éd. Amsterdam, 2007.

Pour d'autres, éduquer c'est, en référence à son étymologie, « conduire hors de soi ou conduire vers... ». Mais encore serait-il important de préciser vers quoi ? Et, de toutes manières, c'est bien encore guider, conduire, entraîner... (comme nous l'approfondirons plus loin) vers un indéfini supposé meilleur.

Il est difficile d'expliciter ce qui est implicite. Lorsqu'on s'y hasarde, le consensus que pouvait permettre l'implicite disparaît. Les points de vue personnels sur l'implicite ré-émergent alors, faisant apparaître les différences. Personne ne pourrait dire : l'implicite, c'est exactement cela. On ne peut donc, au mieux, que discourir sur l'implicite, le commenter.

Voici ce qu'en dit, par exemple, Philippe Perrenoud :

« L'implicite peut avoir diverses raisons. Parfois, c'est tellement évident que personne n'a éprouvé le besoin de le dire ; tout le monde sait qu'on va aussi à l'école pour apprendre à vivre en société, avec la part de contrainte. Parfois, on préfère rester dans le vague pour masquer l'absence de consensus sur les finalités du système éducatif ; ainsi, dans le domaine de l'éducation civique, de l'adhésion aux valeurs nationales, ou de l'éducation morale, de l'appropriation de certaines valeurs. Il est difficile d'être très explicite sans apparaître aussitôt prisonnier de la culture et des normes d'une fraction de la société, qu'il s'agisse de la bourgeoisie, de l'église ou des courants patriotiques et nationalistes. Dans ces domaines, les programmes s'en tiennent à des formules assez floues, qu'il faut lire entre les lignes, et qui ont pour vertu majeure de ne pas susciter trop de conflits dans les parlements et dans les salles des maîtres²⁵. »

Discussion

Reprenons, à titre d'exemple, quelques « fins », parmi les plus fréquemment avancées :

- égalité des chances
- épanouissement
- excellence (en langue française, en sciences)
- sensibilité aux arts
- vivre ensemble
- citoyen du monde.

25. *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, 1993, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html.

Certes, ce sont davantage des objectifs généraux que des fins. La fin, ce serait de préciser pourquoi « il faut » atteindre ces objectifs, à quelle fin...

D'autre part, ces objectifs ressemblent à des préceptes moraux : il serait « bien » que... Mais pourquoi serait-il « bien » que... ? Pour quel « bien » et pour le « bien » de qui ?

Ces quelques premières questions semblent légitimes : ce sont quand même les réponses à ces questions qui justifient notamment ce colossal dispositif scolaire, (im)mobilisant autant d'argent, de temps, d'énergies... ! L'absence de réponses est un premier type de difficultés.

Le deuxième type de difficultés est la représentation ou l'interprétation que chacun se fait de ces finalités. En effet, « *il y a autant d'interprétations que de courants politiques et pédagogiques, de fonctions, de groupes de pression, de perspectives régionales ou militantes. Développer l'esprit critique ou la faculté de raisonnement, la capacité d'expression ou d'écoute, l'imagination créatrice ou la rigueur méthodologique, cela peut recouvrir des pratiques extrêmement différentes, selon l'éclairage philosophique et pragmatique qu'on donne à ces finalités. Ceux qui, plus ou moins consciemment, sont du côté de l'école libératrice, identifieront volontiers comme cachés les aspects du curriculum qui favorisent le conformisme, le respect des institutions, la répression des désirs, etc. Alors que ceux qui sont du côté de l'école conservatrice considéreront comme naturel que l'école contribue au maintien de l'ordre social²⁶.* »

D'abord, considérons leur formulation officielle.

Sur l'égalité des chances.

Rien n'en est dit de plus, comme s'il s'agissait d'une évidence ou d'une invocation.

S'agit-il de l'égalisation de l'accès, sans discrimination, au même parcours, aux mêmes conditions, au même traitement ? On met ainsi un chien et un écureuil au pied d'un arbre et on constate, en toute égalité des chances, lequel arrive en haut le premier ? L'égalité des chances ne peut pas être une égalité des conditions de travail ou des dispositifs d'évaluation.

26. Philippe Perrenoud, *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, 1993, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html.

S'agirait-il d'une égalité des résultats ? Dans ce cas, comment sont définis ces résultats attendus ? Que (et qui) favorisent-ils ? Le chien ou l'écureuil ?

S'agit-il, dans cette perspective, d'instaurer alors des compensations : donner « plus » à ceux qui ont « moins » ? Mais « plus » de quoi ? Du même ? De ce qui, pour eux, n'a pas de sens et donc pas d'intérêt ?

En d'autres termes, encore et plus fondamentalement, une égalité des chances est-elle réellement possible dans une société inégalitaire ?

Et enfin, quelle « chance » est réellement laissée à l'égalité des chances, dans un système où celui qui enjoint et devrait mettre en œuvre cette égalité est lui-même en position inégalitaire – par rapport à celui qu'il enjoint, comme par rapport à celui qui l'enjoint, lui ? « L'égalité », une finalité vide, un mot-écran²⁷ ?

Sur l'épanouissement.

D'après les programmes, l'épanouissement est censé passer par l'excellence en français et en mathématiques, par la sensibilité aux arts. L'excellence, c'est « donner le meilleur à chaque enfant²⁸ » – alors qu'on aurait pu croire qu'il s'agissait, pour chacun, de s'accomplir parfaitement. « Il faut (sic) donner le goût des belles pages et éveiller le sens du style »²⁹. « L'école doit susciter le plaisir de contempler la beauté. »³⁰ Mais qui décide des belles pages, du style, de la beauté ? – « Une liste d'œuvres de référence pour une initiation à la culture littéraire et artistique sera une aide considérable pour les maîtres [et] pour les parents »³¹.

Notons déjà qu'il est supposé que l'enfant n'a pas de « goût » – puisqu'il faut le lui « donner » – et qu'il faut « susciter » un plaisir – qu'il n'aurait donc pas. D'autre part, l'épanouissement passerait ainsi par l'acquisition d'une « culture » listée officiellement, nécessairement marquée par ceux qui en décident – et non par les intéressés eux-mêmes, surtout s'ils habitent les « quartiers ». Il existerait un modèle de beauté à imiter – alors que les Arabes nous ont enseigné que « la

27. Sur lequel, comme au cinéma, chacun (se) projette et (se) reconnaît (dans) sa propre vision – ce qui fait, en même temps, écran à l'observation et à la compréhension directes du réel.

28. Programmes de l'école élémentaire, 2002, p. 7.

29. Programmes..., op.cit., p. 8.

30. Programmes..., op.cit., p. 10.

31. Programmes..., op.cit., p. 9.

beauté est dans les yeux de celui qui regarde » (proverbe). Ici, la beauté est dans les yeux de celui qui l'édicte (qui les dicte³² ? – les canons de beauté). Et c'est ainsi que l'accès (naturellement impossible) de la masse à la culture bourgeoise est présenté comme « démocratisation ».

En matière de vivre ensemble.

Le texte précise qu'il s'agit de « donner le goût de l'effort et du travail bien fait, [d']apprendre à respecter son maître³³. » Respecter son maître ! Cette formulation a le mérite de la clarté. Mais on apprend aussi, plus loin, que « les enfants doivent le respect aux adultes³⁴ » – même si ce sont des voleurs ou des criminels ? Ou que « l'enfant doit apprendre à contrôler ses réactions et à réfléchir sur les raisons des contraintes qui lui paraissent brider sa liberté³⁵ ». Il « doit » donc ne pas mettre en doute ni remettre en cause ces contraintes, puisqu'elles sont établies, a priori, à « raisons » – mais les raisons de qui ? L'enfant « doit », « il faut » lui « donner », il « doit » « respecter »... c'est donc cela « vivre ensemble » ?

Ici encore, une finalité bien peu fondée philosophiquement et bien discutable dans ses conséquences.

L'objectif final est que « les parents seront aux côtés des maîtres pour aider tous les élèves à réussir³⁶. » Il s'agit donc bien, pour tous les élèves, de réussir à l'école³⁷. Quelle manière éclatante de dire ainsi, en somme, que l'école est finalement sa propre finalité ! Le relatif point commun, sous-jacent aux finalités exprimées, pourrait donc se reformuler ainsi :

la fin de l'école, c'est l'école.

32. Ce qui, au passage, permet de mieux comprendre le récurrent intérêt de certains pour la dictée. Les choses y sont symboliquement claires : d'un côté, un seul, celui qui (é)dicte, un dictateur, donc ; de l'autre, un groupe ou une masse d'exécutants – dont on attend, par tous les moyens, une attention, une application et une conformité sans faille à ce qui est (é)dicté.

33. Programmes de l'école élémentaire, 2002, p. 11.

34. Programmes..., op.cit., p. 27.

35. Programmes..., op.cit., p. 33.

36. C'est effectivement la dernière phrase de la conclusion du ministre. Programmes de l'école élémentaire, 2002, p. 14.

37. Étant subtilement induit que la réussite à l'école serait corrélée avec la réussite de sa vie.

Daniel Kemp a demandé à un enseignant de lui « *donner une seule raison intelligente pour laquelle un enfant devrait aimer aller à l'école. Il a répondu qu'il n'y en n'avait pas. Du point de vue de l'adulte, il y en a certainement plusieurs. Mais du point de vue de l'enfant, il n'y en a pas. L'enfant ancien³⁸ peut adopter les raisons des adultes : réussir sa vie plus tard, apprendre pour trouver de l'emploi, pour monter dans l'échelle sociale, pour être mieux. Il accepte ces explications, même s'il n'en comprend pas la portée. Pour l'enfant téflon, il est inconcevable de passer sa jeunesse à préparer sa vieillesse, pour passer sa vieillesse à regretter sa jeunesse³⁹.* »

La formulation des finalités de l'éducation est laborieuse. Elle est rare aussi. Quand elle l'est, les fondements de ces finalités ne sont pas présentés. Ces finalités sont plutôt restrictives, exprimées en termes de « devoirs » ou de « il faut ». Elles sont orientées, donc discutables.

Elles accaparent pourtant quinze années de la vie d'un être humain, voire plus.

Le justifient-elles ?

Peut-être existe-t-il d'autres finalités pour justifier une telle confiscation ? Serait-ce, par exemple, le bien-être des individus ? De la société ?

Mais de quels individus ?

Pour quelle société ?

En ce cas, pourquoi ces finalités ne sont-elles pas formulées ?

Les finalités de l'école et de l'éducation posent beaucoup de questions et ne donnent pas de réponses satisfaisantes. Pourquoi tant d'indétermination ? Nous ne pouvons que le constater. « Devons »-nous, pour autant, nous résoudre à ne pas connaître les fins annoncées des écoles et de l'éducation ? Cette imprécision aurait-elle, en soi, un sens ?

Ce sont des questions posées à chacun. À chacun d'y répondre – sachant que la non-réponse est un acquiescement au *statu quo* (quel qu'il soit).

38. Par opposition à « *l'enfant téflon sur lequel rien ne colle. Notre système d'éducation n'a à peu près pas de prise sur lui, ni d'ailleurs les punitions, la morale, la culpabilité ou les promesses.* » (Daniel Kemp, *Le Syndrome de l'enfant téflon*, Ambre, 2012, p. 9).

39. Daniel Kemp, *Le Syndrome de l'enfant téflon*, Ambre, 2012, p. 88-89.

L'absence ou l'imprécision de ces finalités ne seraient pas graves, si les finalités observées dans le réel ou déduites de son observation répondaient mieux à notre curiosité. C'est ce que nous allons rechercher maintenant.

LES FINALITÉS PROFONDES...



Les finalités réelles

Si d'aventure un gouvernement ordonnait officiellement aux enseignants de s'arranger pour que l'échec scolaire frappe massivement les enfants des classes populaires, ils crieraient au scandale et s'insurgeraient contre de telles instructions. Et pourtant, c'est exactement ce qui se passe dans la réalité.

Aucun ministre n'a besoin de tenir pareil langage. Il doit, au contraire, encourager les enseignants à faire consciencieusement leur travail, à intéresser leurs élèves à la compétition scolaire, tous leurs élèves, afin d'en dégager, en toute loyauté et en tout dévouement, les élites¹.

L'idée que les buts de l'éducation aient fort peu à voir avec ce qui se passe en classe peut, sans doute, être difficile à concevoir pour beaucoup d'éducateurs. Ne font-ils pas du meilleur d'eux-mêmes, animés de nobles idéaux ? Pourtant, ce « décalage » n'a rien de très normal – ne serait-ce que parce ce que ce qui est dit ou souhaité n'est pas (ne peut pas être) du même ordre ou du même registre que ce qui est.

Nous chercherons, dans un premier temps, à mieux voir ce qui est. Nous apporterons ensuite quelques explications possibles à cet état de fait – lesquelles pourraient, si nécessaire, corroborer notre observation.

Des finalités reconnues

Nous pouvons comprendre que ce qui est inscrit dans les finalités n'est pas ce qui est appris, par chacun et par tous – pour des quantités de raisons, ce qui n'est pas, ici, la question. Et, de fait, la plupart des enseignants savent plutôt bien ce qu'ils font – mais peut-être moins ce qu'ils produisent au travers ou au-delà de ce qu'ils font et pensent faire.

1. Alain Accardo, « Le dehors et le dedans. La logique de domination sociale dans l'éducation », in *Revue Agone*, n° 29-30, Marseille, 2003 (extrait du *Petit-bourgeois gentilhomme*, Labor, Centre d'action laïque, 2003).

Ainsi², « lorsqu'on demande à un groupe d'étudiants en sciences de l'éducation, au début d'une recherche sur le curriculum caché, de répondre à la question :

“Qu'ai-je appris à l'école sans qu'on me l'ait ouvertement enseigné ?”,

on obtient une liste impressionnante de réponses :

1. À vivre avec d'autres dans une foule, à l'intérieur d'un petit espace.
2. À passer le temps.
3. À supporter le jugement des autres.
4. À craindre pour ce qu'on possède, à se méfier des autres.
5. À échapper à la violence, à se défendre.
6. À ne pas perdre la face.
7. À jouer sur plusieurs registres en présence d'autrui.
8. À construire une façade, à dissimuler.
9. À flairer les différences chez les autres, à s'adapter.
10. À juger les autres (ses camarades, la maîtresse).
11. À s'inscrire dans un milieu contraignant.
12. À faire sa place, à se défendre.
13. À doser son effort.
14. À apprendre, à bachoter.
15. À tricher, à faire semblant, à simuler.
16. À travailler, à évaluer positivement le travail.
17. À se maîtriser, à se contrôler, à ne pas crier.
18. À être solidaire, à s'entraider.
19. À respecter les autres et les différences.
20. À flatter (lèche-botte).
21. À se révolter.
22. À passer des limites.
23. À être patient, à supporter, à endurer.
24. À être docile, à faire sans avoir envie.
25. À se noyer dans la masse, à se faire oublier, à être comme tout le monde.
26. À se connaître soi-même, à se situer.
27. À rêver dans une foule sans se faire prendre.
28. À faire des choix, à s'organiser.
29. À se créer un milieu de vie.

2. Rapporté par Philippe Perrenoud, *in Curriculum : le formel, le réel, le caché*, 1993, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html.

30. À vivre dans une jungle, à marcher sur les autres.
31. À se débrouiller.
32. À penser qu'il faut être bon, qu'il faut être le meilleur.
33. À être confronté à des choses dures à vivre, à des engrenages, à des contradictions.
34. À se protéger, à se blinder.
35. À crier en silence.
36. À attendre la récréation.
37. À obéir, à se plier à une discipline.
38. À avoir une bonne ou une mauvaise estime de soi.
39. À travailler à heure fixe.
40. À gérer son temps.
41. À apprendre la hiérarchie.
42. À être autonome.
43. À identifier des jeux et des enjeux.

Les enseignants, interrogés, disent en général : *“C'est déprimant, vu et dit de cette façon, mais c'est assez juste...”* »

On peut, bien entendu, ne pas être d'accord ou être réservé sur certains items. Il ne nous apparaît pas, par exemple, que l'éducation nous apprenne vraiment à gérer notre temps (n° 40) ou à être autonome (n° 42) – nous le verrons plus loin. Mais il nous paraît difficile de nier la majorité de ces faits, même si leur mise en mots peut, par ailleurs, nous gêner.

Pour ma part, j'ai conscience d'avoir contribué directement ou indirectement à faire apprendre tout cela et bien d'autres choses, en toute bonne foi, à mon insu, dans l'enseignement public et privé, en famille, en formation d'adultes ou dans ma vie quotidienne. Il existe un fossé entre ce que j'ai pensé et cru faire et ce que j'ai effectivement fait – même en pensant « bien » faire. Il m'a fallu une cinquantaine d'années pour m'en rendre compte.

Oublions, un instant, les « excellentes bonnes raisons » qui expliquent les faits et tenons-nous en à ces faits. De toutes manières, reconnaissons, une bonne fois pour toutes, que, par principe, nous n'agissons que pour le « bien » de l'éduqué... Que, définitivement, là ne soit donc pas la question.

Nos finalités observées

Ainsi, notre première dé-couverte³ a été que l'intention d'éduquer se construit sur un « toujours plus ». À peine ai-je appris quelque chose qu'il m'est aussitôt demandé d'en apprendre une autre, puis une autre et, ainsi de suite, des quantités d'autres, sans cesse, chaque heure et pendant plus d'une décennie. À travers ce processus, j'apprends en fait, incidemment et à mon insu, qu'il me manque en permanence quelque chose. Que je ne saurais être apprécié, aimé, que je ne saurais vraiment être heureux... que lorsque j'aurai comblé ce manque – lequel ne peut espérer se combler un jour puisqu'il est constitutif du processus. À travers cette intention du « toujours plus », **j'apprends le manque**, j'apprends mon incomplétude.

Face aux attentes de mes éducateurs, j'apprends la crainte de les décevoir, de ne pas en être reconnu, aimé, valorisé... Quotidiennement et plusieurs fois par jour, **j'apprends ainsi la peur**. La peur est apprise, en effet. Même si elle se colporte et se répand dans l'humanité depuis des millénaires⁴, elle n'est pas, pour autant, une fatalité, une donnée naturelle. Le mécanisme de la peur est simple : un danger ou une menace (réelle ou supposée) *et* des ressources propres qui sont (ou que j'estime) insuffisantes pour affronter ce danger. Il est aisé, à partir de ce principe, de générer et d'entretenir la peur, et d'en tirer profit – et l'éducation y recourt fréquemment, sciemment⁵ et, de toutes manières, intrinsèquement⁶.

J'apprends aussi que je ne peux pas apprendre tout seul, que, pour apprendre, j'ai besoin* de quelqu'un qui m'enseigne, qui m'explique : « "il faut bien" que j'apprenne à lire, à calculer... ». Et cet apprentissage-là ne saurait s'envisager sans un « maître » – imposé de surcroît. Le savoir vient d'ailleurs, il se reçoit, il n'est pas découvert en moi-même. C'est donc cet autre – qui sait – qui va pouvoir aussi me renseigner sur mes performances, qui va pouvoir me dire si ce que je fais est bien ou mal, correct ou faux. La vérité est ailleurs – quel que

3. Dé-couvrir, c'est enlever ce qui couvrait, ce qui empêchait de voir.

4. Le film *Le Village*, réalisé par M. Night Shyamalan, en 2004, illustre bien cette condition héritée et reproduite.

5. Notamment au travers des examens, concours, compositions, punitions et récompenses...

6. Nous y reviendrons lors de l'examen de la relation d'éducation. Cf. nos « À quoi me sert d'avoir peur ? », *L'EA* n° 21 et « L'éducation est peur », *L'EA* n° 58, education-authentique.org.

soit cet ailleurs – et pas en moi⁷. **J'apprends ainsi à être dépendant** d'un autre et à ne pas me faire confiance. « *L'État oblige à étudier les lois et à vivre selon le modèle et l'exemple que celles-ci proposent*⁸. »

L'éducateur me présente un modèle que je dois apprendre, que je dois approcher le plus possible. Il mesure l'écart entre ma performance et ce modèle, et il m'incite à le réduire, par diverses interventions, agréables ou désagréables (« carotte » ou « bâton »). **J'apprends à me conformer** à ses attentes, à ce que l'« on » attend de moi.

Je dois aussi l'écouter. Pendant des heures, des jours, des mois, des années... j'écoute mon éducateur. Je ne peux parler, car je ne sais pas⁹ – et lui sait, mieux que moi, en tous cas –, car je ne saurais apprendre ce que je ne sais pas sans écouter celui qui sait. **J'apprends à écouter**, à recevoir des informations¹⁰ – et à ne pas parler, ne pas m'exprimer. J'apprends à écouter celui qui est « payé » pour parler : le professeur, le chef religieux ou politique, le présentateur, l'animateur, le guide, l'expert... lequel ne fait généralement que répéter ce qu'« on » lui a demandé de dire et non ce qu'il a élaboré lui-même. Le peuple des humains devient ainsi un vaste studio d'enregistrement.

J'entre à 9h et je ressorts à 16h. Même à l'intérieur de cet horaire contraint, à chaque heure, la sonnerie me dit de changer d'activité – que je ne choisis pas. Peu importe finalement l'activité que je laisse ou celle que je trouve, le but étant que je n'aie pas la maîtrise de mon temps. Je ne décide pas de mon emploi du temps, de l'emploi de mon temps. **J'apprends le temps contraint**. Souvent ce temps

7. Comme le remarque David Riesman, dans *La Foule solitaire*, Arthaud, 1964, les individus se fient plus, de nos jours, à leur « écran radar » pour se conformer aux goûts, aux opinions et aux valeurs des dominants, qu'à leur « gyroscope » intérieur. Ou comme l'explique Carl Rogers : « *La majorité des valeurs de l'adulte sont introjectées en lui à partir d'autres personnes ou groupes qu'il considère comme importants pour lui, mais ces valeurs il les considère comme si elles étaient les siennes. Le lieu de l'évaluation qu'il fait de la plupart des objets se trouve en-dehors de lui-même. Le critère par lequel il détermine ses valeurs est le degré d'amour ou d'acceptation qu'elles lui assurent.* » (*Liberté pour apprendre* Dunod, 1999 (1972), p. 244).

8. Werner Jaeger, *Paideia*, Gallimard, 1988 (1964), p. 359. À rapprocher également de Denis de Rougemont, *Les Méfaits de l'instruction publique*, L'Âge d'homme, 1984 (1929), p. 121-177.

9. Étymologiquement *l'in-fans* (« l'enfant ») est celui « qui n'a pas la parole ».

10. Former à écouter, notamment les messages politiques, mais aussi publicitaires, est l'une des fonctions principales de l'éducation, selon Guillermo Corrêa, *Educação, comunicação, anarquia*, São Paulo, Cortez, 2006.

contraint se prolonge encore, à la maison, par des heures de devoirs, quand ce ne sont pas des cours de piano, de judo ou de poterie¹¹... « *Je n'ai pas appris grand-chose à l'école. Mais j'ai appris que l'horloge, bien plus que le maître, dirigeait les activités*¹². » À l'image de notre travail en miettes¹³... qui laisse le salarié en miettes.

De la même manière, je dois rester confiné dans un espace limité. Je ne peux pas me déplacer où je voudrais. Même à l'intérieur de l'enceinte qui m'isole de l'extérieur, il est encore des lieux qui me sont assignés, permis ou interdits. **J'apprends ainsi l'espace contraint. J'apprends l'immobilité spatiale**, mais aussi l'immobilité symbolique, ainsi que **la coupure d'avec mes racines** physiques et symboliques : je deviens un être « offshore » ou « hors sol ».

Dans ce temps et cet espace contraints, je n'ai pas davantage le choix de l'objet de mes pensées. Un autre a décidé pour moi que ce sera, aujourd'hui, d'abord la germination du haricot, puis l'accord du participe passé, ensuite la surface du triangle, puis... Chaque heure – et même à l'intérieur de chaque heure –, le déroulement de ma pensée est décidé pour moi, par mon éducateur. Pendant des mois, des années... **J'apprends ainsi la pensée contrainte**, à ne pas avoir le choix de mes pensées, à penser à ce que d'autres pensent, voire à penser ce que d'autres pensent.

En outre, ce à quoi je suis ainsi contraint de penser est dénué de tout intérêt. C'est un savoir mort. Il n'est relié à rien dans la vie*, à rien de ce qui vibre en moi, pas plus qu'en celui qui l'enseigne. Découpé en tranches égales, insipides¹⁴, tout se vaut, donc rien ne vaut. Chaque heure la sonnerie me demande de changer, quel que soit l'intérêt que j'aurais pu porter à ce que je faisais, ou même si je ne l'ai pas terminé. Pas d'investissement possible. **J'apprends l'inutilité, l'insignifiance** de ce que l'on me fait faire, **le désintérêt** pour ce que je fais. Tout au plus, j'apprends l'intérêt de « bien faire » quelque chose d'inutile – pour avoir une bonne note, une bonne appréciation.

11. Cf. Joan Domènech, *Éloge de l'éducation lente*, Chronique Sociale-Silence, 2011, trad. Annelise Oriot et Jean-Pierre Lepri.

12. Wilfred Pelletier, *Le Silence d'un cri*, Sainte-Foy (Québec), Anne Sigier, 1985, p. 36.

13. Selon l'expression de Georges Friedmann, *Le Travail en miettes*, Gallimard, 1956.

14. Sans saveur. Et un savoir sans saveur n'est pas un savoir – « savoir » et « saveur », en effet, ont la même racine. Un savoir est nécessairement savoureux – a de la saveur – ou n'est pas.

J'apprends donc à ne pas approfondir, à changer sans arrêt pour du nouveau, mais du nouveau superficiel – comportement de type « zapping » sans lequel notre société de consommation s'écroulerait. **J'apprends le besoin* incessant du nouveau futile.**

Alors que la vie n'est que (par) des relations, j'apprends la mort-vie en « off-shore », coupé du monde, isolé de la vie. Isolé des autres aussi, sans échanges avec eux (ils sont interdits) – sauf durant quelques intervalles parfaitement encadrés¹⁵. **J'apprends à être seul au milieu des autres.** De même, les savoirs que je dois ingurgiter – pour les régurgiter le jour de l'examen final –, sont séparés (en matières), puis re-fragmentés par leçons, parcellisés au maximum, sans lien entre eux – et sans lien avec la vie. Ce sont des savoirs morts. **J'apprends à vivre divisé, à vivre comme un mort**¹⁶. Divisé en moi-même et divisé d'avec les autres – alors que la personne humaine n'est pas divisible, pas plus que l'univers, et que les interrelations sont le propre de la personne et de l'univers. « *L'enseignement est un processus de destruction. Les représentants de l'ordre que sont les enseignants ne vous laissent pas éprouver vos propres sentiments, ils vous disent ce que vous devez ressentir*¹⁷. »

J'apprends que je suis responsable de l'image du monde que l'on me donne, dont j'hérite, que je suis responsable des choix qui me sont imposés, de ma réussite ou de mon échec sur des critères que je ne choisis pas, de mon bonheur ou de mon malheur selon des normes qui me sont données...

Et je suis contrôlé en permanence, pas une minute sans surveillance : **j'apprends à être surveillé en permanence**¹⁸, à trouver cela normal.

15. Les re-créations n'en sont pas – rien ne s'y recrée. Elles ont plutôt une fonction d'exutoire destiné à mieux faire absorber l'oppression. Quelques minutes de défoulement contre toute une vie de contraintes... Comme avec les carnivals.

16. « *À la fin de la scolarité obligatoire, il y a beaucoup de jeunes qui sont très mal préparés, non seulement au travail, mais à la vie.* » (Hywel Jones, in *Les Finalités de l'éducation*, Sudel, 1978, p. 155). Bien observé, en effet : l'enfermement et l'isolement ne sont évidemment pas le meilleur moyen d'être en vie, d'être dans la vie. Questions subsidiaires : est-ce à l'école de s'adapter au monde du travail et à la société ? Doit-on se « préparer » à la vie ou ne s'y trouve-t-on pas déjà dès notre naissance ?

17. Wilfred Pelletier, *Le Silence d'un cri*, Sainte-Foy (Québec), Anne Sigier, 1985, p. 65.

18. 20 000 élèves brésiliens portent ainsi des puces électroniques dans leur uniforme. « *L'écolier est suivi à la trace et un SMS est envoyé aux parents en cas d'absence ou de retard* » (*Le Nouvel Observateur*, 10 mai 2012).

Alors que tous nos savoirs ont pour origine une question, pendant toute ma scolarité (mais ailleurs et après aussi), je n'apprends qu'à répondre à des questions, à exécuter du mieux possible des consignes – et non à en (pro)poser. Questions et consignes, en effet, sont l'apanage de l'éducateur ; de la part de l'éduqué, elles sont censurées. Les seules questions admises de la part de l'éduqué sont celles que l'éducateur lui demande ou l'autorise de poser – sur ce que l'éducateur attend à ce moment-là, pour *son* enseignement. En outre, les questions de l'éducateur ne sont que des simulacres, de fausses questions, puisque celui qui les pose en connaît déjà la réponse. **J'apprends à ne pas poser de questions, j'apprends à y être soumis** (à la question) **et à exécuter scrupuleusement les consignes** que je reçois, à être loyal, à **obéir à des ordres**. J'apprends qu'il n'y a qu'*une seule* bonne réponse à toute question, qu'elle préexiste, nécessairement, et que ce n'est pas moi qui la construis mais que je la reçois. **Je n'ai pas à juger** de l'exactitude de la question de mon éducateur, comme de ma réponse, **mais à être jugé** sur mon exactitude par rapport à la réponse attendue.

Je suis entraîné à reproduire, aussi fidèlement que possible, un modèle unique, une unique bonne réponse. Je suis mesuré à l'aune de ma capacité à me couler dans cette réponse unique, dans ce moule commun à tous. **J'apprends à me conformer, à me standardiser**, à rester à la place qui m'a été attribuée. À en être fier, voire heureux. Il ne m'est laissé ni place, ni moment, pour être seul avec moi-même. J'apprends à ne pas avoir de besoins et que **les besoins du groupe passent avant mes propres besoins**.

Si je dois me distinguer – et j'y suis incité –, c'est seulement dans ma manière et dans ma vitesse d'approcher cette standardisation. Mieux et plus vite je m'y coule, plus je serai félicité, reconnu. **J'apprends la compétition**, mais sur un chemin unique, sur de mêmes critères pour chacun – que je n'ai pas choisis. **L'obéissance** à ces normes, **c'est le succès**. S'en écarter, ne pas s'y soumettre, c'est l'échec. Dans ce parcours unique, c'est chacun pour soi. S'entraider, soit c'est tricher, soit c'est de manière bien encadrée, à la demande expresse de mon éducateur, quand et dans les limites qu'il autorise.

J'apprends que « plus », c'est « mieux ». La quantité c'est la qualité : plus de moyens, plus d'argent, plus d'équipements, des

salaires plus élevés... « Toujours plus » ; alors que nous vivons dans un monde fini.

J'apprends à courir après un diplôme pour avoir un emploi salarié ; à ne pas savoir comment vivre autrement qu'en situation de « salarié »¹⁹ – ni même à l'envisager. Comme si l'éducation ou le diplôme créait les emplois ! La simple observation montre déjà que les emplois salariés diminuent en nombre, sont de plus en plus stressants (un emploi en remplace deux) et que les salaires diminuent²⁰...

Les écrans (si bien nommés) d'ordinateurs, de vidéos... accompagnent les enseignements, certes avec réticence de la part des enseignants. Ils « disent » – et je l'apprends – que **la technologie**, en soi, c'est « mieux », que **c'est le progrès**...

« Ô malheureux enfant, victime perpétuelle de la pédagogie française, livré sans défense à toutes les entreprises, matière inerte que l'on broie, que l'on piétine et que l'on façonne, que l'on martyrise, sur qui s'acharne l'effort des pédagogues obstinés à t'arracher, morceau par morceau, ton originalité, ton activité, tes spontanéités, en un mot ta vie, afin de leur substituer une vie qui n'est pas ta vie, un mouvement qui n'est pas ton mouvement²¹. »

Voilà ce que j'ai enseigné entre autres – parce que je ne m'en doutais même pas –, pendant près d'un demi-siècle.

Cette liste n'est pas exhaustive. Elle peut être difficile à accepter, ne serait-ce que par le type de regard qu'elle suppose. Difficile, sans doute, sur des points qui heurtent les intentions affichées. Certains trouvent ces observations sombres, partiales : « Vous ne dites pas tout ce qu'il y a aussi de “bien” dans l'éducation »... D'une part, reconnaître qu'il y a « aussi » des points « positifs » dans l'éducation, c'est reconnaître implicitement que ces observations *sont* plutôt « négatives » et donc *sont* (fondées) – sinon, à quoi bon leur en opposer d'autres ? D'autre part, il n'est dit nulle part, ici, que cela est « bien » ou « mal ». Il s'agit d'une description. Certains penseront d'ailleurs que c'est bien ainsi, pour peu qu'ils y trouvent leur compte. En les mettant au jour, nous ne faisons que retrouver les intentions

19. La position de salarié est la même que celle d'éduqué devant un éducateur, ce dernier fût-il « éclairé », « généreux », « paternaliste » ou « camarade »...

20. Ivan Illich, *Shadow Work*, Marion Boyars, 2000.

21. Abel Faure, *L'Individu et les diplômes*, Stock, 1909 (déjà !), réédité en *fac-similé* par Elibron Classics, 2006, p. 72.

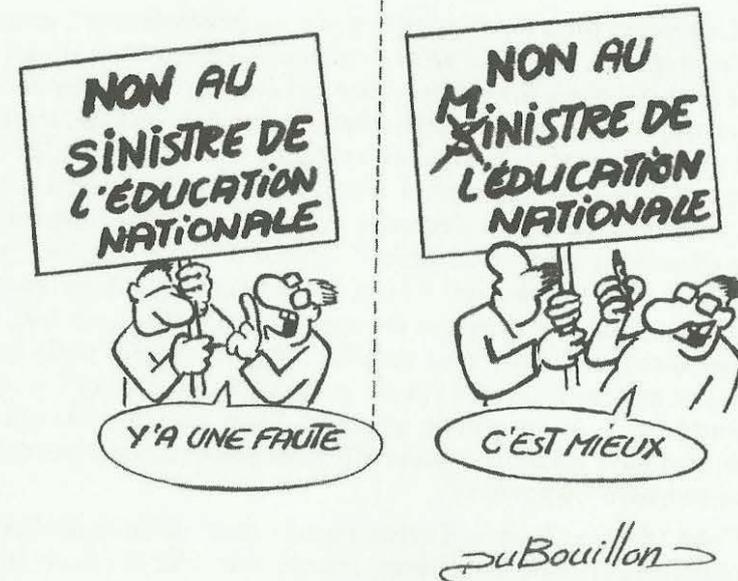
premières des fondateurs de l'école qui se seraient plutôt félicités de ces résultats – nous le verrons ci-dessous. Que tout ce qui est fait en éducation le soit au nom du « bien » de l'éduqué, nous n'en disconvenons pas – c'est même l'un des postulats qui fondent l'éducation. Mais, pour autant cette « bonne » disposition invalide-t-elle la réalité de ces effets ? Doit-elle m'empêcher de les voir ? « L'enfer est pavé de bonnes intentions », surtout en éducation.

Et si, précisément, pour faire passer tout cela – un peu difficile à voir et à supporter –, il fallait le dissimuler sous de plus belles et plus nobles intentions ? Ces traits de caractère sont appréciés par les publicitaires, les gouvernants, les hommes d'églises et tous les autres dominants. Est-ce un hasard ? Sans tomber dans la paranoïa du complot, puis-je, en fait, sortir des schémas qui m'ont éduqué et (m')interroger ? Certes je suis « libre » de penser ce que je pense et de faire ce que je fais – et encore... La question est quand même de savoir : « Qu'est-ce qui m'a déterminé à penser et à faire ce que j'ai choisi "librement" de penser et de faire ? » Je ne saurais échapper à des déterminants, lesquels, par définition, me déterminent. Et c'est le propre de la manipulation que de faire en sorte que je fasse « librement » ce que le manipulateur a voulu que je fasse, que je sois même heureux de le faire, de lui complaire, et que, de nos jours, en outre, je le paie même – et de plus en plus²² – pour le (lui) bien faire. Mon éducation ne m'a pas entraîné à voir cela. Puis-je néanmoins le voir et le comprendre ? Puis-je accepter que les « choses » ne sont pas tout à fait comme on m'a dit qu'elles sont, que ce qui *est* n'est pas ce qui *devrait* être, que les histoires sont une chose et la vie une autre, que la carte *n'est pas* le territoire²³ ? Que, de toutes manières, « *quoi que je dise d'une chose qu'elle est, elle ne l'est pas*²⁴ » ?

22. Cf. notamment : Frédéric Lordon, *Capitalisme, désir et servitude*, éd. La Fabrique, 2010 ; ou Robert-Vincent Joule & Jean-Léon Beauvois, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, P.U.G., 2004 (1987).

23. Nous reconnaissons volontiers Alfred Korzybsky comme l'un de nos inspirateurs. Disponible en français : *Une Carte n'est pas le territoire*, L'Éclat-Lyber, 1998.

24. Alfred Korzybsky. Voir également notre « Apprendre le rôle du langage », L'EA n° 13, education-authentique.org.



Quelques explications complémentaires

Que l'école n'ait pas pour objet l'épanouissement et qu'elle soit plutôt un instrument d'asservissement ne devrait pas être une découverte. Son histoire l'atteste – celle de sa création, comme celle de son expansion. D'autre part, son travail de socialisation, par exemple, n'est mis en doute par personne. Examinons maintenant ces deux aspects et évoquons-en quelques autres.

Histoire et développement des institutions

L'école de Jules Ferry aurait eu, dit-on généralement, pour ambition d'enseigner à lire, à écrire et à calculer – ce qui n'aurait pas été si mal déjà, si ces objectifs étaient ceux qui étaient véritablement visés. Car l'école, de nos jours encore, n'enseigne pas la lecture, mais le déchiffrement (lequel précisément empêche la lecture²⁵). Elle n'enseigne pas davantage à calculer, à dénombrer, mais plutôt à « compter », à énumérer – ce qui perturbe ou empêche le concept de nombre, le dénombrement et le calcul²⁶. Quant à écrire... quand, pour qui et quoi écrit-on à l'école²⁷ ? Non seulement ces compétences ne sont pas enseignées – ceux qui les apprennent le font, en fait, dans et de leur famille –, mais tout semble fait, à l'inverse, pour éviter qu'ils soient appris. Pourtant l'école prétend les dispenser²⁸ – en faisant le contraire – et en quinze années ! Alors que l'on sait qu'il ne faut, tout au plus, qu'une centaine d'heures pour acquérir ces compétences au moment opportun²⁹.

Vers 1850, en France, il existe encore, de-ci de-là, trois types d'écoles : l'école chrétienne des Frères, l'école mutuelle et l'école individuelle.

Le principe de l'école chrétienne des Frères est défini, dès 1680, par Jean-Baptiste de la Salle : « *Qu'un même livre, un même maître, une*

25. Très brièvement, entre autres : « *La différence majeure entre les enfants qui apprennent à lire tout seuls chez eux et ceux qui ne le font qu'à l'école est que les premiers lisent des textes qui les fascinent, alors que les seconds apprennent à décoder et à identifier les mots à partir de textes qui ont le plus grand mépris de leur intelligence.* » (Bruno Bettelheim et Karen Zelan, *La lecture et l'enfant*, Robert Laffont, 1983). Cf. également : Jean-Pierre Lepri, *La Lecture, essai de synthèse documentaire ; Comment se construit la signification du texte écrit ; Le Sujet de l'écriture ; Qu'est-ce que lire ?* ; soit 4 livrets d'une centaine de pages au total, à commander directement chez Voies Livres, 22 rue Saint Cyr, 69009 Lyon ; également : *Apprendre à lire pour apprendre*, 273 p. Le catalogue complet : www.education-authentique.org/uploads/PDF_DIV/VLC_Catalogue_Voies_Livres.pdf.

Aussi : Jean Foucambert, *La Manière d'être lecteur*, Albin Michel.

A.F.L. (Association française pour la lecture), 65, rue des Cités, 93300 Aubervilliers, www.lecture.org.

26. « Compter », c'est réciter la « comptine » des nombres... Voir sur ce sujet, le travail de Rémi Brissiaud, *Comment les enfants apprennent à calculer*, Retz, 2003.

27. Question largement abordée, avec la lecture, notamment par l'A.F.L. (Association française pour la lecture), www.lecture.org.

28. Joli verbe qui peut tout aussi bien signifier « distribuer » que « supprimer » (dispensé de sport, par exemple)...

29. John Gatto, *Dumbing Us Down*, New Society Publishers, p. 61.

*même leçon, une même correction servent à tous*³⁰. » C'est ce principe qui subsiste encore de nos jours.

À l'école mutuelle, les enfants qui savent enseignent à ceux qui ne savent pas encore, dans une organisation un peu militaire, supervisée par un adulte – pour un groupe d'une centaine d'élèves. Cette école finira toutefois par être supprimée par les pouvoirs publics, précisément « *parce qu'elle marchait trop bien*³¹. »

Dans les campagnes, on trouve également l'école individuelle : « *Chacun vient trouver le maître quand il en a envie pour lui montrer ce qu'il a fait, lire un peu avec lui, et se préparer, s'il en a envie, à lire un peu plus loin tout seul, hors de l'école*³². » Cette école sera également supprimée, vers 1880, par les lois scolaires qui, à l'inverse, confirmeront l'enfermement des enfants – lequel ne cessera depuis de s'étendre en nombre, sur le territoire et en durée.

L'école française naît donc, en 1880, de par la volonté de la bourgeoisie de reprendre à son bénéfice le pouvoir du clergé sur les mentalités et sur les richesses³³. C'est aussi l'époque des premières manufactures et des industries. Celles-ci demandent des manouvriers qui arrivent et repartent en même temps, pour que les premières chaînes (les si bien nommées) de travail fonctionnent efficacement. Dans le même temps, pour que leur travail soit bien fait, il vaut mieux qu'ils aient un minimum d'instruction. Rien d'étonnant alors que la structure de l'école – nous y reviendrons – soit construite sur le modèle des usines : enfermement dans un même lieu, pendant un temps donné, du même groupe de travailleurs, dévoués entièrement à leur travail. C'est à ce modèle, en effet, que l'école est chargée de préparer. L'astuce aura été de faire croire que c'est dans l'intérêt des ouvriers ou des élèves, alors que c'est dans l'intérêt de ceux qui les organisent et les dominent. Car, comme le note John Gatto, « *seuls les esclaves sont regroupés par d'autres que par eux-mêmes*³⁴. »

30. Cité par Anne Querrien, *L'École mutuelle, une pédagogie trop efficace ?*, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005, p. 74.

31. Anne Querrien, *op. cit.*, p. 25.

32. Anne Querrien, *op. cit.*, p. 115.

33. Ce qui aboutira notamment, en 1905, à la loi de séparation de l'Église et de l'État.

34. John Gatto, *Dumbing Us Down*, New Society Publishers, p. 85, qui rappelle, par exemple, que les bâtisseurs des cathédrales participaient de leur plein gré et anonymement à l'œuvre commune.

L'école s'institue donc d'abord *contre* le clergé. De là, les « séminaires laïques³⁵ », le combat contre l'« obscurantisme religieux », la laïcité « bouffe-curés ». . . Le clergé a servi, à cette occasion, de « bouc-émissaire » unificateur – « tous unis contre l'ennemi³⁶ ». Mais en prenant la place de l'église, l'école est devenue une nouvelle église. « *L'école, c'est notre Église à nous* », écrit, en 1882, *La Petite République*³⁷. Elle fonde son intervention sur l'idée que l'homme naît incompetent et le demeure tant qu'il n'a pas été éduqué – tout comme l'église se fonde sur le péché originel pour organiser et contrôler la « dévotion » de ses « fidèles³⁸ ». Comme l'église, l'école explique que hors d'elle, sans ses professionnels patentés, il n'est « point de salut ». Comme l'église, l'école demande que ses enseignements soient crus, elle demande notre *foi* et notre espérance en elle. « *Un enseignant est préposé à "donner à croire"* », observe Daniel Hameline³⁹. Une nouvelle religion a remplacé la précédente, avec ses châtiments et ses bénédictions, sa liturgie et sa doctrine. Aussi rude et aussi coercitive, voire davantage, que la précédente : une surveillance de chaque instant, pendant chaque journée, pendant des années. Le nouveau salut par l'école est à ce prix.

Mais la bourgeoisie ne voulait pas que les enfants du peuple en sachent ou en comprennent trop. La pensée critique est une menace pour l'ordre établi – quel qu'il soit. « *Le dieu ne peut susciter d'autres dieux sans mettre son privilège en péril*⁴⁰. » Aussi l'école a dû s'instituer aussi contre la bourgeoisie dominante réticente. Elle n'a pu la convaincre, difficilement, qu'en l'assurant de son double jeu : « émancipation » des masses dans les mots, « soumission » aux nouveaux dominants dans les faits. Voici ce que Jules Ferry dit ouvertement, à propos de la « lecture », à cette bourgeoisie pour la rassurer : « *Oui, il est possible qu'au bout d'un an ou deux, nos petits enfants soient un peu moins familiers*

35. Nom donné aux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, supprimées en 1991.

36. Ce qu'analyse, dans un autre registre, Pierre Conesa, *La Fabrication de l'ennemi*, Robert Laffont, 2011.

37. Anne Querrien, *L'École mutuelle, une pédagogie trop efficace ?*, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005, p. 115.

38. Ces mots sont pleins de sens.

39. S'appuyant aussi sur Régis Debray : « *Le croire n'est pas en aval du savoir ni son déchet, mais coextensif à l'acte de sa transmission.* » (1981, p. 357), in Daniel Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, ESF, p. 200.

40. Daniel Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, ESF, 1986, p. 205.

*avec certaines difficultés de lecture ; seulement, entre eux et les autres, il y a cette différence : c'est que ceux qui sont plus forts sur le mécanisme ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, tandis que les nôtres comprennent. Voilà l'esprit de nos réformes*⁴¹ » (souligné par nous). Et si ce n'est pas encore assez clair, voici, par exemple, ce qu'explique un pédagogue, en 1886 : « *Ne craignons pas d'affranchir, d'émanciper les esprits, si nous savons, en même temps, découvrir le secret de les modérer, de les contenir, si [...] nous leur faisons trouver en eux-mêmes le frein nécessaire pour réformer les passions et les mauvais instincts*⁴². » Ne craignons pas de les affranchir, si nous pouvons ainsi mieux les contrôler ! Et l'idée même de « les affranchir » révèle la situation de domination qui préexiste dans la mentalité de l'affranchisseur – comme si l'émancipation pouvait être « octroyée ». Cette mentalité existe encore, de nos jours, en ceux qui lui ont succédé. Tout comme chez Rousseau – souvent invoqué en pédagogie, surtout par les pédagogies « nouvelles » – qui avouait lui aussi : « *Il n'y a pas d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté*⁴³. » La manipulation, dans sa forme la plus pure et la plus assumée, est ainsi bien affirmée – dès l'origine de l'école et de l'éducation.

La bourgeoisie a donc « tiré la couverture à elle ». Elle a veillé à ce qu'aucun esprit lucide ne sorte de l'école, si ce n'est ceux de sa propre classe ou bien ceux des rares transfuges, triés sur le volet, qui acceptent, en sous-bourgeois, de la servir. Le schéma et le chemin de l'école étaient, dès lors, tout tracés : formater les esprits et les corps au service de l'enrichissement économique de la bourgeoisie.

La structure n'a pas évolué. Seuls des aménagements sont apportés sur la forme, logiquement appelés re-formes* (nouvelles formes), innombrables. Avec l'une d'elles, en 1932, le ministère de « l'Instruction publique » devient le ministère de « l'Éducation nationale ». L'éducation qui, jusqu'alors était de la seule responsabilité des familles, passe sous celle de l'État. Une manière, pour lui, d'étendre son emprise, au-delà de la simple instruction, sur le contrôle des

41. Discours de Jules Ferry au congrès pédagogique des instituteurs du 19 avril 1881. Jules Ferry était, en son temps, détesté par la droite et haï par la gauche radicale ! Le « tonkinois » était également colonialiste et raciste – ce qui était relativement courant en 1880 (cf. l'exhibition de « sauvages » à l'Exposition universelle de 1889, à Paris ; ces exhibitions n'ont cessé qu'en 1958).

42. Gabriel Compayré, *Cours de pédagogie*, Delaplane, 1886, p. 29.

43. *Émile ou de l'éducation*, Garnier, 1964, p. 121.

comportements, voire des pensées. Mais une manière aussi de mieux tromper les exploités – en faisant mine de leur offrir plus et mieux – avec le plein assentiment des « trompés », quand ce n'est pas en réponse à leur propre revendication. Par la suite, les nouveaux dominants – les actionnaires capitalistes, issus du développement de l'industrialisation –, ont simplement pris le relai de la bourgeoisie. Ils sont devenus « *les nouveaux maîtres de l'école*⁴⁴. » Après le clergé, puis la bourgeoisie, puis les « marchands », viendra peut-être une quatrième vague de dominants – lesquels n'auront, sans doute, plus recours à l'école pour asseoir leur domination.

L'expansion de toute institution

Après s'être étendu en ministère de « l'Éducation », le système scolaire n'a eu de cesse de poursuivre son extension, de courir vers le « toujours plus » :

- dans ses domaines : éducation générale, technique, professionnelle, agricole..., et en y multipliant encore, sans cesse, et les niveaux et les branches ;
- en se différenciant et en se spécialisant : éducation « spéciale », réadaptation, rééducation, confessionnelle... ;
- en abaissant l'âge d'admission : 5 ans, 4 ans, 3 ans, puis « tout petits »... ;
- en allongeant la scolarité : jusqu'à 12, puis 14, puis 16 ans..., voire éducation pour les adultes, éducation tout au long de la vie, « explosion universitaire »... ;
- en prolongeant le temps scolaire à la maison, avec les devoirs (interdits pourtant, à l'école primaire, depuis plus d'un demi-siècle) ;
- en instituant un contrôle de plus en plus systématique sur les personnes : évaluations nationales, livrets de compétences, dossier scolaire, fichiers nationaux⁴⁵ ;
- en augmentant le nombre et le besoin de diplômés – ne serait-ce que pour être habilité à enseigner : il fallait le brevet, puis le bac, puis la licence, et maintenant « il faut » le master ;
- ...

44. Comme le désigne Nico Hirtt, *Les Nouveaux maîtres de l'école : L'enseignement européen sous la coupe des marchés*, Aden Éditions, 2005.

45. « Chaque élève de l'école primaire, dont le professeur aura suivi les grilles de référence, aura subi lors de son passage au cycle 2 (fin de CP) une centaine d'évaluations afin d'attester de son niveau de maîtrise des seuls piliers 1, 3 et 5 du socle commun des compétences » (Christian Laval, *La Nouvelle école capitaliste*, La Découverte, 2011, p. 247).

À l'image d'une « pieuvre » – c'est aussi le surnom donné à la *Mafia* –, l'école étend irrésistiblement ses tentacules, dans tous les sens.

Le système a fait passer pour « démocratisation » un accès illusoire pour tous à la culture bourgeoise. Elle l'a fait miroiter, sans en donner les clés, voire tout en l'empêchant, pour ainsi enrégimenter la jeunesse, de plus en plus étroitement, de plus en plus longuement.

Comme toute institution, « *le système d'éducation s'est développé à un point tel qu'il poursuit ses propres finalités*⁴⁶ », son auto-développement. Il a perdu de vue les finalités supposées qui avaient provoqué sa création. La pauvreté des « fins » publiées de l'éducation peut en être un témoignage, tout comme l'aveu du ministre (cité ci-dessus), selon lequel **la finalité de l'école, c'est l'école**. Tous les pédagogues, de droite ou de gauche, conservateurs ou progressistes, sont (ré)unis par ce même but : sauver l'école, la faire perdurer, coûte que coûte, par tous les moyens⁴⁷. Pourtant l'école actuelle n'est jamais qu'un épiphénomène – moins de 150 ans – au regard des milliers ou des millions d'années de l'humanité. Elle n'est pas davantage, de nos jours, le quotidien de certains – peuples ou personnes – qui s'en protègent activement⁴⁸.

L'école « socialise »

Bien évidemment, l'école socialise. Nous venons de voir, ci-dessus, qu'elle prépare effectivement les individus à vivre dans un certain type de société. Ainsi, dans cette société et pour que chacun apprenne à y être à sa « juste » place, on commence par rassembler tous les enfants de 3-4 ans, par groupes d'une trentaine, sous la coupe d'un adulte qui va les surveiller pour qu'ils n'échappent pas à son emprise, à aucun moment, physiquement ou mentalement, pendant six heures par jour, rythmées par une sonnerie, cinq jours par semaine, quarante

46. Gabriel Fragnière in *Les Finalités de l'éducation*, Sudel, 1978, p. 49. Selon l'auteur, le système d'éducation occuperait jusqu'à 1 personne sur 3 de la population globale, en comptant les élèves, les enseignants et tous ceux qui sont impliqués dans l'éducation.

47. Réformes, refondations, améliorations, innovations, modernisations... il s'agit toujours de confirmer l'école, de prolonger sa vie – et non de la mettre en question.

48. Les sociétés sans école sont évoquées plus loin. Des mouvements et des familles dits d'I.E.F. (« instruction en famille » – pour respecter la loi) existent. Cf. Catherine Baker, *Insoumission à l'école obligatoire*, Tahin Party. Téléchargeable gratuitement : tahin-party.org/cbaker.html. Ou encore : Claudia Renau, *L'Apprentissage informel expliqué à mon inspecteur*, L'Instant Présent, 2012.

semaines par an, enfermés dans une même boîte. L'année d'après, ils cèdent leur place aux suivants et changent de boîte et de chef, mais toujours dans les mêmes conditions. Et cela dure une autre année, et une autre, et encore une autre... pendant une douzaine d'années, pour ceux qui n'iraient pas à l'école maternelle, une quinzaine d'années pour la plupart. À l'école, « *mon enfant n'est pas un être humain spontané et vivant, c'est un objet qu'on place, qu'on déplace, qu'on apporte et qu'on range. Il doit marcher, tourner, virer à droite et à gauche comme un cheval de manège*⁴⁹. »

Ceux qui vont encadrer ou piloter le système ont droit, eux, à vingt années et plus de ce régime, avec, au bout, un certificat d'habilitation à encadrer, à dominer. Stirner disait à propos du recrutement des professeurs : « *On leur a magnifiquement rogné les ailes : à leur tour de les rogner ! On les a dressés, à leur tour de dresser !*⁵⁰ »

Dans cette nouvelle société, les titres de naissance (comte, baron...) ont, tout au plus, été remplacés par les titres universitaires (docteur, major de X⁵¹, mais aussi de Y ou Z...).

La socialisation de l'école a réussi.

Les finalités profondes

« *Le curriculum n'est caché qu'à ceux qui ne veulent pas voir. C'est à dire à la majorité ! Ce qui brouille toute analyse du caché, lorsque le sens commun s'en mêle, c'est d'imaginer que le caché est honteux, que tous les acteurs ont à cœur de favoriser la transparence. Dans le monde social, et l'éducation ne fait pas exception, la transparence n'a qu'une valeur pragmatique : elle sert les stratégies et les intérêts des uns, contrarie ceux des autres. L'observateur sociologue doit simplement reconnaître que cette [transparence] n'est qu'un point de vue parmi d'autres et que ceux qui la défendent travaillent, comme les autres acteurs, à fabriquer des représentations de la réalité qui, d'une manière ou d'une autre, les arrangent...*⁵² »

49. Abel Faure, *L'Individu et les diplômes*, Stock, 1909 (déjà !), réédité en fac-similé par Elibron Classics, 2006, p. 66-67.

50. Max Stirner, *De l'éducation*, Paris : Spartacus, 1974 (1842), p. 40.

51. Surnom donné à l'École polytechnique.

52. Philippe Perrenoud, *op. cit.*, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html.

Déjà, en 1970, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*⁵³, constataient que l'école produit des illusions dont les effets sont loin d'être illusoire. Ainsi, l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires est la contribution la plus spécifique que l'école apporte à la reproduction de l'ordre établi. Les auteurs ont bien mis au jour la manière avec laquelle elle reproduit la structure de la distribution du capital culturel. Déjà, en 1964, ils avaient montré, dans *Les Héritiers*, les mécanismes de reproduction des privilèges sociaux qui sous-tendent l'apparente égalité des élèves de l'université.

En vain, évidemment, puisque la finalité constitutive de l'école n'a jamais été l'égalité, nous l'avons vu, mais la reproduction des privilèges. L'éventuelle mise en question de la reproduction sociale par l'école n'est pas de l'ordre des idées, mais de celui des rapports de force, voilés ou musclés. Lorsque l'appel à la « raison », c'est-à-dire l'ar-raisonnement des dominés, ne suffit plus à faire entendre la raison (du plus fort, s'entend), la police ou l'armée est appelée à la rescousse – contre les étudiants, les « indignés », les « désobéissants⁵⁴ » et autres « insoumis ».

« L'échec de l'école est une réussite⁵⁵ ». Pour cela, il lui suffit de proposer des normes inadaptées à la culture des enfants : leur « différence » peut alors être étiquetée « échec ». Du coup, ce que les pauvres apprennent à l'école, c'est qu'ils ont échoué. Ainsi, « grimper sans accessoire en haut d'un cocotier » mettrait en échec nombre d'enfants français et placerait en réussite nombre de petits Africains de la côte. Ce sont les normes qui sont inadaptées à certains enfants, mais ce sont eux qui sont désignés comme « inadaptés ». Ils sont « pris » alors dans toutes sortes de dispositifs de rattrapage (qui n'ont jamais rien rattrapé ou si peu), de réinsertion, lesquels plutôt les stigmatisent et les confirment dans leur incapacité. Ce soutien, en consacrant « leur » handicap, ne fait, au fond et d'autre part, que valider ces normes handicapantes. La différence devient « leur » échec. On peut bien alors chercher un coupable : mauvais profs, mauvais

53. Paris, Éditions de Minuit, 1970.

54. Nous déplorons ces termes d'« indignés » ou de « désobéissants » qui situent les intéressé-e-s en négation par rapport au modèle dominant (en contre-dépendance) et non de manière affirmative, autonome, indépendante de celui-ci.

55. C'est le titre de l'une de nos réflexions publiée notamment dans *L'ÉAN*° 10 : education-authentique.org.

manuels, mauvais administrateurs, politiciens, parents, enfants... qui sont jugés, condamnés. Un coupable trouvé, on espère que tout ira mieux. Mais la structure même du système n'est surtout pas remise en question. Pourquoi le serait-elle ?

Ceux qui réussissent à l'école – et certains même avec plaisir – n'ont pas la conscience de tout ce à quoi ils se plient, à quoi ils se conforment, pour cela. Tout ce à quoi ils renoncent. Ils sont congratulés, encouragés à se mouler dans le modèle – dont on espère qu'ils seront les défenseurs, voire, à leur tour, les agents.

En résumé

Les éduqués sont éduqués par des éducateurs, eux-mêmes éduqués avec succès et patentés pour éduquer.

Ceux qui ne sont pas éduqués sont malheureux, dans l'erreur, voire l'horreur, si ce n'est dans la sauvagerie.

Tout doit être fait pour les éduquer ou les « r-attraper ».

John Cotton recommandait déjà, vers 1600 :

« *Saisissez-vous des enfants et tenez-les bien* ⁵⁶. »

Car, comme le reconnaissait aussi Leibniz, « *Celui qui est maître de l'éducation peut changer la face du monde.* » Et il précisait : « *L'éducation peut tout : elle fait [même] danser les ours.* »

Catherine Baker explique carrément que, dans l'éducation : « *L'enfant ne doit pas être « livré à lui-même.* ». *Il doit être livré à d'autres* ⁵⁷. »

La finalité de l'éducation, c'est tout simplement... d'éduquer.

Les anciens Égyptiens ont construit des pyramides – à l'image de leur société pyramidale, avec le Pharaon-Dieu au sommet, les esclaves à la base et, entre, tous les corps intermédiaires. Chacun est une pierre défini-e par sa position dans la pyramide. Comme le commente John Gatto :

56. "Take hold the children" (John Cotton, congrégationniste, 1585-1652, rapporté par John Gatto, *Dumbing Us Down*, New Society Publishers, 2005 (1992), p. 71).

57. Catherine Baker, *Insoumission à l'école obligatoire*, éd. Tahin Party, chap. 9, p. 1, Téléchargeable gratuitement : tahin-party.org/cbaker.html.

« *Les écoles enseignent exactement ce qu'elles ont été conçues pour enseigner et elles le font très bien :*

*Former de bons Égyptiens qui restent à leur place dans la pyramide*⁵⁸. »

On n'apprend peut-être pas que cela à l'école. Mais qu'y apprend-on d'autre ? Et, si c'est le cas, cela compense-t-il le reste, l'un justifie-t-il l'autre ? Que reste-t-il de ces quinze années d'école ? Cela valait-il vraiment quinze années de ma vie ? Et ce que je pense y avoir appris, le dois-je bien à l'école ? N'est-ce pas moi – et moi seul – qui apprends ce que je trouve devant moi ? Ne l'aurais-je pas appris, de toutes façons, mieux et plus vite, autrement ?

Il est temps de chercher à comprendre encore mieux le fondement profond de toute éducation – qu'elle soit traditionnelle ou alternative, scolaire ou familiale... – pour voir s'il n'y a pas mieux à faire que, sans cesse, repeindre la même prison de nouvelles couleurs. Et de se disputer indéfiniment sur la couleur. Peut-être y a-t-il une vie hors de la prison ?

Nous allons tenter de comprendre si cela peut vraiment durer ainsi, et envisager comment cela pourrait se terminer.

58. John Gatto, *Dumbing Us Down*, New Society Publishers, 2005 (1992), p. 14. Ou, comme le dit August Strindberg : « *L'éducation fait de nous une pièce de machine et non un individu.* » (*Dans la chambre rouge*, Stock, 1949).

Seconde fin (disparition) de l'éducation

LES FINALITÉS RÉELLES...



*Si haut qu'on monte,
on finit toujours par des cendres¹.*

Nul ne sait empêcher la mort, tout au plus la retarder un peu : c'est le propre de la vie que d'inclure la mort et même de s'en nourrir, d'en vivre. Comme devant toute mort, on peut déplorer la fin-cessation de l'école et de l'éducation. On peut aussi la voir comme une délivrance et s'en réjouir. Notre propos n'est pas là. Que nous souhaitions la fin de l'éducation ou que nous nous y opposions, la mort de l'éducation, comme de toute œuvre humaine, est inéluctable – c'est la loi de l'entropie². La seule question à propos de cette fin annoncée est *quand* ? Et l'autre question *comment* (va-t-elle mourir) ? C'est surtout sur cette deuxième question que nous nous pencherons. Ne serait-ce que pour ne pas être pris au dépourvu – ne pas trop en souffrir. Et pourquoi pas, aussi, pour préparer la mort de l'éducation, ou, à tout le moins, pour préparer notre survie après sa mort.

Dans un premier temps, nous approfondissons notre compréhension des mécanismes constitutifs de l'éducation, de *toutes* les éducations – et pas seulement de celle de l'école ou de tel ou tel mouvement ou méthode pédagogique.

Cela nous permettra, dans un deuxième temps, d'envisager plus sereinement les fins prédictibles de l'éducation.

1. Henri Rochefort. Ou encore : « *Tout ce qui monte doit redescendre.* » (Loi de Murphy, Arthur Bloch, *Murphy's law*, Berkley Publishing Group, 1948).

2. Mouvement général qui va, pour toute chose, de l'ordre vers le désordre – sur des échelles de temps variables.

L'ESCLAVAGE ENSEIGNÉ À L'ÉCOLE

AU TABLEAU

OUI MAÎTRE



À la racine de l'éducation

Le but de l'éducation totalitaire n'a jamais été d'inculquer une conviction mais de détruire la capacité de s'en former une³.

La relation éducative s'est fondée et développée à partir de prémisses fragiles, voire ambivalentes. Et s'il s'agissait d'un malentendu, voire sciemment d'une tromperie ? Nous allons analyser cette idée aux trois plans :

- juridico-moral
- relationnel
- social et humain.

Au plan juridico-moral

L'éducation est devenue un « bien » évident, une valeur en soi. Pourtant, par exemple, l'éducation à la haine de ceux qui me sont différents, à la fabrication d'explosifs, à l'exploitation ou à la mort d'autres hommes... est loin de faire l'unanimité sur son « bien ». Ce qui ferait la valeur morale de l'éducation, ce n'est donc pas l'éducation en soi, mais *ce* à quoi elle éduque. C'est la valeur de *ce* à quoi elle est supposée éduquer qui se reporte *ipso facto* sur l'éducation elle-même. Car même si éduquer c'est « conduire hors de soi », cela ne peut avoir une valeur en soi : tout dépend, en effet, *où* je te conduis, *où* je suis conduit. Cette confusion de l'action avec l'objet de l'action permet au mirage de l'éducation (en soi) de fonctionner : elle est proposée-imposée, voire revendiquée partout, parce que jugée unanimement bienfaitrice. S'y opposer serait immoral. C'est parce que l'éducation est considérée comme une valeur en soi que ce proverbe prend tout son sens, ironiquement et cyniquement : « On frappe un animal,

3. Hannah Arendt, citée par Gatto, *Dumbing us down*, New Society Publishers, 2005 (1992), p. xxviii.

c'est de la cruauté ; on frappe un homme, c'est un délit ; on frappe un enfant, c'est de l'éducation. » Éducation ! Que de « crimes » sont ainsi commis en ton nom ! Nous renvoyons, sur ce sujet, notamment au *C'est Pour ton bien*, d'Alice Miller⁴.

L'éducation ne peut donc pas être une valeur en soi. Tout ce qui est « éducation » n'est pas nécessairement bienvenu. On peut s'en rendre compte déjà dans les analyses ci-dessus.

Apprendre et même enseigner ont précédé l'éducation, de plusieurs siècles, voire de milliers d'années. La *paideia* grecque – qui a fourni la racine de « pédagogie » –, ainsi que bien d'autres procédés⁵ ne sont toutefois pas, à proprement parler, des « éducations ». D'ailleurs, le mot *éducation* n'apparaît, en France, que vers 1500⁶ et il ne se stabilise, dans son sens actuel de « faire apprendre à quelqu'un les usages de la société », que vers la fin du XIX^e siècle⁷, en même temps que l'école est instituée. Que de chemin parcouru jusqu'à sa généralisation récente, notamment par ce récent « droit » de l'enfant à l'éducation !

4. Aubier Montaigne, 1998.

5. Présentés plus loin.

6. Le mot apparaît pour la première fois, à la fin du Moyen Âge, dans un document de 1498, selon Ivan Illich, *Towards a history of needs*, Heyday Books, p. 75, et en 1527 selon le *Dictionnaire Robert Historique*.

7. *Dictionnaire Robert historique*. Auparavant, « éduquer » avait le sens de nourrir, élever. On « éduquait » ainsi les vers à soie (XVIII^e siècle).

Du besoin

*On a souvent de plus petits besoins que soi*⁸.
*On connaît mieux un homme quand on connaît ses besoins*⁹.

L'invention du concept

Les théories des besoins, malgré leur diversité – Maslow (dont la fameuse pyramide n'apparaît nulle part dans son œuvre !), Viveret, Rosenberg, Weil¹⁰... –, ont en commun de faire exister la notion de besoin. Je mange, je respire, j'apprends... et ce n'est nullement un besoin, mais un acte qui « va de soi » dans le flux de la vie. Que ce qui permet à cet acte d'exister se raréfie ou bien soit pollué – ce qui est une autre forme de raréfaction –, que cet acte soit, en quelque sorte perturbé ou empêché, alors naît le « besoin » de manger, de respirer, d'apprendre...

La fabrication du besoin

Pour faire exister un besoin, il suffit donc de raréfier ou de polluer ce qui alimente la vie – cette raréfaction pouvant être d'origine naturelle (sécheresse, vents, incendie...) ou provoquée plus ou moins consciemment (incendie, pollution, manipulations chimiques ou autres...). Il suffirait ainsi d'empoisonner une rivière pour créer le besoin d'eau pure, donc le besoin de produits pour la dépolluer, de services pour distribuer de l'eau pure, de médecins et de médicaments pour traiter les conséquences de cette pollution, etc. En d'autres termes, le besoin me fait passer d'une situation dans laquelle je suis naturellement autonome et confiant dans mes actes de (sur)vie à une situation de dépendance – généralement vis-à-vis de quelqu'un qui saurait satisfaire mon besoin, donc de plus puissant que moi¹¹ sur ce point.

L'exploitation du besoin

Les êtres bien-pensants peuvent alors prospérer pour traiter les « besoins », les « problèmes » et leur apporter des « solutions ». Avec eux, la dépendance s'accroît progressivement – dans l'histoire de l'humanité, comme dans l'histoire de chaque individu. Ensuite, le « besoin » devient un « droit » : de me déplacer, d'être en bonne santé, d'apprendre... Et bientôt ce droit devient une « obligation »...

8. Roland Topor.

9. Stephen King, *La Ligne verte*, J'ai lu, 2000.

10. Pour ne citer que ceux auxquels nous avons eu nous-mêmes recours, en d'autres temps, pour justifier une « meilleure » éducation ! (www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/450.pdf). Mais il en existe bien d'autres.

11. Pour quelque raison que ce soit, dont la moindre n'est pas ma propre reconnaissance de son caractère de puissant.

Parallèlement, la satisfaction de ce « droit » est de plus en plus corrélée à un marché, légitimée par des experts : la question du lait maternel et du lait industriel pour bébés en est une illustration. Mais je peux constater le même phénomène en matière d'apprendre, de santé, etc. Se greffe, là-dessus, l'exacerbation des désirs, allègrement confondus avec les besoins – autant « fabriqués » et « attisés » les uns que les autres.

L'exacerbation de la dépendance

La dépendance permet de faire des différences dans l'allocation des moyens de satisfaire ces « besoins ». Il y a encore une soixantaine d'années – et encore en beaucoup d'endroits dans le monde – la plupart des habitations étaient auto-construites, la nourriture autoproduite ou échangée gratuitement, les bébés naissaient naturellement à la maison, etc. Maintenant, non seulement la plupart des maisons sont construites par des professionnels qui ne les habitent pas, la nourriture est produite et distribuée par des actionnaires qui ne la mangent pas, les médecins, spécialistes, infirmiers... font naître (*sic*) les bébés dans des usines adéquates..., mais ceux qui s'aviseraient de construire leur propre maison, de produire leur propre alimentation, de donner naissance à la maison, d'apprendre par eux-mêmes... sont en butte aux pires difficultés, voire sont durement pénalisés.

Les professions déresponsabilisatrices

Le recours, de plus en plus obligé, à des professionnels est ainsi créé et entretenu par un mode de société, puis par les professionnels eux-mêmes – pas nécessairement de mauvaise foi. Ils justifient, en retour, leur existence – la leur et celle des « besoins ». Illich¹² les désigne par l'expression de professions déresponsabilisatrices, car leur fonction principale, cachée bien entendu, est de contrôler (dans le seul but de contrôler), de faire penser et croire que l'homme n'est plus capable de savoir ce qui est bon pour lui et qu'il doit s'en remettre à eux : éducateurs, médecins, travailleurs sociaux, scientifiques. « *Les magistrats, la police, les gardiens de prison, les religieux et les enseignants font partie du même clan : ils visent tous à exercer un contrôle sur le comportement des individus*¹³. »

12. Notamment, Ivan Illich, *Towards a History of Needs*, Pantheon Books, 1977.

13. Wilfred Pelletier, *Le Silence d'un cri*, Sainte-Foy (Québec), Anne Sigier, 1985, p. 103.

Le « droit » de l'enfant à l'éducation

Passons d'abord, dans cette expression, sur cette ségrégation, cette (dis)qualification, de l'« enfant ». La notion actuelle d'enfant est récente – trois siècles, au mieux¹⁴. Elle signifie, selon son étymologie, *infans*, celui « qui ne parle pas / n'a pas la parole ». Instituer un enfant, c'est (se) créer une personne humaine faible, incompétente, qui n'a pas « droit de parole », pour tout dire inférieure à l'adulte. Une hiérarchie pour le moins à discuter. Et si ce n'était pas l'adulte le modèle et le devenir de l'enfant, mais bien plutôt l'enfant, l'avenir de l'homme¹⁵ ? La spontanéité, la créativité, la globalité, la flexibilité, la capacité à être dans l'instant présent... sont, en effet, des caractéristiques enfantines que l'adulte a perdues – et que seul le « génie » (étymologiquement : *genitalia*, qui a à voir avec la naissance) aurait retrouvées¹⁶.

La Convention des « droits de l'enfant » qui institue ce droit à l'éducation (et d'autres droits) commet d'abord un abus de langage. Il ne saurait, en effet, s'agir de « droit » puisqu'aucun tribunal n'est prévu pour en juger, et qu'aucune sanction n'est prévue, ni ne serait applicable, en cas d'infraction. Tout au plus s'agit-il d'un vœu. Cela n'empêche pas nombre d'enthousiastes de considérer cela comme un progrès, une avancée. Les mêmes ou leurs semblables transforment ensuite allègrement ce faux-droit en un « devoir », en une « obligation ». En France, par exemple, le *droit* à l'instruction d'un enfant devient, par une sorte de tour de passe-passe, une *obligation* d'instruction. Ainsi, dans toutes les familles qui ne scolarisent pas leur enfant, l'inspecteur vient s'assurer qu'une instruction est bien donnée à l'enfant – premier abus, donc – et qu'en outre, elle est conforme à celle de l'école – deuxième abus. La seule chose que l'État aurait à contrôler – mais il pourrait, tout aussi bien, faire confiance, au moins en l'absence de soupçons –, c'est que le « droit » de l'enfant à l'instruction est bien respecté – ce qui est tout autre chose que contrôler une « obligation » d'instruction.

D'autre part, pour que ce droit – discutable – à l'éducation existât, il faudrait que son corollaire, le droit d'éduquer, existât également.

14. Dans son sens actuel. Cf. Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Points, 1975.

15. Cf. notre réflexion « L'enfance est l'avenir de l'homme », publiée dans *L'EA* n° 51, education-authentique.org.

16. On dit parfois du génie qu'il retrouve sa « fraîcheur d'enfant ».

Or, non seulement personne n'en parle ni ne le revendique, mais qui pourrait le justifier et comment ? Tolstoï le met en doute ainsi : « *Le droit de donner l'éducation n'existe pas. Par quoi prouvez-vous ce droit ? Vous supposez le nouveau droit d'un homme à faire des autres hommes ce qu'il veut qu'ils soient, droit qui, pour nous n'existe pas. Prouvez ce droit, mais non par cela seul que l'abus de pouvoir existe depuis longtemps déjà. La question est ainsi posée : un homme a-t-il ou non le droit d'éduquer les autres*¹⁷ ? »

Non, l'éducation n'est assurément ni une valeur morale (en soi), ni un droit. Lorsque, sur un moteur de recherche, je tape « éducation », suivi du nom d'une petite ville, la majorité des réponses réfèrent généralement à des instituts d'éducation... canine. C'est aussi clair.

Au plan relationnel

Que se passe-t-il, que se joue-t-il, dans une relation pédagogique ?

Le contrat pédagogique est tacite, voire occulte – raison suffisante pour le rendre plus transparent.

Le contrat est ce qui règle les positions et les relations entre les signataires du contrat. Les contractants préexistent habituellement au contrat et ont la « capacité » de contracter. Mais dans le contrat pédagogique, l'éducateur, seul, existe antérieurement et extérieurement au contrat. L'éduqué¹⁸, lui, n'est institué que *par* le contrat lui-même – et non avant, ni sans ce contrat – dont il ignore préalablement tout des clauses. L'éducateur les fixe seul – bien qu'il n'en soit probablement que le dépositaire – vis-à-vis de l'éduqué, lequel n'a plus qu'à s'y soumettre, de gré de préférence – « la discipline librement consentie » –, sinon de force – avec tout un arsenal de pressions et de sanctions (récompenses¹⁹ et punitions).

Le pouvoir de l'éducateur est fondé sur le savoir institué. L'éducateur connaît, notamment, les réponses aux questions du « programme ». Son savoir légitime son « droit » de parole et celui d'organiser le travail de l'éduqué. Mais ce savoir « mort », en quelque sorte, ne

17. Léon Tolstoï, *Œuvres complètes*, XIII, Articles pédagogiques, p. 158.

18. *Éducateur et éduqués* sont toujours pris, ici, dans un sens très générique : professeur, parent, formateur, assistant social, patron, D.R.H. (directeur des ressources humaines), etc. – et élève, enfant, étudiant, jeune, assisté, formé, etc.

19. Sur l'effet des récompenses, voir notre « Récompenser, c'est punir », *L'EA* n° 40, education-authentique.org.

pourrait faire tenir longtemps une relation entre deux parties. Aussi est-il nécessaire de l'accompagner, sous peine d'autoritarisme, d'une autorité « naturelle », d'un « charisme », qui ne sont autres qu'un jeu de séduction. Au passage, ce charisme (personnel) facilite l'adhésion de l'éduqué au rapport (social) inégalitaire – entre un éducateur et un éduqué.

Pour que la relation ne débouche pas sur la violence, l'éduqué doit s'abandonner à la fêrule de l'éducateur, sans sentiment de contrainte toutefois. De son côté, l'éducateur ne doit pas se sentir perturbé par la toute-puissance de son pouvoir, mais en être innocenté. Aussi, alors que c'est l'éduqué qui est sommé de se donner, voire de s'abandonner au plein pouvoir de l'éducateur, voilà que, par un surprenant renversement, c'est l'éducateur qui se « donne », de manière inconditionnelle, totalement – à son métier d'éducateur. Cette image du don de soi, par l'éducateur, masque la violence de la relation pédagogique et lui permet de perdurer. L'important est que l'éduqué fasse ce que l'éducateur attend de lui, sans que, les deux, ne se rendent trop compte de cette « obligation ». Comme c'est l'éducateur qui « donne » et « se » donne, le receveur du don devient, en outre, son « obligé ». Le don total de l'éducateur appelle, en retour, le don total de l'éduqué à son éducateur.

De la part de l'éducateur, une attitude chaleureuse, digne, bienveillante, voire aimante... mais sans familiarités et surtout sans privilégiés, adoucit la peur latente des conflits, la peur de l'agressivité. Une sorte de séduction attache ainsi l'éduqué à son éducateur – et à lui-même, à son statut d'éduqué, devant son éducateur. Ainsi se crée la dépendance affective au leader du groupe : il me protège (notamment de mes propres affects), me guide, me contrôle, me soutient... et il peut donc, dès lors, se montrer exigeant, sévère, ferme... et me juger.

L'éducateur ambitionne que « son » groupe vibre, qu'il vibre à l'unisson. Pour cela, les différences sont émoussées, entre pairs, comme entre éducateur et éduqués. Le climat d'une classe, par exemple, c'est le degré de cohésion, d'unité affective du groupe. Dans une classe vivante, tout le monde aime et travaille dans la joie et la bonne humeur. C'est *l'illusion groupale*, analysée par Didier Anzieu²⁰.

20. Didier Anzieu, « L'illusion groupale », in *Nouvelle Revue de psychanalyse*, automne 1971. Cf. également : « Apprendre en groupe ? » de Mireille Cifali, in *L'EA* n° 57, education-authentique.org.

L'éducateur a besoin d'avoir foi²¹ en l'efficacité de son éducation, dans les résultats qu'« il » va obtenir. Il veut que ses éduqués réalisent la tâche qu'« on » leur a fixée – à tous deux. Il a besoin de se croire l'auteur des résultats de ses éduqués, quels que soient ces résultats – encore que s'ils sont « négatifs », d'autres responsables sont vite recherchés.

Dans la relation éducative, l'éduqué espère obtenir un gain de son abandon. De son côté, l'éducateur, dans sa position de dominateur, peut éprouver un sentiment d'isolement, de séparation, voire d'impuissance.

Le contrat pédagogique paraît donc avoir pour enjeu moins le savoir que la position respective de l'éducateur et de l'éduqué. C'est essentiellement un contrat de positionnements.

La parole, à sens unique, est le symbole et l'instrument du pouvoir. « *Seuls les maîtres peuvent parler. Prince, despote ou chef d'État, l'homme de pouvoir est non seulement l'homme qui parle, mais la seule source de parole légitime. Elle a nom commandement et ne veut que l'obéissance de l'exécutant – commis au silence du respect, de la vénération ou de la terreur*²². » « *Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne ? Je parle. Je n'ai pas d'autre gagne-pain et je n'ai pas d'autre dignité. La parole est mon travail ; la parole est mon royaume*²³. », comme le reconnaît Paul Ricœur. C'est « *une parole prostituée dans la bouche d'orateurs appointés qui sonorisent des textes écrits par d'autres, lesquels sont payés, à leur tour, pour les écrire : scénaristes, professeurs, "nègres" ou "plumes" des présentateurs, des humoristes, des chefs religieux et politiques... C'est une parole mensongère, fausse, celle de la farce, de l'arnaque...*²⁴ » Et pendant ce temps, l'éduqué se tait, écoute, apprend à se taire, à écouter.

Au mieux, parallèlement, il apprend à déchiffrer – et non à lire. Et il n'apprend pas davantage à écrire. Car la production et la lecture de l'écrit sont de la compétence de l'autorité, divine (*Bible, Coran*, etc.)

21. Il doit croire en la valeur de l'éducation, sinon il ne peut la mettre en œuvre – même si le seul mérite de l'éducation est de l'avoir mené, lui, à éduquer à son tour.

22. Pierre Clastres, *La Société contre l'État*, Minuit, 2011 (1974), p. 131.

23. Paul Ricœur, article « La Parole est mon royaume » paru initialement en 1955. Repris dans la revue *Le Portique*, n° 4 - 1999, « Éduquer : un métier impossible ? »

24. Ivan Illich, *Shadow Work*, Marion Boyars, 2009 (1981), p. 65 et 71.

et sociale (lois et règlements, actes officiels...) et de ses ministres habilités (prêtres, juges, journalistes, critiques, hauts-fonctionnaires...).

L'éducateur est l'homme qui balise le droit chemin. Et il est chargé de ramener dans le droit chemin, par la persuasion ou par la force, ceux qui en ont dévié. Qu'il soit le redresseur, l'homme qui « fout droit », ou l'accompagnateur, voire le compagnon qui marche en léger retrait, il ne peut – le voudrait-il ? – se défausser de sa suprématie.

Il est celui qui redresse, car il ne se reconnaît pas comme celui qui dresse – et pourtant²⁵... Il est aussi celui qui corrige. Et pour le redressement ou pour la correction, l'homme a créé des maisons ou des camps pour cela²⁷, afin que soit bien parachevée, par d'autres méthodes et par d'autres éducateurs (plus « musclés »), l'éducation de ceux qui n'ont pas accepté de bonne grâce le redressement ou la correction par leurs premiers éducateurs.

Au plan social et humain

La croyance, issue des Lumières, en la toute-puissance de l'éducation, au salut social par l'éducation (« tous seront des bourgeois ») a fait long feu. Une profonde incrédulité vis-à-vis de ses résultats dérisoires s'est fait jour. L'école ne conduit nulle part ; ses diplômes ne garantissent rien, ni les savoirs, ni les emplois. L'éducation se présente comme une fable : elle transformerait, en quelque sorte, la grenouille en princesse et le crapaud en prince – charmant de surcroît. C'est le mythe de Prométhée ou de Pygmalion²⁸. Or, pour être eux-mêmes, les humains et les peuples n'ont nul « besoin » d'éducation. Par le fait même qu'ils *sont* en vie, ils démontrent qu'il

25. Cf. notre « Le Sujet de l'écriture », Lyon, Voies Livres.

26. Voir l'exemple de « l'éducation canine », ci-dessus.

27. Cf. Marie Rouannet, *Les Enfants du baigne*, Pocket 2001 (1992) ; ou Paul Dartiguenave, *Les Baignes d'enfants et autres lieux d'enfermement - Enfance délinquante et violence institutionnelle du XVIII^e au XX^e siècle*, éd. Libertaires ; ou René Biard, *Bagnards en culottes courtes*, 1968, La Table ronde. De 1850 à 1950, on enferme des bâtards, des orphelins, des sauvageons, coupables de vagabondage ou d'un vol de pain, dans des « maisons de correction », le plus souvent religieuses, créées à l'initiative de philanthropes. C'est la révolte de 1934, à la colonie de Belle Île en Mer, qui va conduire à la réforme de 1945. Cette révolte a inspiré le poème de Jacques Prévert, *La chasse à l'enfant*. Jean Genet raconte son parcours dans la colonie pénitentiaire de Mettray et à la Centrale de Fontevraud dans *Mystère de la Rose*.

28. Prométhée crée des hommes à partir d'argile et d'eau. Pygmalion, le sculpteur, réalise une statue parfaite, Galatée, qui devient femme et qu'il épouse.

« savent » déjà vivre – sinon ils seraient morts. Ils *sont* la vie. L'école ne manque pas à ceux qui n'y vont pas. Mais elle crée subtilement le manque chez ceux qui y vont.

C'est parce qu'on coupe les êtres humains de leurs savoirs traditionnels, qu'on les place dans des situations invivables, qu'ils peuvent alors croire qu'ils ont besoin d'être éduqués. Leur seul vrai besoin est maintenant plutôt de retrouver leur liberté d'apprendre, pour, tout simplement, apprendre – naturellement et non comme un besoin.

Cette tautologie permet à la fable éducative de persister. Même, la fable s'enrichit : « *Chaque courant pédagogique secrète son système fabuliste, fait d'une série de traits donnés en exemples et dotés d'une moralité au sein d'un grand récit*²⁹. »

« Il faut tout un village pour former un Zapotèque ou un Pandjhabi », dit-on, et cela se dit aussi dans d'autres sociétés³⁰. Chez nous, la formation d'un jeune Français se fait principalement dans (et par) l'espace culturel limité – c'est le cas de le dire – par les murs d'une classe. Elle se complète par l'écran de l'ordinateur ou de la télé – « écrans » si bien nommés aussi. Privé de véritables relations-échanges avec des humains, le jeune assouvit son besoin de contact humain en explorant, pendant des heures, les rubriques « contact » de son écran. Enfant, je jouais dans la rue, je rencontrais le cordonnier, le rémouleur, le marchand de vin, les éboueurs, etc. En vacances, je participais aux travaux des champs dans la ferme de mon oncle ou aux chantiers de construction de notre future maison. Je me « fais » par la rencontre de la culture des autres – une des raisons qui expliquerait que les « voyages » forment la jeunesse ? Et ce n'est pas tant la culture de l'autre qui me forme – quoique... –, mais le fait qu'elle me fasse m'interroger sur ma propre condition. C'est l'essence de *l'ubuntu*³¹. Quel modèle, quelle interrogation... m'apporte ma vie d'enfermé dans une salle de classe, enfermée dans une école, ou bien, d'enfermé devant des écrans, eux-mêmes enfermés entre quatre

29. Daniel Hameline, *L'éducation, ses images, son propos*, E.S.F., 1986, p. 200.

30. En Afrique, on dit : « *Il faut tout un village pour que grandisse un enfant.* »

31. Terme Khosa difficile à traduire en langue européenne. Quelques formules-slogans permettent d'en approcher le sens : « *Je suis parce que nous sommes* », « *Mon humanité est inextricablement liée à la tienne* », « *Je suis humain parce que je dépend, je partage, je donne* » (adapté de Desmond Tutu, *No Future without Forgiveness*, Doubleday, 1999).

murs ? Le modèle d'un écouteur-récepteur plus ou moins passif³² ? Celui d'un « *Recherche Suzan désespérément...* » ?

« *Le sujet modérément émancipé de l'éducation "libérale" est-il autre chose qu'un incarcéré social et mental*³³ ? » La relation éducative est du modèle de toutes les relations de domination-soumission de notre société – et de toutes « *les sociétés fondées sur la division : maîtres-esclaves, seigneurs-sujets, dirigeants-citoyens, etc.*³⁴ ». Elle en est le reflet. Elle en est aussi la source, puisque aucun enfant n'y échappe, à la maison ou hors de la maison. L'éducation, c'est, avant toute autre précision, l'intention et l'action de quelqu'un sur un autre – que ce soit « pour son bien », ce n'est pas la question. D'autres peuples – les peuples Andins, par exemple – ne partagent pas les individus en sujets et objets, n'interviennent pas sur l'autre ni ne veulent le transformer³⁵. Le seul fait que quelqu'un décide pour un autre pose le problème. Le contenu ou la manière de cette décision n'ont plus aucune pertinence, même si, en termes d'agrément, ils ne sont pas indifférents. Il est, en effet, des prisons plus agréables que d'autres et en rendre certaines encore plus agréables est la tentation la plus fréquente – c'est celle des mouvements « rénovateurs » (ils font de la « rénovation³⁶ »). Mais en quoi cette prison rénovée deviendrait-elle un « mieux » ? Parce qu'elle rend la relation dominant-soumis mieux supportée et mieux cachée – donc plus efficace ?

Le schéma inégalitaire, hiérarchique, caché, parfois même nié, inhérent à toute éducation, constitue le fond du problème. Les conflits, les guerres, sont-ils autre chose que l'expression violente de rapports de pouvoir, un jeu de « qui domine qui ? » qui ne termine jamais ? Toute éducation est fondée sur ce rapport, tout éducateur l'enseigne – consciemment ou à son insu, en pensant bien faire. « *La bombe à retardement est que chaque élève apprenne vraiment ce qu'on lui enseigne*³⁷. », prédisait Frank Smith, en 1988. C'est fait : la bombe à retardement a explosé. L'humain du « monde civilisé (scolarisé) » est

32. C'est notamment la thèse de Guillermo Corrêa, *Educação, comunicação, anarquia*, São Paulo, Cortez, 2006.

33. Daniel Hameline, *L'éducation, ses images, son propos*, E.S.F., 1986, p. 199.

34. Pierre Clastres, *La Société contre l'État*, Minuit, 2011 (1974), p. 131.

35. Frederique Apffel-Marglin, *The Spirit of Regeneration*, Zed Books, 1998, p. 177.

36. Comme on rénove, en effet, un bâtiment, un appartement ou une prison...

37. Frank Smith : *The time bomb in every classroom is that students learn exactly what they are taught*, leading-learning.blogspot.com/2009/05/quotes-from-frank-smith-and-john-taylor.html

chaque fois plus insatisfait, en guerre avec les voisins, avec l'autre côté de la ligne, avec la nature... « Si tu apprends à un homme à pêcher, tu le nourris toute sa vie³⁸. » Si tu l'éduques, non seulement il est éduqué pour toute sa vie, mais il se sent le droit d'éduquer, à son tour, et il va accepter de reconnaître comme besoin tout ce qu'il n'a pas – et qu'« on » lui désigne comme manque et besoin. La fonction de l'éducation est de préparer systématiquement les nouvelles générations à cette relation dominant-soumis.

L'inéluçabilité du modèle dominant-soumis en éducation est difficile à percevoir. Ainsi, voici une déclaration qui semble lucide sur ce point :

« On ne peut plus admettre que des hommes en “forment” d'autres, comme un potier modèle la terre glaise, ni que des professeurs “instruisent” des élèves comme s'ils remplissaient des têtes vides... C'est l'élève qui “apprend”, qui “se forme”, qui “se développe” et l'enseignant, comme le jardinier, ne peut que préparer le terrain³⁹. » Pourtant l'auteur, malgré son analyse réaliste, ne peut se passer de maintenir *in fine* l'intervention de l'enseignant – sans lequel l'enfant est définitivement supposé ne pas apprendre. Et pour rajouter à la discussion, dans la dernière image évoquant le jardinier qui préparerait la terre pour la cultiver : la terre est-elle cultivée ? Se cultive-t-elle ? Les plantes poussent-elles sans jardinier⁴⁰ ? Et l'horticulture est-elle nécessaire ? L'horticulture est-elle l'éducation ?

Nous « savons » bien, n'est-ce pas, que :

On ne peut apprendre que de quelqu'un qui en sait plus que nous et qui nous est supérieur⁴¹.

C'est sur cette prémisse discutable que sont fondées et justifiées toutes les éducations.

38. Si tu donnes un poisson à un homme, il mangera un jour. Si tu lui apprends à pêcher, il mangera toujours (Lao Tseu). Détourné par Philippe Gelluck en : Si tu donnes un poisson à un homme il mangera un jour. Si tu lui donnes la photo d'un poisson, il pourra la regarder toute sa vie.

39. Jean Cardinet, préface à Urs Lattman, *Se préparer à enseigner*, Delta, 1974, p. 3.

40. Masonobu Fukuoka apporte des éléments de réponse – qui ont inspiré notre réflexion – dans *L'Agriculture naturelle*, Guy Trédaniel, 2004.

41. [Ainsi] posé, le rapport « normal » de l'enseignant à l'enseigné ne peut être qu'un rapport de supérieur à inférieur. Un conflit pourra être [même] vécu comme satisfaisant si son issue respecte la distribution des rôles de dominateur et de dominé (Janine Filloux, *Du contrat pédagogique*, L'Harmattan, 2005 (1974), p. 279 et 294).

Mais qu'est-ce qui pousse, depuis des siècles, sinon des millénaires, le dominateur à soumettre et le dominé à se laisser soumettre ? C'est, sans doute, le besoin de se rassurer, de se protéger contre l'inquiétude, l'angoisse, la peur. La peur est la mère de la plupart des passions – y compris des désirs, lesquels peuvent être également une tentative de se protéger de la peur... L'éducation, le voudrait-elle seulement, ne peut pas éduquer à la sérénité, à la confiance, à l'autonomie. Ce ne sont pas des attitudes qui se commandent : « Sois autonome ! N'aie pas peur !... ». Quelle que soit sa nature, l'éducation, par le seul fait qu'il s'agit de l'intention et de l'action d'un individu – quelles que soient, par ailleurs, ses « qualités » – sur un autre, institue un rapport inégalitaire. C'est ce rapport qui est, sans doute, la source de nos dérèglements. Soit nous l'arrêtons à la racine, en cessant d'éduquer ; soit nous mourrons de dérèglements et des règlements... de comptes – induits simplement par ce rapport dominant-soumis ; lui-même fondé sur la peur auto-entretenu.

La fable de l'éducation est si tenace qu'elle se transporte même dans le fantasme de l'auto-éducation. Comme si je me dédoublais pour m'éduquer moi-même ! Il semble très difficile de voir qu'apprendre est bien distinct d'enseigner* et n'a pas de relation directe avec éduquer/enseigner/former – nous y reviendrons plus loin.

Comment cela va-t-il finir ?

L'ÉDUCATION...



La fin annoncée de l'éducation

Pourquoi tant de personnes – y compris d'ardents critiques de l'école – deviennent « accros » à l'éducation, comme à une drogue¹ ?

Les effets néfastes de toute éducation ne sont plus à démontrer – et ils l'ont été, ici. Ce n'est pas, pour autant, cette démonstration qui nous en fera sortir et prendre nos distances. Cette démonstration sert même, à certains, de justification pour demander encore « plus » de moyens, pour demander une « meilleure » éducation. Les mouvements pédagogiques et les « grands » pédagogues sont les premiers à demander une autre éducation². Le postulat implicite ou écrit explicitement est qu'il existerait une mauvaise éducation et que celle qu'ils proposent est la bonne éducation – tout comme il y aurait une bonne guerre et une mauvaise guerre, une prison agréable et une prison désagréable³ ! Aucun ne demande à en sortir. L'insécurité et la dépendance, insufflées dans les écoles ou dans les familles, créent un consensus dans la discipline et dans la subordination à la pensée (devenue) dominante – qui n'est autre que celle des dominants. Les éducateurs, même ceux d'avant-garde, ne peuvent décentement pas scier la branche sur laquelle ils sont assis. Mais ils ne peuvent pas davantage voir les effets réels, dits « secondaires » ou collatéraux, de toute éducation. Ils ont été sélectionnés pour leur conformité aux « valeurs » supposées de ce modèle – et leur mission est bien de les « transmettre⁴ ».

Tout au plus, proposent-ils une ré-forme. La re-forme, comme son nom l'indique, est une nouvelle forme ; elle ne touche pas à la

1. Ivan Illich, *Towards a history of needs*, Heydey Books, 1977, p. 68.

2. Tels Paulo Freire, Krishnamurti, Tolstoï...

3. Ce qui n'est pas faux, mais qui limite le choix. L'alternative est ainsi posée entre des types de guerre ou de prison ; ou bien : préférez-vous être fusillé ou guillotiné ? Sous l'apparence d'un choix, l'alternative, de rang supérieur, à la guerre, à la prison ou à l'exécution... est ainsi escamotée.

4. Cf. « Transmettre ? », la réflexion de Bertrand Gimonet, in *L'EA* n° 31, education-authentique.org.

structure, elle ne touche pas au fond⁵. Elle est sans doute la suite de consultations. Mais, en définitive, comme l'analyse Paul Goodman : « *Nous dessinons la ligne selon leurs conditions ; nous procédons selon nos propres conditions* »⁶. » Ainsi nombre de « bonnes » idées à l'origine, même affichées, perdent leur sens dans leur mise en mots, puis dans leur mise en œuvre.

Le premier principe sur lequel repose cette manipulation est de faire croire que je ne peux pas apprendre sans éducation ; il s'agit d'associer et de lier apprendre et éduquer, jusqu'à en faire les deux faces d'une même médaille. Ensuite, affirmer qu'on ne saurait apprendre tout seul, sans un « maître » qui sait mieux que moi ce qui est bien pour moi. Un troisième principe est de faire croire à la rareté de l'éducation, donc à sa valeur. Faire croire aussi que les postes de dominateur sont accessibles à tous et qu'ils sont consécutifs aux succès sur les bancs de l'école.

En confondant l'apprendre avec l'éducation – « il faut bien que les enfants apprennent à lire ?... » –, l'éducation peut alors contrôler l'accès à l'apprendre. Confondu avec l'éducation, l'apprendre devient limité et rare. Raréfié par l'éducation, l'apprendre peut devenir un « besoin ». Et plus l'apprendre est raréfié, par l'éducation, plus le « besoin » d'éduquer va se justifier. Ce « besoin » peut devenir ensuite, du fait même de sa rareté (artificielle), une « valeur », puis un « droit ». Or le *besoin* d'apprendre ou d'être éduqué n'est qu'une invention. Quand je respire ou quand je marche, je n'ai nul besoin de respirer ou de marcher. Je respire et je marche, naturellement. Je n'ai *besoin* de respirer ou de marcher que lorsque j'en suis privé. Il suffit, pour cela, que j'en sois empêché. Les enfants sont entraînés, à grand renfort de moyens et d'argent, à vivre dans des sortes de « mines de sel » éducatives, empêchés d'apprendre par eux-mêmes. À leur désir d'apprendre, s'est substitué le désir de leur « maître » qu'ils apprennent⁷. Le désir inné d'apprendre propre à tout être humain est capté par le désir de l'éducateur/formateur de le former (lui donner une forme). C'est ce mécanisme qui permet, par la suite, que les éduqués soient envoyés, sans sourciller, se faire tuer dans des pays

5. Même quand on parle de « refondation » de l'école, il s'agit bien de re-consolider et de ré-affirmer l'école – et non de la (re)mettre en question.

6. Paul Goodman, « May Pamphlet », 1945, in *Drawing the line*, Random House, 1962.

7. Cf. notre « Désir d'éduquer », publié dans *L'EAn*° 57, education-authentique.org.

lointains ou que, s'ils refusent, ils soient légalement emprisonnés dans leur propre pays⁸.

Ce n'est pas d'éducation dont les êtres humains ont besoin, c'est d'apprendre. Et ils n'ont *besoin* d'apprendre que si je les perturbe en cela ou les en empêche – comme de respirer ou de marcher. Le besoin étant ainsi inventé, sa raréfaction étant affirmée, il peut devenir un « droit » et une valeur sociale⁹.

L'éducation *est* ce schéma dominant-soumis. Dans ces conditions, la fin de l'éducation est prévisible, au moins pour trois raisons, toutes en relation avec son caractère intrinsèque – ce schéma dominant-soumis. Trois manières, pour elle, de mourir, sont envisageables.

Premier scénario

L'éducation meurt comme toute institution humaine qui naît, se développe et disparaît. C'est une sorte de « loi de la nature¹⁰ ». Mais il est possible aussi que l'éducation n'étant qu'un sous-système dans un système plus vaste (de formatage), celui-ci n'en ait plus le besoin. C'est ce que préconise clairement l'OCDE : « *La mondialisation – économique, politique, culturelle – rend obsolète l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle "l'école" et, en même temps qu'elle, "l'enseignant"* »¹¹. » Les premiers indices de ce scénario semblent déjà se dessiner¹².

Ou bien alors, l'éducation meurt de suffocation ou d'indigestion (de sa propre ex-pansion¹³), de son omniprésence et omnipotence même. Ayant tout dévoré, elle ne trouve plus à se nourrir. Ou encore, la société ou l'État qui la promeuvent et la soutiennent – lesquels ne sont pas davantage éternels, eux non plus – disparaissent et l'éduca-

8. Stoer, in Paul Goodman, *Compulsory Mis-Education*, Random House, 1966, xxxvi.

9. Ivan Illich, *Towards a history of needs*, Heydey Books, 1977.

10. Selon le principe physique de l'entropie : tout tend, un jour ou l'autre, à se désagréger – la durée de cette décomposition est variable, mais inéluctable.

11. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, 1998, p. 37.

12. Réduction du nombre des enseignants et des budgets publics, multiplication des « marchands » de savoirs...

13. Elle s'éclate la panse.

tion avec eux. « *Nous savons que les civilisations sont mortelles*¹⁴ », que « *phénomène passager, comme le hoola hoop et la planche à roulettes, elles disparaîtront*¹⁵. » Les empires grec, romain, arabe ou chinois ont eu leurs heures – leurs siècles – de gloire. Ils ont enrichi l’humanité, mais tout intelligents qu’ils fussent, ils ont fini par disparaître en tant que tels¹⁶. Les dictatures sont, elles, généralement plus éphémères. Le 3^e Reich devait durer mille ans, il aura duré une décennie. Une institution qui se développe peu meurt très vite. Une institution qui se développe beaucoup finit toujours par s’éloigner des buts qui l’ont suscitée et se consacre surtout à sa propre existence – laquelle devient sa raison d’être : s’auto-perpétuer. Mais, tôt ou tard, l’institution atteint ses limites. Faute de place à encore occuper, faute d’intérêt et de sens, l’école ne peut plus se développer. Elle est en crise – et toute crise est une perte de sens¹⁷. Le sens ne peut se « donner » là où il n’y en a pas ou là où il ne pourrait être accepté – tel celui de former des « Égyptiens » à être à leur place dans la pyramide.

De nos jours, il n’y a plus guère que les enseignants et quelques intellectuels qui défendent encore l’école. La majorité de la population la rudoie sans ménagements et ne la prend plus que comme garderie des enfants, pendant qu’elle va au travail. L’école a commencé son déclin : dans son crédit-autorité, dans ses financements, dans le nombre de ses agents... L’école n’occupe plus la première place parmi les préoccupations des Français. Son budget n’est plus le premier de l’État. Son effectif d’encadrement, après avoir crû sans relâche, commence à diminuer. Tous ces signes montrent déjà l’obsolescence de l’école¹⁸. La fin de l’école n’est donc pas une hypothèse, c’est une réalité – tout comme le pic du pétrole. Et comme d’habitude, nous

14. « *Nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles : nous avons entendu parler de mondes disparus tout entiers, d’empires coulés à pic avec tous leurs hommes et tous leurs engins, descendus au fond inexplorable des siècles, avec leurs dieux et leurs lois, leurs académies et leurs dictionnaires. Nous voyons maintenant que l’abîme de l’histoire est assez grand pour tout le monde. Nous sentons qu’une civilisation a la même fragilité qu’une vie* » (Paul Valéry).

15. Wilfred Pelletier, *Le Silence d’un cri*, Sainte-Foy (Québec), Anne Sigier, p. 92.

16. Jared Diamond décrit en détail (896 pages) comment et pourquoi des sociétés ont ainsi disparu, dans *Effondrement. Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*, Folio Essais, 2009, traduit de l’anglais par Agnès Botz et Jean-Luc Fidel.

17. Viktor Frankl, *Nos raisons de vivre*, InterÉditions, 2009.

18. Obsolescence : le fait pour un produit d’être dépassé techniquement et donc de perdre de sa valeur (*Wikipédia*). Créée à la fin du XIX^e siècle, l’école est inadaptée à la société du XXI^e siècle..

sommes désemparés devant cette disparition annoncée. Nous colmatons les fuites avec des réformes qui ne sont que de nouvelles formes du même. Comme si un âne repeint avec des rayures pouvait devenir un zèbre... L’institution est trop massive pour ne pas continuer sur ses rails – tout comme le Titanic devant l’iceberg.

Deuxième scénario

Ce monde de dominants-soumis devient chaque fois plus tendu et invivable, jusqu’à une explosion finale de laquelle aucun humain ne réchappe. L’humanité est en guerre intestine perpétuelle, depuis des millénaires. Mais la Guerre de Cent ans – qui en a duré 130 – aurait tué, au XIII^e siècle, environ 30 000 individus. Le XX^e siècle, lui, en a tué 180 millions, sur la même durée de cent ans. « On n’arrête pas le progrès » et si l’humanité continue ainsi, elle s’auto-anéantira – et toutes ses institutions dont l’éducation disparaîtront avec elle. Elle en a la capacité technique et les prédispositions psychologiques. L’équilibre de la terreur n’est pas la paix, c’est tout juste l’absence momentanée de guerres. La volonté de dominer ou celle de prendre la place du dominant, exacerbée, mène à la destruction.

Troisième scénario

Un sursaut de lucidité pourrait faire que nous « euthanasiions » l’éducation pour ne plus en être la victime consentante. Pour cela, il suffirait de voir que le schéma éducateur-éduqué est la source et l’habillage présentable du schéma dominant-soumis, lequel cause ces inter-et-minables conflits et ces innombrables gaies-guerres. En renonçant à l’éducation, l’humanité se sauverait ainsi la vie.

C’est pour éviter le deuxième scénario, comme pour ne pas être les victimes du premier, que nous approfondissons maintenant le troisième.

Pourquoi et à quelles conditions est-il possible de se passer d’éducation ?

Vivre sans éducation



La relation dominateur-soumis, exploiteur-esclave... existe depuis des millénaires. Pour autant, ce n'est pas une fatalité, et en sortir n'est pas une utopie². Un autre type de relation est parfaitement possible, sous des modalités diverses.

Ce qui met en place la relation dominateur-soumis depuis l'enfance et qui la cultive par la suite, c'est l'éducation. *Toutes* les éducations : en famille, à l'école, dans la rue, au travail, à la télé, dans la presse, entre amis... qu'on les appelle initiale, continuée, perfectionnement, populaire, citoyenne... qu'elles se qualifient de libératrice, émancipatrice, alternative, nouvelle, moderne, de l'an 3000... Quelqu'un y guide, oriente, facilite, aide... un autre, lequel est guidé, orienté, « facilité », aidé... Ce simple mode de relation entre deux personnes, sous-jacent à toutes les éducations, est la matrice³ de la relation de dominance.

De ce point de vue, la « conscientisation » ou le « développement » (le développement personnel, par exemple) ne sont qu'un changement du *contenu* de l'éducation. Ce ne sont que d'autres modalités du même schéma éducatif, porteuses donc de la même structure sous-jacente – l'intention d'un éducateur pour et sur un éduqué⁴. Elles auront donc les mêmes effets ou conséquences. Une « autre » éducation ne fera que prolonger ou renforcer la même situation.

L'éducation, elle-même et en soi, *est* le problème : elle ne *peut* en être sa solution.

La solution ne réside donc pas dans une énième éducation alternative, mais dans une alternative à l'éducation.

L'alternative à l'éducation, c'est l'apprendre. Dans l'apprendre, il n'y a plus qu'une seule personne, celle qui apprend. Même si, bien entendu, elle apprend aussi des autres, ce n'est pas du tout la même situation. L'éducation est centrée sur l'éducateur. Apprendre est centré sur l'apprenant. Celui-ci apprend de son entourage, lequel

1. Titre d'un livre de Claude Seron, éd. Fabert, 2008, 2 tomes.

2. Utopie signifie sans lieu. Des lieux existent bel et bien où la relation dominant-soumis n'existe pas. Ce qui n'évacue pas la question du pouvoir – en tant que capacité ou influence. Les sociétés dites « horizontales », par exemple, ne sont pas, pour autant, des sociétés où le pouvoir n'existe pas. Il est simplement organisé et utilisé autrement que sous la forme « dominant-soumis ».

3. C'est-à-dire à la fois le moule/modèle et l'organe générateur (l'utérus).

4. Comme le dit brutalement K., un lecteur de *Traverse* n° 2, p. 83 (www.les-enseignements-generaux.org) : « *Cessez de prendre les gens pour des cons à éduquer.* »

est composé de personnes qui ont une expérience de la vie et des savoirs – et non, c’est bien différent, d’éducateurs qui l’éduquent. Apprendre est inhérent à la vie humaine, tout simplement parce que l’être humain est doté d’une mémoire et d’une volonté⁵. Il retient ce qui lui convient, pour, le moment venu, le rechercher, comme il retient ce qui ne lui convient pas, pour l’éviter. Ce qui le guide dans la nature de ses mémorisations et dans la manifestation de ses volontés, c’est son instinct de survie, une sorte de force vitale, sur laquelle son intellect n’a aucun pouvoir. Il intellectualise, par la suite, ces expériences – ou pas. Mais il a appris. Apprendre, c’est donc vivre – et, inversement, vivre c’est apprendre – sinon je ne survivrais pas. À l’opposé de ce phénomène naturel, l’éducation sépare de la vie et l’encage – ou, à tout le moins, « intervient », interfère, pèse... sur les flux d’échanges vitaux. C’est cette faculté innée d’apprendre qui permet à l’homme de survivre sur une île, au Pôle Sud ou à l’équateur, en camp de concentration, dans les mines de sel, comme en éducation...

En fait, apprendre n’est pas vraiment l’alternative à l’éducation (ce n’est pas l’autre branche de l’alternative). Apprendre est plutôt le fond « naturel » de tout être humain. Un fond qui permet à l’éducation – comme à toute autre entreprise – de se greffer et de « prendre » sur lui. Sans cette faculté d’apprendre, il n’y aurait pas d’éducation ni de dictature possible. C’est parce qu’il est privé de son apprendre naturel (par l’éducation) que l’homme peut croire qu’il a « besoin » d’éducation pour apprendre. C’est ce que nous avons essayé de montrer jusqu’ici.

Nous chercherons à mieux comprendre ce qu’est cet apprendre puisque c’est sur cette aptitude que se fondent et l’éducation et les possibilités de sa fin (de son extinction).

Dans un deuxième temps, nous chercherons à comprendre comment vivre sans éducations, théoriquement, concrètement, et comment cheminer pour y parvenir – ce que l’on pourrait appeler une « transition⁶ ».

5. Au sens de « volition », du vouloir (la faculté innée de vouloir et non l’exercice, plus ou moins réussi, de cette faculté). Cf. notre réflexion « Je veux... », publiée dans *L’EA* n° 56, education-authentique.org.

6. Au sens de processus visant à assurer la résilience face au pic pétrolier et au dérèglement climatique. Cf. Rob Hopkins, *Manuel de transition*, Écosociété-Silence, 2010.

Apprendre, c’est vivre... et inversement

Les enfants apprennent ce qu’ils vivent⁷.

J’apprends directement, de mon expérience directe, sans lots préconditionnés, distribués au rythme d’une sonnerie, par des personnels accrédités, par des manuels (les si mal nommés). J’apprends par la main, par les yeux (que leur est-il « donné à voir » ?)... Dans une situation d’éducation, mon expérience directe ressemble à celle des poules dans un élevage industriel. Et sans vouloir insister davantage, c’est « prouvé » : « *Les poules préfèrent les cages⁸* », surtout quand elles n’ont rien connu d’autre – nous y reviendrons.

Qu’est-ce qu’apprendre ? C’est, bien sûr, « prendre avec soi », « in-corporer » en quelque sorte. Mais, autour de cette définition sommaire, voici quelques réflexions complémentaires inspirées par l’expérience de l’apprendre.

1. Longtemps, j’ai pensé qu’enseigner* et apprendre étaient les deux faces d’une même médaille. Qu’on ne pouvait apprendre sans être enseigné et qu’on enseignait pour faire apprendre – ou pour aider à faire apprendre. Que ce qui devait être appris *devait* être enseigné et que ce qui était enseigné était destiné à être appris. C’est d’ailleurs sur ce postulat que se fondent toutes les éducations, dans le monde et à travers l’histoire.

Or, il s’agit pourtant d’opérations distinctes. J’ai appris bien des choses qui ne m’ont pas été enseignées. Et, sans doute, beaucoup plus de choses enseignées, même plusieurs fois, n’ont pas été ap-

7. John Gatto, *Dumbing Us Down*, New Society Publishers, p. 68. Et les « adultes » aussi...

8. Armand Farrachi, *Les Poules préfèrent les cages*, Yves Michel, 2012 (2000).

prises⁹. On peut être enseigné* et ne pas apprendre, comme on peut apprendre sans être enseigné. La première remarque, à l'encontre de ma représentation initiale, est que

Apprendre est un acte distinct de celui d'enseigner.*

2. Les apprentissages ne sont pas proportionnels ou reliés nécessairement aux efforts d'enseignement. Il n'existe pas de relation univoque et permanente entre l'apprendre et l'enseignement. Je peux apprendre beaucoup avec très peu d'enseignement, voire avec pas du tout – et n'apprendre rien ou peu d'une profusion de moyens d'enseignement.

Apprendre est indépendant de l'enseignement.

3. « *Les enfants apprennent par le sens des choses qu'ils veulent comprendre. Ils sont "informavores". Ils se nourrissent de connaissances*¹⁰. » J'apprends quand je suis impliqué dans ce que j'apprends. *J'apprends ce qui a du sens pour moi.* Alors que « *le statut légal de l'éducateur est de moraliser et de s'interposer d'autorité entre moi et quoi que j'aie envie d'apprendre*¹¹ ».

4. Pendant le processus d'apprendre, je peux être aidé ou, à l'inverse, être perturbé, voire en être empêché par des activités d'enseignement. Il y aurait même, selon certains, une relation inverse entre l'acte d'enseigner* et celui d'apprendre : « *Plus le maître enseigne, moins l'élève apprend*¹² ». Le cerveau ne peut avoir qu'une idée et qu'une seule activité à la fois – même s'il peut en changer très rapidement, donnant alors l'impression d'une superposition et non d'une succession d'activités mentales. Il est donc biologiquement normal qu'en position d'écoute, il soit actif pour « intégrer » ce qu'il écoute et qui lui « parle ».

9. Pensons au nombre d'heures de cours reçues, à la quantité de choses ainsi « enseignées » : 40 semaines par année, soit un millier d'heures annuelles, pendant une quinzaine d'années, soit 15 000 heures... Heureusement que je n'ai pas appris tout cela ! Qui, d'ailleurs, aurait appris *tout* ce qui lui a été enseigné ?

10. « *Children learn what makes sense to them; they learn through the sense of things they want to understand. They are 'informavores' who eat up knowledge* » (Franck Smith, leading-learning.blogspot.com/2009/05/quotes-from-frank-smith-and-john-taylor.html).

11. Ivan Illich, *Disabling Professions*, Marion Boyars, p. 19.

12. Formule attribuée à Confucius.

De l'enseignement

*J'ai fini par considérer que les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles*¹³

Au sens premier, enseigner c'est « montrer » – comme dans « enseigner le chemin », ou comme l'enseigne qui, devant le magasin, montre ce qu'il y a à l'intérieur. Au sens second, enseigner serait l'acte corollaire d'apprendre. Mais en réalité et en fait, ne s'agit-il pas encore de « montrer » ou de « monstration »¹⁴ ? Quand j'enseigne, je montre (je pense montrer) ce que va devoir apprendre celui à qui j'enseigne – fût-il « actif » ou « passif ». Or ce n'est pas parce que moi je suis concentré sur cela, dans ma pensée et dans mon intention, que tout le reste disparaît et que je ne montre que cela. Ce qui est là, à ce moment-là, visible comme invisible¹⁵, est bien là, sans doute hors de ma perception ou de ma conscience. Ce qui est là déborde largement ce que je crois ou pense, en toute bonne foi, montrer.

De là, une première source d'incompréhensions : comme personne d'autre n'est dans ma tête, personne ne voit, comme moi, seulement ce que je pense montrer. « Alors que le sage montre la lune, l'idiot regarde le doigt (qui montre la lune) » (proverbe chinois).

D'un autre côté, aucune connaissance, aucun savoir-faire, aucune compétence... n'existe en tant que tel. Ils sont toujours indissolublement liés à quelqu'un qui les porte. Je ne puis les dissocier¹⁶. Personne n'a vu la résolution de l'équation du second degré se promener toute seule. Même dans les rayons d'une bibliothèque, elle n'est qu'encre sur papier. Elle n'existe que dès qu'un lecteur la lit et la porte. Aussi je n'enseigne jamais un savoir, mais l'unité que je forme avec ce savoir. C'est ce qui explique, sans doute, la différence entre deux professeurs enseignant la même notion, voire la différence entre deux professeurs – la plus ou moins grande unité ou congruence qu'ils forment, chacun, avec les notions « enseignées ».

13. Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1971, p. 153.

14. Néologismes pour désigner l'acte de montrer.

15. Nous nous référons, ici, à ce qui n'est pas perceptible par nos yeux : les microbes, les molécules, les astres, l'infra-rouge et l'ultra-violet... mais dont la science et des instruments « convertisseurs » nous rendent leur existence visible, perceptible. Ou ce qui se passe, à cet instant précis, sur place mais caché par un obstacle, ou juste à côté (dans mon dos, dans la pièce à côté...) – comme à tout ce qui ne m'est pas visible, ici et dans le monde, à chaque instant.

16. Tout comme dans le pot en terre : le pot n'existe pas sans la terre – et la terre n'existe pas sans une forme.

Ce qui est perçu consciemment est, à son tour, encore plus réduit que ce qui est proprement « vu » (c'est la différence entre le signal visuel perçu et son interprétation). S'y ajoute tout ce qui est perçu de manière non consciente ou qui déborde la perception consciente. Cela signifie que j'enseigne (je montre), en fait, toujours bien plus que ce que je crois, pense et veux enseigner. Et que ce qui est perçu et appris de cela n'est pas, à son tour, ce qui est effectivement montré.

Que déduire de ces remarques ? La conscience que je montre beaucoup plus que ce que je crois enseigner, mais surtout la conscience que j'enseigne (montre) à tout moment, par ma seule existence, ce que je suis – que je sois ou pas « enseignant/formateur/parent » de statut.

Si, en outre, j'ai des velléités d'enseigner, d'éduquer, de former... la première et unique chose à faire est de me voir moi-même tel que je suis – et non tel que je crois, m'imagine ou veux être. Sinon j'enseigne des mots ou des pensées en désaccord avec mon être ; j'enseigne donc le désaccord, l'inauthenticité – indépendamment de ce que je peux, même sincèrement, raconter¹⁷ ou vouloir.

« L'éducateur n'enseigne pas ce qu'il sait ou ce qu'il dit, mais ce qu'il est¹⁸. »

Enseigner, c'est (se) montrer. J'enseigne – et je n'enseigne que – ce que je suis.

Cette écoute n'est pas l'apprendre – ce serait trop facile, bien que les pédagogues et les organisateurs d'enseignements feignent de le croire. La seule activité « écouter », pure, empêche toute autre activité, telle l'apprendre¹⁹.

17. Pour reprendre la terminologie de Korzybsky (*L'EA* n° 13, *education-authentique.org*), l'important n'est pas tant d'utiliser des cartes qui représentent mieux que d'autres le territoire que d'enseigner (montrer) le territoire lui-même.

18. « On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est » (Jean Jaurès, *L'Esprit du socialisme*, Gonthier, 1964).

19. Si ma concentration est mobilisée sur ce que j'écoute, je ne suis pas disponible pour d'autres activités – réflexives, par exemple. Je dois donc « décrocher » de temps en temps pour réfléchir et associer l'écoulé à ce que je connais déjà ou à ce que je projette, pour lui « donner corps » pour/en moi.

L'enseignement peut être un obstacle à l'apprendre et cela n'a pas à voir avec les « qualités » de l'enseignement ou de l'enseignant. C'est simplement en raison de l'univocité des activités mentales²⁰.

5. Apprendre est inné. C'est une fonction naturelle, comme le sont respirer, digérer... Je ne peux pas ne pas apprendre, comme je ne peux pas ne pas respirer ou ne pas écouter. Si, dès la naissance, je n'apprends pas les « gestes » de ma survie dans le milieu où je nais, je ne survis précisément pas. « *Tous les enfants du monde, y compris les enfants d'instituteurs et de professeurs, apprennent à marcher et à parler selon une méthode naturelle qui ne connaît jamais d'échec. Cela s'est produit naturellement, tout comme les dents poussent ou comme fleurit la barbe au menton*²¹. » J'apprends à chaque instant, c'est-à-dire que je me comporte, spontanément et inconsciemment, à chaque minute nouvelle et originale, avec le prisme de la mémoire de mes expériences précédentes, de manière à « survivre » (au sens large du terme) dans cette nouvelle situation. Même l'élève qui envoie un SMS pendant le cours d'anglais apprend : il apprend à envoyer un SMS pendant le cours d'anglais. Ce n'est peut-être pas ce que d'autres voudraient qu'il apprenne, mais on ne peut l'empêcher de l'apprendre, comme d'apprendre d'autres stratégies de « survie » dans un milieu sans intérêt pour lui. Apprendre ne s'apprend pas. Même dans les méthodes qui se proposent de me faire « *apprendre*₁ à *apprendre*₂ », le premier *apprendre* de l'expression, sous-entend cette faculté première d'*apprendre*₁ – celle qui est là, naturellement ; sinon qui m'apprendra₂ cet *apprendre*₁ ?

Apprendre est un instinct, permanent, lié à la vie même.

6. Apprendre est inéluctable. J'apprends, que je le veuille ou non. Je ne peux pas ne pas apprendre. C'est comme respirer. Je peux/on peut modifier momentanément ma respiration, mais je respire toujours, sinon je meurs. Je ne cesse de respirer. Nul ne peut (m')empêcher

20. Nous pensons, ici, aux « apprendre » conscients ou venus à la conscience. La majorité des « apprendre » – si ce n'est la totalité – sont, dans un premier temps, inconscients – ne serait-ce que de quelques millisecondes.

21. Célestin Freinet, « Méthode naturelle de lecture », in *Œuvres pédagogiques*, tome 2, Le Seuil, 1994 (1947), p. 210.

d'apprendre – mais, comme on peut perturber ma respiration, on peut perturber mon apprendre (ce que fait l'éducation).

Apprendre est inévitable et gratuit.

On ne peut (m')empêcher d'apprendre.

7. Apprendre est une faculté permanente et illimitée, comme respirer. J'apprends dans toute situation. Je peux apprendre, à la naissance, chacune des quelque 8 000 langues parlées à la surface de la terre. Comme je peux potentiellement apprendre les 8 000 disciplines scientifiques qui ont déjà été formalisées²², voire celles qui ne l'ont pas (encore) été.

Apprendre est illimité.

8. Apprendre, c'est entrevoir un obstacle pour ensuite le franchir. Ce qui fait difficulté, dans un premier temps, me devient, lorsque j'ai appris, familier, voire invisible. Ce que j'ai appris n'existe pas sans moi, j'en suis indissociable et indissocié. Il n'existe d'ailleurs aucun savoir qui se promènerait tout seul, autonome, sans un être humain qui le porte. Même les connaissances dans des livres ou dans des films ne *sont* pas sans un lecteur ou un spectateur. Sans lui, ce ne sont que papier encre, bobines de celluloid ou marques sur un disque dur.

Quand j'ai appris, je ne fais qu'*un* avec mon savoir, avec ma compétence. Littéralement, je « fais corps » avec ce que j'ai appris : l'écrivain a ainsi incorporé les mots, le menuisier a incorporé le bois...

*Apprendre, c'est incorporer*²³.

9. J'apprends seul : personne ne peut apprendre pour moi, à ma place. Mais si j'étais tout seul, je n'apprendrais pas grand-chose – si

22. Selon Basarab Nicolescu, il existait 54 disciplines scientifiques en 1950, 1 845 en 1975 et 8 000 en 2011 (<http://fr.scribd.com/doc/58283166/Basarab-Nicolescu-THE-NEED-FOR-TRANSDISCIPLINARITY-IN-HIGHER-EDUCATION-ppt-file-Keynote-speaker-talk-at-the-International-Higher-Education-Congres>).

23. Cela est lié au simple fait que la réalité n'est jamais que *ce* que je la construis (ou pas) à chaque instant. Je suis donc *un* avec cette réalité, je suis cette réalité qui n'existe pas sans moi, hors de moi. Toute connaissance ou compétence est indissociable d'un être humain. Aucune connaissance ou compétence n'a été vue se promenant toute seule. Elle est intrinsèquement et indissociablement liée à quelqu'un. Même ce qui est stocké dans une bibliothèque ou sur internet ou ailleurs n'existe que lorsqu'un être humain s'en saisit.

ce n'est à vivre tout seul. Le cas des enfants sauvages le montre ; tout aussi bien celui du bébé qui va évoluer différemment selon qu'il naisse et grandisse ici ou là, dans tel ou tel « monde ». J'apprends de mon environnement (humain, physique...), dans ma mission vitale et réflexe d'y survivre. « *Personne n'apprend à la place d'autrui, personne n'éduque personne, les hommes apprennent des autres et du monde*²⁴. »

J'apprends seul, mais des autres et du monde.

10. Apprendre à faire quelque chose que je ne sais pas faire, c'est faire cette chose que précisément je ne sais pas faire. Je n'ai pas d'autre voie. Que ce soit faire une piqûre, sauter en parachute, etc. : je dois faire ce que je ne sais pas encore faire pour apprendre à le faire. Alors que mon attitude de pédagogue me conduit le plus souvent à simplifier, à simuler, voire à dire comme cette « bonne » maman : « tu iras à la piscine lorsque tu sauras nager » ; ou bien : « tu iras à vélo lorsque tu sauras monter à bicyclette ; tu iras à la bibliothèque lorsque tu sauras lire ; tu parleras lorsque tu sauras parler... »

Apprendre, c'est faire (mal) ce que je ne sais pas encore faire.

11. Je ne vois rien du processus même d'apprendre. Je vois lorsque j'ai appris, mais je ne vois pas ce qui se passe quand je suis en train d'apprendre. En fait, le processus commence dès que je rencontre quelque chose de nouveau pour moi que je ne sais pas encore comment « traiter » – ce qui suppose que ce nouveau a aussi une signification²⁵ pour moi. Tout ce que je peux observer, c'est que quelqu'un (ou moi-même) a appris. Mais je ne peux dire qu'il n'apprend pas ou

24. Paraphrase de Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, p. 62. Freire n'avait pas conscientisé la différence fondamentale entre « éduquer » et « apprendre », bien que l'ayant frôlée à plusieurs reprises (tout comme Célestin Freinet, d'ailleurs) : « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.* »

25. Nous reprenons la terminologie de Paul Ricœur à propos de « sens » et « signification ». Le sens₁ est ce que véhicule un texte, un objet, un savoir... en eux-mêmes. La signification est le sens₂ que ce sens₁ a *pour moi* – le sens du sens, pour moi. C'est cette signification (sens₂) qui est déterminante pour que j'apprenne. L'eau désaltère (sens₁), mais « *on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif* » (Freinet). D'autres appelleraient cela la motivation. Mais la motivation semble toutefois être liée à un stimulus extérieur : ainsi on pourrait même la « faire » acquérir, on pourrait « motiver » ses élèves, par exemple. Nous préférons nous en tenir à l'idée de signification. Cette « implication » personnelle correspond à ce qu'André Stern, nomme « enthousiasme » (voir préface).

n'est pas en train d'apprendre – quelles que soient ses prestations, « piteuses » ou « réussies ». De la prestation « piteuse », je pourrais même dire qu'il a commencé à apprendre – bien qu'il ait, sans doute, commencé avant, mais je n'en avais pas cet indice visible.

Apprendre est invisible.

12. Si j'attends d'être prêt pour apprendre, je ne serai jamais prêt. Il me faut donc incorporer (cf. 8, ci-dessus) un obstacle qui, pour pouvoir l'être, ne doit m'être ni écrasant, ni inconsistant. Chacun n'apprend pas la même chose devant le même obstacle, bien que j'apprenne de quoi que ce soit (puisque apprendre est permanent). J'apprends mieux et plus toutefois lorsque l'obstacle se situe dans ma zone prochaine de développement²⁶ : ni trop éloigné, ni trop proche de mon état actuel. Au-delà, je suis « écrasé » – et je n'apprends alors que le fait que je suis « écrasé » et que je ne dois pas encore m'y frotter, dans l'état actuel de ma compétence. En deçà, je sais déjà et je n'apprends rien de plus – sinon qu'il me vaut mieux éviter ce genre d'activité sans intérêt pour moi. D'ailleurs, une activité ni trop difficile ni trop simple pour moi m'attire spontanément – sans nécessité d'un maître qui saurait, mieux que moi, m'y conduire.

J'apprends lorsque ce que j'apprends entre dans ma zone prochaine de développement.

13. Je n'apprends que si j'ai conscience d'avoir quelque chose à apprendre. Si je ne l'ai pas, les événements se chargeront probablement de me le dire. Cette conscience semble un préalable nécessaire, quelle qu'en soit son origine. Mon cheminement dans l'apprendre passe par quatre stades où je suis successivement²⁷ :

1. inconsciemment incompetent,
2. consciemment incompetent,
3. consciemment compétent,
4. inconsciemment compétent (l'incorporation).

Donc, la prise de conscience – stade 2 – est la clé de l'apprendre. Tout ce que je pourrai faire en sa faveur sera déterminant dans la suite logique du processus. C'est même, sans doute, le seul point à propos duquel une influence extérieure pourrait avoir du sens. Cette

26. Lev Vygotsky, *Pensée et langage*, Éditions Sociales, 1985, traduction de François Sève.

27. Mis en évidence et formulés par Abraham Maslow.

« conscience » peut être claire et explicite ou cachée et implicite, paradoxalement « inconsciente » en quelque sorte. Sinon, pourquoi apprendrais-je ?

La « conscience », même diffuse, que j'ai quelque chose à apprendre est la clé de mon apprendre.

14. J'ai longtemps cru qu'apprendre était *ajouter, augmenter*, des connaissances, des compétences ou des... (peu importe quoi). La majorité des systèmes sociaux et personnels sont construits sur ce postulat, surtout les systèmes dits d'éducation. C'est même leur fondement : un empilement « progressif » de nouvelles connaissances. Pourtant, je trouve rapidement évident, familier, naturel, ce que j'ai appris, comme si cela existait depuis toujours. Et effectivement, cela existait avant que je ne le découvre, cela était déjà là. Apprendre n'a donc été, pour moi, que découvrir ce qui était couvert ou recouvert, ce qui était encore non-visible pour moi – peut-être visible pour d'autres ou peut-être pas encore. Je n'ai fait que voir ce qui était déjà là. Quelle tranquillité ! Si j'avais une intention à propos de quelqu'un, je sais qu'il ne peut pas ne pas voir, un jour, ce qui est déjà là – pourvu qu'il y soit²⁸, bien sûr. Chacun voit ce qu'il « peut » voir – ce « pouvoir » étant le résultat d'une histoire personnelle dans un milieu social particulier. Apprendre, c'est donc dé-voiler, c'est dé-couvrir : enlever le voile qui masque, enlever ce qui couvre, ce qui empêche de voir.

Apprendre, c'est voir ce qui était déjà là et que je ne voyais pas encore.

15. J'éprouve une sensation de bien-être quand j'apprends. Apprendre comporte sa propre « gratification » endogène – outre le bonheur de « survivre » à chaque instant inédit. Je ressens, en effet, du plaisir à apprendre : aucune autre récompense ne m'est nécessaire. Les neurologues confirment que lors de l'activité d'apprentissage, il y a production de dopamine et de sérotonine – lesquelles, associées,

28. Car : « *Il est difficile d'attraper un chat noir dans une pièce sombre, surtout lorsqu'il n'y est pas* » (proverbe chinois).

sont bien les neurotransmetteurs d'une tonalité euphorique²⁹. À tel point qu'on les testerait même comme de possibles accélérateurs d'apprentissage.

Apprendre (en soi) m'est un plaisir.

Apprendre est donc un acte inné, autonome, permanent et plaisant, pour tout être humain.

Il est accaparé et détourné par l'éducation – à d'autres fins, dévoilées dans les chapitres précédents.

Comment éviter cette confiscation ? Comment revenir à ce qui a toujours été là ?

APPRENDRE C'EST NATUREL.
COMME MARCHER ET RESPIRER...



29. "Several experimental models of neurotransmitter activity have identified a close association between a serotonin (5-HT) and dopamine (DA) imbalance underlying learning and memory impairment" : www.find-health-articles.com/rec_pub_18772052-serotonin-dopamine-interaction-memory-formation.htm.

« Plusieurs expériences sur l'activité des neurotransmetteurs ont montré la présence associée de sérotonine et de dopamine [neurotransmetteurs de l'euphorie] pendant des activités d'apprentissage et de mémorisation. »

En transition

*Si tu viens pour m'aider, tu perds ton temps.
Mais si tu viens parce que tu penses que ta libération est liée à la mienne,
alors... Commençons à travailler ensemble¹.*

Pour explorer si la fin (disparition) de l'éducation est envisageable, nous adopterons successivement trois points de vue : la théorie, la pratique et les voies du possible pour y parvenir.

Théorie de l'apprendre (sans éducation)

Comme nous venons de le voir (chapitre précédent), la capacité d'apprendre n'est pas qu'une simple théorie, une abstraction. C'est une fonction innée, propre à l'être humain (au moins). C'est la raison pour laquelle elle peut être confisquée – et non annihilée – au profit d'autres humains, par le biais notamment de l'éducation. J'apprends à vivre avec ce que je trouve dans mon milieu, autour de moi, pour y survivre au mieux – et donc j'apprends aussi à survivre en milieu « éducatif » comme en milieu concentrationnaire, violent² ou « paradisiaque³ ». Qu'est-ce qui empêcherait alors de s'en tenir uniquement à l'apprendre, sans le dévoyer par une éducation ?

L'éducation ne fait rien, en propre. Ce qui est déterminant n'est ni la nature de l'éducation, ni l'absence d'éducation, mais le milieu qui m'entoure – dont l'éducation lorsqu'elle fait partie de ce milieu. Là où je nais ou là où je suis, je vais apprendre à y vivre – avec ou

1. Attribué à Lisa Watson, Aborigène d'Australie.

2. Nous pensons, par exemple, à la (sur)vie dans les camps de réfugiés, à la vie dans certaines régions du Proche-Orient qui, depuis des millénaires, sont en guerres intestines (entre chrétiens ou entre musulmans !) ou avec des pays voisins ou avec des pays plus lointains...

3. Dans certaines îles, non contaminées par la « civilisation », il fait « bon vivre ». Ainsi, l'archipel du Vanuatu, par exemple, a été premier au classement de l'indice HPI (*Planète Heureuse*), la France étant au 129^e rang, devant les États-Unis au 150^e, sur 178 pays, en 2006 : fr.wikipedia.org/wiki/Happy_planet_index.

sans éducation. Je vais y apprendre sa ou ses langue-s, la manière de m'y nourrir, de m'y abriter, de m'y comporter ; j'y apprendrai ses valeurs... Chez les Balante⁴, j'apprendrai à voler, car voler un bœuf y est une valeur. Voler un bœuf sans se faire prendre démontre que j'ai acquis de nombreuses compétences. Et si, dans mon milieu, il y a une éducation, de la même manière, j'apprendrai à y vivre avec.

Rien ne s'oppose à supprimer l'éducation, la société restera ce qu'elle est – l'éducation ne la modifie pas, au contraire elle la corrobore. Ce que le nouveau venu apprend, il ne l'apprend pas de l'éducation mais de la société tout entière – laquelle, bien entendu, contient ou pas cette éducation. L'éducation, lorsqu'elle existe, est faite par les sociétés, à leur image. Si notre éducation présente certaines caractéristiques, ce ne sont jamais que les caractéristiques de notre société. Supprimer toute éducation ne changera rien au phénomène naturel qui veut que les nouveaux venus acquièrent naturellement savoirs et comportements nécessaires dans la société qu'ils trouvent à leur arrivée. « *La communauté détermine le comportement*⁵. »

Ce qui joue, ici, n'est pas tant telle ou telle éducation, mais quel milieu accueille ce nouvel arrivant. Si, toutefois, j'avais néanmoins quelque réelle intention à propos de son bien-être – intention à interroger, bien sûr –, le plus et le mieux que je puisse faire, ce serait, le cas échéant, de lui offrir le milieu qui correspond à mon intention. Il pourrait alors y apprendre naturellement de ce qu'il y trouve, sans (se) « forcer ». Ainsi, il apprendra les langues qui y sont parlées, la langue écrite ou la langue du tam-tam⁶ si elles y sont couramment

4. Groupe ethnique vivant sur une partie du territoire appelé aujourd'hui Guinée-Bissau, au Sud du Sénégal. « Balante » signifie « ceux qui ont refusé », depuis qu'au début du XVI^e siècle ils ont refusé de suivre le roi d'alors. Cf. Jean-Pierre Lepri, *Contribution à l'étude de l'endogène en éducation. Le cas de la Guinée-Bissau*, Lyon, Voies Livres, 1990.

5. Werner Jaeger, *Paideia*, Gallimard, 1988 (1964), p. 12.

6. Car le tam-tam « parle », en effet... Ainsi, pendant la guerre de décolonisation en Guinée portugaise, devenue Guinée-Bissau, le soldat portugais entendait le tam-tam dans la brousse, alors que celui-ci transmettait, en fait, des informations sur la position, le nombre, l'équipement des soldats portugais... De son côté, Margaret Mead a révélé quelques éléments constitutifs du langage du tambour en Nouvelle-Guinée : « *Ce langage consiste en une série de débuts de phrases conventionnels qui signifient : « rentre » ou « je vais annoncer combien de jours passeront avant que je fasse ceci... ». Le premier type de début sera suivi d'une combinaison originale de battements qui constitue l'appel d'une famille particulière pour l'un quelconque de ses membres. Au second début, succèdent de lents battements, entrecoupés, selon une convention, de battements espacés. Chacun compte alors ces battements.* »

utilisées, le grimper en haut du cocotier, le travail du fer ou le vol du bœuf... Si j'ai quelque velléité d'influer sur le nouveau venu, quel que soit son âge, ce n'est pas en agissant sur lui que je vais y parvenir, mais sur son « entour⁷ ». Et, en général, comme j'en fais partie, c'est sur moi que j'agirai. Me soigner, c'est soigner le milieu *et* soigner cet enfant. Comme l'avait remarqué Makarenko : « *Un enfant est malade, soignez le milieu* ». Et Gandhi disait : « *L'exemple n'est pas le meilleur moyen d'apprendre, c'est le seul.* » Car j'apprends par imitation – grâce à mes neurones-miroirs notamment –, et donc par l'observation de ce que je vais imiter. « *L'enfant est souvent le symptôme d'un adulte*⁸. »

La théorie de l'apprendre n'a rien d'abstrait, d'éthéré, d'illusoire. À l'image du *theoros* grec – ce soldat qui montait sur une colline pour voir comment se déroulait la bataille et en rendre compte – la théorie est une simple description, une mise en mots, de ce qui se fait, de toutes manières. La théorie découle, pour nous, d'une observation, et non, comme cela peut être le cas, d'autres théories antérieures, réajustées à l'actualité. Ce que nous constatons, c'est que l'éducation est *apprise*, simplement parce qu'elle est là. L'éducation n'apporte rien de plus à la société puisqu'elle *est* cette société, elle est son projet. La société pourrait parfaitement se passer de l'éducation. Les nouveaux venus continueraient à s'y intégrer, de toutes manières, et à acquérir ce qui leur permet de survivre dans cette société.

Supprimer l'éducation ne modifie, en rien, la faculté innée d'apprendre ce qui *est* (vital) – y compris donc d'apprendre, par exemple, à dire autre chose que ce qui *est*. En supprimant l'éducation, je ne perds rien de la capacité reproductive de toutes les sociétés humaines – sinon ces sociétés ne *seraient* pas. Se passer d'éducation ne modifie rien de l'ordre actuel de la société. Ses actuels « maîtres » n'ont pas à craindre, avec la disparition de l'école et de l'éducation, la disparition de la relation dominant-soumis, si c'est celle qui régit la société⁹.

(*Une éducation en Nouvelle-Guinée*, Payot, 1973, p. 47).

7. Le linguiste Eugenio Coseriu emploie ce terme pour désigner tout ce qui entoure le texte (et qui, bien entendu contribue à son sens). Nous désignons, ici, à la fois, les autres humains (ce que l'on désigne habituellement par « entourage ») et le non-humain (l'« environnement »).

8. Mireille Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF, 2005 (1994), p. 20. Françoise Dolto parle d'« enfant paratonnerre ».

9. Tout au plus peuvent-ils craindre que d'autres prennent leur place dans cette relation – mais, là aussi, rien de nouveau non plus.

Jean Liedloff¹⁰ ou Alice Miller¹¹ ont montré, à la fois, les méfaits d'une éducation et les bienfaits de l'apprendre (sans la perturbation d'une intervention éducative).

Ivan Illich a également élargi et approfondi la voie, dans son étude¹² retentissante – dont le titre français, choisi par ses seuls éditeurs, a sans doute nui à la réception de son contenu. Après une analyse critique de l'éducation, surtout scolaire, il fait notamment trois propositions. Donner accès aux ressources existantes à tous ceux qui veulent apprendre, à n'importe quelle époque de leur existence. Ceux qui désirent partager leurs connaissances rencontrent toute autre personne qui souhaite les acquérir. Enfin, permettre aux porteurs d'idées nouvelles, à ceux qui veulent affronter l'opinion publique, de se faire entendre. À travers donc des réseaux d'échanges de savoir, des lieux de rencontre, des organismes dont le seul but est de mettre en relation les individus, de référencer et faire connaître les compétences offertes par les uns et les autres.

L'absence de toute éducation est bien théoriquement envisageable. Est-elle, pour autant, « praticable » ?

La pratique de l'apprendre (sans éducation)

Apprendre se fait, de toutes manières, avec ou sans éducation, indépendamment de toute éducation. L'éducation, malgré les apparences, ne se substitue pas à l'apprendre, ni n'altère cette capacité ; au mieux, elle ne fait que modifier la nature de ce qui est appris, elle « canalise » l'apprendre à d'autres fins.

Répetons-le encore une fois : apprendre est une fonction réflexe naturelle, elle ne s'acquiert pas, elle ne s'empêche pas (sinon je meurs), elle se « canalise » tout au plus... de même que respirer ou marcher ou écouter. Les hommes ont respiré, digéré, écouté, appris... sous peine de ne pas vivre, de tous temps et en tous lieux. Les quelques exemples concrets que nous allons évoquer ne sont pas des *modèles* à reproduire, mais des illustrations du possible, parmi d'innombrables, de ce que peut être une société sans éducation, fondée sur l'apprendre, faculté innée en chacun.

10. Jean Liedloff, *Le Concept du continuum*, éd. Ambre, 2007.

11. Alice Miller, *C'est Pour ton bien*, éd. Aubier, 1984.

12. *Deschooling Society*, publié en français : *Une société sans école*, Points essais, 2003 (1971).

D'un point de vue historique

Le concept d'éducation apparaît, dans nos sociétés, vers 1500, celui d'enfant, vers 1700, celui d'école¹³ en 1880... Comment faisait-on avant ? Pendant les siècles qui ont précédé ?

Avant 1700, en France, l'enfant à peine débrouillé physiquement était mêlé aux adultes, partageant leurs travaux et leurs jeux. L'enfant apprenait à vivre dans la coexistence des enfants et des adultes. Il tirait ses connaissances en aidant les adultes. Les échanges affectifs et les communications sociales avaient lieu en dehors de la famille, dans un milieu très dense et chaleureux composé de voisins, d'amis, de maîtres et serviteurs, d'enfants et de vieillards, de femmes et d'hommes¹⁴.

Nos ancêtres ont bien vécu sans éducation. Ils n'avaient pas de machine à laver, ni de téléphone, ni d'automobile... ? Se sentaient-ils, pour autant, plus mal que nous qui les avons¹⁵ ? Si ces artefacts sont vus comme un progrès technique, qu'est-ce qui prouve que l'éducation est à l'origine de la science et des techniques ? Les écoles ne dispensent qu'un savoir mort et toujours dépassé. Ce qui se crée – idées, techniques, objets... – vient plutôt de personnes hors de cette institution ou en butte avec elle, y ayant généralement échoué, car non conformes¹⁶. En revanche, l'éducation est vraisemblablement un facteur important de consommation de « toujours plus » de ces appareils et de quoi que ce soit.

Sur notre territoire, des hommes ont vécu – sans doute aussi bien que nous, au moins – sans école ni éducation. Cela a été possible, pourquoi ne le serait-ce plus ? C'est une vraie question. Les RERS (Réseaux d'échanges réciproques de savoirs) ou quelqu'un comme André Stern, par exemple – voir plus loin –, démontrent tout simplement que cela reste tout à fait possible.

13. Au sens massif et systématique, actuel, de « colonisation » interne – et comme moyen de colonisation externe aussi (Cf. Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism*, Longman, 1974).

14. Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Points Histoire, 1975 (1960).

15. De nos jours, certains les refusent et se sentent heureux de leur choix.

16. Apparemment, de tous temps, les nouveaux savoirs, les inventions, les découvertes... semblent s'être dégagés malgré, sinon contre, la norme académique et savante établie.

La *paideia*

La *paideia* des Anciens grecs, a été traduite, en français, par « éducation¹⁷ ». Pourtant, à y regarder de plus près – et si l'on sait différencier l'apprendre de l'éduquer –, la *paideia* n'est pas, à proprement parler, de l'éducation. L'éducation est, par définition, l'intention et l'action d'un éducateur sur un éduqué – quelle que soit, par ailleurs, la nature de cette intention et de cette action. L'éducation est l'action envisagée du point de vue de l'éducateur. Or, la *paideia* est, semble-t-il, considérée essentiellement du point de vue de celui qui apprend, du résultat en lui – même si, bien entendu, il l'apprend d'un autre être humain, plus expérimenté que lui dans le domaine de son apprentissage. La *paideia* est essentiellement toute une culture authentique où chaque partie est subordonnée à un tout.

Ainsi, selon la *paideia*, et pour ce que nous en comprenons¹⁸, c'est en symbiose avec la vie de la cité que l'homme s'élève à sa « vraie » forme, celle de l'authentique nature humaine. Car nous ne pouvons former (au sens de concevoir) que les idées par lesquelles nous avons été formés (au sens de modeler) et inversement. Elle est le choix conscient des individus autonomes vivant dans une société autonome. Bien entendu, cela s'obtient par des contacts avec des personnes plus expérimentées. Mais la différence, et elle est de taille, c'est que c'est l'apprenant qui choisit *ponctuellement* son maître et non le maître qui est imposé à l'apprenant.

Centres d'apprentissages mutuels

En plusieurs endroits dans le monde, de nos jours, des personnes se rassemblent pour échanger leurs savoirs locaux d'origine ou réadaptés à la réalité locale.

- PRATEC, projet Andin de technologies paysannes, au Pérou, propose de s'auto-former sur les savoirs ancestraux en matière de biodiversité et d'agroécologie.

- L'université aux pieds nus, en Inde, s'appuie sur les compétences, le savoir et l'expérience pratique des villageois eux-mêmes pour

17. Alors que ce terme n'apparaît qu'en 1500, au sens de « nourrir » (on « éduque » les vers à soie) et ne prend son sens actuel qu'au XIX^e siècle.

18. Werner Jaeger, *Paideia, la formation de l'homme grec*, Gallimard, 1988 (1964), analyse ce concept ancien à l'aide du terme et du concept plus récent d'« éducation » – ce qui constitue un anachronisme et donc un non-sens et un contre-sens.

répondre aux besoins essentiels de la communauté : l'eau potable, l'emploi, la santé, l'habitat, l'alimentation, l'éclairage, le combustible et le fourrage. Les villages en viennent à être non seulement auto-suffisants, mais encore mieux équipés que les autres, notamment en énergie électrique auto-produite entièrement par des installations photovoltaïques. Les grands-mères qui en sont chargées « forment » des ingénieurs, ainsi que d'autres grands-mères dans d'autres parties du monde.

- Le site www.walkoutwalkon.net donne un aperçu de lieux où les communautés se prennent en charge : au Mexique, Brésil, Afrique du Sud, Zimbabwe, Inde, Grèce, États-Unis...

- En France, depuis 1971, les RERS-FORESCO (Réseaux d'échanges réciproques de savoirs-Formations réciproques, échanges de savoirs, créations collectives, rers-asso.org) organisent, à l'échelle d'une agglomération, d'une zone rurale, d'un établissement scolaire, d'une classe ou d'une entreprise, des échanges gratuits de savoirs et de savoir-faire. Cette organisation a essaimé en Belgique, Italie, Suisse, Espagne, Italie, Québec (Canada), Mali, Burkina Faso, Kenya, etc.

Le mouvement s'est organisé internationalement en « MIRA » : mouvement international de réciprocité active.

- Par ailleurs, il existe aussi des communautés (qui ne sont pas vraiment des écoles) : celles de Summerhill¹⁹ ou de Sudbury Valley School²⁰.

Des sociétés sans école

Les ethnologues semblent s'intéresser fort peu à la dimension spécifiquement « éducative » des sociétés qu'ils observent. D'une part, c'est peut-être parce que des travaux montrant qu'un mode de vie sans éducation est possible risquent fort de ne pas être diffusés. D'autre part, sans doute, parce qu'eux-mêmes purs produits de l'université, ils ne sont pas ouverts à ce genre d'intérêt ou, encore, parce qu'il n'y a rien à en dire, tant l'évidence est qu'il n'y a rien de ce qui correspondrait à ce que nous appelons, chez nous, « éducation ». Voici néanmoins, pour notre éclairage, une forte contraction

19. Alexander Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Folio Essais, 1985 (1971 en français, 1960 en anglais) et www.summerhillschool.co.uk. Cf. également la postface (du présent livre) par Zoe Neill, la fille d'Alexander Neill, née à Summerhill, et continuatrice de son œuvre.

20. sudburyschool.com/introduction.

du témoignage de Marie-Noëlle Chamoux²¹ sur comment se pratique l'apprendre chez les indiens *Nahuas*²² :

« L'apprentissage intervient dans un temps et un espace non affectés.

[On note] l'absence de secret délibéré.

- Les conceptions indiennes de l'éducation :

Les modèles indigènes de normalité des étapes de développement et d'apprentissage ne sont pas des échelles d'évaluation des individus. Ils ne servent pas à constituer des "classes" d'âge raffinées, ni à juger les aptitudes d'un enfant, si bien qu'ils ne constituent pas une contrainte pour ce dernier.

- Formes d'actions pédagogiques :

La contrainte directe pour obliger à apprendre est utilisée de façon rare, mesurée et spécifique.

Le recours à des formes marquées de châtiments et de récompenses est rare.

L'incitation au désir d'apprendre : principe de base explicite de la pédagogie indienne.

Pour les Indiens, l'apprentissage part de la volonté de l'apprenti et non de celle des adultes éducateurs.

- Les techniques d'apprentissage :

L'observation attentive des procès techniques est la méthode la plus générale.

L'apprenti regarde bien quels gestes faire, dans quel ordre, quels sont les effets sur le matériau travaillé et quels sont les indices repérables de l'état du matériau.

Le recours à l'explication verbale d'un procédé est rare.

L'usage limité de la parole s'observe au cours des moments d'apprentissage, aussi bien chez l'apprenti que chez celui qui fait fonction d'instructeur.

Les "essais et erreurs" ne sont pas une étape inéluctable dans les apprentissages techniques.

21. in P. Rossel (dir.), *Demain l'artisanat ?* Paris, Genève, PUF – IUED, 1986, p. 211-335. Nous recommandons la lecture intégrale de ce texte, disponible sur www.researchgate.net/publication/32223244_Apprendre_autrement.

22. Sur le territoire de l'actuel Mexique.

Les instructeurs ne recourent pas aux simulations pour transmettre un savoir.

La réussite se manifeste en ce que le produit élaboré par l'apprenti devient valeur d'usage dans la famille, et plus encore lorsqu'il est possible d'en faire une valeur d'échange en le vendant sur le marché.

- La cohérence des modalités d'enseignement et d'apprentissage :

1. La pédagogie ne peut être mise en œuvre que si la participation à deux institutions sociales, la famille et la communauté locale, est effective.

2. "L'âme" n'est pas donnée au départ, mais vient progressivement.

L'arrivée de "l'âme" est un processus spontané de croissance et de maturation, sur lequel les adultes ne peuvent avoir qu'une action limitée. Ils peuvent veiller à ce qu'elle reste ou revienne. Les retards du développement et les maladies ne s'expliquent pas par la constitution physique d'un enfant, mais par des perturbations de vigilance des adultes. »

L'ethnologue détaille, bien entendu, tous ces points – que le lecteur intéressé aura plaisir à découvrir. Notre propos, ici, n'est pas de préciser le *comment*, mais simplement de signaler l'existence effective de cette société sans école.

De la même manière, Wilfred Pelletier, un indien acculturé (Québec) raconte ses apprentissages²³ : « *Jamais quelqu'un a tenté de "m'enseigner" quoi que ce soit* » ; « *Tous nos actes étaient directement reliés à notre mode de vie ; la base du système [d'apprentissage] consistait à observer et à ressentir des impressions* » ; « *On laisse agir les enfants à peu près à leur guise : explorer, découvrir par eux-mêmes, selon leurs propres exigences, leurs propres sentiments, et à leur manière à eux, en observant ce qui se passe et en prenant leurs propres décisions.* ».

Beaucoup de sociétés dites « premières » ou « racines », ou comme la nôtre avant 1800, n'ont pas d'école, voire pas d'éducation. Illich les désigne, par opposition à « l'ère de l'éducation²⁴ », comme « monde vernaculaire », lequel n'a pas, pour autant, disparu²⁵. Il reste, en effet, des sociétés qui ont refusé la « Coca-Colonisation ». Comme

23. Wilfred Pelletier, *Le Silence d'un cri*, Sainte-Foy (Québec), Anne Sigier, respectivement p. 48, 49, 62.

24. Ivan Illich, *Shadow Work*, Marion Boyars, 2009 (1981), p. 55.

25. Voir notre « Pour le "Savoir pauvre" », publié dans *L'ÉA* n° 47, education-authentique.org.

notre réflexe (d'éduqués) est de les situer dans le temps, il est tentant de les qualifier de « dépassées » (des passés ?). La question mérite mieux qu'un jugement à l'emporte-pièce du type : « le nucléaire ou la bougie ! ». D'une part, personne, ici, ne prône le « retour » à l'âge de pierre – bien que certains s'en réclameraient. Cet âge, au passage, est plutôt mal connu et mal apprécié, puisque Marshall Sahlins le reconnaît comme l'âge du loisir et de l'abondance²⁶. D'autre part, gardons-nous, bien sûr, du mythe du « bon sauvage » que la civilisation aurait abimé – même si certains indices pourraient le laisser penser. Les « sauvages » (pour qui ?), les peuples « premiers » ou « racines » ne sont pas des modèles à imiter, à reproduire tel quels. Le pourrions-nous seulement ? Nous prétendons simplement que nous pouvons apprendre d'eux²⁷. Seule notre perception ethnocentrée nous les fait définir – par rapport à notre seul « modèle » – comme des sociétés « du manque : sans État, sans écriture, sans histoire, sans marché (parce que sans surplus)²⁸...

Pourquoi [en effet,] travailler au-delà de trois ou quatre heures quotidiennes d'activités paisibles quand cela suffit à assurer les besoins du groupe ? À quoi serviraient les surplus ? Quelle en serait la destination ? C'est par force que les hommes travaillent au-delà de leurs besoins²⁹. » Ce sont généralement, tout simplement, des sociétés sans pouvoir coercitif. Le pouvoir du chef, contrôlé par chacun, est fondé sur son prestige et sur son aptitude à assurer la paix, sans le pouvoir de donner des ordres. Il existe, selon Pierre Clastres³⁰, deux types de sociétés, bien que sous des modalités diverses. Les sociétés qui ont une histoire, liée à l'existence d'un État, et dont l'histoire est celle de la lutte des classes (de la lutte des places ?). Et les peuples sans histoire(s) qui, eux, luttent contre l'État, contre toute chefferie de type « commandement-obéissance³¹. »

26. *Âge de pierre, âge d'abondance. Économie des sociétés primitives*, Gallimard, 1976.

27. Les sociétés « pacifiques » sont généralement constituées « de petites communautés ouvertes, avec des interactions interpersonnelles en face à face, ayant une structure sociale égalitaire... » (Jacques Lecomte, *La Bonté humaine*, Odile Jacob, p. 216).

28. Pierre Clastres, *La Société contre l'État*, Minuit, 2011 (1974), p. 162.

29. Pierre Clastres, *La Société contre l'État*, Minuit, 2011 (1974), p. 166.

30. Pierre Clastres, *op. cit.*, p. 20.

31. Les idées de ce paragraphe sont développées par Pierre Clastres, *La Société contre l'État*, Minuit, 2011 (1974), p. 161-186.

Du changement

Changement, réforme, révolution... et autres immobilismes

En décrétant le changement, l'immobilisme s'est mis en marche et je ne sais plus comment l'arrêter³².

D'où vient que les changements, les réformes, les révolutions... sont des « échecs » ? – Par une sorte de contre-sens, d'illusion. Et en toute logique.

Le changement

Quand je change une fenêtre de mon appartement, les pneus de ma voiture, mon « look » ou ma chaudière... je ne fais que remplacer un élément par un « même ». Ce faisant, j'ai toujours une fenêtre, une voiture, une apparence ou une chaudière, peut-être plus jolie ou de meilleur rendement. Ce changement d'élément n'altère en rien la structure³³, au mieux il en prolonge la vie, voire la rend plus efficace qu'elle ne l'était. Aussi, si je change (quoi que ce soit) parce que je ne suis pas satisfait, il n'est pas étonnant que les nouveaux résultats soient « meilleurs » dans ce qui m'insatisfaisait.

La réforme

Le mot le dit bien aussi. Re-former, c'est donner une nouvelle forme. On change, on « embellit » la forme. Par définition, on ne touche pas au fond.

La révolution

La révolution, au sens premier du terme, n'est jamais qu'un cycle/une orbite pour revenir au point de départ : les révolutions de la lune autour de la terre. On combat un ordre en place pour changer

32. Edgar Faure, ministre de l'éducation, en 1968. Cité par André Giordan dans un article paru dans *Libération*, 16 février 2005 : « École, pour la réforme informelle ».

33. « Dans tout changement, ainsi que dit Aristote, il y a quelque chose qui reste, sans quoi il n'y aurait pas changement, mais anéantissement. Ce qui reste sous le changement, c'est-à-dire, ce qui change, n'est aucune des qualités ou propriétés de ce qui change, mais bien autre chose qui possède ces qualités ou propriétés. Cet autre chose s'appelle la substance » (Alain, *Sur la mémoire*, 1899).

les dominants, mais pas la structure profonde dominants-soumis. Il s'agit bien de remplacer un pouvoir par un autre³⁴.

La formation

Au sens littéral, former c'est bien « donner une forme³⁵ » ou une autre « forme » ; ici aussi, rien sur le « fond » donc...

Comment m'étonnerais-je alors de l'« échec » des changements, réformes, révolutions... ? Suis-je si aveugle devant le sens littéral et profond de ces termes ? Jamais ils n'ont signifié autre chose que « la même chose », mais avec une altération de l'apparence ou avec une amélioration des effets de la structure profonde, intouchée. J'en attends un « mieux », alors que ce ne peut être qu'un « mieux dans le désagrément », c'est-à-dire un « mauvais », prolongé ou amélioré, un « pire ».

De même, c'est bien connu en physique (mécanique), toute action engendre une réaction d'égale ampleur, une force contraire qui contrebalance les effets de l'action. Il en va de même en psychologie, politique, religion...

C'est pour cela que le changement n'est pas (ne peut pas être) progrès, mais conservation du même.

« *Agir en réformateur, c'est replâtrer la société, c'est donc soutenir un système qui a produit des guerres, des scissions, des morcellements*³⁶. »

Apprendre sans aller à l'école

Récemment, Sugata Mitra a démontré, pendant six ans, que des enfants (s')auto-apprennent l'informatique, sans professeur, sans connaître l'anglais, avec seulement des ordinateurs en libre-service, connectés à internet³⁷.

34. Recommandé : John Holloway, *Changer le monde sans prendre le pouvoir. Le sens de la révolution aujourd'hui*, Syllepses, 2007.

35. Comme dans « fromage » – qui est devenu « fromage ». La formation est un fromage et, sans doute aussi, un fromage. Cf. notre *Former des enseignants ?*, Voies Livres, 69009 Lyon : 22 rue de Saint-Cyr, 19 p.

36. Krishnamurti, *La Révolution du silence*, Livre de poche, 1995 (1971), p. 153.

37. Sugata Mitra, « Le Trou-dans-le-mur », extraits d'une conférence filmée TED (10 min) : www.youtube.com/watch?v=m_CkyPbigFU.

De nos jours, en Europe, André Stern, la quarantaine maintenant passée, raconte³⁸ son « enfance heureuse », ses origines, ses journées, ses passions, ses métiers... sans être jamais allé à l'école. Il relate comment, dans son enfance, avec l'accompagnement empathique de ses parents, il a cherché des « maîtres » qu'il s'est choisis, notamment en danse, en dinanderie, en photographie. Mais aussi ses passions pour le *Legó*, les autos, la magie, les hiéroglyphes, la musique, le théâtre, la lutherie, le journalisme... Il analyse et reconstitue comment, au quotidien, en vivant cette vie, il a tout naturellement appris à lire, à calculer, à raisonner, à écrire, à parler plusieurs langues, à maîtriser l'informatique... Dans la partie finale de son livre, il répond aux questions qu'on lui pose souvent : la socialisation, la motivation des parents, la crise d'adolescence, le « passage » à la vie active, les idées fausses... Il ne prône, pour autant, ni la déscolarisation, ni l'instruction en famille : il témoigne simplement qu'il est possible d'apprendre à bien vivre sans éducation.

À ce stade, nous souhaitons seulement montrer qu'une société sans école et sans éducation *existe* bel et bien – dans le cadre, précisément, des sociétés sans école. Mais le cas, entre autres, d'André Stern ou des RERS (mentionnés plus haut) montre qu'il est également possible d'apprendre sans école et sans éducation dans une société avec école. Montrer cette faisabilité et son effectivité est, ici, notre seul propos.

Examinons maintenant quels sont les blocages vis-à-vis de son acceptation et quels en sont les motifs – pour, le cas échéant, entrevoir comment les rendre moins opérants.

Se passer d'éducation ?

Nous nous sommes attachés précédemment à montrer que se passer d'éducation est possible. C'était un premier point, fondamental. La question qui suit – et qui n'est pas la même –, c'est « Pourquoi, si cela est possible, cela ne se fait-il pas ? » ou « À quelles conditions cela se ferait-il ? ».

Nous sommes le produit de notre éducation. Quelle qu'elle soit, nous avons intégré ce schéma « dominant-soumis » et nous jugeons, nous vivons, à travers lui.

38. ... *Et je ne suis jamais allé à l'école*, Actes Sud, 2011. Cf. également sa préface au présent livre.

Que nous soyons dominant ou soumis, nous pouvons comprendre qu'il n'est pas de l'intérêt immédiat du dominant de se priver de l'éducation et de tout ce qui assoit ou renforce sa domination. Il n'y a rien d'autre à attendre de son/notre commun réflexe d'éduqué.

Le soumis a été éduqué, lui aussi, à accepter cette situation. Déclassé de l'école, rejeté de la production, de la consommation, déçu des promesses, marginalisé... il a appris que tel est son sort. Toute proposition qui mettrait en cause l'ordre établi ne peut donc que l'effrayer – et le dominant sait parfois jouer avec cette peur. Le soumis est invité à s'inquiéter plutôt du malheur des nantis, de la « crise » financière des banquiers, de la détresse des actionnaires, etc., et de les aider à s'en sortir, comme si le sort des dominants était le sien propre. Habitué à la soumission, l'esclave ne peut accepter la liberté. Les serfs de Tolstoï ont refusé la terre qu'il leur donnait afin de la cultiver à leur propre profit – et ils se sont révoltés. « *Pourquoi ont-ils si peur de la liberté ?* » écrit-il. Nous pouvons lui répondre maintenant : « parce qu'ils ont été éduqués ainsi ». De la même manière, comme le décrit brutalement Armand Farrachi : « *Un poulet élevé dans un milieu concentrationnaire et brutalement rendu à la liberté se lance dans une course éperdue. Ébloui, désorienté, affolé, il tombe mort après quelques dizaines de mètres, victime d'hyperventilation ou de crise cardiaque. Hors de la cage, point de salut³⁹ !* » Les poules préfèrent les cages, explique-t-il alors, comme les otaries préfèrent les cirques, les noirs préfèrent les cales des navires, enchaînés de préférence, les Indiens les réserves... Nous savons maintenant que c'est tout simplement parce qu'ils ont été éduqués à cela et que nous avons été éduqués à voir cela comme normal.

Le type de relation qui nous a construits, qui nous structure, qui nous fait voir ce que nous voyons, penser ce que nous pensons, est très difficile à repérer, à remettre en cause, donc à modifier. Il n'y a donc aucune raison de penser que dominants et soumis vont « vouloir » quelque modification que ce soit au *statu quo*. Dominants et soumis sont, plus ou moins consciemment, dans le même mouvement (protecteur contre leur angoisse respective) de conservation du système. Ils se disputent plutôt à propos de ses modalités – en général, encore « plus » pour les dominants, pendant que les dominés revendiquent des miettes plus grosses.

39. *Les Poules préfèrent les cages*, Yves Michel, 2012 (2000), p. 26.

C'est la raison pour laquelle ce genre de discours – de mise au jour du caché – est plutôt unanimement mal accueilli, même chez les « alternatifs ». Il pointe, en effet, que l'alternative porte généralement sur des modalités de la même organisation et non sur sa structure même. La prégnance profonde et constitutive de la relation dominant-soumis explique, probablement et en grande partie, les difficultés des groupes autogérés à se constituer et à perdurer⁴⁰.

Que faire ? Comment le faire ?

Toute mise en évidence du processus de contrôle et d'enrôlement est vécue comme une attaque et suscite, en retour, une défense, un « raidissement ». Cela peut se comprendre : beaucoup d'éducateurs croient sincèrement en leur mission éducatrice/libératrice. C'est même sur leur degré d'adhésion à cette croyance qu'ils ont été habilités, certifiés. Pas étonnant alors qu'ils ne perçoivent pas ce schéma dominant-soumis. Ils le nient, argumentent contre l'analyseur – et non contre l'analyse. Le système ne leur a-t-il pas réussi ? Si, néanmoins, ils voient ce qui est montré, leur réaction sera souvent de le considérer comme un simple dysfonctionnement du système qu'il suffit d'améliorer, encore une fois. Ils proposeront alors de repeindre la prison d'une autre couleur ou d'aménager la « mine de sel » avec des carafes d'eau de-ci de-là... Le dévoilement du processus devient alors, ici, l'alibi d'un « changement » – dont on sait qu'il n'est qu'un renforcement de l'existant, une manière de le faire perdurer, sans lequel il aurait dysfonctionné ou serait tombé en panne. « *Il faut que cela change pour que tout reste pareil* », comme le dit Tommasi di Lampedusa⁴¹. Tous les changements, toutes les révolutions ont effectivement terminé ainsi : retour à la case départ, mais avec de nouvelles couleurs, de nouveaux drapeaux, de nouvelles têtes et un nouveau vocabulaire.

La question profonde est celle du pouvoir. Et la question sur cette question est : comment s'en débarrasser – et non comment remplacer un pouvoir par un autre, une couleur par une autre... ? John Holloway est l'un des rares à avoir vu la question : « *Comment changer le*

40. Jo Freeman, *La Tyrannie de l'absence de structure*, www.infokiosque.net, ou Daniel Vercauteren, *Micropolitiques des groupes*, www.microplotiques.collectifs.net.

41. Tommasi di Lampedusa, 1896-1957, in *Le Guépard*, 1963, dont Luchino Visconti a tiré un film éponyme. Le texte originel est : « *Tutto cambi perché nulla cambi* ».

*monde, sans prendre le pouvoir*⁴² ? » – sauf que l'emploi, ici, du terme « changer » pose, pour nous, un vrai problème.

Si « combattre » ou simplement « montrer » le problème, va susciter une réaction de défense, de durcissement – l'inverse de l'effet escompté –, ce n'est pas la bonne voie. Comment alors s'y prendre ?

Il s'agit donc, avant tout, de ne surtout pas vouloir « changer » quoi que ce soit. Ni de « faire » quoi que ce soit. Se lancer dans la résolution d'un problème, c'est, *ipso facto*, le faire exister. Et, de toutes manières, « toute solution amène de nouveaux problèmes »⁴³. En outre, l'éducation étant LE problème, on ne peut en attendre qu'elle en soit la solution. L'éducation, comme tout autre problème, disparaît, non par une solution, mais par sa dissolution. Car où est le problème lorsque je n'y pense pas ? Lorsqu'il n'existe pas ?

Pour que l'éducation cesse de nuire, il semble qu'il faille franchir deux étapes : une (prise de) conscience et une volonté. Michel Foucault ou Pierre Bourdieu ont montré que la détermination à agir individuellement et collectivement « ne dépend pas d'abord et pas seulement de la compréhension intellectuelle des évolutions, mais de la compréhension du sujet lui-même, de sa "prise" quasi corporelle dans la situation qui lui est faite et des pratiques qu'il peut déployer pour la transformer et se transformer par la même occasion »⁴⁴.

Sans prise de conscience, le même sera simplement repeint ou vêtu de nouveaux habits – comme c'est le cas, involontairement sans doute, depuis des siècles ou des millénaires. Cela, l'humanité a montré qu'elle sait bien le faire. La prise de conscience est un acte personnel. Elle ne répond pas à une injonction « sois conscient ! ». La démonstration n'empêche pas nécessairement la conscience, puisque voir ce qui est là n'est pas évident. Ce qui est vu est le résultat de mes expériences antérieures depuis ma naissance : je vois ce j'ai appris à voir dans mon milieu – du « riz », par exemple, en Europe, mais une dizaine d'autres produits et autant de termes pour les désigner,

42. John Holloway, *Changer le monde sans prendre le pouvoir*, Syllepse, 2008, trad. Sylvie Bosserelle.

43. Arthur Bloch, *Murphy's law*, Berkley Publishing Group, 2003.

44. Cités par Christian Laval, *La Nouvelle école capitaliste*, La Découverte, 2011, p. 254.

dans telle culture asiatique⁴⁵... *Montrer* n'entraîne pas nécessairement le vu. Mais un *montrer* tranquille, non agressif, peut contribuer à modifier la perception. Même en l'absence d'agressivité, la présentation d'un autre point de vue peut néanmoins être perçue comme une agression pour quelqu'un d'éduqué. Celui-ci est logiquement conforme à son éducation, enfermé dans une logique binaire : ce qui n'est pas « pour » est « contre »⁴⁶. Et s'il entrevoit toutefois quelque fondement à cette remise en question, il pose aussitôt la question : « Mais par quoi remplacer l'éducation ? ». L'éduqué ne sait plus vivre dans l'incertitude. La conscience et la confiance, je les trouve par un cheminement personnel qui passe, en moi comme en lui, peut-être par un rejet, dans un premier temps. Elles (re)viennent, petit à petit, si je les laisse affleurer. Ce qui est là est bien là, ce qui est là n'est pas imaginé et doit bien parvenir à se voir ? Sinon, c'est que ce que je vois n'est pas encore assez évident pour moi, pas assez clair pour alimenter ma sereine certitude⁴⁷.

Le premier travail est donc un travail de conscience. Pour moi surtout, car je ne peux rien sur la conscience des autres – si je le voulais et l'organais pour eux, je serais, en outre, dans le schéma que je dénonce. La « conscientisation » ou le « développement », actes par lesquels j'ai l'intention d'intervenir sur la conscience ou le bonheur de l'autre, au nom de son bien, n'est pas la voie. Ce n'est jamais, sous d'autres formes, que le même schéma éducateur-éduqué.

Sortir de l'éducation ne se décrète donc pas, ne s'octroie pas, ne s'impose pas. Une nouvelle organisation fédérant les forces pro-apprendre ne constituerait qu'un nouvel avatar de la sempiternelle relation fondamentale dominateur-soumis – de laquelle j'ai tant de peine à me dégager. Cette sortie ne peut donc se faire sous la houlette d'un nouveau grand leader charismatique qui, soit devient ce qu'il était

45. Les Vietnamiens ont ainsi cinq mots pour désigner le riz et l'un d'entre eux a trois sens différents (dont « repas ») ; ils ont cinq verbes pour dire « aimer ». Selon Ivan Illich, *Shadow Work*, Marion Boyars, 2009 (1981), p. 55, les Chinois parlent de cinq étapes dans le lever du jour et les Arabes de sept dans la fin du jour...

46. C'est la logique Aristotélécienne que j'ai trouvée en naissant : ce qui est A n'est pas non-A (et réciproquement). Pour la logique du tiers inclus, en revanche, A et non-A coexistent simultanément ; mais l'un est actualisé pendant que l'autre est potentialisé, cette situation pouvant s'inverser à tout moment. Cette logique a été développée notamment par Korzybsky, Jung, Bachelard, Lupasco, Nicolescu.

47. « Et pourtant, elle tourne... » aurait dit Galilée, après sa condamnation à résidence pour avoir soutenu que la Terre tournait autour du soleil. L'Histoire aura confirmé qu'il avait raison.

déjà : un leader, soit, se fait coiffer par un autre leader... reproduisant ainsi le même schéma. La voie ne semble être que constituée d'une multitude d'êtres autonomes, conscients de ce qu'« on » leur fait subir, de comment on les manipule. « *Le nous suit le je – il ne saurait le précéder*⁴⁸. » Chacun apprend cette conscience, par et en lui-même, des autres sans doute, de l'observation de ceux qui la pratiquent et à leur contact, mais aussi de ceux qui la recherchent, comme de ceux qui la refusent. Voir chez les autres permet souvent de mieux voir en moi. Le nombre – de ces consciences, nécessairement individuelles – sera la force nécessaire à une évolution du mode des relations sociales.

La conscience ne suffit pas, mais elle est déterminante. La volonté est également une faculté naturelle ; elle aussi ne s'apprend pas, ni ne s'empêche. La volonté intervient, tout aussi naturellement, pour traduire en comportements, ce qui a été conscientisé⁴⁹. Je ne change donc rien, en moi-même, encore moins chez les autres, sous peine de rigidifier les positions qui me sont adverses. Mais si je ne change rien, c'est aussi parce que, de toutes manières, c'est ainsi que j'ai toujours procédé. Je continue, en effet, à faire ce que j'ai toujours fait. Je n'ai jamais fait que ce que j'ai pensé être juste* de faire. Simplement, selon mon travail de conscience, ce qui me semblait juste* a, sans doute, évolué. Je ne suis pas né tel que je suis aujourd'hui. J'ai bien évolué depuis les 3,5 kg de ma naissance.

De la même manière, peut-être même à mon insu, progressivement ou pas, je vais arrêter de faire ce qui maintenant me semble injuste, ou je vais faire ce qui me semble juste et que je ne faisais pas. Si la volonté intervient, ici, c'est au service et dans le cadre de ce qui m'est naturel, évident... et non *contre* quoi que ce soit en moi ou dans le monde. Il s'agit de laisser *se faire* ce qui est juste – dans le sens de la vie* et non contre elle⁵⁰. La vie* est l'inspiratrice de la conscience, comme de ce qui est juste. La volonté n'est, ici, que le passage de la conscience à la mise en acte. Elle est décision, assujettie à ma conscience.

48. Emmanuel Mounier.

49. Cf. notre « Je veux... », publié dans *L'EA* n° 56, education-authentique.org.

50. Cf. notre réflexion « Pour le savoir pauvre », in *L'EA* n° 47, education-authentique.org.

Du juste

*Ce qui est difficile, c'est se mettre en colère face à la bonne personne, dans la bonne mesure, au bon moment, pour un bon motif et de la bonne façon*⁵¹.

La notion de « juste », pour fluctuante qu'elle soit, ne manque pas, pour autant, de rigueur et de pertinence. Le « bien » est une valeur préétablie, valable en toutes circonstances, extérieure à moi-même. Il me suffit de m'y référer pour évaluer si l'acte ou la pensée – le mien, le leur – est « bien » ou « mal ». Le « juste » – comme le « bon » – est reconnu tel dans une situation unique : il ne peut être que circonstancié et circonstanciel. Trois critères le définissent : la nature, la quantité et le moment.

La nature

Si je marche en plein désert, depuis deux jours, sans boire, et que je rencontre quelqu'un qui m'offre deux litres d'essence : ce qu'il m'offre n'est pas juste. Mais si j'étais en panne d'essence et que deux litres de carburant me permettraient d'atteindre la prochaine oasis, alors ce serait juste. Dans mon cas, ce qui est juste, c'est plutôt deux litres d'eau. Bien entendu, tous les produits dits toxiques, avariés ou pollués ne sont généralement pas justes pour le corps humain. Ce qui est juste, ce sont des produits qui entretiennent la vie – au lieu de la perturber, voire de la tuer.

La quantité

Toujours assoiffé dans le désert, je rencontre quelqu'un qui m'offre deux gouttes d'eau. La nature de l'acte et du produit sont justes, mais la quantité ne l'est pas. Il ne suffit pas que la nature du produit ou de l'acte soit juste pour qu'ils le soient eux aussi. S'ajoute donc une question de dose. *Tout est poison, rien n'est poison, seule la dose fait le poison*⁵².

Le moment

Si les deux litres d'eau (nature juste, quantité juste) me sont apportés quelques secondes après ma mort par déshydratation, le geste et le produit ne sont plus justes. Il y a donc aussi un moment juste et d'autres qui ne le sont pas – ou qui le sont moins.

51. Attribué à Aristote, 384-322 avant notre ère.

52. Paracelse, 1494-1541.

Ce qui définit le juste, très précisément, ce sont donc ces trois critères, **simultanément** : la nature, la quantité et le moment. Que l'un vienne à faillir et l'acte ou le produit de l'acte n'est plus juste. Ce qui était juste une fois, ne l'est plus quelques minutes après, ou dans la même quantité, bien que de même nature...

La qualité de *juste* s'applique uniquement à une action – et non à l'agent de l'action (si ce n'est pour l'embellir ou l'honorer⁵³).

L'échange juste est de l'ordre du « réflexe », de ce qui est en vie. Les échanges injustes sont, à l'inverse, morbides ou mortels. Cette naturalité réflexe est, sans doute, ce qui me rend sensible à l'injuste, à l'injustice – et beaucoup moins attentif à ce qui est juste (puisque c'est de l'ordre du « normal » des choses).

Cette naturalité réflexe du juste, cette idée pure, « naturelle », pourrait également expliquer mon inconfort devant l'injuste de la justice – laquelle reste « *impuissante à justifier le droit de punir*⁵⁴ ».

Les modalités du concept de « juste » sont donc variables, mais le concept lui-même est ferme, précis et clair. La particularité et la spécificité de ce qui est « approprié » est de l'être à une (seule) situation donnée et pas à une autre, ni à la « même » à un autre moment.

Ce « travail » avec ma conscience et avec ma volonté peut être facilité par certaines techniques. L'important est de ne considérer ces techniques que comme des techniques – des outils, des moyens... L'erreur serait d'y rester, d'en devenir des adeptes – et de me retrouver vis-à-vis d'elles, à nouveau, dans le même schéma dominant-soumis. Ces techniques peuvent être des points de départ ; ce ne sont donc pas des points d'arrivée. Dans cette perspective, nous reconnaissons quelque dette, dans notre propre itinéraire, qui pourraient – pourquoi pas ? – servir à d'autres : la communication non-violente, la sémantique générale, le « travail », la résilience, les idées d'Illich, de Krishnamurti ou celles qui fondent le Vedanta, l'axiome du tiers inclus⁵⁵... La connaissance des techniques manipulatoires apparaît,

53. Cf. les personnages de l'Histoire surnommés « le Juste » ou encore les « Justes parmi les nations ».

54. Paul Ricoeur, *Le Juste, la justice et son échec*, L'Herne, 2005, p. 7.

55. Marshall Rosenberg, pour la communication non-violente ; Allfred Korzybsky, pour la sémantique générale ; Katie Byron, pour le « travail » ; la résilience a été popularisée notamment par Boris Cyrulnick ; l'œuvre d'Ivan Illich et celle de Krishnamurti donnent des pistes pour la réflexion ; le Vedanta, dans ses fondements et analyses – et non dans tout ce qui en est dérivé (écoles philosophico-religieuses,

bien entendu, aussi comme un atout. Mentionnons, à ce propos, les travaux de Joule et Beauvois⁵⁶. Mais ce ne sont, encore une fois, que des pistes d'entrée possibles vers la prise de conscience et, en aucun cas, des aboutissements, des fins en soi.

En résumé

Accroître ma conscience, m'autonomiser, et laisser que cela *se fasse*.

Ne pas affronter, ce qui crée des résistances, ni « triompher », ce qui crée des humiliations. Être et laisser se faire, ici aussi. Témoigner simplement, exister, sans avoir ni raison, ni tort.

Ce que dit aussi, en plus condensé encore, la formule de Raoul Vaneigem :

« *Savoir ce que je veux et vouloir ce que je sais*⁵⁷. »

Une telle attitude de compréhension ou de conscience n'est pas propre à un travail en vue de la fin de l'éducation. Elle rejoint un courant plus large. Dans notre société de contrôleurs-contrôlés, « *“Éducation” a remplacé “J'apprends”, “Soins de santé” remplace “Je guéris”, “Transport” remplace “Je me déplace”, “TV” remplace “Je me distrais”*⁵⁸. » Libérer l'apprendre de l'éducation, se guérir de la médecine et des médicaments, replacer la nourriture au centre de l'agriculture, faire soi-même sa maison, ses vêtements, ses repas... Ce sont des éléments d'un même mouvement, diversement nommé (peu importe), de cheminement dans le vivant* – et non contre lui, à côté ou hors de lui⁵⁹. Plus que d'une analyse critique, d'une nouvelle mode, injonction, tendance... voire d'une contre-dépendance, il s'agit d'un ressenti, d'un é-prouvé (d'un vécu comme preuve, comme évidence). La « soutenabilité » – la facilitation de la vie* – dérive d'échanges intimement liés à tous les aspects de la vie* et n'émane pas d'une distribution verticale pré-modélisée. La langue et les modèles se sont constitués dans un milieu donné ; ils ne se sont pas

liturgies) – apporte également des éléments de compréhension de l'existence et du monde ; le Tao originel, sans doute aussi ; Basarab Nicolescu pour le tiers inclus.

56. *Petit traité de manipulation*, P.U.G., 2004 (1987).

57. Adapté de Raoul Vaneigem, *Nous qui désirons sans fin*, Folio, 1999, p. 158.

58. Ivan Illich, *Desabling Professions*, Marion Boyars, p. 29.

59. Cf. Rob Hopkins, *Manuel de transition*, Écosociété-Silence, 2010.

développés ailleurs et n'ont pas été ensuite transplantés ici⁶⁰. Dans un tel mouvement, les activités sont tournées, le plus directement possible, vers la subsistance et la vie⁶¹ ; elles ne servent pas à nourrir l'économie formelle « industrielle » – et ses prémisses : rareté, désir, sexe, travail et argent.

Tout comme « le voyage de mille lieues commence par un pas », la multitude des êtres humains conscients commence par moi-même. Ma conscience contaminera, d'une manière ou d'une autre, ceux qui m'entourent, sans les forcer : ils sont ce qu'ils sont, comme moi, embarqués dans le même flux de la vie, avec des instruments plus ou moins appropriés, résultats de leurs rencontres antérieures. Ne les « libérons » surtout pas⁶², laissons-les s'en charger.

Chaque fois que je m'abstiens de féliciter un enfant ou un adulte, de le juger ou de lui donner un conseil non sollicité, je nous place en position égalitaire et non de dominance. C'est simple, mais c'est difficile – du moins au début. La clarté sur ce qu'est la vie*, en moi, en eux et dans le monde (physique, social...) est ce chemin.

60. C'est le débat sur les « biens communs ». Cf. notamment The Ecologist, *Whose Common Future?*, New Society Publishers, 1993 ; ainsi que les analyses d'Elinor Ostrom, Prix Nobel 2009 d'économie sur ce sujet.

61. Nous pensons, ici, notamment à la *Révolution d'un seul brin de paille* et surtout à *l'Agriculture naturelle*, éd. Trédaniel, de Masanobu Fukuoka qui nous a également beaucoup inspiré.

62. Cf. le témoignage, très éclairant, de Michel Vaujour, dans le film de Fabienne Godet, 2008, *Ne me libérez pas, je m'en charge*.

De la vie

*La vie est un compte de faits*⁶³.

La vie n'est pas l'opposée de la mort. L'opposée de la mort, c'est la naissance. La vie est faite de naissances et de morts, la vie se nourrit de morts. La vie contient donc la mort, comme elle contient la naissance.

Ce sont les biologistes qui parlent le mieux de la vie. « *Nous ne vivons que pour maintenir notre structure biologique, nous sommes programmés depuis l'œuf fécondé pour cette seule fin, et toute structure vivante n'a pas d'autre raison d'être que d'être*⁶⁴. » « *L'être vivant tend vers un but : c'est de préparer un programme identique pour la génération suivante. C'est de se reproduire*⁶⁵. » D'une part, l'être vivant grandit, se développe – alors que le cristal de glace croît (semblable à lui-même). D'autre part, l'être vivant pro-crée. Sa fonction est de transmettre une cellule vivante⁶⁶ – ce qu'il était lui-même à son origine. Cette cellule vivante se maintient à travers les naissances et les morts, comme dans un relai. Et le philosophe ne dit pas autre chose : « *Ce qui meurt périt ; mais un germe subsiste d'où sort une nouvelle vie*⁶⁷. »

Un tas de briques et de matériaux de construction, fût-il approprié et complet, ne constitue pas nécessairement une maison – même si elle en est constituée. De même, quelques kilos d'oxygène, de carbone, d'azote, de calcium et d'autres éléments idoines, ne constituent pas davantage nécessairement un corps humain vivant. Entre ces parcelles, il y a aussi, d'une part, des interstices emplis d'éléments non-perceptibles (microbes, ondes électromagnétiques...) et, d'autre part, une certaine « organisation », certaines relations, des informations, des mouvements ou du repos.

De fait, la vie n'existe pas sans relations. À chaque instant, des cellules meurent, d'autres naissent, d'autres évoluent entre leur naissance et leur mort, en moi, autour de moi. En permanence, quelque chose se fait et quelque chose se défait.

63. Attribué à Henri Jeanson. Formulé également par Charles Dantzig, *Pourquoi lire ?*, Grasset, 2010, p. 73.

64. Henri Laborit, *Éloge de la fuite*, Folio Essais, 1985 (1976).

65. François Jacob, *La Logique du vivant*, Gallimard, p. 10.

66. En fait, cette cellule originelle unique qui se transmet de parents à enfant, puis qui se divise et s'auto-organise, n'est encore que le support physique de la vie.

67. Arthur Schopenhauer, *Du Néant de la vie*, Mille et une nuits, 2004 (1906), p. 23.

L'individu n'est que le dernier degré que l'analyse peut atteindre dans la décomposition intellectuelle d'un tout. Mais c'est une individualité factice. Car elle n'existe que reliée à ce qui la définit et la maintient en vie – pour l'homme : l'air, l'eau, la chaleur, la lumière, les plantes, les autres... Aussi, en protégeant la vie et les éléments de la vie, et nos interactions avec eux, nous nous protégeons nous-mêmes – et réciproquement⁶⁸.

Nous sommes, certes, déterminés génétiquement, mais il s'agit d'un programme souple, adaptatif, d'une part, et qui peut évoluer, d'autre part. Ce programme interagit avec ce qui le maintient en vie. En réalité, tout bouge – parce que tout interagit – mais comme tout bouge en « concertation », nous avons l'impression d'une fixité : c'est l'hypothèse de la Reine rouge⁶⁹. La Reine rouge court, main dans la main, avec Alice, au Pays des Merveilles⁷⁰, mais le paysage paraît immobile. La Reine explique qu'elles courent pour rester sur place. Les espèces inventent sans arrêt des adaptations⁷¹, mais elles évoluent peu et surtout elles co-évoent. Dans cette co-construction permanente, il reste une certaine imprévisibilité, comme dans la situation de « l'architecte qui dispose de pierres mal taillées » et qui néanmoins se débrouille pour fabriquer un « bel » édifice⁷².

Les systèmes biologiques sont définis par une origine et une histoire, mais aussi par le fait qu'ils sont finis, temporels, et non éternels⁷³.

La vie est donc, au bout du compte, la finalité ultime qui n'a pour fin qu'elle-même.

Des Indiens disent :

« Nous ne sommes pas des Indiens, mais un mode de vie⁷⁴. »

68. Cf. notre « Pour le savoir pauvre », in L'EA n° 47, education-authentique.org.

69. De Leigh Van Valen, en 1973 : « L'évolution permanente d'une espèce est nécessaire pour maintenir son aptitude à la suite de l'évolution des espèces avec lesquelles elle co-évoe. »

70. Lewis Carroll, *Alice de l'autre côté du miroir*, Livre de Poche, 2010 (1871), p. 30-31.

71. Ainsi, par exemple, la faune et la flore qui ont colonisé l'espace radioactif, interdit aux humains, de Tchernobyl.

72. Charles Darwin, cité par Paul-Antoine Miquel, *Qu'est-ce que la vie ?*, Vrin, 2006, p. 47.

73. Paul-Antoine Miquel, *Qu'est-ce que la vie ?*, Vrin, 2006, p. 64.

74. La nation Crie (Nord du Québec), cité par Wilfred Pelletier, *Le Silence d'un cri*, Sainte-Foy (Québec), Anne Sigier, 1985, p. 105.



*La violence n'est pas innée chez l'homme.
Elle s'acquiert par l'éducation.*

Françoise Héritier⁷⁵

75. ...et par la pratique sociale (*Le Monde de l'éducation*, juillet-août 2001).

Commencements

La réalité n'est qu'un cas particulier du possible¹.

Se passer de l'éducation et du schéma dominant-soumis qu'elle génère, intrinsèquement, quelles qu'en soient les modalités, n'est pas une mince affaire. Éduqués, nous ne « pouvons » plus penser différemment de ce schéma. Mais, difficile n'est pas impossible. Les choses impossibles sont celles que nous décrétons comme telles – en matière psychologique et sociétale surtout. Et ce qui a été difficile la première fois est devenu progressivement plus familier et plus facile : une langue étrangère, l'informatique, telle personne, conduire une automobile, etc.

Ce n'est, ni plus ni moins, qu'une affaire de représentations, de sens. Nous ne pouvons vivre sans sens. Les « crises » ne sont jamais que des pertes de sens : nous avons un sens et il disparaît. C'est la crise, jusqu'à ce que nous retrouvions un nouveau sens². L'homme est un animal à sens chaud qui vit dans un bain de sens.

Le sens, c'est le récit³ – la « narrative », le « story-telling » ou « dieu »... –, celui que racontent les parcs à thème, la publicité, les hommes politiques et tous les autres constituants de sens : associations, syndicats, O.N.G., médias, science, techniques, liberté, médecine, mouvements pédagogiques, famille, parentalité, nation, ainsi que tous les -ismes, etc. L'homme ne sait pas vivre sans une histoire, sans un récit. Et, sans doute, sommes-nous en train de raconter, ici, un récit de plus : celui de pouvoir se passer de récit ? Ou celui de choisir son récit ?

Nous avons bien conscience de la difficulté de notre position. Mais c'est seulement parce que notre position n'est pas déjà établie, en propre – comment l'éducation aurait-elle pu nous le permettre ? –

1. Attribué à Henri Bergson.

2. Viktor Frankl, *Nos Raisons de vivre : À l'école du sens de la vie*, InterÉditions, 2009.

3. Le sens est aussi une orientation, une trajectoire, avec une origine et une destination : donc un récit.

qu'elle court le risque d'être rapportée à ce qui est déjà connu et d'être comprise-jugée à l'aune de ce déjà connu⁴.

Ainsi, ce texte pourra être pris pour un pamphlet, une polémique de plus, un règlement de comptes... parce qu'il leur ressemble – par le fait notamment qu'il se différencie de la parole « établie ». Nous ne sommes pourtant ni contre l'école, ni contre l'éducation. Ce ne sont pas des boucs-émissaires. Pour nous, chacun a raison – parce qu'il a ses propres raisons – de penser ce qu'il pense, de croire ce qu'il croit et de dire ce qu'il dit. Nous le reconnaissons bien sincèrement. Nous reconnaissons aussi, maintenant, avoir pu nous tromper, auparavant, et penser, à cinquante ans, différemment de ce que nous avons pensé à trente ans. Nous croyons à l'évolution, pour l'avoir observée en nous-même et tout autour de nous, à chaque instant, dans les êtres vivants humains comme non-humains, et même dans les objets inanimés (matériaux, rochers...). Ce texte ne vise pas à court-circuiter les actuelles croyances⁵ par des attaques intempestives. Pas plus que son auteur ne vise à attirer la lumière vers lui. Ce texte est le témoignage d'une évolution chez un être humain. Peut-être contribuera-t-il à d'autres évolutions – nécessaires ? Qu'il y parvienne ou pas ne dépend plus de ce texte, mais de chaque lecteur.

Comme nous renvoyons essentiellement à un travail personnel et non à un travail « sur » les autres, nous courons le risque d'être compris comme un apologue de l'égoïsme. D'abord, l'égoïsme n'est pas l'égoïsme. Et ensuite, comment être sans être égoïste ? Comment ne pas parler depuis son égo et ne pas viser sa satisfaction ? Même si je me dévoue pour les autres, c'est bien que j'en retire une satisfaction – toute égoïste aussi –, sans doute plus intense et plus large que celle de m'auto-satisfaire directement. La question n'est

4. Mécanismes d'incompréhension du type : « Ce qui n'est pas avec moi est contre moi » – selon la logique binaire Aristotélicienne : ce qui est A n'est pas non-A – et inversement. La logique du tiers inclus, de Jung, Lupasco ou Nicolae, admet que A et non-A peuvent co-exister, l'un étant momentanément actualisé pendant que l'autre est potentialisé. Cette logique postule aussi qu'il existe un point commun au-delà des divergences – idée également développée par David Bohm, dans *On Dialogue*, Routledge, 2004. Cf. Basarab Nicolescu, *La Transdisciplinarité. Manifeste*, Le Rocher, 1996, livre épuisé disponible à : basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf.

5. José Ortega y Gasset, *Idées et croyances*, Stock, 1945, trad. Jean Babelon.

pas tant le moi que le contenu de ce moi⁶. Nous avons tenté de montrer que s'occuper de soi, c'est *ipso facto* s'occuper des autres et du monde. D'autres l'ont signifié avant nous et, sans doute, mieux que nous. Ainsi cette formule : « *Soyez le changement que vous voulez voir dans le monde*⁷. » Ou bien celle-ci, déjà citée : « *Le nous suit le je – il ne saurait le précéder*⁸. » Nous assumons notre égoïsme, mais un égoïsme qui va au-delà de notre égo : dans la perspective d'une évolution avec ceux/ce qui m'entoure/nt, comme un élément à sa place et pertinent dans un tout – et non désajusté. « *Je suis parce que nous sommes* » (adage de l'*ubuntu*⁹).

Les sociétés sans école étant identifiées – avec quelque raison, peut-être – à des sociétés « primitives », « premières » ou « racines », nous serions l'avocat d'un retour à la bougie, voire aux cavernes, ainsi que nous l'avons déjà évoqué. Il n'en est pourtant rien. D'abord, notre mépris, inculqué, de ce qui est « passé », nous le fait voir dé-passé. Nous avons pourtant à apprendre de notre passé. Apprendre du passé, ce n'est pas y retourner, ce n'est pas y rester – comment le pourrait-on, du reste ? C'est comprendre le présent, bien le vivre et préparer le bien-vivre de demain¹⁰.

Se passer d'éducation serait une utopie, voire de la naïveté. Ce n'est pas une utopie, puisque cela a existé, existe et existera, bien que sciemment occulté par le système dominant-soumis. Nous voyons clairement, d'autre part, les souffrances quotidiennes et les milliers de blessés et de morts, dus aux conflits et aux guerres. Nous pensons que les monuments aux morts pour rien sont bien inutiles – tout

6. Christopher Lasch décrit le moi actuel comme rempli d'images (et non d'objets) et, en outre, d'images qui alimentent les fantasmes. « *Le "moi minimal" est de plus en plus vidé de tout contenu* », in *La Culture de l'égoïsme*, Climats, p. 15.

7. Gandhi : « *Commencez par changer en vous ce que vous voulez changer autour de vous* ». Sauf que le terme « changer » nous pose, ici aussi, un problème (cf. l'encadré « Du changement »). Nous lui substituerions volontiers « évoluer ». Et sauf aussi que nous ne le dirions pas ainsi, sous forme d'injonction de la part de celui qui sait à celui qui ne sait pas.

8. Emmanuel Mounier.

9. Concept Xhosa popularisé notamment par Nelson Mandela et Desmond Tutu, deux Prix Nobel de la paix.

10. Une vision linéaire de l'histoire n'est qu'une vue de l'esprit : les sociétés dites traditionnelles sont parfaitement contemporaines, et nos sociétés dites modernes sont fondées sur la tradition. Et rien ne dit que ces sociétés « traditionnelles » aient à suivre, même en accéléré, un itinéraire identique au nôtre, ni que nous n'ayons pas à suivre une partie de leur cheminement.

comme ces conflits. Notre comportement destructeur n'a aucune commune mesure avec celui des autres espèces vivantes – et nous le devons, non à notre nature animale, mais bien à notre culture¹¹. Nous rapprocher de notre nature et nous situer pleinement dans le vivant n'a rien d'utopique, ni de naïf. La naïveté et l'utopie sont bien de croire, comme nous avons été dressés à le penser, que ce n'est pas possible. « *Ce n'est pas parce que les choses sont impossibles que je n'ose pas, c'est parce que je n'ose pas qu'elles sont impossibles*¹². »

Travailler sur soi, ce serait négliger, voire nier, la force du « collectif ». D'une part, la connaissance de soi ne s'oppose en rien au « collectif ». D'autre part, ce n'est pas notre propos. Nous misons précisément sur la force du nombre, mais le nombre et les foules peuvent mener au pire : l'Histoire en témoigne. Le « collectif » n'est pas, en soi, une valeur¹³. Nous misons également sur le nombre, mais sur un nombre d'êtres conscients, autonomes, et non de suiveurs, enrôlés dans une organisation, derrière des procédures organisationnelles, soumis à l'impératif de cohésion, « pour être plus efficaces ». « *Tout est social, mais la société, en tant que telle, n'a pas d'adresse, on ne peut la rencontrer. C'est vous et moi...*¹⁴ » La politique ne se confond pas avec le contrôle social, quelle qu'en soit la « couleur » – et absence de coercition ne signifie pas absence de politique. Le discernement personnel n'est pas, pour nous, incompatible avec l'action politique – bien au contraire.

Laisser *se faire*, ce serait approuver n'importe quoi, ouvrir la porte aux intolérances, à la barbarie. En sommes-nous si loin ? Ou en sommes-nous si bien protégés par l'éducation ? La confiance et la conscience ne se confondent pas avec la naïveté ou la bêtise. Au contraire : voir clair, c'est ne pas croire. Mieux comprendre, c'est savoir éviter les atteintes à la vie, recevoir et donner ce qui est juste. Cela n'évite pas les agressions, mais nous savons qu'entre les trois moyens pour y répondre, nous choisirons la fuite¹⁵. Se sauver pour se sauver.

11. Jacques Lecomte, *La Bonté humaine*, Odile Jacob, 2012, ou Marshall Sahlins, *La Nature humaine, une illusion occidentale*, L'Éclat, 2008.

12. Adapté de *Sénèque*.

13. Sur le mode des foules nazies ou des foules « massées » (dans les deux sens du terme : regroupées et massées/caressées) autour de tel ou tel « leader », de telle ou telle « cause »...

14. Christopher Lasch, *La Culture de l'égoïsme*, Climats, p. 23.

15. Nous avons trois modes possibles face à une agression : abandon, contre-agression ou fuite (Henri Laborit, *Éloge de la fuite*, Folio, 1985).

Enfin, supprimer l'éducation, ce serait laisser le champ libre à l'ignorance et à tant d'autres influences néfastes de toutes sortes... L'homme est foncièrement mauvais et, comme je le vois tel, justement il l'est – nécessairement. C'est *Prométhée* ou *Pygmalion* à l'école¹⁶, comme dans la vie de tous les jours. Je construis le monde et il *est* à l'image de ma construction. Comment pourrait-il en être autrement ? Pourquoi enfermer l'homme dans le péché originel¹⁷ ou dans ses nombreuses variantes ? Des centaines d'études font état, à l'inverse, de la « bonté » naturelle de l'homme. La méchanceté de l'homme n'a rien de naturel, mais tout de culturel¹⁸. Et puis, est-on si sûr que l'école supprime l'ignorance, l'intolérance, la haine... ? N'en est-elle pas plutôt le masque, si ce n'est l'activatrice souterraine ? Supprimer l'éducation ne saurait supprimer le réflexe d'apprendre : il le re-situe plutôt vers sa finalité première : vivre et vivre sainement.

La hiérarchie et l'égalité, l'autorité monarchique et l'équilibre républicain, malgré leurs différences de surface, ont en commun le même présupposé : la nature animale de l'homme serait cupide et violente. La différence ne porte alors que sur la manière de réguler cette « bestialité ». Les chefs sont des « gens de bien » qui savent, eux, maîtriser leurs désirs et qui donc sont légitimes pour nous garder des nôtres, nous, inférieurs livrés à notre animalité, à notre péché originel. Ou bien, instituons un système autorégulé où le partage égal des pouvoirs parviendra à mettre un frein à l'égoïsme supposé naturel des hommes. L'éducation est l'un des moyens communs à ces deux versions. « *Il s'agit là [pourtant] d'une métaphysique propre à l'Occident, car la distinction entre nature et culture qu'elle suppose nous différencie des cultures dans lesquelles les bêtes sont, au fond, des êtres humains, et non que les humains sont, au fond, des bêtes*¹⁹. » De ce point de vue, l'expres-

16. Robert Rosental, *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1994 (1971). Lorsque des maîtres pensent que leurs élèves sont « intelligents », ils produisent sur eux un « effet Pygmalion », c'est-à-dire qu'ils les rendent effectivement plus intelligents.

17. Lequel péché originel ne figure nulle part dans l'Ancien et le Nouveau Testament. Il a été instauré, seulement au IV^e siècle, par Saint Augustin. Comme nous avons dénoncé, plus haut, le mythe du « bon sauvage » (qu'il faudrait alors protéger), nous dénonçons le mythe du « péché originel », de l'homme « foncièrement mauvais » (qu'il faudrait alors domestiquer).

18. Des cultures l'ignorent. Cf. Jacques Lecomte, *La Bonté humaine*, Odile Jacob, 2012. Nietzsche avait déjà brocardé « le sens de toute civilisation de dresser le fauve humain pour en faire un animal apprivoisé et policé, un animal domestique » (*Généalogie de la morale*, Le Monde-Flammarion, 2010, p. 63).

19. Marshall Sahlins, *La Nature humaine, une illusion occidentale*, L'Éclat, p. 8.

sion « l'homme est un loup pour l'homme » est insultante pour les loups, aux yeux de ceux qui les connaissent un peu. Notre crainte des « mauvais » penchants animaux chez l'homme est une illusion ancrée dans la culture. En fait, l'homme *est* bien un animal de culture. Nos sentiments et nos attaches ont leur source dans les relations familiales et de parenté, dans notre sociabilité naturelle. Ce sont « *les relations de réciprocité et d'interdépendance qui constituent et façonnent l'identité sociale de l'enfant – que nous avons été et restons. La sociabilité est "innée". La plupart des anthropologues connaissent peu de sociétés, à part la nôtre, où la socialisation implique de domestiquer les supposées dispositions antisociales inhérentes à l'enfant. La plupart des gens ne se considèrent pas comme un substrat biologique – et certainement pas un substrat animal – sur lequel ou contre lequel viendrait se greffer la culture. D'autres peuples ne considèrent pas les enfants comme des monstres-nés et ne se sentent pas contraints de domestiquer leurs pulsions bestiales*²⁰. » « *Aucun singe ne peut faire la différence entre de l'eau bénite et de l'eau distillée. Pourtant la différence de signification fait toute la différence pour ceux qui donnent de la valeur à l'eau bénite*²¹. » L'homme pré-social n'existe pas. L'homme n'existe et ne se constitue qu'en société. Voire : « *L'homme est un animal politique, la société ne se ramène pas à la somme de ses individus ; et la différence entre l'addition qu'elle n'est pas et le système qui la définit consiste en l'échange et en la réciprocité par quoi sont liés les hommes*²². » Seules, les modalités de ces échanges diffèrent d'une culture à l'autre.

L'éducation est mise en cause, ici, mais elle n'est que le produit de notre société – et de ses valeurs. En dénonçant les effets cachés de l'éducation, nous dénonçons aussi la structure, pas toujours aussi cachée que cela, de notre société. Sortir volontairement de l'éducation, ce n'est pas, pour autant, sortir de la société – le pourrait-on ? –, mais c'est se donner un moyen de la faire évoluer. Recentrer sur l'apprendre, sur l'apprenant – et non sur son maître –, délaiss²³ les éducateurs – qui n'ont aucune prise sur le système mais en sont ses agents floués –, c'est recentrer sur l'humain et non sur ceux qui veulent le diriger. C'est voir l'humain comme un être naturellement

20. Marshall Sahlins, *La Nature humaine, une illusion occidentale*, L'Éclat, p. 100-101.

21. Marshall Sahlins, *op. cit.*, p. 105.

22. Pierre Clastres, *La Société contre l'État*, Minuit, 2011 (1974), p. 108.

23. Dé-laisser : détacher la laisse ?

« bon », ainsi qu'en attestent de nombreuses études scientifiques²⁴ – et non comme un être de « péché ». Je reproduis la société qui m'a produit. Comment sortir du cercle vicieux ? Sortir de l'éducation, ce n'est pas « abandonner » les enfants, mais laisser du champ pour qu'ils s'occupent d'eux-mêmes. Et pour nous occuper de nous-mêmes.

Car apprendre, c'est vivre, tout simplement. Et vivre, c'est apprendre²⁵.

Je vis-j'apprends et j'apprends-je vis, c'est maintenant, tout de suite. Par moi et par eux. Pour moi et pour eux. Avec moi et avec eux. En cultivant mon jardin, j'embellis aussi celui de mes voisins et j'embellis le monde. Car « *Une personne seule existe-t-elle ? N'est-elle pas en société et agit par les autres*²⁶ ? ». Et inversement, n'agit-elle pas sur les autres ? En outre, ce jardin, c'est le seul auquel j'ai un accès direct et qui dépend essentiellement de moi.

La fin de l'école est commencée. L'école devient obsolète par rapport à sa finalité profonde²⁷ : inculquer et cultiver le rapport dominant-soumis. C'est un premier type de commencement (celui de sa fin).

Pour autant, ce rapport, lui, ne s'éteint pas automatiquement avec l'obsolescence de l'école et de l'éducation. Il se poursuit sous d'autres formes « éducatives ». Tout commence donc, aussi, avec (le commencement de) cette fin de l'école et de l'éducation.

24. Notamment : Jacques Lecomte, *La Bonté humaine*, Odile Jacob, 2012 ; ou Marshall Sahlins, *La Nature humaine, une illusion occidentale*, L'Éclat, 2008 ; ou encore Franz de Waal, *L'Âge de l'empathie*, Les Liens qui libèrent, 2010. Philippe Breton montre aussi, dans *Les Refusants*, La Découverte, 2009, comment des personnes pourtant acquises à une cause refusent de tuer pour cette cause, non par idéologie ou éthique, mais simplement parce que, selon elles, *cela ne se fait pas*.

25. Si je n'apprends pas, je ne survis pas. Si je suis en vie, c'est que j'apprends, à chaque fois, à rester en vie.

26. Charles Dantzig, *Pourquoi lire ?*, Grasset, 2010, p. 83.

27. Ainsi que nous l'avons montré dans ce qui précède, l'école est, au moins, doublement obsolète. D'une part, créée en 1880 pour répondre à certaines fins, elle ne correspond plus aux conditions de vie et aux attentes du XXI^e siècle – en crise de sens, par ailleurs. L'insatisfaction générale que l'école suscite et les nombreuses réformes subséquentes dont elle est l'objet témoignent bien de son inadaptation. D'autre part, même vis-à-vis de sa finalité cachée (l'inculcation du schéma dominant-soumis), l'école et l'éducation deviennent moins efficaces et de moindre intérêt face aux puissants moyens actuels d'aliénation de masse. Et l'OCDE, liant habilement ces deux plans, a très clairement consacré, voire programmé, cette (double) obsolescence – *cf.* p. 77.

Tout comme, encore, avec la fin de cette réflexion sur la fin de l'éducation.

Tout commence maintenant, pour moi... ou continue de commencer.

Commencements...

Comme en semant...

Comme en s'aimant...

Car

*On récolte ce qu'on s'aime*²⁸.

28. Titre notamment d'une comédie de Sonia Akacha et d'une chanson de Tryo.

Apprendre l'autonomie

*Tous les crimes, toutes les haines, toutes les guerres
peuvent être ramenées au mal-être*¹.

De nos jours, dans le monde entier, l'éducation tend vers chaque fois plus de contrôle : davantage de tests, d'examens et de certifications. Il semble que, de plus en plus souvent, ce soient même l'évaluation et la certification qui déterminent l'enseignement.

Si une société traitait n'importe quel groupe social comme elle traite ses enfants, on crierait à une violation flagrante des droits humains. Mais pour la plupart des enfants du monde, ce ne sont que les attentes et les actes « normaux » de parents, de l'école et de la société dans laquelle nous vivons.

Dans notre communauté de *Summerhill*, un programme structuré est bien proposé aux jeunes pensionnaires, mais leur participation à ce programme est facultative. En parallèle, l'accès à toutes sortes d'activités est toujours libre : arts, menuiserie, informatique... En outre, il existe des espaces ouverts où les enfants qui ne suivraient pas un cours peuvent se retrouver pour décompresser, être en groupe, jouer, travailler, être créatif, etc. Les adultes ne sont pas là pour organiser des activités que les enfants devraient faire – ceux-ci les créent eux-mêmes, pour eux. Toutes les activités, sportives, ludiques ou autres, sont élaborées par les jeunes et par les moins jeunes, en fonction du besoin ressenti.

La petite centaine de ceux qui vivent actuellement à *Summerhill* sont, chacun, les membres égaux de la communauté – même s'ils sont parfois étiquetés « professeurs » ou « élèves », grands ou petits.

1. Alexander S. Neill, fondateur de *Summerhill*.

Cela se reflète dans leurs interactions : il y a, en effet, une aisance et une tonalité dans ces relations qui ne pourraient exister dans une hiérarchie, même amicale et informelle.

Comme l'expliquait mon père, Alexander S. Neill :

« *Ce qui a fait de Summerhill ce qu'il est, c'est la notion de non-interférence avec le développement de l'enfant et d'absence de pression sur lui. L'épine dorsale de Summerhill, c'est : "l'autonomie".* »

Notre communauté d'enfants et d'adultes est la preuve vivante que ces idées, développées et mises en œuvre depuis 1921, sont puissantes, pratiques et d'actualité.

Jean-Pierre Lepri – à sa manière et avec ses propres mots – propose, dans ce livre, des idées et des éléments de pratique de la même veine.

Je ne doute pas que ses réflexions contribueront à une meilleure connaissance et à une plus grande conscience des valeurs de liberté et d'autonomie.

Aussi, je souhaite ardemment que ce livre connaisse une très large audience, pour le plus grand bien-être de chacun, enfant ou adulte, et pour celui de notre commune humanité.

Zoe Neill²

2. Zoe Neill Readhead est la fille d'Alexander S. Neill et la continuateurice de son œuvre dans la communauté de Summerhill : www.summerhillschool.co.uk. Cf. également : Alexander Neill, *Libres enfants de Summerhill*, La Découverte, 2004 (1971).

Remerciements

L'auteur rend hommage aux nombreuses contributions qui ont fait que ce livre existe, et, surtout, qu'il soit ce qu'il est.

Brigitte Milan, Ekhlal Bou Hadir, Mirna Chazbeck, Suzane Abou Chacra, Trang Nguyen ont offert, avec discrétion et pertinence, l'environnement propice à la réflexion et à l'écriture.

Les milliers de membres associés du *Cercle de réflexion pour une 'éducation' authentique* (CREA-Apprendre la vie, education-authentique.org), par leur intérêt, leurs commentaires, leurs questionnements ou leur témoignage, ont stimulé et enrichi la réflexion de l'auteur et sa mise en mots.

Emmanuelle Pingault, Françoise Arnoux et Piero Gillet ont bien voulu lire le manuscrit, Brigitte Milan l'a lu et relu, faisant bénéficier l'auteur de leurs commentaires avisés.

Xavier Sauvage a apporté son intelligence et sa compétence à la réalisation des séquences vidéo, contribuant par là à la structuration, à la mise en forme et à la diffusion de ces réflexions.

Alain Bouillon, dit DuBouillon, André Stern et Zoe Neill Redhead ont honoré et enrichi ce travail de leur talent, de leur expérience et de leur notoriété.

Claudia Renau et Victorine Meyers ont soutenu activement, avec attention et compréhension, la publication de cet ouvrage.

L'auteur leur exprime sa profonde gratitude.

Bibliographie sélective

Les références en notes de bas de page ne sont pas reprises ici.

Nous présentons plutôt la bibliographie sommaire et volontairement sélective des travaux qui ont, plus ou moins directement, inspiré et marqué notre réflexion, indépendamment du fait qu'ils aient été cités explicitement ou pas dans le texte.

Nous en recommandons vivement la lecture.

Prioritaires, plus directement en rapport avec l'«éducation» authentique :

RANCIÈRE, Jacques, *Le Maître ignorant*, 10/18 (poche), 2008, 234 p.

STERN, André, ...*Et je ne suis jamais allé à l'école*, Actes Sud, 2011, 163 p.

Puis :

FUKUOKA, Masanobu, *L'Agriculture naturelle*, éd. Guy Trédaniel, 2004, 326 p.

HOLT, John, *Les Apprentissages autonomes*, éd. L'Instant Présent, 2011, 184 p.

ILLICH, Ivan, *Une Société sans école*, Seuil Points (poche), 2003, 219 p.

LIEDLOFF, Jean, *Le Concept du continuum*, éd. Ambre, 2007, 223 p.

NEILL, Alexander, *Libres enfants de Summerhill*, La Découverte, 2004 (1971), 469 p.

Tout aussi utiles pour mieux comprendre des aspects de l'«éducation» authentique :

ÉPICTÈTE, *Le Manuel*, Flammarion, 1999, 160 p.

FRANKL, Viktor, *Nos raisons de vivre. À l'école du sens de la vie*, InterÉditions, 2009, 192 p.

FREINET, Célestin, *Les Dits de Mathieu*, in *Œuvres pédagogiques*, Tome 2, Le Seuil, 1992.

KORZYBSKY Alfred, *Une Carte n'est pas le territoire*, éd. L'Éclat, 2007.

KRISHNAMURTI, Jiddu, *De L'Éducation*, Delachaux et Niestlé, 1997 (1959), 127 p.

MILLER, Alice, *C'est Pour ton bien*, Aubier, 1984, 320 p.

ROGERS, Carl, *Liberté pour apprendre*, éd. Dunod, 1999 (1972), 364 p.

ROSENBERG, Marshall, *Vers une éducation au service de la vie*, éd. L'Homme, 2007, 165 p.

STERN, Arno, *Le Jeu de peindre*, Actes Sud, 2011, 142 p., www.arnostern.com/fr/praticien.htm.



Quand je suis allé à l'école, ils m'ont demandé
ce que je voulais être quand je serais grand.
J'ai écrit « heureux ».
Ils m'ont dit que je n'avais pas compris la question.
J'ai répondu qu'ils n'avaient pas compris la vie.

John Lennon

DÉBAT SUR LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE



L' 'éducation' authentique : de quoi s'agit-il ?

L'expression 'éducation' authentique n'est qu'une étiquette. Cette étiquette désigne un ensemble de « réflexions sur (et à partir de) l'éducation », ainsi que sur ses effets. Ou, en chemin inverse, sur la marche du monde et de moi-même, ainsi que sur sa possible origine : l'éducation. La fonction de cette étiquette est d'accrocher l'attention de ceux qui, s'étant sentis mal à l'aise avec l'éducation – scolaire, parentale, ou autre –, sont à la recherche d'une éducation moins douloureuse ou « meilleure ».

Les réflexions proposées sous l'étiquette d' 'éducation' authentique leur fournissent des matériaux pour avancer dans leur propre réflexion. De fait et profondément, l' 'éducation' authentique n'est pas du tout une éducation. C'est la raison des guillemets simples apposés à 'éducation' : ils signalent, selon un procédé de Sémantique générale¹, que le mot est employé dans un sens différent du sens habituel.

L'éducation, avec son type bien particulier de relation éducateur-éduqué, est la matrice du type de relations qui gouverne le monde actuel. L'éducation éduque essentiellement à... l'éducation, c'est-à-dire à être éduqué, à être inscrit dans un type particulier de relation – éducateur-éduqué –, à le trouver « normal », à s'y trouver bien ; si possible à en redemander ; voire à payer pour cela – de quelque « monnaie » que ce soit. Le remède à cette situation – si tant est que je ne la trouvais pas satisfaisante – n'est toutefois pas dans une « meilleure » école ou une « meilleure » éducation. Je ne ferais qu'améliorer le pire... Elle est plutôt de comprendre pourquoi et comment, d'une part, l'éducation m'empêche d'apprendre ce qui a du sens pour

1. Alfred Korzybsky, *La Carte n'est pas le territoire*, L'Éclat-Lyber, 1998.

moi, et, d'autre part, m'inscrit dans une relation de dominant-soumis. Pourquoi, aussi, en est-il ainsi ? Comment en sortirons-nous : par notre anéantissement² pur et simple ? Ou par une prise de conscience libératrice ? L'*éducation authentique* ne recherche donc pas une ou la meilleure éducation, ni des « coupables ». Ses réflexions la conduisent à abandonner la recherche d'une *énième éducation alternative*, pour privilégier la recherche d'une *alternative à l'éducation*.

Comment « apprendre » a-t-il pu se confondre avec enseigner³ ? Comment enseigner-apprendre est-il devenu un « besoin » ? Car, en effet, je respire, je vis et j'apprends – tout à la fois – et ce ne sont pas des besoins. Cela « va de soi », naturellement. Cela devient un besoin dès qu'une gêne ou un empêchement apparaît dans ma respiration, dans ma vie ou dans mon apprendre. C'est le manque⁴ qui crée le besoin. M'empêcher de respirer ou d'apprendre, actes innés, me crée un « besoin » de respirer ou d'apprendre. C'est donc, en fait, la raréfaction intentionnelle, par l'éducation, des possibilités d'apprendre, qui va justifier le « besoin » d'apprendre... que l'éducation offre alors de combler. Tout comme la raréfaction intentionnelle de l'air, pour ma respiration, instaurerait mon « besoin » de respirer et validerait la mise en œuvre d'un système, contrôlé par d'autres, de distribution d'air et de respiration artificielle. Ce « besoin » crée ensuite la valeur de ce qui est raréfié, de ce qui « manque ». Cette valeur fonde alors le « droit » pour tous de respirer ou d'être éduqué. Ce « droit », à son tour, justifie l'extension et l'expansion, de gré ou de force, du processus – puisque « c'est (devenu) un droit » – à l'ensemble de la planète et à tous ceux qui y résisteraient. On notera, au passage, comment, subrepticement, un « droit » devient un devoir, une « obligation⁵. »

Une « bonne » éducation ne peut donc exister. D'abord parce que ceux qui la « délivrent⁶ » sont les meilleurs produits conformes

2. Déjà commencé.

3. Ou éduquer, former, conscientiser, développer, conduire, aider, assister, etc.

4. Et l'*éducation authentique* met bien en évidence, notamment, que l'éducation éduque au manque, à la peur, à la dépendance, ainsi qu'à la conformation, au temps contraint, à l'espace contraint, à la pensée contrainte, etc.

5. En France, par exemple, le droit (déjà discutable en soi, donc) à l'instruction est compris comme une obligation ou comme un devoir, d'instruction – et contrôlé, dans les familles non-scolarisantes, comme tel.

6. En éducation, la mise sous tutelle se commet au nom de la « liberté », l'injustice au nom de l'« égalité », etc. « C'est pour ton bien... », bien sûr, que je te prive, te contrôle, t'interdis, te juge, te punis, te récompense, te façonne, etc. Il n'y a aucun doute sur les intentions – comme sur les effets de tels actes.

du système « dominant-soumis » et sont expressément chargés de le perpétuer, voire de l'accentuer – même si, la plupart du temps, c'est à leur insu. Ensuite, tout simplement parce que la cause même du problème ne peut en être la solution.

Et, pour l'*éducation authentique*, l'éducation⁷ ou l'école n'est pas la solution,

L'éducation est le problème.

Pour en savoir plus :
education-authentique.org

7. Y compris hors de l'école.

Mettre l'intolérable en mots, c'est, en soi, l'espoir.

John Berger⁸

8. "And the naming of the intolerable is itself the hope": John Berger, *And our faces, my heart, brief as photos*, 1984 (cité par Prakash et Esteva, in *Escaping Education*, New York, Peter Lang, 1998). Phrase qui n'est pas sans rappeler : « Dans des temps de tromperie généralisée, le seul fait de dire la vérité est un acte révolutionnaire », de George Orwell, 1984, Gallimard, 1972 (1950).

Aux Éditions l'Instant Présent, vous trouverez aussi :

La pédagogie Montessori, aspects théoriques et pratiques du tout-petit à l'adolescent, Kristina SKJÖLD WENNERSTRÖM et Mari BRÖDERMAN.

Apprendre sans l'école, des ressources pour agir et s'instruire, John HOLT, 2012.

L'apprentissage informel expliqué à mon inspecteur, Claudia RENAULT, 2012.

L'instruction en famille, un choix d'instruction à part entière, LES ENFANTS D'ABORD, 2012.

Les Apprentissages autonomes, comment les enfants s'instruisent sans enseignement, John HOLT, 2011.

Apprendre à lire en famille, Marlène MARTIN, 2009.

La violence éducative : un trou noir dans les sciences humaines, Olivier MAUREL, 2012.

Enquête aux Archives Freud, des abus réels aux pseudos-fantasmes, Jeffrey MASSON, 2012.

Entretiens avec mon évier, domestiquez les tâches ménagères avec FlyLady, Marla CILLEY, 2012.

Le (nouvel) art d'être grand-parent, quand nos enfants deviennent parents, Claude DIDIERJEAN-JOUVEAU, 2010.

Lune après lune, Cécile FLÉ, 2011.

Le Bébé est un mammifère, Michel ODENT, 2011.

La Maternité au féminin, vers plus d'équilibre et d'autonomie, Isabelle CHALLUT, réédition 2011.

Passage de vies, pour une naissance libre, Joëlle TERRIEN, 2009.

La Naissance, un voyage : l'accouchement à travers les peuples, Muriel BONNET DEL VALLE, réédition 2009.

Créer des liens, accompagner sur le chemin de l'adoption, Cécile FLÉ, 2011.

Le quotidien avec mon enfant, Jeannette TOULEMONDE, réédition 2010.

Les Années de lait, récit d'un allaitement au long cours, Marie AUSTRALE, 2009.

La véritable nature de l'enfant, choisir l'amour pour guide, Jan HUNT, 2008.

Sans couches, c'est la liberté ! À la redécouverte de l'hygiène naturelle du bébé, Ingrid BAUER, 2006.

À paraître :

Traduction de *How children learn at home*, Alan THOMAS.

Traduction de *Unconditional Parenting*, Alfie KOHN.



www.editions-instant-present.com

« Les souscriptions nourrissent l'édition indépendante. »

En souscrivant à nos livres, vous nous indiquez que vous appréciez notre engagement, que vous nous faites confiance, et que souhaitez nous soutenir.

Les souscriptions sont un outil essentiel à notre survie comme éditeur indépendant. Elles nous apportent une avance de fonds nécessaire pour l'impression. Elles nous permettent aussi de démontrer que nos lecteurs sont prêts à s'engager financièrement pour nous, une information essentielle pour nos partenaires (diffuseur, librairies, ...). Et c'est intéressant pour vous aussi, car vous payez les livres moins cher.