La fin de l'éducation ? Commencements...

Jean-Pierre Lepri, Le Hêtre, 2014, 142 p..

Introduction Pour débuter…

Tous nos savoirs ont pour origine des questions[1].

L'éducation, peu y échappent, encore moins 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 encore, il échappe à des « formations » plus ou moins formalisées, 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 nommés[2]), les lois et les règlements… Qui peut dire qu'ils 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 ?

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*.

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, d'une part, et de celles, effectives et sous-jacentes, qui peuvent être entrevues plus ou moins aisément. C'est probablement cet écart – entre l'attendu et le réalisé – qui pourrait déjà 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.

---

[1] *Everything we know has its origin in questions* (Neil Postman, *The End of Education*, Vintage Bookss, p. 173).
[2] J'appartiens au groupe (d'appartenance) et ne m'appartiens donc plus.

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.

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).

Chapitre 1 Les finalités affichées

À quoi dit-on que sert l'éducation ?

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 pourtant sa justification.

Ces « finalités » 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. Ce maigre viatique ne prépare pas à une vie « heureuse », une vie « bonne.

Les finalités « philosophiques »
Dans ce champ non-officiel, beaucoup (trop ?) de *comment* améliorer l'éducation, trop peu de *pourquoi* une éducation.
L'éducation est, au mieux, critiquée. Pourtant, malgré cette critique qui sous-entend une non-conformité à des attentes, les *pourquoi* de l'éducation ne sont pas davantage explicités. 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'éducation[3], ou encore dans les réflexions des enseignants, au travers de leurs organisations syndicales ou de leurs mouvements (dits) pédagogiques[4]…
Cette critique se garde toutefois de toucher aux fondements mêmes – mais quels seraient-ils ? – de l'éducation. Plutôt un « mal fait » – avec 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.

Les finalités implicites
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. 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 notre société. Nous voulons, d'un côté, qu'ils se conforment et, d'un autre côté, qu'ils

[3] Ce ne sont pas la quantification – les nombres et la statistique – en éducation qui font la science. L'éducation est essentiellement une relation entre un éducateur et un éduqué, deux êtres humains – qui ne se réduisent ni à des nombres, ni à des expériences.
[4] La pédagogie est peut-être l'objet de ces mouvements – ce qui ne les rend pas, pour autant, « pédagogiques » par eux-mêmes.

améliorent notre vie. Nous les voulons, en même temps, « domestiques » et « affranchis »[5]. Nous les voulons, à la fois, semblables et différents de nous. Heureusement, comme disait déjà Plaute, « il n'y a pas deux ressemblances pareilles »…

Discussion

Sur *l'égalité des chances*.

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.

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

Et quelle « chance » enfin est réellement laissée à une 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-écran[6] ?

Sur *l'épanouissement*.

« Il faut (*sic*) donner le goût des belles pages et éveiller le sens du style[7] ». « L'école doit susciter le plaisir de contempler la beauté[8] ». 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[9] ».

L'épanouissement passerait ainsi par l'acquisition d'une « culture » listée officiellement, nécessairement marquée par ceux qui en décident.

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 maître[10] ». *Respecter son maître !* Cette formulation a le mérite de la clarté. Mais on apprend aussi, plus loin, que « les enfants doivent le respect aux adultes[11] » – même si ce sont des voleurs ou des criminels ?

L'objectif final est que « les parents seront aux côtés des maîtres pour aider tous les élèves à réussir[12] ». Il s'agit donc bien, pour tous les élèves, de réussir *à l'école*[13]. Quelle manière éclatante de dire ainsi 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.

---

[5] *Cf.* Daniel Hameline, *Le Domestique et l'affranchi*, éd Ouvrières, 1977.

[6] Sur lequel, comme au cinéma, chacun 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.

[7] *Programmes de l'école élémentaire*, 2002, p. 8.

[8] *Programmes de l'école élémentaire*, 2002, p. 10.

[9] *Programmes de l'école élémentaire*, 2002, p. 9.

[10] *Programmes de l'école élémentaire*, 2002, p. 11.

[11] *Programmes de l'école élémentaire*, 2002, p. 27.

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

[13] Étant probablement induit que la réussite à l'école équivaut à la réussite de sa vie.

Chapitre 2 Les finalités réelles

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 n'est pas, ici, la question. 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.
Il existe un fossé entre ce que nous avons pensé et cru faire et ce que nous avons effectivement fait – même en pensant « bien » faire.

Nos finalités observées
Ainsi, notre première dé-couverte[14] 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. J'apprends en fait, incidemment et à mon insu, qu'il me manque en permanence quelque chose. 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.

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… ». Le savoir vient d'ailleurs, il se reçoit, il n'est pas découvert en moi-même. **J'apprends** ainsi **à être soumis** à l'autorité d'un autre et à ne pas me faire confiance.

L'éducateur me présente un modèle que je dois apprendre, que je dois approcher le plus possible. **J'apprends à me conformer** à ses attentes, à ce que l'« on » attend de moi.

Je dois aussi l'écouter. Car je ne saurais apprendre ce que je ne sais pas sans écouter celui qui sait. **J'apprends à écouter**, à recevoir des informations[15] – 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 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'enregistrements.

J'entre à 9h et je ressors à 16h. Même à l'intérieur de cet horaire contraint, à chaque heure, la sonnerie me dit de changer d'activité. **J'apprends le temps contraint**. Souvent ce temps 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 poterie[16]… « *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*[17] ».

---

[14] Dé-couvrir, c'est enlever ce qui couvrait, ce qui empêchait de voir.
[15] 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, 197 p.
[16] *Cf.* Joan Domènech, *Éloge de l'éducation lente*, Chronique Sociale, 2011, trad. Annelise Oriot et Jean-Pierre Lepri.
[17] Wilfred Pelletier, *Le Silence d'un cri,* Sainte-Foy (Québec), Anne Sigier, 1985, p. 36.

De la même manière, je dois rester dans un espace limité. **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 « hors sol » ou « offshore ».

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 *ce* que d'autres pensent.

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 encadrés[18]. **J'apprends à être seul au milieu des autres**. « *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*[19] ».

Et je suis contrôlé en permanence, pas une minute sans surveillance : **j'apprends à être surveillé en permanence**[20], à trouver cela « naturel ».

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 à courir après un diplôme pour avoir un emploi salarié ; à ne pas savoir comment vivre autrement qu'en situation de « salarié[21] » – ni même à l'envisager. Comme si l'éducation 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 diminuent[22] (du moins relativement aux conditions de l'entour)…

Les écrans (si bien nommés) d'ordinateurs, de vidéos… accompagnent les enseignements. **J'apprends que la technologie**, c'est « mieux », que **c'est le progrès**…

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 – dans sa création, comme dans son expansion. D'autre part, son travail de socialisation, par exemple, n'est mis en doute par personne.

---

[18] Les re-créations n'en sont pas – rien ne s'y recrée. Comme les carnavals , elles ont une fonction d'exutoire, destinée à mieux faire absorber l'oppression. Quelques minutes de défoulement contre toute une vie de contraintes…

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

[20] 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).

[21] C'est la même position que celle d'éduqué devant un éducateur, ce dernier fût-il « éclairé », « généreux », « paternaliste » ou « camarade », *etc.*.

[22] Ivan Illich, *Shadow Work*, Marion Boyars, 2000, traduit en français par Maud Sissung, Le Travail fantôme, Points..

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 vraiment ceux qui étaient véritablement visés. Car l'école, de nos jours encore, n'enseigne pas la lecture, mais le déchiffrement (lequel précisément empêche la lecture[23]). 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 calcul[24]. Quant à écrire… quand, pour qui et quoi écrit-on à l'école[25] ? 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 dispenser[26] – en faisant le contraire –, et en douze années ! Alors que l'on sait qu'il ne faut, tout au plus, qu'une centaine d'heures pour acquérir ces compétences au moment opportun[27].

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 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***[28] » (souligné par nous).

L'expansion de toute institution

Après s'être étendu en ministère de « l'Éducation » (en 1932), le système scolaire n'a eu de cesse de poursuivre son extension, de courir vers le « toujours plus » :
- dans ses domaines : éducation générale, technique, professionnel, agricole…, et en y multipliant encore, sans cesse, et les niveaux et les branches ;
- en se différenciant et en se spécialisant : « spéciale », réadaptation », rééducation, confessionnel… ;
- en abaissant l'âge : 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, tout au long de la vie, « explosion universitaire »… ;

---

[23] 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 : Lepri, Jean-Pierre, *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, 09 52 98 69 53, voieslivres@free.fr : le tout, port inclus, pour 22 €, joindre le chèque, ordre "Voies Livres" ; également : *Apprendre à lire pour apprendre*, 273 p., 16 € ; les cinq articles pour 35 € (port inclus).
Le catalogue complet : http://www.education-authentique.org/uploads/PDF_DIV/VLC_Catalogue_Voies_Livres.pdf /
Foucambert, Jean, *La Manière d'être lecteur*, Albin Michel, 144 p.,
http://www.lecture.org/revues_livres/livres_brochures/livre_maniere.html /
L'A.F.L., (Association française pour la lecture), 65, rue des Cités, 93300 AUBERVILLIERS, http://www.lecture.org

[24] Voir sur ce sujet, le travail de Rémi Brissiaud, *Comment les enfants apprennent à calculer*, Retz, 2003.

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

[26] Joli verbe qui peut tout aussi bien signifier distribuer que « supprimer » : dispensé de sport…

[27] John Gatto, *Dumbing Us Down*, New Society Publishers, p. 61.

[28] 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'Expo universelle de 1889, à Paris ; ces exhibitions n'ont cessé qu'en 1958).

- 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 nationaux[29] ;
- en augmentant le nombre et le besoin de diplômes[30] – 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 ;
- …

À l'image d'une « pieuvre » – c'est aussi le surnom donné à la *Mafia* – qui étendrait irrésistiblement ses tentacules.
Comme toute institution, « *le système d'éducation s'est développé à un point tel qu'il poursuit ses propres finalités*[31] », son auto-développement. Il a perdu de vue les finalités supposées qui avaient provoqué sa création.

L'école « socialise »
L'école socialise 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 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 les plus chanceux, une quinzaine pour la majorité. Dans cette nouvelle société, les titres de naissance (comte, baron…) ont, tout au plus, été remplacés par les titres universitaires (docteur, major de…).

En résumé
Les éduqués sont éduqués par les éduqués patentés pour éduquer.
Ceux qui ne sont pas éduqués sont malheureux, dans l'erreur, voire l'horreur, si ce n'est dans la sauvagerie.
Comme le reconnaissait Leibniz, *« celui qui est maître de l'éducation peut changer la face du monde »*. Et il précisait : *« L'éducation peut tout : elle fait danser les ours »*.
Catherine Baker explique carrément que :
« L'enfant ne doit pas être "livré à lui-même". Il doit être livré à d'autres[32] *»*.
La finalité de l'éducation, c'est tout simplement… d'éduquer (inscrire durablement dans un rapport éducateur/éduqué).

Les anciens Égyptiens ont construit des pyramides – à l'image de leur société pyramidale, avec le Pharaon-Dieu au somment, 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 :
« 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[33] *»*.

---

[29] *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 seul piliers 1, 3 et 5 du socle commun des compétences* (Christian Laval, *La Nouvelles école capitaliste*, La Découverte, 2011, p.247).
[30] https://fr.wikipedia.org/wiki/Inflation_des_diplômes.
[31] *Les Finalités de l'éducation*, Sudel, 1978, p. 49. Selon l'auteur, le système se renforce en occupant jusqu'à 1 personne sur 3, en comptant les élèves, les enseignants et tous ceux qui sont impliqués dans l'éducation.
[32] Catherine Baker, *Insoumission à l'école obligatoire*, éd Tahin Party, chap. 9, p. 1, 8 € port inclus, commander ou télécharger gratuitement : http://tahin-party.org/cbaker.html.

Chapitre 3 À la racine de l'éducation

La relation éducative s'est fondée et développée sur des prémisses fragiles, voire sciemment fausses. Et s'il s'agissait d'un malentendu, voire d'une tromperie ?

Au plan juridico-moral
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 éventuelle de l'éducation, ce n'est donc pas l'éducation en soi, mais *ce* à quoi elle éduque. Et 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, sans doute, *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. Parce que l'éducation est considérée comme une valeur en soi, ce proverbe prend tout son sens, ironiquement et cyniquement : « on frappe un animal, c'est de la cruauté ; on frappe un homme, c'est un délit ; on frappe un enfant, c'est de l'éducation ».

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 » (enfant) –, ainsi que bien d'autres procédés[34] ne sont toutefois pas, à proprement parler, des « éducations ». Le mot *éducation* n'apparaît, en France, que vers 1500[35] et ne se stabilise, dans son sens actuel de « faire apprendre à quelqu'un les usages de la société », que vers la fin du XIXe siècle[36], en même temps que l'école est instituée.

La Convention des « droits de l'enfant » qui institue ce droit à l'éducation (et d'autres) commet d'abord un abus de langage. Il ne saurait, en effet, s'agir d'un véritable « droit » puisqu'aucun tribunal n'est prévu pour en arbitrer, 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 transformer allègrement ce faux-droit en un « devoir », en une obligation. En France, par exemple, le droit à l'instruction d'un enfant devient une obligation d'instruction[37].
Pour que le droit – discutable – à l'éducation existât, il faudrait, en outre, que le droit à éduquer existât également. Or, non seulement personne n'en parle ni ne le revendique, mais qui pourrait le justifier et comment ?
Non, l'éducation n'est assurément ni une valeur morale, 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 bien clair.

---

[33] 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).
[34] Présentés plus loin.
[35] 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*.
[36] *Dictionnaire Robert historique*. Auparavant, « éduquer » avait le sens de nourrir, élever. On « éduquait » ainsi les vers à soie (XVIIIe siècle).
[37] La réforme de 2021 a instauré un régime d'autorisation (et non plus de simple déclaration) pour suivre l'école à la maison. Depuis, le nombre de demandes a baissé, après une hausse notamment lors de la crise sanitaire. L'effectif est passé de 72 369 enfants en 2021-2022 à 30 644 enfants autorisés à être instruits dans la famille en 2024-2025 (**soit** 0,3 % des enfants ayant l'âge de l'obligation scolaire), https://www.vie-publique.fr/en-bref/299312-instruction-en-famille-quel-bilan-quatre-ans-apres-la-reforme.

Au plan relationnel
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*[38] ». Et pendant ce temps, l'éduqué se tait, écoute, apprend à se taire, à écouter.
L'éducateur est l'homme qui balise le droit chemin. Et il est chargé de ramener, par la persuasion ou par la force, dans le droit chemin 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 se défausser de sa suprématie.
Il est celui qui redresse, car il ne se reconnaît pas comme celui qui dresse – et pourtant[39]… Il est aussi celui qui corrige. Et pour le redressement ou pour la correction, l'homme a créé des maisons ou des camps pour cela[40], afin que soit bien parachevée, par d'autres méthodes et par d'autres éducateurs, l'éducation de ceux qui n'acceptent pas de bonne grâce le redressement ou la correction de leurs premiers éducateurs.

Au plan social et humain
L'éducation se présente comme une fable : elle transformerait, en quelque sorte, la grenouille en princesse et le crapaud en prince – charmant de surcroît. Or, pour être soi-même, les humains et les peuples n'ont nul « besoin[41] » d'éducation. Par le fait même qu'ils *sont* en vie, ils démontrent qu'il « savent » déjà vivre – sinon ils seraient morts. L'école ne manque pas à ceux qui n'y vont pas. Elle crée le manque chez ceux qui y vont.
« Il faut tout un village pour que grandisse un enfant », dit-on en Afrique. 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, j'assouvis alors mon besoin de contact humain en explorant, pendant des heures, les rubriques « contact » de mon écran.
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.*[42] ». 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. Le seul fait que quelqu'un décide pour un autre pose le problème.
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 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. L'éducation se charge de préparer systématiquement les nouvelles générations à cette relation dominant-soumis.

---

[38] Pierre Clastres, *La Société contre l'État*, Minuit, 2011 (1974), p. 131.
[39] Voir l'exemple de « l'éducation canine », ci-dessus.
[40] *Cf.* Marie Rouannet, *Les Enfants du bagne*, Pocket 2001 (1992), 345 p. ; ou Paul Dartiguenave, *Les Bagnes d'enfants et autres lieux d'enfermement - Enfance délinquante et violence institutionnelle du XVIII*e *au XX*e *siècle*, éd. Libertaires, 275 p. ; 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*.
[41] *Cf.* Ivan Illich, https://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/IBB-Besoin.pdf.
[42] Pierre Clastres, *La Société contre l'État*, Minuit, 2011(1974), p. 131.

Chapitre 4 La fin annoncée de l'éducation ?

Les mouvements pédagogiques et les « grands » pédagogues sont les premiers à demander une autre éducation[43]. Le postulat implicite ou écrit explicitement serait qu'il existe 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 désagréable[44]. Aucun ne demande alors 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, celle des dominants.

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 domination sont accessibles à tous et qu'ils sont consécutifs aux succès sur les bancs de l'école.

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 empêchés d'apprendre par eux-mêmes. À leur désir d'apprendre, s'est substitué le désir de leur « maître » qu'ils apprennent[45]. Le désir inné d'apprendre propre à tout être humain est capté par le désir de l'éducateur/formateur de les former. C'est ce mécanisme qui permet, par la suite, aux éduqués, d'être envoyés, sans sourciller, se faire tuer dans des pays lointains ou, s'ils refusent, d'être emprisonnés dans leur propre pays[46].
Ce n'est pas d'éducation que les 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 sociale[47].

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 le caractère intrinsèque de celle-ci – ce schéma dominant-soumis. Trois manières, pour elle, de mourir, sont envisageables.

L'éducation meurt comme toute institution humaine qui naît, se développe et disparaît. C'est une sorte de « loi de la nature[48] ». 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. Comme le préconise l'OCDE : « *La mondialisation – économique, politique, culturelle – rend obsolète l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle*

[43] Tels Paulo Freire, Krishnamurti, Tolstoï…
[44] Ce qui n'est pas faux, mais qui limite le choix L'alternative est ainsi posée entre des types de guerre ou de prison – préférez-vous être fusillé ou guillotiné ?. L'alternative à la guerre, à la prison ou à l'exécution, elles-mêmes, est ainsi escamotée.
[45] *Cf.* notre « Désir d'éduquer », publié dans *L'EA* n° 57, education-authentique.org.
[46] Stoer, *in Goodman*, xxxvi.
[47] Ivan Illich, *Towards a history of needs*, Heydey Books, 1977.
[48] Bien que la nature n'ait pas, à proprement parler, de « lois ».

"l'école" et, en même temps qu'elle, "l'enseignant"[49] ». Les premiers indices de ce scénario semblent d'ailleurs déjà se dessiner.
Ou bien alors, l'éducation meurt de suffocation ou d'indigestion (de sa propre ex-pansion[50]), 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'éducation avec eux. 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.
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 travailler. 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. La fin de l'école n'est pas une hypothèse, c'est une réalité – tout comme le pic du pétrole. L'institution est trop massive pour ne pas continuer sur ses rails – tout comme le Titanic devant un 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 XIIIe siècle, 30 000 individus. Le XXe 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. La volonté de dominer ou celle de prendre la place du dominant, exacerbée, mène au chaos et à la destruction.

Troisième scénario.
Un sursaut de lucidité pourrait faire que nous « euthanasions » 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 qui cause ces innumérables et inter-et-minables conflits et gaies-guerres. En renonçant à l'éducation, l'humanité se sauverait ainsi la vie.

Chapitre 5 Apprendre, c'est vivre… et inversement

J'apprends directement, de mon expérience directe, sans lots pré-conditionnés, distribués au rythme d'une sonnerie, par des personnels accrédités, par des manuels (les si mal nommés), mais par la main, 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 sur ce qui a précédé, c'est « prouvé » : « *les poules préfèrent les cages*[51] », surtout quand elles n'ont rien connu d'autre – nous y reviendrons.

[49] OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, 1998, p. 37.
[50] Elle s'éclate la panse.
[51] Armand Farrachi, *Les Poules préfèrent les cages*, Yves Michel, 2012 (2000).

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

1. 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 apprises[52]. On peut enseigner sans faire apprendre et apprendre sans être enseigné. ***Apprendre est un acte distinct de celui d'enseigner.***

2. 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. J'apprends quand je suis impliqué dans ce que j'apprends. ***J'apprends ce qui a du sens pour moi***.

4. Pendant ce processus, je peux être aidé ou, à l'inverse, être perturbé, voire empêché par des activités d'enseignement. Le cerveau ne peut avoir qu'une idée et qu'une activité à la fois. La seule activité « écouter », pure, empêche toute autre activité, telle l'apprendre[53].
L'enseignement peut être un obstacle à l'apprendre[54].

5. Apprendre est inné. C'est une fonction naturelle, comme le sont respirer, digérer… J'apprends à chaque instant. Apprendre ne s'apprend pas.
Apprendre est un instinct, permanent, lié à la vie même.

8. 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. Quand j'ai appris, je ne fais qu'*un* avec mon savoir, 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***[55]**.**

9. J'apprends seul : personne ne peut apprendre pour moi, à ma place. Mais j'apprends de mon environnement (humain, physique…), dans ma mission vitale et réflexe d'y survivre. ***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. Mon attitude de pédagogue me conduit le plus souvent à

---

[52] Pensons au nombre d'heures de cours reçues, à la quantité de choses ainsi « enseignées » : 40 semaines par année, soit un millier d'heures, 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 ?

[53] 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'écouté à ce que je connais déjà ou à ce que je projette, pour lui « donner corps » pour moi.

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

[55] 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 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.

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.

12. Il me faut donc incorporer (*cf.* 8, ci-dessus) un obstacle – lequel, pour l'être, ne doit m'être ni écrasant, ni inconsistant. J'apprends mieux et plus lorsque l'obstacle se situe **dans ma zone prochaine de développement**[56] : ni trop éloigné, ni trop proche de mon état actuel.

13. Je n'apprends que si j'ai conscience d'avoir quelque chose à apprendre. Mon cheminement dans l'apprendre passe par quatre stades où je suis successivement[57] :
1. inconsciemment incompétent,
2. consciemment incompétent,
3. consciemment compétent,
4. inconsciemment compétent (l'incorporation).

14. Apprendre n'a été, pour moi, que dé-couvrir ce qui était couvert ou recouvert, ce qui était encore non-visible par moi – sans doute visible par d'autres ou peut-être pas encore. Tout est déjà là, en fait. Je ne fais que le faire apparaître pour moi. Apprendre, c'est 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. ***Apprendre*** (en soi) ***m'est un plaisir***.

Apprendre est donc un acte inné, autonome, permanent et plaisant, en tout être humain.
Il est accaparé et détourné par l'éducation – à d'autres fins, dé-voilées dans les chapitres précédents.
Comment éviter cette confiscation ? Comment revenir à ce qui a toujours été là ?

[56] Lev Vygotsky, *Pensée et langage*, Editions Sociales, 1985, traduction de François Sève.
[57] Mis en évidence et formulés par Abraham Maslow.

Chapitre 6 En transition

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)
L'éducation est apprise 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 peut parfaitement s'en passer, les nouveaux venus continueront 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* – 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 à l'ordre actuel de la société. Ses actuels « maîtres » n'ont plus 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 société.
L'absence de toute éducation est bien théoriquement envisageable.

La pratique de l'apprendre
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.
Les hommes ont respiré, digéré, écouté, appris… sous peine de ne pas vivre, de tous temps et en tous lieux.

D'un point de vue historique
Nos ancêtres ont vécu sans éducation : la preuve en est que nous sommes là. Ils n'avaient pas de machine à laver, ni de téléphone, ni d'automobile… ?
Les écoles ne dispensent qu'un savoir mort et toujours dépassé ; ce qui se crée – idées, techniques, objets… – vient plutôt de personnes hors cette institution ou en butte avec elle, y ayant généralement échoué, car non conformes.
Sur notre territoire, des hommes ont vécu, 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. Qu'est-ce qui peut prouver que ce n'est plus possible ? En revanche, les RERS (Réseaux d'échanges réciproques de savoirs) ou André Stern, par exemple – voir plus loin –, démontrent que c'est tout simplement possible.

La Paideia
Selon la *Paideia*, 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 ré-adaptés 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[58], s'appuie sur les compétences, le savoir et l'expérience pratique des villageois eux-mêmes pour 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 produite entièrement par des installations photovoltaïques. Les grands-mères qui en sont chargées « forment » même des ingénieurs et d'autres grands-mères dans d'autres parties du monde.
- Le rapport 2025 de *Survival International* donne un aperçu de lieux où des communautés se prennent en charge[59]. Au Mexique, *cf.* également Gustavo Esteva, *Vivre et apprendre dans les cultures autochtones*, Libre-Le Hêtre[60]…
- En France, depuis 1971, les RERS-FORESCO (Réseaux d'échanges réciproques de savoirs-Formations réciproques, échanges de savoirs, créations collectives) 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[61]. Cette organisation a essaimé en Belgique, Italie, Suisse, Espagne, Italie, Québec (Canada), Mali, Burkina Faso, Kenya, etc. et le mouvement s'est organisé internationalement en « *MIRA* » : mouvement international de réciprocité active.
- Par ailleurs, il existe aussi de fausses-écoles (qui, en fait, n'en sont pas vraiment) : de Summerhill[62] ou de Sudbury Valley School.

Des sociétés sans école
Voici, pour notre éclairage, une forte contraction du témoignage de Marie-Noëlle Chamoux[63] sur comment se pratique l'apprendre chez les indiens *Nahuas*[64] :
« L'apprentissage intervient dans un temps et un espace non affectés.
- 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 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 doit bien regarder quels gestes on doit 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.
Les instructeurs ne recourent pas aux simulations pour transmettre un savoir.

---

[58] https://youtu.be/AyEQPCtONbc?si=Z-u3qXuAtR46akME.
[59] Résumé, 32 p. : https://assets.survivalinternational.org/documents/2790/original-567f195c6c30429b5e0c0b4937ec1b80.pdf.
[60] *Cf.* notre préface : « Pour un apprendre soutenable... », https://www.education-authentique.org/uploads/PDF_LEA/L155.pdf.
[61] « Dons réciproques de savoirs », 9 min : https://youtu.be/CbsvbC6xEaA?si=sJUNuWx9FFl2zUVO.
[62] Alexander Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Folio Essais, 1985 (1971 en français, 1960 en anglais).
[63] *in* P. Rossel (dir.), *Demain l'artisanat ?* Paris, Genève, PUF – IUED, 1986, p. 211-335. Extraits, CIN, 4 p., https://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/CIN_Indiens_Nahuas_Chamoux.pdf.
[64] Sur le territoire de l'actuel Mexique.

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.

De la même manière, Wilfred Pelletier, un indien acculturé (Québec) raconte ses apprentissages[65] : « *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.[66]. Il reste des sociétés qui ont refusé la Coca-Colanisation. Ce sont généralement, tout simplement, des sociétés sans pouvoir coercitif, mais où le pouvoir du chef, contrôlé par chacun, est fondé sur son prestige et sur son aptitude à assurer la paix, sans pouvoir de donner des ordres.

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 internet[67].
De nos jours, en Europe, André Stern, la quarantaine maintenant passée, raconte[68] 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. Il analyse et reconstitue comment, au quotidien, en vivant cette vie, il a naturellement appris à lire, à calculer et à raisonner, à écrire, à parler plusieurs langues, à maîtriser l'informatique… Dans la parte 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.

Se passer d'éducation ?

« Pourquoi, si se passer d'éducation est possible, cela ne se fait-il pas ? » ou « à quelles conditions cela serait-il fait ? ».
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.
Modifier le type de relation qui nous a construit, qui nous structure, qui nous fait voir ce que nous voyons, penser ce que nous pensons, est très difficile à repérer et à remettre en cause. 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 combat (protecteur contre leur angoisse respective) de conservation du système. Ils se « con »-

[65] Wilfred Pelletier, *Le Silence d'un cri, Sainte-Foy* (Québec), Anne Sigier, respectivement p. 48, 49, 62.
[66] Voir notre « Pour le "Savoir pauvre" », publié dans *L'EA* n° 47, education-authentique.org.
[67] Sugata Mitra, « Le Trou-dans-le-mur », extraits d'une conférence filmée TED (10 min) : https://youtu.be/m_CkyPbigFU?si=UopgGeT4LroRh20u.
[68] *… Et je ne suis jamais allé à l'école*, Actes Sud, 2011, 163 p. Extraits : SJE, 3 p., https://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/SJE_Jamais_allé_l'écoleB_Stern_André.pdf.

battent plutôt à propos de ses modalités – en général, encore « plus » pour les dominants, pendant que les dominés revendiquent des miettes plus grosses.

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 voient pas ce schéma dominant-soumis et le nient, argumentent contre l'analyseur – et non contre l'analyse. Le système ne lui a-t-il pas réussi ? Si, néanmoins, il voit ce qui est montré, sa réaction sera souvent de le considérer comme un simple dysfonctionnement du système qu'il suffirait d'améliorer, encore une fois. Il proposera 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…

La question profonde est celle du pouvoir. Et la question sur la question est : comment s'en débarrasser – et non comment remplacer un pouvoir par un autre, une couleur par une autre… ?

Il ne 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. 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 ?

Le premier travail est un travail de conscience. Pour moi surtout, car je ne peux rien sur la conscience des autres – si je la voulais et l'organisais pour eux, je serais 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 – ça n'est jamais, sous d'autres formes, que le même schéma.

Sortir de l'éducation ne se décrète 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. 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 nombre – de ces consciences, nécessairement individuelles – sera la force.

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.

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. Plus que d'une analyse critique, d'une nouvelle mode, injonction, tendance… voire que 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 réciproques intimement liés à tous les aspects de la vie et n'émane pas d'une distribution verticale pré-modélisée. Les activités sont alors tournées vers la subsistance et la vie ; elles ne servent pas à nourrir l'économie formelle « industrielle » – et ses prémisses : rareté, désir, sexe, travail et argent.

Ceux qui m'entourent sont ce qu'ils sont, comme moi, embarqués dans le même flux de la vie, avec des instruments plus ou moins appropriés, résultat de leurs rencontres antérieures. Ne les « libérons » surtout pas[69], 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.

Conclusion Commencements

Se passer de l'éducation et du schéma dominant-soumis qu'elle génère, intrinsèquement, quelles qu'en soient les modalités, est une affaire de représentations, de sens. Nous ne pouvons vivre sans sens. Les « crises » ne sont jamais que des pertes de sens : nous avions un sens et il disparaît. C'est la crise, jusqu'à ce que nous retrouvions un nouveau sens[70]. L'homme est un animal à sens chaud qui vit dans un bain de sens.

Malgré leurs différences de surface, ce que la hiérarchie et l'égalité, l'autorité monarchique et l'équilibre républicain, ont de commun, c'est 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 brutalité, à notre péché originel. Ou bien, instituons un système autorégulé où le partage égal des pouvoirs parviendra à mettre un frein à l'égoïsme naturel des hommes. L'éducation est l'un des moyens communs à ces deux versions.

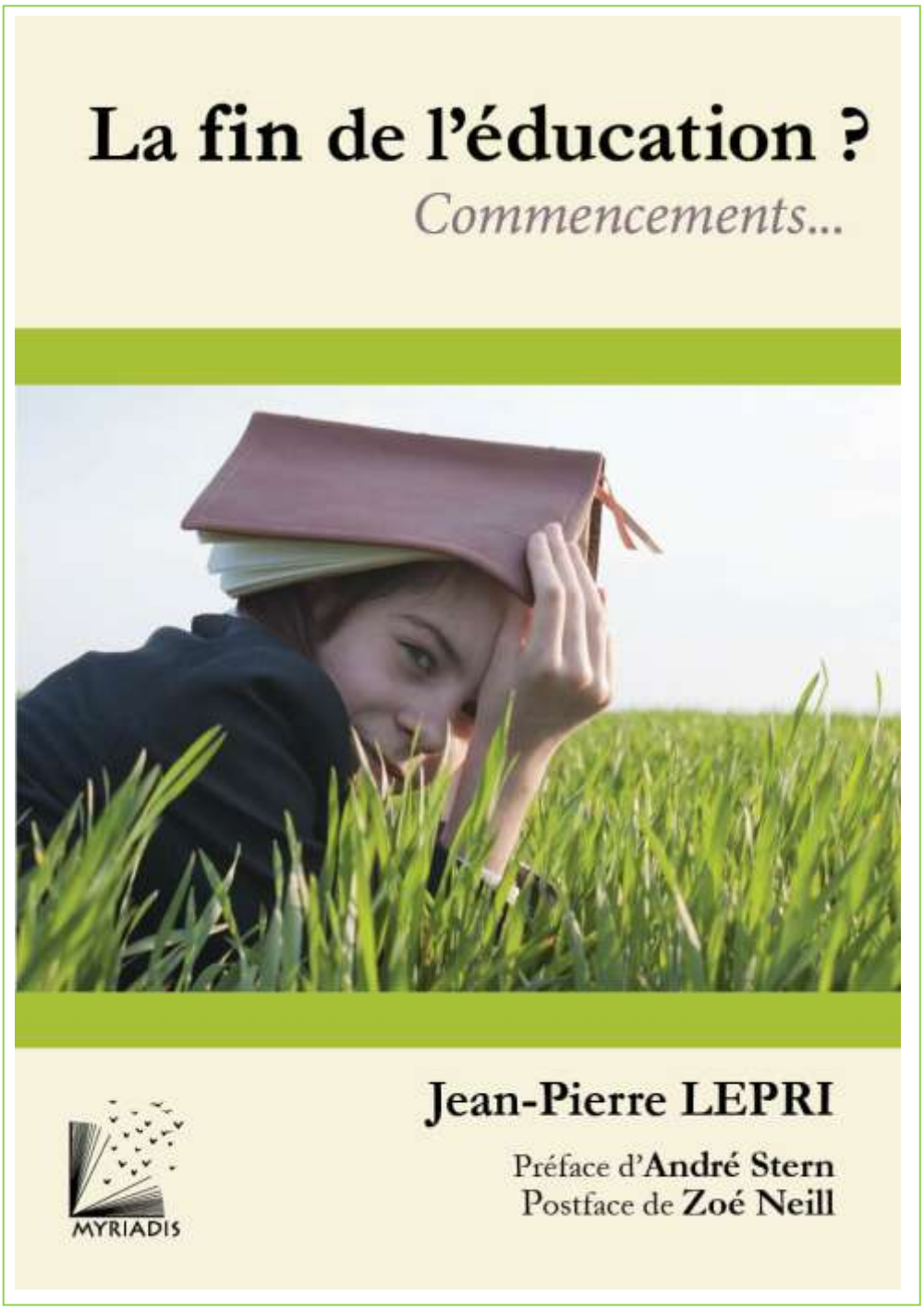
En dénonçant les effets cachés de l'éducation, nous dénonçons aussi la structure, pas toujours aussi cachée que cela, de notre société. Sortir volontairement de l'éducation, ce n'est pas, pour autant, sortir de la société – le pourrait-on ? –, mais c'est se donner un moyen de la transformer. Recentrer sur l'apprendre, sur l'apprenant – et non sur son maître –, délaisser[71] les éducateurs – qui n'ont aucune prise sur le système mais en sont ses agents floués –, c'est recentrer sur l'humain, sur le citoyen, et non sur ceux qui veulent le diriger. C'est voir l'humain comme un être naturellement « bon », ainsi qu'en attestent de nombreuses études scientifiques[72] – 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 apprendre[73].

---

[69] *Cf.* le témoignage, très éclairant, de Michel Vaujour, dans le film de Fabienne Godet, 2008, *Ne me libérez pas, je m'en charge.*
[70] Viktor Frankl, *Nos Raisons de vivre : À l'école du sens de la vie*, InterEditions, 2009.
[71] Dé-laisser : détacher la laisse ?
[72] 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* : extraits, BLR, 3 p., https://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/BLR_RefusantsB.pdf.
[73] 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.

La fin de l'école est commencée. L'école et l'éducation deviennent obsolètes par rapport à leur finalité profonde : inculquer et cultiver le rapport dominant-soumis. C'est un premier commencement de sa fin.
Pour autant, ce rapport, lui, ne s'éteint pas automatiquement avec elle. Il se poursuit sous d'autres formes « éducatives ».
Tout commence donc, aussi, avec (le commencement de) cette fin de l'école.
Tout comme avec la fin de cette réflexion sur la fin de l'éducation.

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



Couverture de la 3e édition (livre indisponible/épuisé en 2025)