



EDUCATION OU BARBARIE

Pour une anthropo-pédagogie contemporaine
Bernard CHARLOT EDITIONS ANTHROPOS ECONOMICA 2020

Notes de lecture prises le 18/08/2020

R. Girerd

Pour vraiment changer l'école avec des enseignants normaux pris dans des multiples contradictions de la société contemporaine.

Pour l'institution aujourd'hui, le questionnement est de penser l'efficacité des apprentissages dans une logique de performance et de concurrence qui mobilise techniques et management plus que pédagogie et qui s'accommode souvent d'une certaine dose de réalisme cynique et résigné.

Il nous faut expliciter et assumer notre différence anthropologique pour redéfinir nos rapports avec la planète, avec les autres espèces animales, avec nous-mêmes et avec nos enfants ; et notamment pour penser une pédagogie contemporaine.

INTRODUCTION

Il y a barbarie dans toute situation dans laquelle l'un nie l'humanité de l'autre. Celui qui nie l'humanité de l'autre rompt le lien d'appartenance à un monde commun, se place lui-même hors humanité.

Il faut travailler à nouveau la question du fondement anthropologique de l'éducation. Comprendre ce que les hommes ont de commun et qui peut fonder une réflexion pédagogique. En ce sens, l'anthropologie culturelle doit être prise en compte. **La didactique vise à l'efficacité de l'apprentissage tandis que la pédagogie rencontre la question des valeurs en éducation.**

CHAPITRE 1 : LE DISCOURS PEDAGOGIQUE

L'éducation est ainsi conçue comme actualisation de l'essence humaine, universelle et intemporelle.

La philosophie de Platon : conduire l'esprit du sensible vers l'intelligible. 3 types d'hommes sur l'axe du désir à la pensée : l'artisan, le gardien de la cité et le philosophe.

La philosophie d'Aristote : l'esclave et la femme doivent par nature obéir à l'homme libre.

La pensée religieuse : La nature humaine a été corrompue par le péché originel de l'enfant qui naît de l'acte sexuel. Assimilé au péché, il est le plus corrompu. A qui cet enfant qui vient de naître a-t-il fait tort ?

La pensée rationaliste et républicaine, issue de la philosophie des Lumières : son projet laïc repose lui aussi une anthropologie dualiste opposant la raison, pôle positif, au désir, à l'émotion et au corps, qui continuent à occuper le pôle négatif.

Kant : la discipline transforme l'animalité en humanité.

Chez Platon la raison est de l'ordre du cosmos, chez les Jésuites elle est expression de Dieu. Dans la philosophie des Lumières qui inspire Kant, Durkheim et l'école républicaine, elle est vocation et conquête de l'homme. La norme envahit tout le processus pédagogique, la clé du système est l'évaluation.

Au 17^{ème} siècle, définir des normes et discipliner est aussi l'ambition des académies.

La psychanalyse a bien explicité la question du désir et de la norme ; question universelle et fondamentale.

CHAPITRE 2 : LES PEDAGOGIES NOUVELLES

Dans la pédagogie traditionnelle la discipline doit imposer des normes à la nature ; dans la pédagogie nouvelle c'est la nature elle-même qui est norme.

Ce qui caractérise l'éducation nouvelle :

Pour Roger Cousinet, attitude nouvelle vis-à-vis de l'enfant, faite de compréhension, d'amour, de respect, d'attente de patience. Attitude d'acceptation de l'enfance en tant que telle, reconnaissance de la valeur de l'enfance comme une période nécessaire dans le développement de l'homme. C'est le milieu qui éduque et non la parole de l'adulte. Indirectement, par l'organisation du milieu, l'adulte continue à contrôler l'acte éducatif.

L'éducateur incarne toujours le principe suprême qui justifie sa pédagogie : le salut de l'âme, la raison et la République, la nature. Il en tire un bénéfice certain : son pouvoir est légitime, car c'est celui de Dieu, de la raison ou de la nature, derrière qui il s'efface. Le rapport à l'art change dans le même sens que le rapport à l'enfant : Isadora Duncan (danseuse 1877-1927).

La configuration anthropo-pédagogique de la pédagogie nouvelle, comme celle de la pédagogie traditionnelle, invoque un argument universaliste d'humanité désirable, mais maintient ouvert un espace de justification des inégalités sociales. Fonction de sélection sociale considérée comme légitime car naturelle. Les pédagogies nouvelles argumentent au nom du désir, contestent les normes. Des dérapages sexistes de Claparède aux délires biogénétiques de Ferrière. Commander ou obéir : cette distinction relève d'une loi universelle de la nature, disait Aristote. C'est la loi d'airain de la nature qui règle les destinées de l'espèce. Si l'on veut penser l'humain, il faut le penser comme désir et norme, en une forme dialectique qui exclut de l'enfermer dans une définition essentialiste. Le degré d'humanité de chacun est révélé par la position sociale et sexuelle ; il n'est pas son produit. L'éducation a pour fonction de permettre à chacun de réaliser son essence.

CHAPITRE 3 : POURQUOI IL N'Y A PAS DE PEDAGOGIE CONTEMPORAINE

C'est sur cette question du désir et de la norme que la pédagogie mobilise l'anthropologie.

Il n'existe pas de pédagogie contemporaine aujourd'hui.

La forme scolaire mise en place par les Jésuites au 17^{ème} siècle continue à structurer l'univers scolaire : temps fragmenté, espaces segmentés, multiples temps d'évaluations individuelles. Logique de la performance et de la concurrence.

Une école traditionnelle doit désormais fonctionner dans une société qui, tout à la fois, légitime l'innovation et le désir et vit dans une logique du marché, de la performance et de la concurrence. De multiples contradictions.

PHOTO P 65

Les enseignants, des travailleurs de la contradiction.

La norme n'est plus exprimée par des valeurs, elle est définie par la performance sur un marché concurrentiel, évaluée par des notes, des classements, des écarts, les scores obtenus dans des évaluations comme PISA.

CHAPITRE 4 : QUALITE DE L'EDUCATION

PISA P 76

Tout se passe comme si politiques et administrateurs imaginaient que s'ils savaient tout sur le système, ils pourraient résoudre tous les problèmes et optimiser le fonctionnement du système. Ce mirage bureaucratique de l'évaluation comme clef universelle conduit à évaluer les écoles, les universités, les systèmes éducatifs à partir d'opérations utilisant des critères qui n'ont pas fait l'objet de débats et dont la pertinence est parfois contestable ; ainsi PISA. De telles évaluations produisent des effets, conformément au théorème de Thomas (idée qu'une représentation même fautive produit des effets réels). Les critères

d'évaluation finissent par définir l'activité même qui sera évaluée : le professeur enseigne ce qui a la plus de probabilité d'être évalué. Les enseignants se sentent agressés.

La qualité que l'on invoque renvoie-t-elle aux connaissances acquises, à la conscience critique et à l'autonomie de l'élève, à l'employabilité sur le marché du travail, à une qualité sociale, à une conscience civique ou religieuse... ?

Si l'on ne définit pas la qualité, on court le risque d'un consensus vide. On risque également une manipulation rhétorique : on critique l'enseignement actuel, on pose le principe général d'une éducation de qualité et on introduit sans discussion, des politiques, des structures et des pratiques qui répondent à ses propres intérêts, économiques, sociaux ou idéologiques, comme si elles étaient des formes évidentes d'opérationnalisation de l'exigence de qualité. Cette qualité sera le plus souvent conçue dans la logique dominante, celle de la performance et de la concurrence. Mais PISA évalue ce qu'elle évalue mais non pas la qualité de l'éducation.

PHOTOS P 80 81

L'évaluation est toujours l'exercice d'un pouvoir, rarement naïf et innocent. Si on définit ce qu'on entend par qualité de l'éducation, ce qui permet de décider des critères légitimes de l'évaluation, on ne pourra pas ignorer les questions de valeurs et la question anthropologique : éduquer quel enfant pour devenir quel homme, quelle femme, vivant quelle vie, dans quelle société ? Quand on ne définit pas ce que l'on entend par qualité de l'éducation et quand on utilise des critères non mis en débats, ils fonctionnent dans la logique dominante qui est aujourd'hui celle de la performance et de la concurrence.

Le professeur ne produit pas le savoir dans le cerveau de l'élève. L'élève doit faire le travail lui-même, mobiliser son activité intellectuelle, faire usage de soi comme une ressource pour apprendre. En ce sens, apprendre et d'une façon plus ample s'éduquer est une production de soi-même. Elle doit être assistée et ne se produit que si l'autre enseigne. Selon Freud il y a 3 missions impossibles : éduquer, gouverner et analyser.

L'homme n'est pas le produit direct de l'action de l'éducateur, mais le produit complexe d'un processus d'autoproduction assistée.

La qualité de l'éducation nous ramène aux questions fondamentales : celle du désir d'apprendre, celle de ce que l'on doit enseigner et donc au terme de la réflexion, celle de l'homme que l'on veut éduquer et de la société et du monde dans lequel il ou elle vivra. Questions qui sont aujourd'hui étouffées et qu'il faudrait poser pour penser une pédagogie contemporaine de qualité.

CHAPITRE 5 : L'HOMME ET SES NEURONES

Les neurosciences étudient les mécanismes cérébraux mis en œuvre dans les différents domaines de la cognition (perception, langage, mémoire, raisonnement, apprentissage, émotion, fonctions exécutives, motricité...).

Si la nécessité d'un enseignement systématique de la correspondance entre graphème et phonème est scientifiquement établie, la méthode pour assurer cet enseignement reste en débat. La méthode synthétique, généralement appelée syllabique en France, est une des méthodes possibles mais il y en a d'autres car d'autres exigences sont à prendre en compte. Les 2 voies phonologiques et lexicales sont nécessaires.

Les résultats de la recherche neurologique ne sont pas transposables en instructions pédagogiques pour une raison fondamentale : ils sont produits en situation expérimentale, donc artificielle. Les recherches neurologiques produisent des résultats abstraits.

En fait, qui lit ? Ce n'est pas la région occipito-temporale gauche, ni même une somme de zones cérébrales. Il y a quelqu'un (l'enfant) distinct du cerveau qui utilise le cerveau pour lire. Je suis mon

cerveau mais je le suis en tant que mon cerveau produit un JE et non pas comme une simple mosaïque de régions cérébrales. Les neurosciences ne peuvent pas fonder une pédagogie. Il reste essentiel de comprendre quel sens cela a de lire pour un enfant, ce que les neurosciences ne nous apprennent pas. Expliquer ce qui se passe dans le cerveau quand une personne se sent bien et est bien traitée par ceux qui l'entourent, c'est diffuser une information intéressante. Prétendre que la neuroscience valide une forme d'éducation, c'est instrumentaliser les recherches en neurologie de façon abusive.

La maturation des aires cérébrales impliquées dans les émotions est plus rapide que celle des régions qui interviennent dans leur régulation. Le problème n'est donc pas scientifique, c'est celui d'un discours envahissant qui fonctionne comme si l'argument neurologique était le seul légitime.

Olivier Houdé : « Ce qui est solide en sciences de l'éducation est ce qui est neuroscientifique » : tout est dit. **Sont laissées hors problématique des questions comme la diversité sociale et culturelle des élèves, l'adhésion à des valeurs, les options éducatives à dimensions éthiques et sociopolitiques. Est considéré comme secondaire la question du désir d'apprendre qui est pourtant le principal problème que doit résoudre tout enseignant.**

La neuroéducation ignore complètement les effets sociaux et culturels. Dans le discours neuroscientifique, la norme est clairement neurologique. Quant au désir, ou bien la question n'est pas posée, ou bien elle est rapidement résolue comme chez Céline Alvarez car il suffit que l'organisation de la classe et l'attitude de l'enseignante libèrent le désir naturel d'apprendre. **A Dehaene, on peut faire observer que les rapports entre graphèmes et phonèmes ne seront jamais construits si l'enfant n'a pas envie d'apprendre.**

On n'apprend pas sans neurone, mais ce n'est pas le neurone qui apprend, c'est l'enfant ; un cerveau dans un corps, dans un milieu humain, dans une histoire collective et singulière.

Apprendre ne peut pas être réduit à l'activité cérébrale qui en est le support organique mais non la cause. Les recherches scientifiques ont une fonction instrumentale et la question pédagogique du type d'homme à éduquer reste ouverte, ainsi que des questions complexes sur l'homme et ses désirs, la société et ses normes.

L'éducation requiert des finalités implicites ou explicites et la recherche neuroscientifique ne peut pas définir les finalités éducatives, elle peut seulement analyser des processus.

CHAPITRE 6 : TECHNOLOGIES DIGITALES

Le professeur d'informations est historiquement mort. Le savoir est plus que de l'information : c'est un ensemble d'informations articulées, hiérarchisées, ordonnées, parfois systématisées et qui permettent de répondre à une question, de résoudre un problème, d'entrer dans un univers de sens. C'est de ce professeur de savoir dont on aura besoin.

La cyberculture invente une autre manière de faire advenir la présence virtuelle à soi-même de l'humain qu'en imposant une unité du sens. La caractéristique de la cyberculture est précisément de ne pas imposer une unité de sens, comme le font la religion, la philosophie et la science ; dans la cyberculture tous les sens peuvent être accueillis.

Quand un groupe humain a été confronté à une altérité pour lui radicale, le plus souvent il a considéré que l'autre était barbare. Considérer que l'ouverture infinie à l'altérité, que nous promet le cyberspace, est en soi un progrès vers une humanité plus humaine, c'est un pari déjà perdu. Le cyberspace n'est pas le lieu de la vérité et de l'argumentation mais celui de la conviction, et des informations qui confirment des croyances déjà établies. Le code est la loi. Dans un tel monde, la qualité de l'éducation est définie par le rang qu'un pays occupe dans l'enquête PISA, ou le « *Academic ranking* » de Shanghai : « *Code is law et law is code* » (classement académique des universités mondiales).

Toute pédagogie requiert que soit définie une dialectique du désir et de la norme ; cette définition est l'essence même de la culture.

Toujours le désir devrait trouver une forme de limite, pour que le sujet n'explode pas en folie. Toujours la norme devrait être désirable pour que le sujet puisse l'assumer. C'est cette dialectique même du désir et de la norme que n'assume pas la contemporanéité, quand elle associe le marché livré à la seule concurrence et le cyberspace comme lieu sans norme, autre que technique ou lieu d'une régulation digitale horizontale. Ce sont les grands Maîtres du code qui finissent par faire la loi.

CHAPITRE 7 : FIN DE PARCOURS POUR L'ESPECE HUMAINE

PHOTO P 150

Comment aimer, créer, imaginer, et même penser avec un corps-machine préprogrammé, voire un cerveau téléchargé sur un matériel de très longue durée. Le post-humain est une conscience transparente, parce que sans vie (à supposer que cela ait un sens). L'augmentation appelle la simplification c'est en quoi elle est le vecteur de la déshumanisation. Le cerveau cesse d'être considéré comme l'organe de vie d'un être biologique en relation avec d'autres dans un monde social et est réduit à un centre de réception, transmission et traitement d'information. Le cerveau est remplacé par une intelligence artificielle, la performance devient l'unique norme et la question de l'éducation est réduite à celle de l'efficacité de l'apprentissage. Il s'agit en fait d'une quantité.

Les nouveaux discours contemporains sur l'éducation nous parlent d'un homme vide sans histoire, sans contenu, sans contexte, sans monde. On n'a pas besoin de pédagogie contemporaine pour ce non-être humain. **Penser la dimension anthropologique de l'éducation semble nécessaire pour que redevienne possible une pédagogie contemporaine.**

CHAPITRE 8 : LA QUESTION DE LA CONDITION HUMAINE DANS LA PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

L'homme est spécifique par condition et non par nature. Tout processus éducatif passe indiscutablement par le système nerveux de l'éduqué et de l'éducateur. Tout ce qui est psychique se déroule de façon organique et inversement. Que l'homme soit un être social, loin de s'opposer à sa spécificité biologique, en est au contraire une expression. **La culture ne transcende pas la biologie de l'homme, elle en est un des traits majeurs.** L'être social et culturel de l'homme, loin de le projeter au-delà de son être biologique, ne devrait pas faire le moindre doute. La transmission culturelle présuppose la transmission génétique.

Karl Marx confondait l'œuvre et le travail, de sorte qu'il attribuait au travail des qualités qui n'appartiennent qu'à l'œuvre.

Martin Heidegger considère que l'humanisme est insuffisant car il enferme l'homme en lui-même. Historiquement, l'humanisme a été le complice naturel de toutes les horreurs susceptibles d'être commises au nom du bien de l'humanité. Il a ouvert un courant de pensée transhumaniste ou post-humaniste. L'humanisme se donne l'homme par avance et lui applique ensuite l'éducation et la discipline.

Peter Sloterdijk (philosophe allemand) propose 'un mécanisme : l'homme est l'insulation. Les mères avec leurs petits, la suppression des corps. La néoténie : les hommes sont nés trop tôt, ils sont néotènes, la transposition a comme organe universel le langage média général de l'apprivoisement du monde.

CHAPITRE 9 : UNE AVENTURE IMPROBABLE HOMO SAPIENS

L'homme ne descend pas d'un animal, l'homme et les singes ont des ancêtres communs relativement proches. Le problème est celui du dernier ancêtre commun. L'espèce humaine présente une caractéristique qui la distingue de toutes les autres : c'est la seule qui ait étendu son milieu de vie possible à toute la planète. L'espèce humaine a créé des cultures sans équivalents dans les autres espèces des cultures enracinées dans

l'aventure biologique de l'espèce. Ensuite, grâce au langage, elle a acquis une forme d'autonomie. L'aventure humaine a produit un double résultat spécifique : le génome propre à l'espèce et un monde humain.

La spécificité anthropologique réside dans le génome et le monde humains. La question du propre de l'homme.

Il n'existe pas une bipédie mais plusieurs. Certains animaux aussi utilisent des outils. L'outil ne serait pas le propre de l'homme. L'usage spécifique de l'outil par l'homme serait l'effet du développement du langage avec syntaxe. Le langage serait le propre de l'homme mais tout dépend de ce qu'on entend par langage. Chaque espèce possède son propre système de communication, programmé dans le génome de l'espèce. Le langage considéré comme système de communication n'est donc pas le propre de l'homme. Ce qui est spécifique à l'homme c'est le langage parlé.

Les fonctions d'un langage sont multiples : donner une information, exprimer une émotion, établir ou maintenir un contact, agir sur le destinataire, produire une forme, réguler le discours lui-même, raconter, argumenter, promettre, corrompre. **Bipédie, utilisation d'outils, langage : propre de l'homme.**

Ce qui était pensé comme propre de l'homme existe déjà, mais cela a pris chez homo des formes spécifiques perfectionnées : il n'est pas seulement bipède, mais il court debout. Il n'utilise pas seulement les outils, il les accumule, les diversifie. Il n'a pas seulement un système de communication, il parle avec des signes découplés et une syntaxe.

Propre de l'homme : la vie sociale, la culture, la morale ou la conscience. Seul l'homme s'est donné des institutions. L'évolution n'est pas un processus linéaire et uniforme, c'est une mosaïque. Faire naître l'enfant plus tôt pour que son cerveau ne soit pas pleinement développé, il représente à la naissance $\frac{1}{4}$ de celui de l'adulte. C'est fondamental du point de vue de l'éducation. C'est une mosaïque biologique, culturelle. Considérer le gène comme une séquence d'ADN qui fonctionne comme une unité d'information. Les gènes définissent des possibilités dont l'actualisation dépend de l'environnement, de facteurs extérieurs dits épigénétiques. Dans le cas du cerveau humain, la complexification par épigénèse est considérable. Le monde humain est une synthèse objectivée de l'espèce. Ce qui a été cumulé, ce sont des objets et des dispositifs complexes, des systèmes symboliques et des ensembles de normes qui exigeaient une transmission de générations en générations ne pouvant pas se faire selon le mode des apprentissages par essais erreurs ou par imitation. La construction d'un monde humain par cumul requerrait une forme spécifique d'éducation. Nécessaire pour s'approprier le monde dont ils héritent. **L'éducation est une condition d'existence de l'espèce humaine.**

CONCLUSION : L'ÉDUCATION D'UN POINT DE VUE ANTHROPOLOGIQUE

Il faut réintroduire l'humain au cœur de la réflexion sur l'éducation, mais quel humain ? C'est fondamentalement sur la question du désir et de la norme que la pédagogie mobilise l'anthropologie. Il n'y a plus de tentative de légitimer anthropologiquement l'inégalité sociale. Il y a le fait brut de la performance comme seule mesure de toute chose et de la concurrence généralisée sur le marché ouvert. Le fait de vouloir gagner des rangs dans la classification PISA occulte les questions fondamentales et ignore de larges pans du savoir. **La neuroéducation n'ouvre aucun débat sur les finalités de l'éducation, elle ne s'occupe pas d'éducation mais d'optimisation des performances de mémorisation et d'apprentissage par des techniques de gestions des réseaux de neurones.**

L'homme est en train de transformer le monde en fourmilière par encodage cybernétique.

Hannah Arendt nous aide à comprendre que l'homme produit le monde comme son œuvre, au-delà du travail quotidien de survie.

Sans éducation, le monde humain ne se reproduirait pas de génération en génération.

L'éducation comme condition anthropologique ; l'éducation est un triple processus : humanisation, socialisation et enculturation. La pédagogie peut mettre l'accent sur telle ou telle dimension du processus, mais celui-ci reste indissociablement un triple processus.

Apprendre c'est être engagé dans un processus d'humanisation, de socialisation de subjectivation. Tout rapport au savoir est donc aussi un rapport au monde, aux autres et à soi-même. Quand celui qui apprend se sent extérieur à ce qu'il apprend, ce rapport est aliéné. Quand il apprend ce qui pourra lui être utile, le rapport est instrumental. Quand, dans l'activité même d'apprentissage, il se sent humain, membre d'un groupe social et culturel et en construction de soi-même, c'est un rapport de sens. Il ne demande plus à quoi ça sert d'apprendre ça, il ressent que c'est important. Le rapport au monde comme rapport de sens est spécifique à l'homme.

3 mutations culturelles fondamentales : les bases naturelles de notre monde humain sont menacées (la planète terre) ; l'espèce humaine qui est capable de manipuler son génome, les techniques et les langages qui prennent des formes radicalement codées et réticulaires. Ces mutations transforment les rapports de l'homme au monde et à lui-même.

3 positions anthropologiques pour penser une pédagogie contemporaine : considérer que l'espèce humaine est arrivée à son terme, bien vivre avec modestie, l'homme doit renoncer à dominer le monde et s'insérer dans le flux de la connectivité universelle entre personnes, animaux et objets naturels, artificiels et virtuels. L'approche anthropologique doit intégrer l'approche sociale.

PHOTO P 315

QUELQUES CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES

Il faut sortir de la logique de la concurrence qui dévore la société et l'éducation. Aller vers une logique de la solidarité avec des stratégies collectives qui est le contraire de la concurrence. Refuser la dictature de la note. La formation est grignotée par l'évaluation. Bannir l'évaluation concurrentielle pour celle diagnostique et régulatrice. La performance doit être un progrès vis-à-vis de soi-même sur des critères définis et assumés. Retrouver une maîtrise du temps pédagogique et du temps de vivre.

Les programmes accumulent des contenus dans ce que Paulo Freire appelle une conception bancaire de l'enseignement, sans jamais se soucier du temps pour enseigner ces contenus de façon pertinente.

Enseigner explicitement l'unité génétique de l'espèce : un droit à la ressemblance et un droit à la différence.

Le droit à la différence n'est émancipateur que s'il affirme l'égalité des différences.

L'éducation est un droit anthropologique.

Il ne faut pas confondre ce qui s'enseigne et ce que, de fait, les élèves apprennent. **Si on cessait de les contraindre par la menace de la note, du redoublement, de l'échec à l'examen et du chômage, les élèves accepteraient-ils d'apprendre ?**

PHOTO P 222 P 223

Apprendre ce n'est pas mémoriser et reproduire sous la menace et avec un éventuel appui neuroscientifique. On mémorise plus facilement ce qui a un sens ; se mobiliser soi-même dans une action intellectuelle. Seul apprend qui pense au-delà de la mémorisation à court terme. Se mobiliser intellectuellement est source de plaisir, celui de l'humanité.

Activité intellectuelle + sens + plaisir : telle est l'équation pédagogique fondamentale chez l'être humain. La mémorisation, quand elle est nécessaire, vient après.

Occuper le monde avec humanité et s'occuper de lui, avec toutes les formes de solidarité que ce terme implique : principe de base d'une éducation contemporaine. Apprendre est nécessaire mais cela ne suffit pas. Éduquer, c'est éduquer à l'humain.