

**Bernard Charlot (2020). *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine*. Paris : Anthropos.**

Enfin ! Enfin un livre sur l'*éducation* et pas seulement sur l'*apprentissage*, sur la *pédagogie* et pas seulement sur la *didactique* ! Et enfin un livre qui ne se contente pas d'idées générales, d'horizons lointains mais qui affronte les questions, prend position dans les débats, discute et argumente, sans jamais perdre de vue son objet : comprendre la nouvelle configuration de la question de l'éducation dans la société contemporaine et penser – aujourd'hui où ils ne sont plus lisibles – les termes d'une anthropologie propre à fonder l'éducation et la pédagogie contemporaines.

Pour mener cette entreprise, il aura fallu la très grande culture philosophique et anthropologique de Bernard Charlot ; il lui aura fallu la curiosité de recherche qui est la sienne et la manière à la fois passionnée et rigoureuse avec laquelle il s'empare des questions et intervient dans les débats ; il lui aura fallu encore sa double expérience française et brésilienne d'enseignement et de recherche qui, aussi bien à l'Université Paris 8-Saint-Denis qu'à l'Université Fédérale de Sergipe, l'aura mis aux prises avec les réalités des publics scolaires et universitaires et lui aura fait mesurer sur le terrain les enjeux fondamentaux du *rapport au savoir et à l'école*.

Les travaux internationalement reconnus de Bernard Charlot<sup>1</sup> sur ces questions lui ont permis de mettre en avant la manière dont les élèves vivent l'expérience de l'école et dont ils investissent les savoirs, en montrant que le rapport au savoir est une forme du rapport que l'être humain, confronté biologiquement et culturellement à la nécessité d'apprendre, entretient avec le monde, avec soi-même et avec les autres.

De même qu'il lui avait paru nécessaire de refonder philosophiquement la question du rapport au savoir, l'auteur de *Éducation ou barbarie* sollicite l'anthropologie pour éclairer ce qui fonde l'éducation, interroger ce qu'il appelle « le silence anthropologique » de l'éducation d'aujourd'hui et trouver les voies de ce qui pourrait constituer une « anthropo-pédagogie » contemporaine. Cet ambitieux projet organise les trois parties de l'ouvrage : la première revisite les grands modèles pédagogiques, « traditionnels » et « nouveaux », à l'aune des représentations qu'ils se font de la « nature humaine » ; la deuxième, concluant au déficit anthropologique de l'éducation contemporaine, interroge les significations des discours qui prétendent aujourd'hui fonder (ou se substituer à) la pédagogie : qualité de l'éducation, neuroéducation, cyberculture, transhumanisme ; la troisième examine comment, à partir des débats philosophiques contemporains et des recherches de la paléoanthropologie, réintroduire la *question de l'homme et du monde humain* dans le débat sur l'éducation.

---

<sup>1</sup> Voir entre autres : Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos ; Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos ; Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas pedagógicas*. Sao Paulo : Cortez.

## **Pédagogies traditionnelles, pédagogies nouvelles : une anthropologie de la *nature humaine***

Quelles que soient les divergences et même les oppositions entre elles, pédagogies « traditionnelles » et pédagogies « nouvelles » ont un point en commun : les unes et les autres définissent les valeurs et les fins de l'éducation à partir d'une certaine conception de la *nature humaine*, et donc d'une anthropologie. Pour les pédagogies traditionnelles telles qu'elles se sont développées en Occident à partir d'une double matrice, religieuse puis politique, ces valeurs s'appellent Dieu, le Salut, la Nation, la République. Le principe de cette éducation et des pratiques qu'elle inspire est celui d'un *ordre disciplinaire* qui doit venir contraindre les corps, soumettre les désirs et les passions, pour permettre que s'épanouissent les ressources spirituelles et intellectuelles, seules garantes d'un « propre de l'homme » et de ce qui le rend supérieur à toutes les autres espèces :

L'éducation a pour objectif d'extirper de l'homme ce qui le tire vers l'animalité et d'actualiser en lui ce qui définit sa vocation la plus haute : telle est l'idée qui, sous des formes diverses, a structuré le discours sur l'éducation pendant des siècles, tout au moins dans le monde occidental. L'éducation est ainsi conçue comme actualisation de l'essence humaine, universelle et intemporelle, lutte contre tout ce qui dégrade l'homme en animal, contre toutes les formes de corruption de son Esprit, de son Âme, de sa Raison. (p. 23)

Pour les pédagogies dites « nouvelles » émergeant dans le courant du XIX<sup>e</sup> siècle (Pestalozzi) et trouvant divers développements au XX<sup>e</sup> siècle (Dewey, Freinet, Montessori entre autres), la référence à une nature humaine n'est pas moins présente, non plus négativement comme source de corruption mais positivement comme guide et comme norme. Maria Montessori écrit ainsi que « seule la nature peut dicter la méthode d'éducation » et elle définit l'éducation comme « un processus naturel qui se développe spontanément dans l'être humain » (cité par B. Charlot). Cette position, qui s'accompagne d'attitudes qui transforment profondément le regard sur l'enfance et de pratiques qui renouvellent la relation à l'apprentissage et au savoir dans le sens de l'activité et de l'expérience, reste dans son fond essentialiste :

L'éducateur chrétien ou républicain lutte contre la corruption naturelle de l'enfant, alors que le maître de l'éducation nouvelle protège ses potentialités naturelles : la conception de la nature humaine est inversée, mais la référence anthropologique et essentialiste à une nature de l'homme reste fondamentale. (p. 41)

Selon Bernard Charlot, les pédagogies qui reposent ainsi sur une anthropologie de la nature humaine sont travaillées par une tension-contradiction entre le *désir* et la *norme*, selon des termes inverses suivant leur orientation : si les pédagogies traditionnelles refoulent le désir pour installer le règne de la norme, elles ont en même temps besoin de rendre désirables les règles et la discipline qu'elles visent à inculquer aux jeunes générations ; quant aux pédagogies nouvelles qui sont inspirées par le sentiment de la liberté et reconnaissent la légitimité du désir spontané et des affects des enfants, elles doivent faire cependant appel à des formes de normativité naturelle ou collective pour structurer les apprentissages, œuvrer aux processus de construction des sujets et réguler la vie et l'activité des groupes ; entre « principe de plaisir » et « principe de réalité », la pédagogie doit trouver les voies

quelquefois étroites selon lesquelles se construisent aussi bien l'être individuel que la vie sociale.

### **Le « silence anthropologique » des discours contemporains sur l'éducation**

« Il n'y a pas de pédagogie contemporaine », affirme à plusieurs reprises Bernard Charlot. Il y a des *discours sur l'éducation*, et ces discours « ne soulèvent pas la question anthropologique : ils visent avant tout à améliorer la productivité de l'apprentissage [...] dans un monde préoccupé par la domination de la performance et de la concurrence » (p. 74). Telle est la thèse que la deuxième partie de l'ouvrage s'emploie à développer à partir d'une analyse des ressorts de la société contemporaine et d'une présentation informée et critique des principaux courants qui infusent aujourd'hui le domaine de l'éducation.

Dans nos sociétés actuelles, le jeu de la norme et du désir n'est plus référé à des figures identificatoires valorisées comme pouvaient l'être celles du sage, du saint, du citoyen, de l'être de progrès, de raison ou de liberté ; il s'inscrit désormais sur un marché concurrentiel où règne la loi de l'offre et de la demande et qui définit la « valeur » de chaque performance ; l'*homo economicus*, institué comme principe explicatif et normatif exclusif, envahit tous les champs de l'activité humaine, y compris celui de l'éducation, avec son lot d'évaluations, de scores et de classements :

Quand la logique dominante est celle de la performance et de la concurrence, il n'est plus question de grande finalité ni de figure désirable de l'homme, mais de l'usage efficace de soi pour ne pas être un perdant (*loser*) et pour être parmi les plus riches, les plus célèbres, les plus puissants et même les plus beaux, dans une situation de comparaison et de hiérarchisation permanentes et généralisées. (p. 68)

Dans ce champ de concurrence où priment les critères d'efficacité et de productivité, la pensée pédagogique est portée (recouverte, remplacée) par des discours et des pratiques qui ont pour première visée d'améliorer la gestion optimisée des apprentissages. Tel est le sens dévolu à la « qualité de l'éducation » sous laquelle il faut entendre le rôle tout-puissant accordé à l'évaluation comme « clé universelle de la productivité des systèmes d'éducation » (p. 77) et dont participent tous les classements nationaux et internationaux (PISA, Shanghai). Le fantasme de maîtrise et de transparence inhérent à cet *analogon* de la « démarche qualité » en entreprise repose sur la représentation implicite selon laquelle l'être humain est un produit des systèmes d'apprentissage et qu'une telle production peut donc être modélisée, programmée, contrôlée :

Réduire les politiques d'éducation à des dispositifs de management et d'ingénierie moderniste, c'est penser l'éducation comme un produit simple et direct des processus d'enseignement, alors qu'elle est l'effet complexe d'un processus d'autoproduction assistée. (p. 82)

La même visée de maîtrise inspire le recours qui est fait aux neurosciences pour leur capacité à éclairer les mécanismes cérébraux de la cognition et à apporter de nouvelles connaissances sur les processus d'apprentissage. Bernard Charlot reconnaît la légitimité de ces recherches et leur apport certain aux sciences de l'éducation. Il discute et conteste cependant la prétention que pourraient avoir les neurosciences et que n'hésitent pas à revendiquer certains de leurs partisans à fonder une pédagogie, une « neuroéducation ».

Produites en situation expérimentale, les connaissances neuroscientifiques ne sont pas transposables directement au domaine de la pédagogie ; elles ignorent la complexité des situations réelles d'apprentissage, la dimension sociale du rapport au savoir, les enjeux des acquisitions instrumentales (par exemple de l'apprentissage de la lecture) en termes de désir et de sens. Lorsqu'elle sort de sa fonction instrumentale, la neuroscience pratique une « réduction neuroanthropologique » qui réduit l'homme à un dispositif neurocérébral, l'éducation à l'apprentissage, l'apprentissage à la seule activité cérébrale, et le social lui-même à des compétences individuelles sur lesquelles il serait possible d'agir cognitivement : « L'éducation requiert des finalités, implicites ou explicites, et la recherche neuroscientifique, en tant que recherche, ne peut pas définir des finalités éducatives, elle peut seulement analyser des processus. » (p. 110)

Les nouveaux moyens d'information et de communication développés par les technologies digitales, s'ils produisent de puissants effets culturels et sociaux, représentent une promesse pédagogique encore à venir. La rénovation des formes et des techniques d'enseignement qu'on peut en attendre est encore à construire, et requiert en particulier que l'on ait une claire appréhension des moyens pédagogiques selon lesquels une information profuse et proprement infinie peut être convertie en un savoir composant un univers de sens. Considérant les espoirs suscités par ceux qui voient dans la cyberculture « une mutation majeure de l'essence de la culture », « une invention progressive de l'essence de l'homme » ou encore « la montée d'un nouvel universel » défini comme « la présence virtuelle de l'humanité à soi-même »<sup>2</sup>, l'auteur s'interroge sur le sens de cette nouvelle présence à soi-même de l'humain et, en décrivant les effets observables sur le cyberspace (Internet, réseaux sociaux, blogs, etc.), y voit un lieu d'expression, de circulation et de rencontres de désirs, qui n'est régulé par aucune norme sinon celle de la technique et qui est de ce fait ouvert à tous les affects, à toutes les pulsions émotives, quelquefois pour le meilleur, souvent pour le pire.

Bernard Charlot clôt sa revue des discours contemporains sur l'éducation par celui qui en présente la forme la plus extrême, en ceci qu'il envisage le dépassement même de l'humain sous la forme d'une « humanité augmentée », d'une « transhumanité » ou même d'une « posthumanité ». Le chapitre très documenté qu'il consacre au transhumanisme et à sa visée de surmonter les limitations humaines et d'augmenter par des moyens technologiques les capacités biologiques de l'être humain a pour objet de montrer que ce discours met fin, quant à lui, à toute anthropologie pédagogique. Préfigurant la fin de l'espèce humaine, il résout radicalement le problème de l'éducation : « Si le problème n'est plus d'*éduquer* les enfants de l'homme mais de *fabriquer* ses substituts, la question pédagogique et anthropologique cesse de se poser » (p. 134). Le transhumanisme révèle ce qui restait implicite dans le discours de la neuroéducation ou de la cyberculture : un être humain réduit à sa dimension neuronale et à ses machines connectiques, « sans histoire, sans contenu, sans contexte, sans monde » (p. 170)

### **Le monde humain comme fondement anthropologique de l'éducation**

---

<sup>2</sup> Ces citations sont empruntées par Bernard Charlot au livre de Pierre Lévy, *Cyberculture* (1997), Rapport au Conseil de l'Europe. Paris : Odile Jacob.

*Éducation ou barbarie*. Le titre de l'ouvrage prend ici tout son sens, transposant – à dessein ? – sur le terrain de l'éducation une formulation qu'illustra en son temps le nom d'un groupe de réflexion et d'action politique<sup>3</sup>. Pour répondre à l'alternative engagée et dont les termes ont été posés jusqu'ici, Bernard Charlot propose, dans une forte troisième partie, de réexaminer la question de la « spécificité humaine » et de dégager les contours d'une anthropologie capable d'identifier les traits les plus significatifs d'une humanité définie non en termes de *nature* mais de *condition*. Ce projet lui fait mener une vaste revue d'auteurs et de pensées philosophiques et anthropologiques, qui le conduit en premier lieu à s'inscrire dans les pas de Philippe Descola et de Jean-Pierre Schaeffer. Du maître ouvrage du premier, *Par-delà nature et culture*<sup>4</sup>, et des analyses qu'il propose des modes d'identification selon lesquels les collectifs humains organisent leurs relations au vivant et se définissent eux-mêmes, Bernard Charlot retient que « l'homme est une espèce biologique qui vit et pense une forme spécifique de rapport au monde, aux autres et, par voie de conséquence, à soi-même » (p. 193) ; *La fin de l'exception humaine* de Jean-Marie Schaeffer<sup>5</sup> lui permet de préciser que les dimensions sociales et culturelles appartiennent à l'être biologique de l'homme – comme elles peuvent appartenir à d'autres espèces animales –, mais que leur spécificité tient au caractère cumulatif, reproductif, autoentretenu de leur transmission. Ce mode de transmission se distingue des modes génétiques de transmission propres aux autres espèces et spécifie, non une nature humaine, mais un « monde humain » : « *ce qui est spécifique à l'être humain, en tant que résultat cumulé de son activité transmis de génération en génération, c'est le monde humain.* » (p. 200, en italique dans le texte). Une telle approche anthropologique, ancrée dans une conception à la fois biologique et historique de la condition humaine, redonne toute sa place à l'éducation :

Le petit de l'homme naît biologiquement hominisé, en tant que produit d'une évolution biologique, mais il ne devient culturellement humain, ne s'humanise, que par appropriation, par le processus éducatif, du monde humain où il naît et des façons d'en user. (p. 200)

Ce rapport spécifique au monde qui constitue le propre de l'humanité, Bernard Charlot cherche à le mieux comprendre en sollicitant deux courants philosophiques du XX<sup>e</sup> siècle, l'anthropologie philosophique allemande (Gehlen, Plessner) et la pensée de Heidegger et de ses successeurs (Arendt, Patočka, Sloterdijk). Ce qu'il retient des uns et des autres, c'est que l'être humain, en raison même de son inachèvement à la naissance (néoténie) et de ses incapacités et limitations, est un être non-défini, démuné, lacunaire, qui ne peut survivre que par une action dans le monde et sur le monde. C'est le sens de la définition que donne Heidegger de l'Homme comme ouverture au monde : l'homme « ek-siste » (se tient en dehors de lui-même), en situation d'« ex-stase » (hors de soi), « dans l'ouverture à l'Être » (p. 207).

Dans cette manière « d'être-au-monde », il y a une façon d'exister qui est propre à l'espèce humaine. Nous naissons dans un monde commun qui nous préexiste, explique Hanna Arendt, et qui sera là après nous, que nous partageons et contribuons à construire par notre travail et par nos œuvres. Aussi le monde humain n'est-il pas un espace extérieur mais une

---

<sup>3</sup> *Socialisme ou barbarie*, fondé en 1948 par Cornelius Castoriadis et Claude Lefort.

<sup>4</sup> Philippe Descola (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.

<sup>5</sup> Jean-Marie Schaeffer (2007). *La fin de l'exception humaine*. Paris : Gallimard.

totalité qui se présente sans cesse comme « problème à soulever », tout comme l'homme l'est pour lui-même : « Il n'y a d'existence que sur horizon de monde et il n'y a de monde que pour un existant ouvert au monde, de sorte que poser l'un des deux problèmes mène toujours à l'autre. » (p. 217)

Peter Sloterdijk articule quant à lui les deux récits de l'hominisation et de « l'appropriation » de l'homme : l'éloignement croissant, au cours de l'évolution, d'*Homo sapiens* avec l'environnement produit le passage à un « monde de l'homme » et rend en même temps nécessaire que l'homme soit apprivoisé, domestiqué, élevé pour vivre dans le « parc humain ». Aujourd'hui, développe-t-il dans *La Domestication de l'Être*<sup>6</sup>, la technique, sous la forme d'autotechniques et d'automanipulation de l'être humain, doit être intégrée comme partie prenante du composé humain. Dépassant l'humanisme et son anthropocentrisme, Sloterdijk plaide pour une « Nouvelle Alliance dans la complexité » avec les choses du monde, animaux et plantes mais aussi machines et robots, créations de l'intelligence artificielle.

Cependant ni l'anthropologie philosophique ni l'existentialisme heideggerien chez ses divers représentants – sinon chez Sloterdijk sous la forme très réductrice et conçue comme un rapport de domination de l'appropriation et de la domestication – ne considèrent la question de l'éducation :

[...] l'éducation d'enfants n'est pas pensée comme un processus structurel dans l'advenir de l'homme, comme une dimension constitutive de la condition humaine. [...] si l'espèce biologique *homo sapiens* a pu se distancier de l'environnement et constituer une culture cumulative, c'est parce que chaque génération reçoit, en héritage des générations précédentes, un monde qu'elle transmettra aux générations suivantes. Il n'y aurait pas d'espèce humaine, avec sa spécificité [...] s'il n'y avait pas des enfants qui reçoivent et transmettent un monde. (p. 236)

Poursuivant sa quête d'un « propre de l'homme », Bernard Charlot interroge la paléanthropologie pour comprendre comment « une espèce produite par l'évolution biologique a pu envahir la planète, y créer des habitats radicalement nouveaux et y développer des cultures très diverses » (p. 259). Cette démarche lui fait repenser – et son lecteur avec lui – la très longue et « buissonnante » histoire de l'espèce humaine ou plutôt *des* espèces humaines, avant que n'émerge de cette pluralité et ne se maintienne l'unique espèce à laquelle nous appartenons. Les enseignements retenus de ce long et passionnant voyage, éclairé aux meilleures sources, sont que l'espèce humaine se définit, comme toute espèce, par son génome mais également par sa capacité sans équivalent à créer des mondes nouveaux, qui ne sont pas seulement des mondes matériels et techniques mais aussi des mondes symboliques et signifiants.

Or c'est cette spécificité du monde humain, dans la diversité des cultures qu'il présente, dans leur caractère cumulatif et autocatalytique (elles s'entretiennent elles-mêmes), qui fait de l'éducation une dimension propre à l'homme :

Le jeune humain vit dans un monde de médiations techniques et symboliques objectivées qui lui sont génétiquement virtuellement accessibles, mais qui requièrent des processus d'apprentissage

---

<sup>6</sup> Peter Sloterdijk (2010). *Règles pour le parc humain* suivi de *La Domestication de l'Être*. Paris : Mille et une nuits.

et d'éducation qui ne se confondent pas avec le processus de vie quotidienne lui-même. [...] L'éducation est une condition d'existence de l'espèce humaine dans sa forme propre, non pas pour réaliser une « nature humaine », mais comme condition anthropologique. (p. 295-296)

À l'heure où le débat pédagogique a disparu de la scène publique, où enseignants et parents sont réduits à des bricolages pédagogiques qui ne s'ancrent plus dans aucune théorie et finalité éducative, où les discours sur l'éducation traduisent les logiques sociales dominantes de la performance et de la concurrence et laissent plus que jamais libre cours aux inégalités sociales, l'enquête ambitieuse – philosophique et scientifique – menée par Bernard Charlot vient démontrer que la question de l'éducation ne peut être fondamentalement pensée qu'en relation avec la spécificité de l'homme et du monde humain ; que, dans ce cadre, « l'éducation est ce qui permet la rencontre du génome et du monde » et qu'elle est à ce titre « condition anthropologique, condition d'existence de l'humain » (p. 308).

Comment dégager et concrétiser les conséquences de cette fondation anthropologique de l'éducation ? C'est ce à quoi s'emploie la conclusion très substantielle de l'ouvrage : d'abord en déclinant les modalités selon lesquelles l'éducation accomplit cette tâche primordiale de médiation par laquelle « nous entrons dans le monde humain de notre lieu et de notre époque » (p. 315) : processus conjoint d'humanisation-socialisation-subjectivation, accès aux apprentissages et aux savoirs comme rapport au monde et comme rapport de sens, instauration d'une dialectique entre désir et norme comme condition structurante des opérations de construction des sujets et des sociétés ; ensuite en revisitant, à la lumière de l'approche philosophique et anthropologique développée dans l'ouvrage, quelques-unes des questions pédagogiques que pose toute entreprise d'éducation : au plan méthodologique, celle de l'évaluation lorsqu'elle veut être autre chose que l'instrument de la performance et de la concurrence, celle des rythmes et des temporalités de l'enseignement-apprentissage lorsque l'on sort d'une conception « bancaire » de l'accumulation des savoirs, celle de modalités d'apprentissage laissant toute leur place au sens et au plaisir d'apprendre ; au plan des finalités, celle des contenus à enseigner, des conceptions et des conduites à faire valoir pour apprendre à chaque être humain qu'il est un « héritier créatif » d'un monde humain *un* et *divers* et pour œuvrer dans le sens d'une « humanisation solidaire » :

Occuper le monde avec *humanité* et s'occuper de lui, avec toutes les formes de solidarité que ce terme implique. Tel doit être, pour moi, le principe de base d'une éducation contemporaine. [...] Éduquer c'est éduquer à l'humain. La barbarie, quelles que soient ses formes, y compris très modernes, pense en dehors de l'humain. Éducation ou Barbarie, il faut aujourd'hui choisir. (p. 323)

Avec ce livre immensément généreux, Bernard Charlot a certainement produit son maître-livre, le livre d'une vie consacrée à l'éducation, un livre qui communique à ses lecteurs la passion de recherche et d'élaboration qui constamment le nourrit et le traverse. Qu'il en soit chaleureusement remercié.

Christine Delory-Momberger  
Université Sorbonne Paris Nord