



HAL
open science

Humaniser l'éducation

Jean-François Dupeyron

► **To cite this version:**

Jean-François Dupeyron. Humaniser l'éducation. Questions et pratiques d'humanisation : regards interdisciplinaires, ACFAS, May 2023, Montréal Québec, Canada. hal-04341645

HAL Id: hal-04341645

<https://u-bordeaux-montaigne.hal.science/hal-04341645v1>

Submitted on 15 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Humaniser l'éducation

Jean-François Dupeyron

Université de Bordeaux (SPH)

Jean-francois.dupeyron@u-bordeaux.fr

Résumé

La formule de Kant – l'humain ne devient pleinement lui-même que par l'éducation – désigne un double problème : celui *l'idéal* de l'éducation (quel humain doit-on devenir ?) et celui des *moyens* de l'éducation (comment éduquer ?). En effet, la fonction éducative, dans les sociétés, est remplie selon des modalités très diverses et avec des objectifs parfois contradictoires. S'agit-il d'émanciper ou plutôt de contrôler les individus (de « gouverner les enfants », dit Foucault) ? Si généralement nous considérons que l'accès à l'éducation fait partie des droits de l'humain, nous oublions trop souvent que sous le terme d'*éducation* sont rangés des processus très divers, dont certains ne relèvent que de l'adaptation sociale ou du conditionnement idéologique. John Dewey opposait donc l'éducation comme technique de production ou d'« entraînement », et l'éducation comme opportunité d'émancipation individuelle et sociale. Ainsi, si l'éducation est bien ce qui peut *humaniser*, encore s'agit-il inversement d'*humaniser l'éducation* dans l'optique d'une pleine et entière subjectivation de chacun. Nous étudions ce souci d'humanisation de l'éducation en nous référant de façon critique aux travaux de Tim Ingold (*L'anthropologie comme éducation*, 2018), qui posent une équivalence forte entre éducation et anthropologie. Selon Ingold, il s'agit là de deux manières de vivre avec les autres et il conviendrait de rapprocher davantage les pratiques éducatives de ce que nous enseigne l'anthropologie sociale.

Mots clés

Éducation, Tim Ingold, Anthropologie, Humanisation

Abstract

Kant's sentence – the human being becomes fully himself only through education – refers to a twofold problem: that of the *ideal* of education (what kind of human being should we become?) and that of the *means* of education (how to educate?). In fact, the educational function is fulfilled in societies in very different ways and with sometimes contradictory objectives. Is it to emancipate or rather to control individuals ("to govern children", as Foucault said)? While we generally consider that access to education is a human right, we all too often forget that the term *education* covers a wide range of processes, some of which are simply a matter of social adaptation or ideological conditioning. John Dewey contrasted education as a production or "training" technique with education as an opportunity for individual and social emancipation. So if education is indeed what can *humanise*, then conversely it is a question of *humanising education* with a view to the full and complete subjectivisation of each individual. We examine this concern to humanise education by referring critically to the work of Tim Ingold (*Anthropology as Education*, 2018), which establishes a strong equivalence between education and anthropology. According to Ingold, these are two ways of living with others, and educational practices should be brought closer to what social anthropology teaches us.

Keywords

Education, Tim Ingold, Anthropology, Humanisation.

Introduction

La formule de Kant – l'humain ne devient pleinement lui-même que par l'éducation¹ – désigne un double problème : celui de *l'idéal* de l'éducation (quel humain doit-on devenir ?) et celui des *moyens* de l'éducation (comment éduquer ?). En effet, la fonction éducative, dans les sociétés, est remplie selon des modalités très diverses et avec des objectifs parfois contradictoires. S'agit-il d'émanciper les individus ou s'agit-il plutôt de les contrôler (de « gouverner les enfants », dit Foucault²) ? Si généralement nous considérons que l'accès à l'éducation fait partie des droits de l'humain, nous oublions trop souvent que sous le terme d'"éducation" sont rangés des processus très divers, dont certains ne relèvent que de l'adaptation sociale ou du conditionnement idéologique. John Dewey opposait donc l'éducation comme technique de production ou d'« entraînement » (« *training* »), et l'éducation comme opportunité d'émancipation individuelle et sociale³. De même, selon Noam Chomsky⁴ il existe une méséducation [*miseducation*], ou encore une éducation asservissante [*domesticating education*]. Ainsi, si l'éducation est bien ce qui peut *humaniser*, encore s'agit-il inversement d'*humaniser l'éducation* dans l'optique d'une pleine et entière subjectivation de chacun. En somme, l'humanisation *par* l'éducation nous semble logiquement et parallèlement supposer l'humanisation *de* l'éducation.

Nous allons rendre compte de quelques aspects de ce souci d'humanisation de l'éducation en nous référant aux travaux de Tim Ingold⁵, qui posent une équivalence forte entre éducation et anthropologie. Selon Ingold, il s'agit là de deux manières de vivre avec les autres et il conviendrait de rapprocher davantage les pratiques éducatives de ce que nous enseigne l'anthropologie sociale.

1. L'étrange question de l'humanisation

Le projet d'humaniser l'éducation se présente de prime abord comme une étrangeté dont on ne saisit guère la signification : comment l'éducation pourrait-elle ne pas être *humaine* ? Tout ce que fait l'humanité dans son ensemble n'est-il pas nécessairement *humain* ? La notion d'humanisation semble même relever du pléonasme, car toute activité humaine, y compris la plus cruelle et dérégulée, est... humaine. « Chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage⁶ », rappelait Montaigne pour condamner le rejet des "autres" (en l'occurrence : les peuples indigènes du "Nouveau Monde") dans la sous-humanité, voire dans la non-humanité – et pour rappeler que le tortionnaire et sa victime étaient tout aussi humains l'un que l'autre.

Toutefois, ce pléonasme apparent désigne aussi une tâche qui, peut-être, définit l'humain : tenter de réaliser une certaine idée de soi, porteuse de principes dits "humanistes", pour que les sociétés, les milieux professionnels, les relations internationales, tempèrent leur violence potentielle grâce à des pratiques respectueuses de la personne. Il s'agirait par exemple d'"humaniser" la médecine ou l'économie afin que ces activités ne finissent par nier l'humain, comme si le meilleur ennemi de l'humain était, en définitive, lui-même. Il en va de même pour l'éducation qui, plus encore peut-être que les autres activités anthropologiques, doit être *humanisée* afin d'être *humanisante*.

Il existe en effet des mauvaises éducations bien qu'à première vue, pourtant, le concept d'éducation semble appartenir intégralement à la catégorie des concepts "bénéfiques", comme par exemple la santé ou le bonheur. L'éducation" serait, quelle que soit sa nature, un *bien*, un *bienfait*, quelque chose de nécessaire pour vivre une vie digne d'être vécue, une vie pleinement humaine. *A contrario*, être privé

¹ Kant, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation* [1803]. Vrin

² Foucault, M. (2001). Du gouvernement des vivants. *Dits et écrits II, 1976-1988*. Gallimard, p. 944.

³ Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* [1916]. Armand Colin.

⁴ Chomsky, N. (2010). *Pour une éducation humaniste* [2003]. Éditions de L'Herne.

⁵ Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation* [2017]. Presses universitaires de Rennes.

⁶ Montaigne, M. de (1992). *Essais*, I, 31, Des Cannibales. Presses universitaires de France, p. 205.

d'éducation, comme être privé de santé, conduirait à une vie malheureuse et partiellement déshumanisée. Toutefois, il convient de ne pas oublier la profonde ambivalence des concepts "bénéfiques", dont les définitions labiles correspondent à des usages spécifiques dans des contextes très variés. La santé, par exemple, ne se plie pas à une seule et même définition mais s'exprime dans une dynamique complexe et singulière, ce qui fait qu'il y a sans doute une "mauvaise santé" ou une "petite santé", faite d'artificialité, d'hypocondrie, d'absence de plénitude et d'expansion vitale, une santé de laboratoire ou d'élevage industriel, une santé médicalisée, rétrécie et mortifère fragilisant paradoxalement celui qui y a succombé.

Nous pouvons, similairement, renoncer à la croyance en la systématisme des bienfaits éducatifs. En effet, il existe des éducations qui humilient et qui asservissent, des éducations qui brident et qui conditionnent, ou encore des éducations qui endoctrinent et qui dévitalisent. Selon Noam Chomsky⁷, il existe une méséducation (« *miseducation* »), qui est dans les faits une éducation asservissante (« *domesticating education* »). Sans cela, on ne s'expliquerait pas le grand intérêt stratégique pour la question de l'éducation de la part des dominants et des régimes politiques qui les servent. Empêcher les classes populaires d'accéder à la pleine maîtrise de l'éducation scolaire et leur imposer une forme scolaire conforme aux intérêts des dominants est même une constante de l'histoire de l'école, en France et ailleurs. Cet élément de stratégie ne doit jamais être négligé, même s'il peut s'articuler avec des intentions philanthropiques exprimées dans de belles déclarations philosophiques sur "l'émancipation" ou sur "l'épanouissement", et même s'il est parfois contrecarré par les poussées populaires avec lesquelles il doit composer des compromis scolaires et éducatifs.

Les études décoloniales contemporaines ne cessent donc de voir dans les éducations menées ou inspirées par le colonisateur la marque indélébile de la colonialité du pouvoir, avec tout ce que cela implique d'infériorisation culturelle, voire d'*épistémicides* (destructions des cultures et des savoirs locaux, éradication des visions du monde non coloniales). En général, l'éducation, placée entre les mains des dominants, est toujours configurée par leur vision hiérarchisée du monde et conditionnée par leurs intérêts, nonobstant les épisodiques et emphatiques envolées humanistes sur les droits universels. L'aboutissement du processus de développement culturel est toujours incarné par le modèle autoproclamé des "civilisateurs", autrement dit des éducateurs des peuples inférieurs. « Rendre la vieille Afrique maniable à la civilisation, tel est le problème. L'Europe le résoudra. Allez Peuples ! Emparez-vous de cette terre. [...] Dieu donne l'Afrique à l'Europe. Prenez-la », écrivait Victor Hugo dans son *Discours sur l'Afrique* en 1879⁸. Prenez-la par la force, et prenez-la aussi *par l'éducation*, tout autant celle des "bons pères" religieux que celle de l'école républicaine.

Il s'agit donc d'introduire de la complexité et de l'ambiguïté dans le concept d'éducation, tout en relativisant la systématisme du lien entre éducation et émancipation. En ce sens, nous devons admettre que l'éducation peut, soit réduire les possibilités d'humanité des individus, soit au contraire leur faire courir le risque d'une exacerbation inconsidérée du projet d'humanisation, en essayant de les conduire au-delà de l'humain, plus loin que l'humain, ou dans une chimérique "pureté" ou "vérité" de l'humain. Montaigne raillait en son temps cette idée selon laquelle pour être humain, il faudrait combattre l'humain en soi et tenter de ressembler à des formes idéales ou divines.

« O la vile chose, dict-il, et abjecte, que l'homme, s'il ne s'esleve au dessus de l'humanité ! Voilà un bon mot et un utile desir, mais pareillement absurde. Car de faire la poignée plus grande que le poing, la brassée plus grande que le bras, et d'esperer enjamber plus que de l'estandue de nos jambes, cela est impossible et monstrueux. Ny que l'homme se monte au dessus de soy et de l'humanité : car il ne peut voir que de ses yeux, ny saisir que de ses prises⁹. »

Une éducation qui chercherait à faire l'humain autre que ce qu'il est, serait donc tout aussi déshumanisante qu'une éducation qui cantonnerait certaines catégories dans une *sous-humanité* fictive. Ainsi, le doute doit nécessairement exister quant au lien entre l'éducation et l'humanisation. De plus,

⁷ Chomsky, N. (2010). *Pour une éducation humaniste* [2003]. *Op. cit.*

⁸ Hugo, V. (1889). *Discours sur l'Afrique* [1879]. *Œuvres complètes. Actes et paroles*, IV. Société d'éditions littéraires et artistiques, p. 128.

⁹ Montaigne, M. de (1992). *Essais*, II, 12, Apologie de Raimond Sebond. *Op. cit.*, p. 604.

ce lien n'est pas réductible à l'effet d'un jugement de valeur opposant, par exemple, éducation antiraciste et éducation suprémaciste, ou éducation au commun et éducation à la compétition égoïste (comme l'est fondamentalement la formation humaine selon les normes du néolibéralisme). Certes, nous pourrions définir ainsi l'éducation humanisante comme la somme des actions pédagogiques (au sens large du terme *pédagogie*) qui rendraient les humains "meilleurs" et vertueux. C'est d'ailleurs selon ce type de raisonnement qu'est couramment conçue une éducation dite "humaniste".

Toutefois, nous ne proposons pas ici d'en rester à cette approche idéaliste ne reposant que sur des postulats moraux – une "bonne" éducation humanisante serait une éducation qui rend les individus "bons" – mais de traiter le problème de façon plus pragmatique, autrement dit : de reposer la question de l'éducation à partir de l'anthropologie, comme essaye de le faire Tim Ingold, à la suite des travaux de John Dewey.

2. Repartir de l'anthropologie

Si l'on ne présente plus John Dewey, il est bon de rappeler qu'il proposa à la philosophie de prendre un *tournant pragmatique*, c'est-à-dire de cesser de penser le concept d'Humain de façon abstraite et purement logique. Pour penser efficacement l'éducation, il faut au contraire ne pas isoler l'humain de son environnement, ce qui implique de penser les relations, interactions, transactions et interdépendances qui unissent l'humain et la réalité, par l'intermédiaire du concept universel d'*expérience*. En effet, la vie humaine n'est pas une expérimentation maîtrisée (qui serait l'application d'un modèle général de l'Humain) mais une expérience à construire et à reconstruire au sein d'une dynamique complexe. Ce que nous appelons ici "humanisation" est donc un processus inventif (une *praxis*) et non la production pédagogique d'un *artefact* moral qui serait le "bon humain".

C'est en s'inspirant de ces indications deweyennes que Tim Ingold a proposé récemment (2017) de rapprocher fortement l'anthropologie et l'éducation, jusqu'à envisager de repartir de l'anthropologie pour repenser les pratiques d'éducation, à partir de l'idée que l'anthropologie, comme l'éducation, a pour motif d'action *l'expérience qu'est l'humanité*. En somme : une éducation serait humanisante si elle s'alignait, non seulement sur ce que l'anthropologie montre de l'humain, mais aussi sur la méthode même qui constitue l'anthropologie. C'est là une proposition assez singulière, qui mérite quelques explications.

Dans l'histoire occidentale de l'éducation, plusieurs disciplines ont concouru au titre de fondement majeur de l'éducation. Longtemps, la théologie et la métaphysique régnèrent sur les conceptions éducatives, avant d'être supplantées par des modèles plus philosophiques et politiques, ou même empruntés à une modélisation économique de la société (aujourd'hui : la logique des *compétences* et de l'*employabilité*). Au XX^e siècle, les sciences françaises de l'éducation se sont construites sur la prépondérance de la psychologie de l'enfant, censée fournir la base des "psychopédagogies" longtemps enseignées dans la formation des enseignantes et des enseignants. La philosophie, quant à elle, gardait une place dans la discussion des grands principes éthiques et politiques censés gouverner l'éducation. Plus récemment, le débat sur l'éducation a connu l'essor médiatique et institutionnel de la neuro-éducation et des prétentions à l'établissement d'une "éducation basée sur l'évidence" [*evidence-based-education*], comme si l'humanisation par la pédagogie ne dépendait que d'actions techniques sur le cerveau des enfants, après avoir artificiellement extrait celui-ci des interactions, des classes sociales, des milieux, etc.

Dans cette situation, l'identification de l'anthropologie comme base de l'éducation apparaît comme une proposition originale, que Tim Ingold formule ainsi : l'éducation doit être conçue comme une anthropologie – et, réciproquement, l'anthropologie comme une éducation – car ces deux activités relèvent d'une seule et même attention à la vie humaine : « en se reconnaissant un objectif commun [...], l'anthropologie et l'éducation sont capables de révolutionner le monde¹⁰. » L'anthropologie,

¹⁰ Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation...* Op. cit. p. 10.

définie de façon très large comme l'étude de l'ensemble de la vie humaine, serait donc la discipline à privilégier pour concevoir l'éducation. Ingold avance deux arguments en faveur de ce rapprochement : le premier sur l'existence d'un objet commun aux deux secteurs (la vie humaine), le second sur l'affirmation d'une méthode commune (la relation, la médiation, comme vecteur de savoir).

Le premier argument pose que l'anthropologie, non réduite à sa version ethnographique, s'étend en droit sur l'ensemble des activités et des créations humaines, et qu'il en est sensiblement de même pour l'éducation, puisque l'humain est cet être qui doit être éduqué à quasiment tout, exception faite de quelques schèmes sensori-moteurs réflexes tels que la respiration et la succion, et encore ceux-ci doivent-ils évidemment être affinés afin d'en augmenter la gamme d'interventions possibles et la maîtrise. On voit que le rapprochement entre anthropologie et éducation modifie sensiblement le sens du concept d'*anthropologie* : celui-ci ne décrit pas seulement une activité scientifique visant à connaître l'humain par ses cultures, mais englobe universellement la connaissance et la pratique de l'ensemble des activités par lesquelles les humains *s'humanisent*, ces activités étant, là aussi en un sens très large, ce qui constitue l'éducation. L'anthropologie et l'éducation rassembleraient donc toutes les deux la totalité des processus d'humanisation, ce qui expliquerait leur forte proximité. En d'autres termes, un humain *vit* tous les jours et *apprend* simultanément tous les jours, en une dynamique que seule la mort interrompra car on n'en finit jamais de vivre en tant qu'humain et même de "devenir humain".

Le second argument avance que l'anthropologie et l'éducation se retrouvent dans le fait qu'elles n'ont pas à proprement parler d'*objet* extérieur à elles-mêmes, qu'elles pourraient étudier indépendamment de la participation de celui-ci. Elles ne sont pas des activités associables à des schémas sujet/objet séparant, d'un côté un sujet actif, s'adonnant à l'étude anthropologique et à la modélisation éducative, de l'autre côté un objet passif, soumis à l'examen scientifique et à la manipulation pédagogique. En anthropologie comme en éducation, on ne travaille pas *sur* les autres, mais *avec* les autres. Cela n'est pas sans résonance avec la pratique éducative telle que la définit Paulo Freire, pour qui « personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent entre eux par l'intermédiaire du monde¹¹ ». De même, nul ne saurait comprendre la vie humaine dans la variété de ses expressions sans s'informer auprès des humains eux-mêmes – ni prétendre connaître les populations sans s'appuyer sur celles-ci pour élaborer les compréhensions. Il y a bien sûr une science coloniale, tout comme il y a une éducation unilatérale, mais elles relèvent, pour l'une de l'idéologie, pour l'autre de la *méséducation*.

Conclusion proposée par Ingold : « les principes sur lesquels repose l'anthropologie sont aussi les principes de l'éducation¹² ». Comprenons, non seulement que ces deux activités ont une extension similaire et se déploient chacune selon des méthodes interactives et associatives, mais encore qu'elles s'informent mutuellement : en comprenant comment un enfant s'éduque, on comprend mieux comment se déploie la vie humaine ; réciproquement, en saisissant le sens de la vie humaine, on est mieux à même d'accompagner l'humanisation éducative. Cependant, demandera-t-on, d'autres disciplines (la psychologie ou la sociologie, par exemple) concernent potentiellement, elles aussi, la totalité des activités humaines ; en quoi seraient-elles moins qualifiées que l'anthropologie pour tenir lieu de référence centrale en éducation ? La réponse va de soi : l'anthropologie englobe les autres disciplines et a besoin de celles-ci, sous réserve qu'elles adoptent les mêmes principes de sciences interactives non dogmatiques.

La vie humaine, entendue comme expérience, est donc ce qu'il faut comprendre pour éduquer. Le *sens de la vie humaine* est la norme de l'éducation si celle-ci veut être "humanisante", ce qui entraîne, selon Ingold, trois conséquences que nous allons maintenant exposer.

3. Penser l'éducation en mode mineur

¹¹ Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés* [1969]. Agone, p. 76.

¹² Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation...* *Op. cit.* p. 9.

Le premier effet du rapprochement entre éducation et anthropologie est la distinction entre des modes *majeur* et *mineur* d'éducation. Nous devons en effet éviter la naturalisation de la vie humaine – comme on parle de "naturaliser" un animal, c'est-à-dire de *l'empailler* afin de l'immobiliser dans une posture figée. La vie humaine n'est pas une norme ou une essence fixe, elle est plutôt un pouvoir d'indétermination.

Ingold nomme donc *mode majeur* d'éducation tout dispositif éducatif qui viserait l'installation forcée d'une essence humaine prédéterminée et qui partirait de cet objectif pour déterminer ses modalités interventionnistes. Ce mode majeur est non conforme à l'humain, *primo* car il pose des catégories hiérarchisées d'humains plus ou moins "développées" et conformes au modèle, alors que la diversité et la complexité sont au cœur de la vie humaine depuis son apparition et sa diffusion arborescente sur la planète ; *secundo*, car il incite à déployer des éducations alignées sur un schéma de production standardisée d'humains (ce serait le « *training* » que refuse John Dewey), alors que l'humain se manifeste au sein d'une expérience historique et d'une *praxis* inventive.

Inversement, une logique anthropologique et éducative *en mode mineur* admet que le sens de la vie humaine n'est pas réductible à un état particulier ou à un aboutissement prédéfini. Il est plutôt dans le fait même de *pouvoir devenir*, d'être adaptable, autocréateur, attentif au monde et relié interactivement à celui-ci. L'humanisation est un processus que chacune et chacun fait et refait à sa façon, dans un contexte donné, dans un certain environnement et au sein d'une certaine histoire. En d'autres termes, elle n'a pas une fin inéluctable mais suit, selon les mots d'Ingold, un « cheminement relationnel durable¹³ » dont nul ne doit prévoir l'issue. L'anthropologie et l'éducation ont pour ressort de permettre de comprendre cette merveilleuse variabilité de la vie humaine et elles ne peuvent prétendre à autre chose qu'à prendre soin de ce cheminement relationnel et à en accompagner la dynamique. Toute autre posture, notamment l'ambition de se focaliser sur un aboutissement particulier du processus, c'est-à-dire sur son immobilisation, serait un dévoiement de la vie humaine : l'anthropologie se ferait ethnocentriste et moraliste, et l'éducation dégènerait en "entraînement" et en méséducation.

Dewey ne dit rien d'autre quand il définit l'éducation comme la formation et l'entretien d'une capacité de continuer de s'éduquer. Elle n'est pas *principalement* la transmission du résultat d'expériences passées et extérieures, et son enjeu principal n'est pas de prédéterminer l'expérience de l'avenir ; au contraire, elle vise surtout à préserver *l'avenir de l'expérience*. Cela fait de l'éducation un *vrai problème*, distinct de ces faux problèmes qui renferment déjà leur propre solution. L'éducation n'a pas vraiment de solution préétablie qu'il s'agirait de découvrir ; elle est plutôt, en quelque sorte, une quête d'elle-même par expérimentation continue et réponses partielles et provisoires, ce qui fait que le résultat du processus éducatif est la capacité de continuer à s'éduquer. L'éducation incarne donc la vie dans sa dynamique d'auto-orientation, elle n'est pas une activité de production ou d'entraînement et, en dernière instance, n'a pas de visée extérieure à elle-même. Pour un éducateur, "humaniser", c'est respecter cette dynamique d'interaction.

Cela conduit Ingold à instruire le procès du modèle de la *transmission*, pourtant si présent dans bien des conceptions de l'activité d'éducation. Il souligne d'abord qu'apprendre et mémoriser sont deux activités distinctes ; d'ailleurs, la mémorisation elle-même est bien plus une recreation contextualisée d'un contenu et la remémoration active de celui-ci que sa simple restitution mécanique hors contexte. De plus, la transmission culturelle, qui est certes une donnée des sociétés, ne peut pas être à elle-même sa propre pédagogie. Pour transmettre, il faut communiquer, se relier, interagir et s'adapter à l'environnement, autant d'attitudes qui n'ont rien à voir avec la pédagogie transmissive car elles impliquent toujours une appropriation et une création par l'individu de ses propres versions des matériaux proposés. Ainsi, quand elle est pratiquée au sein d'un partage coopératif d'expérience, la "transmission" nourrit davantage des possibilités d'émancipation qu'elle ne conserve une "tradition" immuable. Enfin, l'image de contenus culturels fixes, qu'il faudrait imprimer tels quels dans l'esprit des individus, est une formalisation abstraite obtenue par une modélisation indifférente aux variations, aux

¹³ *Ibid.*, p. 47.

mouvements et aux effets d'interactions. On ne copie et ne colle pas une culture dans les membres d'un groupe social comme on peut le faire pour des fichiers informatiques. Par conséquent, « l'éducation est avant tout une question d'ouverture aux choses et au monde, [...] un mode d'attention et non de transmission¹⁴ », d'autant plus que le propre d'une culture, c'est de ne pas demeurer identique à elle-même, mais d'être animée de processus de différenciation et de créolisation, autrement dit par cette caractéristique essentielle de l'humain : vivre une histoire.

Une langue, par exemple, n'est pas un objet figé, qu'il faudrait déverser dans l'esprit des jeunes générations. Elle est faite d'usages particuliers, d'emprunts permanents, de créolisations inventives, de dialectes et d'adaptations nouvelles. Comme le dit Édouard Glissant, la créolisation forme l'inévitable dimension « imprévisible » du monde culturel¹⁵. La meilleure façon de faire de toute langue une "langue morte", c'est de la transformer abstraitement en un produit scolastique et d'en privilégier une version figée, érigée au rang de "vrai français", par exemple. La transmission et l'évaluation en mode majeur de la maîtrise de cette forme linguistique académique, c'est-à-dire *peu populaire*, de langue devient alors un des ressorts principaux des inégalités scolaires et sociales.

En fait, l'ensemble ouvert et mobile des dialectes et des usages constituant la langue française fournit bien les matériaux culturels principaux de l'éducation scolaire francophone (il faut donc en cultiver et en pérenniser les emplois), mais le respect scrupuleux de la seule forme académique n'est nullement un objectif prioritaire et universel. L'objectif de l'éducation demeure la vie commune, la communication, l'action collective, l'expérience partagée. Faire de la maîtrise parfaite d'une langue académique l'azimut de la scolarisation, c'est imposer à toutes et à tous ce qui, dans les faits, ne concerne qu'une minorité. C'est agir comme si les capacités rares des athlètes de haut niveau étaient le parangon universel de vertu de l'activité physique éducative, alors que, pour une éducation commune en mode mineur, c'est la pratique universelle, inclusive et différenciée de l'activité physique qui est le véritable enjeu, d'où émergera sans doute la pratique exceptionnelle et experte des "grands sportifs". De même, l'essentiel de l'apprentissage de la langue française n'est pas la maîtrise d'une seule et même forme canonique – d'autant plus qu'il y a *des* français, au Québec, en Afrique de l'Ouest, dans les régions de France, aux Antilles, selon les classes sociales et les générations, etc. – mais la capacité à *communiquer* en français et à se débrouiller avec des formes différentes.

4. Agencement et agentivité

La deuxième conséquence du mariage de l'éducation et de l'anthropologie ingoldienne est la détermination rigoureuse d'une distinction entre une visée d'*agentivité* et une visée d'*agencement*.

Ingold éclaire cette distinction en partant de l'exemple concret d'une randonnée pédestre en montagne, qui met en œuvre les deux modalités d'action dont la distinction est inspirée par Dewey : agir [*doing*] et subir [*undergoing*]. Selon la première modalité, se promener en montagne est une action intentionnelle, qui commande la mise en œuvre consciente et volontaire d'un certain nombre de tâches : se préparer, s'équiper, déterminer un itinéraire et un horaire estimatif, prévoir des pauses, se repérer, etc. C'est là un mode majeur d'activité, qui suppose que l'agent se rende comme maître et possesseur de son agir [*doing*]. C'est ce que l'on peut appeler l'*agentivité* du sujet.

Cependant, dès que la marche proprement dite commence, une seconde modalité impose sa présence : un processus permanent d'*agencement*, par lequel le marcheur interagit constamment avec son environnement, notamment avec le sol sur lequel il pose ses pas. Cet agencement adaptatif est fait de réactivité car, inévitablement, le marcheur ne peut aller qu'en subissant [*undergoing*] les irrégularités du sol et, plus largement, les caractéristiques changeantes de l'environnement. Il n'y a que dans l'espace géométrique, purement abstrait et homogène, qu'un déplacement pourrait se produire par le seul effet

¹⁴ *Ibid.*, p. 14.

¹⁵ Glissant, É. (1992). L'imaginaire des langues. Entretien avec Édouard Glissant. *Études françaises*, n° 28(2-3), p. 21-22.

de l'agentivité algorithmique. Dans la réalité, ce déplacement suppose une masse d'interactions entre le sujet et l'environnement, ce qui est très précisément la voie de l'expérience chez Dewey.

L'agencement est donc cet élément essentiel de l'activité, qui permet à l'individu de s'ajuster constamment à l'environnement. Il ne peut se produire efficacement que si l'agent fait suffisamment preuve d'*attention* à la réalité. Être attentif, c'est tendre vers [*ad-tendere*], se diriger vers, chercher, se relier à. Il s'agit du mode mineur de l'activité, au sens où l'agent doit ici s'adapter au fait de ne pas pouvoir maîtriser totalement l'itinéraire et ses aléas. Ici, il devra trouver des grosses pierres pour poser ses pieds à l'abri d'un fil d'eau coupant le chemin ; là, il devra assurer davantage son équilibre pour ne pas être entraîné au sol par le glissement des graviers sous ses semelles, etc. Ainsi, au lieu de se soustraire abstraitement du monde pour dominer et maîtriser celui-ci, il *habite* inévitablement celui-ci dans le flux de ses expériences et par une suite de relations concrétisant sa présence au monde. La vie humaine toute entière [*bios*] est une tâche de ce type, alliant à un schéma majeur de maîtrise intentionnelle un schéma mineur permanent de réactivité attentionnelle et relationnelle. Ingold en conclut même que l'attentionnalité a une « priorité ontologique en tant que mode fondamental d'existence dans le monde¹⁶ », et que l'esprit humain ne peut ni ne doit se couper du monde en refusant sa dimension *écologique*, c'est-à-dire sa participation interactive à son environnement.

Une éducation en mode mineur se configure donc principalement comme une culture de l'attention et de la relation participative aux objets du monde ; son objectif principal n'est pas la mise à distance, mais le rapprochement et la médiation, sans lesquels aucun agencement n'est possible. C'est là ce qu'indique Dewey quand il dit que la réussite du processus éducatif ne se mesure pas à l'avènement d'un modèle humain figé, mais s'évalue relativement à la capacité de continuer à s'éduquer, dans le cadre dynamique de la continuité de la vie humaine.

5. Éducation et médiation

Enfin, la troisième dimension principale – il en existe d'autres – affirme que l'éducation humaine ne vise pas prioritairement la maîtrise du monde par abstraction, mais la relation à ses objets par expérimentation et agencement coopératif. En ce sens, elle se diffuse comme une *médiation* multiforme. Elle n'est pas la mise en culture d'essences préétablies ou de modèles préconçus, mais l'aide à l'installation de relations ou plutôt : d'*interrelations*.

En ce sens, il s'agit de mettre l'éducation à distance du modèle de la *possession* et de la *maîtrise*, si congruent avec la civilisation capitaliste et avec les déshumanisations néolibérales. Ce modèle, propre au mode majeur d'éducation, est l'analogue pédagogique des arts du gouvernement : les populations qu'il faut rendre gouvernables et employables doivent être éduquées *de l'extérieur*, par un pouvoir pédagogique qui maîtrise le processus éducatif et se méfie plus que tout de l'éventualité d'un dynamisme coopératif et autodéterminé de la part des éduqués. L'éducateur a alors pour tâche de maîtriser l'élève et son cursus et de s'assurer que celui-ci s'engage bien dans une démarche le conduisant ultérieurement à posséder un certain nombre de choses (des savoirs, des diplômes, des moyens d'action, des compétences, des croyances orthodoxes) pour agir lui-même sur la réalité dans un objectif de maîtrise.

A contrario, dans une autre perspective anthropologique que celle diffusée par le modèle de la possession planétaire, la tâche essentielle de l'éducation n'est pas de préparer l'enfant à la possession et à la maîtrise de la réalité, mais de se consacrer à la *mise en relation* de celui-là avec celle-ci. Aider les populations juvéniles à entrer en relation avec la réalité, la nature, la culture, l'humanité, elles-mêmes, les autres : là est l'essence de l'éducation en mode mineur et sa dimension *écopédagogique*. Et la dynamique de ce projet de médiation pourrait faire toute la différence entre un monde dominé et abîmé par le capitalisme ou les ethno-nationalismes, et un monde solidaire, interconnecté, respectueux de tous les termes mis en relation. Ici, il n'est pas uniquement question de modalités pédagogiques

¹⁶ *Ibid.*, p. 39.

(apprendre ensemble et par l'expérience) mais, sur une échelle plus vaste, du "principe des principes" éducatifs : la *médiation*. L'éducation en mode mineur est donc une éducation qui trouve son rythme, ses contenus, son style et ses pratiques dans un processus permanent de mise en correspondance du sujet avec le monde et avec les autres, dans une approche créative et chorégraphique échappant grandement à la maîtrise et à la prévision. L'éducation est ici une *éthique* (une façon de vivre ensemble) et une *praxis* (un acte distinct de la production standardisée). Elle propose à chacun de se former *avec* les choses et les personnes et, pour cela, de se rapprocher d'elles, au lieu de les éloigner par l'abstraction scolastique et objectivation afin de mieux les étudier dans le but d'agir sur elles.

L'importance de ce changement de paradigme ne peut pas apparaître plus clairement que quand on le relie aux urgences anthropocéniques : il faut cesser de réduire l'éducation/instruction à la connaissance de la nature, vaguement assortie de quelques gestes écocitoyens, et aller vers une éducation dont la mission est de *mettre l'enfant en relation d'échange pacifique avec la planète*. Une telle proposition existe déjà depuis l'émergence en Amérique du Sud dans les années 1980-1990 d'un courant *écopédagogique* inspiré par le travail de Paulo Freire sur la conscientisation radicale des opprimés et par les approches du *buen vivir*. De même, l'éducation humanisante doit rompre avec les logiques de dissociation des populations entre elles, pour cultiver l'ensemble des relations afférentes au fait de vivre et d'agir ensemble. L'humanité n'est pas composée d'"ethnies" figées et sans lien les unes avec les autres. Elle est l'histoire de ses croisements, de ses rencontres, de ses points communs et de ses échanges. Elle forme un réseau des réseaux connectés par l'histoire génétique et culturelle des migrations et des interactions entre sociétés. La singularisation culturelle est plutôt le produit colonial artificiel d'un processus de dés-historicisation et de dépolitisation des peuples dominés, parfois repris par ceux-ci dans leur quête de reconnaissance. Quand on part des « chaînes de sociétés », on comprend aisément qu'il n'a jamais existé d'identité locale auto-produite. Il y a surtout et partout une continuité de l'humain, un commun de l'humanité

En d'autres termes, pour que l'expérience éducative puisse assurer la continuité de la vie dont parle Dewey, elle doit se faire médiatrice et s'ouvrir entièrement au partage des expériences. L'attention aux autres, à soi, au monde, à la nature, est le cœur de son activité, et c'est bien ce centre de vie que l'éducation doit accompagner et fortifier. Mireille Cifali¹⁷ insiste donc sur le fait que l'éducation, en tant que métier de l'humain, est avant tout, voire exclusivement, un *métier de la relation*. Éduquer c'est tenter d'instituer des liens qui, en retour, contribuent à l'institution continue de l'éducateur, ce qui ne va évidemment pas sans difficultés ni souffrances potentielles. L'approche tourne ici le dos aux thèses fonctionnalistes faisant de l'éducation une action unilatérale sur les jeunes générations, ce qui impliquerait que l'éducation ait *deux objets* : les enfants (à conformer) et le monde (à préserver et éventuellement à faire évoluer).

Aujourd'hui plus que jamais, si l'on veut que le métier d'éducateur échappe à la mécanisation nécrophile et à l'objectivation de soi et de l'autre, alors il faut cultiver et préserver l'approche universelle par les liens et les transactions, avec tout ce que cela suppose de modification des postures magistrales et de renoncement au désir impossible et nocif de maîtrise des autres êtres et du monde. En ce sens, *l'intelligence des relations* est bien plus importante que l'intelligence des objets, celle-ci aura tout loisir de se développer dans des études approfondies pour celles et ceux qui se spécialiseraient sur tel ou tel point. Or l'éducation scolaire, en général, privilégie l'intelligence des objets et a tendance à négliger celle des relations, pourtant bien plus humanisante.

Conclusion

Les sociétés humaines se posent régulièrement la question de l'éducation, de sa nature et de son coût. Dans une charge humoristique extrêmement corrosive, Jonathan Swift avait proposé une solution économique pour régler la question de la surpopulation d'enfants pauvres en Irlande à son époque :

¹⁷ Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Presses universitaires de France.

déshumaniser radicalement ceux-ci afin de pouvoir les vendre comme viande de boucherie. Les riches Anglais pourraient donc, en consommant les enfants des pauvres Irlandais, contribuer à l'enrichissement de tous et à l'économie réalisée sur les frais d'éducation :

« J'expose donc humblement à la considération du public que des cent vingt mille enfants dont le calcul a été fait, vingt mille peuvent être réservés pour la reproduction de l'espèce, dont seulement un quart de mâles, ce qui est plus qu'on ne réserve pour les moutons, le gros bétail et les porcs ; et ma raison est que ces enfants sont rarement le fruit du mariage, circonstance à laquelle nos sauvages font peu d'attention, c'est pourquoi un mâle suffira au service de quatre femelles ; que les cent mille restant peuvent, à l'âge d'un an, être offerts en vente aux personnes de qualité et de fortune dans tout le royaume, en avertissant toujours la mère de les allaiter copieusement dans le dernier mois, de façon à les rendre dodus et gras pour une bonne table. Un enfant fera deux plats dans un repas d'amis ; et quand la famille dîne seule, le train de devant ou de derrière fera un plat raisonnable, et assaisonné avec un peu de poivre et de sel, sera très-bon bouilli le quatrième jour, spécialement en hiver¹⁸. »

C'est justement dans l'intention de résister à toute déshumanisation, y compris aux formes plus banales que celle que dénonçait le pamphlet de Swift, que l'anthropologie de Tim Ingold, inspirée par la philosophie de John Dewey, rappelle que l'éducation doit s'aligner sur le sens même de la vie humaine. Cela implique une éducation en mode mineur accompagnant l'humain dans l'expérience de ses relations attentives avec la réalité. Cette éducation est d'autant plus nécessaire que l'époque contemporaine subit le primat de processus mortifères : ethnicisations nationalistes et fondamentalistes, compétition généralisée, exploitation sans limites de l'humain et de ses milieux... Trop souvent, ce qui détruit l'humain est paradoxalement posé comme "naturel" à l'humanité : la race et l'ethnie, la compétition, la maîtrise individualiste, etc., alors qu'il ne s'agit que d'*artefacts*.

En contrepoint, l'humain est ce qui ne survit pas sans coopération, échanges, partages et expérience d'agencement au monde. Là est la leçon de l'anthropologie. À l'heure où le moindre système automatisé se permet de me contraindre à prouver que "*je ne suis pas un robot*" et où le moindre gestionnaire néolibéral mesure mon temps de cerveau disponible et ma quantité de travail comme si je n'étais qu'un élément dérisoire au sein d'un tableau *excel*, l'éducation en mode mineur constitue sans doute une forme de résistance à cette déshumanisation contemporaine.

Bibliographie

- Chomsky, N. (2010). *Pour une éducation humaniste* [2003]. Éditions de L'Herne.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* [1916]. Armand Colin.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits II, 1976-1988*. Gallimard.
- Glissant, É. (1992). L'imaginaire des langues. Entretien avec Édouard Glissant. *Études françaises*, n° 28(2-3), p. 11-22.
- Hugo, V. (1889). Discours sur l'Afrique [1879]. *Œuvres complètes. Actes et paroles*, IV. Société d'éditions littéraires et artistiques.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation* [2017]. Presses universitaires de Rennes.
- Kant, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation* [1803]. Vrin
- Montaigne, M. de (1992). *Essais*. Presses universitaires de France.
- Swift, J. (1859). Modeste proposition pour empêcher les enfants pauvres en Irlande d'être à la charge de leurs parents ou de leur pays et pour les rendre utiles au public [1729]. Dans *Opuscules humoristiques*. Poulet-Malassis et De Broise.

¹⁸ Swift, J. (2000). Modeste proposition pour empêcher les enfants pauvres en Irlande d'être à la charge de leurs parents ou de leur pays et pour les rendre utiles au public [1729]. Dans *Opuscules humoristiques*. Poulet-Malassis & De Broise, p. 165.