

Apprendre, c'est Entrer dans le Monde Humain et s'y Produire comme Humain

L'Éducation comme Fondement Anthropologique

Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano

A Educação como Fundamento Antropológico

BERNARD CHARLOT

Universidade Paris 8, França
EDUCON, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

RÉSUMÉ : *L'enfant naît hominisé, mais non humanisé. Il naît dans un monde que des milliers de générations humaines antérieures ont produit, en créant d'innombrables médiations instrumentales et symboliques. Il s'humanise en entrant dans ce monde et en apprenant, c'est-à-dire en s'y appropriant certaines de ces médiations. Il en est capable car il est né hominisé, membre de l'espèce Sapiens, pourvue d'un génome qui a pour spécificité d'être un dispositif pour apprendre. Le processus anthropologique qui articule hominisation et humanisation s'appelle éducation et il rend possible l'existence même d'une espèce humaine. Apprendre, c'est entrer dans le monde humain, comme le confirment des recherches de terrain. C'est une longue aventure et la question est aujourd'hui posée de savoir si elle a encore un avenir. Nous avons besoin d'une Nouvelle Utopie Anthropologique.*

APPRENDRE. ÉDUCATION COMME PROCESSUS ANTHROPOLOGIQUE. HUMANISATION.

RESUMO: *A criança nasce hominizada, mas não humanizada. Ela nasce em um mundo que milhares de gerações humanas anteriores produziram, criando inúmeras mediações instrumentais e simbólicas. Ela se torna humana entrando neste mundo e aprendendo, ou seja, apropriando-se de algumas dessas mediações. Ela é capaz de fazer isso porque nasceu hominizada, um membro da espécie Sapiens, provida de um genoma que tem a especificidade de ser um dispositivo de aprendizagem. O processo antropológico que articula hominização e humanização chama-se educação e possibilita a própria existência de uma espécie humana. Aprender é entrar no mundo humano, como confirmam pesquisas de campo. É uma longa aventura e hoje a questão é levantada de saber se ainda tem futuro. Precisamos de uma Nova Utopia Antropológica.*

APRENDER. EDUCAÇÃO COMO PROCESSO ANTROPOLÓGICO. HUMANIZAÇÃO.

ABSTRACT: *The child is born hominized, but not humanized. He is born in a world that thousands of previous human generations have produced, creating countless instrumental and symbolic mediations. He becomes human by entering this world and learning, that is, by appropriating some of these mediations. He is able to do this because he was born hominized, a member of the Sapiens species, endowed with a genome which has the specificity of being a device for learning. The anthropological process that articulates hominization and humanization is called education and it makes possible the very existence of a human species. To learn is to enter the human world, as confirmed by field research. It is a long adventure and today the question is raised whether it still has a future. We need a New Anthropological Utopia.*

TO LEARN. EDUCATION AS AN ANTHROPOLOGICAL PROCESS. HUMANIZATION.

Apprendre.

On peut, à partir de ce mot, entrer dans au moins deux problématiques de recherche.

L'une se centre sur des questions opérationnelles, didactiques et méthodologiques. Souvent, elle argumente en termes d'efficacité, mais, en fait, mieux vaut parler ici d'opérationnalité plutôt que d'efficacité. En effet, poser directement la question didactique « comment apprendre ? », et donc aussi « comment enseigner ? », ne résout pas le problème de l'efficacité de l'enseignement, qui implique des questions bien plus redoutables. Il faut prolonger la question : « Comment apprendre *quand on en a envie* ? ». Car si l'élève n'a pas envie d'apprendre, aucun procédé didactique ne sera efficace – à moins, précisément, qu'il n'éveille une envie d'apprendre. En continuant le questionnement : « Pourquoi avoir envie d'apprendre ? », « Comment faire naître chez les élèves des envies d'apprendre ? »

On est ainsi renvoyé à une autre problématique, plus fondamentale, de nature anthropologique : « pourquoi nous, êtres humains, devons-nous apprendre tant de choses ? », y compris, enfants et adolescents, de choses qui ne nous « serviront » jamais ? Pourquoi ressentons-nous (tout au moins, parfois...) cette envie, finalement assez étrange, d'apprendre ? Nous apprenons tout au long de notre vie : à reconnaître les gens, à marcher, à parler, à séduire, à convaincre pour obtenir ce que nous voulons, à lire etc. - à tel point que cela a fini par nous paraître « normal », « naturel ». Mais en fait c'est seulement parce que nous sommes capables d'apprendre et que nous avons tant de choses à apprendre que nous sommes humains et réciproquement. Telle est la thèse explorée, explicitée et défendue dans ce texte.

1. L'Homme naît hominisé, mais non humanisé

Par où commencer ? Ce n'est pas simple, dans la mesure où ce qui est en jeu, directement ou indirectement, c'est la définition de ce qu'est un être humain. Or, c'est quand elles ne définissent pas clairement leur perspective initiale sur l'être humain et ratent ainsi leur point de départ, que les sciences humaines déraillent, comme l'a magistralement démontré Norbert Éliás, dans des textes encore trop négligés par la réflexion contemporaine (1973, 1975, 1991)¹. Par où commencer ? Par l'individu qui apprend, ou par la société qui enseigne ? Ce sont

¹ Je n'ai moi-même lu ces textes que très récemment, après avoir pensé qu'une recherche sur le processus de civilisation pouvait présenter un intérêt pour moi, qui ai développé un travail sur Désir et Norme dans mon plus récent livre, *Éducation ou Barbarie* (2020). Ces textes proposent, dès 1939, une réflexion fondamentale sur les

là en fait, comme l'explique bien Élias, deux perspectives sur une seule et même réalité, de sorte que lorsqu'on tente d'analyser de façon isolée, en soi, « l'individu » ou « la société », on se trouve rapidement renvoyé à l'autre pôle, dans un effet de miroir.

Lorsqu'on soulève la question de l'apprendre, le plus souvent on part de l'individu qui doit apprendre. Commençons donc par l'individu, y compris dans notre approche anthropologique : un enfant naît et il va apprendre. Il apprendra des choses que les membres d'autres espèces vivantes doivent aussi apprendre : à s'orienter et se déplacer, à communiquer avec les siens et avec des vivants d'une autre espèce, à se protéger d'eux et à les utiliser etc. Mais il apprendra aussi des choses que seuls les êtres humains sont capables d'apprendre, notamment, très tôt, par la parole. Mais il n'apprendra ces choses spécifiques que si l'opportunité lui en est donnée. Il y a là un point essentiel, une spécificité anthropologique absolue, que l'exemple du langage (et ce n'est pas un hasard) permet particulièrement bien de comprendre : l'Homme² naît hominisé, mais non humanisé.

Il naît hominisé, c'est-à-dire membre d'une espèce, Sapiens³, capable d'activités dont aucune autre espèce vivante n'est capable. Ainsi, jamais un chimpanzé ne parlera, bien qu'il ait à 98,8% le « même » matériel génétique que l'homme et même quand il est élevé comme un bébé humain – cela a déjà été tenté. Il pourra apprendre des signes, jusqu'à 150 environ, avec lesquels il communiquera avec les chercheurs. Mais jamais il ne parlera, car il ne dispose pas des possibilités physiques pour le faire (larynx etc.) et, plus important encore, jamais il n'utilisera un langage de type humain. Il pourra, par signes, exprimer ce qu'il a envie de faire, maintenant, ou même partager avec le chercheur une activité en contexte, mais il ne parlera pas du monde simplement pour le décrire et pourra encore moins parler de mondes qui n'existent plus ou n'existent pas encore ou de mondes totalement imaginaires. Le chimpanzé communique par signes, en contexte, alors que le rapport de l'homme au langage est un rapport au monde, y compris à des versions du monde qui n'ont jamais existé, n'existeront jamais et ne peuvent satisfaire aucune nécessité biologique. C'est là une différence génétique, une différence d'espèces : l'homme naît Sapiens, hominisé, alors que le chimpanzé naît chimpanzisé – si on me permet l'expression. De sorte qu'une partie de ce que l'un peut apprendre, l'autre ne sera jamais capable de le faire – de façon d'ailleurs réciproque.

L'homme naît hominisé, mais il ne naît pas humanisé. Lui seul est capable d'apprendre à parler, mais s'il est abandonné en forêt et survit en tant qu'« enfant sauvage », il ne parlera pas quand on le retrouvera. Pour parler, et pour apprendre beaucoup d'autres choses, il faut être né dans l'espèce Sapiens, mais aussi vivre dans un monde humain, y être humanisé, ce qu'on appelle « éduqué ». Nous sommes hominisés par naissance et humanisés par éducation. L'enfant apprendra parce qu'il naît capable d'apprendre - condition d'espèce, génétique. Mais il n'apprendra que s'il est accueilli dans un monde humain et il apprendra ce que ce monde, ici et maintenant, lui propose – condition d'espèce, historico-culturelle.

Homínisation et humanisation : ce sont là les deux approches, complémentaires, qui permettent de définir la spécificité de l'être humain.

rapports entre « individu » et « société », qui anticipe ce que Bourdieu, moi-même et quelques autres écrivons bien plus tard, à partir de nos propres questions et recherches.

² Bien évidemment, lorsqu'est évoqué ici l'homme, sans autre précision, il s'agit autant de sa version féminine (la femme) que de sa version masculine (l'homme) ou, d'ailleurs, d'autres versions de genre.

³ Sapiens et Neandertal sont des mots aujourd'hui utilisés en français ; on peut donc se dispenser de les écrire en italique, comme des mots latins, quand ce n'est pas nécessaire dans le contexte.

L'être humain est génétiquement spécifique – comme le sont d'ailleurs toutes les espèces, puisque c'est là une condition pour qu'une espèce soit distinguée d'une autre. Cette spécificité est biologique, anatomique, physiologique. Ainsi, Sapiens, c'est-à-dire l'espèce humaine qui nous intéresse particulièrement ici, est l'unique animal avec un menton. Plus sérieusement, et c'est la base de toutes les autres spécificités, il dispose d'un génome différent non seulement de celui du chimpanzé mais aussi de celui de ses plus proches cousins humains connus, Neandertal et Denisova, bien qu'il ait hérité quelques gènes de ces deux espèces. Mais Sapiens présente aussi une spécificité génétique toute particulière : une ample capacité à apprendre. Génétiquement, Sapiens n'est pas équipé pour survivre, mais pour apprendre. De sorte que, tout à la fois, il est beaucoup plus fragile que d'autres êtres vivants et il pourra, plus tard, vivre dans un monde humain qui manipule la vie par ingénierie et dans lequel on peut survivre à un infarctus ou à un cancer. Un des développements particulièrement intéressants de la Génétique contemporaine est l'Épigénétique, qui étudie la mobilisation, ou le dépérissement, de potentialités génétiques, selon qu'elles sont ou non sollicitées dans un environnement déterminé. La spécificité humaine est épigénétique : par son génome l'homme est capable d'apprendre, mais cette capacité ne s'actualise en apprentissages effectifs que si elle est éveillée, alimentée, entretenue, requise, développée par et dans un monde humain. On peut donc définir cette spécificité à partir du génome, mais aussi à partir du monde humain lui-même. Sans le génome, sans l'homínisation, Sapiens n'existerait pas, tout au moins dans sa forme actuelle. Mais sans l'humanisation produite par le monde humain qui accueille le petit de l'espèce, Sapiens n'existerait pas non plus. Est humain ce qui est porté par un génome spécifique. Est humain ce qui a été produit par des dizaines de milliers de générations antérieures et s'est sédimenté comme monde humain. Ce qui fait le lien entre ces deux définitions de l'humain, c'est l'éducation, ce processus qui humanise le petit de l'espèce homínisée.

2. L'éducation est un processus anthropologique

L'idée n'est pas vraiment nouvelle, mais il faut bien comprendre sa portée. Cela fait longtemps que l'on sait, et que l'on a dit, que l'Homme se produit lui-même. Telle est l'idée centrale du mythe de Prométhée : l'homme a été oublié dans la distribution des qualités naturelles, il est faible, ne vole pas, ne court pas vite, n'a pas de longs crocs affilés, mais Prométhée a volé aux dieux et lui a offert ce qui lui permet de surpasser toutes les qualités naturelles : le feu, symbole de la technique (Platon, 1950). Sous une autre forme, l'idée est centrale, également, chez Marx : par sa *praxis*, l'homme transforme la nature, produit son monde et, dans le même mouvement, se transforme et se produit lui-même (Marx, 1966). L'idée a également été amplement développée par l'anthropologie philosophique allemande : l'homme est une créature ouverte au monde (Scheler), « lacunaire » (Herder et Gehlen) et « il doit rattraper le monde qui, d'ores et déjà, a une avance sur lui » (Anders) (Charlot, 2020, p. 203).

Toutefois, bien que connue et reprise sous diverses formes au long de notre histoire culturelle, cette idée n'est guère mobilisée dans la réflexion sur l'éducation. Celle-ci continue à osciller entre célébration de la tradition, du classicisme, *back to basics*, et hymne à la nature, à la créativité, à la spontanéité ; et quand elle sort du débat entre pédagogies « traditionnelles » et « nouvelles », c'est pour nous proposer l'être humain comme le point où se croisent réseaux de

synapses et *hyperlinks* (Charlot, 2020). On sait, bien sûr, que l'enfant a besoin d'être accueilli, éduqué, introduit dans le monde, mais on traite l'idée sous une forme affaiblie. Ou bien on continue à penser l'éducation comme ce qui va arriver à *l'individu* qui naît, comment il va être traité, comment il va réagir etc., dans des problématiques anthropologiquement fades et même, le plus souvent, muettes sur la question anthropologique⁴. Ou bien on pense l'éducation comme le processus qui reproduit la société, avec ses inégalités sociales, sexuelles, ethno-raciales, en passant sous silence le fait que ces sociétés sont humaines et que ce qui y est produit et reproduit, c'est l'espèce humaine.

Il faut prendre au sérieux, et au sens fort, l'idée que l'éducation est un processus anthropologique.

Pédagogiquement, elle dit que l'éducation produit l'enfant comme humain - comme une certaine version d'être humain. L'enfant ne serait pas un être humain s'il n'était pas éduqué ; et il deviendra le type d'être humain que l'on a éduqué, ou un être humain qui refuse plus ou moins résolument d'être le type d'être humain que l'on voulait éduquer - mais, dans tous les cas, de bon gré ou à contre-courant, il sera l'effet humain de processus d'éducation.

Philosophiquement, il s'agit de comprendre que si l'on veut savoir ce qu'est « l'humain », il ne faut pas s'intéresser seulement à ce qu'est et peut devenir un individu, considéré dans ses caractéristiques innées ou acquises, mais aux caractéristiques du *monde* humain – des mondes humains qui ont été produits au cours de l'évolution et de l'histoire. Qu'est-ce que l'humain ? C'est ce sujet singulier capable de bien des choses dont son chien et son perroquet ne sont pas capables. Mais c'est aussi, et d'abord, ce qui a été inventé au cours de l'évolution et de l'histoire par les dizaines de milliers de générations humaines qui se sont succédé. L'humain, c'est ce que les diverses espèces humaines, y compris la dernière d'entre elles en date, la nôtre, Sapiens, ont produit, au long du temps, par accumulation, destruction, contradiction, sédimentation. L'humain, c'est l'essence, advenue et provisoire, de cette synthèse objectivée de l'espèce que constitue notre monde, radicalement différent, pour le meilleur et pour le pire, de ceux qu'habitent les autres espèces vivantes. Apprendre, c'est entrer dans un monde humain, dans les formes que ce monde nous propose.

3. L'Homme : une longue aventure

« Par où commencer ? », ai-je demandé au début de ce texte. On peut commencer par l'individu, en tant que génome et sujet humain porteur d'une histoire. Mais nous avons vu que cela oblige à ouvrir la question du monde humain et, donc, de l'espèce qui l'a engendré et continue à le produire. On peut donc aussi commencer par ce monde, et cette espèce. On sait encore peu comment ils se sont construits au cours de l'évolution. En effet, la paléanthropologie, qui étudie cette évolution, a travaillé surtout à partir d'os et de dents, ce qui l'a incité, quasi inévitablement, à s'interroger sur l'évolution des humains en tant qu'*individus*. Toutefois, on apprend aussi à partir des os ; Margaret Mead, dit-on⁵, répondit à une étudiante qui l'interrogeait sur le premier signe de civilisation, que c'est un fémur cassé et

⁴ Sauf, bien sûr, quand la question de l'éducation est traitée par des anthropologues, comme Margaret Mead dans *Coming of Age in Samoa*. Mais ce qui intéresse cette anthropologie, c'est la question de la culture, bien plus que celle de l'éducation.

⁵ C'est une anecdote assez souvent évoquée, sans texte de référence.

cicatrisé, car un être humain ainsi blessé ne pourrait pas survivre et cicatriser s'il n'y avait pas d'autres êtres humains pour prendre soin de lui. En outre, la paléanthropologie dispose d'indices au-delà des os : matériel funéraire ; coquillages, ocre et autres ornements ; peintures rupestres ; et plus encore, aujourd'hui, ADN ancien qui permet de penser l'évolution en termes de populations, et non plus simplement d'individus.

En remontant aussi loin que c'est aujourd'hui possible, notre histoire a commencé il y a 13,8 milliards d'années. Par ce qui est connu comme le Big Bang. Qui n'a probablement été, d'ailleurs, ni *big* ni *bang* – ce nom lui ayant été donné dans une émission de la BBC britannique, avec une intention péjorative, par un opposant à la théorie. Dans le vide s'est produite une infime fluctuation quantique, déclenchant une inflation qui a engendré un univers d'énergie et de matière en expansion et a créé l'espace-temps (Tonelli, 2022). Après une infinitésimale phase paroxystique, apparaissent l'énergie et la matière actuelles. Elles sont d'abord concentrées en un petit volume à densité et température très hautes, puis, dans un mouvement d'inflation cosmique à rythme effréné, elles prennent la forme d'énormes nébuleuses gazeuses, d'où naissent, par refroidissement et ralentissement progressifs, la lumière, les étoiles, les galaxies, les systèmes solaires, les planètes. Parmi les centaines de milliards de galaxies : la nôtre, la Voie lactée, dont la partie centrale est un énorme trou noir, mais qui comporte une petite partie lumineuse. Parmi les centaines de milliards d'étoiles qui forment cette galaxie, le Soleil, une étoile naine, masse d'hydrogène et d'hélium, au centre d'un système solaire constitué il y a 4,57 milliards d'années et comprenant huit planètes et des planètes naines, des centaines de satellites, des milliers de corps célestes et d'astéroïdes (Tonelli, 2022). Parmi ces huit planètes, la Terre, dont l'âge est estimé à 4,54 milliards d'années. Troisième à partir du Soleil, elle apparaît comme privilégiée, et même plutôt chanceuse : à bonne distance du Soleil, protégée par une atmosphère, une couche d'ozone et un champ magnétique, stabilisée par la masse qu'elle constitue avec la Lune, son satellite, elle est couverte, sur 71% de sa superficie, d'eau, source de vie. Les structures biologiques élémentaires y apparaissent il y a 3,5 milliards d'années, suivies par les organismes pluricellulaires il y a 2 milliards d'années, puis les premiers vertébrés il y a 500 millions d'années (Ma). L'extinction des dinosaures, il y a 65 Ma, permet le développement et la diversification des mammifères ; parmi eux, les primates ; parmi eux, les hominidés (les « grands singes », sans queue), qui, par divergences génétiques, donnent origine aux orangs-outans (il y a 13 Ma), aux gorilles (9 Ma) et, à partir d'un Dernier Ancêtre Commun (DAC), il y a 6 ou 7 millions d'années, aux chimpanzés (*pan*) et aux hominines (australopithèques il y a 4,2 Ma, puis *homo* il y a 2,5 Ma).

Ce fut une longue aventure, non programmée, souvent chaotique, dans laquelle nous, hommes, n'avons eu aucune espèce d'importance ; nous sommes un sous-produit infime de l'aventure de l'Univers. Cette aventure cosmique est elle-même assez fantastique, tout comme la Terre et la vie qui s'y est développée, mais nous n'y avons pas eu plus d'importance, jusqu'à très récemment, que celle de milliers d'espèces vivantes qui se sont éteintes. Toutefois, au cours de ses sept millions d'années, ce petit vivant négligeable, *Homo*, a lui-même construit une étonnante et improbable aventure. Au début insignifiante, elle est aujourd'hui préoccupante car elle met en péril les équilibres de la planète Terre. Il n'y a pas de point zéro de cette aventure (pas de « création de l'Homme »⁶), de sorte qu'il est même difficile aujourd'hui de décider si les

⁶ Au Brésil, où je vis, une telle affirmation n'a pas l'évidence qu'elle a aujourd'hui dans un pays comme la France. Bien au contraire, c'est Dieu qui paraît évident. Une telle affirmation appelle donc un commentaire. Si l'on est croyant, on peut certes imaginer une intervention divine dans cette aventure, mais à condition de respecter ce qui

fossiles les plus anciens, Toumai et *Orrorin tugenensis*, sont encore des formes du Dernier Ancêtre Commun ou appartiennent déjà à la branche australopithèque-*Homo*. Mais on connaît les processus et les grands moments de cette aventure (Charlot, 2020). Deux points méritent une attention particulière.

Tout d'abord, il y a eu plusieurs espèces humaines. En fait, à proprement parler, l'Homme n'est pas une espèce, c'est un genre, qui englobe plusieurs espèces, notamment Sapiens. Notre espèce est humaine parce qu'elle fait partie d'un genre humain, mais il y en a eu bien d'autres, qui se sont éteintes. Selon les dénominations paléanthropologiques, qui peuvent varier un peu selon les chercheurs : *Homo habilis*, *rudolfensis*, *ergaster*, *erectus*, *floresiensis*, *rhodesiensis*, *heidbergensis*, *neanderthalensis*, *denisovanos*, et quelques autres (Coppens et Picq, 2001 ; Picq et Coppens, 2001 ; Picq, 2016). Il ne s'agit pas d'une évolution en ligne, d'une épopée héroïque qui aurait peu à peu transformé *habilis* en *sapiens*, mais d'une évolution buissonnante, pour reprendre le terme des chercheurs. Certes, ces espèces naissent les unes des autres, mais certaines ont disparu sans laisser aucune trace, si ce n'est, éventuellement, quelques gènes transmis à d'autres espèces humaines – ce qui est le cas, notamment, de nos plus proches cousines, *neanderthalensis* et *denisovanos*. D'autre part, considérées sur temps long, ces espèces se succèdent, mais, dans leur temps d'existence, elles coexistent durant des dizaines de milliers d'années – ce qui a été le cas, par exemple, de Neandertal, de Denisova et de Sapiens. La situation normale au cours de l'évolution est celle d'une « humanité à plusieurs visages » (Picq, in Coppens et Picq, 2001, p. 21), avec plusieurs espèces humaines dispersées sur la planète au même moment. Le moment actuel, où le genre *Homo* est représenté par une seule espèce, *Sapiens*, est hors-norme, et inquiétant : en général, une telle situation préfigure une extinction de l'espèce et du genre⁷.

Cette pluralité buissonnante est très importante pour comprendre qui nous sommes et ce que signifie « apprendre ». L'homme n'est pas une essence humaine, donnée au départ et qui se déploierait au cours du temps en des formes de plus en plus habiles et intelligentes, de sorte que le nouveau-né serait déjà, par essence, un être humain, avec tout ce que cela implique. L'homme est le résultat d'une longue et improbable aventure, il n'est pas là au départ, mais à l'arrivée, toujours provisoire, cette arrivée étant génétique et historico-culturelle. De sorte que le nouveau-né, devenu Sapiens lors des neuf mois précédents à partir d'un ovule et d'un spermatozoïde qui étaient eux-mêmes le résultat d'une longue aventure génétique, va devoir devenir humain, un humain du temps et du lieu où il naît – et, pour cela, apprendre, être éduqué.

Un autre point mérite une attention particulière si l'on veut comprendre pourquoi les êtres humains sont obligés d'apprendre pour être : l'aventure humaine est l'effet d'un processus dialectique en double mosaïque, avec sauts qualitatifs à partir d'une évolution en continu (Charlot, 2020).

L'espèce se construit peu à peu, à partir de mutations génétiques qui, au long de millions d'années, la font diverger d'une autre espèce avec laquelle elle partage un ancêtre commun. Une mutation est aléatoire et elle ne se transmet que si l'individu n'en meurt pas et s'il se

a été établi scientifiquement, donc d'écarter les discours « créationnistes ». Ceux-ci ont une signification mythologique, symbolique, mais aucun sens scientifique. On sait, par science et non par mythe, que l'homme n'a pas été créé tel qu'il est aujourd'hui, qu'il n'a pas été programmé, qu'il n'est pas une essence intemporelle, qu'il est le résultat d'une aventure (y compris si l'on veut avancer l'hypothèse qu'un dieu s'en est mêlé de quelque façon).

⁷ Existent actuellement plus d'une centaine d'espèces de singes non humains et une seule espèce humaine.

reproduit ; elle ne se transmet d'ailleurs pas nécessairement car le fils ou la fille naît de deux parents, donc deux génomes, et ne reçoit pas l'intégralité du matériel génétique de chacun d'eux. Autrement dit, une grande partie des mutations affectent seulement un individu, éventuellement quelques descendants, et disparaît avec eux. Certaines, cependant, procurent à ceux qui en sont affectés un avantage particulier pour survivre ou pour séduire un partenaire sexuel, par conséquent ils se reproduisent plus fréquemment et ces mutations, donc, se répandent dans les nouvelles générations et peuvent finir par se généraliser dans une population. Chaque mutation transforme un matériel génétique qui, par ailleurs, est l'objet d'autres mutations et ces diverses mutations, aléatoires, ne sont pas automatiquement coordonnées. Elles ne vont subsister, coexister, s'articuler dans le génome, que si elles sont compatibles et collaborent dans la survie et la reproduction d'un organisme. Ainsi s'assemblent, comme dans une mosaïque, des mutations d'abord aléatoires.

Ces organismes en mutation vivent dans des espaces humains, donc sociaux et culturels. Les mutations ont d'autant plus de probabilité de se transmettre de génération en génération qu'elles fournissent un avantage pour la survie et la reproduction dans un milieu donné, mais cela n'a rien d'automatique. Ainsi, on ne sait pas bien pourquoi les mâles humains, qui ont perdu leurs poils simiesques, ont gardé une barbe : si c'est un avantage génétique, pourquoi beaucoup d'entre eux se rasent-ils ? La génétique n'est pas l'effet direct de la culture et la culture n'est pas l'effet direct de la génétique. De la même façon que la mosaïque génétique se construit dans sa logique propre, la culture a sa propre dynamique et elle est autocatalytique : la culture produit elle-même de la culture, dans des processus spécifiques. Ces processus culturels sont eux-mêmes divers, coexistent plus ou moins et finissent, eux aussi, par s'assembler comme dans une mosaïque.

Les deux mosaïques, génétique et culturelle, ne peuvent pas se construire de façon indépendante, et encore moins incompatible. Quand les potentialités génétiques de l'être humain évoluent, par exemple quand il devient bipède ou quand s'accroît son volume cérébral, cela a des effets culturels. Inversement, quand s'imposent de nouvelles exigences culturelles, les conditions de survie et de reproduction changent, donc aussi les probabilités qu'une mutation génétique se transmette. La génétique et la culture ne sont pas la cause, ni l'effet direct, l'une de l'autre : les mutations sont aléatoires, les cultures sont autocatalytiques, les populations humaines présentent de petites variations génétiques et culturelles. Mais, sur le temps long et au niveau d'une espèce, les mosaïques génétique et culturelle convergent, se combinent, s'harmonisent : malgré les petites variations entre populations humaines, leur génome est pour l'essentiel identique et toutes parlent et produisent des interprétations du monde et d'elles-mêmes.

4. L'éducation, une condition d'existence de l'espèce humaine

Poser ainsi, à la fois, l'aléatoire des transformations élémentaires, leur progressive et indispensable compatibilité et des effets de synthèse en deux mosaïques articulées permet de comprendre la dialectique entre continuité animale et exceptionnalité humaine. Le modèle est ici celui de la dialectique entre quantité et qualité chez Hegel (2015) : l'accumulation de petites transformations quantitatives peut produire des modifications qualitatives radicales ; si l'on augmente peu à peu la température de la glace, elle devient eau, puis vapeur. L'homme est le produit de mini-transformations biologiques et culturelles au long de sept millions d'années. Il est l'effet d'un processus continu, et en ce sens c'est un vivant comme les autres, il n'y a pas d'« exception humaine » (Schaeffer, 2007). Mais au cours de l'évolution humaine, il y a eu des moments où les mosaïques génétique et culturelle, et leur synthèse, ont provoqué des sauts qualitatifs, de sorte que ce vivant comme les autres n'est pas vraiment comme les autres. Nous ne sommes pas des exceptions par essence, et sur ce point je suis d'accord avec Schaeffer, mais nous sommes des exceptions par devenir, cette exceptionnalité ayant été engendrée par le processus évolutif lui-même. *Homo ergaster* (la première forme, africaine, d'*Homo erectus*), il y a environ 1,8 million d'années, puis, probablement, l'ancêtre commun à Neandertal et à Sapiens, il y a 500 000 ans, peut-être le Sapiens moderne il y a 120 000/150 000 ans et à coup sûr le Sapiens très proche de nous il y a environ 40 000 ans, peuvent être considérés comme des sauts qualitatifs dans l'évolution. Ensuite, dans une temporalité trop courte pour que se manifestent chez l'homme des mutations génétiques significatives, un saut qualitatif d'origine culturelle a eu lieu au néolithique, il y a environ 8 000/10 000 ans, et beaucoup d'autres depuis.

Ce processus évolutif et historique a eu pour effet que l'être humain a vécu dans des environnements de plus en plus différents du milieu tropical dans lequel il est apparu il y a quelques millions d'années : au cours du temps, il est advenu avec des génomes de plus en plus ouverts et il a construit des mondes nouveaux. Ce sont là deux effets évolutifs indissociables : un génome plus ouvert permet de vivre dans des habitats différents, et, symétriquement, des mondes nouveaux requièrent de nouvelles potentialités génétiques, donc une plasticité de l'espèce. L'être humain est l'effet de cette double aventure, génétique et culturelle. De sorte que la spécificité humaine, comme nous l'avons vu, est double, et indissociable : elle particularise le génome de Sapiens, elle s'exprime aussi dans le monde humain. Ce monde a été produit par les activités des centaines de milliers de générations, y compris pré-sapiens, qui nous ont précédés et engendrés et par les émotions, les rêves et les pensées qui ont accompagné ces activités, comme causes et conséquences. Activités, peurs, fêtes, chagrins, espoirs, cathédrales, massacres, poésie, mathématiques etc. se sont transmis de génération en génération, par cumul, création et élimination, et leurs effets se sont sédimentés en un monde humain, « synthèse objectivée de l'espèce » (Charlot, 2020, p. 288).

Ce sont les activités des hommes *et des femmes* qui ont produit ce monde humain. Le rôle des femmes a été important (Picq, 2020). Pour une raison biogénétique à conséquence culturelle fondamentale, qui se met probablement en place dès *Homo erectus*, il y a 1,8 million d'années. La bipédie rétrécit le bassin humain, donc le pelvis féminin, alors même que le volume du crâne augmente, de sorte que l'accouchement devient de plus en plus difficile ; par voie de mutations, survivent les mères dont le bassin est plus large (différence, aujourd'hui encore, entre femmes et hommes) et les enfants qui naissent plus tôt que prévu (par comparaison avec les primates, la grossesse de la femme devrait durer une vingtaine de mois et

non neuf mois). De sorte que le nouveau-né humain naît avant d'être terminé et que son cerveau, encore assez peu structuré, se développe après sa naissance, dans un utérus social, ce qui a évidemment des conséquences culturelles fondamentales (phénomène dénommé « l'altricialité secondaire »). La fonction de la femme dans l'évolution n'a pas été uniquement biogénétique : il est probable qu'elle a été importante dans la domestication du feu (si les femmes s'occupaient déjà de la cuisine...) et dans l'utilisation d'outils (chez les chimpanzés, donc peut-être aussi chez notre Dernier Ancêtre Commun, ce sont les femelles qui utilisent des pierres pour casser les noix – et sont imitées par leurs enfants).

Ce n'est pas l'éducation qui a produit le monde humain, ce sont les activités des hommes et des femmes. Mais les effets de ces activités n'ont pu s'accumuler, se développer et engendrer un *monde* que parce que chaque génération humaine en reçoit un et le transmet, ce qui implique d'apprendre, d'être éduqué, puis d'enseigner et d'éduquer. Le processus d'humanisation n'a été possible que grâce à une double reproduction. Celle au cours de laquelle des femmes et des hommes s'accouplent et se reproduisent ; nous avons, vous et moi, des dizaines de milliers d'ancêtres et si, une seule fois, la rencontre sexuelle entre elle et lui ne se produit pas, nous, des dizaines ou centaines de milliers d'années plus tard, nous ne sommes pas là ; il y en a peut-être un autre à notre place, mais ce n'est pas nous. Le processus d'humanisation suppose, également, que chaque génération n'ait pas tout à reprendre à zéro. Les groupes de chimpanzés aussi ont des cultures, mais elles ne sont pas cumulatives, ou fort peu ; chaque génération doit reproduire, pour soi-même, la culture du groupe, comme si c'était la première fois. La culture humaine, au contraire, est cumulative et autocatalytique (Schaeffer, 2007) : chaque génération reçoit un monde de la génération précédente, le maintient en l'enrichissant ou en le détruisant un peu et le transmet, plus ou moins modifié, à la génération suivante. Les chimpanzés, et quelques autres espèces animales, utilisent aussi des outils, mais seul l'homme se sert des outils pour produire d'autres outils, différents. D'autres espèces, fort nombreuses, communiquent par des systèmes de signes, mais seul l'homme construit des bibliothèques et ce fantastique système de communication que nous propose Internet.

L'hominisation et l'humanisation n'ont été possibles que parce que l'homme apprend et transmet ce qu'il a appris aux générations suivantes – dans un processus autocatalytique, dans lequel la conséquence est aussi la cause. C'est assez évident en ce qui concerne l'humanisation : par l'éducation, chaque génération reçoit le monde humain de celle qui la précède, dans un mouvement de cumul. Mais c'est vrai aussi pour l'hominisation : c'est parce que les petits d'homme sont fort capables d'apprendre que Sapiens a pu advenir comme une espèce à génome ouvert. L'éducation n'est pas une caractéristique de l'homme parmi d'autres, c'est une condition d'existence de l'espèce humaine elle-même et de l'humanisation de ceux qui y naissent, c'est donc un fondement anthropologique.

5. Apprendre, c'est entrer dans le monde humain : quelques recherches de terrain

Apprendre, c'est entrer dans le monde humain et, dans ce mouvement même, s'y produire comme humain. Ce doit donc être le principe de base de toute théorie de l'éducation. Ce principe anthropologique est confirmé par les recherches de terrain sur le rapport au savoir. De nombreuses recherches, menées dans des pays très différents depuis trente ans, concluent que les apprentissages les plus significatifs pour les jeunes sont relationnels, affectifs ou liés au développement personnel. Dans une consigne très ouverte, on leur demande de dire ce qu'ils ont appris depuis qu'ils sont nés. Il s'agit souvent du « bilan de savoir » utilisé dans une recherche dans des collèges français en 1991, ou d'une invite inspirée par elle : « J'ai ... ans. Depuis que je suis né, j'ai appris beaucoup de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs. Quoi? Avec qui? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 36). Bien évidemment, les jeunes ne disent pas tout ce qu'ils ont appris depuis qu'ils sont nés, ce qui est impossible, mais ce qui leur semble le plus important au moment où on le leur demande, dans les circonstances où on le fait. On propose ce bilan aux jeunes dans des établissements scolaires ou universitaires et on pourrait donc s'attendre à ce qu'ils mettent en avant des apprentissages de type intellectuel et scolaire. Ce n'est pas le cas. Voyons quelles sont les réponses de jeunes extrêmement différents, dans une recherche faite dans les années 1990 dans des lycées professionnels de la région parisienne (Saint-Denis et Persan Beaumont), c'est-à-dire avec des jeunes souvent en difficulté sociale et scolaire (Charlot, 1999) et dans une investigation réalisée en 2021, au Brésil (Paripiranga, état de Bahia), sur le rapport au savoir d'étudiants en médecine d'une université privée, donc en réussite sociale et scolaire (Vieira, 2022). La recherche sur les lycées professionnels a recueilli, en 1994-95, 533 bilans de savoir (rédigés par des garçons et des filles, dans des sections industrielle et tertiaires, en classes de CAP, BEP, baccalauréat professionnel). Les apprentissages évoqués spontanément dans ces bilans sont relationnels et affectifs (ARA) ou de développement personnel (DP) (48%), intellectuels ou scolaires (24%), liés à la vie quotidienne (8%) ou professionnels (4%)⁸. Ainsi, quand on sollicite des jeunes qui suivent une formation professionnelle dans un lycée, ils mentionnent deux fois plus des apprentissages relationnels, affectifs ou de développement personnel que des apprentissages intellectuels ou scolaires et douze fois plus que des apprentissages professionnels. Les résultats obtenus plus de 25 ans plus tard, à 7700 km de là, auprès d'étudiants brésiliens en Médecine, sont fort proches des précédents : dans 171 bilans de savoir, sont évoqués 57% d'apprentissages relationnels ou affectifs ou liés au développement personnel, 26% d'apprentissages intellectuels ou scolaires, 6% d'apprentissages quotidiens ou sportifs. Donc, ces étudiants, eux aussi, citent davantage les apprentissages relationnels et personnels que les apprentissages universitaires et professionnels.

Quels sont les apprentissages ARA-DP massivement évoqués par les jeunes de lycée professionnel ? La conformité et la non-transgression (37% du total des ARA-DP), l'harmonie

⁸ Les 16% restant sont inclassables dans les catégories citées, ils peuvent être regroupés dans de toutes petites catégories ou sont vraiment singuliers (Charlot, 1999). La recherche s'est appuyée aussi sur environ 200 entrevues, réalisées par moi ou par mes étudiants. Dans la recherche sur les étudiants en Médecine, 11% sont inclassables (Vieira, 2022).

(22%) et le conflit (8%), connaître les gens, la vie (12%), la confiance en soi, surmonter les difficultés, l'autonomie (ensemble : 17%). Les étudiants brésiliens en Médecine parlent de respect, d'empathie, d'humanité, d'écoute, de responsabilité, de discipline. Les réponses ne sont pas exactement les mêmes, bien sûr, car les deux types de jeunes vivent des situations très différentes : les uns, souvent issus de l'immigration, s'efforcent d'être conformes, d'éviter les conflits et de s'affirmer dans un monde qui ne les aime guère et ne cesse de les étiqueter comme différents ; les autres sont proches de la réussite, mais entrent dans le monde de la santé, de la maladie, de la douleur, et il leur faut apprendre comment être un(e) médecin humain dans un tel monde. D'autres recherches pourraient être citées, dans d'autres pays (Argentine, Belgique, Canada, Colombie, République tchèque, Suisse, Tunisie)⁹, en d'autres moments, avec des jeunes différents, et elles convergent : apprendre, c'est toujours entrer dans un monde et s'y produire comme membre de ce monde. Pour le nouveau-né, c'est le monde humain –et est impressionnante cette période, entre quatre et huit mois, au cours de laquelle cette petite chose née vagissante découvre, attentive et un peu perplexe, qu'elle est dans un monde. D'autres formes du monde l'attendent : celui de l'écrit et de la culture, vers six ans, celui du sexe, de l'amour et du chagrin d'amour, à l'adolescence, puis celui de la profession et celui de la famille, pour le meilleur et pour le pire, puis cet âge de la vieillesse et de l'approche de la mort, où il faut faire un gros travail pour rester vivant. Et toujours il faut apprendre. Non pas, dans un discours officiel convenu, pour recevoir cette « formation permanente » qui vise à satisfaire les exigences toujours nouvelles des patrons, mais parce que vivre, c'est s'humaniser, tout au long de la vie, en permanence, jusqu'au dernier souffle, et que cela exige que l'on apprenne, que l'on s'éduque.

6. L'éducation comme humanisation, socialisation et subjectivation

Apprendre, c'est entrer dans un monde que l'on partage avec d'autres et s'y construire comme sujet singulier : humanisation, socialisation et subjectivation sont trois processus indissociables – trois regards sur un seul et même processus à triple dimension (Charlot, 1997, 2021).

Nos premières relations avec le monde sont des relations avec l'autre, notre mère et les personnes qui accompagnent notre entrée dans la vie ; puis nous rencontrons l'Autre sous sa forme de Culture et d'institutions (Lacan, 1966). Il n'y a de monde humain que par la médiation de l'autre et il n'y a d'être humain que dans une certaine forme sociale et culturelle. De sorte que le processus d'humanisation est toujours, aussi, une rencontre avec l'autre et un processus de socialisation. C'est également un processus de subjectivation, « car Je est un autre », selon le fameux aphorisme de Rimbaud¹⁰, que Lacan aime citer. Cet autre, c'est celui que l'enfant face au miroir, vers 18 mois, découvre comme étant lui-même. C'est ce fantasme

⁹ Voir, notamment, Charlot, 2001, Therriault, Baillet, Carnus, Vincent, 2018 et Cavalcanti, Vercellino, Xypas, 2023.

¹⁰ La référence la plus souvent citée est la Lettre à Paul Demeny du 15 mai 1871 : « Car Je est un autre. Si le cuivre s'éveille clairon, il n'y a rien de sa faute. Cela m'est évident : j'assiste à l'éclosion de ma pensée : je la regarde, je l'écoute : je lance un coup d'archet : la symphonie fait son remuement dans les profondeurs, ou vient d'un bond sur la scène » (Rimbaud, 1929, p. 53). Rimbaud a déjà écrit, deux jours avant, à Georges Izambard : « Je est un autre. Tant pis pour le bois qui se trouve violon, et Nargue aux inconscients, qui ergotent sur ce qu'ils ignorent tout à fait ! » (Rimbaud, 1958, p. 306).

de l'autre que chacun porte en soi, ce partenaire psychique qui nous accompagne au long de la vie et avec qui nous dialoguons (Wallon, 1946). Cet autre que je suis est un sujet singulier, ayant une histoire – même s'il n'en a pas toujours conscience. Les recherches de terrain confirment qu'humanisation, socialisation et subjectivation sont indissociables : les apprentissages évoqués par les jeunes sont des façons d'habiter le monde, à la fois relationnelles et subjectives. Il s'agit d'empathie, d'écoute, de respect, de conformité ou de transgression, d'harmonie ou de conflit, de confiance en soi et de responsabilité – de rapports au monde, aux autres et à soi-même qui sont noués de façon inextricable. Apprendre, c'est vivre le monde et en faire sens, y nouer sa vie à celle des autres, la définir comme projet particulier et singulier.

On peut étudier séparément chacun des trois processus, dans la philosophie, la sociologie, la psychologie, mais si l'on en étudie un en ignorant les deux autres, le risque de cécité et même de mystification est grand : on parle alors de l'Homme en oubliant qu'une partie des êtres humains meurt de faim, on analyse la reproduction sociale en négligeant le fait que l'école qui sélectionne, en même temps forme, y compris ceux qu'elle exclut, et que, dans leur histoire singulière, une minorité de sujets, petite mais non négligeable, échappe, par le haut ou par le bas, à son destin social, on psychanalyse ses patients comme si le Surmoi et l'Idéal du moi n'avaient rien à voir avec les normes sociales. On doit, pour le moins, inviter chacune de ces approches à toujours garder à son horizon les deux autres dimensions du processus qu'elle étudie : la réalité qu'on analyse (être humain, membre d'une société, sujet singulier) peut toujours être abordée de deux autres points de vue. On peut aussi, pour le plus, aspirer à une science de l'homme qui tenterait de penser les trois points de vue à la fois – et dans laquelle l'éducation serait une question centrale car, précisément, qui étudie l'éducation ne peut ignorer aucun des trois points de vue : l'enfant est, indissociablement, un être humain, le membre d'une société et d'une ou plusieurs cultures, un sujet singulier (Charlot, 2008).

Pour s'humaniser et, dans le même mouvement, se socialiser et se structurer comme un sujet singulier, il faut apprendre, comprendre, endosser et parfois transgresser les formes de régulation du désir par la norme qui ont cours dans une société donnée à un moment donné et y constituent les conditions de base pour partager un monde commun. Chez nos cousins chimpanzés, la question se résout assez simplement, par un apprentissage empirique, en contexte : menaces et coups indiquent aux jeunes ce que les mâles dominants acceptent ou non, et les formes de protection et de solidarité montrent ce que, dans ce groupe, on peut attendre des autres¹¹. Chez l'homme, l'évolution historique a induit un processus de « civilisation » (Elias, 1973, 1975). En étudiant l'exemple français, Elias montre comment la domination par la force physique, locale, sans limite (féodalisme) est remplacée par les règles d'une cour royale centralisée (monarchie absolue de Louis XIV), puis comment, avec le pouvoir bourgeois, « certaines contraintes exercées de différents côtés se transforment en autocontraintes », « la vie pulsionnelle et affective prend peu à peu, grâce à un autocontrôle permanent, un caractère plus général, plus uni, plus stable » (Elias, 1975, p. 182). Ainsi s'affirme, en termes freudiens cette fois, un principe de réalité « au-delà du principe de plaisir » (Freud, 1990). Pour entrer dans ce monde humain, y gagner et y conserver l'amour qui donne

¹¹ La solution adoptée par les bonobos est plus sympathique : ils évitent les conflits en multipliant les relations (bi-)sexuelles. Le bonobo est un chimpanzé pygmée (*pan paniscus*), qui s'est séparé du chimpanzé commun (*pan troglodyte*) il y a probablement un million d'années environ. Hommes, chimpanzés et bonobos ont donc le même ancêtre (le DAC) et, par conséquent, sont cousins.

envie d'y vivre, le jeune doit apprendre à négocier et suspendre son plaisir : le principe de réalité « ne renonce pas à l'intention de gagner finalement du plaisir mais il exige et met en vigueur l'ajournement de la satisfaction, le renoncement à toute sortes de possibilités d'y parvenir et la tolérance provisoire du déplaisir sur le long chemin détourné qui mène au plaisir » (Freud, 1990, p. 46). Le jeune apprend à négocier ses désirs et ses plaisirs en accord avec les normes qui régissent son monde et sous la surveillance, et souvent la pression, de son Surmoi. Aussi n'est-il pas étonnant que la pédagogie, tout au moins dans la culture occidentale et à partir du 16^{ème} siècle¹², soit un discours sur la régulation du Désir par la Norme (Charlot, 2020). Dans sa forme traditionnelle, notamment chez les Jésuites, chez Kant, chez Durkheim, chez les Républicains qui ont institué l'école gratuite et obligatoire, ce discours célèbre toutes les formes de la norme, contre le désir – donc, aussi, contre le corps. Dans sa forme « éducation nouvelle », le discours pédagogique récuse résolument la Norme, qu'elle soit sociale ou adulte, au nom de la « Nature », donc aussi du désir et du corps. La situation est plus complexe, bien sûr, car, comme l'a montré la psychanalyse, il n'y a pas de sujet humain sans, à la fois, désir et norme – de sorte que les pédagogies traditionnelles sont amenées à poser la norme elle-même comme étant désirable par l'enfant, et que les pédagogies nouvelles réinventent plus ou moins subrepticement la norme, sous d'autres formes : la maturation naturelle, la décision du groupe, les exigences du projet (Charlot, 2020).

L'espèce humaine a produit des normes dans le mouvement même par lequel elle produisait des mondes distincts du milieu tropical original et, dans ces mondes, des sociétés et des cultures particularisées, des sujets singularisés par leur histoire. Pour entrer dans ces mondes, et s'y humaniser, il faut s'approprier ces normes, par adhésion ou par rejet. La norme est une médiation, historiquement construite, entre la pulsion et le monde humain - le désir humain aussi, en tant qu'il est différent de la nécessité. La régulation du désir par la norme, et éventuellement, bien que plus rarement, de la norme par le désir, définit les bases du rapport au monde, aux autres et à soi-même. Elle est aussi au centre de ce qu'on dénomme « éducation », qui renvoie à quelque chose de plus ample que « apprentissage ».

¹² Ce qui converge avec les analyses de Norbert Elias.

7. Les figures de l'apprendre

Toutefois, le rapport au monde ne se limite pas à la dialectique du Désir et de la Norme. S'humaniser, c'est s'approprier les médiations historiquement construites par les générations antérieures - ou tout au moins une partie d'entre elles – et, pour cela, il faut apprendre. Aux tout débuts de son aventure, *Homo* n'avait pas besoin d'apprendre beaucoup de choses, son génome lui permettait d'être très rapidement adapté à son monde tropical. Mais ensuite, au long de l'évolution, il a construit des mondes nouveaux, avec des outils, des gestes, des mots, des idées et des représentations de toutes sortes - de nouvelles médiations entre l'individu et ses espaces de vie. Le bébé qui naît aujourd'hui ne dispose pas de ces médiations dans son équipement génétique, il doit les apprendre – ce dont il est génétiquement capable.

Ces médiations sont de nature différente, de sorte qu'il existe diverses figures de l'apprendre¹³, dans lesquelles les processus et les résultats de l'apprendre ne sont pas identiques (Charlot, 1997, 2021).

Apprendre, ce peut être s'approprier des formes intersubjectives et subjectives, qui subsistent comme modes d'être et potentialités relationnelles du sujet ; par exemple, apprendre à séduire, à mentir, « les bonnes manières » etc. On pourrait citer ici les apprentissages relationnels, affectifs ou liés au développement personnel, évoqués dans les bilans de savoir et, plus généralement, les effets de la régulation du désir par la norme.

Apprendre, ce peut être aussi acquérir des gestes nouveaux ou des séquences de gestes dans son schéma corporel ou devenir capable d'utiliser et de contrôler des pratiques et des techniques visant une fin déterminée, en contexte ; par exemple, apprendre à nager, à attacher ses lacets, à réparer son vélo, à conduire, à envoyer un e-mail. Dans ces situations, pour apprendre il n'est pas suffisant de regarder, il faut faire, opérer, car le résultat de l'apprendre est un nouveau rapport actif au monde, désormais disponible.

Apprendre, ce peut être également s'approprier ces énoncés linguistiques que l'on nomme des savoirs, des matières, des disciplines, les démarches qui permettent de les produire et comment les utiliser pour résoudre des problèmes. Ce qui est ainsi appris peut être très différent, comme le sont la poésie et les mathématiques et, par conséquent, sont différentes également les didactiques pour l'apprendre, mais elles ont un point commun : apprendre, dans ce cas, c'est toujours s'approprier des mots, des phrases, des signes, des configurations symboliques.

Les figures de l'apprendre ne sont pas étanches, mais elles sont hétérogènes. Il peut être utile d'apprendre « la nage » (un discours sur tout ce qui a trait à la nage) pour bien nager ou, inversement, d'être un bon nageur pour écrire un livre intéressant sur la natation. Mais il s'agit de figures hétérogènes de l'apprendre : si on a simplement écouté ou lu un discours sur la nage, on coule quand on se jette à l'eau, et il est possible d'écrire un livre sur la natation sans savoir nager. Non seulement, ces figures ne sont pas étanches, mais les situations dans lesquelles on apprend sont souvent trop complexes pour être réduites à une seule figure de l'apprendre. Apprendre à lire, apprendre la danse, apprendre à faire du théâtre, apprendre une religion,

¹³ Cette utilisation de « apprendre » comme substantif peut étonner, mais en fait elle est semblable à la substantivation du verbe « savoir » quand on dit « le savoir ». L'acte d'apprendre produit l'apprendre tout comme l'acte de savoir produit le savoir. Et le savoir est une forme parmi d'autres de l'apprendre.

apprendre la démocratie, apprendre à jouer au football mobilisent diverses figures de l'apprendre, en des formes complexes et qui restent à étudier dans une telle approche.

Ainsi, en étudiant les élèves de milieu populaire de lycées professionnels français, j'ai fini par comprendre ce que signifie cette expression qu'ils utilisent très souvent : « connaître la vie, comprendre les gens » - ou « comprendre la vie, connaître les gens » (Charlot, 1999). C'est être capable, tout à la fois, d'évoquer une expérience et d'énoncer le principe qui l'éclaire. Le principe peut être antérieur ou postérieur à l'expérience, ce peut être un grand principe transmis par la tradition (par exemple, « Tu ne tueras point ») ou un principe construit par induction (par exemple, « La confiance est une chose dont il faut se méfier »). L'expérience peut être celle du jeune lui-même, ou celle d'un proche parent ou ami ou même celle que la télévision lui a montré dans une de ces émissions amour-argent-sang qui attirent les milieux populaires. Ce qui est fondamental est qu'une expérience confirme le principe et qu'un principe éclaire l'expérience, dans une discussion avec la famille ou les amis ou dans le commentaire moralisateur de la télévision.

Les figures de l'apprendre ne sont pas étanches et les situations sont souvent complexes quant à l'apprendre, mais il est très important de comprendre que ces figures sont hétérogènes. Ce sont des façons différentes d'habiter le monde et de s'y humaniser. Si je ne comprends pas ces différences, si je n'accepte pas que l'autre puisse faire sens du monde de façons fort différentes de la mienne tout en restant autant humain que moi, je le dévalorise, le méprise et, à la limite, tombe dans la barbarie. « Il y a barbarie dans toute situation, rencontre, relation entre humains 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 et, du même coup, se place lui-même hors humanité : la barbarie est contagieuse » (Charlot, 2020, p. 12). Il faut prendre garde, à ce sujet, à l'usage du mot « savoir ». Si on l'utilise pour désigner toute forme de l'apprendre, en inventant des expressions plus ou moins obscures comme savoirs-faire, savoirs empiriques, et, pire encore, savoirs-être, on produit une pseudo homogénéité des formes de l'apprendre, dont le résultat, comme on pouvait s'y attendre, est une hiérarchie dans laquelle, au sommet, on trouve le Savoir, sans adjectif ni complément, et ceux qui en sont les détenteurs suprêmes – et qui ont construit cette hiérarchie (Charlot, 1997). Méconnaître l'hétérogénéité des figures de l'apprendre conduit au mépris envers ceux qui n'habitent pas le monde de la même manière que moi, envers ce qu'ils ont appris et envers leur façon d'être humains – mépris qui est éventuellement réciproque.

Les hommes et femmes, dans leur évolution et leur histoire, ont produit un monde humain de nombreuses façons, en inventant de multiples médiations, de sorte que le petit Sapiens peut apprendre des médiations différentes, s'humaniser de diverses manières. Est-ce à dire qu'existent divers types d'êtres humains ? Non et oui. Non, car les hommes sont radicalement semblables, génétiquement (à 99,9%) et dans leur condition humaine : tous sont des petits sapiens hominisés qui doivent s'humaniser, tous viennent au monde humain dans et par une relation aux autres, tous ont des désirs et des normes, tous parlent, tous ont une interprétation du monde – et tous savent qu'ils vont mourir. Mais, à partir de cette base commune, ils apprennent des choses différentes, en fonction des groupes sociaux auxquels ils appartiennent et de leur propre histoire singulière – et donc s'humanisent en des formes elles-mêmes un peu différentes. Dans chaque cas particulier, il faut se poser trois questions pour comprendre ce que signifie apprendre pour celui qui est engagé dans une activité, et la réponse varie selon les groupes et les individus. Fondamentale est la question épistémique : apprendre, c'est faire quoi ? Il ne s'agit pas, banalement, d'une question cognitive, méthodologique,

didactique, mais d'une interrogation plus profonde : apprendre, c'est tenter de produire en soi quel résultat ? D'autres formes intersubjectives et subjectives, un nouvel agir dans le monde, de nouvelles idées et théories ? C'est mobiliser en soi quelle modalité humaine de vivre le monde ? Se pose également la question identitaire, elle aussi fondamentale : celui qui tente d'apprendre se vit avec quelle identité quand il apprend ? Moi qui apprends comment bricoler ma moto, ou comment résoudre des équations du second degré, ou comment devenir un caïd dans le trafic du quartier, ou les trois à la fois, qui suis-je quand je le tente et suis-je capable d'apprendre cela ? Julia, une Argentine de 47 ans qui n'a pas étudié les mathématiques à l'école, en fait se débrouille assez bien dans la vie courante ; mais quand elle devient trésorière de la paroisse, elle s'inscrit à une formation d'adultes : quand on gère l'argent de Dieu, on a besoin des « vraies mathématiques » (Broitman et Charlot, 2014). Enfin, pour comprendre ce que signifie apprendre, se pose aussi, évidemment, la question sociale, et tout particulièrement, celle des inégalités sociales. Dans le groupe auquel appartient l'apprenant, qu'est-ce qu'il est possible d'apprendre ? Cela coûte combien, qui peut aider, qu'est-ce qui est valorisé dans le groupe, qu'est-ce que les parents et les voisins ont appris, qu'est-ce que les amis apprennent etc. ?

Qui a compris que l'éducation est humanisation, et la profondeur anthropologique de cette idée, doit assumer une tension. Pour une part, chaque enfant, chaque adolescent, chaque adulte, est le produit d'une humanisation particulière, induite par son groupe social et culturel et par son histoire propre. Il faut respecter cette forme singulière de l'humain en chacun. Mais il existe d'autres façons d'être humain, le sujet n'est jamais définitivement enfermé dans son destin et l'école, selon moi, doit lui permettre de découvrir diverses modalités de l'humain. L'école tend à privilégier un rapport symbolique au monde. La fonction symbolique est un des principaux sauts qualitatifs qui ont produit *Homo* comme humain et l'école est précieuse comme lieu du langage et des systèmes symboliques. Mais ce n'est pas le tout de l'humain, il existe d'autres formes d'humanité que celle que l'école actuelle privilégie. Comment les jeunes peuvent-ils connaître ces autres formes ? D'une façon qui ne soit pas purement scolaire, car ce serait poser implicitement un monopole de l'humanité scolaire, alors qu'il s'agit, précisément, d'introduire à d'autres formes de l'humain.

8. Quel avenir pour Sapiens ? Pour une Nouvelle Utopie Anthropologique

Quelle forme de l'humain les sociétés occidentales contemporaines, et celles qui les imitent, construisent-elles ? Pour répondre, regardons ce qu'elles font de leurs jeunes et ce qu'elles leur disent. Elles les envoient à l'école, où ils passent la plus grande partie de leur temps. Ils y apprennent des choses, s'y forment. Certes, on peut critiquer l'école quant à ses contenus, à ses méthodes, au rapport entre le temps qu'on y passe et ce qu'on y apprend, mais il ne faut pas oublier que, malgré tout, elle forme – y compris ceux qui, ensuite, en diront pis que pendre. La question centrale est « *Pourquoi l'école ?* » - et de la réponse dépendent aussi les réponses aux autres questions, comme « quoi ? » et « comment ? ». Pourquoi, au sens de « pour quelle raison ? », et pour quoi, au sens de « dans quel but ? ». L'institution scolaire le dit en permanence, implicitement : il faut apprendre pour affronter les épreuves scolaires, avoir de bonnes notes, passer dans la classe suivante, réussir aux examens et obtenir des diplômes – si possible, avec mention, car la concurrence est rude. Les parents, et bien d'autres dans la société, le confirment, en disant et répétant aux jeunes : « étudie, pour avoir un bon métier plus tard ». Pas un mot, ou c'est bien rare, sur le type d'homme ou de femme que l'on voudrait

qu'ils soient. Réalisme un peu cynique et silence anthropologique. Cela ne veut pas dire que la société contemporaine n'humanise pas ses jeunes ; elle forme, en fait, et avec plus ou moins de succès, les humains de la société libérale : des individus en concurrence permanente, dès la maternelle, et qui font ce qui est requis pour occuper les meilleures places possibles, maintenant et plus tard. Mais la société contemporaine atteint ces objectifs à travers des institutions, des dispositifs, des situations et des pratiques, elle ne revendique pas dans des discours explicites, ou rarement, le type d'homme et de femme que, en fait, elle tend à former. Ce silence anthropologique, comme j'ai essayé de le montrer dans *Éducation ou barbarie*, a une double conséquence : il n'y a pas de pédagogie contemporaine, parents et enseignants survivant, comme ils le peuvent, par un bricolage permanent ; déferlent de nouvelles vagues de barbarie, traditionnelles (nationalismes agressifs, guerres, fanatismes religieux etc.) ou cyberbarbarie sur les réseaux sociaux (Charlot, 2020, 2023).

À y réfléchir, on reste quelque peu perplexe devant le décalage entre les défis qu'il faudra affronter au 21^{ème} siècle, et qui déjà s'ébauchent, et ce que l'on dit aujourd'hui à la jeunesse. Défi écologique, avec le réchauffement climatique et toutes ses conséquences, alimentaires, sanitaires, épidémiologiques, migratoires etc. Défi technologique, avec des transformations radicales des modes de produire et de consommer et une mutation de la communication qui pourrait être aussi importante que l'invention de la presse à imprimer. Défi démographique, dans un monde où, pendant quelques décades, il y aura de moins en moins de jeunes et de plus en plus de personnes âgées. Face à cet avenir et à ses incertitudes, les sociétés contemporaines forment leurs jeunes à la concurrence généralisée, dès l'école, et leur inculquent comme souci principal celui d'avoir de bonnes notes, puis une bonne place dans la hiérarchie sociale. C'est à la fois logique, dans des sociétés libérales, et dérisoire et terrifiant : entre l'avenir de la planète et de l'espèce humaine, d'une part et, d'autre part, les logiques de profit et de concurrence, les sociétés contemporaines continuent à pencher clairement vers les secondes – et ne prennent en compte les grands défis contemporains que lorsqu'elles parviennent à les inscrire, avec profits, dans les logiques dominantes de la société néolibérale.

Une telle situation appellerait de longues et multiples analyses. Je me contenterai ici de souligner trois points, relatifs à l'humanisation, à la socialisation et à la subjectivation (Charlot, 2020). Chacun d'eux renvoie aux deux autres, bien sûr, car, comme nous l'avons vu, les trois processus sont indissociables.

Premièrement, le désastre écologique qui s'annonce met en péril, non pas la planète, qui a déjà résisté à bien des incidents cosmiques au long de ses 4,54 milliards d'années, mais la survie de nombreuses espèces vivantes, du monde humain tel qu'il tourne actuellement et de l'espèce humaine elle-même. Plus encore, non seulement cette survie n'est plus évidente, mais le posthumanisme nous annonce, avec grande satisfaction, que le temps de Sapiens s'achève et qu'est venu celui de cyborgs, d'intelligences artificielles supérieures, de robots et autres néo-créatures aussi sympathiques que celles-là. Ainsi, outre qu'elle n'est plus garantie, l'espèce humaine a perdu sa légitimité aux yeux de certains. La problématique de l'éducation comme humanisation s'en trouve très directement interpellée. Si l'espèce humaine veut survivre, il lui faudra développer une culture de la limite (de consommation d'eau, d'énergie, de viande etc.). Cette nouvelle régulation du Désir par la Norme se heurtera à beaucoup de résistances car la société contemporaine a posé la légitimité a priori du désir et n'aime pas les limites. Si l'on opte pour l'option transhumaniste, celle qui entend compléter l'homme, on peut au moins espérer échapper à l'obligation d'apprendre : pourquoi perdre son temps à « étudier pendant dix ans pour jouer le 5^{ème} concerto pour piano de Mozart » si on peut se faire implanter une puce dans

le cerveau ? (Istvan, 2018, in Charlot, 2020, p. 157). Si l'on se radicalise jusqu'au posthumaniste, la question de l'éducation est réglée : il n'est plus nécessaire d'*éduquer* les enfants de l'homme, mais de *fabriquer* ceux qui vont le remplacer. Pourquoi pas, d'ailleurs, si l'on pense que les robots « sont également nos enfants », même s'ils sont « l'expression d'une forte mutation de l'espèce humaine » (Javeau, 2018, p. 179 et 155) ? On peut aussi rester attaché à Sapiens, mais désormais on échappera de plus en plus difficilement à la question : quel avenir pour cette espèce humaine, quelle nouvelle aventure ? Et donc aussi, quelle éducation ?

Un deuxième point mérite une attention particulière, il a trait à la relation entre humanisation et socialisation. Diverses évolutions contemporaines tendent à donner forme de réalité à l'humanité. Naguère, « humanité » était surtout un concept ou un idéal. Même quand le colonisateur blanc surgissait, preuve brutale de l'existence d'êtres humains autres, il était souvent perçu comme surnaturel et percevait lui-même les populations qu'il envahissait comme bestiales. « Humanité » renvoyait à *l'idée* de l'ensemble des êtres humains ou à leur caractéristique commune et non à un immense groupe humain présentant une forme de *réalité*. Aujourd'hui, au contraire, on considère de plus en plus l'humanité comme une totalité de fait, certes encore fragmentaire, mais dont les membres sont liés par des interdépendances écologiques, économiques et cybernétiques. Déforester l'Amazonie affecte l'ensemble de l'humanité, tout comme un grave problème boursier à Wall Street ou l'irruption d'un nouveau virus à Wuhan et certains ont pu espérer qu'Internet crée une nouvelle forme de présence à soi-même de l'humanité, « une invention progressive de l'essence de l'homme » (Lévy, 1997, p. 286). Toutefois, dans le même mouvement, on assiste aujourd'hui à un accroissement des inégalités, tant entre pays qu'à l'intérieur des pays les plus riches. Or, les inégalités sociales et géographiques créent ou approfondissent des fractures de l'humain, comme cela apparaît dans le fait même du terrorisme, en soi déshumain, ou dans la façon inhumaine dont les nations européennes et les USA traitent les migrants illégaux, en les laissant se noyer, en leur arrachant leurs enfants ou en les abandonnant sans ressources. La définition de limites à la consommation d'eau, d'énergie et de viande produira probablement de nouvelles fractures : d'une part, les plus vulnérables sont les premières victimes des crises écologiques ; d'autre part, comme cela s'ébauche déjà, la minorité des plus riches tentera de préserver sa consommation en reportant les sacrifices sur les autres classes sociales et en gérant les contradictions par un autoritarisme croissant. Toujours, la régulation des désirs par des normes a pris la forme d'exigences socialement variables, mais cette inégalité sera mal endurée quand on tentera de passer d'une culture du désir à une culture de la limite. Toujours, l'humanité a pris des formes diverses. Quand cette diversité ne se traduisait pas en inégalité structurelle, elle n'était pas un problème et pouvait même être source de richesse. Mais elle risque fort de poser problème quand s'affronteront durement l'idée et l'idéal d'une humanité solidaire et le fait brutal d'inégalités profondes, y compris dans l'accès aux ressources fondamentales. L'éducation sera fortement sollicitée quand il s'agira de gérer ces contradictions, car réguler le désir par la norme a toujours été, historiquement, sa fonction première. Plus fondamentalement, quand la société ne peut plus dire clairement quel être humain elle entend former, l'éducation, processus d'humanisation, perd sa boussole et elle est elle-même prise dans la conflictualité sociale quand divers groupes proposent, et souvent tentent d'imposer, leur définition de l'être humain authentique.

Aujourd'hui, et c'est notre troisième point, le silence anthropologique pose problème quant à la structuration du sujet. On se préoccupe fort peu, ou pas du tout, de dire quel est cet

être humain que l'éducation doit humaniser. Peut être ne le dit-on pas parce qu'on aurait honte d'assumer explicitement, comme une finalité, l'humanité que l'école actuelle tend à produire : chacun pour soi et seul contre tous, l'homme de la société libérale poursuit son intérêt propre et, dans un égoïsme posé comme naturel et donc légitime, il tente d'obtenir plus que les autres. Que chacun soit supérieur aux autres est, en toute logique, un principe qu'on ne peut généraliser. Dès lors, il est impossible de formuler un projet d'humanisation et, donc, il n'y a pas de pédagogie contemporaine. Chacun doit affronter comme il le peut, dans un bricolage de survie, au quotidien, l'éducation et la formation des enfants – car on n'a pas le choix, ils sont là et il faut bien s'en occuper. Les parents se débrouillent, entre désir que les enfants soient heureux et espoir qu'ils aient de bonnes notes à l'école et un bon métier plus tard, tandis que les enseignants tentent de dribbler la loi d'airain de la concurrence à l'école et d'y enseigner aux élèves quelque chose qui vaille la peine d'aller à l'école.

La régulation entre désir et norme a été elle-même engloutie dans ce monde du silence. Autrefois, l'évêque disait la norme, puis ce furent le maître d'école, le maire du village et, dans les circonstances exceptionnelles, le Premier Ministre. Aujourd'hui, le patron du réseau social édicte ce qu'il sera permis et interdit de dire sur son réseau ; la norme n'est plus religieuse, ni éthique et démocratique, elle est technique. D'ailleurs, souvent, on ne sait pas bien quelle est cette norme et quels sont ses critères d'application – et le patron du réseau n'accepte cette régulation, contraire à ses options libérales, que parce qu'on l'y oblige. Quant au désir, il est a priori légitime. Sur ce point, la société contemporaine a retenu la leçon des années 1960, en particulier de mai 68. Comment aurait-elle pu la refuser, d'ailleurs, quand le désir est la source de la consommation, qui est le moteur du développement économique tel qu'il est conçu aujourd'hui ? Mais comment savoir ce qui est désirable ? La télévision, les réseaux sociaux, le discours dominant nous le disent : ce qui est désirable, parce que source d'argent, de célébrité et de vie sexuelle diversifiée, c'est d'être un très talentueux joueur de football ou une très originale chanteuse ou actrice. Sur le libre marché du désir, c'est beaucoup moins probable d'obtenir tout cela quand on est fort en maths ou passionné de littérature et encore moins quand on est, tout simplement, un jeune « normal ». Mais être normal, c'est quoi, exactement, dans une société qui ne dit plus la norme ? La légitimation du désir a fait sauter des tabous, et on ne peut que s'en féliciter : il n'y a plus de norme universellement admise de la sexualité légitime ou de la famille et chacun peut aujourd'hui choisir sa religion, ou son athéisme. Mais le revers de la médaille, c'est que chacun, dès lors, doit se débrouiller pour se construire comme sujet, en l'absence de références solides.

Dans cette situation, l'individu est libre et le sujet est abandonné. Jamais sans doute l'individu n'a été aussi libre que dans la société contemporaine pour ses choix de sexualité, de conjugalité, de religiosité, de mise en scène publique de lui-même. Et rarement, sans doute, le sujet a été aussi abandonné à lui-même pour trouver ou construire les références lui permettant de se structurer (Charlot, 2020, p. 300).

On peut, bien évidemment, se satisfaire de la société actuelle, de son silence anthropologique et de son bricolage pédagogique – surtout si l'on n'a pas d'autre ambition que d'« avoir un bon métier plus tard » et si l'on n'est pas préoccupé par l'ombre du désastre écologique car on a l'intention de mourir jeune et sans laisser d'enfant. Mais l'on peut aussi avoir le désir de continuer l'étonnante aventure humaine et d'y laisser sa marque intelligente, même si elle reste anonyme. Les trois points sur lesquels nous avons attiré une attention particulière conduisent aux mêmes questions : que voulons-nous faire de cette aventure et de ce monde humain qui ont fait de nous, petits saviens, des êtres humains ? Et, donc, qu'est-ce qu'il est important aujourd'hui, d'enseigner aux petits saviens, et comment ? *Important*, et pas

seulement utile. Important pour qu'ils continuent le monde humain d'autres façons, sans épuiser la planète, sans éteindre les autres espèces vivantes, dans des rapports nouveaux aux autres hommes et femmes, et donc aussi à soi-même. Nous avons aujourd'hui besoin, en urgence, d'une Nouvelle Utopie Anthropologique. Une utopie qui donne aux jeunes l'envie de vivre et d'apprendre et aux professeurs l'envie d'enseigner. Une utopie qui serait un point de convergence pour les diverses luttes actuelles, écologiques, sociales, politiques, culturelles. Une utopie qui dise clairement pourquoi cela vaut la peine de changer le monde et d'apprendre.

Références

- BROITMAN, Claudia, CHARLOT, Bernard (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación Matemática*, México, vol. 26, núm. 3, diciembre.
- CAVALCANTI, Dilson, VERCELLINO, Soledad, XYPAS, Constantin (org.) (2023). *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*. Curitiba : CRV.
- CHARLOT, Bernard (1997). *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, Bernard (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire*. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, Bernard (2001) (dir.). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, Bernard (2008). La recherche en Éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & éducations*, vol.1, 2^{ème} semestre, p. 155-174. <http://rechercheseducations.revues.org/455>
- CHARLOT, Bernard (2020). *Éducation ou Barbarie*. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, Bernard (2021). Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, vol. 2, n. 1, jan./março, p. 1-18. <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1362> (<https://doi.org/10.47764/e21021001>).
- CHARLOT, Bernard (2023). L'être humain est une aventure. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine. *Revista Internacional Educon*, Volume 4, n. 1, jan.-abril. <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1761/1452> (<https://doi.org/10.47764/e23041001>).
- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- COPPENS, Yves, PICQ, Pascal (dir.) (2001). *Aux origines de l'humanité*. Vol. 1. De l'apparition de la vie à l'Homme moderne. Paris : Fayard.
- ELIAS, Norbert (1973). *La Civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy, Pocket.
- ELIAS, Norbert (1975). *La Dynamique de l'Occident*. Paris : Calmann-Lévy, Pocket.

- ELIAS, Norbert (1991). *La Société des individus*. Paris : Fayard, Pocket.
- FREUD, Sigmund (1990). Au-delà du principe de plaisir. *Essais de Psychanalyse*. Paris : Payot.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (2015). *Science de la logique*. Livre premier. L'être. Paris : Vrin.
- JAVEAU, Alain (2018). *L'Homme revu et corrigé*. Paris : L'Harmattan.
- LACAN, Jacques (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- LÉVY, Pierre (1997). *Cyberculture*. Rapport au Conseil de l'Europe. Paris : Odile Jacob.
- MARX, Karl (1966). *L'idéologie allemande*. Paris : Éditions sociales.
- MEAD, Margaret (2001). *Coming of Age in Samoa*. William Morrow & Company. New-York : Harpers Collins.
- PICQ, Pascal (2016). *Premiers hommes*. Paris : Flammarion.
- PICQ, Pascal (2020). *Et l'évolution créa la femme*. Paris : Odile Jacob.
- PICQ, Pascal ; COPPENS, Yves (dir.) (2001). *Aux origines de l'humanité*. Vol. 2. Le propre de l'homme. Paris : Fayard.
- PLATON (1950). *Protagoras*. Œuvres complètes de Platon, La Pléiade, Tome I. Paris : Gallimard.
- RIMBAUD, Arthur (1929). *Correspondance inédite, 1870-1875, d'Arthur Rimbaud*, Texte établi par Roger Gilbert-Lecomte. Paris : Éditions des Cahiers libres.
- RIMBAUD, Arthur (1958). *Œuvres*, Texte établi par Paul Hartmann. Paris : Mercure de France.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (2007). *La fin de l'exception humaine*. Paris : Gallimard.
- THERRIAULT, Geneviève, BAILLET, Dorothee, CARNUS, Marie-France, VINCENT, Valérie (org.) (2018). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant*. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- TONELLI, Guido (2022). *Genèse*. Le grand récit des origines. Paris : Dunod.
- VIEIRA, Karina Sales (2022). *De jaleco branco: A Relação com o saber dos estudantes de Medicina de uma universidade privada*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (dir. Bernard Charlot). Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
- WALLON, Henri (1946). Le rôle de « l'autre » dans la conscience du « moi ». *Journal égyptien de psychologie*, vol. 2, n° 1.

À propos de l'auteur

BERNARD CHARLOT

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-4238>

Docteur d'État ès Lettres et Sciences Humaines. Professeur Émérite en Sciences de l'éducation de l'Université Paris 8. Membro do Grupo Educação e Contemporaneidade (EDUCON), Université Fédérale de Sergipe (Brésil)
bernard.charlot@terra.com.br