



HAL
open science

Comment obtenir un marteau ?

Fabrice Caudron

► **To cite this version:**

Fabrice Caudron. Comment obtenir un marteau?. 11ème CONGRES “ PHILOSOPHIE(S) DU MANAGEMENT ”, Société de Philosophie des Sciences de Gestion, May 2024, Lille, France. hal-04582806

HAL Id: hal-04582806

<https://hal.science/hal-04582806>

Submitted on 22 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

11ème CONGRES
« PHILOSOPHIE(S) DU MANAGEMENT »
du 22/05/2024 au 24/05/2024 à l'IAE Lille – Université de Lille
Philosophie(s) et Apprentissage(s)

Communication

Comment obtenir un marteau ?

Résumé du propos : l'enseignement supérieur s'est technocratisé en prenant notamment modèle sur l'institution scolaire, perdant ainsi le sens de son action. Il est temps de s'inspirer de pratiques d'apprentissage qui réhabilitent l'apprentissage autonome (*unschooling*) et d'en revenir à un modèle Humboltien pour l'Université¹.

*« Je lui ai alors demandé : "Comment obtenir un nouveau marteau ?" Il poursuivit patiemment : "On peut en trouver, mais on peut aussi les fabriquer. Si je trouve une veine de cuivre, je peux extraire le minerai de cuivre et fondre le minerai pour fabriquer des objets tels que des marteaux. "Comment as-tu appris ce que signifie 'fondre' ? Je ne pense pas avoir jamais utilisé ce mot ! Je crois que je n'ai jamais utilisé ce mot", dis-je en riant. » (Extrait d'un récit de vie d'une famille pratiquant le *Unschooling* aux USA in Rolstad & Kesson, 2013, p 59).*

RNCP (répertoire national des certifications professionnelles), BCC (bloc de connaissances et de compétences) : voilà deux acronymes qui accompagnent le quotidien des personnels des Universités. Ils témoignent de la montée en puissance d'un processus de technocratisation de l'enseignement supérieur qui transforme petit à petit des professions intellectuelles en coreligionnaires d'une dérive formaliste et procédurière ; cette technocratisation s'est faite en parallèle d'une pression néolibérale déjà largement commentée par ailleurs et dont il ne sera pas question ici (voir par exemple Alvesson et al., 2021).

I. Les angles morts du modèle scolaire technocratique

Le modèle scolaire est sorti de ses frontières pour aliéner l'enseignement supérieur. Comment définir le « modèle scolaire » ? Il se distingue par (Devauchelle, 2015) : (1) la présence d'un espace distinct où les cours sont dispensés, généralement dans un bâtiment avec des frontières clairement définies par rapport à l'extérieur ; (2) la mise en place de règles d'apprentissage, en particulier la relation d'autorité entre l'enseignant et l'élève (le professeur et ses étudiants) et l'usage constant de l'évaluation, principalement individuelle, tout au long de l'année ; (3) une gestion rigoureuse du temps, avec le respect d'un emploi du temps strict déterminant les heures de début et de fin de la journée ainsi que celles de chaque cours ; (4) la fréquence et la répétition des exercices, caractéristiques essentielles des méthodes d'enseignement à l'école, quel que soit le domaine enseigné. Le modèle scolaire présente, en résumé, une parfaite analogie avec l'usine, voire l'univers carcéral (Foucault, 1975).

La formalisation technocratique des programmes se traduit par la rédaction de syllabi liés à des BCC. Leur formulation recourt nécessairement à des verbes d'action et se moque du contenu des enseignements lui-même. Chaque BCC doit ainsi être détaillé afin de remplir un programme de formation évalué par une autorité administrative, l'HCERES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) : le plan du cours, son rattachement à une logique compétence plus large, le nombre d'ECTS, etc.

¹ Le format raccourci des intentions de communication invite à la concision voire aux aphorismes. Les relecteurs voudront bien excuser raccourcis et manque d'élégance dans les transitions.

Ainsi se voit produit un document détaillé, lui-même évalué par une instance bureaucratique supérieure. La compétence, entendue comme une « intelligence concrète des situations », se transmute en un verbe d'action censé garantir... Quoi au juste ? Le respect d'un « programme » comme le ferait un algorithme ? Le respect de la procédure et sa qualité formelle importent plus de que le résultat lui-même.

Préparer les « jeunes humains » au monde réel dans un laboratoire. L'institution universitaire devient ainsi un lieu de « formation », où l'on est censé acquérir des compétences pour le monde réel, celui du travail, dont la garantie est d'abord bureaucratique et formelle ; le syllabus, les BCC et la qualification obtenue tiennent lieu de « preuve de travail » permettant d'obtenir une position visée dans l'espace du travail. En un mot : un laboratoire du réel, un monde à part soit le monde scolaire appliqué à l'Université.

Pourtant, dans le contexte anglo-saxon, certains établissements reconnaissent l'intérêt d'une éducation hors cadre scolaire. « Un certain nombre de collèges et d'universités, y compris les écoles les plus prestigieuses, recrutent activement des élèves scolarisés à domicile » (Cooper & Sureau, 2007, p20).

II. L'apprentissage informel au cœur du *unsholling*

Sortir du cadre scolaire. « Les individus apprennent en explorant et en interagissant avec leur environnement. Pour la plupart des enfants scolarisés, cela signifie une interaction avec les enseignants, les camarades du même âge, les manuels scolaires, des devoirs, des tests, etc., sélectionnés pour l'enfant dans le cadre d'un programme d'études préétabli. Les enseignants et les éducateurs affirment généralement que l'objectif de l'école est de préparer l'enfant au 'monde réel' » (Gray & Riley, 2013, p 2). Adopter une éducation hors cadre scolaire c'est aussi sortir du laboratoire que constitue la salle de classe (où tout y est factice) pour l'inscrire dans le monde tel qu'il est, du moins tel qu'il se présente à au « jeune humain ». Dès cet instant c'est l'angoisse qui point chez le technocrate qu'est devenu l'universitaire, tant « il est difficile de définir le *unschooling* de manière formelle, car cette pratique est, par nature, informelle » (Gray & Riley, 2013, p 2).

Le *unschooling* est une forme d'éducation qui met l'accent sur les apprentissages informels et dont la traduction en français n'est pas arrêtée : l'apprentissage autonome est favorisé par l'expérience quotidienne, considérant les enfants et les jeunes adultes comme des apprenants naturels. Les choix et les demandes de l'apprenant sont influencés par ses propres besoins, désirs et projets pour construire son avenir, dans le contexte qui est le sien. Aucun enseignant n'impose de modèle d'apprentissage ou de contenu disciplinaire. Les sciences sociales s'intéressent aux résultats de cette pratique, ce qui conduit à de nombreuses recherches et publications dans des revues scientifiques, principalement dans les pays anglo-saxons². Bien que cette approche ne soit pas uniforme, son point commun réside dans la remise en question radicale du modèle éducatif conventionnel : les enfants n'ont pas besoin d'être « enseignés ». S'ils veulent un marteau, alors ils devront se poser la question : « comment l'obtenir ? ». S'ouvre, à partir de là, un champ des possibles bien plus profond que ce qu'aurait à proposer la réponse scolaire.

Le *unschooling* concrètement. Holt, un ancien enseignant, a condamné la scolarisation forcée et promu l'éducation autodirigée dans plusieurs de ses publications (1964 ; 1967). Il est identifié comme l'auteur du terme « *unschooling* » et a fondé le premier magazine consacré à ce sujet, « *Growing Without Schooling* ». « *The unschooling movement has developed in opposition to the goals and outcomes of institutionalized instruction* » (Holt, 1976; p 32), plus loin dans le texte : « Unschooling rejects the entire apparatus of school, and the paradigm on which modern schooling is based, which seeks to predict children's future needs and to prepare children by imparting to them, in advance, the skills and knowledge that children may, or may not, need in the future, but for which children themselves have not yet found a need ». Il n'y a donc pas de curriculum de formation a priori, pas de planification standardisée : les apprentissages s'adaptent au besoin et suivent le rythme des enfants/jeunes adultes.

² Le vote de la loi dite « séparatisme » en France met fin à la liberté d'instruction et rend désormais impossible, dans les familles, le *unschooling*.

III. Rappeler Humbolt 200 ans plus tard

Le problème de l'institutionnalisation des apprentissages et de l'éducation. Illich (1973) est allé jusqu'à s'interroger la capacité de l'école à enseigner des principes démocratiques alors qu'elles sont elles-mêmes des institutions autoritaires. Transposée à l'Université, cette réflexion prend encore plus d'ampleur : comment enseigner les valeurs fondamentales portées par l'Université dans un contexte aussi technocratique, c'est-à-dire, autoritaire avec les étudiants, tout autant que procédurier ? L'Université, aurait intérêt à s'éloigner des dérives technocratiques en laissant la place à une liberté des apprentissages s'inspirant du *unschooling*. Poursuivons un peu... Les universitaires (au sens anglo-saxon d'*academics*) sont-ils à leur place lorsqu'ils délivrent des qualifications professionnelles ? Chomsky dans ses réflexions sur l'Université se demande si c'est le rôle de l'Université de procéder à des certifications professionnelles pour des métiers que les universitaires n'exercent même pas. Plus qu'une interrogation, c'est même une affirmation chez Chomsky que de rejeter cette forme de sous-traitance pour le système économique, et cela revient, dans le contexte français, à rejeter la logique du RNCP. C'est enfin réduire le champ d'action des universitaires à la formation professionnelle alors que leurs compétences et leurs spécificités auraient bien plus à amener aux collectifs humains.

Autonomie et responsabilité. Dans son dernier livre Aurélien Barrau, astrophysicien, philosophe et écologiste classé comme « radical », pointe notre « faillite civilisationnelle » (Barrau, 2023). Il nous faut sortir urgemment de la pensée productiviste/techniciste et, du point de vue des universitaires, cela revient alors à « trahir » l'institution dans un sens noble : refuser la logique technocratique, les logiques de carrières qui invitent au « toujours plus » et mènent à la perte de sens. Son appel à trahir fait penser au « refus de parvenir » des anarchistes du début du XX^{ème} siècle : trahir le productivisme techniciste contemporain c'est alors redevenir fidèle aux missions fondamentales de l'Université. Toute modalité d'action est, en ce sens, non neutre, la neutralité est impossible pour reprendre les termes d'Howard Zinn.

Réhabiliter Humbolt. Depuis quelques lignes, sont évoquées les « valeurs de l'Université ». Qu'est-ce à dire ? Au sens de Humbolt (1767-1835) ou, plus précisément de l'Université Humboltienne, l'Université est ainsi une institution porteuse d'une conception humaniste de l'éducation, loin du processus de Bologne ou de la stratégie de Lisbonne : lien étroit enseignement-recherche (brisé par le RNCP), liberté académique à tous les niveaux (mise à mal par la technocratie et la quantophrénie qui caractérise la production scientifique), indépendance vis-à-vis des considérations économique (l'opposée des pratiques scientifiques actuelles dans beaucoup de disciplines), encouragement de l'individualité des étudiants (à l'opposé du modèle des « grandes écoles » qui encouragent les comportements corporatistes et tribaux).

Bibliographie

- Alvesson, M., & Szkladarek, B. (2021). "Honorable Surrender: On the Erosion of Resistance in a University Setting". *Journal of Management Inquiry*, 30(4), 407-420.
- Barrau A. (2023), *L'hypothèse K : la science face à la catastrophe écologique*, Grasset
- Chomsky N. (2010), *Réflexions sur l'Université*, Raisons d'agir
- Devauchelle, B. (2015), « Un modèle scolaire à réinventer », *Revue Projet*, vol. 345, no. 2, 10-15.
- Efford K. E. & Becker K. (2017), "Home-Schooled Students and their Teachers: Provoking Curriculum Together Through Child-Driven Learning", *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, Vol. 11, n°22
- M. Foucault (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard
- Gray P. & Riley G. (2013), « The Challenges and Benefits of Unschooling, According to 232 Families Who Have Chosen that Route », *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, Vol. 7, n°14
- Illich Y. (1977), *Une société sans école*, Seuil.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Pitman Publishing Company.
- Holt, J. (1967). *How children learn*. New York: Pitman Publishing Company.
- Holt, J. (1977). *Growing Without Schooling*, 1 (#1)
- Levin-Gutierrez M. (2015), « Motivation : Kept Alive Through Unschooling », *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, Vol. 9, n°17

- Pardo T. (2018), *Une éducation sans école*, Ecosociété.
- Pardo T. (2003), « L'ethnopédagogie : un nouveau regard sur le développement en éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 4, 263-268.
- Rolstad K. & Kesson L. (2013), « Unschooling, Then and Now », *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, Vol. 7, n°14
- Romero N. (2018), "Toward a Critical Unschooling Pedagogy", *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, Vol. 12, n°23
- Giroux, H. A. (2007). Utopian Thinking in Dangerous Times: Critical Pedagogy and the Project of Educated Hope. In M. Coté, R. J. F. Day, & G. de Peuter (Eds.), *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization* (pp. 25–42). University of Toronto Press.