

Quel sens des savoirs ?

Jacques BERNARDIN
(ESCOL-Univ. Paris 8 / GFEN)

À tous niveaux, on accueille des élèves qui doutent de l'importance de ce qu'ils apprennent et ont du mal à s'impliquer dans les activités, si ce n'est en surface, à « moindre coût ». Oscillant entre attente passive et activisme aveugle, leurs acquis sont fragiles et peu opératoires, avec des effets de cumul dégradant leurs résultats¹. Face à cela, les réponses adaptatives courantes (qu'elles passent par les petits groupes proposant un travail différencié ou par l'aide accrue) ont tendance à renforcer les différences en pensant les réduire². Qu'est-ce qui est de nature à (re) mobiliser les élèves, à restaurer leur appétit de savoir ?

Croire en leurs capacités

Les recherches convergent sur l'importance des attentes élevées à l'égard des élèves, signifiées moins par les discours que par les actes, à travers des situations ambitieuses. C'est du dépassement des obstacles, du défi relevé que le sentiment de maîtrise peut s'affirmer³.

Ces situations d'apprentissage sollicitent la recherche personnelle, s'appuient sur la créativité des élèves et sur l'échange entre pairs. Face au problème, l'écoute et la parole se succèdent en s'éprouvant à la double exigence du réel à comprendre et des autres à convaincre, le dépassement des impasses et contradictions révélant la puissance de l'intelligence collective. La reprise réflexive émancipe de la situation, activité de formalisation propice aux prises de conscience, spécifique de la conceptualisation.

Ce qui ne peut se faire, chacun s'en doute, sans objet ni enjeu...

Restituer l'essence des savoirs.

Si les élèves doutent de la valeur des contenus, comment les ouvrir à un autre rapport à la culture ? Une voie s'avère fructueuse, qui consiste à restituer aux savoirs leur épaisseur humaine à travers deux dimensions constitutives : leur valeur opératoire (ils répondent à des problèmes) et leur genèse (ils sont les produits d'une histoire jalonnée d'erreurs rectifiées).

Comment communiquer à distance ? Rendre compte d'une grande quantité ? Mesurer la hauteur de l'arbre ? « *Toute connaissance est une réponse à une question* », affirme Bachelard. C'est le sens du problème qui caractérise la pensée scientifique. Or, l'école professe trop souvent des « vérités » sans que les élèves aient eu le temps d'en percevoir l'intérêt ou la signification. Si beaucoup pensent que savoir ne sert que pour avoir des bonnes notes ou réussir aux examens, sans doute est-ce *faute de mieux*...

La **valeur sociale d'échange** des savoirs (pour passer, obtenir des certifications) masque leur **valeur anthropologique d'usage** : les outils, qu'ils soient techniques ou conceptuels, ont avant tout une fonction opératoire. Ils ont permis à l'humanité de vaincre ses handicaps (guérir les maladies ; aller plus vite que l'animal...) et d'élargir ainsi sa vision du monde. Sans doute est-ce *essentiellement* cela, savoir : s'émanciper des fatalités, conquérir de nouveaux pouvoirs de compréhension et d'action sur le réel.

¹ Bernardin J. (2013), *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Paris-Bruxelles, De Boeck.

² Rochex J.-Y. (2011), « Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités », dans Rochex & Crinon J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Rennes.

³ Bandura A. (2002 [1997]), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.

Par ailleurs, tout savoir est le fruit d'une genèse faite d'inventions, d'erreurs, d'impasses et d'emprunts interculturels. Le savoir « épuré » d'aujourd'hui n'est donc qu'une forme cristallisée socio historiquement construite (donc *provisoirement* définitive) n'ayant conquis sa légitimité qu'au terme d'un long débat critique : Pasteur ferraille à la fin du 19^{ème} siècle avec la communauté scientifique pour faire admettre sa thèse contre l'idée de génération spontanée ; il faut attendre le début du 20^{ème} siècle pour qu'Hugo de Vries redécouvre et légitime les travaux de Mendel sur la génétique et que dire de l'invention de ces outils fondamentaux que sont les systèmes de numération et d'écriture ? ⁴

C'est amputer le savoir de cette dimension humaine que le présenter sous une forme réifiée et atemporelle. Ce qui fait sa force, c'est qu'il répond au double critère d'efficacité et d'économie ; ce qui assoit son universalité, c'est que l'arbitraire de ses formes s'impose comme nécessité. Le système de numération positionnelle évite les risques d'erreurs et la lourdeur des systèmes additifs précédents : les Égyptiens avaient besoin de 27 signes pour écrire 1998 et les Romains de 9 ; ce n'est qu'au 12^{ème} siècle que les chiffres arabes et le zéro – inventé 600 ans plus tôt – seront utilisés en France, faisant alors gagner un temps précieux pour calculer.

Œuvres, codes symboliques, concepts, mais aussi modes de représentation (plan, schéma technique) ne sont que les points d'orgue d'autant d'aventures de la pensée, balises historiques de l'intelligence humaine, dont nous avons la charge d'actualiser l'héritage auprès des élèves. « ...les professeurs remplacent les découvertes par des leçons. Contre cette indolence intellectuelle (...), l'enseignement des découvertes le long de l'histoire scientifique est d'un grand secours. Pour apprendre aux élèves à inventer, il est bon de leur donner le sentiment qu'ils auraient pu découvrir » : les propos de Bachelard restent d'actualité ⁵ ...

Une telle ***approche anthropologique des savoirs*** noue l'histoire de chacun à celle de l'humanité. Peu d'élèves y restent insensibles...

⁴ Les premières traces de numération positionnelle à neuf chiffres apparaissent en Inde au 5^{ème} siècle après J.-C., soit environ 4 000 ans après les premières recherches de précédés de comptage ; en matière d'écrit, il faudra 2500 ans pour mettre au point le principe alphabétique, autant pour élaborer l'orthographe de notre langue...

⁵ Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, J. Vrin, rééd.1993.