

Rapport au savoir, rapport à savoir

Enjeu de formation

Odette BASSIS
Présidente d'honneur du GFEN

La formation au métier d'enseignant est une pierre de touche décisive pour l'avenir de notre société où ne prévalent que de trop rendement et immédiateté, sous les couleurs attendues de la compétence. Or dans ce présent incertain pour bien des jeunes en mal d'avenir, des écueils : l'emprise des facilités d'internet toutes directions, concernant les accès aux savoirs en même temps qu'à toutes relations démultipliées dans les réseaux sociaux. Alors que, dans le même temps, se profile une certaine faille des possibilités d'emploi pour toute une part de cette jeunesse inquiète d'avenir. Facilités et inquiétudes. Informations, incitations démultipliées en même temps qu'incertitudes pour un futur aléatoire.

Alors, dans un tel contexte, former à une pensée critique et créatrice, responsable et solidaire est bien un défi face aux impératifs d'une société en mal de réussites monnayables et utilisables à merci. Là, l'école, sous couvert d'égalité pour tous, a une place non reconnue comme telle cependant, tant demeure indirecte et impensée la part de « reproduction »¹ dont elle est, si souvent et pourtant à son insu, porteuse.

Face à cela, le métier d'enseignant est en lui-même comme l'a souligné Freud, l'un des trois « impossibles » que sont « éduquer, gouverner, psychanalyser », quand est reconnu qu'enseigner est bien, de fait, un acte d'éducation. Mais enseigner inculque aussi, sous des modes de transmission qui se veulent neutres, un certain rapport de soi au savoir, de soi aux autres, de soi au monde.

C'est ainsi qu'une transmission qui se dit neutre masque, de fait, sous des principes non-dits, notamment la partition « doué/non doué ». La responsabilité éducative, et donc de formation, se doit d'éclairer ce sous-sol d'inconscient collectif légitimant tel ou tel comportement éducatif. Enseigner comme enjeu éducatif, c'est ne pas laisser en jachère des trésors de potentialités masquées alors que peuvent s'y cacher des promesses de moissons.

La transmission des savoirs, question-clé de la formation

Au centre de la formation, dans ce qui fonde « l'Éducation Nationale » se trouve la TRANSMISSION DES SAVOIRS, dans ses dimensions à la fois opératoires et culturelles. Une transmission annoncée comme productrice et plus encore, porteuse de valeurs de démocratie, d'égalité et de justice.

C'est là où se loge un impensé, au creux même de la question des savoirs, concernant justement quel **rapport au savoir** dans l'acte d'enseigner en relation avec quel **rapport à savoir**, dans l'acte d'apprendre. Le rapport au savoir concernant le rapport à « l'objet » du savoir – c'est-à-dire son contenu – dans la richesse propre qui le constitue et l'a constitué et le rapport à savoir désignant les chemins engageant « le sujet » qui entre, pour lui-même, dans le vivant de l'élaboration et l'aventure d'une telle conquête.

Là, les apports de Vygotski et de Léontiev² permettent d'élucider et distinguer :

- d'une part la « **signification** des savoirs », dans leur raison d'être fondatrice, issue de leur genèse, leur histoire, leur reconnaissance sociale.

- d'autre part, le « sens » que prend pour le sujet apprenant ce qu'est savoir, dans l'acte même d'apprendre ce savoir-là, au travers du processus vécu de conscientisation qui lui est propre, unique. « *Le sens est avant tout un rapport qui se crée dans la vie, dans l'activité du sujet* »³.

Distinction qui permet d'affirmer – d'une part que la « signification » concerne un rapport reconnu au savoir, à tel savoir particulier, et d'autre part que la production de « sens » pour et surtout par l'apprenant est le fruit d'un corps à corps singulier qu'il peut mener lui-même dans son propre acte d'apprendre, y compris en relation avec d'autres avec lesquels il peut échanger/s'affronter/réaménager ses propres avancées.

– Pour reprendre encore la longue démarche sur les polygones⁴, souvent évoquée, le moment final de la prise de conscience par les élèves que le carré n'est point la figure coutumière, si souvent rencontrée dans le quotidien, alors qu'elle se découvre être à

1 L'apport des analyses de P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans l'ouvrage *La reproduction* (Minit, 1970) est à cet égard indispensable. Particulièrement en soulignant les « ordinaires » de la pensée courante concernant la conscience des pratiques habituelles.

2 *Pensée et langage*, Vygotski (1934) puis *Activité, conscience, personnalité*, de Léontiev (1975).

3 Léontiev, *Développement du Psychisme*, Ed.Sociales, p.88.

4 Démarche écrite dans *Concepts clés et situations problèmes en mathématiques*, tome 2, Hachette (2012).

la fois polygone, quadrilatère, parallélogramme, rectangle, losange ! Moment qui, en classe, vit une explosion de joie et de rires, dans cet aboutissement d'une conquête dont les élèves eux-mêmes en étaient les acteurs, se mettant à applaudir et s'exclamant auprès de l'enseignant : « vous vous rendez compte : ce carré qu'on croyait si simple !!! Une découverte, en effet, où la saveur du savoir se mêle à la saveur de savoir.

– Ou cette danse africaine d'une petite fille enthousiaste, au Tchad, autour d'un classement de figures réalisé au sol avec cailloux et brindilles, par un petit groupe d'enfants.

– Ou encore cet étudiant en sciences de l'éducation⁵, à l'Université, demandant à sortir un instant et revenant avec un énorme sandwich aux frites, dans l'éclat de rire général de l'amphi, avec ses excuses désolées : « mais tout ça donne faim, ce que nous sommes en train de trouver ! ». Il parlait de l'exploration de la notion de $\sqrt{2}$, dans son irruption de nombre « irrationnel », vécue en amphi (un qui cherche, un qui observe) à partir de la situation vécue par Socrate et un jeune esclave. Avec, ensuite, plusieurs étudiants au grand tableau... Des moments forts de partage intense.

Autant d'expressions de vie (dans la conscience partagée de victoires de la pensée, soulignant un rapport vrai au savoir, où sensibilité et compréhension se déploient, ensemble) déjouant une vue simpliste d'un rationnel coupé de toute émotion. Car l'idée est communément partagée qu'on ne saurait penser que hors de toute émotion, alors que penser n'existe que dans le « mouvoir » d'une recherche vivante qui fait sens pour soi, le terme de sensibilité évoquant fort justement ce lien intime avec une raison à l'affût de saisir ce qui peut, dans sa tête, tenir la route. On s'émeut à juste titre devant les étapes de création de recherches savantes, exposées dans leur profusion sur les murs des musées, alors qu'à l'école ne sied que de trop ce qui est juste ou faux. La note, en sa raison d'être officielle, en est garante. Avec, à l'horizon, l'examen.

C'est pourquoi, ce que nous appelons la « démarche d'auto-socio-construction »⁶ trouve avoir sa place dans la dualité entre signification et sens, entre relation au savoir et relation à savoir, parce qu'elle s'inscrit dans la dialectique d'une double conquête : celle d'un « procès » de conscientisation qui fasse sens pour soi, quoiqu'en relation avec d'autres, dans les dédales vivants de situations vécues et ce faisant, dans la rencontre avec un savoir-déjà-là. Avec, au terme d'une telle spécificité de démarche, la rencontre vivifiante entre sens-vécu et signification-reconnue. Où les mots de la tribu humaine prennent une place civilisatrice. Des mots, comme repères symboliques partagés au grand jour.

« Nous avons cherché, mais vous, vous nous avez apporté les mots (quadrilatère, parallélogramme...) pour dire ce que nous avons trouvé » avait dit une élève fière de découvrir combien ces mots couronnaient leurs recherches s'inscrivant désormais au-delà de la classe !

Alors, de tout cela, qu'en est-il en formation ? Au regard de tels enjeux, il apparaît crucial de pouvoir aborder en formation, justement, une telle réflexion sur les grands pas en avant à faire, à enclencher dans les pratiques elles-mêmes de cette formation. Et là, pas seulement sur le terrain direct des classes mais, pour ce faire, sur celui-là même de la formation dite théorique. Faire vivre, et cela est crucial en formation, des pratiques d'auto-socio-construction sur des contenus de savoir, suivies d'analyses décisives pour en déceler, à chaque étape, les avancées et leurs raisons d'être.

Une dichotomie à repenser entre théorie et pratique

Il est convenu en formation d'aborder la transmission des savoirs dans le cadre d'une didactique propre à ces savoirs et où s'explicitent contenus et pratiques de ces contenus s'intégrant dans une pédagogie plus large sur les pratiques en classe.

C'est précisément là où sont à interroger les pratiques de formation elles-mêmes, c'est-à-dire vécues dans le temps proprement dit de la formation, par les futurs enseignants. C'est un point central. Un point central où les savoirs des adultes vont pouvoir cerner les « ruptures conceptuelles » (au sens bachelardien) décisives portées par tel ou tel savoir au cœur même de sa compréhension. Le cloisonnement contenus-méthodes est à réinterroger face aux risques de disqualifier et contenus et méthodes parce que réduits à leurs aboutissements formels et procéduraux et non à leur raison d'être tout la fois conceptuelle et existentielle.

C'est là où devient légitime la distinction, en même temps que sa mise en dialectique entre rapport au savoir et rapport à savoir, où l'un concerne la **dimension épistémologique** du contenu de savoir dans son développement historique et l'autre sa **dimension épistémique** liée aux processus vécus par le sujet dans sa propre démarche⁷. Une mise en dialectique indispensable à construire entre ces deux dimensions, au cœur des pratiques de formation. Une mise en dialectique propre à décloisonner et enrichir les didactiques revendiquées.

On dira sûrement qu'à ce stade, point n'est besoin de revenir de trop sur des savoirs-déjà là pour le

⁵ Dans le cadre d'un cours inscrit sur « l'acte de connaître » (Paris 8).

⁶ Expression certes lourde mais dont chaque terme a sa raison d'être.

⁷ Piaget d'ailleurs parlait de « sujet épistémique » bien que cantonné seulement dans le strict cognitif.

sujet en formation, si ce n'est décortiquer des points brûlants de compréhension. Pourtant c'est là qu'une question de fond est à poser revenant sur ce qui apparaît comme « évident » concernant ces savoirs déjà-là. Evidents, parce qu'habituels ? Inclus dans un ça-va-de-soi qui ne justifie aucun arrêt, aucune prise de conscience ? Et donc franchissant à pieds joints les points nodaux qui fondent de fait le contenu en cours ? Ainsi l'accord du participe passé dont les apparentes anomalies peuvent enfin prendre sens. Ainsi ces groupements et regroupements d'unités qui ont besoin de ce zéro pour s'y reconnaître, ce zéro qui ne vaut rien tout en étant indispensable. Ainsi, ce faisant, un regard tout autre qui se porte sur ces savoirs-là, saisis dans leur raison d'être. On n'est plus devant un état de fait, avec des normes obligées, mais au contraire comme témoin vivant d'une histoire qui a eu sa raison d'être et cela, au cœur même du présent de sa propre histoire.

Le terme « savoir » - nom ou verbe - étant travaillé suivant deux chemins qui se croisent : l'un comme étape aboutie portant une **signification** reconnue et l'autre, justement pour y parvenir, comme activité faisant **sens** pour le sujet qui apprend. Une activité lancée par une situation incitative, faite d'actions initiées par l'apprenant et conduisant à tels ou tels buts constitutifs du sens que prend pour lui un tel parcours.

Ce qui est écarté dans la dichotomie courante entre théorie et pratique c'est que toute transmission, quand bien même elle est discours magistral, est une pratique. Car annoncer par la parole ce qui est à comprendre et retenir, sans l'épreuve de réalité, pour soi-même, d'une activité vivante qui en rend la raison d'être, c'est faire l'impasse sur la dimension créatrice que contient ce savoir-là. Ainsi en est-il de l'idée que tout savoir transmis s'appuie sur des évidences devenues établies et qu'il ne peut être compris que tel qu'il est présenté, si on "suit" bien ce qui est dit. De même dans des exercices donnés comme applications, alors qu'ils ne sont qu'ingestion de procédures et attentes de l'ordre d'un savoir-faire plus que d'un savoir-penser. Ce sont de telles normes laissées dans l'implicite qui s'exercent et vont se reproduire. Et ceci, dans une forme de brouillard dans la mesure où, de toute évidence, toute formation se fait toujours sur des pratiques, avec le grand risque de celles qui demeurent dans l'implicite, tant pour le formateur que pour le formé, quand ne sont pas reconnus les modes réels, effectifs de cette formation. Où ce qui passe dans le non-dit peut prendre la plus grande place, malgré toute apparence.

Simplement ce qui se vit dans le cadre de la formation dite théorique (sur les bancs de l'université

ou lieu de formation) quand bien même le contenu théorique concerne la pratique, constitue le terrain direct qui façonne, en son mode même de transmission le sens réel que prend pour l'étudiant la pratique qu'il doit lui-même mettre en œuvre. Avec le risque de perdre, ce faisant, leurs propres questionnements et recherches donnant vie à leurs futurs réinvestissements.

Des principes décisifs pour une transformation de la formation

Un parti pris délibéré : créer les conditions pour que l'enfant/l'étudiant soit, non pas une pâte à modeler, mais devienne partie prenante de sa propre formation. Ou plutôt transformation, puisqu'il s'agit d'aller vers du nouveau à saisir, porter en soi, par soi.

Ce qui suppose, tout comme pour toute action éducative, de la part du formateur, **le pari positif sur les potentialités** que porte tout humain – enfant comme adulte – dont il s'agit d'en rendre possible l'exercice et le développement. Et donc le pari, pour les futurs enseignants, sur les possibilités pour eux de devenir co-acteurs dans leur formation et concepteurs de pratiques nouvelles.

Recherche permanente d'une **mise en cohérence entre pratiques de formation et pratiques de terrain**. Mise en cohérence ardue qui achoppe sur une difficulté de taille, ayant pour effets de lourdes résistances : c'est le fait que les futurs enseignants sont porteurs, en amont de leur formation, d'une accumulation de pratiques de transmission (depuis leur plus jeune âge) qui a conditionné (souvent à leur insu) une certaine forme de rapport au savoir et à savoir cristallisant des "allants de soi", concernant savoirs et transmission, qui seront autant d'obstacles à affronter.

Savoirs et sujets, deux pôles en interaction

Parler de transmission c'est jeter un pont entre savoirs et sujets, pont fragile s'il n'est bâti solidement sur les deux rives.

Les savoirs : de quels savoirs parle-t-on quand il y a distorsion entre "savoirs savants" et "savoirs scolaires", sous couvert d'une **transposition didactique** non élucidée ? c'est là toute l'interrogation à poser, dans la formation, concernant la transposition dont les savoirs-savants font l'objet, pour devenir savoirs-scolaires, quand ils sont dépouillés trop souvent de ce qui leur a donné sens, c'est-à-dire des audaces de leur surgissement et donc aussi les méandres, doutes et surtout questionnements qui les ont fait se construire. Car devenant savoirs-scolaires, ils se

réduisent à des définitions, formules, règles, procédures - produits-finis en somme - dont le bénéfice immédiat est la réussite à l'exercice et l'examen.

Là réside toute une réflexion pour retrouver derrière les contenus prescrits, derrière les titres de leçon et intitulés des programmes, les problématiques conceptuelles qui sont autant de clés-pour-comprendre (et donc d'enjeu de recherche, dans la construction des savoirs). Clés qui ouvrent sur la dimension créatrice, culturelle dont ces savoirs sont issus. C'est la dimension épistémologique, plongée dans l'histoire humaine des savoirs. Dans laquelle, au creux même d'une telle quête, se loge la part d'aventure humaine, de lutte contre préjugés, fatalités et interdits. D'où la conscience de la force émancipatrice, civilisatrice qui se loge dans toute production humaine de savoirs. Et cela peut commencer très tôt, dès les apprentissages dits "fondamentaux".

Les sujets : le désir de savoir, issu de pulsions de vie propres à l'homme, et qui va avec le désir de grandir et d'exister, s'accompagne contradictoirement de résistances à apprendre, dans la mesure où apprendre c'est entrer dans une zone de turbulence qui vient déranger, déplacer des représentations déjà présentes. À cela s'ajoute la propension à des identifications (ou des rejets) multiples en la personne de l'enseignant ou des autres - figure de "père" ou de "pairs" - par la médiation et l'affrontement desquels va pouvoir se construire l'identité singulière, unique, du sujet. D'où l'importance de processus où s'investit - à partir de situations à la fois **rigoureuses et incitatives** - l'énergie potentielle nécessaire pour qu'il y ait cognition, impliquant imaginaire et affects, créativité et rigueur. Conditions pour que puisse avoir lieu **le passage de l'agir dans l'action à l'agir dans le symbolique**.

De même qu'il n'y a pas de construction possible du savoir s'il n'y a pas, très tôt dans l'acte d'apprendre (suscité par les situations-problèmes) questionnement fort venant de l'apprenant, de même il n'y a pas d'objectivation possible sans implication subjective en prise avec ce questionnement. D'où le terme déjà employé de « subjectivité objectivante ». Ainsi, si tout savoir fut d'abord, en sa genèse, savoir-pour-soi avant de devenir savoir-en-soi, cela doit être rendu possible pour tout sujet, dans l'ici et maintenant de l'acte d'apprendre. On touche là à la **dimension épistémique** du savoir, toujours née de chemins de prises de conscience.

La construction du savoir

L'élaboration d'une telle démarche d'auto-socio-construction, aux réinvestissements multiples,

toutes disciplines, se transmue rapidement au GFEN en « démarche-adulte » devenant un tournant décisif dans la pratique et la conception de la formation⁸. Un tournant décisif dans la vie même du Mouvement, marquant une étape importante, engageant tout un autre mode de conception et vie des Stages internes ou institutionnels, Universités d'été du GFEN, ainsi qu'écriture de nombreux articles et ouvrages.

Sont ouverts des axes réflexifs déterminants :

- **Notion de problématique conceptuelle** centrée, à propos d'un savoir, sur ce qui en détermine la signification et pour cela, les questions de fond qui permettent d'en saisir leur raison d'être en même temps que leur part d'avancée créative.

- **Notion de situation-problème** devant être à la fois accessible à tous, dans sa présentation, en même temps que porteuse d'une avancée conceptuelle spécifique (par ex : classer, quand il s'agit justement de préciser en fonction de quoi) permettant de dégager une clé pour comprendre, réinvestir. Et pour cela, mobiliser des potentialités jusque-là ignorées.

- **Des processus vécus par les apprenants** : permettant qu'il y ait élaboration en phases successives d'actions, en vue de buts à atteindre, au travers des mises en relation, représentations, symbolisation et réinvestissements de chacun, en échange avec les autres. Là, il s'agit de passer du réussir - qui est comprendre en action - au comprendre - qui est réussir en pensée.

- **La conduite de l'enseignant** à la fois incitateur et en retrait, au plus près cependant des processus en cours, à l'affût des avancées ou difficultés, cherchant tout au long si besoin comment relancer, mettre en relation, encourager. Le tout dans une conduite complexe mais vivante le préparant lui-même aux moments décisifs de rencontres entre groupes ou chaque sujet, cependant y a sa place.

C'est précisément dans la formation propre des adultes, dans leurs vécus et dans la médiation des analyses menées, forgées de questions-clés et de prises de conscience que prennent corps des pistes décisives de compréhension et d'action fondatrices de leurs futures et pourtant déjà proches façons d'agir.

Ce qui est là, déjà, offert à ce problème majeur qu'est la formation en éducation, c'est l'existence d'un capital d'expériences, d'analyses et de mises en acte, dont la poursuite et la rencontre avec tous les lieux de formation ne peuvent que contribuer au devenir d'une transformation de la formation. ♦

⁸ Là, une analyse historique de cette avancée serait nécessaire pour permettre de dégager les facteurs significatifs de crise, de prises de conscience et finalement de prise en compte démultipliée dont les ouvrages multiples, depuis des années, dans le GFEN, en portent témoignages, tant sur le plan d'explorations transversales que dans différentes disciplines (français, histoire, langues, sciences, philosophie, technologie, mathématiques, arts plastiques, écriture-poésie, etc) et d'autres livres aussi, en cours d'édition.