

# Pourquoi l'approche des savoirs de l'Éducation Nouvelle se reNouvelle

Jean-Louis CORDONNIER

**A**tant son pere aperceut, q vrayemēt  
il estudioit tresbiē & y mettoit tout  
son temps, touteffoys quen rien ne  
prouffitoit. Et que pis est, en deue-  
noit fou, niays, tout reueux & raffote.

Alors, son père put voir que, sans aucun doute, il étudiait très bien et y consacrait tout son temps ; malgré tout, il ne progressait en rien et, pire encore, il en devenait fou, niays, tout rêveur et radoteur.

Comme il s'en plaignait à Dom Philippe des Marais, vice-roi de Papeligosse, il comprit qu'il vaudrait mieux qu'il n'apprît rien que d'apprendre de tels livres avec de tels précepteurs, car leur savoir n'était que bêtise et leur sagesse billevesées, abâtardissant les nobles et bons esprits et flétrissant toute fleur de jeunesse<sup>1</sup>.

(Rabelais : *Comment Gargantua fut mys soubz aultres pedagogue*. Chapi. XIII.)

On entend souvent cette petite ritournelle « Le niveau baisse » et il semble que cette déploration prend racine dans la plus haute antiquité. Elle a pour pendant « les profs massacrent l'intelligence des élèves » qui, comme le montre ce texte de Rabelais, peut également se revendiquer d'une haute généalogie<sup>2</sup>.

Et dans son livre *Sur l'instruction publique*, Tolstoï écrivait en 1862 : « En Allemagne, les neuf dixièmes de la population scolaire emportent de l'école « le savoir lire et écrire » mécanique, et un si grand dégoût pour l'étude que, par la suite, ils ne prennent plus un livre en mains<sup>3</sup>. »

Autrefois, le savoir était souvent considéré comme quelque chose de statique, transmis de génération en génération par des autorités établies, en particulier l'école. Pour éviter son altération, il était figé dans des livres d'où on l'apprenait par cœur. Mais aujourd'hui, cela a-t-il changé ?

On peut en douter quand on voit comment Trump peut promouvoir la « post-vérité », et comment les idées obscurantistes et les infox prolifèrent

aux USA comme ailleurs, en France aussi. Le danger pour la démocratie réside dans une simplification du réel, une pensée binaire privée de nuances, nous privant de moyens pour penser la complexité du monde. Le discours réactionnaire fait l'apologie du passé adossée à une critique de la science, du progrès et une hagiographie simplifiée des génies. Il marche de pair avec l'anti-intellectualisme qui ne cesse de proposer des vérités alternatives.

On peut pourtant lire sur Éduscol que « *Le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français* »<sup>4</sup>. Pourquoi l'école continue-t-elle d'échouer à construire de l'esprit critique alors qu'elle se le donne pour projet ?

Ce numéro de *Dialogue* explore et actualise des pistes déjà proposées par Montaigne :

« On ne cesse de crier à nos oreilles [d'enfants], comme qui verseroit dans vn antonnoir, et nostre charge, ce n'est que de redire ce qu'on nous a dict. Je voudrois qu'il [le précepteur] corrigeat vn peu cete partie, et que, de belle arriuee, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençast à la mettre sur le trottoir [...], quelquefois en luy montrant le chemin, quelquefois luy laissant prendre le devant. Je ne veux pas qu'il inuente et parle seul, ie veux qu'il escoute son disciple parler à son tour<sup>5</sup>. »

C'est sans doute cela qu'on trouvera d'abord dans beaucoup des articles de ce numéro : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Écouter le fil de leur pensée. Et pas seulement à l'école. Cela implique d'abord de réenchanter les savoirs, leur donner une saveur cognitive, installer le plaisir d'apprendre, créer de l'émerveillement ou de l'engagement. Être acteur est la condition première pour avoir le goût d'apprendre. Mais comment l'obtenir ?

Plusieurs articles insistent sur "donner du sens", développer une attitude réflexive en mettant en

<sup>1</sup> François Rabelais, *La vie très horricque du grand père de Pantagruel, Gargantua*, 1534, chapitres 14 ; Seuil, traduction de Guy Demerson. Le manuscrit est celui de 1537 :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b2200059z/f16.item> ; l'orthographe diffère de celui de 1534 : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8609586k/f56.item.r=gargantua>

<sup>2</sup> « Obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui docent. » « l'autorité de ceux qui enseignent nuit la plupart du temps à ceux qui veulent s'instruire » Cicéron, *De natura deorum*, I, 5.

<sup>3</sup> [https://fr.wikisource.org/wiki/Sur\\_l'instruction\\_publique\\_\(Tolstoï\)](https://fr.wikisource.org/wiki/Sur_l'instruction_publique_(Tolstoï))

<sup>4</sup> <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

<sup>5</sup> Michel de Montaigne ; *Essais*, 1580. Livre I, chapitre XXVI, « Sur l'éducation des enfants ».

question les affirmations sans accepter aveuglément tout ce qui est présenté ; cela nécessite une conception du savoir qui rompt avec une perception lisse et linéaire de l'histoire des savoirs, tout autant qu'une conception progressive et graduelle dans les apprentissages. La conquête des savoirs n'avance pas toujours en ligne droite, l'itinéraire a des repentirs, des réinterprétations, une histoire et des péripéties, des inflexions, des hésitations. Les savoirs sont mouvants comme des sables. « Du simple au complexe » n'est pas le chemin naturel.

On verra dans plusieurs autres articles présents dans ce numéro comment mettre en œuvre des stratégies. Ils détaillent finement le chemin didactique en portant une attention précise à ce qui se passe dans la classe : il faut des connaissances précises pour être armé intellectuellement, pouvoir argumenter, répondre à des objections, déconstruire les discours idéologiques. Mais ils soulignent aussi que les connaissances ne suffisent pas à constituer un savoir : la « vérité » ne peut pas se passer d'interprétations, de mise en contexte dans les conflits d'hier et d'aujourd'hui, de connexion avec les enjeux historiques. Faute de quoi des connaissances parcellaires contradictoires peuvent coexister, la nécessité de s'intéresser aux erreurs passe pour une perte de temps, les croyances sont vues comme irrationnelles et devant être rectifiées par la raison seule.

Aujourd'hui, le savoir – ou peut-être devrait-on dire savoir comme verbe – est devenu un processus collaboratif et dynamique ; les chercheurs, mais aussi les enseignants, les élèves, les utilisateurs de médias partagés comme *Wikipedia* contribuent tous à la construction évolutive de savoir. Le néolibéralisme voudrait au contraire imposer une conception utilitariste des savoirs (surtout des savoir-faire, sauf pour ses « élites »). Et pour cela il promeut la spécialisation de chacun dans des activités au champ réduit. La spécialisation rend peut-être l'économie productiviste plus efficace. Mais l'individu ultra-spécialisé, empêtré dans les mêmes tâches, devient incapable de développer son

intelligence, de former des jugements raisonnables, et de penser les débats de société. Des articles de ce numéro croisent des disciplines, sortant du « silo ».

« *Le mode de pensée ou de connaissance parcellaire, compartimenté, monodisciplinaire, quantificateur nous conduit à une intelligence aveugle, dans la mesure même où l'aptitude humaine normale à relier les connaissances s'y trouve sacrifiée au profit de l'aptitude non moins normale à séparer. Nous devons penser l'enseignement à partir de la considération des effets de plus en plus graves de l'hyperspécialisation des savoirs et de l'incapacité à les articuler les uns aux autres*<sup>6</sup>. »

Les savoirs n'ont pas seulement une fonction utilitaire ; les « questions fondamentales », la « physique théorique », la métaphysique, etc. contribuent non seulement à construire notre intelligence, mais aussi notre humanité. Dans son livre *Pour l'honneur de l'esprit humain*, le mathématicien Jean Dieudonné parcourt l'histoire des mathématiques et montre qu'elle est mue par la curiosité. Et Henri Poincaré écrivait : « *Les mathématiques ont un triple but. Elles doivent fournir un instrument pour l'étude de la nature. Mais ce n'est pas tout : elles ont un but philosophique et, j'ose le dire, un but esthétique. [...] Et surtout leurs adeptes y trouvent des jouissances analogues à celles que donnent la peinture et la musique. Ils admirent la délicate harmonie des nombres et des formes ; ils s'émerveillent quand une découverte nouvelle leur ouvre une perspective inattendue ; et la joie qu'ils éprouvent ainsi n'a-t-elle pas le caractère esthétique, bien que les sens n'y prennent aucune part ?*<sup>8</sup> ».

Suivant Edgar Morin, nous affirmons la nécessité de promouvoir une connaissance capable de saisir les problèmes globaux et fondamentaux pour y inscrire les connaissances partielles et locales. Du complexe au simple. Défragmenter les connaissances rend capable d'opérer le lien entre les parties et les totalités, de saisir ses objets dans leurs contextes, et leurs influences réciproques dans un monde complexe. ♦

<sup>6</sup> Edgar Morin ; *Enseigner à vivre, manifeste pour changer l'éducation* ; 2014, Actes sud.

<sup>7</sup> Hachette collection Pluriel, 1987.

<sup>8</sup> *La Valeur de la Science* ; Flammarion, 1911 ; p. 139. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Page:Poincar%C3%A9\\_-\\_La\\_Valeur\\_de\\_la\\_sciences.djvu/149](https://fr.wikipedia.org/wiki/Page:Poincar%C3%A9_-_La_Valeur_de_la_sciences.djvu/149)

Sur la question des savoirs, le lecteur pourra consulter d'autres n° de *Dialogue*, notamment :

- le n° 155, de janvier 2015

**Réussir du collège au lycée : quelle approche des savoirs ?**

- et le n° 156, d'avril 2015

**Savoir et création, un couple indissociable ?**