

Dialogue n° 192 - Savoirs... Devenir Revenir Advenir

Sommaire & Extraits

Éditorial

- **Pourquoi l'approche des savoirs de l'Éducation Nouvelle se reNouvelle**
Jean-Louis CORDONNIER
voir l'édito à télécharger

Des genèses proliférantes

- **Partage des ruptures**
Laurent CARCELES

Le collège est, selon le site du Ministère de l'Éducation Nationale, le moment de la scolarité des élèves durant lequel les programmes « définissent les connaissances essentielles et les méthodes qui doivent être acquises ». « Connaissances » et « méthodes » : deux notions que le GFEN explore depuis bien des années, en nourrissant ses propres travaux de ceux des chercheuses et des chercheurs, à travers groupes de travail, partages de pratique... Nous présentons et faisons vivre des démarches qui ont vu le jour au sein de notre mouvement de recherche et de formation en éducation, « démarches » ayant pour but de permettre à chacun, chacun des élèves de comprendre pourquoi l'école est encore un lieu où il peut se produire des moments essentiels de compréhension dans notre histoire personnelle. Mais, pour que les connaissances de l'école n'en restent pas aux seules mises en relation d'informations sans liens avec la vie en dehors de l'école, pour que ces méthodes ne restent pas des mécaniques plaquées et répétées, pour qu'elles deviennent plutôt repères fondateurs permettant de penser et d'exercer son esprit critique, le meilleur matériau n'est-il pas la succession d'erreurs et d'errances des savoirs humains ?

- **Quand le passé éclaire le présent**
Jérôme CANONGE

Il me paraît important de commencer les années de sixièmes et de cinquièmes en mathématiques en abordant cette question cruciale : « Pourquoi fait-on des sciences (et donc des mathématiques) ? ». Je souhaite que, dès le départ, les élèves puissent s'emparer de cette question parce que, et c'est un point que je vais travailler toute l'année avec eux : ce sont des mathématiciens ! En conséquence il est essentiel qu'ils ne se trompent pas sur ce que sont les mathématiques, sur ce que l'on fait en mathématiques. Aussi, lors du premier cours de la rentrée, une fois effectuées les formalités d'usage (présentation, point sur le matériel...), je donne à mes élèves un texte à trous, à partir d'un extrait de l'introduction de l'Abrégé sur le calcul par la restauration et la comparaison, écrit par Alkhwârizmî entre 813 et 833. AlKhwârizmî, né dans les années 780, dans l'actuel Ouzbékistan, mort vers 850 à Bagdad, est un mathématicien, géographe, astrologue et astronome persan.

- **Instruire à charge et à décharge**
Jean-Louis CORDONNIER

« Tous capables, même les pommes ! ». Ce slogan aurait pu être celui de Trofim Denissovitch Lyssenko. La théorie de ce biologiste soviétique prétend que l'influence de tous les facteurs extérieurs sur les organismes est si puissante que la plupart du temps elle domine sur les facteurs de la transmission héréditaire provenant des géniteurs. Pour le parodier avec nos concepts d'éducation nouvelle, l'échec scolaire des pommes ne peut pas s'expliquer par la théorie des dons, entendus comme aptitudes naturelles transmises par papa et maman pommes ; il n'y a pas de fatalisme génétique empêchant le progrès des pommes. En 1948, cette théorie soulève une grosse controverse. Europe et Les lettres françaises, deux revues communistes soutiennent Lyssenko. Louis Aragon prend fermement parti pour cette théorie¹. La suite a montré que Lyssenko était un affabulateur, un arriviste et un idéologue criminel. Son erreur obstinée a bloqué toute la recherche russe en génétique. Mais... il n'avait pas tout à fait tort. En 2007, ça m'a conduit à construire une démarche en biologie.

Des appropriations collectives

- **L'enseignement du genre, entre émotion et raison, militance et connaissance**

Geneviève GUILPAIN

Le phénomène « Me too » a soulevé une vague immense de réactions et de commentaires et continue à produire des effets depuis plusieurs années comme en témoigne la toute dernière initiative « Me too garçons ». Face à cette déferlante de libération de la parole, les adolescent.e.s de 2024 peuvent se dire que « tout commence avec Me too » : la prise de conscience des violences sexuelles, le droit de dénoncer le sexisme au quotidien, la banalité de l'inceste, et l'invention des mots pour dire ces souffrances, ces inégalités, ces asservissements. Les écrits de toute nature sur les violences, le genre, l'histoire des femmes sont désormais en tête de gondole des librairies qui pour la plupart ont un rayon genre, sexualité, féminismes. Ces mots hier encore largement « tabou » s'affichent sans complexe. Et beaucoup entreprennent de s'exprimer de façon tout aussi décomplexée sur ces sujets : témoignages, BD, essais... Les questions de genre appartiennent à tou.te.s et tou.te.s se sentent autorisé.es à prendre la parole. Face à cet étalage d'écrits, on a de quoi se sentir embarrassé.e, surtout « lorsqu'on n'y connaît rien ». Par où commencer ? Que sélectionner ? Comment distinguer les écrits de valeur de ceux qui surfent sur la vague ? Que penser des chiffres, des statistiques, des généralisations : info ou intox ?

- **Au pays du 4**

Jany VIDAL

Je ne me demande plus à chaque rentrée si je vais faire vivre à mes élèves la démarche d'Odette Bassis sur la numération. La seule question est « quand ? » : en fonction du niveau, de la dynamique du groupe classe, de la présence d'élèves bénéficiant du dispositif ULIS2 ou UPE2A, des difficultés rencontrées... Le pays du 4 sera notre destination à chaque fois que nous aurons besoin de faire un pas de côté, de retrouver du commun dans la réflexion et son langage. C'est donc important de le découvrir ensemble et d'assurer le fait que chacun.e ait sa place dans ce laboratoire de recherche des clefs de compréhension du nombre. Quel temps consacrer à la visite du pays du 4 ? Combien de séances ? Je ne peux pas savoir d'avance, des élèves peuvent s'y plaire, s'y perdre, le collectif peut avoir besoin d'une pause avant d'y retourner... les retours se feront en fonction des besoins, des envies, des difficultés rencontrées. D'année en année, il ne se passe jamais la même chose, sans parler des adaptations qu'on met en place en fonction de l'appropriation personnelle d'une démarche ou du niveau de classe.

- **Interroger notre conception du savoir**

Jacques BERNARDIN

Que nous reste-t-il de l'enseignement reçu, le plus souvent sur le mode transmissif ? Cela doit nous amener à reconsidérer les formes dominantes de l'enseignement, dont on n'a jusqu'ici réaménagé que les pourtours sans en transformer le cœur : les démarches d'apprentissage elles-mêmes, à repenser en lien étroit avec l'enjeu de savoir. Impliquer chacun des élèves, déployer la confrontation des points de vue pour pousser à l'argumentation justificative, cela n'est possible que dans des situations exploratoires propices à la recherche. Or, celles-ci ne peuvent fonctionner sans objet médiateur, enjeu moteur et régulateur de l'activité. Ce qui renvoie à la question des contenus. Si nous visons un déplacement sensible du rapport des élèves à l'apprendre, se pose plus globalement le problème de la cohérence des situations éducatives dans l'ensemble des champs disciplinaires. Or, les modalités d'appropriation que nous mettons en place dépendent essentiellement de notre conception du savoir, la trahissent en quelque sorte. Persuadés que la formation doit être en cohérence avec ce qu'elle prône vis-à-vis des élèves, nous avons imaginé une démarche pour adultes mettant leurs savoirs à l'épreuve, à partir des situations suivantes explorées en petits groupes avant une exploitation collective à partir des rapports successifs. Nous en livrons ici l'essentiel, chacune des situations n'étant qu'un prétexte pour travailler une dimension plus particulière du savoir, interrogation indispensable avant de reprendre la question des dispositifs.

- **Où l'on reparle de croisade. Savoirs historiques et instrumentalisations**

Patrick RAYMOND

[...] Une telle instrumentalisation ne correspond pas à la réalité historique. L'extrême droite ment en inventant des conflits qui n'ont pas eu lieu. Le dire n'est pas suffisant pour faire bouger les idées reçues. Le problème est de restaurer la raison gouvernante ; de maintenir un espace de raison où les choses sont démontrées. Cela pose la question du rapport à apprendre ; de créer le besoin de douter et s'interroger. Produire des contenus pour partager des savoirs - La démarche d'auto-socio-construction d'un savoir sur les croisades,

présentée ci-après, n'a pas été produite en miroir des instrumentalisation récentes, décrites ci-dessus. Elle est le fruit d'un travail mené dans le cadre du Gfen Île-de-France au début des années 2000, après les attentats du 11 septembre 2001, puis reprise, à l'occasion d'un stage organisé par le Gfen Midi-Pyrénées, au début des années 2010. Cependant, les représentations mobilisées par la mouvance identitaire étaient déjà en gestation dès cette époque. À preuve, parmi des documents proposés à la réflexion, des articles de la presse aux titres évocateurs : « La "guerre juste" contre le terrorisme », « Un combat monumental du Bien contre le Mal », « La droite affiche sa solidarité mais refuse une croisade de l'occident », « Dessin de Plantu représentant George Bush en chevalier du Moyen Âge », « Sarkozy en croisade contre un monde sans dieu »...

- [supplément en ligne](#) : Savoirs dans où hors l'école ?
Catherine LEDRAPIER

Des valeurs civilisationnelles

- **Les discours complotistes : symptôme d'une société supposée savoir ?**
Julien CUEILLE et Laurent CARCELES

En préparant ce numéro, le collectif Dialogue a pensé à l'ouvrage de Julien Cueille paru chez Erès en 2020 *Le symptôme complotiste : aux marges de la culture hypermoderne*. L'auteur indique en quatrième de couverture : « Notre société du savoir et de l'information valorise le discours technoscientifique prétendant, en vain, éradiquer l'irrationnel et les croyances, qui bien sûr sont loin d'avoir disparu ! ». Est-ce que ce constat nous appelle, dans notre objectif au GFEN de reconstruire les savoirs et leurs histoires, à repenser notre approche ? Les sciences et la raison, en rejoignant la norme actuelle, font-elles partie de ce qui légitime les discours complotistes ? Laurent Carceles a lu cet ouvrage et a rencontré Julien Cueille, professeur de philosophie et psychanalyste. Voici quelques traces de leurs échanges.

- **La difficile intégration de la dimension coloniale de l'histoire dans les programmes scolaires**
Marie-Albane de SUREMAIN

La loi Taubira adoptée en 2001 stipule que « les programmes scolaires [...] accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent ». Un peu plus de 20 ans après, on constate que les réécritures successives des programmes scolaires conduisent parfois à de nouvelles invisibilisations. On peut, de manière plus globale, la place faite à la colonisation aux époques moderne et contemporaine dans les programmes scolaires. Alors que les processus de circulations et de globalisation pluriséculaires s'accroissent, la question de l'intégration de la dimension coloniale de l'histoire à différentes échelles paraît centrale en effet pour construire avec les élèves une meilleure compréhension critique du monde actuel et de ses défis. Dans quelle mesure la dimension coloniale de l'histoire nationale ou mondiale y est-elle bien intégrée ou reste-t-elle encore périphérique ?

- **Savoirs scientifiques et débats de société**
Damien SAGE

Comment éviter que les savoirs ne deviennent lettres mortes ? Comment éviter qu'ils ne se transforment en trophées empaillés et morbides accrochés aux murs du salon de notre esprit ? La question est d'autant plus importante que bon nombre d'élèves tiennent en faible estime ce qu'ils apprennent à l'école, n'en gardant mémoire que pour « réussir le contrôle » et « avoir une bonne note », oubliant ce qu'ils ont appris dès lors que le contrôle est passé. Avant de devenir enseignant, j'ai été embauché pour faire des animations scientifiques dans les centres de vacances gérés par le comité d'entreprise d'EDFGDF : la CCAS. J'ai fait des animations dans ce cadre de l'été 2007 à l'été 2012. Cet article présente un témoignage de ce que j'ai pu vivre à cette occasion où, en permanence, je devais garder à l'esprit de faire le lien entre ce qui pouvait se présenter comme des savoirs scientifiques et des questions de société qui nous concernent directement.

- **Discussion avec mon chauffagiste**
De la maîtrise de savoirs élémentaires à une bonne maîtrise des métiers
Catherine LEDRAPIER

Notre plombier-chauffagiste est quelqu'un de compétent qui visiblement connaît bien son métier et le fait bien. Il vient de nous installer une pompe à chaleur (PAC) en nous conseillant de ne pas avoir peur de bien chauffer la maison : on ne consommera pas plus en chauffant bien directement (21°-22°C), en maintenant à 20°min et en ne descendant que de 2 à 3 degrés pour la nuit, qu'en chauffant à peine (19°-20°C), et en laissant retomber la température à 1415 pour remonter ensuite à 19-20° ! Étrange quand même ! Je lui fais part de mon étonnement, et il m'explique, ma petite dame, qu'avec une bonne vieille maison comme ça, ces gros murs en pierre, toute isolée, ça met du temps à chauffer, mais après ça garde bien la chaleur et la restitue assez longtemps. Il a testé chez lui : avant il réglait à 19 et il avait froid, après s'être gelé toute la journée sur les chantiers, maintenant il chauffe à 22 : il a chaud et il ne paie pas plus, moins même ! « On y gagne, c'est très net », affirme-t-il. Croire ou ne pas croire ?

- [supplément en ligne](#) : *Le Puy-du-Faux, enquête sur un parc qui déforme l'histoire*
Note de lecture par Jean-Jacques VIDAL

Nous avons lu

- ***Comment l'école reproduit-elle les inégalités ?***
et
Quand l'extrême droite rêve de faire école

Cahier du LIEN

- **Pourquoi avons-nous créé notre école ?**
Ghoussoune WAHOUD (Liban) Lorson OVILMAR & Joël SAINTIPHAT (Haïti) Walid SFEIR (Belgique)

"Résister, c'est créer !" Loin de toute polémique sur la question des écoles dites privées, ce supplément éclaire de façon crue, à travers deux premiers exemples la question de la responsabilité des États dans l'existence d'écoles pour toutes et tous dans le pays. Dans ces deux exemples, les écoles imaginées puis réalisées par des collectifs qui se reconnaissent dans l'Éducation Nouvelle suppléent des manquements évidents. Certes elles sont payantes, (voilà le paradoxe, le minimum vital pour que l'école puisse exister) mais l'intention n'est-elle pas aussi de bousculer l'existant : oui, une autre école est possible ! Le troisième exemple, européen, évoque un autre point : qu'est-ce qu'une école faite par tous, parents et professionnels. Comment la gérer de manière collective et démocratique ? Entendons ces exemples et repensons à nos propres écoles dans nos villes et campagnes !