

Mettre les **savoirs** en **culture**

Jacques BERNARDIN Président du GFEN

On ne fera ici qu'un clin d'œil allusif aux finalités de l'éducation, précédemment déclinées comme étant simultanément d'ordres didactique, formatif et socio-politique¹.

Rappelons quelques points :

- **Tout apprentissage déborde le contenu travaillé.** Échoué, il épuise l'envie d'apprendre ; réussi, il la stimule, renforce la confiance en soi et relance la dynamique de développement.

- Au-delà de la maîtrise de contenus spécifiques, **l'expérience éducative vise le développement de la curiosité et, plus encore, transforme la façon initiale d'appréhender le monde.** Sauf à prôner une obéissance servile à ce que d'autres ont pensé pour soi, l'éducation « à la française » exerce à la prise de distance, à la réflexion, à la rationalité critique (du moins, les prescriptions y invitent).

Cet objectif devient central dans un monde saturé d'informations, de sollicitations alléchantes et d'allégations trompeuses.

- Si l'indépendance d'esprit est souhaitable face aux tentations manipulatrices, elle doit se conjuguer avec **la capacité à entrer en débat et à coopérer avec d'autres**, objectif non moins indispensable de « faire société » au-delà des différences, dans une commune recherche de progrès alliant justice et mieux-être pour tous, légitime aspiration à un avenir durable.

Principe de justice : une égale ambition pour tous

L'éducation mérite d'être poussée à cette hauteur, sans attendre. Or, elle peine à rompre avec l'élitisme sélectif et ne parle guère qu'à ceux qui partagent ses codes, confirmant et perpétuant une fracture sociale qui lui préexiste. Le forçage par le biais d'apprentissages précoces formatés, dans l'illusion scientiste d'un contrôle tatillon, peine à parler aux humains ainsi « dé-subjectivés », contraints dans un rôle de « machines à apprendre » sans histoire, sans aspiration, ni sensibilité.

C'est négliger la question du sens, à **entendre comme force incitative et comme direction de l'activité.** Or, le sens d'apprendre n'est pas semblable pour tous les élèves. Pour certains, il est clairement gage d'émancipation fonctionnelle et intellectuelle à l'égard des adultes quand, pour d'autres, il est plus restreint, contraint par l'obligation scolaire et ses rites, au service d'un hypothétique "plus tard" professionnel et social. Ces visions pèsent sur la façon d'investir la scolarité et se conjuguent avec des modes d'engagement différents : une posture active et volontaire pour les uns, en continuum avec ce qu'ils ont vécu auparavant ; passive et attentiste ou engagée mais dispersée car sans repères pour les autres, sensibles aux conseils de l'entourage les incitant à « bien écouter » et à « bien travailler ».

¹ Cf. « Les finalités éducatives », *Dialogue* n° 194, octobre 2024, pp. 41-44.

Ce rapport au savoir et à l'apprendre, initialement constitué par le biais des situations vécues et des interactions avec les proches, n'est pas immuable et reste ouvert aux métamorphoses... pour autant que l'expérience scolaire le permette, avec suffisamment de force et de constance. C'est ce qui nous amène à reconsidérer l'approche des apprentissages, pièce essentielle de cette possible bascule.

Exigence de culture : « Réveiller les cristallisations sédimentées »

« Mettre les savoirs en culture » : la formule est assez singulière pour inviter à l'interprétation. Usant de la métaphore agricole, s'agirait-il de déposer la graine du savoir pour qu'il pousse par le seul effet du temps et du substrat qui l'accueille ? Les tenants d'un savoir préformé, à déposer dans l'esprit d'élèves supposés prêts à l'accueillir, pourraient s'y reconnaître, applaudissant à l'idée qu'associé à un temps suffisant de reprises et d'entraînement, ils devraient le faire leur. La réalité s'oppose à cette illusion. Malgré un contrôle toujours plus oppressant, la discrimination scolaire perdure et se renforce.

Une conception forte du savoir

La formule invite en fait moins à creuser ce sillon – jusqu'alors bien labouré ! – qu'à transformer l'approche des savoirs, à saisir dans ce qui les institue comme culture au regard de leur processus constitutif, dûment sanctionné par l'histoire. Retenus pour leur valeur opératoire, fonctionnelle ou esthétique, objets d'un processus cumulatif de génération en génération, c'est ce patrimoine qui constitue la culture d'aujourd'hui, que l'institution scolaire est chargée de transmettre.

Faisant appel au bon sens, l'enseignement direct dans une progression allant du plus basique pour monter graduellement en exigence est encouragé. L'idée est claire : faire simple pour les élèves fragiles estimés incapables de plus, en y ajoutant des renforcements adaptés. Or, de façon contre-intuitive, au regard de l'expérience auprès de publics de tous âges en butte à des difficultés d'apprentissage, c'est moins par la confrontation à des objets édulcorés qu'à travers la réappropriation de contenus dans la plénitude de leur épaisseur culturelle que les élèves peuvent (r)éveiller leur intelligence.

Pour qui est chargé de ce partage, cela nécessite d'explorer la pluralité des facettes pouvant donner sens aux contenus en s'interrogeant sur les raisons de leur existence et sur leur genèse : pourquoi ce savoir est-il important ? Que permet-il d'expliquer ou de résoudre ? Quelles solutions ont été successivement imaginées, qu'est-ce qui a motivé leur abandon ou leur réaménagement ? En quoi sa forme actuelle, sa « logique interne »² désormais cristallisée relève-t-elle de cette histoire ? Invitation à revisiter le contexte d'émergence qui en fonde la nécessité et les étapes majeures de leur édification qui en justifient l'architecture. Le savoir n'a pris sa valeur d'universalité qu'après un examen critique élargi et exigeant : c'est au regard de ces éléments qu'il se distingue de la croyance.

On pense ici à la mise au point de codes symboliques tels le plurisystème graphique, la numération positionnelle ou d'autres « instruments psychologiques » comme le schéma ou le plan³, ou bien encore telle règle de grammaire (les accords du participe passé), tel objet technologique, les vaccins, le théorème de Thalès⁵, la gravitation, la mise au point des mesures ou de la ponctuation⁴ : autant d'objets propices à une exploration socio-historique.

On pourrait objecter que cela apparaît d'une ambition démesurée et que le temps manque. Mais combien est perdu en redites, reprises, renforcement ou soutien ? Prendre le temps de constituer de solides assises en ferait gagner beaucoup par la suite, sans compter l'appétence renouvelée des élèves à l'égard d'apprentissages vécus comme jubilatoires et gratifiants.

Cela vaudrait-il pour tous les objets scolaires ? Tous ne relèvent pas d'une même importance. Il nous faut donc cerner les concepts-clés et les spécificités des « grammaires disciplinaires » caractérisant l'approche de l'histoire par rapport à celle des sciences, des arts, des langues ou de l'éducation physique et sportive. Bien d'autres points des programmes ne sont que des applications ou des extensions de ces concepts-clés, plus aisément appréhendables. Ainsi la compréhension de la notion d'étalon, explorée à travers les mesures de longueur, est très rapidement réinvestie par les élèves pour comparer masses, surfaces et capacités.

Cerner les objets est une chose, les mettre en scène et en travail en est une autre.

² La logique interne « intègre les règles constitutives, l'esprit et la signification essentielle de l'activité » (Notion théorique issue du champ de l'éducation physique et sportive - Pierre Parlebas, Lexique commenté en sciences de l'action motrice, INSEP (1981) cité sur la page Wikipédia [https://fr.wikipedia.org/wiki/Logique_interne_\(EPS\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Logique_interne_(EPS)) (consultée en novembre 2024).)

³ Cf. « Approche socio-historique des premiers apprentissages », *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 21 « Didactique : approche vygotkienne », Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009, pp. 13-24.

⁴ Cf. Site du GFEN pour les ressources, articles et ouvrages.

⁵ Cf. l'article de J Canonge et J Bonnard, pp. 12-15 de ce n°.

L'implication dans l'activité d'apprentissage

On a beaucoup critiqué le « pédagogisme », accusé de brader les contenus et l'exigence qui leur est liée au bénéfice d'une approche molle des apprentissages, cédant à une complaisance à l'égard des élèves en difficulté, synonyme de renoncement éducatif.

Bien entendu, nous ne nous reconnaissons pas dans cette caricature « à charge », revendiquant *a contrario* une bien plus haute exigence du savoir, qu'il s'agit de ressaisir dans la temporalité de son édification conceptuelle, au cœur vif de sa genèse, pour en saisir les ressorts intimes. « Mettre les savoirs en culture » est ici à entendre comme expérience incarnée de production de connaissance.

Immergé dans une situation-problématique, chacun est implicitement invité à l'analyse de la situation et à imaginer une possibilité de résolution. Au terme de l'épuisement de ses propres ressources, l'échange alors proposé avec les pairs multiplie les angles d'approche et les propositions, amenant chacun à déplier son point de vue et à le justifier, stimulant l'argumentation devant faire preuve de sa validité face au problème à résoudre.

Possible amorcé en petit groupe, le débat argumentatif prend un autre essor en grand groupe, dans un échange aiguillonné par l'enseignant, propre à lever les ambiguïtés, rappelant les points de vue en présence, les arguments avancés et les obstacles restant à dépasser. Débat rythmé par des consignes successives qui, bien que sur le même objet, permettent de changer l'orientation de l'activité et de monter progressivement en généralité, jusqu'à la formalisation de l'essentiel.

On aura reconnu les principes de la démarche d'auto-socio-construction valant pour la notion, le concept ou l'œuvre à édifier comme pour le sujet qui s'y aventure, plus fort de ces nouvelles acquisitions, des victoires sur les obstacles dépassés et enrichi des autres. L'histoire culturelle vient confirmer le cheminement parcouru, l'inscrivant dans la perspective bien plus large : transposition élargie de l'expérience vécue en classe – avec ses brouillons, impasses et dépassements grâce aux emprunts et échanges avec d'autres – qui fait leçon d'humanité.

Conclusion

Pour transmettre l'essence des objets culturels, patiemment élaborés en réponse à des besoins par les générations passées, pour restituer la valeur et la teneur de ces produits désormais déposés et refroidis, « à charge, pour l'activité présente, de réveiller ces cristallisations sédimentées, de les "réchauffer" en déployant à leur égard "une activité qui reproduit les traits essentiels de l'activité incarnée, cumulée dans l'objet lui-même"... »⁶.

Permettre à chacun des élèves de **s'immerger dans le processus créatif des objets culturels**, c'est **contribuer à une appropriation critique faisant trace**. Il va ainsi du texte recréé, amenant à s'investir, tel l'auteur, pour choisir termes et formulations au plus près de l'effet à produire dans un dialogue fécond entre forme et fond, mais aussi dans la démarche de la mesure du temps, invitant à imaginer le moyen le plus fiable de comparer des durées non simultanées ou bien encore dans cette approche d'un fait historique, appréhendé par divers points de vue, ainsi soumis à la critique de témoignage.

Si **l'apport historique** est toujours prisé par les élèves, il peut se réduire à une intervention d'après coup se satisfaisant d'un apprentissage « traditionnel » foncièrement inchangé. Plus ambitieuse, **l'interrogation épistémologique** permet de cerner le contexte problématique qu'il s'agit de mettre en scène et d'anticiper les étapes d'une élaboration laissant bien plus de place à l'activité intellectuelle des élèves. Le retour réflexif sur leur cheminement, avec les prises de conscience tant sur l'enjeu de l'objet d'étude que sur leur propre intellection, prolongé par les éléments historiques en validant les méandres et les succès dans une mise en parallèle souvent troublante à l'échelle de l'humanité caractérise **l'approche anthropologique**. Outre qu'elle inscrit chacun dans une histoire qui transcende son histoire familiale comme la société d'appartenance, elle participe du sentiment d'une communauté de destin, forte des conquêtes culturelles passées mais dont l'avenir reste à écrire. ◆

⁶ Alexis Léontiev, « L'Homme et la Culture », in Coll., *Sport et développement humain*, Éd. Sociales (1961/1975), cité par Y. Clot, « De Vygotski à Léontiev via Bakhtine », in Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*, La Dispute, 1999, p. 181.