

## Pour une approche anthropologique des savoirs

Jacques BERNARDIN (GFEN)

Pas besoin d'être sociologue pour constater que les élèves en grande difficulté sont massivement issus des milieux populaires. Si leurs difficultés se révèlent plus directement au niveau de la maîtrise de l'écrit, elles ne sont pas moindres en mathématiques, ainsi que le relèvent les évaluations CE2-6<sup>ème</sup> et, en classe, se remarquent aussi dans d'autres domaines.

C'est donc plus largement leur rapport au savoir, à la culture et à l'univers scolaire qui pose problème. À quelque niveau qu'on se situe, ces élèves paraissent douter de l'importance de l'école et ont du mal à s'impliquer dans les activités proposées, si ce n'est en surface, à « moindre coût ». Les échecs répétés ont souvent dégradé leur confiance en eux, ce qui les amène parfois à refuser l'activité pour ne pas réactiver les blessures d'amour-propre face à ce qui résiste (se camoufler sous le masque de la toute-puissance est une autre manière de ne pas perdre la face). Certains donnent des gages de leur bonne volonté, mais dans des formes plus brouillonnes que productives ; d'autres semblent tout attendre de l'enseignant(e) et campent dans l'attentisme et la passivité, plus prêts à répéter et imiter qu'à s'investir réellement.

Face à cela, les réponses adaptatives courantes (qu'elles passent par les projets, les petits groupes proposant un travail différencié ou par l'aide accrue de l'enseignant) renforcent parfois les différences au lieu de les réduire, au risque de conforter alors le sentiment de fatalité à leur égard<sup>1</sup>... Comment (re)donner sens à apprendre ? Qu'est-ce qui est de nature à les (re)mobiliser, à relancer des dynamiques d'apprentissage ?

Le défi est de taille, et ne peut être relevé qu'à condition de transformer radicalement l'approche des savoirs et de leur transmission, afin d'en restituer l'épaisseur anthropologique et la portée émancipatrice.

### Croire en leurs capacités...

Réduite à un appareillage, la pédagogie « loupe le sujet ». Plus l'élève se sent à distance du monde scolaire ou peu confiant dans ses capacités, plus il est sensible aux attentes à son égard : dédramatisation, attention aux progrès, confiance renouvelée dans le regard et les actes... Que ce soit avec des enfants ou des adolescents en rupture d'école, la (re)mobilisation passe toujours par la restauration de l'image de soi. Pour ne pas douter de lui-même, l'enfant a besoin de sentir qu'on ne doute pas de lui : c'est bien grâce au miroir multiple des autres - et d'abord, des adultes référents - qu'il peut se construire<sup>2</sup>.

Mais signifier la confiance, c'est aussi et d'abord proposer des situations complexes sollicitant la recherche personnelle et l'échange entre pairs (ce qui modifie les règles du jeu habituelles, puisqu'il s'agit alors de réussir *grâce et avec* les autres et non *contre ou plus* qu'eux). Situations s'appuyant en outre sur l'esprit de débrouillardise, la créativité et les capacités d'invention des élèves, mobilisant donc l'ensemble de leurs ressources - scolaires comme extra-scolaires - à des fins opératoires. Appui non seulement sur leurs façons d'être et d'agir familières mais également sur l'exigence d'échange et d'argumentation, non pas de façon formelle, mais parce que les situations l'imposent.

<sup>1</sup> Pour un développement, voir « Démocratisation, où en est-on ? », revue *Dialogue* n°106, sept. 2002, p. 3-8.

<sup>2</sup> Henri WALLON, « Le rôle de l'« autre » dans la conscience du « moi » », *Journal égyptien de psychologie* n°1, 1946, repris dans É. Bautier, J.-Y. Rochex, *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Hachette, 1999, p. 97-104.

L'apprentissage devient alors un espace de solidarité opératoire où, face à l'impasse, tous ont besoin de chacun, où l'écoute et la parole se succèdent en s'éprouvant à la double exigence du réel à comprendre et des autres à convaincre, où s'exerce la pensée polémique oeuvrant au dépassement des conflits, où se révèle la puissance de l'intelligence collective. Finalement, il s'agit rien moins que d'exercice de la démocratie dans l'ordre des études.

Échanges en cours d'activité mais aussi à terme pour amener les élèves à faire le point, élaborer la règle ou la synthèse, identifier les obstacles éventuels qui subsistent. Car si l'on pense les élèves capables de résoudre le problème posé, il faut aller jusqu'à les penser capables... de penser, ce qui s'exerce ! La reprise réflexive émancipe de la situation pour poursuivre le travail à un autre niveau, identifier les éléments clés, mettre en relation, catégoriser et nommer. 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.**

Pour les élèves qui nous préoccupent, les malentendus concernent autant la nature du travail intellectuel requis pour apprendre que la portée et les enjeux des contenus visés. S'ils n'investissent que ce qui leur semble institutionnellement ou professionnellement « utile », 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).

#### ***La valeur opératoire des concepts***<sup>3</sup>

Comment se repérer dans une catégorie aussi immatérielle et subjective que le temps ? Pourquoi tombe-t-on malade ? Pourquoi les volcans existent-ils ? Comment communiquer à distance sans ambiguïté ? Comment rendre compte d'une grande quantité sans erreur ?... « *Toute connaissance est une réponse à une question* », affirme Bachelard. C'est le sens du problème qui caractérise l'évolution scientifique et permet le mouvement de la pensée. Or, l'école professe trop souvent des « vérités » sans que les élèves aient eu le temps d'en percevoir l'intérêt ou la signification. Faut-il s'étonner si beaucoup pensent que savoir ne sert que pour avoir des bonnes notes, passer dans la classe supérieure ou réussir aux examens ? Sans doute est-ce *faute de mieux*... que le sens des savoirs se pervertit ainsi, alors qu'il suffirait de permettre aux élèves d'élaborer la question fondatrice originelle pour que la recherche de la solution devienne à leurs propres yeux indispensable...

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 (se protéger de la colère des dieux... avec le paratonnerre ; guérir les maladies ; abolir les distances avec les moyens de communication ; aller plus vite que l'animal le plus rapide avec l'automobile, le train puis les fusées...) 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.

#### ***Tout savoir a une histoire.***

Par ailleurs, ni inventé par quelque génie, ni simple récapitulation de l'expérience passée, tout savoir est le résultat d'un processus. Il est le fruit d'une genèse faite de hasards et

---

<sup>3</sup> « ... c'est seulement lors de l'émergence d'un besoin déterminé (...), dans le processus d'une activité (...) orientée vers un but à atteindre ou la solution d'un problème donné, que peut apparaître et prendre forme le concept ». L.S. Vygotski, *Pensée et langage*, Editions Sociales, 1985, p. 151.

d'inventions, d'erreurs, de bifurcations, d'impasses et de conflits, d'emprunts interculturel, de sanctions successives du réel et de ses utilisateurs critiques...

Le soi-disant « simple » final 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 : c'est au 16<sup>ème</sup> siècle qu'Harvey avance l'idée de circulation sanguine ; Pasteur ferraille à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle avec la communauté scientifique pour faire admettre sa thèse contre l'idée de génération spontanée ; il faut attendre le début du 20<sup>ème</sup> siècle pour qu'Hugo de Vries redécouvre et légitime les travaux de Mendel sur la génétique ; Wegener publie en 1915 sa théorie sur la dérive des continents qui, bien qu'aujourd'hui dépassée, révolutionne la vision d'un monde statique qui prévalait jusqu'alors. Et que dire de l'invention de ces outils fondamentaux que sont les systèmes de numération et d'écriture ?<sup>4</sup>

Ainsi, c'est falsifier le savoir, l'amputer 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 progressivement 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<sup>ème</sup> 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. Il faut attendre 1793 pour que soit décrétée en France la décimalisation des mesures de longueur, de superficie, de volume, de poids... et de la monnaie. À Paris, en 1799, se réunit la première conférence internationale pour débattre la question d'une adoption universelle du système métrique. Mais ce système est alors jugé trop révolutionnaire pour conduire les nations à « *penser métrique* »<sup>5</sup>. Et pourtant, l'histoire finira par donner raison à cette idée... si simplement révolutionnaire !

Les codes symboliques (comme l'écrit ou la numération), les concepts, mais aussi les modes de représentation (du plan au 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. « *Balzac disait que les célibataires remplacent les sentiments par des habitudes. De même, 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<sup>6</sup>...

### **Ce qui « parle » aux élèves en difficulté... comme aux autres**

Apprendre, c'est transformer sa vision des choses, mais aussi son rapport aux autres et finalement changer soi-même. Autrement dit, c'est convoquer et remettre en cause non seulement ce que je sais et ma façon de penser, mais aussi ce que je suis : double face épistémique et identitaire du rapport au savoir. Cela a-t-il du sens ? Est-ce que ça « me parle » ? Serai-je capable d'y arriver ? Que dois-je accepter de perdre, et pour gagner quoi ?...

Mettre en scène de tels questionnements sur les savoirs en classe mobilise les élèves qui, plus que d'autres, aiment voir « le bout de leurs actes » et apprécient de chercher et d'apprendre ensemble, dans la solidarité plus que dans la compétition. Certains élèves en

---

<sup>4</sup> Les premières traces de numération positionnelle à neuf chiffres apparaissent en Inde au 5<sup>ème</sup> 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... et attendre la fin du 19<sup>ème</sup> pour que soient fixées les règles grammaticales !

<sup>5</sup> Georges IFRAH, *Histoire universelle des chiffres*, Éd. Robert Laffont, 1994.

<sup>6</sup> Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), J. Vrin, 1993.

grande difficulté estiment confusément que réussir à l'école, c'est changer d'univers, passer dans un autre monde. Pour ces élèves qui ont un sentiment diffus de trahison par rapport à leurs parents en investissant des notions, des pratiques culturelles et un langage peu familiers, une telle approche transcende l'ici et maintenant pour référer aux origines et au secret des choses, ce qui suscite toujours une forte curiosité.

Et cela ne vaut pas que pour les savoirs « rationnels ». La même force attractive joue avec d'autres œuvres patrimoniales. Les travaux de Serge Boimare avec des élèves en profonde difficulté témoignent de la force des mythes et des récits épiques qui, dépositaires de l'expérience psychique et des problèmes existentiels des générations passées, entrent en résonance avec leurs angoisses et peurs archaïques, sollicitant une identification « distanciée » et une envie de savoir qui les ré-installe dans l'ordre symbolique<sup>7</sup>.

Outre l'optimisation des conditions de l'apprendre (la démarche d'apprentissage favorisant à la fois la mobilisation et la compréhension), une telle ***approche anthropologique des savoirs*** noue l'histoire de chacun à celle de l'humanité.

Peu d'élèves y restent insensibles...<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Serge BOIMARE, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999.

<sup>8</sup> On trouvera plusieurs exemples de telles activités menées au cycle 2 en français, géométrie et technologie dans : Jacques BERNARDIN, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite* (1997), Retz, 2002.

Dans le même esprit, pour des élèves de cycle 3 et de collège, on pourra se référer aux ouvrages suivants :

- Odette BASSIS, *Concepts-clés et situations-problèmes en mathématiques* (Tome 1 : Numération, opérations, proportionnalité / Tome 2 : géométrie, mesures), Hachette Education, 2003 / 2004.
- Jeanne DION, Marie SERPEREAU, *Grammaire, conjugaison, orthographe – Cycle 3*, Bordas, 2002.
- Alain DALONGEVILLE, Michel HUBER, *Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3*, Hachette Education, 2002.
- Alain DALONGEVILLE, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Hachette Educ., 2000.