

À PROPOS DES SAVOIRS SCOLAIRES

Michel DEVELAY (*)

Propos recueillis par Bernard Bier

L'école est un lieu où l'on apprend ensemble à vivre ensemble. Les savoirs scolaires sont ce qu'une génération considère comme indispensable de transmettre à la génération suivante.

Donner sens à ces savoirs, c'est les réinscrire dans l'histoire des questionnements fondamentaux des hommes et en faire apparaître les cohérences, permettre à chacun d'y réassurer son identité. Aussi important-il de travailler conjointement rapport aux savoirs et rapport à la loi.

Est-il pertinent de parler de savoir scolaire ? Quelle est la spécificité de ces savoirs par rapport à d'autres savoirs ?

Il est possible de dire que les savoirs scolaires sont ce qu'une génération considère comme utile, voire indispensable à la génération suivante ; ils sont l'héritage qui se transmet d'une génération à une autre génération.

La spécificité de ces savoirs par rapport aux savoirs vernaculaires, par rapport aux savoirs « de ville » comme vous dites, peut être située à trois niveaux : premièrement, ce ne sont ni des savoirs théoriques ni des savoirs pratiques ; deuxièmement, ce sont des savoirs programmatiques ; troisièmement, ce sont des savoirs évaluables.

(*) Professeur en sciences de l'éducation, université Louis-Lumière Lyon II.
E-mail : develay@univ-lyon2.fr

Certes, à l'école, on apprend des lois en physique, des théorèmes en mathématiques, des règles en grammaire, tous contenus qui peuvent apparaître théoriques, mais qui sont fréquemment appréhendés à travers des situations pratiques. L'école ne fait jamais accéder directement à des savoirs théoriques, mais considère que le passage à l'abstraction, au savoir théorique, doit conduire à dégager ce dernier des situations pratiques dans lesquelles il est enraciné. Ce lien fort avec des situations pratiques constitue une difficulté dans l'appropriation des savoirs, car l'abstraction implique justement la perte de cette adhésion. Ces savoirs scolaires ne sont pas non plus seulement des savoirs pratiques, parce que, s'ils l'étaient, on les ferait fonctionner fortement pour élucider des pratiques sociales. Les savoirs scolaires sont donc en définitive des « savoirs propositionnels », pour reprendre un terme emprunté à Jean-Pierre Astolfi. Ils sont autant de propositions explicatives du monde.

Ces savoirs scolaires doivent être programmables. Ils sont aussi choisis à cause de la capacité qu'ils peuvent receler d'être scindés en contenus qui permettent un enseignement de la maternelle à l'université, selon des progressions autorisant leur didactisation. Le risque est que, plus les savoirs sont didactisés – préformés pour être enseignés dans un ordre précis –, plus difficile est leur finalisation pour les élèves.

Enfin, ces savoirs doivent permettre des évaluations, la programmation des savoirs et l'évaluation allant fréquemment de pair. On n'enseigne que ce qui peut être évalué, ce qui rend sans doute les travaux interdisciplinaires si difficiles à installer.

Le « distingo » que vous faites introduit-il une hiérarchie entre les savoirs ?

Dans l'existence, on côtoie en permanence d'autres savoirs. D'aucuns pourraient penser que l'on apprend davantage dans la vie de tous les jours qu'à l'école. À l'école, les savoirs sont extraits des situations contingentes, des pratiques sociales.

Yves Chevallard écrit que les savoirs scolaires sont désyncrétisés et dépersonnalisés. Les savoirs scolaires ont cette particularité de ne pas être éclairés par les situations qui les ont fait naître. L'histoire des disciplines est rarement enseignée à l'école. On apprend le théorème de Pythagore, mais on ne se pose jamais la question de savoir comment et dans quelles circonstances, quelques siècles avant Jésus Christ, il y a près de deux mille cinq cents ans, Pythagore a créé le théorème de Pythagore. Ou dans quelles circonstances Newton s'est posé le pro-

blème de la pesanteur. Les savoirs scolaires sont des savoirs « éthérés », des savoirs qui seraient tel un nuage dans un ciel d'azur, qui flotteraient sans jamais apparaître aux élèves comme la réponse à des questions que les hommes se sont posées. « Qu'est-ce que c'est que les savoirs ? » C'est ce qui est fait, répondaient des élèves du collège, pour que certains aillent jusqu'au bout et pour que d'autres restent au bord du chemin. À quoi servent les savoirs dans leur esprit ? À sélectionner.

La plupart des élèves n'ont pas conscience que les savoirs sont d'abord une production sociale, donc une production historique dans un contexte social et culturel donné, fruits de conflits entre les hommes pour faire en sorte que certaines théories soient acceptées par une communauté, pour que d'autres soient refusées. Pensons à Galilée ou aux diatribes entre Pasteur et Prouchet. Les savoirs scolaires sont déhistorisés et, dès lors, désocialisés.

Se pose aussi la question de la légitimité de ces savoirs. Comment vous situez-vous par rapport à l'opposition un peu simpliste qui verrait dans les savoirs scolaires des savoirs de classe, de domination, ou à l'inverse d'émancipation ?

Cette opposition me paraît quelque peu simpliste, parce que ce seront toujours des savoirs de classe, de la classe sociale d'un certain nombre de lobbies qui constituent des moyens de pression pour faire en sorte que l'on enseigne ceci et pas cela. Les savoirs scolaires ne sont pas neutres. Ils sont arrêtés par une catégorie de personnes qui appartient à la classe sociale dominante.

Alors, sont-ils des savoirs de domination ou des savoirs d'émancipation ? Les savoirs ne sont rien en eux-mêmes. Ils sont d'émancipation ou de domination, selon l'usage qui en est fait. Rien n'interdit à un enseignant de parler d'histoire des mathématiques, rien ne lui interdit d'expliquer comment le verbe a été une construction sociale à un moment déterminé quand il fait de la grammaire, rien ne lui interdit de montrer que les savoirs sont vivants, que l'école est un lieu dans lequel on fait de la vie avec de la mort, que la mort, ce sont les pages des livres et tout ce que l'on côtoie comme objet scolaire, et que la vie c'est ce que l'on peut faire de cette mémoire.

Donnez-moi n'importe quel savoir et, en fonction des situations didactiques que je mettrai en place, je dirai symboliquement aux élèves « c'est moi qui ai raison et vous avez tort ! écoutez moi ! » ; ou je met-

traï en place des situations d'« appropriation » de ces savoirs. Les savoirs ne sont rien en dehors de l'usage que l'on en fait.

Certes, il serait possible de reconsidérer ce point de vue en fonction des choix de contenus des programmes. Enseigne-t-on la Commune en histoire ou non, accorde-t-on de l'importance ou non à l'éducation sexuelle en biologie, la littérature contemporaine est-elle au programme, ou seulement les auteurs anciens ? Ces questions attestent bien qu'il existe des choix de savoirs dictés par des choix idéologiques. Mais cette évidence rappelée, je persiste dans l'idée que le savoir est d'émancipation ou de domination en fonction de la pédagogie dans lequel il s'inscrit.

Ces savoirs scolaires peuvent-ils devenir les fondements d'une culture commune, et à quelles conditions ?

La finalité de l'école ce n'est pas l'« apprendre », c'est l'« apprendre ensemble pour vivre ensemble ». L'école est un lieu où l'on apprend ensemble et où l'on apprend ensemble à vivre ensemble. Et la finalité des savoirs, c'est bien la capacité à insérer, pour la faire discuter, la culture d'appartenance du pays dans lequel ces savoirs sont enseignés et, au-delà, la culture universelle. L'histoire française ou la littérature française enseignées en France le sont pour que les enfants découvrent quelle est l'histoire et quels sont les auteurs de leur pays. Mais au-delà, il s'agit de réfléchir sur ce que c'est que l'Histoire, sur ce que c'est que la Littérature. Alors l'école est bien le lieu dans lequel les savoirs ont pour finalité de constituer les linéaments d'une culture commune. Mais pour y parvenir, sans doute est-il nécessaire de dépasser la contingence des savoirs, pour accéder à une réflexion à dimension épistémologique. Le professeur d'histoire deviendra alors un professeur d'Histoire, s'il s'empare de la question : « Qu'est-ce que l'Histoire ? » Le professeur de biologie sera un professeur de Biologie, s'il aide ses élèves à comprendre quels problèmes fondamentaux, quelles méthodes privilégiées, quels concepts intégrateurs donnent sens à l'interrogation sur les particularités du vivant.

La formation commune réside dans la capacité à dépasser l'insularisation des savoirs pour aider les élèves à accéder à la notion de discipline et à celle de culture. On peut tout savoir des mathématiques ou de l'économie et ne jamais s'être posé les questions « qu'est-ce que les mathématiques » ou « qu'est-ce que l'économie ? ». Et appréhender les particularités épistémologiques des mathématiques ou de l'économie ne renvoie pas forcément à la question « qu'est-ce qu'une culture mathématique ou une culture économique ? ».

Je ne suis pourtant pas sûr que l'école telle qu'elle est aujourd'hui, au-delà d'une rhétorique convenue, avec ses disparités dans les contenus et les modalités d'enseignement, soit le vecteur de cette culture commune. Avec les risques pointés par Jean-Yves Rochex dans certaines ZEP, d'en rabattre sur les exigences, et de donner de pauvres enseignements à ceux que l'on considère comme de « pauvres jeunes ».

Jean-Yves Rochex a raison de penser que le curriculum réel, comme disent les sociologues, ne correspond pas au curriculum formel, et que l'adaptation des contenus de savoirs engendre des différences, des disparités et des écarts très grands d'un établissement à un autre.

Pour que les savoirs à enseigner renvoient à une culture commune, encore conviendrait-il, dans le cadre de la formation d'abord, de faire prendre conscience aux enseignants, qui ne l'ont pas, de la finalité des savoirs. Les savoirs scolaires n'existent pas seulement pour faire passer les élèves dans la classe suivante, pour leur permettre d'avoir de bonnes notes. Fondamentalement, ils ont la visée de les aider à comprendre le monde, les autres hommes, de les aider à se comprendre. Le savoir n'a pas seulement la fonction sociale de sélectionner, il a comme fonction sociale de permettre le vivre ensemble, parce qu'il conduit à partager les éléments d'une culture commune.

Une belle question à se poser en permanence n'est pas « comment je vais enseigner ce qui est au programme ? », puis « comment je vais évaluer ce que j'ai enseigné ? », mais : « comment je peux aider les élèves à trouver du sens dans ce que j'enseigne ? ».

À cela s'ajoute la question du sens que peuvent donner les élèves à leurs apprentissages...

La philosophie n'a pas plus de sens que les mathématiques, l'éducation physique ou la musique. Le sens ne réside pas dans les choses. Le sens réside dans le rapport que l'on vit avec les choses. Le sens ne gît pas dans les savoirs, il est dans le rapport qu'un élève entretient avec le savoir. Il faudrait d'ailleurs distinguer entre rapport au savoir et rapport à la connaissance. Jean-Yves Rochex et Bernard Charlot parlent davantage, me semble-t-il, de rapport à la connaissance au sens de « la chose intellectuelle » que d'un rapport au savoir à travers la particularité des contenus enseignés. Ils parlent parfois aussi de rapports à l'institution scolaire, tout autant que de rapport à la connaissance. N'oublions pas, dans la problématique du rapport *au savoir*, la question du rapport *aux*

savoirs, c'est-à-dire la question du lien particulier que chacun de nous peut entretenir avec les savoirs particuliers qu'il découvre.

La problématique du sens renvoie, me semble-t-il, à quatre approches.

On peut trouver du sens à l'école si l'on s'y construit identitairement ; « l'apprentissage c'est un métissage », pour reprendre Michel Serre. Certains élèves échouent à l'école non pas parce qu'ils ne possèdent pas les capacités mentales pour comprendre ce qu'on leur enseigne, mais parce qu'il est trop dangereux pour eux d'accepter de réussir. Réussir à l'école, ce serait se revêtir de la défroque, du costume plutôt, de celui qui a réussi. Et quand on n'est pas suffisamment assuré sur son identité, il est difficile de chercher à accéder à une autre identité. Comment permet-on aux élèves, à travers l'enseignement, de se réassurer sur leur identité, pour, le cas échéant, accepter d'accéder à une autre identité ?

La deuxième notion qui renvoie à la question du sens, je la traduis par celle de fondation, que je différencie de la notion de fondement. Il me semble que le sens est dans la capacité à découvrir, à travers l'idée de fondation d'abord, que les savoirs ne sont pas des réalités insularisées, atomisées, balkanisées, parcellisées, qui s'ajoutent les unes aux autres comme le pensent un certain nombre d'élèves pour lesquels les savoirs sont des choses qui s'empilent dans une espèce de trou sans fond qui serait la mémoire. Les savoirs sont reliés les uns aux autres dans des cohérences qui se nomment disciplines. Les fondations, c'est ce qui permet à une habitation de supporter un étage supplémentaire, le cas échéant. Les fondations des savoirs correspondent à leur épistémologie.

« Qu'est-ce que c'est que les mathématiques ? » C'est de l'algèbre, plus de la géométrie, plus de la trigonométrie, plus des probabilités pour un grand nombre d'élèves au sortir de la terminale. Mais pourquoi tout cela s'appelle-t-il « les mathématiques » ? Qu'y a-t-il de commun entre ces différentes disciplines ? « Quelle différence y a-t-il entre les sciences biologiques et les sciences physiques ? » Pour un certain nombre d'élèves, la physique étudie les corps solides, la chimie étudie les corps liquides. Mais penser que la physique et la chimie tentent de comprendre ce qu'est la matière inanimée, alors que la biologie tente de comprendre les particularités de la matière vivante leur échappe. Peu d'élèves possèdent les fondations des savoirs qui leur sont enseignés. Et la capacité de trouver du sens à l'école vient de cette capacité que d'aucuns qualifient aujourd'hui « de reliance », de relier les choses de manière à les désinsulariser.

La troisième notion, après celle d'identité et celle de fondation, qui peut permettre de s'interroger sur le sens est l'idée de fondement. Une maison a des fondations, mais aussi des fondements. Ces fondements, c'est ce qui a décidé un homme et une femme à construire quelque part pour vivre ensemble. Les fondements ne sont pas les fondations. Parler des fondements renvoie à une réflexion, non pas épistémologique, mais cette fois anthropologique. On fait des mathématiques pas seulement pour apprendre les mathématiques, mais pour répondre à des questions qui se posent depuis que l'homme est homme ; par exemple comprendre l'infini, la notion de limite, penser le monde à partir d'une pureté de formes... Dans cette classe, des enfants de 8 ans additionnaient des nombres décimaux. En les amenant à découvrir que le nombre décimal était un nombre qui advenait quand on partageait une quotité entre deux nombres, ils ont découvert que si entre 1 et 2 il y avait 1,1 puis 1,2 et 1,3, qu'entre 1,1 et 1,2 il y avait 1,11 et 1,12, qu'entre 1,11 et 1,12, alors... Ils ont découvert à ce moment-là ce que cela peut être de tendre vers quelque chose sans jamais l'atteindre, et l'idée d'infini a émergé. À travers toutes les disciplines enseignées, il est intéressant de tenter de caractériser ces questions essentielles, qui sont les fondements des disciplines. Les savoirs scolaires ne sont pas des savoirs d'aujourd'hui. Au départ de la connaissance, il a existé des questions que l'homme s'est posées pour comprendre le monde, pour se comprendre, et pour comprendre les autres hommes.

Envisager la question du sens à partir des questions fondamentales que recèlent les disciplines enseignées illustre la dimension anthropologique de ces savoirs. Quand on fait de l'éducation physique, on peut apporter des éléments de réponse à la question : « Est-ce que je suis mon corps ou est-ce que je suis autre chose que mon corps ? » Si j'étais mon corps, je serais cette chose qui saute haut et qui court vite quand j'ai envie de sauter haut et de courir vite, mais finalement je n'y arrive pas. Alors est-ce que mon corps, ce ne serait pas une espèce de vitrine à l'intérieur de laquelle je serais – l'affaire de l'*homonculus* ? Ou bien, est-ce que je suis mon corps ? Mais comment se traite, à ce moment-là, la question du lien entre la matière et l'esprit, du cerveau et de la pensée ?

Le sens provient de la capacité à découvrir, sous ce qui est enseigné, quelles sont ces questions fondamentales, d'aucuns diraient « les questions philosophiques », qui caractérisent chacune des disciplines. On peut espérer donner du sens à l'école – on ne donne rien en fait, ce sont les élèves qui ont à découvrir le sens –, si cette institution permet

d'aborder les questions d'identité, ces questions de fondations, ces questions de fondements, avons-nous dit jusqu'alors, toutes notions qui illustrent la question du rapport au savoir. Mais on trouve du sens aussi à l'école parce que l'on aime y vivre ensemble, parce que l'on aime faire des choses ensemble, apprendre ensemble, parce que l'on construit quelque chose qui est de l'ordre du « vivre ensemble ». Et ce rapport à la loi, qui n'est pas le rapport à la règle, me semble être une autre dimension du sens. Ce qui me semble se jouer aujourd'hui dans un certain nombre d'établissements scolaires, surtout les collèges, c'est que les enseignants, dans le meilleur des cas, s'intéressent au rapport au savoir, et laissent à l'équipe de la vie scolaire, comme on disait il y a quelques années, la question du rapport à la loi. Très peu fréquemment on s'intéresse au rapport à la loi en classe, et au rapport au savoir dans la cour. On apprend énormément à travers un club, à travers une équipe sportive, pas simplement à vivre ensemble. Il y a des savoirs aussi à travers un club d'échecs, à travers un club de santé, bref tout ce qui constitue la vie dans la cour. Et une question qui se pose aujourd'hui à l'école, c'est comment peut-on travailler le rapport au savoir dans la cour et dans la classe, et le rapport à la loi dans la classe et dans la cour ?

Vous dites : « dans la classe et dans la cour ». Et il y a cet espace hors l'école que certains appellent « la vie », ce que l'on appellerait, selon des terminologies variées, les savoirs d'expérience, les savoirs de vie, les savoirs de ville, les savoirs vernaculaires, les savoirs profanes... Y a-t-il des passages, des passerelles entre eux ? Est-ce d'ailleurs souhaitable ?

C'est toute la question du transfert qui se joue là. On n'est pas à l'école pour y rester, on est à l'école pour en sortir. Et si on y apprend des choses, c'est pour qu'effectivement ces choses puissent être réutilisées dans d'autres contextes, notamment le contexte de vie. L'école est un lieu dans lequel on enseigne, dans lequel on fait découvrir, dans lequel on fait jouer avec les éléments d'un meccano qui serait démonté. La question à se poser est : « Quand remonte-t-on le meccano ? » Est-ce que la vraie vie n'est pas en dehors de l'école, pensent de nombreux élèves ?

En conséquence, cette question du transfert des savoirs scolaires aux situations extra-scolaires est une question forte. On peut l'aborder, comme on le fait aujourd'hui, à travers l'idée de projet. On peut l'abor-

der – on n'utilise plus alors le mot projet, mais cela revient un peu au même – avec les travaux personnels encadrés. C'est sans doute important. En définitive, on fait l'hypothèse que le savoir prend du sens dès lors que l'on en montre les pratiques sociales, qu'il peut être utile pour faire ce que l'on fait dans la vie de tous les jours. C'est une approche. On pense créer du sens en reliant le présent au futur. Je fais l'hypothèse pour ma part – j'essayais de le dire avec la question des fondements anthropologiques des savoirs – que l'on peut trouver aussi du sens si l'on s'intéresse au rapport entre le présent et le passé. En définitive, être capable de réutiliser dans un autre contexte ce qui a été appris dans un premier contexte nécessite sans doute – on parle de décontextualisation et de contextualisation – un recul réflexif suffisant vis-à-vis de ce qui est enseigné, pour découvrir ce que l'on appelle parfois en didactique les indicateurs de surface et que l'on distingue des indicateurs de structure. Un élève est capable d'utiliser le théorème de Pythagore lorsqu'il a compris que le théorème de Pythagore n'est pas lié à un triangle rectangle, avec seulement la connaissance de la valeur des deux côtés de l'angle droit pour la valeur de l'hypoténuse, mais que toute figure qui s'apparente à un triangle rectangle permet d'utiliser le théorème de Pythagore. Ce recul réflexif par rapport aux situations scolaires pour appréhender les indicateurs de structure qui expliquent cette situation est un travail qui reste à faire dans beaucoup d'établissements. C'est-à-dire le transfert hors de l'école, le transfert dans des situations plus complexes, dans des situations moins simplifiées.

De quelle manière l'école peut-elle mobiliser les savoirs d'expérience des élèves ?

Il importe avant tout de ne pas considérer l'élève comme une feuille vierge sur laquelle l'école viendrait avec un tampon encreur imprimer la connaissance, mais de considérer que l'élève possède un « déjà là », pour reprendre Gaston Bachelard. Il existe un système de représentations à l'égard des savoirs eux-mêmes, à l'égard de l'usage des savoirs, qui préexiste à tout enseignement. Les élèves ne sont pas vierges de savoirs quand ils arrivent à l'école, et prendre en compte le système de représentations des élèves est une nécessité. Quand on fait une leçon d'histoire sur la Révolution française, les élèves ont déjà une idée de la révolution française. Le jour où l'on fait une leçon sur ce que c'est qu'une onde, les élèves ont déjà utilisé un four à micro-ondes. Le jour où l'on fait une leçon sur le complément d'objet, les élèves ont une cer-

taine représentation de ce qu'est qu'un texte, de ce qu'est une phrase et de ce que sont les éléments de cette phrase. Représentation erronée peut-être au regard de la Connaissance, avec un grand C, mais déjà là. Rappelons-nous Gaston Bachelard lorsqu'il écrit : « On connaît toujours par et contre une connaissance antérieure. L'esprit est déjà vieux quand il vient au monde. Apprendre, c'est changer de système de représentations. Seul, je n'ai que des certitudes, je n'ai que des croyances, je n'ai que des opinions. C'est dès lors que je vais confronter mes connaissances avec autrui que peut naître le doute que le savoir viendra combler. »

Michel DEVELAY

BIBLIOGRAPHIE

- DEVELAY (M.), *Parents, comment éduquer votre enfant*, Paris, ESF, 1998, 124 p.
DEVELAY (M.), *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996, 124 p.
MEIRIEU (P.), DEVELAY (M.), *Le Transfert de connaissances en formation initiale et continue*, actes de colloque, CRDP, Lyon, 1996.
DEVELAY (M.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, 355 p.
DEVELAY (M.), *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994, 3^e éd., 156 p.
DEVELAY (M.), MEIRIEU (P.), *Émile, reviens vite. Ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992, 3^e éd., 211 p.
DEVELAY (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992, 5^e éd., 167 p.
DEVELAY (M.), ASTOLFI (J.-P.), « La didactique des sciences », Paris, PUF, *Que sais-je*, n° 2448, 1989, 3^e éd., 124 p.