



**HAL**  
open science

## La défense des savoirs scolaires

Bruno Barthelmé

► **To cite this version:**

| Bruno Barthelmé. La défense des savoirs scolaires. Expressions, 2004, 23, pp.35-39. hal-02406638

**HAL Id: hal-02406638**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406638v1>**

Submitted on 12 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# LA DÉFENSE DES SAVOIRS SCOLAIRES

**Bruno BARTHELMÉ**

IUFM de Lyon

*Résumé.* – Défendre les savoirs scolaires, c'est rappeler qu'ils ne sont pas des savoirs au rabais, mais que leur caractère rationnel peut seul pleinement justifier que la mission de l'école est d'élever l'élève pour en faire un citoyen critique et responsable. C'est aussi nous avertir que les problèmes éducatifs les plus actuels, d'autorité des maîtres, de motivation des élèves, d'éducation à la citoyenneté... comme les pseudo-solutions qui leur sont trop souvent apportées, sont induits par une approche qui ne reconnaît plus en eux que le sens psychologique propre aux apprentissages scolaires.

*Abstract.* – *Defending school learnings is a way of reminding people that, far from being unimportant, they fully justify the mission of schooling through their rational approach – a mission that aims at making of any pupil a responsible and critical citizen. It is also a way of warning people that both such current educative issues as teachers' authority, pupils' motivation, learning about citizenship, and the pseudo-solutions that are too often suggested for such issues, are raised through an approach which only allows them the psychological meaning inherent to school acquisitions.*

**P**ar ces quelques lignes, nous souhaitons très modestement mettre l'accent sur ce qui nous semble être la contribution, à nos yeux nécessaire mais souvent insuffisamment reconnue, du philosophe dans la formation des maîtres et dont Bernard Jolibert – ses écrits en la matière l'attestent pleinement – a été, dans l'exercice de sa profession, la figure exemplaire.

L'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) créé par la Loi d'orientation de 1989, s'est construit sur l'essor de ces nouveaux savoirs qu'ont été les sciences de l'éducation et les didactiques d'enseignement, tous participant du postulat que la seule réponse possible à la crise de l'école et au désarroi de ses enseignants n'arrivant plus à faire face se trouvait dans la « modernisation » de l'enseignement et ce qu'elle implique : la rationalisation technologique de ses pratiques qu'un mot résume à lui tout seul : la « professionnalisation », mais aussi sur ces mots d'ordre que sont l'« ouverture sur la vie », sur les « partenaires » de l'école, les « acteurs sociaux », l'« éducation à des valeurs », à la « citoyenneté », etc. L'École s'est « voulue » « moderne » et a renvoyé tous ceux qui se refusent d'être les com-

plices de ces injonctions sous l'étiquette d'« académisme », à commencer par ceux qui défendent contre vents et marées la valeur des savoirs scolaires inextinguiblement étiquetés d'« académiques ».

Dans un tel contexte, quel service le philosophe peut-il bien rendre à la formation des maîtres sinon celui d'être condamné à s'enfermer dans une posture réactive ? Les quelques écrits de Bernard Jolibert auxquels nous nous référerons ici offrent une aide précieuse pour nous aider à trouver des éléments de réponse à cette question. Alors que nos instituts de formation des maîtres forment les futurs maîtres à l'étude des apprentissages des élèves, prenant par là même le risque de réduire le rapport au savoir à l'appréhension du procès toujours contingent et individuel du cheminement psychologique de l'élève vers le savoir, et de confondre la norme et le fait, Bernard Jolibert ne cesse de nous rappeler que l'École a du sens et n'a de sens que par les savoirs rationnels qu'elle transmet. Cela est proprement faire œuvre de philosophie en formation des maîtres. Un tel rappel est-il passéiste, réactif ? Plutôt, il permet d'interroger les problèmes les plus actuels auxquels notre École se trouve confrontée : la crise de l'autorité des maîtres, la dissolution du lien social et moral, etc., et les pseudo-réponses qui leur sont encore trop souvent apportées.

À l'heure où le rapport d'autorité est trop souvent perçu comme un rapport d'influence que le maître exerce sur l'élève, et où le seul salut pour l'élève serait de « partager » un peu de cette autorité pour devenir « un élève-citoyen », c'est faire œuvre salutaire que de rappeler que la relation d'autorité est non pas « duelle » mais « triadique » :

« Contrairement aux apparences, la relation qui s'installe dans les rapports d'autorité n'est pas duelle, comme on pourrait le supposer en raison du face à face autorité-obéissance, mais triadique. Par delà les protagonistes, et constituant le terrain de leur rencontre possible, il doit exister une référence commune qui permet l'échange et le consentement. »<sup>1</sup>

Or, quelle peut être cette référence commune, sinon celle aux savoirs rationnels qui ne sont ni la propriété du maître ni celle de l'élève mais dont l'un et l'autre sont seulement dans un rapport de proximité différente :

« Le maître doit sa reconnaissance au fait, non qu'il incarne la vérité rationnelle de la science (qui aurait cette prétention ?), mais plutôt qu'il se trouve à proximité plus grande que l'élève des valeurs du savoir. L'ascendant magistral repose, dans le modèle scolaire qui se survit, sur une compétence réelle réciproquement reconnue. »<sup>2</sup>

À cette condition seule, la relation d'autorité telle qu'elle s'exerce à l'École peut être une relation d'émancipation et non de servitude dans ce procès dialectique inhérent à toute éducation qui mène de l'hétéronomie à

l'autonomie. Pour parvenir à l'exercice autonome de l'autorité sur soi-même, encore

« faut-il avoir commencé par accepter celle d'autrui, c'est-à-dire par reconnaître qu'il existe des hommes qui se trouvent dans une zone proximale plus étroite que nous par rapport aux valeurs de Vérité, de Beauté ou de Bonté, références normatives de toute pensée. »<sup>3</sup>

On ne trouvera ici dans l'affirmation d'une relation triadique nulle paraphrase philosophique du trop fameux triangle didactique entre l'élève, le maître et le savoir qui, en faisant du maître le médiateur entre le savoir et l'élève, vise en réalité à le déposséder de sa fonction d'enseignant pour l'amener à ne s'intéresser qu'à ce que les élèves apprennent. Affirmer le caractère normatif du savoir scolaire signifie à l'inverse reconnaître qu'il est, par delà la personne du maître chargé de le transmettre et celle de l'élève en tâche de se l'approprier, leur seul référent commun les obligeant l'un et l'autre à la même discipline de pensée et fondant par là même pleinement l'acte d'enseigner, c'est-à-dire de transmission des savoirs :

« Élèves et maîtres, et le plus souvent les deux, nous sommes tous condisciples d'une même vérité idéale, et non disciples les uns des autres. En ce sens, nous sommes au service de la transmission des savoirs, lesquels restent, et eux seuls, la mesure de ce que nous disons et faisons. »<sup>4</sup>

Loin de se prêter à la critique tant entendue du modèle « transmissif » des connaissances, une telle affirmation s'en affranchit d'autant mieux qu'elle s'appuie sur l'appréhension du caractère rationnel des savoirs scolaires que l'idée, devenue un lieu commun dans les sciences de l'éducation, de « transposition didactique » des « savoirs savants » en savoirs scolaires, leur refusait catégoriquement :

« Une dernière objection aux savoirs scolaires vient de ceux qui considèrent, non sans quelque dédain, que ces savoirs ne sont pas de véritables connaissances, mais des savoirs scientifiquement dévoyés par la nécessaire adaptation pédagogique qu'ils supposent. Les connaissances savantes seraient seules véritablement formatrices de l'esprit parce que pures de toute transposition didactique. »<sup>5</sup>

C'est ce discrédit porté sur les savoirs scolaires qui amène trop souvent les maîtres sortant de formation jusqu'à ignorer le mot même de vérité parce qu'ils n'ont jamais été formés qu'à l'étude des histoires personnelles des sujets apprenants, qu'à leur cheminement factuel et non à l'idée première que le savoir scolaire désigne d'abord une norme rationnelle commune à tous et qui transcende la conscience ou le cerveau humain qui l'appréhende.

Autant l'effort de réhabilitation des savoirs scolaires permet à Bernard Jolibert de rappeler ce qui peut fonder la légitimité de l'autorité du maître,

autant il lui permet de fonder l'« éducation à la citoyenneté » – mot d'ordre adressé à l'École aujourd'hui qui se doit d'« oser éduquer » – en sa vraie signification. Alors qu'elle se perd dans les nébuleuses de la socialisation générale quand elle se réduit à cette injonction faite à l'élève de « vivre sa citoyenneté », elle ne prend son sens que lorsqu'elle s'appuie sur l'instruction élémentaire elle-même :

« On ne conduit les citoyens à participer à leur propre citoyenneté, autrement dit à obéir à des lois qu'ils sont à même de se donner, que si on leur permet de structurer leur personnalité. Les savoirs scolaires semblent bien les premiers appuis intellectuels stables qui peuvent donner à la pensée son efficacité et sa cohérence. »<sup>6</sup>

Encore faut-il rappeler que les savoirs scolaires ne sont pas simplement informatifs et qu'ils ne se réduisent pas à un empilement de connaissances faisant des têtes « bien pleines », mais qu'ils ont un caractère rationnel et qu'ils sont formateurs de la personnalité en ce sens :

« Grâce aux savoirs, on ne se contente plus d'énumérer des préférences arbitraires comme on juxtapose des désirs à l'infini ; on généralise, on compare, on confronte des comportements, ce qui est, là encore, une condition de possibilité pour que la citoyenneté devienne réalisable. »<sup>7</sup>

Rendre les savoirs scolaires à leur vraie nature de savoirs est la tâche salutaire que la philosophie peut mener en formation des maîtres. Quels sont les problèmes face auxquels notre École se trouve confrontée qui peuvent prétendre trouver une solution sans ce travail de réhabilitation nécessaire des savoirs scolaires ? Comment des savoirs scolaires dévalorisés, déconsidérés, sans caractère scientifique, pourraient-ils provoquer chez l'élève le désir d'apprendre, le respect de l'autorité du maître, une discipline de pensée qui permette aussi la discipline tout court ? Nous sommes redevables à Bernard Jolibert de nous rappeler avec constance et obstination que la réflexion sur les savoirs scolaires est une réflexion proprement philosophique, et qu'il ne peut en aller autrement s'ils sont pleinement des savoirs. Contrairement à tous ceux qui, réduisant les savoirs scolaires aux données de la psychologie des apprentissages, ne voient dans la philosophie de l'éducation qu'un luxe inutile voire néfaste car éloignée des « vraies » questions posées à l'École et aux enseignants aujourd'hui, il faut en affirmer toute l'urgence et sa nécessité. Tâche que Bernard Jolibert sait bien difficile quand les tentations du nivellement des esprits, de l'immersion sociale dans l'appel au conformisme généralisé pour mieux régler les problèmes d'exclusion et d'insertion,

l'emportent souvent sur la formation de l'esprit critique qui devrait être la première des missions de l'École. Le philosophe dérange, bouscule nos habitudes de pensée, nos lieux communs, met du jeu dans nos pensées ; cela est nécessaire si l'on veut que les maîtres de demain ne soient pas soumis pour prétendre éduquer des élèves qui seront d'autant plus des sujets qu'ils ne seront pas assujettis. Bernard Jolibert peut en ce sens affirmer un « devoir de résistance » face à ceux qui voudraient brader les savoirs scolaires, affirmer un « devoir de conservation et de transmission », tout en se gardant bien de toute attitude conservatrice et de toute tentation de sanctuarisation des valeurs de l'École :

« Ainsi, le devoir de conservation et de transmission ne doit-il pas conduire à l'idolâtrie. Le respect du passé n'a rien de la nostalgie passéiste. La culture scolaire conservatrice ne vise pas à le reproduire, mais à donner des armes solides pour affronter l'avenir. »<sup>8</sup>

L'apport le plus précieux de Bernard Jolibert à la formation des maîtres se trouve peut-être dans cette affirmation d'une exigence philosophique qui se refuse à devenir une orthodoxie philosophique. Défendre la philosophie n'est pas construire un temple.

## Notes

1. « L'autorité et ce qu'elle n'est pas », in *L'École et l'autorité*, pp. 36-37, Paris, L'Harmattan, 2003.
2. *Ibid.*, pp. 40-41.
3. *Ibid.*, p. 46.
4. « L'éducation à la citoyenneté et les savoirs scolaires », in *Questions d'aujourd'hui : L'École et la Cité*, L'Harmattan, 1999, p. 73.
5. *Ibid.*, p. 79.
6. *Ibid.*, p. 78.
7. *Ibid.*, p. 78.
8. « Comment appréhender le système éducatif ? Les trois tentations du pédagogue », in *L'École et les savoirs*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 55.