

La construction du savoir

Oscar Brenifier, Docteur en philosophie, consultant

Le professeur de philosophie craint souvent d'entendre le discours de l'élève, baptisé d'office opinion, un discours qu'il considère inutile, voire néfaste au philosophe. Ceci présuppose alors que la connaissance ne peut être qu'extrinsèque. Qu'en est-il alors du concept de " construction du savoir ", qui au contraire implique que le savoir reste à faire, qu'il ne peut être simplement donné ou communiqué? Le savoir est-il, ou reste-t-il à élaborer?

N'est-ce pas une expression issue de la sophistique pédagogique moderne que celle de " construction collective du savoir "? Expression du pédagogisme courant? N'est-ce pas l'enseignant qui détient le savoir? N'est-ce pas lui qui doit divulguer aux élèves ce qu'il sait et ce qu'ils ignorent? Quel savoir vont-ils donc construire ensemble? De quelle construction s'agit-il, puisque l'enseignant doit déjà maîtriser ce savoir pour être enseignant? N'est-ce pas là abus de termes et démagogie?

La première question, comme nous l'avons déjà abordé dans de précédents articles, est d'établir si le savoir est une matière solide et neutre, de forme canonique, objective et universelle, ou non. Il est vrai que lors d'un examen, par exemple, tel le baccalauréat ou le brevet, le correcteur devra utiliser des critères équivalents, voire semblables, pour juger les uns et les autres, sans quoi il risque de transformer son évaluation en une liste de circonstances et de particularités individuelles. Le souci de l'anonymat du candidat sert justement à protéger élèves et enseignants d'une telle correction, moulue à façon. Le problème est de déterminer si réellement, le souci d'égalité et de neutralité qui prime dans un tel exercice mérite d'être étendu à l'ensemble du fonctionnement de l'école ou de la classe. Pour notre part, disons simplement que si la justice est une institution utile et nécessaire, elle ne peut dans une quelconque société fonder l'ensemble des rapports entre les membres de cette société. Elle n'intervient que dans certains cas limites, comme outil de sanction, et dans certains actes fondateurs, où l'engagement formel et la dimension contractuelle doivent être précisément articulés. Sa neutralité est à la fois sa force et sa dimension limitative. Son rôle est crucial, qui lui permet de résoudre bien des litiges, mais n'oublions pas qu'elle opère par le biais de la force, de l'extérieur, et non pas en traitant et résolvant les problèmes de l'intérieur. Dans les conflits entre individus, la justice intervient en dernier recours, lorsque des solutions de type moral et relationnel ne fonctionnent plus.

LE SAVOIR COMME PRATIQUE

Au quotidien, le savoir reste avant tout une pratique, une mise en œuvre, voire une création. Ce n'est pas ici la sanction ou l'évaluation qui mène - ou doit mener - le bal, même si le spectre de la vérification reste présent comme horizon incontournable et utile. Il est d'ailleurs crucial de pouvoir envisager la matière étudiée en toute liberté, sans faire peser en permanence l'épée de Damoclès de

la sanction qui, pour diverses raisons, fausse la donne. D'une part, elle la fausse parce que cette perspective réduit la matière à un rendu spécifique. D'autre part, par le souci permanent de la notation, elle induit le syndrome du " bon élève " : celui qui cherche principalement à plaire au professeur en vue d'un résultat escompté. Ensuite, elle introduit une tension aux conséquences malheureuses, qui alourdit les difficultés d'ordre intellectuel, dans un cadre déjà suffisamment anxiogène. À l'instar des déviances produites par l'économie de marché, un tel enseignement, basé sur des résultats spécifiques et la sanction d'une présence extérieure, engendre des réactions de nature utilitariste, où l'individu et la subjectivité cognitive passent au second plan. Quand bien même la matière étudiée serait abstraite et théorique, elle passerait aussi au second plan, puisque la primauté est accordée de manière incontestée au résultat.

La pratique du savoir, la pratique de l'enseignement, ou la pratique de l'apprentissage du savoir, comme toute pratique, est par définition spécifique, ou personnelle. Un professeur de gymnastique qui ne se soucierait guère de connaître, comprendre et prendre en charge les capacités individuelles de ses élèves pour enseigner sa matière, se ferait plaisir certes, par intermittence, mais il n'enseignerait pas. Il vivrait dans ses fantasmes de records, olympiques ou autres, et la présence permanente de l'élève absolu qu'il s'est concocté ne saurait que nuire à son enseignement, obstruant sa vision et inhibant son comportement. Les élèves de chair et d'os qu'il rencontre au quotidien, et leurs diverses médiocrités, lui rappelleraient en permanence l'élève qu'il aurait aimé avoir, cet élève bien-aimé - voire mythifié ou sacralisé - doté de toutes les qualités, fantasme ou nostalgie qui nourrirait son amertume et sa rancœur. Quant à savoir si notre société encourage ou pas les jeunes gens à devenir des athlètes, c'est un souci tout à fait légitime, mais qui, d'une certaine manière, doit être absent du gymnase. Il s'agit de ne pas confondre entre elles les activités, de ne pas mélanger les combats, sans pour autant nier la proximité de leurs liens : si politique et enseignement peuvent avoir partie liée, ils ne font pas nécessairement bon ménage.

Poussons le bouchon un peu plus loin : affirmons que se lancer dans une pratique n'implique pas immédiatement de connaissance. Il est possible de pratiquer sans savoir, sans connaître. Pour la même raison qu'il est possible de faire de la musique sans connaître le solfège ni détenir aucune connaissance formelle. Ce qui, bien entendu - rassurons immédiatement les professeurs de musique inquiets - ne signifie ni d'abandonner l'enseignement du solfège, ni d'en réduire l'importance, mais simplement de remettre à sa juste place un aspect technique qui, sans cela, servirait de paravent, de bouc émissaire, voire d'obstacle à l'enseignement de la musique. Car s'il n'est guère possible de faire l'économie d'un certain formalisme, en musique comme dans toute matière, le danger est grand de s'obnubiler soi-même et d'obnubiler l'élève avec l'aspect le plus âpre, aspect devenant rapidement le plus rébarbatif de cet enseignement. Il faut aussi reconnaître que cet aspect le plus âpre, le plus abstrait et le moins immédiat, touche malgré tout au cœur même de cette matière. En effet, qu'est-ce que la musique sans sa dimension mathématique, sans le rythme, sans les notes? Mais demandons-nous pareillement si les rythme et les notes suffisent à composer la musique. Sans un écho jaillissant des replis de l'âme, que resterait-il à la musique?

LA DIMENSION SINGULIÈRE DU SAVOIR

Nul ne niera la dimension personnelle et vécue de la musique, comme de la littérature, des mathématiques, ou de tout autre matière. Toutefois nous rencontrons avec cette dimension un problème crucial, celui de tout vécu : il est singulier. Or cette singularité est d'abord celle de l'enseignant, puisque c'est lui qui donne le ton. Un vécu particulier, avec toutes ses idiosyncrasies. Et si certains élèves adhèrent, d'autres n'adhèrent pas. L'enseignant ne doit pas oublier qu'il est le détenteur ou l'objet d'une relation très personnelle avec sa matière. Il l'a élue parmi plusieurs autres. Il a décidé d'y consacrer son existence, que ce soit par choix ou par nécessité. Il ne doit pas croire pour autant détenir l'accès à l'universalité de cette matière; il ne détient nullement l' "il de Dieu sur la question. Son rapport est très particulier, ses goûts sont biaisés. Certes il est mieux initié que ses élèves, il a sans doute une meilleure compréhension de la matière, sous bien des aspects. Mais il est mu par une spécificité qui ne saurait être automatiquement transposée, qui ne saurait prétendre à une osmose immédiate et légitime. Le professeur de littérature, passionné, qui tente de faire part de ses goûts, de ses élans, et qui se heurte à un mur, est trop tenté de crier à l'incompréhension et au sacrilège. De regretter la culture ou l'inculture d'une époque et d'un lieu. O tempora o mores. L'expression n'est pas nouvelle. La tentation est grande de se draper dans sa propre dignité, de se trouver presque fier de l'incompréhension de l'auditoire, de s'enfouir dans une bonne conscience en vouant aux gémonies l'indifférence et l'inculture générale du moment. Mais cet enseignant n'est-il pas lui-même prisonnier de son époque et de ses propres inclinations?

Alors se dresse le spectre du relativisme, de l'indifférentisme et du manque de valeurs. La démagogie que notre spécialiste dénonce est - il est vrai - toujours un piège facile, mais ni plus ni moins que la bonne conscience. Bien entendu, la connaissance se distingue - heureusement! - de l'ignorance. Mais la connaissance elle-même ne peut pas être perçue ni travaillée hors de tout parti pris, hors de toute subjectivité, hors de tout présumé. Et de toute façon, comment procéder autrement qu'en considérant le lieu où sont les élèves, là où ils en sont, leur manière d'être, leurs avantages et leurs manques. Comment éviter l'effet Pygmalion? Danger du narcissisme qui cherche exclusivement le " bon élève ", celui qui voudra nous plaire, celui qui saura nous plaire. Qu'est-ce qui l'anime, ce bon élève? Mimétisme de l'histrion ou réel mouvement de l'âme? Est-ce vraiment un point de détail? Tout dépend de ce que nous attendons. La question est importante. C'est peut-être l'occasion de clarifier nos propres attentes, d'explicitier nos propres motivations.

PERDRE DU TEMPS

Mais tout cela est si lent! Voyons-nous maintenant l'importance de " perdre du temps "? Peut-être est-ce une compétence que nous devons acquérir? Un outil crucial que nul ne nous a inculqué au cours de notre formation. On nous a appris à ne pas perdre de temps, on désire avancer, afin de satisfaire les exigences d'un programme, afin d'accomplir sa tâche. Nous en venons à négliger les interstices, ces moments de respiration sans lesquels rien ne vit. Nous voulons du compact, remplir le

plus possible au mètre carré, à la seconde carrée : nous avons tant à dire, tant à voir. Et pour ce faire, nous parlons, nous expliquons, nous écrivons, nous lisons, et lorsque nous posons des questions, les réponses en sont tellement attendues que nous refusons et négligeons toute parole qui n'est pas conforme à ce que nous avons en tête. Notre compétence nous égare : tout est construit, tout est blindé, même nos meilleurs sentiments ne laissent aucune place à l'étrange et à l'incongru. Alors que cet étrange et cet incongru constituent le quotidien des énergumènes auxquels nous nous confrontons en permanence. L'enseignant est souvent trop sérieux : il tombe avec délice, très naturellement, et avec souffrance, dans un stoïcisme facile, qui pourtant lui demande trop d'efforts, tant sur le plan intellectuel que psychologique. Pas étonnant qu'il estime son statut sous-valorisé, sa fonction sous-estimée, et ses efforts insuffisamment récompensés.

Trop de travail étouffe la pensée, trop de préparation étouffe l'enseignement. Il s'agit d'apprendre à devenir paresseux. Moins les élèves comprennent, moins les élèves se mouillent, moins les élèves se risquent à la matière, moins les élèves acceptent le corps à corps, plus l'enseignant prépare, explique et parle, et plus l'enseignant est frustré, plus il prépare, explique et parle. À moins qu'il ne se fâche, ou qu'il n'abandonne, physiquement ou moralement. Car s'obstiner dans une telle voie est un chemin impraticable, une perspective totalement invivable. Les ressources personnelles exigées sont trop lourdes et trop pénibles. Sauf s'il s'adresse à des classes triées sur le volet, et encore. Pourquoi se charger ainsi de fardeaux impossibles?

Dramatisons-nous en tenant un tel discours? Sans doute, mais comme en tout drame, il s'agit de mettre en relief ce qui passe inaperçu, ce qui pourrait passer inaperçu, ce qui n'est pas assez dit, ou jamais dit, ou carrément interdit... " Il ne faut pas exagérer! " objectera-t-on. D'où émane une telle maxime? Comment enseigner, comment montrer quoi que ce soit, sans exagération? Sans souligner les enjeux, comment donner sens à sa matière, comment aviver l'étincelle sans laquelle rien ne s'effectue, sinon à l'exclusive de ces quelques rares élèves qui par chance peuvent percevoir naturellement les enjeux en question?

TOUT EST DÉJÀ DIT

À ce point-ci, quelque porte-parole de l'institution souhaitera intervenir : il ne peut laisser passer un tel discours sans réagir. " Tout cela est déjà dans les textes, affirmera-t-il, rien de ce que vous avancez n'est ignoré, tout a déjà été dit. " Certes, tout a été dit, tout a été écrit, et c'est précisément là que blesse le bât. Tout est dit, tout est écrit, mais pourquoi donc rien, ou si peu, ou si difficilement, est mis dans les faits en pratique? Parce que la parole - ce pouvoir de dédoublement - aussi vraie soit-elle, est terriblement mensongère. Parce que la parole, si elle ne doit pas être niée, n'est jamais qu'un écho de l'être. Parce qu'aucun décret ne remplacera, ni n'induera immédiatement la mise en œuvre d'une quelconque pratique. Comme tout parent le sait - ou devrait le savoir - si les paroles peuvent être enregistrées ou reproduites, ce sont surtout les actes et la manière d'être qui seront copiés. En ce constat impitoyable se trouve la réalité de l'enseignement : les problèmes de nos enfants, de nos

élèves, ne sont jamais que le reflet, ou la caricature - mauvaise mais combien réelle - des nôtres. Les difficultés de l'enseignement ne sont que le juste reflet et la caricature appropriée de l'institution. Et bien sûr, l'institution ne sera jamais que le reflet et la caricature d'une société, dont les traits grossiers et grossiers sont rendus bien visibles. Or notre société, comme toute société, souhaite avant tout se protéger, d'elle-même, par des préceptes, des maximes, des recettes, autant d'ancrages dont elle attend et espère une bonne conscience.

" Mais l'enseignant n'est pas là pour changer le monde! ". Peut-être que oui, peut-être que non... En tout cas, il est là pour changer l'élève, pour l'arracher à lui-même, à ses lourdeurs, à ses rigidités, à ses manques, et accessoirement à ses ignorances. Ce que l'enseignant ne peut faire sans renvoyer l'élève à lui-même, sans confronter lui-même cet élève, sans se confronter à lui-même. C'est pour cette raison que la production du savoir ne sait être que collective. Il n'existe pas de savoir, ou de compétences, sans des individus spécifiques qui en sont les sujets et les objets.

Dans cette perspective, l'élève, ou plutôt les élèves ne représentent plus un facteur extérieur, des " aliens " du savoir, voire des aliénés. Ils en sont la matière vive. Ils ne sont plus des obstacles au cours, ils en sont la condition même, sinon le contenu. Et si une telle idée est une lapalissade, demandons-nous pourquoi le cours - la plupart des cours - n'est pas ainsi conçu. Certes la matière enseignée n'est pas dépourvue d'existence propre, même si rôde en ces lieux le spectre, réel ou imaginaire, du pédagogisme et du psychologisme, de bazar, de pacotille ou d'ailleurs, épouvantails dont certains se font les héros dénonciateurs. Certes la démagogie existe, qui consiste à transformer l'école en garderie : " C'est toujours mieux que la rue! ". L'école minimale, terme qui ne renvoie qu'à un bâtiment et à une structure administrative, existe sans doute parfois. En tout cas dans l'esprit de certains. Mais cessons ce jeu impuissant qui consiste à faire discuter des extrêmes, débat qui ne laisse aucune place à une vision plus dialectique, ou plus circonstanciée. Admettons simplement que l'interlocuteur, l'élève, fait partie du discours. Ses lenteurs, ses démultiplications de mécanismes, ses rouages voilés, sont parties prenantes et constituantes de l'exercice. Mieux encore, ils facilitent l'enseignement. Quoi de plus difficile que de parler sans savoir à qui l'on s'adresse! Quoi de plus pénible et frustrant que de ne s'adresser à personne, personne de réel! Pour se cogner périodiquement les coudes ou le front sur une dure réalité. Que d'intuitions sur la matière et sur son enseignement nous seront fournies par l'élève lambda ou epsilon, celui qui n'a rien à dire, celui dont nous ne supportons plus de voir les copies. À condition de savoir lire, à condition d'avoir envie de lire.

VIVE L'ERREUR!

Allons en cours comme nous allons à la pêche. Certes nous y allons dans le but de produire quelque friture spécifique, et pour cela nous emmenons les instruments que nous pensons appropriés, les appâts que nous connaissons, nous nous rendons en des lieux qui nous paraissent de nature privilégiée. Mais il faut savoir attendre, il faut apprendre à apprécier les silences et le vide, à ne pas se formaliser des hameçons accrochés à des branches, des appâts disparus sans retour, des captures

décevantes, etc. La pêche se doit d'être un plaisir en soi : si la frustration s'installe, mieux vaut partir au marché acheter du poisson. Allons en cours comme aux champs : il n'est guère utile de tirer sur les plantes pour les faire croître. Il s'agit de nourrir les jeunes pousses et surtout de les choyer, bien que certaines soient très ingrates et pas toujours prometteuses. Il y a toujours des surprises, dans les deux sens; tant d'impondérables nous privent de nos certitudes.

Ne craignons pas l'erreur, ne craignons pas la perte de temps. La mortalité et la finitude sont notre lot quotidien, nous ne saurions en faire l'économie sans tomber dans la démesure, dans le péché d'hubris. Si le savoir est un pouvoir, il ne peut prétendre à la toute-puissance. Il ne saurait cultiver l'illusion de s'instaurer en monarchie absolue. Sa faiblesse est sa cécité, son incapacité à faire parler et entendre son auditeur. S'il doit s'imposer par la force, sa force devient sa faiblesse : il ne sait plus que commander, aux faibles et aux sycophantes. S'il doit se faire respecter, s'il doit faire autorité, ce ne peut être qu'en face de réels interlocuteurs, aussi misérables paraissent-ils à prime abord. À nous de ne pas les évincer. À nous de les faire parler. À nous de les entendre.