

Savoirs et rapport au savoir dans le champ de l'AIS

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Savoirs et rapport au savoir dans le champ de l'AIS. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, Cnefei, 1998, 1/2, pp.25-36. <http://inshea.fr/fr/content/la-nouvelle-revue>. hal-01933851

HAL Id: hal-01933851

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01933851>

Submitted on 24 Nov 2018

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.

Savoirs et rapport au savoir dans le champ de l'AIS

Jean-Pierre Garel

Professeur au CNEFEI, Suresnes

Résumé : Les principaux aspects des contenus d'enseignement au sein de l'AIS sont brièvement présentés, concernant notamment la place respective des différentes disciplines d'enseignement, celle réservée à d'autres contenus, la spécificité des apprentissages, les niveaux d'exigence, ainsi que les obstacles à des contenus mieux adaptés à la finalité d'intégration. Par ailleurs, on s'interroge sur le rapport au savoir d'élèves en grande difficulté, malades ou handicapés : qu'est-ce qui peut bien les mobiliser pour apprendre ? Au-delà des facteurs propres à l'élève, d'ordre psychologique ou psychosocial, la nature des savoirs et la démarche d'enseignement sont susceptibles de donner du sens aux apprentissages. En dernier lieu, le rapport au savoir des enseignants spécialisés est considéré sous un seul aspect, celui du rapport aux savoirs extérieurs au champ pédagogique.

Mots-clés : savoir, contenus d'enseignement, apprentissage, sens, différence, intégration.

Le terme de savoir est parfois utilisé pour nommer une réalité objective, extérieure aux individus, qui se traduit par des énoncés relatifs, par exemple, à des théories ou des procédures. Parfois aussi, ce terme renvoie à une réalité subjective dans la mesure où le savoir, possédé par une personne, est une « composante identitaire » (1).

Dans la première acception du savoir, celle d'un produit, on peut s'interroger sur ce qui mérite d'être transmis dans le cadre de l'école. Dans la seconde, celle d'un « savoir détenu », le questionnement peut porter sur le processus de son appropriation.

Ces questions, pour être récurrentes, sont particulièrement d'actualité puisqu'elles font l'objet d'une consultation au sein des lycées : « Qu'apprendre ? Pourquoi ? Comment ? » La réflexion suscitée rejoint celle relative à la démocratisation, « premier

défi du système éducatif » selon le Ministre de l'Éducation nationale (2).

Pour les enseignants concernés par des enfants ou des adolescents handicapés, malades ou en grande difficulté, ce défi est permanent. Le relever peut conduire à un paradoxe si l'on admet que l'égalité face à l'école implique de reconnaître la diversité des élèves. En effet, à s'efforcer de s'adapter à chacun, ne risque-t-on pas de s'en tenir à des contenus et à des démarches d'enseignement si éloignés de la norme qu'ils sont un obstacle à l'égalité revendiquée ?

En première analyse, considérant le savoir comme « stock de connaissances » extérieur au sujet, nous nous limiterons à un rapide examen des contenus d'enseignement dans le champ de l'AIS : ont-ils des caractéristiques particulières, notamment par rapport à la finalité d'intégration scolaire et sociale ?

En tant que composante identitaire, le savoir sera ensuite envisagé du point de vue de l'élève : qu'est-ce qui peut inciter des jeunes handicapés, malades ou en grande difficulté, à s'engager dans des apprentissages ?

Dans la détermination des objets et des démarches d'apprentissage de l'élève, le rôle de l'enseignant spécialisé est fondamental. C'est pourquoi nous nous attachons, en dernier lieu, à envisager quelques aspects de son propre rapport au savoir (*).

Caractéristiques des contenus d'enseignement

« Savoirs et connaissances sont des représentations organisées du réel, qui utilisent des concepts ou des images mentales pour décrire, éventuellement expliquer, parfois anticiper ou contrôler, de façon plus ou moins formalisée et structurée, des phénomènes, des états, des processus, des mécanismes observés dans la réalité ou inférés à partir d'observables » (3).

Si on retient cette définition (**), il est plus juste de parler de contenus d'enseignement pour désigner ce qui s'apprend à l'école. En effet le rôle de l'école ne se limite pas à transmettre des savoirs formalisés. Elle a pour mission de permettre aux élèves d'accéder à une culture dont l'expression est diverse : scientifique, technologique, artistique, corporelle. Elle doit donc aussi favoriser l'acquisition de « savoir-faire » ; si certains d'entre eux ont une composante cognitive importante, tels les savoir-faire de nature méthodologique, d'autres sont moins abstraits, mobilisant par exemple des habiletés gestuelles : savoir nager, savoir dessiner... L'école est également un lieu d'apprentissages affectifs et relationnels

très liés aux valeurs qui fondent une culture commune : respect de l'autre, autonomie, responsabilité, solidarité... On retrouve bien ces éléments dans les « bilans de savoir » (4) effectués auprès de jeunes : « j'ai appris le respect, la solidarité, la confiance en moi ».

Pour désigner tout ce qui est appris ou qui peut l'être, certains emploient le terme de savoir, dans un sens très élargi par rapport à la définition que nous en avons donnée et très voisin de celui de contenu d'enseignement. C'est dans ce sens que nous l'emploierons.

Les contenus d'enseignement disciplinaire et les autres

Dans le champ de l'AIS, le temps consacré à l'enseignement de certaines disciplines est parfois inférieur à celui qui y est dévolu dans l'enseignement ordinaire. À la limite, seuls le français et les mathématiques occupent une place normale. Dès lors que les apprentissages proposés paraissent insuffisants, la cohérence avec le souci d'intégration est questionnée.

Certes le temps d'apprentissage peut être diminué lorsque des rééducations sont effectuées sur le temps scolaire, et il peut être obéré par l'enseignement de contenus spécifiques ; mais réduire excessivement la place de disciplines comme l'histoire, la géographie ou les sciences biologiques au bénéfice du français n'est pas toujours justifié, car la maîtrise de la langue ne s'acquiert pas exclusivement durant les heures d'enseignement du français.

Si le temps attribué à certaines disciplines fait défaut, on trouve parfois des plages horaires consacrées à des enseignements non disciplinaires, par exemple à des

(*) L'importance de chaque question, concernant un domaine aussi vaste et hétérogène, nécessite de limiter l'analyse à quelques aspects et d'éviter des généralisations hâtives.

(**) Une différence est parfois établie entre savoir et connaissance : la première notion renvoyant à une réalité subjective, privée ; la seconde désignant une réalité largement partagée. Dans l'usage habituel, comme nous l'avons indiqué en introduction, « savoir » présente bien ces deux sens possibles (cf. la consultation nationale au sein des lycées).

méthodes de remédiation cognitive, telle le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental).

Cette méthode se traduit par une centration sur les processus d'apprentissage, indépendamment des contenus disciplinaires. Dans le dessein « d'apprendre à apprendre », on postule que les compétences acquises dans les situations proposées pourront être transférées vers des situations qui mobilisent des processus cognitifs équivalents.

Ces compétences, dites transversales, concernent des opérations mentales (identifier, comparer, analyser...) mises en jeu dans des activités intellectuelles diverses. En fait le transfert de compétence ne va pas de soi : savoir mettre en œuvre une opération mentale dans une situation donnée ne garantit pas qu'elle pourra être mobilisée dans une situation différente. B. REY souligne que, si les experts sont aussi efficaces et rapides devant un cas clinique, c'est parce qu'ils disposent d'un important bagage de compétences spécifiques construites au gré de leur formation et de leur expérience (5).

Mais il ne s'agit pas ici de questionner le bien-fondé de ces méthodes. Si l'on admet que l'enseignant peut aider l'élève à transférer vers des situations d'enseignement disciplinaire des compétences acquises à travers la démarche du PEI, deux questions demeurent : ce transfert ne peut-il être travaillé à partir des disciplines elles-mêmes ? Est-il toujours pertinent d'appliquer cette méthode rééducative à tous les élèves d'une classe spécialisée, réduisant ainsi un peu plus le temps des apprentissages scolaires ?

D'autres contenus non disciplinaires sont spécifiques aux élèves handicapés et doivent être abordés au plus tôt. Ils concernent notamment des techniques palliatives, telle le braille pour le jeune aveugle.

Des contenus particuliers, d'ordre méthodologique, peuvent également s'imposer, par exemple avec des enfants présentant une dyspraxie visuo-spatiale (*). Dans ce cas, pour pallier des prises d'informations visuelles difficiles dans certaines situations, l'élève est conduit à organiser son travail à partir de repères adaptés et notamment à privilégier les informations orales.

Sans être spécifiques, sinon parfois dans leurs adaptations, d'autres apprentissages sont proposés précocement. Ils peuvent concerner une maîtrise technologique : un élève handicapé moteur dont la motricité fine est entravée doit pouvoir utiliser l'ordinateur dès que possible. Ils peuvent aussi porter sur des connaissances communes à tous mais qui s'avèrent ici particulièrement pertinentes. Ainsi, pour qu'un enfant diabétique puisse s'administrer sa dose d'insuline de façon autonome, il convient qu'il maîtrise la mesure.

La valorisation des apprentissages à caractère concret

À l'école, de façon générale, les savoirs théoriques sont davantage valorisés que les savoirs pratiques, mais avec des élèves en difficulté c'est trop souvent l'inverse. Or les difficultés d'abstraction de ces jeunes et la nécessité impérieuse de leur fournir des repères clairs pour orienter leur activité n'impliquent pas de les maintenir dans le concret. Il convient de leur permettre, dans la mesure du possible, de se détacher de l'expérience vécue, de la mettre en mots, de représenter le réel à travers des symboles et d'exercer leur réflexion à son égard. Avec la médiation de l'enseignant, l'élève est conduit, seul ou en confrontant son point de vue avec des pairs, à porter son attention sur des paramètres pertinents de la situation et à comprendre les modalités et les déterminants de son action qui lui sont accessibles. Même dans les situations où

(*) La dyspraxie visuo-spatiale se manifeste très souvent chez des enfants anciens prématurés présentant une infirmité motrice cérébrale.

prévalent des habiletés gestuelles, la réflexion peut améliorer l'action si elle s'exerce à bon escient.

Au-delà des apprentissages purement scolaires, tout ce qui est vécu à l'école peut faire l'objet d'une réflexion de la part de l'élève, notamment l'organisation de la classe et les relations interindividuelles. Vivre ensemble s'apprend. De ce point de vue l'école peut contribuer à renouer un lien social distendu (*).

Des exigences adaptées

L'incitation à ne pas s'en tenir à des apprentissages pragmatiques ne traduit pas une surestimation des capacités d'abstraction des élèves. L'abstraction est une notion relative : J.-P. Astolfi et M. Develay donnent à propos de la biologie plusieurs exemples de concepts, tel celui d'espèce, qui se déclinent selon différents niveaux de complexité, notamment sur le plan linguistique et sur celui des opérations logico-mathématiques qu'appelle la compréhension de ces concepts (6).

Concernant des élèves déficients mentaux ne sachant ni lire ni compter, on ne sous-estimera pas l'importance que revêtent des apprentissages leur permettant une conduite autonome dans la vie quotidienne et la pertinence des détours auxquels ils sont amenés pour faire face à certaines situations. Eux aussi peuvent être capables d'exercer leur réflexion, accroissant ainsi leur maîtrise du monde environnant.

M.-C. Courteix note que, à l'occasion d'une intégration scolaire, de tels élèves ont appris « à connaître leur environnement, à s'orienter dans l'espace, à observer la croissance des végétaux ou le fonctionnement d'un appareil photographique... Ils ont préservé un élément fondamental pour leur autonomie : la confiance dans leurs capacités à donner du sens à leur environnement physique et humain » (7). Ils ont appris,

dans les situations rencontrées, à saisir des indices qui leur permettent d'accéder à un certain niveau de compréhension. Ils ont développé une curiosité telle que l'on peut dire qu'ils accordent du sens au savoir, même s'ils n'en maîtrisent pas des éléments très élaborés.

Le pari d'éducabilité, opérationnalisé par des démarches d'enseignement adaptées, a montré ce que pouvaient réaliser des personnes déficientes mentales. Plus généralement, on constate que des élèves handicapés ou en grande difficulté sont capables de performances cognitives, artistiques, physiques qui pourraient sembler impossibles (basket-ball avec des aveugles, musique classique avec des jeunes présentant des troubles du comportement et de la conduite...). Il faut dire, là, le rôle essentiel joué par leurs enseignants. Dans tous les cas ils témoignent à l'égard de chaque élève d'une grande vigilance pour prendre en compte sa singularité et ils s'appuient sur une excellente maîtrise des contenus disciplinaires. Il n'est pas inutile de le souligner quand certains prônent l'effacement des disciplines au profit de savoirs transversaux.

Évidemment, les habitudes des enseignants peuvent être bousculées pour s'adapter à la spécificité des élèves handicapés. C'est ainsi qu'il n'est pas pertinent de demander à tel enfant déficient visuel de réaliser des tracés précis en géométrie, ou bien de poser des opérations en ligne au lieu de solliciter un calcul mental. Lors d'une tâche d'écriture, cet enfant peut rencontrer des difficultés si massives et éprouver une fatigue due à l'effort de concentration si grande que l'exercice portera sur un nombre réduit de lignes et autorisera une vitesse de réalisation moindre. L'exigence demeure, mais limitée à certains aspects.

(*) On voit là que le choix de ce qui s'apprend à l'école peut se fonder sur une légitimité sociale et éducative, et pas uniquement sur des critères épistémologiques issus des savoirs savants.

L'intégration hypothéquée par un respect des différences mal compris

Une représentation ethnocentrique de l'étranger conduit à méconnaître la valeur de sa culture et à le soumettre. Selon une même logique, la différence présentée par autrui peut être perçue comme une infériorité à réduire à tout prix. C'est ce qui s'est passé à l'égard des personnes sourdes, dont la langue des signes a été longtemps proscrite. C'est aussi ce qui s'est traduit dans le jugement de déficit linguistique des classes populaires, dont le code de communication, qualifié de « restreint », était censé hypothéquer la construction d'opérations logiques complexes (*).

Si la différence qui affecte l'élève handicapé est perçue par l'enseignant comme devant être surmontée par une normalisation obligée, cet élève sera l'objet des mêmes exigences que les autres, voire d'exigences supérieures, pour combler ses manques. En conséquence, si ses possibilités sont dépassées, il sera conduit à l'échec.

L'apport du « relativisme culturel », notion empruntée à l'anthropologie, est d'avoir permis de comprendre ce qu'il y avait de positif dans l'autre. À partir de là, certains en ont conclu que tous les savoirs se valent.

La conception selon laquelle une nette différenciation des programmes scolaires, en fonction des capacités des élèves, ne nuirait pas à l'égalité des chances, se situe paradoxalement dans cette perspective relativiste. Aux élèves les plus en difficulté, affectés dans des classes particulières, serait proposé un socle de savoirs de base, étendu à des savoirs pragmatiques dont le but est de pouvoir faire face à des situations de la vie quotidienne. Pas de ségrégation puisqu'il y a autant de noblesse dans les différentes formes de savoir !

On revendique ainsi des apprentissages dont l'utilité à court terme est censée garantir une adaptation rentable à un poste de travail, mais qui, limités à une pure instrumentalisation, ne construisent pas la capacité de s'adapter à des situations auxquelles l'individu peut être confronté au cours de sa vie professionnelle.

Cette hiérarchisation des exigences intellectuelles a été mise en évidence par F. Ropé dans le cadre des lycées : « derrière les objectifs se profilent des activités spécifiques, la dissertation en LGT (Lycée d'enseignement général et technologique), le message informatif en LP (Lycée professionnel)... Pour les uns la capacité intellectuelle d'argumenter, pour les autres de "traiter", d'"exécuter" » (8).

Il y a bien là un clivage entre le fonctionnel et le culturel, une opposition entre les savoirs nobles issus des savoirs savants, sans lien avec le quotidien, et les savoir-faire à visée pragmatique. Pour certains, les savoirs littéraires se résument à la lecture de la fiche de paie. « Ils sont condamnés à ne résoudre que des problèmes concrets immédiats dont ils ne percevront pas les enjeux » (9).

Réhabiliter le sens pratique, comme l'a fait le Ministre de l'Éducation nationale, ouvre une piste de réflexion intéressante (« le sens pratique est souvent plus important que les savoirs théoriques », dans le journal *le Monde* du 6-1-1998), mais la réussite scolaire et la conquête de positions sociales avantageuses passent actuellement par la maîtrise des savoirs « nobles ». Méconnaître ce fait, dans le souci de respecter la différence, risque en fait d'assigner les plus faibles à la différence et d'avoir des conséquences paradoxales : à nier la différence, on l'accroît. En ne stimulant pas suffisamment l'élève, l'enseignant ne lui permettra pas d'accéder aux mêmes

(*) Les analyses de W. LABOV (cf. *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs aux États Unis*, Ed. de Minuit, 1978) ont montré que le langage vernaculaire noir américain ne témoigne pas de la pauvreté linguistique présumée dans les études sociolinguistiques de B. BERNSTEIN.

savoirs que les autres et hypothéquera ses chances d'intégration scolaire et sociale. Comment, en effet, espérer une intégration scolaire positive d'élèves qui n'ont pas été conduits vers des apprentissages suffisants? Comment prétendre à une véritable intégration sociale s'ils ne possèdent pas des éléments de compréhension du monde et s'ils n'ont pas accès à une culture commune?

Mais l'adaptation des contenus d'enseignement ne consiste pas uniquement à chercher leur alignement sur ceux dispensés aux élèves ordinaires. S'efforcer à un allègement et à un gain de cohérence des programmes scolaires faciliterait l'intégration des élèves en difficulté.

Rapport au savoir de l'élève

Le rapport au savoir est entendu ici comme un rapport à l'apprentissage en général, dont l'objet est indéterminé, sans donc se limiter aux savoirs formels.

S'interroger sur le rapport au savoir d'un élève, c'est se demander ce qui fait sens pour lui dans l'apprentissage, ce qui le mobilise pour s'y engager. En d'autres termes, pourquoi apprend-il ou n'apprend-il pas?

Rapport au savoir et interrogation sur son identité

Certains contenus d'enseignement peuvent prendre pour l'enfant ou l'adolescent un sens très mobilisateur parce qu'ils lui apportent des éléments de réponse à des questions relatives à ce qui constitue sa différence. Pour un enfant malade, ce peut être le cas des sciences biologiques, dont certains aspects lui permettent de comprendre le fonctionnement du corps humain ou les lois de l'hérédité.

Rapport au savoir et sécurité psychologique

L'investissement de l'élève requiert une sérénité qui peut être entravée par des relations conflictuelles perturbant son existen-

ce, que ce soit avec d'autres élèves ou avec sa famille.

Par ailleurs, et fondamentalement, l'élève ne peut se mobiliser pour apprendre que si c'est pour lui l'occasion de construire une image de soi suffisamment positive et de répondre à un « désir de maîtrise » (10). Or les élèves handicapés, malades ou en grande difficulté peuvent présenter une fragilité narcissique. Leur faible sentiment de compétence freine parfois leur engagement dans de nouveaux apprentissages, car pour apprendre il faut prendre le risque d'échouer : il n'y a pas d'apprentissage sans erreur. Mais là où un élève qui a une confiance en lui suffisante vivra cette erreur comme un événement qui ne remet pas en cause sa valeur, l'élève fragile la ressentira comme un échec qui témoigne de son incapacité profonde et d'une identité négative. Dans ces conditions le rapport au savoir est dominé par la crainte.

La conclusion n'est pas que l'enseignant doit éviter à tout prix à l'élève de commettre des erreurs, car l'apprentissage appelle l'identification et la compréhension des facteurs qui les ont provoquées. Il convient plutôt de permettre à l'élève d'en comprendre le caractère normal et fécond.

Il s'agit aussi de saisir et de susciter les occasions permettant à l'enfant ou l'adolescent d'exprimer les compétences qu'il possède. C'est ainsi que, pour un enfant que la maladie a empêché d'aller à l'école et de savoir lire, ce dont il a honte, la valorisation de l'expression orale est pour lui l'occasion de dire : « moi aussi je sais des choses » (11).

Être valorisé est bien difficile pour celui dont un accident a diminué les facultés. S'investir, à la suite d'un traumatisme crânien, dans des apprentissages très en deçà de son niveau scolaire passé suppose de faire le deuil d'une identité antérieure et des projets conçus par l'entourage et par soi-même.

Doit-on ajouter cette évidence que l'on peut faire l'économie de situations dévaloris-

santes? Oui, dans la mesure où certains enseignants non spécialisés qui accueillent des élèves handicapés en intégration doivent modifier des habitudes. Obliger un enfant déficient visuel, par exemple, à lire comme les autres à haute voix peut susciter chez lui une grande anxiété.

Rapport au savoir et maladie létale

Dans le cas d'un enfant gravement malade n'y a-t-il pas mieux à faire que d'apprendre? Quand en plus la vie est menacée, l'école n'a-t-elle pas un rôle dérisoire, voire indécemment? Pourtant beaucoup de ces enfants s'investissent dans les activités scolaires.

Ces activités établissent un lien essentiel avec la normalité des enfants du même âge, avec la vie. Le témoignage de F. Ballande, institutrice spécialisée à l'Institut Curie, illustre des aspects importants du rapport au savoir d'enfants cancéreux. Elle décrit son rôle auprès de D., 6 ans et demi, très bon élève de CE1 : « je suis ses capacités et les exalte... Je lui précise, à chaque fois, qu'il fait un exercice de niveau CE2 ou même CM1 ; dans ces cas-là, il en veut encore, sa fierté éclate. Quand il retourne dans son école, pour quelques heures, ou dans sa famille, il pose des colles à tout le monde » (12).

À chaque passage à Paris, et lors de longues semaines de radiothérapie, quand il n'est pas hospitalisé mais vit à l'hôtel avec sa maman, ils passent tous les deux demander à l'institutrice de « les alimenter » en travail scolaire : « alors qu'il ne mangeait plus, il demande à être nourri de savoir. Il a fait ses devoirs tout le mois de juillet. Il est mort en août ».

Ce témoignage émouvant se poursuit par des pistes d'analyse intéressantes concernant l'investissement familial du savoir et les relations entre parents et enfant : « D. et

ses parents se narcissisaient mutuellement. Ils lui ont toujours renvoyé une très bonne image de lui. Jusqu'à l'extrême limite il faisait de la montagne, sur le dos de son père, questionnant sur les fleurs et les insectes ».

Face à la maladie et à une menace vitale, tous les enfants ou adolescents ne sont pas également stimulés par leur famille. Ainsi la mère de S. exige avec véhémence « qu'on foute la paix » à son fils.

Dans le cas de La., qui a eu une longue interruption d'école, « l'apprentissage n'a jamais commencé car elle (la mère) a cru qu'il était inutile ». La. n'a pas appris à lire et il en souffre, notamment quand les adultes s'adressent à lui comme s'il savait.

Quant à Lu., il est insécurisé et angoissé face à toute exigence scolaire. « Ce qui l'a empêché de travailler, c'est l'absence de désir du père ».

Pas d'apprentissage sans désir propre de l'enfant, mais ce désir s'articule avec celui que d'autres nourrissent à son égard. Le désir de savoir est désir d'exercer son pouvoir de maîtrise du monde, de solliciter son imaginaire, de s'identifier à des personnes chères et d'être reconnu par elles (*).

Rapport au savoir et sentiment d'appartenance

La réussite scolaire risque de mettre l'élève à distance de son milieu d'appartenance, notamment de sa famille, et d'introduire une rupture symbolique (13). Au point que E. Goffmann a pu décrire un processus de stigmatisation « à l'envers » à propos de jeunes marginaux qui, pour rester intégrés à leur groupe, doivent se cacher pour lire car la lecture y est stigmatisée.

Le rapport au savoir peut être altéré lorsque des apprentissages forcés méconnaissent des besoins spécifiques; d'autant plus que

(*) Au-delà des cas évoqués, la famille joue un rôle essentiel dans le rapport au savoir de l'élève. Il est important de l'associer à des choix relevant de l'enseignement, concernant, par exemple, le choix du mode de communication pour un enfant sourd, ou celui d'une activité physique pour un jeune autiste (une activité pouvant être partagée dans le cadre des loisirs familiaux s'avérant peut-être plus pertinente qu'une autre).

ces besoins, partagés avec d'autres, contribuent à fonder le sentiment d'appartenance à une communauté particulière. Ainsi, en interdisant aux personnes sourdes la langue des signes, pour leur imposer l'expression orale, on a souvent provoqué un rejet de l'oralisme (*).

Concernant les élèves déficients sensoriels, on peut remarquer la difficulté de ceux qui sont amblyopes ou malentendants à accepter une identité intermédiaire : ni aveugles ni voyants pour les premiers, ni sourds ni entendants pour les seconds, ils en viennent parfois à cacher leurs problèmes pour ne pas être désignés comme handicapés. De ce fait, si leurs enseignants ne sont pas avertis, ils ne bénéficient pas des adaptations nécessaires.

Rapport au savoir et sens épistémique

En ne s'attachant qu'à des facteurs psychologiques ou sociaux, l'enseignant attribue à l'élève les raisons exclusives d'un manque d'investissement dans les apprentissages, oubliant que, dans le rapport du sujet à un objet, les caractéristiques de l'objet peuvent radicalement modifier l'intérêt du sujet à son égard.

Devant l'absence de progrès de l'élève, l'enseignant invoque parfois la nécessité d'actions préalables. Les exemples ne manquent pas, qui témoignent d'appels à « réparer » d'abord pour enseigner ensuite : « soignez, socialisez, travaillez la relation... prioritairement... ». Cette conception, qui hypothèque l'accès au savoir et l'intégration du sujet, méconnaît la contribution thérapeutique possible du travail, notamment du travail scolaire, et comporte quelque danger lorsque l'enseignant, prétendant lui-même « réparer », s'aventure en dehors de son domaine de compétence. Et quand la relation avec l'enfant, ou l'adolescent, ne s'éta-

blit pas à propos d'une activité que l'enseignant maîtrise, on peut être perplexe sur les conséquences de cette relation duelle, non médiatisée (14).

Avant d'imputer à l'élève la responsabilité de son échec, jusqu'à délaisser parfois le champ pédagogique, il importe de questionner la nature des savoirs proposés et la démarche d'enseignement. On peut par exemple s'interroger sur le niveau de complexité des tâches. Plus l'élève est en difficulté, plus on risque de lui proposer des situations simples au point qu'elles en perdent toute signification. Comme cette démarche maintient l'élève dans un statut d'éternel débutant, on peut se remettre sans cesse à l'ouvrage.

Un acte complexe ne se réduit pas à la somme d'éléments simples. C'est pourquoi un apprentissage abordé de façon excessivement analytique, à travers une maîtrise technique méticuleuse de chacun des savoirs ou savoir-faire qu'il implique, considérés isolément, risque de passer à côté de son objectif. Ainsi apprendre une technique de sport collectif indépendamment du contexte dans laquelle elle peut être mobilisée (hors de tout rapport d'opposition et de coopération, sans intention tactique) est insuffisant pour faire face à la situation de jeu réelle.

En mathématiques, la maîtrise technique du dénombrement ne suffit pas à garantir l'utilisation du nombre pour les fonctions qu'il peut remplir dans des situations-problèmes : mémoriser, communiquer, mettre en relation des quantités... Seule la confrontation de l'élève à des situations impliquant de recourir au nombre pour résoudre le problème est susceptible de favoriser cette maîtrise fonctionnelle.

Quant à l'apprentissage de la lecture, il ne se réduit pas à établir une correspondance

(*) Quand on refuse aux sujets d'exprimer leur part de singularité, il est plus difficile de leur faire reconnaître leur part de similitude par rapport aux autres, et donc de leur permettre d'accéder à une culture commune. D'où un clivage qui se traduit par un renforcement de l'identité communautaire et une hostilité à l'égard des prétentions hégémoniques « étrangères ».

grapho-phonétique. Très tôt le sens de l'écrit doit être construit à partir du questionnement de l'enfant sur l'organisation grammaticale de son langage oral, « sans attendre que soient installées les bases du savoir lire » (15).

Maintenir l'élève dans l'apprentissage de mécanismes n'est pas pertinent car la confrontation à des situations épurées de toute complexité ne lui permet pas de développer des stratégies, d'identifier des erreurs auxquelles il pourrait remédier et d'éprouver du plaisir à mobiliser sa réflexion.

Pour leur part, les savoirs dits « déclaratifs » ne s'inscrivent pas toujours dans un contexte significatif. Ces savoirs s'expriment par des connaissances factuelles et des descriptions de phénomènes. Posséder un savoir déclaratif c'est « savoir que » (*).

L'intérêt d'un tel savoir tient aux relations qu'il permet d'établir avec d'autres. Ainsi « Waterloo : 1815 » ne prend sens que dans la mesure où l'élève est capable de mettre en relation cette information avec d'autres pour mieux cerner des déterminants et des conséquences d'ordre historique (16). Sinon, « comment se captiver pour la découverte du savoir quand il n'y a rien à découvrir, quand il n'y a qu'à enregistrer un flot d'informations pas toujours problématisées ? » (17). Comment apprendre par cœur quand le cœur n'y est pas ?

On apprend en reliant entre elles des notions, en créant des ponts cognitifs entre des savoirs apparemment atomisés. C'est bien la thèse développée par E. Morin (18). Cette conception est cohérente avec le principe défini par la Charte des pro-

grammes : « le programme ne doit pas être un empilement de connaissances incompatibles par son ampleur avec les facultés des élèves. Il doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants, en prenant en compte les capacités d'assimilation des élèves... » (JO du 6 février 1992).

« Savoir » est ici employé comme synonyme de connaissance. En tant que tel, il est une composante de la compétence ; le posséder c'est donc savoir l'utiliser pour résoudre des problèmes. En français, par exemple, une compétence rédactionnelle, pour fabriquer des écrits, mobilise des savoirs conceptuels (distinguer textes argumentatifs et textes narratifs) et des savoir-faire (concernant la planification, la mise en texte...) (19).

Que le savoir soit finalisé ne signifie pas qu'il a pour objet la résolution de problèmes de la vie quotidienne. En s'appuyant sur les intérêts des jeunes, sur leur vécu, en enseignant ce qui est utile, on « enferme les élèves dans un rapport épistémique au savoir qui interdit précisément de conférer du sens au savoir lui-même. » (20)

Paradoxalement, à trop vouloir se mettre au niveau des élèves par une approche utilitariste, l'enseignement risque de les maintenir dans un rapport au savoir qui les empêcherait de donner du sens aux situations scolaires (**).

Rapport au savoir des enseignants

Nous n'aborderons ici qu'un seul aspect ; il concerne le risque de dépendance des enseignants de l'AIS à l'égard de savoirs

(*) La définition du savoir déclaratif est en général présentée par opposition au savoir « procédural », de nature normative, qui indique « comment faire pour » atteindre un résultat (les savoirs méthodologiques sont d'ordre procédural). Pour G. MALGLAIVE, « savoirs déclaratifs » et « savoirs théoriques » sont synonymes (cf. *Enseigner à des adultes*, PUF, 1990, p. 70).

(**) Alors que pour les bons élèves la légitimité et l'intérêt du savoir sont intrinsèques, résidant en lui-même, ils apparaissent comme extrinsèques pour des élèves en difficulté. Pour eux, le rapport utilitaire au savoir s'exprime par « la référence à la belle vie, au bon métier... C'est un rapport social dans la mesure où s'exprime l'aspiration à d'autres conditions sociales d'existence » (CHARLOT B. et al, op. cité, p. 101-102).

extérieurs au champ pédagogique. Ces savoirs sont de nature différente : les uns sont détenus par les partenaires de l'équipe pluriprofessionnelle ; les autres sont constitués par un corpus de connaissances issues de disciplines scientifiques diverses.

La dépendance aux approches à dominante rééducative

Pour les enseignants, le rapport au savoir médical ou paramédical se manifeste de façon contrastée. Certains ne sont pas suffisamment attentifs aux savoirs professionnels et aux savoirs sur l'enfant qui sont détenus par les partenaires. D'autres peuvent se laisser fasciner par les aspects savants de ces savoirs, au point de confondre maîtrise de la langue et technique orthophonique, apprentissage des mathématiques et ergonomie cognitive, éducation physique et sportive et rééducation psychomotrice ou kinésithérapique. L'enseignant, amené à « décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence » face à des situations complexes, selon la formule de P. Perrenoud, trouve peut-être là matière à se rassurer. Mais on peut y voir une inféodation abusive.

On doit s'interroger sur la légitimité d'une orthophoniste à se prononcer sur les aptitudes physiques et sportives des enfants sourds et sur celle d'une psychomotricienne à s'exprimer sur leurs apprentissages en sport collectif (21). Ce qui doit être questionné dans cet exemple, ce sont les raisons qui ont poussé les responsables d'une revue d'enseignants d'EPS à interroger, de façon tout à fait exceptionnelle, des professionnels dans un domaine qui n'est pas le leur : quelles représentations se fait-on des personnes sourdes et de leurs capacités pour penser que leurs apprentissages doivent être si spécifiques que le savoir légitime est de nature rééducative ?

La dépendance aux approches rééducatives peut aussi se manifester dans la prise en compte par l'enseignant des évaluations effectuées par les partenaires. Leurs évaluations, de nature médicale, paramédicale ou psychologique, apportent à l'enseignant des informations précieuses, mais, du fait qu'elles portent chacune sur un aspect parcellaire, elles ne permettent pas de totalement préjuger des capacités fonctionnelles qu'un élève sera capable de mobiliser dans des situations d'apprentissage complexes, qui ont pour lui un sens différent et dans lesquelles il engage la globalité de ses ressources. Aussi faut-il systématiquement confronter les évaluations qui concernent les capacités d'apprentissage de l'élève à ce qu'il est effectivement capable de réaliser dans des conditions différentes qui s'inscrivent dans un contexte motivant.

Des emprunts théoriques hâtifs

Les difficultés rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages sont parfois si déroutantes pour l'enseignant qu'il est tenté de s'en remettre à des théoriciens experts pour élucider sa pratique et orienter son action.

Les situations d'enseignement peuvent être analysées de différents points de vue théoriques : la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, les neurosciences, la didactique... (*) sont tour à tour convoquées. Chaque référence théorique est susceptible de fournir un éclairage intéressant, mais aucune ne saurait rendre compte à elle seule de la complexité des situations rencontrées dans la vie professionnelle. Tout modèle explicatif laisse en effet des « résidus » (22) dont l'importance peut être déterminante. Une focalisation didactique sur les méthodes d'enseignement peut ainsi faire l'impasse sur des facteurs affectifs et relationnels qui conditionnent la réussite de l'élève, et, inversement, une analyse

(*) On entend par didactique l'étude des interactions entre l'élève, le savoir et le maître dans des situations d'enseignement / apprentissage. Elle intègre une réflexion épistémologique sur les savoirs qui sont en jeu.

qui ne retiendrait pas les aspects didactiques ne serait guère sérieuse.

Il n'est pas raisonnable d'attendre d'une théorie impuissante à rendre entièrement compte de la réalité qu'elle prescrive une stratégie pédagogique. À cet égard la psychologie a suscité beaucoup d'attentes. Or, si elle permet de comprendre certains aspects du développement de l'enfant, on ne peut en déduire *ipso facto* des décisions pertinentes dans tous les cas. En se référant à Piaget et à son analyse de l'apprentissage par l'action, on peut faire manipuler des objets à des enfants pour leur apprendre à compter. Mais, lorsqu'il s'agit de dénombrer des quantités importantes, l'action devient un obstacle à la représentation mentale nécessaire au dénombrement. Cet exemple illustre les limites de la psychopédagogie lorsqu'elle s'efforce d'« associer étroitement le descriptif et le prescriptif en prescrivant ce qui avait été décrit » (23).

On se tourne aujourd'hui volontiers vers les neurosciences. Si cette approche se révèle féconde pour comprendre l'origine de certains troubles, concevoir des rééducations mieux adaptées et parfois proposer à l'enseignant des éléments de stratégie pédagogique, elle ne peut pas davantage prescrire totalement la démarche d'enseignement. Là encore, une raison, parmi d'autres mais d'importance : pas d'enseignement sans la capacité d'adapter les contenus, donc sans leur connaissance, à un élève considéré selon toutes ses dimensions, dont le fonctionnement neuropsychologique n'est qu'un aspect.

Le préfixe « psycho » ou « neuro », accolé au terme de pédagogue, signe la dépendance à une référence scientifique unique. Ce sont toutes les références théoriques qui doivent pouvoir être simultanément disponibles pour analyser une situation, même si certaines s'avèrent effectivement plus pertinentes dans certains cas.

La multiplicité des paramètres impliqués dans une situation d'enseignement, ainsi

que leur intrication selon une configuration complexe, plus ou moins éphémère et singulière, interdit de se limiter à une source de compréhension exclusive.

Selon P. Meirieu, il faut faire le deuil d'une pédagogie qui serait fondée « en vérité », dans laquelle « il existerait la possibilité de prescriptions qui permettraient, à partir de la combinatoire des sciences fondatrices, de déduire à chaque instant ce que l'on doit faire vis-à-vis de chaque élève » (24).

Plutôt que de prétendre appliquer à un cas particulier des théories extérieures à la pratique enseignante, de « contraindre la différence » (25) pour se modeler à des cadres conceptuels empruntés, il convient d'élaborer des modèles explicatifs issus des savoirs d'action.

Alors que les savoirs théoriques sont des savoirs formalisés, explicites et de portée générale, les savoirs d'action, très liés à la pratique, sont plus implicites et locaux. Leur formalisation doit s'articuler avec des approches théoriques diversifiées, prenant en compte à la fois la logique des disciplines enseignées et la logique de l'élève, c'est-à-dire tous les facteurs susceptibles de déterminer sa réussite : physiques, cognitifs, affectifs, relationnels...

Bien entendu, ces modèles ne peuvent pas davantage être appliqués sans nuance à des situations toujours singulières, mais ils constituent un cadre d'analyse et d'aide à la décision plus proche de la réalité vécue par les enseignants que les théories empruntées. De ce fait, ils sont davantage susceptibles d'être remis en cause « par des praticiens confrontés à des situations qui ne correspondent pas à celles proposées dans les modèles » (26).

La prise de conscience qu'il existe des savoirs « cachés », ou « tacites » (27), recelant souvent un savoir plus considérable qu'on ne le croit (*), doit conduire à tenter de les formaliser à partir de l'analyse des pratiques effectives d'enseignement.

(*) Ainsi les psycholinguistes ont remarqué que nous parlons selon des règles de phonologie et de syntaxe impossibles à décrire par la plupart d'entre nous.

Au-delà des formalisations, il s'agit de susciter des échanges entre enseignants, et entre enseignants et chercheurs, pour questionner sans relâche la pertinence des modèles, confronter les savoirs professionnels, et les faire évoluer à travers des innovations qui expriment la réappropriation du champ pédagogique par ses acteurs.

Notes

- (1) Cf. BARBIER J. M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996, p. 9.
- (2) ALLEGRE CL., « Ce que je veux », dans le journal *Le monde* du 6-2-1998.
- (3) PERRENOUD P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, 1996, p. 14.
- (4) CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J. Y., *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 1992, p. 150.
- (5) REY B., *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996.
- (6) ASTOLFI J.P., DEVELAY M., *La didactique des sciences*, collection « Que sais-je? », PUF, 1989, p. 49.
- (7) COURTEIX M.-C., « Intégration scolaire, apprentissages scolaires, facteurs d'autonomie », in *Actes du colloque FAIT 21* (Clermont-Ferrand, 22 nov. 1997). À paraître.
- (8) ROPE F., « Des savoirs aux compétences, le cas du français », in ROPE F. et TANGUY L., *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, 1994, p. 81.
- (9) MEIRIEU P., « La pédagogie : entre savoirs et savoir-faire », in *Savoirs et savoir-faire*, Nathan, 1995, p. 118.
- (10) BEILLEROT J., « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, 1996, p. 69.
- (11) BALLANDE F., « Comment continuer à apprendre et à enseigner quand plane une menace vitale », in *Le Courrier de Suresnes* n° 55, 1991, p. 37-44.
- (12) BALLANDE F., article cité.
- (13) CHARLOT B. et al, op. cité, p. 118.
- (14) Cf. IMBERT F. et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, 1994.
- (15) BENTOLILA A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, 1996, p. 143.
- (16) Cf. « Questions à B. REY à propos des compétences transversales », in *Revue EPS* 1 n° 85, 1997, p.3-6.
- (17) DEVELAY M., *Donner du sens à l'école*, ESF, 1996, p. 89.
- (18) Cf. notamment : « Edgard Morin plaide pour le décloisonnement des savoirs au lycée », dans le journal *Le Monde* du 27-2-1998.
- (19) Cf. Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, 1991.
- (20) CHARLOT B. et al, op. cité, p. 181.
- (21) Dossier « Surdité et activités physiques et sportives », in *Revue EPS*, n° 266, 1997.
- (22) BERRY M., « Savoirs théoriques et gestion », in BARBIER J. M., op. cité, p. 48.
- (23) MEIRIEU P., op. cité, p. 125.
- (24) MEIRIEU P., op. cité, p. 125.
- (25) TOCHON F. V., « Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation », in BARBIER J. M., op. cité, p. 266.
- (26) GALATANU O., « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique », in BARBIER J.M., op. cité, p. 115.
- (27) SCHÖN D. A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in BARBIER J.M., op. cité, p. 206.