Réponse à Bernard Rey

Henri Louis Go

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2110>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2110

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 20 décembre 2014

Pagination : 153-154

ISBN : 978-2-7535-4002-6

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Henri Louis Go, « Réponse à Bernard Rey », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-3 | décembre 2014, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 17 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2110> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2110>

RÉPONSE À BERNARD REY

Henri Louis Go
Université de Lorraine

La forme scolaire est *grosso modo* la forme que prend, comme le dit justement Bernard Rey, le processus anthropologique de « transmission de l'héritage humain » dans le milieu de *textes* articulés les uns aux autres – « j'ajouterai sous l'aspect d'une *étude* et dans un *après coup*. Je suis d'accord avec Bernard Rey pour dire que c'est la *textualisation* (elle-même) du *savoir à enseigner* qui a donné sa forme à ce que l'on appelle l'école. En outre, pour le dire très sommairement, la *forme* scolaire est forcément scripturale car c'est en effet l'*étude des textes* qui est proprement la *pratique de la pensée* dans ce que l'on pourrait convenir d'appeler la « forme scolaire classique ».

L'un des problèmes majeurs que nous rencontrons dans cette forme, qui fonctionne toujours aujourd'hui, est qu'elle institue l'Élève¹ dans un *rapport au savoir* souffrant d'une sorte d'apesanteur historique :

« la notion de *rapport*, rapport d'un *sujet* (de l'institution considérée, dans telle *position* au sein de l'institution, celle d'enseignant ou celle d'enseigné au sein d'un système didactique par exemple) à un certain *objet*. Il s'agit là de ce que j'ai appelé le *rapport personnel* (du sujet à l'objet). Ce n'est pas ici le lieu de dire comment cette notion change *radicalement* l'analyse du didactique. Je dirai seulement comment elle permet de donner un sens, dans la théorie didactique, aux énoncés du type : *Il sait cela* » (Chevallard, 1991).

Si l'on déclare à l'Élève qu'une *molécule d'eau* comporte un atome d'oxygène et deux atomes d'hydrogène, sans doute faut-il, pour qu'il comprenne un tel énoncé définitoire, qu'il ait accès à d'autres énoncés

du « savoir » de la chimie. Mais la difficulté – si elle relève du fait, comme le rappelle Bernard Rey, que de nombreux élèves n'ont pas été exposés durablement à certaines modalités textuelles de construction du sens –, se double d'un autre fait autrement dévastateur pour la pratique de la pensée : l'Élève est *soumis* à un programme d'étude ne l'autorisant pas à travailler sur des problèmes. Dans la forme scolaire classique, il s'agit d'aller toujours à « l'essentiel » selon un principe d'*économie didactique* et d'*utilité*. L'intention didactique n'y est pas de faire rencontrer à l'Élève des problèmes et de faire travailler sur/avec des problèmes, car

« on sait que ce n'est pas là le statut que le contrat didactique usuel donne à la notion de problème ; que ce n'est pas là, pour le dire plus exactement, le rapport institutionnel scolaire à l'objet *problème*. Pour celui-ci, en effet, une fois que le problème a été résolu, *il n'y a plus de problème*. Ou encore : un problème résolu est un problème *didactiquement mort* » (*ibid.*).

Autrement dit, l'Élève ne travaille pas lui-même et par lui-même sur un problème, il n'est qu'exposé au défilement des objets du *curriculum*, l'un chassant l'autre :

« nous nous apercevons que la transposition didactique est l'instrument dont le système se sert pour oublier l'historicité de la classe » (Centeno, 1995, p. 202).

L'Élève n'est plongé dans aucune *pratique d'étude* (il n'engage pas d'*expérience* d'étude) et il est littéralement *aliéné* au temps d'objet, ce qui, paradoxalement,

compromet le sens de la *transmission* qui au cœur même de la forme scolaire – n’ayant pas à s’interroger sur les raisons d’être d’un énoncé de savoir, n’ayant pas à enquêter sur ces raisons. C’est ce que théorise Sensevy (2011) en opposant au *temps d’objet* – qui donne la priorité aux « objets » de savoir –, le *temps d’enquête* qui fait *travailler le rapport* à de tels objets pris dans des problèmes.

C’est sur cette préoccupation qu’est centrée l’organisation du travail à l’École Freinet par exemple. Il s’agit là d’une véritable position éthique professionnelle, mais c’est aussi ce que j’entends par *reconstruction* de la forme scolaire : la reconstruction est un travail permanent d’enquête, dans la continuité de l’expérience totalement impliquée dans son *historicité*. Il me semble évident, à ce titre, que la reconstruction de la forme scolaire est non seulement possible mais nécessaire, et comme le disait Dewey de façon « urgente ». C’est pourquoi *reconstruction* n’est pas simplement « renouvellement », ni « transformation » ou « reconfiguration » qui sont des notions extrêmement floues : le concept deweyen de reconstruction permettrait d’orienter l’idée institutionnelle de « refondation de l’école » en engageant tous les acteurs conjoints de l’éducation scolaire dans l’*expérience* qui est activité transactionnelle dans la réalité.

Pour répondre à Bernard Rey, la reconstruction de la forme scolaire consisterait à ce que soit plongé l’Élève dans une *activité d’enquête* au sens que je viens d’indiquer, une *pratique* du travail intellectuel, du rapport de *première main* aux problèmes dans un environnement d’institutions didactiques.

Mais cette reconstruction didactique devrait aller de pair avec une reconstruction « pédagogique », c’est-à-dire dans la façon de considérer le *παῖς*, l’enfant. Une socialisation de l’enfance qui n’aliène donc pas les enfants devenus élèves à la dictature du défilé des objets de savoir, mais qui se soucie de leur expérience d’enfance, du rapport au Monde qu’ils peuvent expérimenter dans leur présent.

Cela implique pour les professeurs de tenir ensemble l’instance Élève qui doit être autorisée au travail de l’enquête, et les enfants comme sujets de leur propre existence disposant du droit de ne pas être expulsés de leur être au monde d’enfants par une institution totale.

Pour ces deux raisons me semble-t-il, la présentation scolaire de la culture – Monde des formes symboliques – ne saurait être réduite à sa dimension textuelle.

NOTES

1. Je prends « Élève » comme une *instance* de l’action didactique conjointe (Sensevy, 2011).

RÉFÉRENCES

- Centeno, J. (1995). *La mémoire didactique de l’enseignant*. Bordeaux : LADIST.
- Chevallard, Y. (1991). Sur la déconcertation cognitive. *Interactions didactiques*, 12, p. 27-51.