



## Carte « Dynamique des savoirs »

### Ressource pédagogique

Toutes disciplines ; tous niveaux

par Jacques VINCE

Lycée Docteur Charles Mérieux - 69007 Lyon

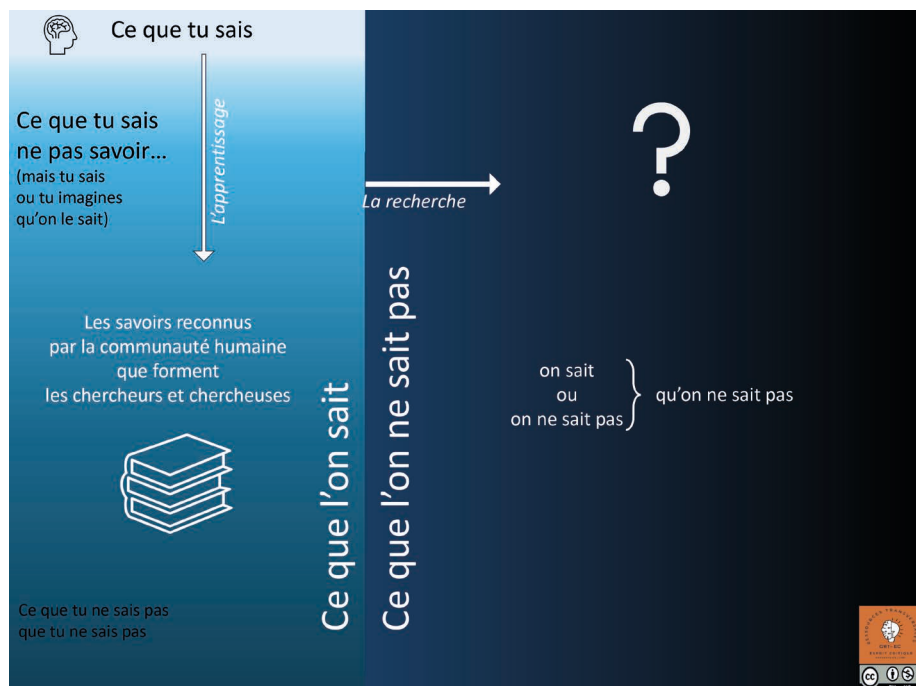
[jacques.vince@ac-lyon.fr](mailto:jacques.vince@ac-lyon.fr)

et Julien MACHET

Collège de la Dombes - 01390 Saint-André-de-Corcy

[julien.machet@ac-lyon.fr](mailto:julien.machet@ac-lyon.fr)

**L**A RESSOURCE « Dynamique des savoirs » vise à contribuer à la pensée critique et à la réflexivité des élèves au sujet de ce qu'ils apprennent. Elle prend la forme d'une « carte » qui peut être affichée dans la salle de classe et qui est utilisée sur le temps long et en contexte au gré des apprentissages. Il s'agit de permettre aux élèves de comprendre que le « savoir » est une entité dynamique, construite collectivement et à laquelle on accède partiellement à l'échelle individuelle. On alimente ainsi une forme d'humilité épistémique : les savoirs reconnus comme



*tels, qui doivent être distingués des opinions ou des croyances, sont difficiles à estimer sur la base de notre savoir individuel très limité et se heurtent eux-mêmes au champ de l'inconnu. Cette posture contribue à légitimer l'apprentissage et la recherche.*

### Objectifs de cette carte

L'objectif de cette carte est de participer à construire chez les enseignants et les élèves une posture d'humilité indispensable à la mise en œuvre d'une pensée critique en lien direct avec notre fonctionnement sociétal. Cette carte est au service de deux objectifs principaux, qui ne peuvent être atteints que sur du temps long et à l'aide d'exemples pris en contexte au fil des apprentissages :

- ◆ Percevoir que le corpus de savoirs (ce qu'on sait, le « on » étant ici volontairement indifférencié) est un « objet » dynamique non seulement pour l'élève (c'est ce que vise en partie son apprentissage), mais aussi pour la communauté humaine, et particulièrement celle qui est en responsabilité de repousser les limites du connu, c'est-à-dire les chercheurs et chercheuses. Il est en conséquence normal de ne pas « tout » savoir.
- ◆ Comprendre que les savoirs « reconnus » comme faisant partie de « ce que l'on sait » sont socialement construits, mais obéissent à des processus de validation qui font qu'ils sont reconnus par la communauté humaine formée des chercheurs et des chercheuses et qu'ils se distinguent par exemple d'une opinion (« je sais que ») ou d'une croyance (voir sur ce point [1]).

Avoir ces deux objectifs en tête permet de viser ce qui nous paraît indispensable : qu'un élève ait compris l'importance des structures sociétales qui permettent la construction des savoirs et ait intégré qu'il ne pourra absolument pas, à l'échelle individuelle, s'en passer sans prendre le risque de surévaluer la fiabilité de sa description du monde. Il convient donc d'être humble quant à l'étendue de nos connaissances pour comprendre qu'il est indispensable d'avoir recours à des savoirs académiques et à des « experts » et des médias chargés de les relayer, mais à la condition d'être outillé pour juger du degré de confiance qu'on peut attribuer à la personne, à la communauté, au collectif ou à l'institution qui énonce ce savoir. Cette compréhension nous paraît un préalable à la défense citoyenne d'un bon fonctionnement des institutions scientifiques et médiatiques. De même, l'acceptation à l'échelle individuelle de l'étendue du champ de l'inconnu, participe à rendre caduques de nombreuses descriptions simplistes du monde. Les savoirs sur le monde peuvent s'avérer complexes, ils le sont de plus en plus au fur et à mesure que le champ du connu progresse.

Dans un cadre plus général, une bonne partie des travaux actuels sur la pensée critique focalisent sur le champ du vrai et du faux et sur la distinction entre le savoir et les croyances. Il nous paraît intéressant de nous positionner sur le terrain éducatif : il semble pertinent d'être humble à propos de ce que l'on sait pour ne pas trop étancher inconsciemment notre soif de description du monde en surestimant nos connaissances, notre compréhension, et notre capacité à les estimer, ou encore en validant subjectivement de « faux-savoirs ». Ces deux procédés, tentants, alimentent le risque de se perdre individuellement et/ou collectivement dans des croyances illusoires ou dans des « pseudo-savoirs » dont la fiabilité n'est pas avérée.

### Les choix qui ont été faits

Nous avons choisi de nous limiter ici à un usage du mot *savoir* faisant uniquement référence aux savoirs académiques. Même s'il peut être intéressant d'utiliser ce mot également pour légitimer des expertises de terrain (c'est souvent le cas des savoirs « en acte », des savoir-faire plus ou moins ancestraux), à l'échelle collective ou individuelle, un objectif pédagogique nous a semblé primordial : l'élève doit réaliser la différence entre l'étendue des savoirs actuels totaux et les siens. Les savoirs mentionnés ici servent donc de référence aux savoirs scolaires que l'institution scolaire décide d'inclure aux « communs » après un processus de transformation inévitable (la transposition didactique) pour en faire des savoirs enseignables.

Ce point est une base du contrat social justifiant le rôle de l'école et l'importance d'une société démocratique où la décision politique se base sur une description du monde fiable (au sens où les processus de validation ont été respectés) et où la science est donc indispensable. Il nous semble important de redire la centralité des savoirs académiques, car certaines formes de relativisme ou de constructivisme engendrent parfois un rejet politique de la construction scientifique. La montée en puissance de la possibilité d'une communication individuelle immédiate dont l'objectif est avant tout « l'impact » remise au second plan la question de la fiabilité des savoirs et participe à créer un climat de suspicion généralisée.

### Adaptations possibles et usages pédagogiques

En gardant en tête les objectifs précédents, le professeur peut évidemment adapter la carte à ses élèves, mais nous invitons à en faire un outil pluriannuel, et donc si possible partagé au sein d'une équipe disciplinaire, mieux encore entre disciplines. Au titre des adaptations, il est par exemple possible, dans un premier temps, de supprimer les mentions de « mise en abîme » (*on sait qu'on ne sait pas* par exemple).

La carte peut être affichée en grand format en classe, pour pouvoir s'y référer régulièrement<sup>(1)</sup>.

Concrètement, au fil des activités réalisées en classe, les affirmations peuvent être localisées sur la carte. Par exemple lors d'une phase d'institutionnalisation, on peut identifier le savoir enjeu d'apprentissage et reconnaître que s'il n'a pas « bougé » dans la carte, la zone blanche représentant ce que sait l'élève a légèrement augmenté. On peut aussi localiser une affirmation d'élève (« j'ai entendu que... ») dans la zone « inconnu » (si c'est le cas) ou dans la zone « connu » (en fonction de la capacité du professeur à juger, lui-même devant faire preuve d'humilité quant à son incertitude).

Au fil de l'enseignement, plusieurs mécanismes peuvent aussi être rendus visibles :

- ◆ La distinction entre le savoir individuel (souvent nommé *connaissance* dans la littérature spécialisée) et le savoir académique des communautés scientifiques.
- ◆ La distinction entre le savoir académique dont on a conscience même si nous ne

(1) En pdf : [https://www.prof-vince.fr/esprit\\_critique/Carte\\_Dynamique\\_des\\_savoirs.pdf](https://www.prof-vince.fr/esprit_critique/Carte_Dynamique_des_savoirs.pdf)

En jpeg : [https://www.prof-vince.fr/esprit\\_critique/Carte\\_Dynamique\\_des\\_savoirs.jpg](https://www.prof-vince.fr/esprit_critique/Carte_Dynamique_des_savoirs.jpg)

le maîtrisons pas et celui, bien plus vaste, dont nous n'avons même pas conscience.

- ◆ Le caractère dérisoire de notre savoir individuel face au savoir «total», même s'il structure forcément notre vie. Le caractère indispensable du savoir académique en découle, ainsi que celui de l'apprentissage, du rôle de l'école ou des médias de vulgarisation.

Ainsi cela permet de montrer que c'est une erreur de logique que de refuser l'apprentissage, car nous refusons des savoirs dont nous n'avons en grande partie pas conscience et dont nous ne pouvons donc pas connaître les conséquences bénéfiques. L'importance de l'accès citoyen à ces savoirs *via* des médias fiables et indépendants peut aussi être mise en avant.

- ◆ Le champ de l'inconnu, vaste, et le rôle de la recherche.

La carte, de par sa représentation spatiale, permet de montrer que les chercheurs découvrent de nouvelles descriptions du monde réel, mais ne sont pas «des créateurs du réel». Le réel est là que nous le comprenions ou non. L'étendue de ce qui relève de l'inconnu est également fondamentale. Si elle pousse à justifier la nécessité d'un travail de recherche, elle nous oblige aussi à nous interroger sur notre position face aux situations où l'inconnu existe. Individuellement, face à l'incertitude, estimons-nous ce qui est le plus probable ? Ce qui nous arrange ? Ce que nous serons en mesure de justifier ensuite ? Ce qui nous fait envie ?... La question de notre rapport humain à l'incertitude peut ainsi être esquissée *via* l'angle de la métacognition : sommes-nous capables de justifier honnêtement nos choix ? Quelles que soient les réponses que chacun choisit dans une situation donnée où l'inconnu existe, il nous paraît défendable en classe qu'accepter humblement la part d'inconnu soit sain et que nier nos incertitudes en comblant faussement la zone inconnue par de «faux-savoirs», résultats de croyances ou d'opinions, soit un procédé très risqué (par rapport à la question de la fiabilité de nos descriptions du monde) même s'il peut sembler rassurant ou arrangeant (pour notre image, notre rôle social...) à première vue.

## BIBLIOGRAPHIE

- [1] G. Lecointre, *Savoirs, opinions, croyances*, Paris : Belin éducation, 2018.



**Jacques VINCE**  
*Professeur de physique-chimie et formateur*  
Lycée Docteur Charles Mérieux  
Lyon (Rhône)



**Julien MACHET**  
*Professeur de physique-chimie et formateur*  
Collège de la Dombes  
Saint-André-de-Corcy (Ain)