

Quel « savoir minimum » dispenser à l'école ?

Quels "armes et bagages" intellectuels doit offrir l'école à la fin de la scolarité obligatoire ? Au-delà de l'apprentissage de telle ou telle matière, quels outils donner aux jeunes pour prendre au mieux leur place dans la société ? Autour de ces questions, la Fondation 93, le Centre de Culture Scientifique et Technique d'Ile-de-France, organisait, le jeudi 17 octobre, une rencontre entre Isabelle Stengers, professeur de philosophie des sciences à l'université de Bruxelles, et Philippe Meirieu, professeur de pédagogie et directeur de l'IUFM de Lyon.

De *La nouvelle alliance* (co-écrit avec Ilya Prigogine - Prix Nobel de chimie) à *Penser avec Whitehead*, son dernier ouvrage, les livraisons littéraires d'Isabelle Stengers, sont nombreuses. Dans ses livres, cette spécialiste de la philosophie des sciences interroge inlassablement les fondements des savoirs pour les éclairer entre eux, sans jamais évacuer la figure du citoyen et la problématique des choix de société. Actuel Directeur de l'IUFM de Lyon et l'un des plus brillants spécialistes français de la pédagogie, auteur de plus d'une quinzaine de livres (dont de nombreux traduits dans une dizaine de langues), Philippe Meirieu est une figure familière aux fidèles des *Cahiers Pédagogiques*, dont il fut rédacteur en Chef de 1980 à 1986. En attendant leurs échanges sur la question des savoirs minimum, de multiples saluts et tranches de discussions, parfois engagées de longtemps, s'entretissent, dans le hall d'accueil de la Fondation 93 : éducateurs, acteurs de l'action culturelle, enseignants, d'autres encore, ont répondu en foule à cette première des "Rendez-vous du Laboratoire d'Utopie Culturelle et Sociale.

D'emblée, Isabelle Stengers prévient : "*Je crois que l'on peut poser la question du savoir minimum, à condition que cette question soit claire et forte*". Et pour bien répondre à une question, tentons de bien la poser... Pour la philosophe, l'éventuelle définition d'un « savoir minimum » implique une conséquence : si les institutions scolaires ne parviennent pas à inculquer à un élève ce savoir minimum, "*c'est à elles qu'il faut demander des comptes et non pas à l'élève*". Une position politique qui ne prétend pas apporter "la bonne solution" mais qui insiste sur le fait qu'avant de projeter toutes nos utopies sur le minimum du minimum, il convient d'abord de s'interroger sur ce qui fonde parfois l'échec -non pas scolaire- mais de l'école. Si ne pas avoir appris ceci ou cela est handicapant -de manière forte et grave- pour vivre en société, une enquête devrait se déclencher cherchant à déterminer pourquoi les professeurs ont échoué dans la transmission. "*Il faut véritablement faire du savoir minimum une affaire politique, débranchée de toute préoccupation méritocratique*." revendique Isabelle Stengers. Dans cette perspective, il est également essentiel de considérer ce que l'on cherche à transmettre : "*les savoirs sont dignes d'être transmis si et seulement si ce sont des savoirs transformateurs. L'école n'a de sens que dans la mesure où l'on considère*

que les savoirs qui s'y transmettent ont une force de transformation des personnes." D'un coup, la notion de contenu s'en trouve bien relativisée : la manière prend le pas sur la matière. Et se révèle une opposition entre "savoirs vivants" et "savoirs morts", *"Dire que tout citoyen doit savoir, en physique, par exemple, qu'il y a des atomes ou qu'il faille connaître le principe d'inertie, c'est brouiller la différence entre savoirs "vivants" et "morts". Pour la plupart des élèves, aujourd'hui, ceci est un savoir mort, auquel ils doivent se soumettre. L'idée que ce sont des choses qu'il "faut savoir", par exemple parce que cela permettrait de partager un minimum de culture scientifique, ou d'être protégé d'une quelconque irrationalité, est complètement stupide. S'il est mort, un savoir ne protège de rien, ne permet rien : un savoir mort reste mort ! En revanche, un savoir vivant suscite un sens de l'appropriation et il est transformateur pour celui qui le pénètre."* Pour être établie, rappelle Isabelle Stengers, une "vérité", une loi scientifique a fait l'objet d'échanges, de discussions passionnées entre des chercheurs. Si la problématique d'un enseignant est de faire partager un savoir vivant, il faut repenser sa position et considérer son fonctionnement comme celui d'un chercheur, nourrissant un dialogue permanent avec ses collègues : en quoi un savoir est-il digne d'être transmis ? En quoi peut-il faire l'objet d'une rencontre qui transforme ?

"On est arrivé à un paradoxe extraordinaire : ce qui a été imaginé comme une force d'émancipation est vécu aujourd'hui, par la plupart des élèves, comme une forme d'assujettissement au pouvoir de l'adulte" rebondit Philippe Meirieu, après avoir dressé un passionnant historique de cette question des savoirs minimum. *"Plutôt que « Quel savoir minimum doit-on dispenser à l'école ? », la question que l'on devrait poser est : Comment faire pour qu'aujourd'hui l'école retrouve le sens de savoirs vivants ?"* Le directeur de l'IUFM de Lyon rapporte l'une de ses récentes visites dans une classe : des élèves de troisième lui ont révélé que les mathématiques n'avaient été inventées par les profs de maths qu'à seule fin de vérifier leur capacité à passer en seconde... Pour bon nombre de jeunes, le savoir dispensé à l'école n'est plus qu'une "utilité scolaire", un sésame pour passer dans la classe supérieure et contenter professeurs et parents. Passé dans la centrifugeuse scolaire, le savoir a perdu ses origines étymologiques qui l'apparentent à "saveur". *"Comment faire retrouver, dans le savoir, ce goût de la liberté, de la transgression et de l'émancipation ? . Comment montrer que les savoirs sont créateurs d'humanité ? C'est, me semble-t-il, la vraie question pour la plupart de nos élèves, y compris pour des savoirs tels que la lecture. Dès lors que la lecture sera vécue comme un outil d'émancipation et non d'assujettissement, les questions "Faut-il l'enseigner ? Est-ce ou non un savoir minimum ?" seront devenues tout à fait secondaires "*s'interroge Philippe Meirieu.

Un savoir mort, par définition, est là pour sélectionner, insiste Isabelle Stengers. Et la seule chose dont on puisse être sûr, en transmettant un savoir sans tenir compte de ses vertus émancipatrices, en transformant un savoir vivant en savoir mort, c'est d'aboutir à un certain taux d'échec... Et les sélectionnés seront les "héritiers" -au sens de Bourdieu- qui entendent l'école comme un mal nécessaire, d'autres acceptent de se soumettre, enfin (cela arrive...) certains, malgré tout « mordront » à ce qui est proposé. Quelle est la différence entre un savoir vivant et un savoir mort, une utilité scolaire ? Selon la philosophe, *"Elle tient avant tout à la manière dont ce savoir est présenté et produit"*. Pour certains, les mathématiques représentent l'un des plus beaux savoirs vivants. Jusqu'à en rêver la nuit. Mais pour tant d'élèves, les maths incarnent le comble de la soumission, du savoir mort, de l'arbitraire, de "l'auto-mathisme" pour reprendre la belle expression de Stella Baruk. Et si l'on arrive à "3 égale 5", peu importe : c'est des maths, on est à l'école. Evidemment, dans la cour de récréation, on n'échangerait jamais 3 billes contre 5. Pourtant, Isabelle Stengers reste optimiste : elle évoque l'une de ses amies qui, confrontée à des élèves "difficiles", convie à de *"véritables retrouvailles avec les mathématiques"* et tente de débloquer les vieilles animosités envers cette matière : *"Plutôt*

qu'annoncer un programme, elle privilégie la rencontre avec la force propre aux mathématiques, en créant une solidarité dans le groupe. En effet, on ne peut communiquer l'intérêt vivant que si l'on met de côté la sélection basée sur l'individu."

Il faut, dans ce cas, accepter que la force du groupe, de la classe, "produise" les élèves : *"Il faut alors s'interdire les questions qui tendent à vérifier si untel a bien fait son exercice tout seul. Ce n'est plus du tout le propos. L'attention portée aux individus n'est plus là pour sélectionner mais pour poser au groupe entier -professeur évidemment inclus- un problème à résoudre : untel n'a pas compris, comment fait-on ?"*. Sur ces attitudes, Isabelle Stengers évoque un type de bifurcation issu de la mécanique quantique : si l'on cherche à rendre observables, mesurables, certaines propriétés, il faut accepter que d'autres propriétés ne soient ni mesurables, ni observables. Rendre observable a un coût : d'autres choses, qui auraient pu être rendues observables, échappent. *"Soit la classe est prise comme force en tant que telle -force de rencontre avec un savoir- et la sélection entre individus est donc impossible ; soit la classe est une apparence et ce qui est visé est « est-ce qu'untel a bien fait son travail ? Est-ce qu'il n'a pas triché ? »*. Ainsi, le problème ne serait plus de noter les individus : il s'agirait de créer le type d'agencement (vraisemblablement propre à chaque matière) qui suscite la rencontre entre deux « forces », celle de la matière et celle du groupe. Donc, la question, lorsqu'on envisage l'école, serait : *"Dans une classe, la multiplicité et la diversité des élèves est-elle un problème, ou la force même de cette classe?"*. Pour Isabelle Stengers, si cette multiplicité est la force même de la classe, il faut s'interdire d'évaluer les élèves. L'essentiel, ce en quoi il faut faire confiance, est qu'ils aient « goûté » à un savoir en tant que vivant.

Pourtant, au moins autant que la multiplicité des élèves, l'hétérogénéité est souvent dénoncée : sacrée antienne souvent entonnée comme une plainte dans les salles des professeurs ! Reprenant la parole, Philippe Meirieu développe un puissant plaidoyer, à contre-courant des idées reçues : *« Certes, aujourd'hui, on trouve plus d'hétérogénéité dans une classe de 6^{ème}, qui rassemble pourtant des enfants du même âge, que dans ces classes à plusieurs niveaux qui, lors de la mise en place de la scolarité obligatoire, regroupaient des enfants de 6 à 14 ans. L'hétérogénéité concernait alors seulement les niveaux des élèves, mais elle était contenue par une homogénéité de comportements et d'adhésion aux valeurs de l'école. Il faut néanmoins être attentif au danger de cette demande d'homogénéité de la part de 78 % d'enseignants, y compris les plus progressistes : sous-jacente, il y a l'idée que l'on ne peut vivre, travailler et progresser ensemble que si l'on se ressemble, qu'il faut donc exclure toute différence. Voilà une notion dont l'extrême droite pourrait faire son miel ! En cherchant à former des classes homogènes en termes de niveau, de rapport au savoir et de comportements, on finira par les souhaiter également homogènes quant à l'origine sociale et à l'origine ethnique... Enfin, on ne soulignera jamais assez à quel point l'homogénéité est un artifice en contradiction avec la réalité des groupes humains qui composent la société. »*

Autre stéréotype, autre truisme souvent évoqué : cette fameuse "utilité" qui concentra l'essentiel des débats pédagogiques de la majeure partie du XX^{ème} siècle. Qu'est-ce qui est le plus utile pour l'enfant ? Là encore, Philippe Meirieu s'inscrit contre les clichés : démontrer à un élève que tel ou tel savoir est utile et va lui permettre de "réussir sa vie" est vain si "réussir sa vie" ne recouvre aucune réalité pour cet élève. La proposition "Apprends l'Anglais, ça te sera utile si tu vas aux Etats-Unis" n'a aucun attrait pour un enfant qui n'a que faire des voyages. *"Le problème n'est pas la rationalité de la démonstration, le problème c'est la place qu'occupe l'objet dont je vous parle dans votre univers symbolique, dans cette espèce d'ensemble de représentations qui fait que vous attribuez de la valeur à certaines choses et pas à d'autres. Il me semble que c'est à ce niveau-là qu'il faudrait poser la question des disciplines scolaires."*. Et il ne faut pas croire que les enfants n'ont aucune curiosité,

simplement tenter de ne pas la brimer. C'est bien connu : une graine donne une plante et une plante donne des graines. Que dire à une enfant de primaire en plein questionnement sur la première graine ? Évidemment pas *"tu es trop petite pour comprendre"* : *"Il ne faut pas récuser la question, parce que c'est une question fondatrice du désir de savoir et d'apprendre. Et que si l'on récuse ce type d'interrogation, on récuse, avec le désir, ce qui est générateur de savoir et d'apprentissage"*. Pourquoi ne pas évoquer, dans une discussion avec toutes la classe, les différentes hypothèses : évolutionnisme, créationnisme... Pour Isabelle Stengers, *"C'est de la pensée vitale de savoir que quand on fait de la biologie, il y a des questions auxquelles on peut pas répondre. La graine, la poule et l'œuf : c'est la bonne question à laquelle on ne peut répondre. On peut encore raconter une histoire, et plus l'histoire se rapproche de la question, plus elle se met à bafouiller, et il faut apprendre à faire bafouiller les savoirs devant les enfants. C'est comme ça qu'ils deviennent intéressants : ils se rendent alors compte qu'ils ont été fabriqués qu'ils ne sont tombés du ciel pour les ennuyer."*

Raconter des histoires : non pas comme un hameçon démagogique, mais parce que les histoires mettent en scène les questions essentielles de l'humanité. Et qu'elles permettent au questionnement personnel de trouver un sens universel, comme le signifie Philippe Meirieu dans un vibrant plaidoyer pour le récit : *"Quand je raconte le Petit Poucet à une classe, j'évoque des choses tout à fait intimes, je parle à des enfants de ce qui les préoccupe le plus, : leurs parents vont-ils les abandonner ? Simplement je ne leur en parle pas, je parle de cannibalisme, d'anthropophagie... J'autorise l'enfant à avoir peur d'être abandonné sans, pour autant, jamais lui en parler, sans pour autant jamais gratter sur la plaie éventuelle d'un parent absent. Je propose un objet culturel qui permet de relier son intimité avec une universalité qui est à la fois l'universalité de ses copains qui entendent la même histoire et l'universalité de ceux qui ont raconté l'histoire avant et de ceux qui raconteront l'histoire après"*. Raconter l'histoire : Isabelle Stengers insiste sur la nécessité, pour présenter des savoirs vivants, de montrer comment les idées se sont frottées, confrontées, réfutées. Que veut dire "être physicien ?", comment un physicien pose-t-il une question : quels sont toutes les péripéties qui amenèrent au savoir actuel ? *"On pourrait peut-être poser le récit comme un savoir minimum, non pas pour les élèves, mais pour les éducateurs"* souligne Philippe Meirieu. Faire vivre les sagas, les histoires et les récits à l'école comme autant de véhicules aux questions fondatrices que se posent les élèves et, surtout, ne pas abandonner le champ du symbolique et de l'imaginaire à Walt Disney et autres *"major companies"* ...

Les questions fondatrices de la science, fondatrices de l'humain : quand elle n'en fait pas des savoirs morts, des explications de texte incapables de rendre compte des tensions vivantes qui les animent, l'école les déserte, *"en confondant parfois la laïcité avec le fait de supprimer les questions, alors que la laïcité, c'est surtout de ne pas imposer des réponses arbitraires"* déplore Philippe Meirieu *"et il me semble que nous touchons là à quelque chose d'essentiel : non pas le savoir minimum mais, pour inverser la formule, le minimum nécessaire pour rentrer dans le savoir, la démarche minimale sans laquelle on entre pas dans un savoir vivant"*.

Mais que peut faire l'individu professeur face à l'énorme machine scolaire et à ses pesanteurs ? L'école encourage-t-elle vraiment les enseignants à devenir acteur de la culture et du savoir qu'ils transmettent, et non pas simples répétiteurs ? Bien sûr : encore tant de progrès à faire, mais pour lesquels il faut se battre. Philippe Meirieu rappelle simplement que, contrairement à tant de logiques sociales, l'école -digne de ce nom- est une institution dans laquelle le "maillon faible" n'est pas éliminé : *"au contraire, le plus faible doit être l'objet de toute l'attention du maître. C'est lui qui doit réussir, c'est lui que l'on doit faire réussir en priorité. À ce titre, je n'abandonnerai jamais l'école, dès lors que je n'aurai pas la garantie*

qu'il n'existe à côté un ensemble d'institutions qui ait les mêmes principes d'équité au regard des savoirs et qui ne renvoient pas leur apprentissage à l'aléatoire des histoires individuelles". Quelle aide concrète apporte l'institution à ceux qui voudraient se glisser dans le rôle de "professeurs-chercheurs" qu'appelle de ses vœux Isabelle Stengers ? Les crédits pour les journées de formation diminuent et les enseignants n'ont aucune entrée dans la définition des contenus qu'ils sont chargés de transmettre... Et bien d'autres obstacles encore, que soulèvent de nombreuses questions venues de la salle. " Bien évidemment, beaucoup des choses que j'ai dites, ou que Philippe Meirieu a dite, peuvent sembler utopiques face aux problèmes qui se posent. Mais je crois que c'est ça aussi penser et penser politique. Poser le problème par rapport à ce que l'on juge le plus pertinent et, surtout, ne pas s'arrêter aux oppositions de bazar telles que pédagogie-contenu. Je rêve effectivement que le contenu soit des questions qui autorisent, qui habilitent les enseignants à se sentir chercheurs : opérateurs de novation dont l'un des boulots, quand ils ont trouvé quelque chose d'intéressant, est de le faire savoir et de le confronter à la discussion de leurs collègues. Disant cela, je pose une revendication (et elle n'est pas la seule) dont je pense qu'elle peut changer beaucoup de choses. Et je crois que si l'on est seul face à un gros problème, c'est que, politiquement, ça va mal... Il faut alors créer du collectif." Vive donc cet appel à l'utopie : après tout, cette rencontre n'avait-elle pas lieu dans le cadre du LUCS (Laboratoire d'Utopie Culturelle et Sociale) ?

Thierry Kübler et Serge Lequeuvre

Les "savoirs minimum indispensables" : mise en perspective historique

Déjà, rappelle Philippe Meirieu, Louis Liardⁱ, chargé par Jules Ferry de définir les contenus scolaires, voici plus d'un siècle, avait découvert la difficulté de répondre à la question de manière positive : « *Après des mois, puis des années de consultations, Louis Liard conclut que ce qu'il faut enseigner dans le cadre de la scolarité obligatoire doit être défini à partir de la compréhension de ce qu'il n'est pas possible d'ignorer. Plus tard, à l'occasion du plan Langevin-Wallon, en 1946, Henri Wallonⁱⁱ propose une belle formule humaniste : il faut enseigner ce qui unit et libère les hommes. Mais cela ne nous éclaire guère sur le contenu exact, ni sur les méthodes. Cependant, lorsque Edgar Morin et moi-même avons mené une consultation nationale sur ce qui doit être enseigné au lycée, nous sommes parvenus aux mêmes généralités généreuses : il faut enseigner ce qui permet de comprendre le monde et de se comprendre soi-même !* » Le sujet reste en débat, ayant suscité de nombreuses polémiques, et lorsqu'il est examiné par le Conseil National des Programmes, institué en 1989 et dont l'actuel ministre de l'Éducation Nationale, Luc Ferry, fut longtemps président, il fait apparaître une marge de manœuvre réduite : « *Tout le monde est d'accord en général : il faut alléger les programmes, ils sont trop lourds, dans toutes les disciplines... sauf, évidemment, dans celle que l'on représente, où des manques majeurs devraient être comblés. Quand on ne réclame pas l'ajout de nouvelles disciplines, imposées par l'évolution des sciences et des techniques ! De plus, toute décision de retirer ou d'ajouter aux programmes a des répercussions pratiques considérables. Par exemple, une heure de mathématiques supplémentaire en 6^{ème} exigerait la création de près de 12 000 postes et, à l'inverse, la suppression d'une heure poserait le problème du reclassement de ces mêmes emplois. Introduire une nouvelle discipline coûte extrêmement cher, en supprimer une met des milliers de personnes au chômage. Problème complexe, face auquel le sort des élèves devient second, hélas, en regard d'intérêts corporatistes multiples et contradictoires – problème apparemment insoluble.* »

ⁱ - Louis Liard (1846-1917) : Agrégé de philosophie, docteur es lettres, enseigne dans le secondaire puis devient recteur de l'Académie de Caen. A partir de 1881, il fait partie du groupe de pédagogues, d'universitaires et de politiques qui, autour de Jules Ferry, structurent le système scolaire français. Il est particulièrement chargé de l'organisation de l'enseignement supérieur et crée les universités.

ⁱⁱ - Henri Wallon (1879-1962) : philosophe, psychologue, neuropsychiatre, pédagogue et homme politique. Il crée le laboratoire de psychobiologie de l'enfant. Directeur de l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris, il crée en 1948 la revue "Enfance". (*L'enfant turbulent* (1925), *L'évolution psychologique de l'enfant* (1941), *Les origines de la pensée chez l'enfant P.U.F.* (1945)).