

EJ De la saveur des savoirs à la fadeur de certains programmes scolaires

Laurence DE COCK - Professeure agrégée dans un lycée parisien, chargée de cours à l'université Paris VII, associée au laboratoire ECP, université Lyon II.

Charles HEIMBERG - Professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté, université de Genève.

« Du coup, et c'est ce point qui importe ici, la promotion de la saveur des savoirs doit aujourd'hui lutter sur *deux fronts opposés* : celui des novateurs, qui préfèrent aux savoirs l'idée de compétences (transversales ou non) et celui des "rétronovateurs" [...] qui les confondent avec un retour à des contenus traditionnels assez mécaniques. Au-delà de tout ce qui les oppose, il faut bien reconnaître que ces deux courants partagent paradoxalement une même conception minimaliste des savoirs : les uns pour dire que la mémorisation mécanique est suffisante à l'école, la compréhension étant appelée à venir plus tard ; les autres pour éviter l'enfermement disciplinaire, le savoir étant considéré comme une simple retombée de démarches bien conduites.

[...]

Si les mots *savoir* et *saveur* ont partie liée, c'est que chaque discipline se présente comme une "fenêtre sur le monde" qui ne ressemble à aucune autre. Chacune construit ses concepts à nouveau frais et nous permet, grâce à cela, de percevoir la réalité d'une façon "inouïe". Chacune suppose une prise de risque pour quitter les certitudes, renoncer aux chemins tranquilles et familiers, s'enhardir dans des voies encore inconnues, avec un mélange de passion et d'anxiété. »

Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, Éditions ESF, réédition 2017 (édition originale 2008), pp. 15 et 16.

Le 27 novembre 2018, une journée d'études¹ a été consacrée par l'Université de Genève aux dix ans de la publication d'un ouvrage de synthèse qui fait référence dans le domaine des didactiques disciplinaires en général, et dans celui de la didactique de l'histoire en particulier. *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, du regretté Jean-Pierre Astolfi, un didacticien des sciences décédé prématurément en 2009, présente en effet ce grand avantage de nous faire sortir des faux débats qui opposent en vain dans l'espace public l'importance de la transmission des savoirs à celle de l'indispensable réflexion sur les modalités (didactiques et pédagogiques) valorisant le mieux les apprentissages des élèves, comme si l'une pouvait aller sans l'autre.

Ce bel essai d'Astolfi nous a rappelé en particulier l'importance retrouvée d'une réflexion qui avait marqué, en leur temps, des révolutionnaires français pressés de voir s'appliquer le principe du droit de tous à l'instruction publique primaire. Ils en avaient en effet tiré l'idée d'élémenter les savoirs plutôt que les abrégés au moment d'en présenter aux élèves une version susceptible de favoriser leurs apprentissages. De leur point de vue, il ne fallait donc plus confondre « des élémentaires avec des abrégés. Resserrer, coarcter [rendre plus étroit] un long ouvrage, c'est

l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter. [...] Ainsi l'abrégé, c'est précisément l'opposée de l'élémentaire ; et c'est cette confusion de deux idées très distinctes qui a rendu inutiles pour l'instruction des travaux d'un très grand nombre d'hommes estimables qui se sont livrés [...] à la composition des livres élémentaires. »²

L'usage de ce concept nécessite toutefois d'emblée une clarification : l'élémentation n'est elle-même pas une simplification, mais bien une décomposition des savoirs visant à faire disposer les protagonistes de la transmission de savoirs d'éléments susceptibles de favoriser une vraie construction cognitive ultérieure. Comme l'a bien précisé Pierre Kahn, ou bien « on comprend "élémentaire" dans le sens de "rudimentaire". [...] Ou bien l'élémentaire est interprété dans un sens épistémologique : un enseignement des sciences élémentaires donnerait la connaissance des fondements premiers du savoir scientifique. [...] [De sorte que] la science élémentaire serait ainsi le commencement de la science elle-même, et la mise à disposition des éléments offrirait comme la promesse, à terme, d'une possession intégrale du savoir scientifique », [la simplicité des éléments étant ici] « la condition d'accès au "complexe" [...] [et non] du savoir simplifié

aux enfants qui n'en auraient jamais d'autres. »³ En d'autres termes, pour reprendre la métaphore astolfienne de la saveur des saveurs, l'élément serait un apéritif ouvrant à un fastueux festin quand l'abrégé ne serait qu'un coupe-faim sans autre perspective⁴.

Lors de la journée d'études genevoise, Bénédicte Girault a souligné un triste paradoxe observé en France depuis la parution de *La Saveur des savoirs*. Elle a en effet montré que depuis 2008, l'historiographie s'était enrichie de nouvelles perspectives et de nouveaux questionnements, avec des travaux ayant notamment mis en évidence non seulement les résultats de la recherche, mais aussi les méthodes et les cheminements par lesquels il avait été possible d'y parvenir. Elle a notamment cité à ce propos un ouvrage d'histoire médiévale comme celui de Didier Lett consacré à un procès de canonisation⁵ ou un ouvrage plus récent incitant à une histoire contre-factuelle incluant les possibles et les non advenus⁶. Ces deux ouvrages témoignent à la fois de l'inventivité de la recherche et de l'intense réflexion épistémologique autour de l'histoire. Or, au cours de la même période, en France, des programmes scolaires qui étaient un peu plus ouverts en 2010,

s'ouvrant à l'histoire mondiale et aux approches thématiques, ont été balayés au profit d'autres programmes gravement régressifs, aux antipodes des belles perspectives qu'ouvrait Jean-Pierre Astolfi il y a maintenant une dizaine d'années. Que des programmes scolaires soient rétifs aux réflexions épistémologiques, cela n'est pas vraiment nouveau, mais qu'ils s'éloignent à ce point de toute avancée de la recherche a de quoi nous étonner.

Ce n'est malheureusement pas le fruit du hasard. En effet, quelques mois avant la publication de ces programmes, Souâd Ayada, la présidente du Conseil supérieur des programmes français, a publié une tribune dans *Le Monde* qui n'a pas manqué d'inquiéter celles et ceux qui tiennent à un enseignement scolaire de l'histoire qui produise de l'intelligibilité, du discernement et un potentiel de sens critique⁷. Elle y écrivait notamment, à propos du lycée, que « la langue française et l'histoire, de la France notamment, y occupent une place essentielle, non parce qu'elles servent seulement à promouvoir, dans une société en crise, le sentiment d'appartenir à la nation, mais parce que la maîtrise de la

1. « 10 ans après *La saveur des savoirs* de Jean-Pierre Astolfi : un bilan de son actualité et de sa pertinence pour la didactique de l'histoire », journée d'études organisée le 27 novembre 2018 par l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté de l'Université de Genève. Voir <https://ecoleclio.hypotheses.org/818>.

2. Joseph Lakanal, *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires*, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, Paris, Imprimeries nationales, 1794, p. 7.

3. Pierre Kahn, *La Leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002, p. 194.

4. Voir le tableau synthétique de Jean-Pierre Astolfi dans *La Saveur des savoirs...*, op. cit., p. 46.

5. Didier Lett, *Un procès de canonisation au Moyen Âge. Essai d'histoire sociale*, Paris, Presses universitaires de France, 2008.

6. Quentin Deluermoz & Pierre Singaravélou, *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*, Paris, Seuil, 2016.

7. Souâd Ayada : « Quels programmes pour le lycée du XXI^e siècle ? », tribune dans *Le Monde* du 22 août 2018. Disponible ici : https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/08/22/souad-ayada-quels-programmes-pour-le-lycee-du-xxie-siecle_5344820_3232.html.

langue est la condition d'accès à tous les domaines de la culture, parce que la connaissance de l'histoire éclaire le présent et éclaire l'avenir. » On aura vite compris ici que si l'histoire ne sert pas « seulement à promouvoir [...] le sentiment d'appartenance à la nation », c'est quand même l'une de ses fonctions, la seule d'ailleurs à être ainsi explicitée. Mais surtout, lorsque Souâd Ayada stipule plus loin, à propos de l'enseignement des sciences au lycée, qu'« en étudiant et en pratiquant les sciences, les élèves font l'épreuve personnelle d'un régime de vérité qui les libère de leurs préjugés : suspension des opinions, formulation d'hypothèses, formalisation de l'explication, construction de la démonstration sont les moments d'un exercice de la rationalité vivant, instructif, formateur », elle en exclut de fait les sciences sociales, et en particulier l'histoire, ce qui est grave car il s'agit là exactement des finalités que nous assignons aux savoirs historiques.

Certes, l'histoire scolaire a été, et peut être, une discipline placée strictement au service des pouvoirs en

place, surtout s'il s'agit de dictatures. Mais dans ce cas, elle rompt tout lien avec quelque rigueur scientifique que ce soit. Même si les finalités de cette histoire scolaire sont forcément plurielles, celles qui relèvent des facultés intellectuelles et de l'exercice de la pensée historique pour développer un questionnement spécifique sur le monde ne vont pas forcément de soi. Elles sont pourtant essentielles pour rendre l'histoire scolaire savoureuse et pour former des citoyennes et citoyens de demain sensibles à la question des droits humains de toutes et tous, pour toutes et tous, ainsi qu'à celle des conditions qui rendent possibles et favorisent leur respect et leur développement dans une société humaine. Apprendre de l'histoire à l'école, dans la société actuelle, devrait contribuer à rendre le passé, et le présent, plus intelligibles ; permettre aussi de se forger une opinion sur le monde, pour éventuellement y agir, à partir d'une faculté de discernement et d'une capacité de distance critique. En France, nous en étions déjà assez éloignés ; mais les réformes récentes nous projettent à des idées-lumières de cet horizon.

VARIA