

Donner du sens aux apprentissages scolaires. Et toute sa place à l'intelligence.

Pierre Frackowiak

La structuration des apprentissages sur la base des disciplines scolaires cloisonnées apparaît de plus en plus incohérente face au développement inéluctable de l'intelligence artificielle. Elle est depuis longtemps remise en cause par la nécessité de donner la priorité aux objectifs généraux transversaux, donc aux compétences, plutôt qu'à l'accumulation provisoire de savoirs factuels. Pour des raisons multiples complexes, la didactique des disciplines a pris le pas sur la pédagogie. L'évaluationnisme, les contrôles, les examens, l'histoire même de l'école, ont constamment renforcé cette tendance, au point que pour de nombreux acteurs de l'éducation, elle est naturelle, logique, incontournable, jamais remise en cause.

Mon collègue, grand copain de la promotion d'inspecteurs 78/80, **Georges Gauzente** écrit :

*Ton texte (sur le site de Philippe Meirieu) et celui qui suit (de René Zalisz) m'ont bien intéressé. L'IA et les problématiques qui y sont liées ne peuvent nous laisser indifférents. J'avais apprécié le texte de Meirieu (dans le magazine de la MAIF), et ta contribution reprend notre approche des pédagogies sclérosées et des occasions manquées pour aller au delà des savoirs encyclopédiques transmis. **J'y vois depuis longtemps les effets du modèle historique de l'enseignement du lycée que l'on a généralisé avec la prolongation des études pour tous.** Le résultat, comme me le disent des profs en collège, c'est le désinvestissement terrible des élèves peu motivés par l'école, lesquels, comme tu le dis, n'ont pas eu besoin de "cours" pour accéder à la maîtrise de l'informatique, des écrans, des réseaux, avec tout les risques que cela comporte. On ne peut dissocier ces constats de ce que servent les sociologues depuis belle lurette: on attend de l'école qu'elle occupe les élèves en cours, qu'elle accorde les diplômes à tous sans tergiverser, **sans trop s'occuper de sa contribution à la construction de l'intelligence nécessaire à l'exercice de la citoyenneté. Et c'est dans ce contexte que se pose la question de l'IA.***

Georges Gauzente ose s'attaquer à un tabou qui s'impose depuis l'antiquité sans jamais être mis en cause, celui des disciplines scolaires, des programmes et du conservatisme qui leur est lié. On accepte facilement des corrections aux marges, des compléments, des ajustements, mais très difficilement des refondations, pourtant bien nécessaires, et on refuse systématiquement les propositions qui mettraient au second plan l'accumulation des savoirs factuels désincarnés au profit de compétences porteuses de sens et les déclinaisons des valeurs fondamentales. Les débats sur les compétences et les savoirs ont pu être vifs avant d'être rangés au fond des tiroirs. Il ne serait pas inutile de faire un point sur les raisons de la difficulté de débattre de ce sujet.

Dans son ouvrage « L'histoire des disciplines scolaires », **André Chervel**, linguiste, historien, grammairien, professeur d'université, explique : « *La notion de discipline scolaire. Dans ce domaine, l'historien est confronté à un problème peu usuel. Appliquée à l'enseignement, la notion de «discipline», indépendamment de toute considération évolutive, n'a pas fait, dans les sciences de l'homme, et en particulier dans les «sciences de l'éducation», l'objet d'une réflexion approfondie. Trop vagues, ou trop restrictives, les définitions qui en sont données ne s'accordent en fait que sur la nécessité de couvrir l'usage banal du terme, lequel n'est pas distingué de ses «synonymes» comme "matières» ou contenus de l'enseignement. **Les disciplines, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout.** »*

Cette dernière phrase est éloquente. Lorsque, aujourd'hui encore, de jeunes professeurs s'insurgent quand on évoque l'hypothèse d'une refonte complète des programmes, fondée sur les compétences, sur le savoir faire et le savoir être, soit ils déclarent qu'ils ont été formés pour transmettre sur ce qu'ils savent (ou croient savoir. NDPF) et qu'ils appliquent les programmes imposés, soit ils affirment qu'il est évident, naturel que l'on forme de l'intelligence et du savoir faire ou être simultanément. **Or on sait bien qu'une accumulation de savoirs reçus n'aide en rien au niveau du développement global puisqu'elle n'a pas été pensée avec cet objectif.** Ce qui peut sembler évident pour certains ne l'est pas du tout. Il m'est arrivé de temps en temps dans ma carrière d'inspecteur, d'interpeler les enseignants les plus ouverts: « dans votre magnifique leçon, dans votre cours si bien préparé et structuré, en quoi et comment avez vous contribué au développement de l'intelligence des élèves ? ». Les réactions étaient aussi évasives que symptomatiques, parfois non formulées mais on pouvait « lire dans leur tête », parfois agressives. En fait, on ne s'était jamais posé le problème. Au début de la mise en place de la formation continue et des premiers pas d'une rénovation pédagogique, après la crise de 1968, dans les cours donnés par des professeurs de disciplines, on tentait de compléter les savoirs des enseignants dans les disciplines et le prof de psycho-pédagogie était rarement pris au sérieux, même par ses propres

collègues. C'était pourtant encore à l'Ecole Normale. Je me souviens pour l'avoir vécu d'un stage de 3 mois en École Normale, avec le prof de sciences naturelles, que nous avons « travaillé » sur les champignons durant 3 mois, sans jamais avoir eu un échange sur les enfants, et qu'avec le prof de français, nous avons consacré tout le temps à la grammaire sans jamais se poser les questions de l'apprendre à parler et à écrire. **Le bon sens nous indique pourtant que les leçons de choses n'ont rien à voir avec les sciences, ce ne sont que des mots sur des objets. La grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire, bien répartis comme des sous-disciplines, ne sont pas des prérequis pour apprendre à parler. Les progressions du simple au complexe ne sont que des abstractions conçues par des savants concentrés sur leur contenu disciplinaires en ignorant les réelles capacités intellectuelles des enfants. La ligne, le triangle, le carré, etc ne sont pas simples, ce qui est simple, c'est la boîte à chaussures. La lettre, le mot, la syllabe, le son associé, ne sont pas simples. C'est au moins la phrase qui veut dire quelque chose qui est simple.** On mesure encore aujourd'hui la gravité du problème alors que l'on tente de donner une place plus importante à l'oral dans le programme des examens, mais que l'on n'a pas appris à parler, à dialoguer, à débattre. Combien de fois ai-je dit dans mes conférences que l'on peut connaître toutes les règles, tous les tableaux de conjugaison, tout le dictionnaire, et être incapable de s'exprimer avec aisance et capacité d'intéresser l'autre ou le jury ! Combien de fois ai-je pu dire et écrire que pour apprendre à parler, il faut parler ; pour apprendre à lire, il faut lire, comme pour apprendre à marcher, il faut marcher. Je pense à **Stella Baruck** qui disait que si l'on apprenait à marcher comme on apprend à lire, nous aurions une population de paralytiques.

Impossible d'aborder ces questions sans évoquer **Edgar Morin** pour lequel on a tressé des louanges unanimes au lendemain de son décès, mais en se gardant bien de faire des propositions concrètes pour tenter de mettre en œuvre ses propositions lumineuses dans « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur » (Éditions du Seuil septembre 2000). Voir le chapitre « **l'intelligence générale** », page 39 et suivantes, avec cette affirmation incontestable : « **En même temps, le découpage des disciplines rend incapable de saisir « ce qui est tissé ensemble », c'est-à-dire, dans le sens originel du terme, le complexe.** »

Les possibilités de réfléchir sur la question des disciplines scolaires sont inexistantes, très rarement abordées en formation, au point que la question semble réglée miraculeusement pour l'éternité. On peut même être surpris qu'un philosophe ou un pédagogue se permette de la poser. Ceux qui ont réussi avec les disciplines cloisonnées refusent de comprendre que ça ne marche pas pour d'autres. Surtout quand ils ont pu compenser les manques

dans leur milieu familial, naturellement, sans cours et progressions savantes. Quant aux parents, ils considèrent massivement qu'il n'y a aucune raison de remettre en cause ce découpage puisqu'ils n'ont connu que cela, même quand ils ont été victimes de ce système sclérosé, ils espèrent que leurs enfants feront mieux qu'eux.

On sait pourtant qu'un arbre n'est pas qu'une plante à étudier d'un point de vue biologique ni même seulement écologique. C'est de l'histoire, de la géographie, des maths (dimensions, volumes), de la littérature, de la poésie. On peut apprendre à lire, à parler, à écrire, dans toutes les disciplines, si on le décide, si on fait de la pédagogie pour être sûr de rendre ces apprentissages explicites. Au nom de quoi faut-il saucissonner le savoir ? Qui l'a décidé et pourquoi ? Qui maintient ce savoir en rondelles et au nom de quoi ? L'intelligence artificielle va nous ridiculiser avec nos rondelles de saucisson !

Pourtant, il y a au moins un aspect de la question qui devrait passionner les foules, c'est celui du sens des apprentissages. **Le cloisonnement des disciplines gomme le sens des apprentissages.** La question du sens demeure une des questions fondamentales qui se posent au système éducatif au sens large. Or comment est-il possible de mémoriser les savoirs sédimentés s'ils n'ont pas de sens pour les apprenants ? On sait que 80 % des savoirs scolaires sont oubliés au lendemain des examens et contrôles, et que même les enseignants réapprennent les savoirs en préparant leurs cours.

J'ai été frappé par une intervention médiatique de **Michel Serres** qui affirmait que, en tant que professeur d'université, il ne faisait plus cours, il affichait le titre et l'idée principale du cours, bien en amont et les étudiants en savaient plus que lui en arrivant au cours, qu'il fallait donc s'y prendre autrement, en permettant l'expression des élèves, la formulation d'hypothèses et de possibilités de solutions, par les élèves.

La question du sens déborde hors de l'école, dans son contexte familial, social, environnemental. Mais plus justement, elle était partout autour et avant l'école, et l'école a eu cette tendance fâcheuse d'ignorer les savoirs et les compétences des enfants hors des disciplines scolaires sclérosantes. Comme le dit **Philippe Meirieu** dans le magazine de la MAIF à propos de l'intelligence artificielle: « **Il faut revenir au réel** »

Pour revenir au réel, il faut que l'école s'empare des savoirs acquis dans le milieu familial, dans le contexte social plutôt que dans les manuels scolaires et sur les écrans.

La place des parents dans l'éducation globale devra être redéfinie. Rien de pire que de réduire leur place au rôle de répétiteurs, de contrôleurs de l'apprentissage des leçons, de faiseurs de devoirs à la place de leurs enfants, de moralistes rappelant fermement à leurs enfants qu'il faut travailler, alors que personne ne peut dire ce que cela peut signifier « travailler bien à l'école ». Serait-ce être sage, attentif, docile ? Apprendre des leçons dont on ne comprend pas l'intérêt, en dehors de la préparation des examens et contrôles ? La pire des choses, c'est de suggérer aux parents de faire l'école après l'école, généralement moins bien que l'école. Les enfants exaspérés disent alors souvent : « Madame ou Monsieur, ne fait pas comme ça ». Un sketch d'**Anne Roumanoff** sur les devoirs à la maison pourrait utilement remplacer une conférence pédagogique. Il faut donc que les parents oublient l'école et apprennent à profiter des activités de la vie « normale » pour participer à leur niveau à la construction de compétences et au développement de l'intelligence de leurs enfants. Et les enseignants seront d'autant mieux respectés qu'ils ne méprisent pas les savoirs acquis ailleurs qu'à l'école.

Dans une refondation réelle, profonde, de l'école et d'une politique d'éducation globale, il faudra construire « un chemin d'humanisation réciproque » pour reprendre les termes de Claire Heber-Suffrin dans « Puissance de la reconnaissance. Éditions Chronique Sociale ; 2021 ». Son explication de la triple fonction de la reconnaissance est lumineuse : - fonction de preuve (regard positif sur l'histoire de chacun, élèves, enseignants, parents, acteurs locaux de politiques éducatives et sociales) – fonction d'ouverture au présent et à l'intensité de la présence – fonction de tremplin vers l'avenir. La conclusion de cet ouvrage que j'ai eu l'honneur de préfacer et de postfacer, pourrait inspirer chaque acteur éducatif, à tous les niveaux, avec la volonté de briser les cloisons, les tabous, les préjugés, les jugements hâtifs, les catégories trop rapidement étiquetées.

On sait que c'est possible. Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS) le font, discrètement, sans que les pouvoirs politiques s'y intéressent, et malgré toutes les difficultés et les obstacles.

On sait hélas que **le conservatisme dominant** à tous les niveaux et sur tous les bords politiques, polarisé sur un court-termisme électoraliste désastreux, avec ses groupes de pression et ses complices, **est plus puissant que le progressisme**. La crise de 1968 nous avait alerté, imposant le changement, mais tous les projets progressistes successifs ont, jusqu'à présent, échoué : l'école fondamentale (de la maternelle à la troisième), le collège unique, la rénovation pédagogique des années 70, l'idée de mettre l'élève au centre du système avec la loi Jospin de 1989, les dispositifs donnant un temps pour des

activités pluridisciplinaires, l'affichage de la nécessité de repenser l'école **en se projetant vers le 21ème siècle**

Nous y sommes depuis plus de 25 ans. Qu'est-ce qui a changé ?

J'avais tenté pour ma part de suggérer un nouvel outil pédagogique pour les enseignants du premier degré pour lesquels la polyvalence est une chance et une richesse potentielle tant qu'elle n'est pas détruite par la culture du second degré qui tente toujours de s'imposer au nom des sacro saintes disciplines. Cet outil se serait substitué aux outils traditionnels, fiches pédagogiques, progressions, programmations, compositions... Un tableau à double entrée avec deux listes : celle des compétences à construire et celle des situations très diverses mises à l'étude, avec un système léger de codage indiquant la fréquence des rencontres avec les objectifs/compétences. L'une des difficultés pour la mise en œuvre était le risque de surcharge de travail, car les enseignants pouvaient penser qu'il fallait continuer à faire comme avant en ajoutant ce qu'il faudrait faire aujourd'hui et demain. Ce qui est honnêtement impossible. J'appelais cela « la pédagogie des situations ». Je disais et j'ai écrit **qu'on ne peut pas faire l'école d'aujourd'hui et de demain avec les outils d'hier et d'avant-hier.**

L'intelligence artificielle risque bien de bousculer tout le paysage éducatif, en douceur et profondeur, avec le rêve, malgré tout, qui inspire les idéalistes, celui de **Claire Heber Suffrin** et de ses amis : « **Les véritables fonctions des apprentissages, des connaissances, des évaluations ne seraient-elles pas la structuration de la pensée , l'exercice des postures mentales du travail intellectuel, la possibilité réelle de vivre toute sa vie une histoire d'apprentissages, le plaisir d'apprendre ensemble et de partager, de créer solidairement, y compris des situations d'apprentissages, de responsabilisation et de coopération créatrice, la compréhension de ce que nous avons tous besoin des autres cerveaux pour problématiser une question qui nous concerne ?** »