**Thème 3. Quels curricula, programmes, savoirs, compétences pour affronter le monde d’aujourd’hui et demain ?**

Des savoirs morts, des savoirs fondamentaux, des questions vives, des savoirs provisoires, ou la capacité à penser plus loin que le bout de son nez, de son bureau, de la machine qu’il faut surveiller, de son fauteuil devant la télé.

La question se pose aujourd’hui avec brutalité, simplicité et responsabilité : de quoi les élèves d’aujourd’hui auront-ils besoin dans cinq, dix ans pour affronter le monde qui se transforme à toute vitesse dans tous les domaines, climat, écologie, économie, géopolitique, modes de communications, santé, démographie, avancées de la recherche, conquête spatiale. La compréhension du monde, de la complexité et de l’enchevêtrement des événements planétaires tels qu’ils adviennent [dès maintenant] sera-t-elle réservée à une petite élite qui prendra les bonnes ou mauvaises décisions, des décisions pour l’intérêt général du pays, de l’humanité, de la nature, ou des décisions égoïstes pour des intérêts particuliers. Quels savoirs faire acquérir aux élèves pour leur faire développer des compétences réflexives, génériques, multiples, ajustées à l’extrême diversité des problèmes que chacun devra résoudre pour son compte personnel et pour le collectif humain ou non dont il fait partie ?

# 1. Halte à l’atomisation des savoirs

D’abord se pose une question de quantité : faut-il [encore] démultiplier à l’école l’extrême variété des savoirs nécessaires pour penser aujourd’hui le monde dans sa complexité, surcharger encore et encore les programmes : le pari paraît impossible. Faut-il supprimer ce qui ne paraît plus d’une extrême urgence : l’histoire très ancienne de peuples oubliés, les arts dits mineurs, la technologie en 6° par exemple, etc. ?

Dangereux.

Existerait-il des « savoirs fondamentaux », socle indispensable de connaissances qui ouvriraient toutes les portes successives de l’accès au niveau supérieur, au savoir scientifique de haut niveau, ses méthodes d’investigation pour des savoirs plus savants, vérifiés, spécifiques. Peut-être. Mais qui est en mesure, avec certitude et sérieux de définir, en mathématiques, français, physique, musique, langue étrangère, sport, etc., ces bases dites indispensables ? Apprend-on selon une progression linéaire ? Le savoir se construit-il toujours par des étapes rationnelles, immuables. Faut-il avoir appris à lire, écrire et compter à 7 ans pour espérer le Graal de l’entrée au lycée ? *Quid* du hasard, de l’intuition, de la rencontre, de l’imagination, de l’expérience, du regard dans les grandes découvertes scientifiques ? Non, nos cerveaux, même les plus brillants, ne fonctionnent-pas comme des *computers* savamment programmés. Alors, objectera-t-on pragmatiquement, il faut pourtant bien **penser des progressions dans la capacité des jeunes cerveaux à réussir à construire, conceptualiser, nommer, apprendre mettre en œuvre certains savoirs ! Sur quels principes pédagogiques, didactiques, penser ces progressions ?**

# 2. Ne faut-il pas poser radicalement la question autrement, en termes de pédagogie ?

Ne faut-il pas **apprendre aux élèves de la maternelle à la terminale à se débrouiller pour répondre à des problèmes de plus en plus complexes qui les concernent** et qui ont du sens, de ce fait, pour eux. Faire écrire un petit texte en maternelle avant d’avoir acquis tous les sons nécessaires, par exemple. Renverser l’image de la bouteille qu’on remplit de savoirs progressivement selon des étapes préétablies. Avec des élèves que l’on regroupe tant qu’ils n’ont pas atteint le niveau dans la bouteille étalon. Qui vont plusieurs fois recracher le breuvage de ce savoir bien trop amer ou inconnu avant de pouvoir le répéter docilement sans avoir compris quel usage il pouvait en faire dans d’autres situations que celles de l’exercice proposé.

Note : Chercher des exemples en maternelle atelier jardin, en primaire au Mexique la lutte contre les produits sucrée, en collège ex de projets pluridisciplinaires, en lycée (qu’ont de commun et de différents le cancer et le diabète qui nécessitent des traitements différents (à vérifier)

Se pose ainsi alors de façon centrale la question nouvelle (enfin !) du sens des apprentissages pour les élèves.

Le sens [et la saveur (Astolfi, 1998[[1]](#footnote-1))] des savoirs ou des compétences, vaste débat à clarifier. Exemple du champion de natation qui déclare « je sais nager la brasse papillon, mais dans une tempête, s’il y a une vague géante, je ne sais pas nager ». Il a bien une compétence dans un contexte donné, un savoir agir mais celui-ci n’est pas transférable à toutes les situations

Penser les différences entre **des savoirs techniques**, spécifiques pour telle situation (je sais calculer un pourcentage par une tactique acquise et répétée, par exemple). Ce sont de petites méthodes, des gestes que je peux montrer ; ils sont différents des **savoirs technologiques** car ce sont des règles d’action que je peux appliquer dans diverses situations (pour moi, toujours se relire avant d’envoyer un mail…) et des **savoirs théoriques** savants qui rendent compte de règles génériques, [tous] travaux anciens ou récents dans un domaine pour comprendre un problème jusqu’alors non résolu ou pas encore posé. La question du sens des apprentissages pour les élèves est une question qui arrive récemment dans les didactiques

# 3. Perspectives, solutions et questions en suspens

1. Très souvent en raison de **l’absence d’une formation épistémologique sérieuse sur les savoirs enseignés**, les enseignants, les formateurs en restent à enseigner des techniques, au mieux des technologies. Et donc, sans doute, entraînent peu les élèves à se poser des questions, à mettre en œuvre une réflexivité singulière et collective.
2. Faut-il interroger d’abord les pratiques scolaire et sociales et personnelles, l’expérience des élèves et celle des enseignants ? Les compétences qu’elles nécessitent pour en analyser, comprendre les fonctionnements, les limites, les enfermements et amener les élèves à saisir le sens et la nécessité d’apprentissages plus larges, à développer leur capacité critique et curiosité [deviennent alors une priorité pour élargir le répertoire des enseignants et développer les gestes d’études des élèves].[[2]](#footnote-2)
3. Autres questions : faut-il définir les différences entre des savoirs d’action, des « compétences », du « pouvoir d’agir » et des savoirs savants ou est-ce **un continuum non linéaire et sensible à la diversité des problèmes posés ?**
4. Existe-t-il **des savoirs provisoires** ? ou formulés provisoirement sans qu’ils soient déformés ?
5. -**La culture générale** : un concept pour briller dans un salon ou à un oral de concours, ou réellement **un système de connaissances, structurées et organisées souvent à notre insu, mais qui nous permet de penser**? Une structuration profonde, ouverte, architecturée de notre cerveau devenu un bel outil pour continuer à questionner le monde, même si on oublie les détails, noms, titres, auteurs, récits des films, etc. ?
6. [Etc. Ou « Ce n’est qu’un début, continuons le débat et l’action ! »]

1. Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d’apprendre.* ESF. [↑](#footnote-ref-1)
2. J’ai très mal compris ce paragraphe et j’ai essayé d’en proposer une interprétation, voir si c’est à tort. [↑](#footnote-ref-2)