

Les savoirs disciplinaires

Ces savoirs liés à la connaissance de la discipline enseignée reposent sur la formation scientifique initialement reçue (études supérieures, parcours universitaires) mais s'entretiennent aussi, se mettent à jour et se poursuivent durant la carrière professionnelle, à travers la formation continue (institutionnelle) ou l'autoformation issue de l'expérience. D'une certaine manière un professeur reste un éternel étudiant : les programmes changeront au cours de sa carrière, intégreront de nouveaux pans du savoir, il éprouvera lui-même le besoin de se renouveler, de faire des explorations personnelles dans la limite des cadres de son enseignement, et son expérience, ses contacts, ses échanges l'amèneront aussi à en savoir plus et autrement. **Le savoir d'un professeur n'est donc pas figé et arrêté une fois pour toutes au début de sa carrière, il est évolutif, il va en augmentant, le savoir disciplinaire s'équilibrant ainsi au fil du temps entre savoir savant et savoir enseigné.**

Ce savoir initial n'est autre qu'un mixte de « savoir savant » et de « savoir enseigné ».

Il faut en effet distinguer ces deux formes de savoirs, savant et enseigné, pour comprendre **comment naît une discipline scolaire** et éviter ainsi quelques confusions et jugements erronés sur le niveau ou la qualité des professeurs en exercice. Par savoir savant on entend le savoir scientifique délivré par les universités, le savoir pur, total, théorique, autonome, celui qui est le fruit de thèses et de travaux de spécialistes, celui qui est transmis par des professeurs-chercheurs, exemptés de soucis pédagogiques, uniques responsables de leur enseignement, professant depuis leur chaire ces cours

inédits que recueillent précieusement les étudiants en quête de diplômes. On s’imagine souvent que ce savoir universitaire est celui que l’on retrouve dans le savoir disciplinaire, c’est-à-dire dans le savoir enseigné dans les collèges et les lycées : dans le secondaire, le savoir scientifique serait simplement aménagé, simplifié ou vulgarisé, réduit ou reformulé, retouché mais non dénaturé. En quelque sorte, une discipline, ce serait un savoir scientifique transposé, ayant subi une opération d’adaptation pédagogique plus ou moins importante. Le savoir enseigné serait alors d’autant plus intéressant que l’opération de transposition aurait été moindre et limitée.

Cette vision est fautive parce qu’elle sous-estime la capacité de l’école (et sa nécessité) à élaborer son propre savoir à enseigner à partir certes du savoir scientifique mais aussi en tenant compte de ses propres finalités, éducatives notamment (socialiser, former le citoyen), de ses propres modalités, pédagogiques en l’occurrence (des programmes, des progressions), de ses propres contraintes de fonctionnement (nombre de matières, nombre d’heures...) et c’est de **l’addition de ces ajustements, de ces correctifs, que se crée au final un objet neuf : une matière d’enseignement**¹.

En clair, **deux logiques coexistent** sans fusionner : **celle universitaire**, de la recherche, de la transmission d’un savoir autonome, jamais borné, et dont le séminaire ou la conférence magistrale serait l’idéal de communication, et **celle de l’école**, c’est-à-dire de l’éducation définissant des disciplines, toutes caractérisées par des programmes (des objectifs et des contenus), des exercices (des méthodes d’apprentissage), et des évaluations (des méthodes de contrôle des acquisitions), et contrainte de tenir compte des besoins et des attentes de la société (citoyenneté, socialisation, socle commun de connaissances, formation technique et professionnelle).

Cependant la force hégémonique du savoir universitaire est telle dans notre pays qu’il est bien difficile d’introduire des disciplines non académiques à l’école. Là où les États-Unis et d’autres nations n’hésitent pas à concevoir des enseignements intrinsèquement éducatifs (instruction sociale ou émotionnelle par exemple) la France maintient ce principe d’ajustement entre savoirs savants et savoirs enseignés.

1. Voir A. Chervel, *La culture scolaire*, Belin 1998, p. 9-56.

On peut du reste noter que **les disciplines scientifiques ne coïncident pas toujours avec les disciplines scolaires**, ni même avec les épreuves des concours de recrutement, preuve qu'il n'y a pas glissement continu et logique d'un savoir à l'autre : l'offre est généralement plus large à l'université que dans le cadre scolaire : les matières universitaires sont plus nombreuses, obéissant à la loi de la multiplication des spécialisations, là où les disciplines scolaires non extensibles à l'infini subissent plutôt une loi de concentration. Ces concentrations-recompositions ne s'opèrent pas forcément selon les regroupements en vigueur à l'université, elles varient selon les époques : au XIX^e siècle on était professeur d'histoire et de philosophie, dans l'Antiquité professeur de musique et de mathématiques ; elles varient selon les types d'enseignement : monovalence dans les lycées généraux, bivalence dans les lycées techniques et professionnels. Les Sciences économiques et sociales (SES) sont une discipline scolaire hybride relevant à la fois des savoirs savants de l'économie, de la sociologie et des sciences politiques. Quant au « français », création purement scolaire (et finalement discipline mal définie), son soubassement scientifique est un enchevêtrement de disciplines universitaires où se mêlent littérature française et comparée, linguistique, langues anciennes et grammaire. À cet égard notons des distorsions curieuses de prime abord : s'il existe une agrégation de grammaire il n'existe pas de CAPES de grammaire, s'il existe un CAPES d'arts plastiques il n'existe pas de CAPES de cinéma-audiovisuel, et si la lecture de l'image figure bien dans les programmes, son étude relève du français et non des arts plastiques. Le ministère s'efforce de clarifier ces situations de discordance entre les concours et les enseignements scolaires en proposant des **certifications complémentaires**, notamment en arts/théâtre, en section européenne, et en français langue étrangère (cf. *BO* n° 39 du 28 octobre 2004, à retrouver sur www.education.gouv.fr/bo/) ainsi qu'en étirant les limites des disciplines dans le cadre des enseignements d'exploration en seconde (<http://eduscol.education.fr>).

Cette prise en compte de la différence entre savoir savant et savoir enseigné et la nécessité de dégager l'autonomie de la discipline scolaire semble un élément actif de l'évolution des concours de recrutement au fil des années : ceux-ci ont peu à peu intégré à côté d'épreuves de type universitaire des épreuves professionnelles, didactiques, sur dossier, qui

permettent au candidat étudiant de se projeter dans l'enseignant qu'il est en passe de devenir. **Quiconque, fort d'un savoir savant, se porte vers un savoir enseigné réalise alors ce qu'on appelle une transposition didactique**, acte essentiel de la démarche qui conduit à l'enseignement¹.

Lorsque l'on suit le parcours d'un étudiant depuis l'université jusqu'à l'établissement où il exerce, on s'aperçoit qu'il n'y a pas de relation certaine entre son niveau en tant qu'étudiant (ses mentions aux examens, son rang aux concours) et son efficacité en tant qu'enseignant : des cas extrêmes s'observent où l'on voit des agrégés qui ne savent pas accompagner leurs élèves dans leurs apprentissages, et où, à l'inverse, des enseignants entrés dans le métier avec des résultats universitaires moins glorieux se montrent très à l'aise dans l'accomplissement de leur mission pédagogique. Tout ce que l'on peut dire, c'est que **plus le bagage universitaire est important, plus les garanties sont sérieuses, sans être pour autant décisives**. Nul ne doit désespérer de son niveau initial. Un savoir savant fragile peut devenir un savoir enseigné solide.

L'enseignement de l'instruction civique fournit un cas exemplaire de la difficulté à tracer des contours disciplinaires : l'instruction civique répond en effet à l'évidence à l'une des finalités éducatives de l'école et aucun gouvernement ne l'a jamais totalement écartée de ses programmes. Née sous la III^e République, intitulée alors « **instruction morale et civique** », et dispensée dès l'école primaire, ébranlée deux fois, l'une après la première guerre mondiale (effondrement des valeurs), l'autre autour des années 1960 (décolonisation, marxisme), elle revient au premier plan en 1985 sous le ministère de J.-P. Chevènement et s'impose bientôt sous le nom **d'ECJS (Éducation civique, juridique et sociale)**. Quelle que soit son orientation, plutôt morale, plutôt juridique, plutôt européiste, plutôt sociale, plutôt républicaine, ce qui intéresse ici c'est le rapport entre ce savoir à enseigner et le savoir savant : à quelle discipline scientifique rattacher cet enseignement ? Lors de leur retour dans les programmes dans les années 1980, ces heures d'enseignement ont d'abord été confiées... à tout professeur volontaire (la citoyenneté n'était-elle pas un bien commun ?), puis ce sont les professeurs d'histoire qui s'en sont emparés. Luc Chatel

1. Cf. Y. Chevallard, *La transposition didactique à l'œuvre, La Pensée Sauvage*, 1991, p. 135-180.

dans un discours prononcé à l'Unesco le 18 novembre 2010 a suggéré que cet enseignement soit assuré par les professeurs de philosophie, et cela à partir de la classe de seconde. Alors, l'instruction civique relève-t-elle de l'histoire, de la philosophie ? Ou bien au-delà de cette question cet exemple ne montre-t-il pas combien certains contenus disciplinaires confondent et rassemblent des études savantes cloisonnées et isolées ? **L'instruction civique, en tant que discipline scolaire, est une invention de l'école** qui entretient avec le savoir de l'histoire ou de la Philosophie des rapports de parrainage plus que des rapports de filiation.



Communiquer, agir à partir de son savoir disciplinaire

Du moment que l'institution a placé quelqu'un devant des élèves, celui-ci, quel que soit son degré de formation initiale dans la discipline à enseigner, manifeste la maîtrise de son enseignement à travers une langue, une culture et des systèmes d'information : l'enseignant aujourd'hui n'est efficace que :

- ▶ s'il maîtrise le français ;
- ▶ si son savoir se meut en culture ;
- ▶ si son enseignement intègre l'environnement numérique de travail.

Maîtrise de la langue française

Le respect vigilant de la langue française n'est pas l'apanage du seul professeur de français mais une exigence professionnelle pour tous les enseignants, comme le rappelle solennellement le préambule du socle commun de connaissances et de compétences : « Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire¹ ». Parce qu'un enseignant est d'abord un communicant, il doit répondre à deux obligations : maîtriser la langue de son objet d'enseignement : le lexique spécifique de sa discipline,

1. Cf. www.education.gouv.fr rubrique les politiques éducatives.

les notions à enseigner ; et maîtriser la langue de transmission de ce savoir à ses élèves : le français standard (celui de la presse). La langue du professeur obéit à un double souci : faire apprendre (être en conformité avec les programmes), faire comprendre (être en conformité avec le niveau des élèves). Il faut viser les contenus du savoir à enseigner, avec leurs degrés respectifs de technicité, et l'explicitation de ces contenus, avec ses degrés d'adaptation aux classes. À tous les niveaux et dans toutes les disciplines, **la langue française doit être perçue comme le premier des outils didactiques**, requérant du vocabulaire (pour reformuler, expliciter), de la précision et de la clarté (pour définir, délimiter et distinguer), de la correction et de la norme (pour servir d'exemple).

Le professeur ne s'adresse pas qu'aux élèves. Il prend la parole aux conseils de classe, dans les réunions parents/professeurs, et dans différentes commissions auxquelles il peut lui arriver d'être convié. Dans toutes ces circonstances publiques, il a intérêt à ne pas choquer ses interlocuteurs par un niveau de langue, un vocabulaire, des tournures qui ne correspondrait pas à l'image que la société se fait du professeur. Sa crédibilité passe par une aisance naturelle dans la prise de parole, sans outrances prétentieuses ni familiarités ordinaires. À mi-chemin entre un effet de distance qui pourrait sembler hauteur et supériorité et un effet de proximité confondante qui abolirait les différences d'identités professionnelles, **la maîtrise de la langue française assure à l'enseignant le respect qui lui est dû**, confortant la présomption de compétences et de culture que lui concède la société.

Cette exigence de correction est également valable à l'écrit. Un professeur est quelqu'un qui écrit et qui (du moins est-ce à souhaiter) est lu par ses élèves ou leurs parents : il utilise le tableau en classe, il annote les copies, remplit le cahier de textes, le carnet de correspondance, les bulletins et remet parfois des cours ou des corrigés par écrit, que ce soit sur feuille ou par internet. Toutes ces activités le contraignent à être sûr de son orthographe, à se contrôler et s'excuser au besoin d'avoir laissé une faute (comme cela arrive au tableau notamment). Moins qu'à quiconque la société ne pardonne à un professeur une orthographe fautive parce que la maîtrise de celle-ci est un signe aristocratique de culture que l'on

veut encore reconnaître comme le privilège de l'enseignant : **dans les mentalités, s'il ne doit rester qu'une profession maîtrisant l'orthographe, l'enseignement sera celle-ci.**

La langue et le savoir sont donc liés : instrument didactique de premier ordre, signe de culture par excellence, la maîtrise du français, chez l'enseignant, a également **une valeur relationnelle**. Le choix d'un juste niveau de langue pour communiquer avec les élèves est nécessaire non seulement pour transmettre son savoir, mais aussi pour établir une relation de respect et de civilité mutuelle. Il serait illusoire de croire que les élèves apprécient un professeur « qui parle comme eux », voire même « qui parle mal ». Pas plus qu'ils ne veulent des « sous-contenus d'enseignement » ils ne veulent une sous-expression de la part de leur professeur : ni enseignement au rabais, ni enseignant-copain, telle semble l'attente finalement assez saine d'une majorité d'élèves. L'enjeu d'un tel équilibre à trouver entre familiarité démagogique et manières de parler affectées ou pédantes touche à la question essentielle du double respect, de l'enseignant à lui-même et de l'enseignant à sa classe. Pour être respecté de ses élèves, l'enseignant doit d'abord se respecter lui-même et rester dans son rôle, à sa place, pas forcément bien au-dessus de sa classe mais en tout cas pas délibérément à son niveau. De la même manière, les élèves attendent un respect du professeur envers eux qui interdit à celui-ci certaines manières de parler, certains sujets de conversation qui pourraient être ressentis comme des transgressions à des ordres distincts et à une hiérarchie finalement désirée par la classe. **Ce principe de distance raisonnable qui exclut familiarité extrême et hauteur excessive doit rester une règle de conduite de base** même s'il n'est pas inflexible et peut s'infléchir dans certaines circonstances particulières (sorties pédagogiques, incident exceptionnel, conversation particulière).

L'imbrication du niveau de langue et du respect se retrouve à travers cette question fréquente posée par les jeunes enseignants : **faut-il tutoyer ou vouvoyer les élèves ?** Les textes officiels ne délivrent aucune prescription, seul Xavier Darcos alors ministre de l'Éducation nationale fit en mai 2007 cette recommandation : « il est indispensable que les enfants vouvoient les professeurs et il est préférable que les professeurs ne tutoient pas leurs élèves au lycée pour que chacun soit à sa place. » Le propos tenu dans un contexte de réaffirmation de l'autorité a le mérite d'avoir rappelé que le

respect est une affaire de langage... mais aussi de psychologie. D'une manière générale les élèves, quel que soit leur niveau, leur âge ou leur origine, ne tutoient pas les professeurs. En revanche l'attitude des enseignants, les enquêtes le montrent, est assez partagée : en proportion à peu près égale, ils tutoient ou vouvoient leurs élèves. Non pas pour des questions idéologiques ou morales, mais pour des questions de fluidité relationnelle, d'harmonie dans la communication : besoin de distance, d'autorité, rapports calqués sur des relations parents/enfants (notamment au collège), respect plus net ou affectivité plus forte, choix dicté par le sexe ou par l'âge, toutes les justifications sont recevables, mais au-delà des motifs des professeurs, la solution retenue doit être surtout bien acceptée par les élèves, c'est-à-dire jugée conforme à la manière dont ils se perçoivent et perçoivent l'enseignant. Il faut donc éviter les méprises, les offenses involontaires : ainsi certains élèves n'aiment pas être vouvoyés et appelés Monsieur X, Mademoiselle Y, parce qu'ils ont le sentiment d'être traités comme des adultes (qu'ils ne sont pas, surtout au collège), tandis que d'autres n'aiment pas être tutoyés parce qu'ils ressentent le tutoiement comme un manque de respect. La solution du vouvoiement suivi du prénom est peut-être un compromis acceptable par toutes les parties, mais rien ne doit être imposé à l'enseignant dans ce domaine où seules sa sensibilité et son intelligence de la situation peuvent lui servir de guide¹.

1. Article en Pdf, « Tutoyer, vouvoyer ? » sur www.aix-mrs.iufm.fr