

**IUFM d'Aix-Marseille**  
**Formation de formateurs**  
**Journée banalisée du 26 novembre 2003**

**Atelier : Savoirs et rapport(s) au(x) savoir(s)**

Responsable : Yves Chevallard

**Présentation de l'atelier**

Le choix des savoirs à enseigner, le travail du rapport au savoir – et à chaque objet de savoir – sont-ils des variables clés pour renforcer une École qui unit ? Les contenus d'enseignement, les rapports à ces contenus que l'École institue ne participent-ils pas de subtile façon, si peu que ce soit, à la validation du morcellement social ? Et comment pourraient-ils au contraire servir le projet d'une École qui unit ? Le travail de l'atelier aura pour ambition d'esquisser des réponses à ces questions, en relation notamment avec l'ardente obligation d'un développement approprié des formations proposées par l'IUFM.

**Résumé de l'atelier**

*N.B. Étant donné le niveau de généralité où son existence éphémère condamnait cet atelier à se situer, le terme savoir y a été utilisé consciemment de manière extensive, incluant certaines catégories – telle celle de savoir-faire – que d'aucuns préfèrent, ordinairement, énoncer à part. Par ailleurs, sur la notion de rapport au savoir, on pourra se reporter à l'ouvrage récemment publié sous la direction de Sylvette Maury et Michel Caillot, Rapport au savoir et didactiques (Éditions Fabert, Paris, 2003).*

**Le travail du matin (11 h – 12 h 30)**

1. Un caractère clé d'un savoir enseigné est de venir à l'existence dans le champ scolaire doté ou non d'une *fonctionnalité* sensible, vécue, énonçable, c'est-à-dire de la capacité éprouvée et reconnue (par la classe, professeur et élèves ensemble) d'être un outil d'intelligibilité du réel, de permettre de l'analyser rationnellement et d'agir sur lui de manière raisonnée.
2. Par contraste, certains savoirs enseignés, souvent à forte inertie scolaire, pâtissent d'un manque apparent de fonctionnalité et ne suscitent plus guère qu'une attention essentiellement formelle et culturelle, sans signification connue et reconnue dans l'ordre de la connaissance et de l'action.
3. On peut s'inquiéter de la densité actuelle, inégale selon les disciplines, des savoirs enseignés qui ont perdu leur « *utilité* » originale (c'est-à-dire leur qualité primitive d'outils pour mieux comprendre et mieux agir, on n'ose dire : pour mieux vivre) et ne sont plus désormais que des « monuments scolaires » que l'École fait visiter aux jeunes générations, souvent avec bonne conscience, mais sans grand lien avec ce qui faisait les raisons d'être de ces savoirs avant leur transposition dégénérative dans l'ordre scolaire.
4. L'enseignement non fonctionnel de savoirs regardés comme des monuments que l'on visite avec déférence et ennui tend à engendrer un rapport au savoir qui fait apparaître la connaissance comme une réalité que, selon le cas, on exhibe, on révère ou l'on rejette, plutôt que comme une réalité dont on *use* au bénéfice de la vie bonne : tel est peut-être le problème essentiel que pose aujourd'hui le rapport scolaire au savoir et aux savoirs.

5. En dépit de quelques correctifs et additifs (telle l'introduction des SES en 1965), le tableau actuel des savoirs enseignés est le rejeton d'une analyse des besoins « épistémologiques » de la société qui remonte fondamentalement à la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle (d'Alembert, Condorcet, etc.), même si cette analyse ne devait prendre forme institutionnelle concrète qu'avec la grande réforme de 1902. On peut donc penser qu'à cet égard un *aggiornamento* est aujourd'hui indispensable. Selon quels critères, alors, apprécier les savoirs « candidats » à un tel renouvellement du curriculum scolaire ? Grande question et question difficile, à laquelle un IUFM ne saurait malgré tout manquer de s'attaquer. Car les IUFM sont des écoles *normales*, c'est-à-dire des écoles professionnelles qui, par l'exercice de leur normativité, concourent de droit et de fait à la *définition* des professions auxquelles elles forment : les IUFM ont pour mission de créer *d'un même mouvement* des professionnels et les professions qu'ils servent.

6. Plusieurs cas de figure ont été repérés. Dans l'un d'eux, où l'on peut ranger par exemple formation à la documentation et éducation aux médias (sans que ces deux champs de formation se superposent exactement : le premier dispose par exemple – *volens nolens* – d'un corps de professeurs certifiés, ce qui n'est pas le cas du second), il n'existe pas actuellement de disciplines scolaires voués à l'enseignement des savoirs correspondants. Au demeurant, de tels savoirs auraient d'abord à être produits à partir des disciplines savantes correspondantes, puis accrédités comme « utiles » par la société et l'institution scolaire, enfin dotés de moyens institutionnels appropriés de diffusion scolaire, ces moyens pouvant ou non inclure le recours à un enseignement en bonne et due forme – problème longtemps évoqué, sans jamais être tranché en toute lucidité et transparence, à propos de l'informatique.

7. Dans un autre cas, il s'agit de redéfinir, par exemple en fonction de publics à forte spécificité dans leur rapport à tel champ de connaissance et d'action – tels des primo-arrivants vis-à-vis de la langue du pays d'accueil –, les savoirs enseignés au sein de la discipline qui, traditionnellement, prend en charge ce champ d'activité – le « français » dans le cas évoqué – mais dont l'élaboration historique s'est faite sous des contraintes éloignées de celles nouvellement assumées. À cet égard, lorsqu'il existe au sein de l'institution scolaire des « choix de savoirs » officiels ou officieux visant une meilleure adéquation à des contraintes spécifiques souvent inédites, le problème est d'en faire connaître, reconnaître, valider les aspects les plus pertinents afin qu'ils soient le cas échéant repris, développés, enrichis.

8. Certains champs de connaissance sont traditionnellement écartés de la culture scolaire commune : ainsi en va-t-il de la médecine, du droit, voire de l'économie (dans la mesure où les SES enferment quasiment son étude scolaire en une filière de formation particulière). Bien d'autres savoirs semblent en même temps pertinents, notamment dans le domaine si vaste (et aux contours si fructueusement imprécis) des SHS, les sciences humaines et sociales. Fruits incertains d'une diplomatie curriculaire timorée à l'endroit de l'ancien *cursus studiorum* et de ses lacunes, certains savoirs parmi les plus novateurs (et les plus immédiatement pertinents dans l'ordre des besoins sociaux) s'insinuent en outre dans l'École sous l'étiquette indéfiniment reconduite d'*éducation à...* – à la santé, à la sexualité, à la sécurité, à la citoyenneté, aux médias, à l'orientation, à l'environnement, etc. Se pose alors le problème clé de l'afflux de savoirs candidats à l'investissement scolaire, tous nantis de ce que leurs parrains respectifs regardent comme de bonnes, d'irréfragables raisons de postuler !

9. Ce problème semble inévitable. Sa solution est en partie sans doute dans le « tri » des savoirs nouvellement proposés. Il est aussi, nécessairement, dans le délestage du curriculum actuel par l'abandon de savoirs « anciens » auxquels, si vénérables soient-ils, l'École doit,

non sans ménagement, certes, avec discernement et doigté, se résigner à renoncer. Pour vivre, il faut savoir éliminer ! Le délestage ainsi opéré permettra alors de remodeler la cartographie des savoirs enseignés en procédant au nécessaire remembrement des disciplines établies, avec, corrélativement, création éventuelle de nouveaux champs disciplinaires qui attendent leur heure depuis parfois fort longtemps – Condorcet ne prévoyait-il pas déjà un cours de bibliographie par exemple ? Mais la chose demandera du courage : ne s’est-on pas, depuis vingt ans et plus, préservé du risque inhérent à toute création curriculaire de plein exercice en invoquant à l’envi le danger qu’il y aurait à augmenter encore le nombre des matières scolaires ? L’exemple de l’informatique, dont on a tant dit qu’elle devait être partout dans le curriculum scolaire sans être jamais enseignée « pour elle-même », semblerait montrer que c’est là un choix à discuter – si, du moins, l’on s’accorde pour reconnaître les effets nuisibles d’un troublant manque de profondeur de la culture informatique moyenne en France aujourd’hui.

10. Dans la perspective globale évoquée jusqu’ici, l’éducation physique et sportive (EPS) fournit l’exemple par excellence d’une discipline scolaire dans laquelle les praticiens ont dû assumer au cours des décennies passées un renouvellement rapide des savoirs à enseigner, en particulier sous la pression de la création incessante d’activités physiques de loisir. Cette expérience continuée d’abandon forcé de savoirs anciennement enseignés et d’adoption corrélatrice de savoirs à enseigner nouvellement promus conduit à poser le problème des raisons d’être éducatives, sociales, culturelles de l’introduction à l’École de telle ou telle « matière » inédite et, au-delà, celui des buts et enjeux de la formation scolaire en général qui, en dernier ressort, devraient constituer les critères décisifs de tout renouvellement curriculaire.

### **Le travail de l’après-midi (14 h – 15 h 30)**

1. Le problème du « choix des savoirs » se pose en toute institution de formation et en premier lieu à l’École. On peut l’aborder avec, en tête, une formulation d’Octave Gréard (1828-1904) popularisée notamment par les instructions officielles de 1887 et 1923 pour l’école primaire : « *L’objet de l’enseignement primaire n’est pas d’embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu’il est possible de savoir, mais de bien apprendre, dans chacune d’elles, ce qu’il n’est pas permis d’ignorer.* » La formule, à l’époque, fait mouche, mais sa signification est ambiguë. Au soir de sa vie, non sans amertume, Jules Payot (1859-1940), qui fut notamment recteur de l’académie d’Aix-Marseille, note ainsi (dans *La faillite de l’enseignement*, 1937) : « *Gréard, qui était un magnat dans l’Université, déclarait qu’il fallait enseigner aux primaires “ce qu’il n’est pas permis d’ignorer”. Un jour que je lui demandais de préciser sa pensée, il eut un geste vague : “une teinture de choses essentielles”, me dit-il, c’est-à-dire une espèce d’enseignement secondaire au rabais, comme je le compris par la suite.* » On pourra donc se tourner aussi vers une autre formule, plus récente, due au pédagogue américain Paul Gagnon (What Should Children Learn?, *The Atlantic Monthly*, décembre 1995) : s’agissant de l’École en général (et pas seulement de l’enseignement primaire), il convient d’identifier, suggère cet auteur, « *the essential core of learning that all students in a modern democracy have the right not to be allowed to avoid* » – l’essentiel des connaissances fondamentales que tous les élèves, dans une démocratie moderne, ont le droit qu’on ne leur permette pas d’éviter ». Notons, bien sûr, que ce n’est pas ici exactement à l’élève de choisir ! Et si le choix qu’ont à faire les instances compétentes en la matière se réfère bien aux besoins supposés de chaque élève, c’est en regardant celui-ci d’abord comme membre générique de sa génération. Le choix des savoirs n’est, en conséquence, pas livré à la pression tyrannique de besoins réputés immédiats, pour cette raison fondatrice qu’il doit rendre effectif un droit dont l’exercice est différé : droit du futur

« ancien élève » à s'être vu autrefois interdire, par la génération précédente, de ne pas rencontrer tel ou tel savoir ! En cela, le choix curriculaire est constitutif du contrat qui articule la suite des générations, en même temps qu'il pourvoit les générations montantes d'une « éducation au futur » aujourd'hui encore trop peu cultivée.

2. Le problème des savoirs que les professeurs ont le droit qu'on leur interdise de ne pas rencontrer au cours de leur formation initiale se pose de la manière la plus vive dans les IUFM : plus de dix ans après la création de l'institution, le *cursus studiorum* y reste largement à inventer ou à réinventer. Pour tenter de faire un usage raisonnablement productif du temps alloué au travail sur ce problème crucial, l'atelier s'est volontairement restreint à un type particulier de savoirs : ceux qui pourraient être regardés comme pertinents dans la formation de *tous* les personnels de l'Éducation nationale (et en particulier de tous les professeurs) formés à l'IUFM.

3. Dans l'abord de la question des savoirs à partager entre tous les professeurs – quels que soient leur lieu institutionnel d'exercice et leurs domaines de spécialité éventuels –, aucun savoir n'est *a priori* à négliger. C'est ainsi qu'on pourrait s'interroger sur la « culture commune » des professeurs formés à l'IUFM aussi bien en matière de documentation ou de médias qu'en ce qui concerne la langue anglaise ou les mathématiques ! Face à l'idéologie – dominante au secondaire – qui tend à donner au *fait* institutionnel du découpage de l'expertise enseignante en disciplines réputées autonomes le statut de norme fondatrice de toute épistémologie scolaire, et qui porte chaque professeur à prétendre ignorer – et, à la longue, à ignorer réellement – ce qui ne ressortit pas à « sa » discipline, l'évocation d'une telle interrogation a déjà le mérite de brouiller une évidence de la *doxa* scolaire et d'appeler à la vigilance sur les conséquences possibles du splendide isolement de chacun dans la discipline ou les disciplines qu'il lui échoit d'enseigner.

4. Une analyse même sommaire de ce qui pourrait constituer le savoir commun en matière de documentation – par exemple – fait apparaître plus clairement une difficulté qui, au vrai, se poserait semblablement s'il s'agissait de mathématiques : l'*habitus* institutionnel d'autonomie disciplinaire, qui se mue quelquefois en prétention à l'autarcie disciplinaire, tend à accréditer l'instance compétente distinctivement concernée (en matière de documentation, de médias, d'anglais, etc.) comme déterminant seule, au motif de son autorité en la matière, le corps de connaissances avec lequel mettre en contact les élèves professeurs. Il y a là un scénario institutionnel qui, pour être simple (parce que simplifié), n'en est pas moins gros de conflits avec les différentes filières de formation de professeurs (de lettres modernes, d'histoire et géographie, de mathématiques, etc.) au service desquelles un enseignement *professionnel commun* (en matière de documentation, de médias, d'anglais, etc.) est censé se placer. Dans tous les cas, il convient donc que l'élaboration curriculaire envisagée se fasse en un dialogue exigeant avec les filières de formation visées afin déjà de rendre compatibles les contenus communs élaborés avec la culture et les besoins de ces filières, et cela dans une dynamique de négociation qui, bien entendu, doit pouvoir faire évoluer les points de vue de *chacune* des parties prenantes de la négociation.

5. La courte histoire des IUFM est hantée par un spectre : celui de leur contestation permanente, intéressée ou irresponsable, froide ou hystérique, à partir de points de vue indéfiniment multipliés comme en une étourdissante galerie de miroirs. La contestation porte sans doute d'abord sur ce qui n'est *pas* enseigné dans les IUFM et qui, de tel ou tel point de vue – ministériel, associatif, etc. –, mériterait de l'être : la liste est longue de ces « modules de formation » évoqués en réponse à tel ou tel « problème » social ou pédagogique supposé

crucial dans le devenir de la société française. Mais la contestation touche aussi ce qui y est enseigné : sur la sente descendante où tous les populismes rêvent d'entraîner le métier de professeur, cette contestation, qui se pare parfois des plumes du monde savant, n'en finit pas de faire du pratico-pratique l'alpha et l'oméga de toute vertu professionnelle. Contre cette pathologie chronique, la négociation évoquée plus haut au sein de l'IUFM doit être reconduite, *mutatis mutandis*, avec les forces vives de la société. Non comme un mal nécessaire, mais comme une condition indispensable pour faire de la formation des professeurs une authentique *res publica*, reconnue comme telle et défendue à ce titre contre les intérêts naïvement consuméristes ou cyniquement intéressés.