

COMMENT ET POURQUOI ENVISAGER LE SAVOIR ENSEIGNE A PARTIR DES MULTIPLES PRATIQUES QUI CONTRIBUENT A LUI DONNER FORME ?

Jonathan PHILIPPE et Grégoire WALLENBORN
ULB

La communication se base sur une recherche collective subventionnée par la Communauté française et menée à l'ULB, sous la direction de B. REY. Cette recherche s'est attachée à étudier les *savoirs* tels qu'ils sont mis en œuvre dans l'enseignement supérieur.

Notre question de base lors de nos observations de cours était : «pourquoi le savoir que l'on nous enseigne ici est-il *comme cela, et pas autrement*?» De fait, différents cours de la même discipline peuvent très bien ne pas se ressembler. Qu'il soit donné à des futurs ingénieurs ou à des futurs techniciens en électronique, l'électromagnétisme prend des figures diverses. D'un établissement à un autre, d'un professeur à un autre, le savoir enseigné *change*.

A quoi cela tient-il ? Et est-ce quelque chose de «mauvais», une chose à laquelle remédier ?

J'aimerais montrer que ce que l'on appelle le savoir enseigné est modelé par une série de *pratiques*. Mais avant d'entrer d'investiguer plus avant la question de savoir *comment* cette détermination s'effectue, partons d'exemples d'observations.

✓ Situation 1

Un professeur de psychologie (université) est confronté à un auditoire de 300 étudiants. Lors de la première leçon, il explique qu'il ne dispose pas d'assistant et n'a dès lors d'autre possibilité que de faire un questionnaire à choix multiples en guise d'examen. Il ajoute qu'une telle contrainte le poussera à jouer sur les définitions, sur des choses précises, des raisonnements subtils. En conséquence, dit-il, la matière exposée au cours devra être organisée pour pouvoir mener à une telle évaluation.

✓ Situation 2

Un professeur de philosophie (université, licences) estime que 15 heures ne sont pas suffisantes pour introduire son vaste sujet qu'est la philosophie américaine. Il donne une longue liste de livres à lire afin de pouvoir quand-même faire passer une matière conséquente, et consacre son cours à la problématisation de certains éléments présents dans les lectures. Du coup, il demeure très redondant dans le contenu présenté durant ses quinze heures de cours. D'autre part, il prend beaucoup de temps à réorganiser son propos autour de questions posées par les étudiants.

Le savoir enseigné est soumis à différentes contraintes qui contribuent à en déterminer la forme. Quelle sont ces contraintes ? Dans quelle mesure interviennent-elles, et de quelle manière ? Ces questions nous ont menés à la question des pratiques au sein duquel le savoir existe. J'aimerais mettre en évidence ces pratiques ainsi que leurs liens avec les contraintes qui leur sont spécifiques.

Comme point de départ de la recherche, nous nous étions dit que, plutôt que de focaliser notre intérêt sur l'enseignant ou les étudiants, nous allions regarder le 3^{ème} point du triangle didactique, *le savoir*. Mais lors de nos observations, nous nous sommes retrouvés face à quelque chose de très complexe : des étudiants, des enseignants, des discours, des supports écrits, des groupes nombreux ou moins nombreux, des locaux de différents types, etc.; mais pas *un savoir*. Nous avons rencontré

des agencements complexes dont nous nous sommes rendus compte qu'ils avaient un rôle déterminant dans la forme que prenait le «contenu» enseigné.

Nous nous sommes trouvés face à des *pratiques*, chacune d'entre elles se manifestant par certaines *contraintes* caractéristiques, repérables au sein de l'enseignement observé. Et dès qu'il nous a fallu définir ce qu'était le savoir que nous observions, il est apparu qu'il n'était pas quelque chose de séparable de l'ensemble de ces contraintes. Encore une fois, si une notion comme celle de *pratique* s'est imposée à nous, c'est parce que, lors de nos tentatives d'observer «le savoir», nous avons rapidement vu que nous ne rencontrions aucun objet, à proprement parler.

Revenons à nos exemples.

1. Le professeur qui, au vu du nombre de ses étudiants et de l'absence d'assistants, est *contraint* de choisir une évaluation de type QCM et donc d'orienter son cours en fonction d'une telle évaluation. (Saluons au passage son honnêteté vis-à-vis des étudiants. Beaucoup le font sans le dire.)

Le savoir est ici clairement réorganisé, du fait qu'un enseignement est *aussi* investi par des contraintes autres que celles de la pratique qui a produit le savoir. En l'occurrence ici, deux contraintes (le nombre d'étudiants inscrits au cours, et l'absence d'assistant) liées à une pratique souvent laissée de côté dans l'analyse des savoirs : la gestion logistique et financière d'une institution universitaire.

Le professeur, étant lui-même chercheur en la matière, était semble-t-il très préoccupé de ne pas transiger avec la rigueur de ces contraintes scientifiques. Mais d'autre part, le fait de s'adresser à des étudiants de première année d'université, et donc tout à fait étrangers à la discipline, impose également certaines choses, et entre autre le fait de présenter un discours compréhensible par des néophytes en matière de psychologie différentielle (contrainte didactique, typique de la pratique d'enseignement.) De plus, comme évoqué tout à l'heure, les étudiants présents étaient environ 300, ce qui imposait un certain type de prise de parole (discours *ex cathedra*, avec micro), un certain type d'évaluation (QCM) et par suite un certain type de contenu dans le cours (contraintes logistique et pédagogique.)

2. Dans l'exemple du professeur de philosophie, deux contraintes de différents ordres se télescopent : nous avons un professeur de philosophie dont l'exigence personnelle (liée, bien sûr, aux contraintes de la pratique de la philosophie) est de s'attacher à la démarche de construction des problèmes et des concepts, qui sont l'objet de la philosophie. En ce sens, cet enseignant est très attaché à l'idée de faire l'évaluation de son cours sous la forme d'une dissertation car, comme il le dit, «une dissertation, c'est un *problème*.»

D'autre part, il n'a «que 15 heures» pour introduire un sujet (la philosophie américaine) dont il sait que son auditoire n'y connaît presque rien. Il est donc pris entre l'envie de donner beaucoup de matière pour introduire correctement son sujet (ce qu'il sait impossible) et la volonté de développer clairement et précisément au moins *un* problème-clef du pragmatisme américain : à savoir, en l'occurrence, la conception de ce que signifie la «vérité» pour Peirce, James, et ensuite Rorty.

Le cours doit donc tenter de rendre compatibles ces différentes exigences : exigences personnelles de l'enseignant, liées à la pratique «scientifique» de la philosophie (quantité de matière et problématisation), contraintes horaires institutionnelles, obligation de tenir compte d'un public au bagage hétérogène.

Revenons à ce que nous entendons par *pratique*, et à son articulation avec la *contrainte*. Une pratique se définit essentiellement par un agencement de contraintes qui existent au sein d'une certaine communauté. En effet, si l'on peut parler d'une pratique de l'enseignement, c'est bien

parce qu'un certain nombre de personnes se reconnaissent (mutuellement) dans un exercice répondant, d'une manière ou d'une autre, à un ensemble de contraintes : donner accès au savoir, établir une progressivité dans l'apprentissage...

L'enseignement ne peut se réapproprier un savoir qu'en le retraduisant à l'aune de ses contraintes. De fait, le *savoir* de la grammaire constitué par les linguistes, ou celui d'un théorème mathématique par les mathématiciens, ne seront *enseignables* qu'une fois retraduits selon certaines contraintes didactiques propre à l'enseignement. Mais attention, comme nous l'avons vu à travers les situations envisagées, le professeur dans l'exercice de son métier doit composer avec d'autres contraintes que celles qui sont propre à la didactique : celles de l'institution dans laquelle il exerce, une série de contraintes logistiques, les contraintes des étudiants (eux aussi pris dans une pratique qui fait valoir ses contraintes), et évidemment, celles de la discipline qu'il enseigne, qui continuent de peser sur lui à travers le savoir dont il s'empare. (Un professeur de physique reste contraint par la pratique de la physique, il ne peut pas dire n'importe quoi.)

Il apparaît donc qu'on ne peut réellement parler de «fidélité au savoir», ni donc d'une transposition qui serait «infidèle» du savoir. Le savoir est toujours partiel : il est, et doit être, situé dans une pratique pour acquérir un sens (sinon il s'agit de mauvaise vulgarisation).

Nous aimerions mettre l'accent sur les pratiques enseignantes et les considérer positivement comme étant un lieu de création de nouveaux savoirs. Le conflit qui peut exister chez un professeur d'université entre ses exigences scientifiques et son souci didactique montre que la traduction didactique n'est pas juste une affaire de simplification du savoir, mais véritablement une reformulation du savoir.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
jonathan.philippe@ulb.ac.be