

AUTEURS : BERNARD REY, CHRISTINE CAFFIEAUX, DOMINIQUE COMPÈRE, ALAIN LAMMÉ, ELISABETH PERSENAIRE, JONATHAN PHILIPPE ET GRÉGOIRE WALLENBORN.

LES CARACTÉRISTIQUES DES SAVOIRS ENSEIGNÉS DANS LES UNIVERSITÉS ET LES HAUTES ÉCOLES

1. INTRODUCTION : LE PROBLÈME DE L'ÉCHEC ET LA NATURE DES SAVOIRS ENSEIGNÉS

Le problème de l'échec à l'université et dans les hautes écoles a déjà fait l'objet de nombreuses études dans le cadre du champ de la recherche en éducation. Ces travaux sont le plus souvent centrés soit sur les attitudes et stratégies *des étudiants*, soit sur les méthodes pédagogiques *des enseignants*.

Par rapport à ces tentatives, le champ de recherche que nous avons développé part de l'hypothèse que, pour aider les étudiants, il est nécessaire d'étudier leur rapport avec les *savoirs singuliers* en jeu lors de leurs situations d'apprentissage ; ainsi également que les rapports entretenus avec le savoir par les professeurs. Il s'avère en effet que parmi les travaux susmentionnés, axés principalement sur les étudiants et/ou les professeurs, peu d'entre eux se soient attachés au troisième terme du triangle didactique : *la nature spécifique des savoirs enseignés* à l'université et dans les Hautes Ecoles (en donnant au terme « savoir » le sens de connaissances théoriques, mais aussi celui de connaissances pratiques, d'attitude...)

Nous posons ainsi l'hypothèse que, parallèlement aux difficultés plus spécifiquement inhérentes à l'étudiant ainsi qu'à celles liées aux enseignants et à l'institution, *une part de difficulté puisse naître de la nature même des savoirs enseignés*. L'originalité théorique de notre recherche est donc de mettre l'accent sur la nature des savoirs ainsi que sur la nature de leur « transmission » plutôt que sur les difficultés propres de l'étudiant. Notre perspective reste bien la contribution à la résolution des problèmes rencontrés par les étudiants, mais nous sommes convaincus que, pour comprendre effectivement ces difficultés, il convient d'explorer préalablement plus en détail la nature de ce qui est réellement en jeu entre professeurs et étudiants : la transmission de savoirs.

Ces outils ont été mis à l'épreuve des différents cours que nous avons observés, et ce dans différentes disciplines et différents types d'enseignement.

Notre recherche est donc circonscrite, située dans une série de « cas » que nous avons pu observer concrètement, même si elle tend à chercher les pistes par lesquelles ses apports peuvent éventuellement se généraliser vers une compréhension plus vaste de ce qu'est un *savoir tel qu'il est enseigné dans l'enseignement supérieur*.

2. CADRAGE THEORIQUE

2.1 Les savoirs enseignés envisagés en termes de « pratique » et de « contrainte »

Dans notre tentative d'identification de la nature spécifique des savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur, nous avons été amenés à former l'hypothèse de l'existence de *contraintes* qui interviennent dans l'activité d'enseignement. Si nous prenons en compte ces contraintes, c'est parce qu'on ne peut comprendre la nature des savoirs enseignés sans se référer aux *pratiques* dans lesquelles on les rencontre (pratique de l'enseignant, pratique de l'étudiant, etc.). Or ces pratiques sont structurées par un faisceau de contraintes.

Ces concepts de « contrainte » et de « pratique » nous viennent des travaux de différents auteurs qui se sont intéressés à la question de l'origine de savoirs dans le domaine scientifique. L'une des idées-phares de leurs travaux est qu'on ne peut pas concevoir les savoirs scientifiques indépendamment d'une étude sur la pratique des chercheurs, pratique qui doit tenir compte d'une multiplicité de contraintes (matérielles, financières, institutionnelles, épistémologiques, techniques, etc.)¹

¹ Mentionnons ici quelques écrits de Bruno Latour et d'Isabelle Stengers. Latour, « Sur la pratique des théoriciens », in Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, pp. 131-146 ; Latour et

Il nous a semblé que, d'emblée, deux pratiques se rencontrent lorsque l'on entre dans une classe ou un auditoire : celle de l'enseignant et celle des étudiants. Elles sont toutes deux des *pratiques* au sens où elles sont des ensembles d'actions, orientées par certains buts déterminés, et se définissent par un ensemble de contraintes qui leur est propre, créant ainsi une certaine communauté entre ses membres.

Avant d'aller plus loin, quelques mots pour préciser ce que nous entendons par *pratique*.

En font partie d'abord les praticiens, qui ne sont reconnus comme tels que parce qu'ils obéissent aux contraintes. Imaginons un enseignant qui négligerait toute contrainte liée à la mise en forme progressive des savoirs pour les étudiants ; qui ne tiendrait pas compte des contraintes institutionnelles ; et qui se moquerait des contraintes scientifiques liées au savoir qu'il est censé transmettre. Cet enseignant aurait probablement du mal à se faire reconnaître par les autres enseignants comme un de leurs pairs.

Mais chaque pratique comporte aussi des objets qui lui sont propres. Par exemple, un professeur de mathématiques construit quelque chose de particulier en se rapportant à la discipline des mathématiques dans l'optique de l'enseigner à des étudiants de tel âge, avec tels et tels acquis, dans telles conditions (tel nombre d'étudiants, tel local, tel nombre d'heures par semaine, etc.), tout ceci jouant sur lui et sur son objet comme autant de contraintes liées à sa pratique d'enseignant.

De même, un étudiant envisage le savoir, ses professeurs, et les contraintes logistiques dans une perspective qui est tout autre, celle *de l'étudiant*, liée à d'autres intérêts, d'autres objectifs, d'autres contraintes.

Il apparaît donc que la *contrainte* ne doit pas apparaître uniquement comme « limitation » ou comme « obstacle » mais bien comme ce qui permet à une pratique de se différencier d'une autre. Pourquoi un médecin n'est-il pas un mécanicien ou un enseignant ou un commerçant ? Parce que chacun répond, dans sa pratique, à de toutes autres contraintes liées à de tout autres objets, objectifs et intérêts.

Parmi les contraintes propres à une pratique, il y a lieu de distinguer entre les *exigences* que cette pratique fait peser sur les objets et autres pratiques auxquels elle s'adresse, et les *obligations* qu'elle fait peser sur ses propres praticiens.²

Nous pourrions dire, par exemple, qu'un enseignant est *obligé*, par sa pratique, de présenter le savoir d'une manière qui en favorise l'accès aux étudiants. Cela fait partie de son noyau de contraintes. Tout enseignant se voit donc *obligé*, s'il veut continuer à être enseignant, de faire jouer cette contrainte didactique dans sa pratique. D'autre part, la pratique enseignante soumet le savoir « scientifique » qui lui vient du *dehors* (de la pratique scientifique qui le produit) à une *exigence* : l'enseignant *exige* du savoir que celui-ci puisse se laisser didactiser, et également que ce savoir se laisse mettre en une forme telle que l'enseignant pourra évaluer « objectivement » s'il a été acquis ou non par l'étudiant. Là aussi, un enseignant qui ne fait pas exister cette exigence propre à la pratique enseignante risque de se trouver mis en question par la communauté dont il prétend faire partie.

Nous pourrions dire également que le professeur *exige* des étudiants que ceux-ci fournissent un certain travail personnel afin que son enseignement puisse porter les fruits escomptés ; mais aussi que, de manière corollaire, les étudiants exigent de leur professeur que le travail qu'il leur demande n'outrepasse pas certaines limites de sorte qu'ils puissent l'effectuer simultanément au travail exigé par les autres professeurs. La pratique des étudiants va également exiger que la matière enseignée par le professeur leur permette de passer avec succès l'épreuve de l'évaluation.

Il apparaît donc que si les pratiques ont des contraintes mutuelles les unes sur les autres, il ne s'agit pas d'une réciprocité : chacune développe les contraintes qui lui sont propres et qui s'adressent autant aux membres qui la constituent qu'aux objets auxquels elle s'adresse.

Notre hypothèse était donc que l'analyse des cours en termes de pratiques et de contraintes pourrait nous éclairer ; que le *savoir enseigné* trahirait une série de contraintes ayant une incidence sur sa forme même.

Woolgar, *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*, La Découverte, Paris, 1996 ; Stengers, *L'invention des sciences modernes*, La Découverte, Paris, 1993 ; Stengers, *Cosmopolitiques, tome 1, La guerre des sciences*, La découverte-Synthélabo, les Empêcheurs de penser en rond, Paris, 1997.

² Isabelle Stengers développe ces différents concepts dans son ouvrage *Cosmopolitiques, tome 1, La guerre des sciences*, La découverte-Synthélabo, les Empêcheurs de penser en rond, Paris, 1996. Voir particulièrement les pages 73-90.

Voici un exemple particulièrement clair et explicite montrant la pertinence d'une analyse en terme d'influence de contraintes liées à une pratique sur la forme du savoir enseigné.

Un professeur de psychologie (cours de candidature universitaire) se voit confronté à un auditoire d'environ 300 étudiants. Lors du premier cours, ce professeur explique aux étudiants que, ne disposant pas d'assistant pour l'aider dans la correction d'examens écrits ni pour l'aider à faire passer des examens oraux, il n'aura dès lors d'autre possibilité que de faire un questionnaire à choix multiples (QCM) en guise d'examen. Or, précise-t-il, un tel type d'examen lui *impose* de poser un certain type de question, notamment des questions portant sur des détails ou encore sur des raisonnements subtils dont il faut suivre le fil (liens entre présupposés et conclusions, etc.) En conséquence, dit-il, la matière exposée au cours va être organisée et présentée de telle manière à pouvoir répondre à la contrainte de son évaluation par QCM.

Si notre travail n'a pu s'occuper, comme évoqué plus haut, des retombées des différentes formes de savoir sur les étudiants et leur réussite, nous pouvons néanmoins présumer qu'un savoir *enseigné* dans lequel les différentes contraintes ne s'agenceront pas de manière cohérente risque de poser des problèmes aux étudiants dans la réappropriation qu'ils pourront s'en faire.

2.2 D'autres pratiques : pratique-cible et pratique-source

Dans notre réflexion sur l'enseignement, il nous est rapidement apparu qu'à côté de la pratique de l'enseignant et de la pratique de l'étudiant, d'autres horizons pratiques entreraient en jeu : les étudiants *exigent* également de la matière que, dans un premier temps, elle leur ouvre l'accès à la poursuite de leurs études ; et que, dans un second temps, elle réponde aux exigences du marché de l'emploi et, plus spécifiquement, du métier auquel ils se destinent. Il y a là l'effet de ce qu'on peut appeler une « pratique-cible ».

Un étudiant en droit exige légitimement que sa formation lui permette de devenir avocat en ayant une maîtrise relative des outils qui lui seront nécessaires. En outre, il y a une pression sociale qui exige des *savoirs enseignés* qu'ils prennent en compte les éléments du *savoir savant* qui sont incontournables dans le monde social intellectuel.

Si l'on peut parler de contraintes liées à une pratique-cible, il nous est apparu de manière évidente que ce qui allait déterminer le plus fort le savoir enseigné seraient les contraintes liées à la pratique-source, à savoir la pratique dont émerge le savoir en question. Cette pratique-source est à chercher du côté des laboratoires scientifiques et des centres de recherche, mais aussi de lieux multiples tels que ceux où se tisse l'élaboration du Droit, où se pratique la médecine ou la psychothérapie, où a lieu la création artistique et littéraire, où s'invente la gastronomie, etc. Car toutes ces pratiques font peser leurs exigences sur le savoir qui aura à être « transmis ».

Si nous indiquons *transmis* entre guillemets c'est parce que l'on voit bien que, plutôt qu'une transmission, c'est véritablement une reconstruction et une remise en forme du savoir qui est en question dans l'enseignement d'une discipline.

Nous avons également à l'esprit que d'autres contraintes, plus « institutionnelles », seraient en jeu pour influencer sur la forme du savoir, sans savoir encore dans quelle mesure : taille des locaux, nombre des étudiants auxquels le cours est adressé, nombre d'heures consacrées à la matière, le fait de bénéficier de l'aide d'assistants...

Il faut noter également un autre régime de contraintes institutionnelles, très présentes dans le rapport que le professeur entretient avec le savoir qu'il enseigne : la place du cours en question dans le cursus général de l'étudiant, l'intitulé de cours imposé par l'institution, avec toutes les exigences relatives aux contenus enseignés que cela implique pour le professeur. Un professeur est engagé pour donner *tel* ou *tel* cours ; et même s'il a une relative liberté à l'intérieur de l'intitulé du cours, le savoir qu'il aura à enseigner devra être organisé en fonction de ce thème.

Ainsi, à travers notre travail de description du savoir enseigné, nous avons essayé d'apercevoir la manière avec laquelle toutes ces contraintes peuvent se rencontrer sans heurts, pour produire un savoir cohérent que les étudiants pourront se réapproprier. Comment des exigences — celles de la *didactisation* pour un professeur ; du « métier d'étudiant »³ pour les étudiants — se rencontrent, et rencontrent d'autres exigences qui forment pour ainsi dire les deux « horizons » de la pratique enseignante : les exigences du savoir tel qu'il est produit par les

³ Expression empruntée à Alain Coulon. Voir *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Paris, 1997.

scientifiques (quelle que soit la discipline) ; et celles des praticiens, « professionnels » auxquels l'étudiant devra s'intégrer.⁴

2.3. Apports didactiques

Nous nous sommes armés, pour observer les cours⁵ que nous nous étions fixés, de certains outils préalablement développés par différents travaux en didactique afin de les utiliser pour repérer ces contraintes qui déterminent le savoir tel qu'il est enseigné.

Nous nous sommes ainsi dotés d'une série d'« indicateurs » — ou plus exactement d'éléments dont nous avons fait l'hypothèse qu'ils pourraient faire apparaître *ce qui donne sa forme au savoir* (à la suite de divers travaux de didacticiens, — Chevallard et Brousseau notamment). En voici, brièvement, quelques uns.

- *La transposition didactique*⁶. Le concept de transposition didactique tente de rendre compte de la manière dont le « savoir savant » (le savoir tel qu'il est *pratiqué* dans la discipline dont il est originaire) doit être transformé, *didactisé*, afin de pouvoir être enseigné à des élèves, ou à des personnes extérieures à la pratique de cette discipline. Il s'agit d'un long processus d'épuration par lequel « le producteur du savoir dépersonnalise, décontextualise et détemporalise le plus possible ses résultats »⁷, ces derniers devenant ainsi communicables en tant que « savoirs » (déjà au niveau de la vulgarisation), et transformables par suite en « savoirs scolaires ».

- *Le contrat didactique*. La notion de contrat suggère le caractère explicite de la mise en place d'une situation mettant en jeu différentes personnes. De fait, il se construit, entre enseignant et enseigné(s), une série d'attentes plus ou moins réciproques qui entraînent et légitiment certains comportements.

Nous avons déjà longuement parlé des attentes respectives liées à la pratique des étudiants ainsi qu'à celle de l'enseignant. Mais dans le jeu pédagogique des exigences et des obligations, remarquons que le terme de « contrat » pose problème : en effet, le présent contrat ne peut être totalement explicite dans la mesure où il prétend porter sur les résultats de l'action d'enseignement. Le seul contrat absolument explicite serait celui dans lequel l'enseignant détaillerait exactement les résultats qu'il attend des étudiants lors de son évaluation. Non seulement, ce n'est pas réaliste, mais ce n'est sans doute pas souhaitable. C'est donc plus dans le processus de recherche de l'ajustement d'un contrat hypothétique que doit être définie la relation didactique.

- *La dévolution*. La transposition didactique fait sortir le savoir de la sphère pratique dont il est originaire, il devient autonome par rapport à l'activité de ses auteurs.⁸ Le savoir est ainsi dépersonnalisé. Néanmoins, après s'être assuré que le savoir a bien pris la forme d'un *objet* suffisamment « universel » pour que tous et toutes puissent s'y rapporter comme à quelque chose de stable, l'enseignant fera en sorte que l'étudiant puisse s'approprier pleinement, pour pouvoir le penser par lui-même, le savoir envisagé. C'est ce processus que Brousseau nomme *dévolution*.

La dévolution peut se produire par l'intermédiaire de situations didactiques (ou dédidactisées) multiples. Ce sont ces situations que nous retrouvons à l'occasion de stages, de travaux pratiques, dans l'élaboration de mémoires, ou encore dans certains cours dans lesquels il est demandé à l'étudiant une démarche d'investissement, de recherche personnelle.

- *La problématisation*. La dévolution ne peut-elle véritablement s'accomplir que dans ces situations extérieures aux séances de cours proprement dites ? Il n'est pas exclu qu'il puisse y avoir, dans le cadre d'un cours de forme traditionnelle (cours magistral), des épisodes de dévolution. Un des moyens pour cela est que l'enseignant expose le savoir sous une forme *problématisée*. Cela revient pratiquement à ce qu'au sein du discours qu'il tient, des problèmes soient posés, problèmes que les étudiants puissent s'approprier, c'est-à-dire auxquels ils puissent tenter de répondre. Autrement dit, il s'agit que le savoir ne soit pas présenté seulement sous la forme d'une énumération de résultats, mais que les résultats ne surviennent que comme réponses à des problèmes préalablement posés. Le problème dont il est ici question s'apparente à l'*enjeu*. En effet, le savoir prend une consistance nouvelle lorsqu'un problème le rend nécessaire et articule ses différents concepts autour

⁴ Isabelle Stengers a pensé, plus spécifiquement dans le domaine des sciences, la problématique de la rencontre entre différentes pratiques ainsi que la traduction des énoncés dans les passages d'une pratique à l'autre. Voir *Cosmopolitiques*, tome 1, *op.cit.* et tome 7, *Pour en finir avec la tolérance*, La découverte-Synthélabo, les Empêcheurs de penser en rond, Paris, 1997.

⁵ Ces cours reprenant des leçons orales, des supports écrits, des séances de travaux pratiques, de laboratoires...

⁶ Voir Y. Chevallard, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, *op. cit.*

⁷ G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1998, p.48.

⁸ Chevallard parle à ce sujet de « décontextualisation » et de « dépersonnalisation ». Chevallard, *op. cit.*

d'un enjeu qui en constitue le fil conducteur. C'est de ce fil que les étudiants pourront s'emparer pour entrer dans la matière et, petit à petit, la faire *leur*.

Ainsi, une présentation problématisée du savoir paraît, à première vue, garantir qu'il y aura dévolution et que les étudiants donneront du sens au savoir. En réalité les choses sont plus complexes et il peut y avoir des formes de problématisation du savoir qui ne provoque pas la dévolution, parce que les problèmes sont formulées de telle manière que l'étudiant ne peut se les approprier ou qu'ils lui apparaissent comme arbitraires. Nous ne pourrions donc éviter de nous demander à quelles conditions des problèmes peuvent prendre sens pour les étudiants.

• *La question du sens au sein du savoir.* Comment évaluer l'importance d'un problème ? Et comment fait-il sens ? Gilles Deleuze⁹ a approfondi la question du sens et a dégagé trois grandes dimensions de la production de sens. Ces trois dimensions sont présentes (parfois simultanément) dans le discours, et il est bon de pouvoir les distinguer car le passage non annoncé de l'une à l'autre peut être perturbateur de la bonne compréhension de l'intention du locuteur — en l'occurrence de l'enseignant. Ces trois dimensions, que nous avons pris le parti d'utiliser dans nos analyses, sont :

– *La manifestation* : elle renvoie à la subjectivité de celui qui s'exprime, à ses positions, ses opinions. Les énoncés relevant de la manifestation ne sont pas à proprement parler liés à la vérité ou à la fausseté, mais plutôt à l'intuition, à la véracité ou à la tromperie. Le « je » est un marqueur privilégié de ce type d'énonciation.

– *La désignation* : il s'agit ici de la référence, de la dénotation. La désignation renvoie à un état de choses, à un événement. La proposition se vérifie (est déclarée « vraie ») si elle correspond effectivement à l'état de choses dont elle rend compte.

– *La signification* : le sens émerge ici des rapports entre les mots et les concepts généraux qui sont présents dans le discours. C'est le sens qui émerge des liaisons entre propositions qui définit, dans cette articulation, ses propres conditions de vérité et de fausseté. Son contraire n'est pas, à proprement parler, le faux, mais plutôt l'absurde. L'on voit que les notions de problème et de problématisation vont être amenées à se développer plutôt dans cette dimension du sens (c'est le problème qui va déterminer le sens exact des mots, qui va faire la différence entre l'important et l'accessoire, qui va déterminer la pertinence de certaines notions, qui va décider des outils qu'il est possible d'utiliser pour le résoudre, etc.)

Notons que ces trois dimensions ne sont pas *exclusives*, et que dans un discours effectif, elles se recoupent sans cesse. Même dans le développement d'un problème, les étudiants sont confrontés à la difficulté de devoir faire le tri entre ces différents régimes de sens, souvent mêlés, pour comprendre ce qui est *en jeu*.¹⁰

• *Les relations entre dévolution, problématisation et didactisation.* Certaines de ces notions semblent nourrir des rapports spécifiques entre elles. Comme nous l'avons signalé, la notion de problème semble intimement liée à celle de dévolution. Ces deux notions (dévolution, problématisation) entrent également dans un rapport complexe avec la dimension de didactisation des savoirs enseignés. Les définitions de ce qu'est la didactisation sont multiples, rendant ce travail complexe. Néanmoins, si cette dernière est entendue comme la présentation du savoir organisée de telle façon que celui-ci soit abordé de manière progressive, du plus facile au plus complexe, alors la didactisation semble difficilement compatible avec la problématisation, qui nécessite une certaine immersion dans le savoir. Les deux sont-elles compatibles dans des moments d'enseignement distincts ? Ou bien est-ce

⁹ G. Deleuze, *Logique du sens*, Editions de Minuit, Paris, 1969.

¹⁰ Voir sur ce point, Michel Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, Paris, 1999 : tout le travail de Fabre dans cet ouvrage est de repérer, au sein des problèmes mis en place dans l'enseignement, cette tridimensionnalité jugée indispensable.

encore plus complexe : la problématisation n'est-elle pas, parfois, la seule didactisation possible, la seule entrée en matière possible dans un savoir ?

Quoi qu'il en soit, la prudence s'est imposée à nous en matière de prescription et/ou de proscription. Il ne s'agit pas ici de prôner ni de proscrire tel ou tel aspect de la mise en forme du savoir, mais bien de comprendre comment tous ces aspects, conjoints dans un enseignement, donnent forme à une « matière ».

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Echantillon

La recherche étant axée sur les savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur en général, il s'imposait de prendre en compte un certain nombre de variables inhérentes à l'organisation de sa diversité. Nous avons voulu à la fois diversifier les cours observés et les aborder dans des ensembles cohérents afin de pouvoir établir certaines comparaisons.

La première variable est évidemment le *champ disciplinaire*, susceptible de présenter des spécificités quant à la nature, l'élaboration et le traitement des savoirs qui le constituent. Nous avons choisi des disciplines hétérogènes, afin d'avoir l'occasion de rencontrer ces contrastes et spécificités. Ces disciplines ont été retenues également en fonction des spécialités représentées au sein de l'équipe de recherche. Il s'agit de :

- la psychologie
- l'histoire de l'art et la gestion culturelle
- la physique, et spécialement l'électricité
- la philosophie.

La deuxième variable résulte de l'organisation de l'enseignement supérieur instituée en Belgique francophone qui distingue l'enseignement supérieur non universitaire, de type court et de type long, et l'enseignement universitaire. Les limites imposées à la recherche, et l'objectif de pouvoir tenter des comparaisons de manière suffisamment valide, nous ont amenés à ne prendre en compte que les deux types suivants : l'enseignement non universitaire de type court, l'enseignement universitaire. Deux critères ont guidé ce choix :

- la majorité des étudiants fréquentent ces deux types d'enseignement,
- l'enseignement supérieur de type long, de par la spécificité que lui accordent les textes légaux¹¹, apparaît comme situé à l'intermédiaire des deux autres.

Une dernière variable prise en compte est le niveau d'études (cycle, année dans le cursus) dans lequel l'enseignement prend place — la question du cycle concernant essentiellement l'université. Il a semblé important de pouvoir vérifier si des différences dans l'abord des savoirs pouvaient effectivement être liées au niveau du cursus.

3.2 Les étapes dans l'étude des enseignements

Après avoir déterminé les champs disciplinaires que nous voulions étudier, nous avons cherché les établissements susceptibles de proposer des enseignements relevant de ces champs, tout en tenant compte de la diversité des réseaux et des niveaux d'enseignement.

¹¹ Voir la loi du 7 juillet 1970 (publiée le 12 septembre 1970) relative à la structure générale de l'enseignement supérieur ainsi que le projet de loi du 9 juin 1970 qui met en place la distinction des visées respectives des enseignements supérieurs universitaire et non-universitaire.

D'après sa spécialité, chaque chercheur de l'équipe s'est chargé de prendre contact avec les professeurs identifiés selon le principe suivant : le chercheur qui a pris contact avec un enseignant a été formé dans la même discipline que lui ; ce chercheur est alors chargé de suivre particulièrement le cours en question et est à ce titre désigné « responsable » des observations pour ce cours.

Chaque chercheur « responsable » a assisté à environ 5 séances d'affilée, afin de pouvoir déterminer la continuité entre les cours. En outre, quand c'était possible, il a assisté à la première et à la dernière leçons, afin de voir comment l'enseignant introduit la problématique générale du cours et évoque les modalités d'évaluation. Lorsque le cours était associé à des séminaires d'exercices et/ou à des laboratoires, nous avons assisté à au moins une des séances de ces séminaires et laboratoires.

Lors de chaque séance, le chercheur « responsable » était accompagné par un autre chercheur qui n'était généralement pas formé dans la discipline du cours, et qui changeait pour chaque séance. Nous reviendrons sur cette méthode particulière (cf. 3.3).

Les chercheurs s'installaient parmi les étudiants afin de prendre des notes sur le cours et sur ce qui s'y déroulait¹². Ils participaient aux activités proposées aux étudiants. Les pauses et les après-cours ont été propices à des échanges avec l'enseignant, que ce soit à l'initiative de ce dernier ou à celle des chercheurs.

À l'issue de la séance observée (ou dans les jours qui suivaient), les deux chercheurs qui avaient assisté à une séance échangeaient leurs observations. Le chercheur « responsable » était chargé de consigner l'ensemble des observations, en vue de la rédaction de la monographie à propos du cours.

La prise d'informations à propos de chaque cours s'est achevée par un entretien approfondi avec l'enseignant, réalisé par le chercheur « responsable ».

3.3 Caractéristiques de la démarche collégiale adoptée

Une originalité de notre démarche réside dans le caractère *dual* de nos observations. En effet, toute observation d'une séance de cours est réalisée en duo. L'un des chercheurs de par sa formation ou de par son expérience, est expert dans le champ disciplinaire de l'enseignement (il est désigné chercheur « responsable » des observations du cours), l'autre ne l'est pas forcément. L'observateur « expert » suit l'ensemble des séances. Les chercheurs « novices » pour le champ considéré assistent aux séances par roulement. Cette dualité a permis à l'ensemble de l'équipe des chercheurs d'assister à (presque) tous les cours, et par conséquent chaque chercheur a pu se faire une bonne idée de chacun des cours observés. Un véritable travail d'équipe a donc pu avoir lieu, notamment par duos ou lors de réunions plénière. La pluralité des points de vue est ainsi assurée. Ceci suppose des échanges nombreux lors de réunions ainsi que des textes de mise au point évolutifs.

D'autre part, le travail en duo a permis de multiplier les points de vue sur le cours et de croiser les observations, puisque les rapports entre savoirs explicites et implicites ne sont pas répartis de la même façon chez chaque observateur. Le fait de travailler en duo « expert-novice » permet qu'il y ait toujours, au moins théoriquement, un représentant de chaque catégorie de pratique que nous observons : professeur et étudiant.

Avant ou après les cours, et lors des pauses, les chercheurs ont eu des entretiens occasionnels avec des étudiants, entretiens portant sur divers aspects observés par le chercheur. Cette démarche a permis de collecter différents points de vues sur le cours. Cela permet d'éclaircir certaines impressions confuses, de préciser certaines

¹² Cette observation était guidée par une longue série d'indicateurs s'étant constituée d'une part sur la base du cadrage théorique que nous avons donné à cette recherche ; et d'autre part sur base de quelques observations réalisées collectivement (c'est-à-dire par l'ensemble de l'équipe) au début de la recherche, des échanges que celles-ci ont suscités parmi nous et de toutes les observations en duo qui se sont déroulées, suscitant des affinages progressifs de ces indicateurs. Il serait bien trop long de les détailler ici. Ils se répartissent selon différents concepts exposés dans le cadrage théorique, en détaillant certains aspects concrets des enseignements auxquels être attentifs afin de repérer l'importance (ou non) de certaines contraintes. Par exemple, relativement au volet épistémologique de notre questionnement, nous trouvions dans notre liste la question « y a-t-il indication, par l'enseignant, d'éventuelles incertitudes relatives aux résultats présentés (si elles existent), même si cela va à l'encontre des exigences didactiques ? » Les réponses à toutes ces questions nous permettaient de comprendre, progressivement, la manière dont les multiples contraintes s'agençaient en un savoir unifié.

informations, de vérifier des hypothèses. Enfin, cela affine la caractérisation des étudiants, de leurs difficultés et de leurs attentes. Bien entendu, ces entretiens ne procurent pas d'emblée des données pures et fines, mais des indications à dégrossir. D'ordinaire, à la première approche les étudiants sont plutôt méfiants envers les « chercheurs en pédagogie ». Ils disent plutôt des choses gentilles, anodines. Cependant, quand on leur certifie l'anonymat, leurs langues se délient plus volontiers. Il faut également mentionner les biais systématiques de ces entretiens informels : on n'échange qu'avec les étudiants qui vont au cours. On ne rencontre jamais certaines catégories d'étudiants pourtant intéressantes : ceux qui ont arrêté leurs études, ceux qui estiment le cours ennuyeux ou compliqué, ceux qui ont « mieux à faire », etc.

Suite à l'ensemble des observations, chaque chercheur « responsable » a rédigé une monographie pour chacun des cours dont il était le responsable. Ces monographies se voulaient être le tableau de l'agencement des différentes contraintes en présence, de tous ordres, ainsi que de la cohérence du savoir qui émergeait de cet agencement. Sans jugement quant à la valeur de telle ou de telle autre forme prise, *in fine*, par ce savoir.

4. LA NATURE DES SAVOIRS ENSEIGNES

Les différentes monographies — ainsi que les tentatives de synthèse établies à partir des différents enseignements relatifs aux mêmes disciplines — ont montré combien les savoirs enseignés sont différents les uns des autres, et ce même lorsque leur rattachement disciplinaire est le même. Cette constatation pourrait, à première vue, décourager tout projet de décrire des caractéristiques communes aux savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire¹³.

Néanmoins, on peut tirer une première remarque générale à leur propos : ils constituent une réalité relativement autonome par rapport aux savoirs scientifiques auxquels ils réfèrent. Certes, ils respectent les contraintes de contenu de ces savoirs scientifiques ; mais ils obéissent aussi à d'autres déterminations propres aux situations d'enseignement. Cette nature spécifique des savoirs enseignés avait été relevée de longue date pour ce qui est des enseignements primaires et secondaire¹⁴.

Il n'est pas insignifiant de dresser un constat analogue en ce qui concerne l'enseignement supérieur et tout particulièrement pour l'enseignement universitaire dans lequel l'enseignant est en même temps chercheur : les savoirs enseignés dans le supérieur ne se confondent pas avec les savoirs scientifiques. Nous verrons d'ailleurs que cette spécificité ne tient pas seulement au processus que Chevallard a décrit sous le nom de transposition didactique. Dès lors, on peut tenter d'inventorier ces déterminations spécifiques propres aux situations didactiques de l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire.

4.1 Le savoir enseigné est une pratique

Les monographies réalisées sur les douze enseignements étudiés confirment que le savoir enseigné reçoit sa forme d'une multiplicité de contraintes (épistémologiques, organisationnelles, matérielles, juridiques, sociales, cognitives, textuelles, etc.)

Ce que nous allons tenter, dans les lignes qui suivent, c'est de relever des contraintes qui sont communes à tous les savoirs enseignés dans le supérieur ou à de larges groupes de ces savoirs enseignés. Nous verrons du même coup comment l'interaction entre ces contraintes donne lieu à différentes possibilités et peut déboucher sur différentes issues, notamment celles que nous avons pu observer dans les enseignements que nous avons étudiés. Nous n'allons donc pas tenter de présenter une structure unique qui serait commune à tous les savoirs enseignés dans le supérieur. Nous allons plutôt tenter de dégager quelques-unes des grandes contraintes qui opèrent dans ce champ et montrer, sur quelques exemples, comment celles-ci interagissent de manières diverses pour engendrer les formes singulières de savoirs enseignés que nous avons observées dans la présente recherche et qui ont été présentées une à une dans les monographies.

¹³ De même que pour les indicateurs qui ont guidés notre observation, il est impossible ici de rendre compte du détail des monographies. Nous tenterons, dans cette partie, d'exemplifier notre propos en le nourrissant d'exemples tirés de nos observations.

¹⁴ Cf. Chevallard, *La transposition didactique, op. cit.*

Saisi en extériorité, tout savoir enseigné dans le supérieur se laisse décrire dans les termes suivants : un homme ou une femme parle, durant un nombre prédéterminé de séances d'une ou plusieurs heures, devant des jeunes gens en nombre variable (de quelques unités à quelques centaines). Il est en outre entendu que l'écoute de cette parole permettra ultérieurement à ces derniers de répondre à des questions écrites ou orales posées par le premier. Nous avons là, *grosso modo*, les « actants » uniformes de tout savoir enseigné : un dispositif de rencontres, une « parole longue » et un contrat au moins implicite.

Si l'on s'en tient au premier de ces éléments, qui est apparemment le plus simple et le plus facile à décrire, le dispositif de rencontres, on voit qu'il se détaille en un faisceau de contraintes possibles qui peuvent avoir des effets très divers sur le savoir enseigné. Ainsi un effectif réduit d'étudiants permet à ceux-ci de poser des questions et de dialoguer avec l'enseignant : le savoir réellement enseigné portera la marque de ces interactions (ce fut largement le cas dans le cours de philosophie). Celles-ci sont en revanche difficiles, voire impossibles dans un grand auditoire : là, le savoir se limitera à la parole professorale.

En outre, dans ce dernier cas, les conditions acoustiques sont parfois mauvaises. Il est possible de répondre à cette contrainte de différentes manières. L'une est la publication d'un syllabus. Mais celui-ci pose la question du statut du discours oral tenu en cours par rapport au texte écrit : en sera-t-il la redite ? en sera-t-il le commentaire ? dans ce dernier cas, est-il attendu que les étudiants aient lu, avant chaque cours, les chapitres correspondants ?

Une autre manière de répondre aux incertitudes matérielles de la transmission orale est de prévoir, au sein des leçons, un support écrit : écriture au tableau, rétroprojection. Mais se pose alors à nouveau la question des statuts respectifs de l'écrit montré et de la parole professorale. On peut avoir dans ce cas une sorte de dédoublement du texte : d'un côté le texte écrit, de l'autre un autre texte (oral, celui-ci) qui prend le premier comme objet. Lequel a statut de « savoir » ?

(Notons que tout cours de physique — et donc d'électricité — nécessite au moins une forme d'écriture : les équations et autres formules mathématiques. L'oralité est naturellement tout aussi nécessaire.)

On voit ainsi comment ces contraintes qui tiennent au dispositif de rencontre et qui ne sont encore que matérielles ou organisationnelles peuvent avoir des effets en chaîne sur la nature du savoir. Mais quand on passe aux deux autres actants fondamentaux de la dramaturgie didactique, la « parole longue » que profère l'enseignant et le contrat tacite qui exige que l'examen soit en rapport avec le cours, les contraintes en présence deviennent beaucoup plus nombreuses et surtout beaucoup plus complexes. Comme on va le voir, leur combinaison ouvre sur une gamme de possibles beaucoup plus large.

4.2 La forme textuelle

Nous disions plus haut que, dans tout enseignement du supérieur, un enseignant « parle » devant des étudiants. A vrai dire, il ne s'agit pas tout à fait d'une parole. Il convient en effet de réserver ce terme aux échanges de mots entre locuteurs à propos d'une situation qui leur est commune (ou qui l'a été) : dans ce cas, le sens des énoncés relève de la *désignation*¹⁵. Les énoncés tirent leur sens du fait qu'ils réfèrent à des objets ou des actions qui constituent l'environnement actuel, passé ou possible des interlocuteurs. La parole est donc riche en déictiques, chargée de la dimension pragmatique du sens, liée à l'ancrage situationnel.

Au contraire, un texte est un ensemble *organisé* d'énoncés, qui jusqu'à un certain point, a son sens en lui-même : pour que les lecteurs le comprennent, il n'est pas besoin qu'ils partagent avec l'auteur, actuellement, une même *situation*. Le sens ne s'éclaire pas du rapport de l'énoncé avec la situation environnante, mais plutôt du rapport avec le *contexte*, c'est-à-dire avec les autres énoncés du texte.

Nous avons pu constater que le sens du discours des enseignants lors des cours est bien plus à rapprocher du *texte* ainsi défini que de l'« oralité » au sens habituel du terme, sauf peut-être dans les brefs moments où, par exemple, il demande à un étudiant de bien vouloir fermer la fenêtre, ou bien encore lorsqu'il explique comment se passera l'examen, etc.

Certes, les énoncés portent bien sur un aspect de la réalité naturelle (par exemple les phénomènes électromagnétiques) ou de la réalité humaine et sociale (l'art, le psychisme humain, etc.) ; ils réfèrent bien en ce sens à une réalité commune aux interlocuteurs. Mais il ne s'agit plus de la situation immédiate dans laquelle ceux-ci collaborent actuellement. Les contraintes internes du texte font que ce qui est énoncé n'est pas déterminé par les événements immédiats propres à la situation dans laquelle se trouvent le locuteur et les allocutaires. Il est fait référence plutôt à une réalité reconstruite en fonction des règles internes du texte.

¹⁵ Cf. la distinction vue plus haut entre désignation, manifestation et signification.

Pour prendre un exemple en électricité, il est difficile d'expliquer ce qu'est l'impédance par la désignation d'un objet du monde qui s'offrirait à la perception. Ce terme ne peut se comprendre que par les relations qu'il a avec d'autres termes du savoir sur le courant électrique : intensité, résistance, tension, termes qui, eux aussi, se définissent par relations et contrastes avec d'autres termes du contexte.

Ainsi, si chaque cours d'électricité fait référence à la notion d'impédance, celle-ci prend des significations différentes selon les objectifs des cours. Notons cependant que l'impédance renvoie à une mesure à l'aide d'instruments, et donc relève d'une pratique de laboratoire. L'impédance, tout comme l'intensité d'un courant et la différence de potentiel, renvoient à un texte sans lequel ces notions n'auraient pas de sens. Non pas que les phénomènes électromagnétiques n'existent pas en dehors du laboratoire (on peut songer à la foudre par exemple), mais dès lors qu'on cherche une explication de ces phénomènes, et *a fortiori* dans leur mesure, on est engagé dans une pratique d'artefacts et de références à des textes. Comme l'analyse Latour, l'activité scientifique construit une réalité autonome.¹⁶

Pour le dire autrement, les énoncés du texte prennent sens, non pas tant de la désignation que de la *signification*. Ce qui donne sens à chacun d'eux, c'est la référence non pas d'abord à un aspect de la situation présente dans laquelle se trouvent le locuteur et ses allocutaires, mais à d'autres énoncés du même texte, c'est-à-dire au *contexte* (en donnant à ce mot son sens propre). Les termes mêmes qui sont utilisés dans le texte prennent leur sens de leur différence mutuelle et des relations qui s'établissent entre eux au sein même du texte.

La représentation courante que l'on se fait d'un « savoir » correspond bien à cette forme textuelle : un ensemble d'énoncés qui obéissent à des règles d'organisation interne (parmi lesquelles les règles de la logique) et qui sont rédigés avec une terminologie spécifique ; on n'utilise pas les mots du langage ordinaire, mais un code dont les termes se définissent mutuellement.

Du fait qu'il s'agit là de la représentation dominante du savoir, les enseignants du supérieur, pour la plupart, se donnent l'obligation de présenter le savoir qu'ils enseignent sous la forme d'un texte. Mais nous tenterons de montrer, pour notre part, que cette forme textuelle n'est qu'une forme *transitoire* du savoir.

Considérer que le savoir enseigné se limite à cette forme transitoire, c'est là une illusion : nous allons voir maintenant tant le savoir « savant » que le savoir « enseigné » sont engagés dans différentes pratiques et formés par leur rencontre.

Notons que le concept de « transposition didactique » qui s'est imposé dans les sciences de l'éducation avec les travaux de Chevallard permet d'entretenir cette illusion. En effet, parler d'un « savoir savant » qui se transpose en un « savoir enseigné », au fil de diverses transformations, présente implicitement le savoir comme un *objet* autonome à qui on fait subir des avatars. Notre hypothèse, qui s'est confirmée au fil de nos observations, était que le savoir est toujours « en pratique », pris dans des pratiques — sauf peut-être lorsqu'il est momentanément figé dans les pages d'une encyclopédie : il est alors pleinement, et seulement, « texte ».

Mais dès qu'une pratique (scientifique, professionnelle, enseignante) s'en saisit, elle fait peser sur lui ses contraintes propres et est transformée en retour par les contraintes du texte qu'elle se réapproprie.

Dès que nous nous trouvons face au savoir tel qu'il est enseigné, il est d'emblée *en pratique*, c'est-à-dire situé au sein de pratiques : l'enseignement d'abord, mais aussi, nous l'avons vu, la pratique étudiante, la pratique scientifique qui l'a produit, etc. Il ne se limite donc plus au texte.

La première contrainte qu'engendre la forme textuelle est la suivante : puisque les énoncés d'un texte ne reçoivent pas leur sens de leur référence à des objets extérieurs, mais seulement de leurs propres rapports, il faudrait qu'à l'intérieur du texte, tout soit explicité. Or, c'est rarement le cas. Il n'y a guère que le texte mathématique qui opère une explicitation totale des termes et des propositions. Et encore, même dans ce cas, les règles de syntaxe des propositions constituent un ensemble qui, tout en régissant le texte, lui est extérieur : aucun texte ne peut comporter en lui-même sa propre métalangue.

Dans les textes relevant des sciences de la nature et, évidemment, encore plus dans ceux qui relèvent des sciences humaines, une part de ce qui est nécessaire pour comprendre le texte est implicite. Comme Eco l'a montré à propos des textes de fiction, c'est au lecteur qu'il revient de combler ces absences¹⁷. Dans le cas du savoir enseigné, c'est l'étudiant qui doit s'ériger en lecteur compétent et rétablir ce qui est implicite dans le texte. Mais cette obligation pour l'étudiant est aussi une obligation pour le professeur : il doit construire son texte en calibrant l'implicite en fonction de ce qu'il pense que l'étudiant peut comprendre.

¹⁶ B. Latour, *La science en action*, La Découverte, Paris, 1989.

¹⁷ Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1989.

La deuxième contrainte, liée à la première, tient aux termes utilisés dans le texte. Ceux-ci, nous l'avons dit, ne se définissent guère par référence à des réalités extérieures qui s'offriraient à l'expérience immédiate des sujets. Ils reçoivent leur sens de leurs relations mutuelles au sein du texte. La conséquence est qu'un enseignant du supérieur a souvent du mal à définir un terme nouveau qu'il introduit, notamment au début d'un cours. Car ce terme ne pourra être compris d'une manière rigoureuse que lorsque les étudiants connaîtront d'autres termes. Mais ceux-là, à leur tour, ne peuvent être compris que si on possède le premier.

Il existe différentes manières pour l'enseignant de tenir compte de ces deux contraintes. Sur la base de ce que nous avons observé, nous pouvons en évoquer trois :

1. Puisque les énoncés et les notions sont difficiles à saisir par les étudiants à travers les rapports qu'ils ont entre eux au sein du texte du savoir (autrement dit dans leur *signification*), il est possible de réintroduire de la *désignation*, c'est-à-dire de rapporter ces énoncés et notions à des réalités de la vie quotidienne, connues des étudiants.

C'est typiquement ce que fait l'enseignant d'un cours de psychologie (cours du supérieur court, 1^{ère} année, consacré à la dynamique de groupe) quand il illustre les phénomènes de groupes par des anecdotes relationnelles de son entourage, au risque que cette *désignation* ne recouvre que très imparfaitement la *signification* des termes envisagés. Par exemple, après avoir décrit deux axes selon lesquels les groupes restreints peuvent être classifiés (l'axe naturel/artificiel et l'axe momentané/durable), l'enseignant donne un exemple de groupe *naturel momentané* : la famille d'accueil. Néanmoins, une famille d'accueil ne nous semble pas de type « naturel », ni réellement « momentanée ». Cet exemple, tiré du « quotidien », bien qu'il soit le signe d'une volonté de clarification des concepts, plonge plutôt les étudiants dans une difficulté à les comprendre.

Ces tentatives sont intéressantes mais elles risquent toujours, en réintroduisant une réalité directement saisissable comme référence pour comprendre notions et énoncés, de recouvrir ceux-ci d'anecdotes ou d'intuitions qui ne leur correspondent que très approximativement.

2. Une deuxième voie propre à faire entrer les étudiants dans le texte du savoir serait de reconstruire ce texte non pas selon l'organisation propre aux caractères épistémologiques du savoir, mais selon une progression didactique. C'est ce procédé que Chevallard relève dans le processus de transposition didactique qui engendre les savoirs enseignés dans le primaire et le secondaire et qu'il nomme la « programmabilité » du savoir. Dans le champ scientifique, un savoir est toujours issu de savoirs qui le précèdent et dont il est la reprise partielle ou la correction ; sa compréhension exige donc la connaissance de ces savoirs antérieurs. Un des aspects de la transposition didactique est alors, à partir de ce savoir intriqué dans l'histoire de la science, de construire un discours fictivement autonome, qui n'exigerait aucune connaissance préalable et qui serait donc accessible au débutant.

On rencontre un exemple de cette démarche dans un cours d'histoire de l'art (université, candidatures) : au lieu d'entrer directement dans une construction théorique sur l'histoire de l'art et l'esthétique, l'enseignant choisit de commencer par faire connaître aux étudiants « débutants » des faits artistiques : il leur expose, d'une manière chronologique et systématique, les grands peintres et les mouvements picturaux du XX^{ème} siècle. Il réserve aux cours (donnés par lui-même ou par d'autres) qui se situent ultérieurement dans le cursus des étudiants, l'accès aux réflexions théoriques. Or, les caractéristiques que l'enseignant met en évidence dans certaines oeuvres, ainsi que les mouvements artistiques qu'il décrit et qui sont ainsi présentés comme des faits qui existent par eux-mêmes, comme des « données premières », n'ont en fait pu être identifiés que parce qu'existent déjà les théories qui, dans la progression didactique, seront présentées par après. La contrainte de « programmabilité » conduit, dans ce cas, à présenter comme matériau de base du savoir ce qui, en réalité, en est le produit. C'est un bel exemple de situation où les contraintes propres à l'enseignement modifie la nature épistémologique du savoir.

Trois des quatre cours d'électricité observés sont également caractérisés par une progression didactique. En effet, les connaissances en électricité sont intrinsèquement liées à certaines connaissances mathématiques. Dès lors, pour atteindre un objectif donné, l'enseignant est obligé de passer par une série d'étapes, voire d'introduire des notions de mathématiques. Par conséquent, la programmabilité des cours d'électricité vient en grande partie de l'ordre imposé par la pratique des mathématiques.

3. Une autre manière d'amener les étudiants à saisir l'organisation interne du texte du savoir consiste en ce que l'enseignant adresse aux étudiants une parole qui commente ce texte. Celui-ci est alors pris comme objet qu'on décrit, dont on montre le fonctionnement, sur lequel on peut émettre des jugements. Cet ensemble de commentaires sur l'objet « texte du savoir » est bien alors une « parole », puisqu'elle prend sens de la désignation d'un objet présent en extériorité au centre de cette situation commune où se retrouvent l'enseignant et les étudiants.

Cette situation est vraisemblablement fréquente dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur : le professeur arrête un instant le développement du savoir lui-même pour se livrer à des commentaires à son propos. Mais cette réponse à la contrainte de faire entrer les étudiants dans le texte entraîne à son tour l'obligation pour ceux-ci d'être attentifs aux changements de registre, c'est-à-dire aux passages du texte au discours sur le texte. Il n'est pas sûr que tous aient les compétences qui permettent de saisir les signes rhétoriques par lesquels l'enseignant annonce de tels passages.

Une manière de répondre à ces difficultés est de présenter le texte et la parole sur le texte sur des supports différents. Par exemple le syllabus portera le texte, tandis que le cours oral constituera le commentaire explicatif du texte : c'est vraisemblablement ce que cherche à faire l'enseignant d'un cours de psychologie dans lequel la référence de la matière est le syllabus, et dont les leçons sont consacrées à l'approfondissement de certains de ses passages. Néanmoins, une difficulté réside dans le fait que les étudiants n'ont pas connaissance, à l'avance, des pages ou du chapitre qui sera abordé au cours suivant. Ainsi, le cours oral constitue un commentaire explicatif d'un texte dont les étudiants n'ont pas connaissance (à moins d'avoir lu l'entièreté du syllabus).

Il y a néanmoins des cas où la parole sur le texte est, elle-même, organisée en texte. Le cours de philosophie, par exemple, met en scène un discours oral complètement « textuel ». Il est vrai qu'il s'articule avec des ouvrages *écrits* qui sont la référence de la matière à étudier, mais la teneur du discours de l'enseignant est bien plus celle d'un texte qui s'articule à un « contexte » écrit que celle d'un « commentaire sur ».

On aperçoit donc la multiplicité des contraintes engendrées par la forme textuelle du savoir, ainsi que la multiplicité des manières de leur répondre, manières qui à leur tour sont susceptibles d'engendrer de nouvelles contraintes.

Mais à ces contraintes s'en ajoutent d'autres, dont nous allons parler maintenant, et qui tiennent au fait que le savoir présenté dans le supérieur (à la différence peut-être de celui qui est présenté dans le secondaire) est rarement considéré comme se limitant au texte.

En général, l'enseignant a comme exigence que le texte renvoie à autre chose qu'à lui-même. Le texte ne constitue pas en lui-même le savoir, mais tout au plus un moyen pour le transmettre. Il renvoie à tout autre chose qu'un texte : des pratiques. Deux types de pratiques sont à l'horizon des savoirs enseignés dans le supérieur, celles qui sont en-deçà et celles qui sont au-delà : les pratiques de production du savoir (la recherche) et les pratiques d'utilisation du savoir (notamment les pratiques professionnelles auxquelles conduisent les cursus).

Très schématiquement, on peut dire qu'il y a différents types de savoirs enseignés :

- ceux qui réfèrent plutôt à la pratique-source ;
- ceux qui réfèrent plutôt à une pratique-cible ;
- ceux qui tentent de faire les deux (c'est peut-être difficile, à moins que pratique-cible et pratique-source ne se confondent, ce qui est le cas chaque fois qu'on prépare au métier de chercheur, par exemple en philosophie),
- ceux qui ne réfèrent à aucune pratique (sinon celle de reconstituer les inférences et les implicites du texte) : on peut dire qu'on a alors, dans le supérieur, la reprise d'une forme typique de l'enseignement secondaire.

4.3 La pratique source

La pratique source qui « hante » le texte du savoir, c'est évidemment la pratique de recherche, celle qui produit le savoir.

Quelle est l'obligation qui conduit un enseignant du supérieur à se référer, dans le texte du savoir, à la pratique de recherche ?

Il semble qu'il y ait deux raisons. La première est propre à l'université : c'est la marque distinctive de cette institution que d'articuler recherche et enseignement. Le savoir qui y est enseigné est censé être le savoir en train de se faire. (Même dans le premier cycle — où les cours ressemblent souvent à ceux du secondaire —, les enseignants ne se privent pas de faire des références aux débats propres à la communauté scientifique.) D'autre part, le fonctionnement du texte comme totalité organique invite, d'une manière quasi inexorable, à présenter non pas seulement les résultats de la science, mais les démarches qui ont conduit à ces résultats, non pas seulement des énoncés censés être vrais, mais les raisons pour lesquelles ils le sont.

Au fond, l'objet textuel qui se donne en première analyse comme étant le savoir enseigné, n'est en fait qu'un produit dérivé, un moyen très imparfait de faire accéder à la pratique de recherche.

Mais comment peut-on faire entrer les étudiants dans une pratique de recherche ?

D'une manière générale, il semble que la transmission des pratiques humaines aux jeunes générations oscille entre deux modèles extrêmes :

1. Un novice peut acquérir une pratique en étant directement immergé dans cette pratique : en agissant par mimétisme parmi les praticiens confirmés, il va progressivement se conformer aux conditions et contraintes qui la régissent et acquérir ainsi un « habitus ».

En ce qui concerne la pratique de recherche, cette immersion directe dans la pratique a bien lieu dans le deuxième cycle universitaire lorsqu'on demande aux étudiants d'effectuer une recherche et un mémoire. Elle devient la forme de pratique quasi-exclusive chez les doctorants.

2. Plutôt que d'immerger directement l'apprenant dans la pratique visée, on peut préparer à son intention un cheminement progressif qui comporte généralement des consignes et des avertissements sur ce qu'il y a à faire, sur la meilleure manière de s'y prendre. En indiquant au novice comment s'y prendre, en le prévenant des difficultés prévisibles et de la manière d'y répondre, on pense pouvoir lui éviter les erreurs coûteuses qu'il pourrait commettre en situation d'immersion. On prétend donc lui offrir ainsi une voie d'accès plus rapide, plus sûre et plus efficace à la pratique qu'on veut faire acquérir. Cette voie didactique est caractéristique des apprentissages scolaires. Ce mouvement de *didactisation* consiste donc à offrir, comme instrument d'acquisition d'une pratique, un discours sur cette pratique. Il y a passage par un texte. C'est le principe de base de tout enseignement.

Mais il y a une incapacité constitutionnelle, pour un texte, à formuler exhaustivement les conditions et contraintes d'une pratique. Les textes tenus pour aboutissements d'une recherche scientifique opèrent toujours une sélection (qui tient à leur caractère même de textes) parmi les multiples déterminations dont sont faites les situations de recherche.¹⁸

Cette sélection élimine notamment tout ce qui tient à la singularité de la situation, tout ce qui ne peut se comprendre que par référence à la situation vécue par ceux qui y ont participé. C'est cet effet qui donne une universalité au texte¹⁹. C'est ce qui permet aussi que le système de concepts et d'énoncés que comporte le texte, issu d'une pratique déterminée, puisse être investi dans une pratique très sensiblement différente. On voit là que le mouvement de didactisation n'est pas seulement un artifice destiné à enseigner la pratique de recherche. Il fait partie intrinsèque de la pratique de recherche.

Ces bénéfices de la mise en texte ont comme contrepartie le fait que le texte ne puisse rendre compte de tous les aspects de la pratique. On ne peut garder de la pratique que ce qui se laisse subsumer par les concepts du texte. L'étalement discursif impose une présentation disjointe des différents caractères d'une même action, alors que l'action elle-même les porte dans la simultanéité. Etc.

Nous avons donc là un faisceau d'obligations pour l'enseignant : initier à la pratique de recherche, mais le faire au moyen d'un texte et, du coup, composer avec le fait que le texte a son économie propre qui le rend inapte à faire partager la contextualisation spécifique de la pratique de recherche.

Ces contraintes en engendrent une nouvelle : puisque le texte du savoir élimine le contexte « circonstantiel » de la recherche, l'enseignant doit tenter de le reconstituer, au moins partiellement, pour les

¹⁸ Bernard Rey, « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n° 40, décembre 2002.

¹⁹ Resignalons à ce sujet l'article de Bruno Latour « Sur la pratique des théoriciens », *op. cit.*

étudiants. Il s'agit de faire en sorte que ceux-ci se trouvent analogiquement dans la situation d'interrogation qui est celle du chercheur. Il convient qu'ils s'approprient par eux-mêmes les démarches intellectuelles (en fait, seulement une petite partie d'entre elles) qui sont celles du chercheur. Le savoir doit être repersonnalisé.

C'est cette exigence de la part de l'enseignant que Brousseau appelle la *dévolution*. Nous reprendrons ici ce terme, mais en n'oubliant pas que les modalités de la dévolution sont certainement très différentes dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement primaire ou secondaire dans le cadre desquels Brousseau a forgé ce concept.

Différentes formes de dévolution sont envisageables dans le cadre de l'enseignement supérieur. Mais celles que nous avons observées sont essentiellement des *problématisations*, c'est-à-dire que l'enseignant soumet des problèmes aux étudiants.

Par exemple, lorsque l'enseignant du cours de philosophie expose la notion de « conséquences pratiques d'un concept » chez le philosophe Peirce, il la discute longuement à partir de concepts qui lui sont soumis par les étudiants. L'on a pu constater que, d'une part, les étudiants se réappropriaient le savoir en fonction de leurs préoccupations propres et que, d'autre part, l'enseignant y était favorable malgré le fait que cela lui coûte beaucoup de temps et de travail : en effet, le fait d'intégrer ces concepts (qui n'appartiennent pas d'emblée au même *texte* et au même tissu de signification) dans le problème en question demande réellement de recréer une problématisation de ces concepts « en temps réel ».

Il peut néanmoins arriver (cela arrive souvent) que cette problématisation soit superficielle et qu'elle ne soit pas réellement le lieu d'une réappropriation du savoir par les étudiants. L'enseignant répond alors au problème sans que les étudiants n'aient à s'investir intellectuellement. Ou encore, comme dans un cours d'électricité, l'enseignant relate de nombreux problèmes qui se sont posés aux ingénieurs électriciens, et il donne les solutions qui ont été retenues.

De ces formes de problématisation, seule la première pourrait être considérée comme une authentique dévolution. Mais elle peut entraîner deux types de difficultés :

- Elle se heurte aux contraintes de temps.
- Elle constitue une recontextualisation et une repersonnalisation du savoir. L'étudiant risque d'identifier le savoir au seul problème spécifique et limité qu'il a eu à traiter, alors que ce problème n'est qu'un cas particulier de problèmes et de développements conceptuels plus larges qui ont lieu dans la véritable pratique de recherche.

Mais la contrainte principale qu'engendre la dévolution est très certainement la mise en question du *contrat didactique*.

Dans la description en extériorité que nous tentions, plus haut, de la situation didactique, l'enseignant parle aux étudiants et, grâce à cette parole entendue et recueillie, l'étudiant devient capable de répondre aux questions que l'enseignant lui pose au cours de l'examen. Il y a là un contrat qui, bien qu'implicite, est fondateur de la relation entre étudiants et enseignant.

Mais nous avons vu que la satisfaction des termes du contrat par les contractants (enseignant et étudiants) est déjà compromise par le fait que la parole professorale s'organise en texte. Car l'étudiant ne peut répondre aux questions qui lui sont posées que s'il a été un lecteur compétent du texte professoral, c'est-à-dire s'il a été capable d'en reconstruire les implicites et s'il a pu entrer dans le régime de règles qui régissent ce texte et qui font que les énoncés y prennent sens de leurs relations mutuelles.

Mais le contrat didactique est encore plus compromis, dès lors que le texte n'est qu'une forme transitoire, incomplète et imparfaite, qui renvoie à une pratique irrévocablement absente. Car dans ce cas, l'enseignant s'attend à ce que l'étudiant soit capable, au moment de l'examen, de produire plus que ce qui se trouve dans le texte. Il lui demande de faire preuve d'une compétence dans une pratique à laquelle la seule fréquentation du texte ne l'a pas entraîné. Tout au plus le texte peut-il décrire cette pratique ; mais la description d'une pratique n'est pas une pratique.

Cette inévitable rupture du contrat didactique constitue une contrainte à laquelle l'enseignant peut répondre de différentes manières :

- Il peut tenter de rester le plus évasif possible sur la nature de l'examen, parce qu'il sent confusément qu'il ne pourra rendre explicite son attente, celle-ci relevant d'une pratique qui est absente du texte de son cours.

- Eprouvant que le texte de son cours sera de toute manière impuissant à faire accéder les étudiants à la pratique source qui constitue, à ses yeux, la norme de savoir, il peut multiplier les mises en garde auprès des étudiants, les inviter à différentes tâches extérieures au cours (et notamment d'abondantes lectures). De telles injonctions permettent de rejeter sur les étudiants la responsabilité du fait qu'ils ne sauront pas se montrer compétents dans la pratique visée.
- Il peut réduire les exigences de son examen et ne poser, à cette occasion, que des questions auxquelles il est possible de répondre au moyen d'informations qui figurent dans le texte.
- Il peut réduire les exigences en proposant aux étudiants, lors de l'examen, des problèmes qui ne sont pas tout à fait des problèmes de la pratique de recherche, mais qui relèvent plutôt d'une sorte de pratique intermédiaire et conventionnelle de la vie académique. En outre les étudiants peuvent avoir été entraînés à ce type de problèmes soit pendant le cours, soit pendant des périodes institutionnellement destinées à cela (séances d'exercices, travaux pratiques).

4.4 La pratique cible

Le texte du savoir enseigné peut également renvoyer à une pratique-cible : la pratique professionnelle sur laquelle est censée déboucher le cursus. L'empreinte d'une telle pratique cible sur le savoir enseigné est, évidemment, décisive dans tous les cursus professionnalisants. C'est le cas pour la plupart des orientations proposées dans les hautes écoles, mais c'est aussi le cas dans un nombre non négligeable d'orientations universitaires.

Dans certains cas, la pratique-cible est la pratique de la profession visée. Dans d'autres cas, cette dernière est tenue pour trop lointaine et ce que vise le savoir enseigné, c'est plutôt de préparer les étudiants à la poursuite des études, même si chacun sait que ces études débouchent finalement sur une profession.

Il y a donc lieu de distinguer la pratique-cible « profession » et la pratique-cible « études ».

4.4.1 La pratique-cible « profession »

Dès que le savoir enseigné est posé comme devant former à une pratique professionnelle, la contrainte de mettre en rapport un texte et une pratique se pose à nouveau, mais la pratique n'est plus la pratique-source.

Il s'agit de voir comment le fait d'entrer dans la pratique de lecture d'un texte peut prédisposer à une pratique professionnelle. A première vue, on pourrait défendre l'idée que le texte du savoir va fournir des connaissances qui pourront « s'appliquer » dans la pratique. Toutefois, la conception « applicationniste » trouve très vite ses limites. Ensuite, une pratique professionnelle ne comporte pas uniquement ni principalement des situations épurées et prédéfinies dans lesquelles on sait qu'on doit mettre en œuvre telle recette ou telle relation de causalité. Le praticien n'a pas seulement amené à opérer des jugements algorithmiques du type : « Si j'ai telle situation, alors j'ai à accomplir telle opération ». Toute pratique professionnelle comporte des situations inédites et complexes, liées à des contraintes multiples. L'essentiel du travail du praticien est dès lors d'abord d'interpréter ces situations, de relever en elles les caractéristiques qui sont pertinentes, compte tenu de la nature de sa pratique, et de négliger celles qui ne le sont pas. Il lui faut donc une formation à l'exercice du regard et du jugement. Mieux encore, derrière ce jugement d'expert, ce qui se profile c'est une manière de voir le monde et d'y valoriser certains aspects. C'est une organisation existentielle qui est requise.

Comment le savoir enseigné peut-il préparer l'étudiant à l'exercice de ce jugement ? Ce qui est sûr, c'est que le texte du savoir n'y suffit pas, ni la pratique de lecture de ce texte.

Ce qui semble pouvoir préparer à cette forme de rapport au monde caractéristique d'une profession, c'est sans doute l'immersion du futur praticien dans la pratique, au côté de praticiens chevronnés. Car c'est là que le jeune acquerra, par mimétisme, ce regard spécifique sur la réalité, inséparable d'une identité. C'est, bien sûr, ce qui est visé par les stages. (Parmi les étudiants que nous avons observés, ceux dont le cursus comprenait des stages nous ont affirmé que c'était ce qu'ils « avaient de plus intéressant »).

Mais il est possible d'amorcer, au sein du savoir enseigné, cette prise d'identité. On le voit nettement chez l'enseignant d'un cours d'histoire de l'art liée à la muséologie, qui exige des étudiants l'élaboration de projets qui sont très proches des activités réelles du métier de muséologue. On le voit encore chez le professeur d'un cours consacré à la gestion financière de projets artistiques et, dans ce cas, d'une manière particulière, puisqu'il a la charge d'initier les étudiants à une pratique qui diverge de celle à laquelle les étudiants ont été formés durant leur licence de base, et donc d'impulser une identité professionnelle (celle du gestionnaire), chez des étudiants qui ont été formés globalement à une autre. On remarque en effet de multiples allusions indiquant que l'enseignant est bien conscient de cette différence entre sa pratique (« moi, je suis un commerçant ») et celle des

étudiants (historiens de l'art, pour la plupart) mais également des perches tendues afin de permettre le passage de l'une vers l'autre, faisant passer le message que art et commerce ne sont pas pas nécessairement antinomiques, et que sans commerce, beaucoup de réalisations artistiques (grandes représentations d'opéra, notamment) ne seraient tout simplement pas possibles.

La contribution du savoir enseigné à la construction d'une telle identité professionnelle peut se faire également selon une autre modalité (non exclusive des précédentes) : l'enseignant peut souligner explicitement, chaque fois que l'occasion se présente, les concepts et les manières d'aborder les problèmes qui sont typiques de cette profession. Il peut aussi, dans l'adresse aux étudiants, insister sur leur appartenance commune à un même corps et les différences de celui-ci avec d'autres « corporations » ; c'est ce que fait fréquemment l'enseignant du cours d'électricité destiné aux ingénieurs : « Nous autres, ingénieurs, ... »

4.4.2 La pratique-cible « études »

Même au sein d'un cursus professionnalisant, il arrive que le savoir enseigné ne prenne pas en charge directement la préparation à la pratique professionnelle, mais vise plus étroitement la préparation aux études ultérieures, lesquelles à leur tour déboucheront sur la profession.

D'une manière générale, lorsque le savoir enseigné en début de cursus est déterminé par les études ultérieures, ce qui paraît constituer une contrainte est, paradoxalement, le fait que les exigences de cette pratique-cible ne soient pas assez précisément identifiables. Ce qui fait contrainte, c'est le caractère indéfini des contraintes. Si le savoir enseigné n'est pas structuré par la référence à une pratique-source parce que l'enseignant estime que ce serait trop difficile pour les étudiants concernés, et s'il n'est pas structuré non plus par la pratique-cible parce que celle-ci entendue au sens de poursuite des études n'affiche pas des exigences claires, il apparaît dans une sorte de vacuité.

Cela présente en général un avantage : puisque le texte ne renvoie guère à autre chose que lui-même, les étudiants ne sont pas invités à produire plus que ce que l'enseignant leur a donné : le contrat didactique est respecté. Et de fait, deux des cours observés qui rentrent dans cette catégorie sont qualifiés par les étudiants de « bons cours. »

D'autres enseignants semblent éprouver cette relative vacuité comme indigne de l'image qu'ils se font de leur fonction. Ne pouvant structurer le savoir enseigné par référence aux contraintes fortes ni d'une pratique-source, ni d'une pratique-cible professionnelle, ils tentent de reconstituer un régime de contraintes en rapport avec l'exigence de faire acquérir par les étudiants les éléments d'une « culture générale ». Celle-ci est tenue alors comme pouvant leur être utile dans la suite du cursus.

4.5 Le cas des cours parvenant à référer *et* à la pratique-cible *et* à la pratique-source

Malgré la difficulté annoncée, pour un cours, de référer en même temps à la pratique-cible et la pratique-source, deux cours parviennent néanmoins à le faire, et pour des raisons très différentes.

D'une part, dans le cas de la philosophie, la pratique-source s'identifie avec la pratique-cible. Il est impossible de faire la distinction entre la pratique productrice du savoir (pratique de recherche en philosophie) et la pratique par excellence à laquelle mènent les études de philosophie (également la pratique de recherche en philosophie). Il est donc évident que l'attention portée par l'enseignant de ce cours à la pratique-source le rend *ipso facto* attentif à la pratique-cible.

D'autre part, l'enseignant du cours d'électricité destiné aux ingénieurs ancre lui aussi le savoir de son cours dans les deux pratiques : source et cible. S'il y parvient, de son côté, c'est en raison du fait qu'il enseigne un savoir finalisé, c'est-à-dire un savoir élaboré dans un laboratoire dont le but est d'être utile aux ingénieurs sur le terrain. Dans la mesure où les étudiants sont là pour apprendre le métier d'ingénieur, il est normal que la pratique-source rejoigne la pratique-cible.

5. CONCLUSION

Quelle est la nature des savoirs enseignés dans les Hautes Ecoles et les universités ?

La recherche que nous venons d'achever ne nous autorise qu'une réponse provisoire et prudente à une telle question. Car puisque nous voulions véritablement mener une investigation empirique, nous devons nécessairement nous consacrer à l'examen d'un nombre limité de savoirs enseignés, relevant d'un nombre limité de disciplines et pris au sein d'un nombre limité de cursus.

Toutefois l'étude minutieuse de ces quelques douze enseignements permet au moins de dire avec certitude ce que *ne sont pas* les savoirs enseignés dans le supérieur. Elle permet en effet de dissiper une représentation très courante de « ce qui est enseigné ». Le savoir y est perçu comme un ensemble d'énoncés validés et stabilisés, ensemble qui aurait sa cohérence et son autonomie et qui existerait en lui-même avant d'être transmis. Dans cette optique, le problème pédagogique serait de trouver les meilleures méthodes pour faire accéder les étudiants à cet objet qui préexisterait à sa transmission.

Ce qu'ont fait apparaître nos observations, c'est que l'existence préalable d'un tel objet est fantasmatique. Plus précisément il n'existe pas en tant que préexistant à la transmission. Certes, on peut isoler dans la pratique d'enseignement (quoique ce soit une opération artificielle) un ensemble d'énoncés (ce que nous avons appelé un « texte »), mais ce texte n'est pas *ce qu'il y a à transmettre*, c'est un *moyen de transmission*. Il est déjà pris dans la pratique d'enseignement, travaillé, élaboré, construit par les nombreuses contraintes de la transmission et, notamment, par les suivantes : le temps imparti, les connaissances préalables des étudiants, leurs compétences de lecture et d'écriture, la place occupée dans le cursus, le lien qu'il a ou n'a pas avec d'autres formes d'enseignement (TP, laboratoires, stages, etc.), les exigences d'une évaluation qui paraisse « juste » aux étudiants et qui n'occupe pas une part exagérée du temps de l'enseignant, la nécessité de présenter telle notion après telle autre si l'on veut qu'elle soit compréhensible par les étudiants, les possibilités (ou impossibilités) d'interaction avec les étudiants qu'offrent le nombre de ceux-ci et les caractéristiques du local et bien d'autres encore. Nous avons tenté, dans cette dernière partie de notre rapport, de présenter sous forme de tableau (sans prétendre être exhaustif) les contraintes qui interviennent et qui donnent forme à ce « texte ».

Mais si ce texte du savoir enseigné n'est pas un objet préalable qu'il y aurait à transmettre, s'il fait déjà partie des modalités de transmission, alors qu'est-ce qui est transmis ? Là encore, une illusion tenace laisse croire qu'il y aurait un « savoir savant » qui serait quelque part, suffisamment stabilisé pour constituer une sorte d'étalon dont les « savoirs enseignés » constitueraient des copies plus ou moins approximatives.

Or là encore un tel « objet » est introuvable. L'étude de savoirs enseignés à l'université est, sur ce point, particulièrement instructive, parce que, précisément, l'université est un lieu où les enseignants, qui sont statutairement aussi des chercheurs, devraient se référer directement aux « savoirs savants ». Lorsqu'à travers l'observation de cours d'université, on essaie d'entrevoir ce qui est transmis par cette opération complexe qu'est la pratique enseignante, on ne découvre aucun « savoir savant » qui serait inscrit quelque part dans un grand livre, aucun « texte sacré ». On débouche plutôt sur l'incessante agitation des chercheurs : des discussions autour de résultats, des réfutations, parfois des polémiques, l'élaboration d'instruments, l'établissement de règles méthodologiques et parfois leur remise en cause, le patient et souvent routinier prélèvement de données, etc. Il n'y a pas de grand livre du savoir. Il y a bien des écrits : recueils de données, cahiers de laboratoire, documents internes, rapports. Mais ils ne prétendent pas constituer le « savoir ». Ils sont des instruments au sein d'une activité qui les déborde et se prolonge au-delà de leur rédaction. Même les articles dans les revues scientifiques ne constituent pas, à proprement parler, un texte du savoir, d'abord parce qu'ils portent toujours sur des objets ou des questions très délimités, ensuite parce qu'ils ne représentent, aux yeux mêmes de leurs auteurs, aucune vérité définitive, parce qu'ils sont conçus comme provisoires et, plus encore, comme des moyens de mettre leurs résultats du moment à l'épreuve du jugement des pairs.

Bref, lorsqu'on se met en quête du « savoir savant » dans un domaine, on débouche non pas sur un texte (qui est la manière dont on se représente couramment le savoir), mais sur une *pratique*.

Nos observations de cours dans les hautes écoles et à l'université ont également fait apparaître que ce que cherche à transmettre le savoir enseigné, ce n'est pas seulement la pratique de recherche, mais c'est, dans bien des cas, des pratiques professionnelles : celle de l'ingénieur, du graphiste, du gestionnaire d'action culturelle, du technicien en électromécanique, du psychologue, de l'ergothérapeute, etc.

Ce qui mérite d'être souligné, c'est que d'après nos observations, cette référence à une pratique professionnelle n'est pas l'apanage des savoirs enseignés dans les seules Hautes Ecoles. Elle est très présente dans un certain nombre de cours universitaires. C'est le cas bien sûr dans les voies professionnalisantes et en fin de cursus (par exemple, dans notre échantillon, en 3^{ème} cycle en d'histoire de l'art ou en 2^{ème} cycle de sciences appliquées). Mais c'est parfois le cas dans des cours de premier cycle (ainsi le savoir enseigné dans le cours de psychologie en première candidature universitaire est orienté par la préoccupation de donner à de futurs

psychologues un regard critique sur les tests psychologiques — Q.I., etc.) S'il existe un écart entre les savoirs enseignés dans les hautes écoles et ceux qui le sont à l'université, il serait simpliste de le ramener à la différence entre des savoirs professionnels et des savoirs plus « théoriques ».

Le savoir enseigné dans le supérieur, c'est donc la pratique de transmission à des étudiants d'une pratique de recherche ou d'une pratique professionnelle, ou parfois des deux (qui peuvent dans certains cas être confondues).

Comment cette pratique de transmission de pratiques s'effectue-t-elle ? Elle met en œuvre, nous l'avons dit, un texte. Mais il ne faudrait pas en conclure que le texte, c'est le savoir enseigné. Le texte n'est qu'un élément au sein de la pratique de transmission qui, elle seule, mérite d'être identifiée comme « savoir enseigné ».

Car le texte est marqué par les contraintes inhérentes à la pratique enseignante, ainsi que nous l'avons suggéré ci-dessous. En outre, il impose à son tour des contraintes aux étudiants : sa lecture exige une attitude active et compétente, susceptible d'en combler les implicites.

Mais c'est le moment de se souvenir que le texte prétend transmettre des pratiques (pratique de recherche ou pratique professionnelle). Or, il y a une incapacité foncière, pour un texte, à transmettre une pratique, du moins à la transmettre de telle manière que le destinataire devienne compétent dans cette pratique. C'est pour tenter de pallier cette incapacité que l'enseignant a l'obligation de pratiquer la « dévolution ». Il doit mettre en place un dispositif qui, à la fois, oblige et permette à chaque étudiant de penser par lui-même le savoir, qui permette donc une re-personnalisation et une re-contextualisation de ce savoir, ce qui entraîne les différentes formes de problématisation.

Du coup, s'établit pour l'étudiant l'obligation de faire beaucoup plus que mémoriser et répéter le texte, l'obligation parfois explicite et souvent implicite de comprendre, de pratiquer, de penser au-delà du texte, de s'affronter à des problèmes qui sont ceux des chercheurs ou ceux des praticiens professionnels, d'adopter même l'identité des uns ou des autres. Ces obligations qui sont, d'une certaine manière, exorbitantes en ce qu'elles exigent qu'il sorte des bornes du texte et donc de ce qui lui a été donné, constituent une remise en cause du contrat didactique.

Voilà, si l'on veut, au terme de cette investigation, le schéma général des savoirs enseignés dans le supérieur. Encore faut-il ajouter aussitôt que dans cet entrelacs de contraintes, de multiples bifurcations sont possibles, qui rendent compte des configurations à chaque fois singulières que nous avons observées sur le terrain.

5. BIBLIOGRAPHIE

ARSAC, CHEVALLARD, MARTINAND et TIBERGHEN, « Les processus de transposition didactique et leur théorisation » in *La transposition didactique à l'épreuve des faits*, La pensée sauvage, Grenoble, 1994.

BACHELARD (Gaston), *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin, Paris, 1938.

BARBIER (Jean-Marie), « Introduction », in Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, coll. « Pédagogies d'aujourd'hui », Paris, 1996.

BERTHIER, *L'Ethnographie de l'Ecole. Eloge critique*, Economica – Anthropos, Paris, 1996.

BORDET (David), « Transposition didactique, une tentative d'éclaircissement », *DEES n°110*, CNDP, septembre 1997, pp.45-52.

BROUSSEAU (Guy), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, 1986.

BROUSSEAU (Guy), *Théorie des situations didactiques*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1998.

CALLON (Michel) (dir.), *La science et ses réseaux, genèse et circulation des faits scientifiques*, Éditions de la Découverte, Paris, 1989.

CHARLOT (Bernard), *Du rapport au savoir*, éd. Anthropos, Paris, 1997.

CHERVEL (André), « L'histoire des disciplines scolaires, réflexion sur un domaine de recherche » in *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988.

CHEVALLARD (Yves), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, éditions La pensée sauvage, Grenoble, 1991.

COULON (Alain), *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, Paris, 1993.

COULON (Alain), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Paris, 1997.

DELEUZE (Gilles), *Logique du sens*, Editions de Minuit, Paris, 1969.

FABRE (Michel), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, Paris, 1999.

GARFINKEL (Harold), « Le programme de l'ethnométhodologie », in *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale. Colloque de Cerisy*, dir. M. de Fornel, A. Ogien & L. Quéré, La Découverte, Paris, 2001, p. 31-56.

HENRIOT-VAN ZANTEN & ANDERSON-LEVITT, « L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », *Revue Française de Pédagogie* 101, 1992.

KUHN (Thomas), *La structure des révolutions scientifiques*, trad. L. Meyer, Flammarion, coll. "Champs", Paris, 1983.

LATOUR (Bruno), « Sur la pratique des théoriciens », in BARBIER, J.-M., (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, pp. 131-146.

LATOUR (Bruno) et WOOLGAR (S.), *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*, La Découverte, Paris, 1996.

LYNCH (Michael), *Scientific practice and ordinary action. Ethnomethodology and social studies of science*, Cambridge University Press, 1993.

PICKERING, (Andrew) ed., *Science as practice and culture*, University of Chicago Press, Chicago, 1992.

POLLET (Marie-Christine), *Pour une didactique des discours universitaires*, De Boeck Université, Bruxelles, 2001.

POPPER (Karl), *La logique de la découverte scientifique*, Payot, Paris, 1973.

POSTIC et DE KETELE, *Observer les situations éducatives*, P.U.F., « Pédagogie d'aujourd'hui », Paris, 1988.

REY (Bernard), « Les compétences exigées à l'université : quelques hypothèses récentes » in Louryan S. et Thys-Clement F. (coord.), *L'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire : quelles missions pour chacun ?*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1999, pp. 56-67.

REY (Bernard), « La psychologie et les questions du pédagogue », *Revue Française de Pédagogie*, INRP, n° 126, Paris, Janvier-février-mars 1999.

REY (Bernard), « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n° 40, décembre 2002.

STENGERS (Isabelle), *Cosmopolitiques, tome 1, La guerre des sciences*, La découverte-Synthélabo, les Empêcheurs de penser en rond, Paris, 1997.

STENGERS (Isabelle), *Cosmopolitiques, tome 7, Pour en finir avec la tolérance*, La découverte-Synthélabo, les Empêcheurs de penser en rond, Paris, 1997.

Loi du 7 juillet 1970 (publiée le 12 septembre 1970) relative la structure générale de l'enseignement supérieur.

Projet de loi du 9 juin 1970, concernant la structure générale de l'enseignement supérieur technique, rapport fait au nom de la commission de l'éducation nationale par. M. Swaelen.