

Dramatiser les savoirs ou le refus du clivage « matière-manière » dans les savoirs enseignés

Jonathan Philippe¹

Résumé

Même si elle n'est pas toujours étayée théoriquement, la distinction conceptuelle entre, d'une part, la matière ou le contenu d'un cours et, d'autre part, la forme qui lui est donnée par la méthode pédagogique ou le style adopté par l'enseignant, est monnaie courante. Cette distinction pose problème en ce que, dès qu'elle est (même tacitement) admise, elle empêche de comprendre comment un savoir enseigné est construit par l'enseignant qui le transmet. En effet, un savoir enseigné est doté de dimensions multiples : il contient des informations, bien sûr, mais également des exigences, des références à certains gestes, actions, etc. Cet article propose l'exploration de différents savoirs enseignés afin de montrer que la compréhension de ce qui s'y joue oblige de renoncer au clivage matière/forme, contenu/méthode, ou encore matière/manière.

1. Le savoir enseigné, une « matière » ?

Il est habituel de faire la distinction entre ce qui constitue le contenu d'un cours et les dispositifs mis en place par l'enseignant pour transmettre ce contenu à ses élèves. En effet, n'y a-t-il pas de multiples manières de faire passer une même matière à des élèves, selon leur nombre, leur âge, ou divers autres aspects de la situation d'apprentissage ? Quel que soit le niveau d'enseignement (maternel, primaire, secondaire, supérieur) et quelle que soit la discipline, on a toujours vu les enseignants adopter des manières ou des « styles » particuliers pour transmettre des contenus qui sont relativement standardisés, et souvent même imposés par des programmes. Les choses ainsi présentées, la distinction est évidente.

Je voudrais, dans cet article, interroger cette distinction entre la matière d'un cours et la manière de la présenter. En effet, il semble, à y regarder de près, qu'une « matière » ne subsiste pas inchangée quelle que soit la manière dont un enseignement l'aborde. Cette mise en question a comme conséquence de s'interroger sur la réalité des savoirs enseignés. Il ne s'agit pas de mettre en cause la réalité des savoirs enseignés : il y a bien, dans un enseignement, quelque chose qui est transmis. Toutefois, ce « quelque chose » pose un ensemble de questions ; ainsi que la tendance qui nous fait parler du savoir comme d'un objet. Autrement dit, si la réalité des savoirs enseignés est chose évidente, leur réification ou chosification en un « contenu de cours » ou en une « matière de cours » rend invisible un ensemble de leurs dimensions importantes.

Il semble qu'une telle réification est notamment entraînée par le fait de penser le savoir enseigné en termes de transposition didactique. En effet, la notion même de didactisation, en tant qu'un ensemble d'opérations ayant pour effet de transformer les savoirs savants en savoirs enseignables suppose un savoir-objet qui serait le substrat de ces opérations. Le savoir qui est

¹ Collaborateur scientifique, Université Libre de Bruxelles.

enseigné est ainsi un « quelque chose » qui évolue à mesure de sa didactisation, au fil de sa transposition.² Or, l'observation approfondie de différents enseignements met rapidement à mal cette vision du savoir enseigné comme réalité constituée et indépendante. Il est parfois même difficile de parler encore d'un « savoir enseigné », tant cette expression échoue à rendre la multiplicité des dimensions de ce qui est transmis dans un cours – dans certains cours, en tout cas.

Sur la base de l'observation de huit cours dans différentes filières d'enseignement supérieur ainsi qu'à l'aide d'entretiens réguliers avec leurs enseignants, il a été possible de mettre des mots sur différentes composantes de ce qui fait la réalité des savoirs enseignés, mais qui fait aussi que ces savoirs ne sont pas « une » réalité. De même, l'analyse de ces différentes composantes ainsi que de leurs origines et des conséquences qu'elles ont sur les enseignements rend très floue – voire caduque – la distinction faite habituellement entre le contenu d'un cours (le savoir enseigné) et les dispositifs pédagogiques et didactiques mobilisés par l'enseignant dans le but de transmettre ce contenu. Une fois plongé dans la réalité d'un cours en cherchant à cerner ce qui en lui *fait savoir*, il est apparu qu'il était impossible de séparer la *matière* de la *manière* dont cette matière est enseignée.

Où commence le savoir et où s'arrête-t-il ? Il s'est avéré que dans quasiment tous les cours observés, de nombreuses exigences mises en œuvre par les enseignants appartiennent réellement à ce que l'on appelle le savoir enseigné. Lorsqu'un enseignant problématise son propos et critique certains éléments du cours, qu'il développe les enjeux de ces critiques et présente les arguments qui les fondent, et lorsqu'il attend de ses élèves qu'ils soient capables de développer une réflexion problématisée relativement aux éléments abordés au cours, le fait de critiquer et de problématiser font partie intégrante de ce qui est enseigné. Lorsqu'un enseignant consacre son cours à l'énumération d'informations, il est en mesure d'attendre que ses élèves puissent énumérer ces mêmes informations. Ce que les élèves apprennent à son cours outre les informations en elles-mêmes, c'est à les énumérer.

Ces exigences sont donc réellement à concevoir comme appartenant pleinement à ce qui est transmis. Elles font intégralement partie de ce qui *fait savoir* dans un cours.

2. Ce qui « fait savoir »

On l'a compris, la notion de « savoir » en elle-même pose problème au sens où elle a tendance à supposer un contenu unitaire, déterminé comme « matière du cours » susceptible d'être mise en forme selon les affinités didactiques d'un enseignant. Je continuerai d'utiliser, faute de mieux, le terme de savoir enseigné dans un sens très large, entendu comme l'ensemble ce qui est transmis par l'enseignant dans un cours.

Quelle qu'en soit la nature, ce qu'un enseignant transmet à ses étudiants est lié à une dramatisation. Dramatiser le savoir enseigné dépasse le simple fait de présenter les choses d'une manière ou d'une autre, un ton de parole plus ou moins enthousiaste, ou encore la manière de se déplacer de l'enseignant. En-deçà des effets de style (qui font également partie de l'acte d'enseigner), la structure-même d'un cours et des éléments qu'il contient est la mise en scène d'un « drame », drame qui peut être structuré et articulé de bien des manières. Les différents éléments du cours peuvent, par exemple, se répondre mutuellement au service d'une problématisation polémique ou d'une controverse ; ou être organisés en la narration de leur production ; être l'explication progressive d'un champ de connaissance, un élément entraînant à chaque fois l'introduction des suivants ; ils peuvent être énumérés comme autant d'informations à connaître ; ou encore être produits au cours par le biais de mises en situations (réelles ou simulées, cette distinction allant d'ailleurs de pair avec une dramatisation très différente) ; etc.

Ce que j'appelle dramatisation du savoir peut aller de la pure et simple exposition d'une suite d'informations juxtaposées (bien que cette formule se situe à la limite de la non-dramatisation)

² J'ai développé une étude des conséquences pratiques du concept de transposition didactique sur la conception du savoir dans *La transposition didactique en question* (2004).

jusqu'à l'absence totale d'un savoir constitué en tant que tel et qui serait présent, même partiellement, sous forme de texte ou de discours systématique. C'est le contraste extrême que l'on peut imaginer entre, d'une part, un enseignant qui lit un texte à ses étudiants, texte consistant en une succession de définitions et de différentes typologies (et qu'ils doivent étudier pour l'examen) et, d'autre part, la transmission traditionnelle des pratiques telle qu'elle est racontée par Delbos et Jorion dans leur description du travail des paludiers dans les marais salants français : rien n'est jamais dit ou explicité quant à ce qu'il y a à faire ni quant au « comment » le faire, mais les choses s'assimilent et se mettent en place par imitation, essais, erreurs et réprimandes plus ou moins sévères. (Delbos et Jorion, 1984)

Chaque enseignement apparaît comme l'agencement singulier d'une discipline, d'une approche particulière de cette discipline par l'enseignant³, et d'un ensemble d'étudiants engagés dans une formation plus ou moins ciblée. Les cours que cela produit peuvent être extrêmement hétérogènes, leur forme résultant à chaque fois de tous ces éléments.⁴ Certains vont se présenter comme des mises en situations laissant à l'étudiant le soin d'en retirer un apprentissage (formes moins didactisées), certains rassemblent ce qui est abordé dans un discours unifié censé contenir l'apport du cours aux élèves. Ces derniers peuvent être extrêmement contrastés malgré le fait que, apparemment, ils accomplissent chacun une tâche similaire : délivrer un texte, oral (parfois accompagné d'une version écrite), à des auditeurs. Ce qu'est un *texte* a déjà été abordé dans la tradition des sciences de l'éducation.⁵ Je retiens ici qu'un texte est une totalité langagière (orale ou écrite) qui tire son sens de son organisation interne et peut donc être compris quel qu'en soit l'énonciateur, et hors de son contexte d'origine. La séquence de gestes à poser pour remplacer un disjoncteur sur un tableau électrique serait un bon exemple d'apprentissage d'un savoir qui n'est pas textuel – même si cette séquence peut également être formulée dans un texte, dans un manuel par exemple, et être comprise hors contexte sans avoir à poser le moindre geste.

Les discours des enseignants ou « textes du cours », qu'ils soient écrits ou seulement oraux, peuvent eux aussi être très divers : certains sont l'explicitation d'une démarche, d'autres sont une succession d'informations, d'autres encore contiennent la formulation d'exigences, et certains sont si complexes qu'ils sont véritablement une exigence en eux-mêmes : ils renferment en eux-mêmes la mise au travail des étudiants par leur confrontation à la construction du problème en œuvre dans le texte, construction qui est l'objet-même du cours. Tous ces textes ne sont donc pas du tout de même niveau ni ne remplissent les mêmes objectifs. Il arrive également qu'un cours s'incarne dans plusieurs textes parallèles (par exemple d'une part un texte écrit dans le polycopié du cours et d'autre part l'exposé oral, chacun remplissant une fonction propre). Ces différents textes s'inscrivent à chaque fois en rapport à un type de savoir particulier.

Tout enseignement, à sa manière, définit ce qui en lui « fait savoir » – c'est-à-dire ce qui est censément matière à appropriation par les étudiants.

³ Cet aspect est particulièrement saillant dans l'enseignement supérieur au sein duquel les enseignants sont bien souvent engagés dans une pratique de leur discipline en dehors de leur charge d'enseignement proprement dite, qu'elle soit plutôt une pratique « de terrain » ou « de recherche ».

⁴ D'autres types de contraintes contribuent également à construire les enseignements. (Philippe, 2004, pp.32-34.) Le présent article se focalise sur celles qui émergent de la rencontre entre les éléments que l'enseignant veut transmettre, les dispositifs didactiques mis en œuvre dans les cours et les exigences qu'il développe à l'égard de ses étudiants. Ces contraintes proviennent notamment des pratiques dans lesquelles sont engagés les enseignants, y compris en dehors de leur activité d'enseignement proprement dite. Elles se composent avec celles de la transmission didactisée (elles-mêmes vécues très différemment par les enseignants) et celles de la situation de classe (nombre d'étudiants, place du cours dans le cursus, etc.) Les comptes-rendus complets de l'ensemble des enseignements sont l'attestation que les pratiques des enseignants, différentes à chaque fois, jouent un rôle lui aussi différent à chaque fois : chacun des cours se construit et se déroule selon une mise en scène qui lui est propre, et qui est ce qui constitue son individualité de cours, sa cohérence propre. (Philippe, 2007, pp.137-323.)

⁵ Chevallard, notamment, parle de la « mise en texte » que constitue la transposition didactique (Chevallard, 1991, p.59). Rey, plus récemment, a travaillé le concept de textualité (entre autres dans Rey, 2002). Chacun de ces auteurs, à sa manière, aborde le texte en tant que réalité autonome, qui développe du sens de par son articulation propre, permettant d'être compris hors du contexte de son énonciation et sans référence nécessaire à ses auteurs ou à son énonciateur. J'ai également tenté d'apporter ma contribution à l'analyse de la textualité des discours enseignants (Philippe, 2007).

Dans le cadre d'une recherche de quatre ans⁶, j'ai observé, dans leur totalité, huit enseignements distincts dans différentes disciplines et différentes filières de l'enseignement supérieur : université, enseignement non-universitaire, formation continue... Pour chacun d'eux, il s'agissait de rendre compte de la construction du savoir enseigné en soulignant les différents facteurs déterminant cette construction, et notamment les contraintes liées aux pratiques dans lesquelles les enseignants sont engagés et qui les lient à leur discipline.

Ces observations n'ont pas pour finalité de prouver l'existence d'un phénomène ou l'exactitude d'une hypothèse. Leur enjeu est bien plutôt de parvenir à problématiser une expérience évidente ou « banale », vécue par tous et pourtant peu interrogée : le mode d'intérêt porté par l'enseignant à sa discipline a de fortes répercussions sur ses enseignements. Les observations ont servi de matériau exploratoire pour faire de ce constat un problème : comment, dans différents cas contrastés, des pratiques diverses d'enseignants contribuent à la construction des savoirs qu'ils enseignent ? Les concepts de contrainte, exigence et obligation, empruntés à Isabelle Stengers (1997), se sont révélés très appropriés pour rendre compte de la manière dont ces pratiques des enseignants laissent leur marque sur les savoirs enseignés.

Il est impossible de rendre compte de l'ensemble de ces cours en un article, mais il est possible d'utiliser certains exemples ponctuels pour faire voir la manière dont des éléments hétérogènes – qui sont liés tant à la discipline abordée qu'à la transmission proprement dite – s'agencent pour donner lieu à un enseignement singulier. Ce qui s'est imposé durant ces observations, c'est que dans l'écrasante majorité des enseignements observés, la *matière* du cours est dramatisée d'une *manière* qui se révèle être indissociable de sa nature même et indissociable de l'approche qu'a développé l'enseignant à son égard dans sa pratique.

3. Trois cas de dramatisation

Afin de pouvoir exposer quelques détails relatifs aux enseignements présentés, seulement trois cours seront abordés. Ces cours (universitaires et non universitaire) présentent tous des situations dans lesquelles un discours est prononcé par

l'enseignant face aux élèves. Il ressort néanmoins que, malgré une apparente similitude dans le dispositif d'enseignement mobilisé, la nature des discours et leur dramatisation produisent des situations d'apprentissage très différentes. Le contraste lié à la dramatisation respective de ces discours ressort d'autant plus que la forme de ces enseignements (forme textuelle) est apparemment la même. De plus, ce dispositif étant largement répandu dans l'enseignement supérieur, il est intéressant de constater qu'il produit des effets parfois diamétralement opposés quant à la situation d'apprentissage à laquelle sont confrontés les étudiants.

Dans un photocopié, l'enseignante d'un cours de droit⁷ offre une version condensée de l'ensemble des notions juridiques et des réglementations abordées, et plus généralement de tous les éléments dont la connaissance est requise pour l'examen. Toutes les « données du cours » y sont reprises synthétiquement. En un certain sens, on pourrait dire qu'il correspond au savoir enseigné, c'est-à-dire à la « matière » du cours de droit. D'ailleurs, certains étudiants le pensent et préparent l'examen sur la base exclusive de ce document. Or, l'enseignante estime que l'étude du photocopié ne peut suffire pour pouvoir répondre aux exigences qu'elle développe dans son cours. Les étudiants qui se présentent devant elle en n'ayant fait qu'assimiler la succession des points du photocopié la déçoivent bien souvent et échouent ; elle les avertit d'ailleurs très explicitement de cela dès le début du cours. C'est que ce qui est enseigné, et considéré par l'enseignante comme ce que les étudiants doivent s'approprier, excède le savoir entendu comme un ensemble des *données* abordées au cours. Là aussi, cela est explicité : ce qu'elle attend des étudiants en plus de posséder une connaissance de ces données, c'est de pouvoir *penser* en droit : comprendre la raison d'une réglementation, comprendre comment et pourquoi elle

⁶ Il s'agit de la recherche qui a débouché sur mon doctorat en sciences de l'éducation.

⁷ Il s'agit d'un cours de droit de seconde année de premier cycle en droit à l'université, consacré à la législation des sociétés et plus particulièrement aux aspects juridiques de la *personnalité morale*. L'enseignante, outre sa charge académique, est avocate et chercheuse. Elle est l'auteure de travaux importants dans le domaine du droit privé.

s'applique dans tel ou tel cas, pouvoir prendre position par rapport à sa pertinence eu égard à la réalité des situations, etc.

Alors que ces éléments font partie intégrante de ce que l'enseignante transmet lors de son cours, ils sont irréductibles au texte – en tout cas au texte du polycopié qui a évacué toute la dimension problématisante du cours. Ce qui est, trop souvent d'après l'enseignante, passé à la trappe lors de l'appropriation du cours par les étudiants, ce sont les dimensions du cours qui témoignent d'une pratique du droit, pratique qui peut être autant la pratique de recherche liée à la construction du cours qu'une pratique d'avocat ou toute autre pratique de terrain : une activité qui *mobilise le rapport au droit autour de problèmes et d'enjeux*. Or, le cours est sans cesse en train de mettre en scène de tels enjeux à travers un discours de type narratif qui présente chaque nouvel élément abordé dans ses relations avec son contexte juridique et avec le contexte historique de sa production. Ces relations sont exposées en termes de problèmes (liés à des cas spécifiques ou à l'évolution historique des us et coutumes) auxquels un élément était censé apporter une réponse. Ces relations entre législations sont parfois des relations conflictuelles ou d'incompatibilité, ce qui suscite des critiques et la nécessité de devoir prendre position dans ces problèmes en se justifiant, en plus du fait de simplement « connaître la matière ».

Appartiennent pleinement au savoir enseigné des exigences pratiques qui sont d'un autre ordre que les éléments factuels que l'on peut trouver dans les manuels de droit, dans les codes... ou dans le polycopié. Ces exigences sont, selon les cours, tantôt explicitées en tant que telles, tantôt présentes dans l'enseignement sans être thématiques. L'enseignante exprime clairement aux étudiants qu'elle estime l'étude du polycopié insuffisante pour répondre aux exigences du cours. Le polycopié reprend de manière très condensée, dit-elle, l'ensemble des points abordés et tient lieu de référence quant aux différentes dispositions légales concernant le cours. Mais le cours développé dans l'ensemble des leçons est le développement de ces différents points, est véritablement ce qui permet d'entrer dans l'épaisseur de la matière. Le fait de pouvoir se positionner relativement à une décision du législateur ou par rapport à l'inadéquation d'un ancien ensemble de réglementations eu égard à un état de choses qui a fortement évolué, est quelque chose que l'enseignante manifeste à plusieurs reprises durant le cours. De même, le fait de raconter le droit comme une histoire, avec ses rebondissements et ses imprévus, ses nécessités et ses illogismes, manifeste constamment la capacité à mettre les éléments abordés en perspective, à trouver les logiques qui permettent d'organiser le fouillis des lois en un ensemble suffisamment intelligible pour pouvoir être utilisé efficacement.

C'est de cela dont il s'agit lorsque nous parlons de dramatisation : la production d'un savoir qui ne peut être séparé en un contenu et une forme. La manière de le construire et de le dramatiser dans sa transmission fait partie de ce qui est enseigné, de ce que l'enseignant transmet à ses étudiants. Il y a un *faire* qui fait intrinsèquement partie de ce qui est transmis, qui est ce que la dramatisation retient du *drama* grec, qui lui-même signifie *action*.

Le cours de philosophie⁸ que nous avons observé d'autre part diffère en ce que l'enseignant est peu explicite concernant les exigences qu'il a vis-à-vis des étudiants. A l'exception d'une ou deux formulations rapides du fait qu'il attend d'eux qu'ils parviennent à exprimer la cohérence du cours lors de l'examen (faire le « synopsis du cours », montrant qu'ils ont compris le problème principal et comment les différents éléments abordés y contribuent), il y a peu d'explicitation quant à ce qu'ils doivent être capables de faire pour répondre aux attentes de l'enseignant.⁹ Par contre, le texte même du cours, tout en constituant la référence du savoir enseigné en un support écrit, recèle en lui la mise en œuvre des exigences de l'enseignant sans qu'il ait à les thématiser en tant que telles. L'articulation des différents éléments abordés dans le flux du texte, la complexité

⁸ Ce cours était donné aux étudiants de philosophie inscrits en première année de premier cycle à l'université. L'enseignant a un profil singulier en ce qu'il reconstruit l'ensemble de ses cours chaque année. Cet énorme travail de recherche se fait toutefois dans le cadre strict de son enseignement, sans donner lieu à une politique de publication. Il arrive toutefois qu'un cours qu'il juge particulièrement bon fasse l'objet d'un article *a posteriori*.

⁹ Il faut préciser que des séances explicatives étaient organisées par une assistante du professeur (travaillant en étroite concertation avec lui), au cours desquelles les attentes de l'enseignant ont pu être mieux expliquées par elle. L'assistante réalise également l'énorme travail de rédiger en un texte écrit l'ensemble du discours de l'enseignant (celui-ci changeant chaque année et se construisant au fur et à mesure de la progression des leçons). Le discours de l'enseignant est dans le cas présent littéralement « textualisé » par l'assistante.

des phrases et des concepts philosophiques utilisés, la densité du propos, le nombre de concepts et d'auteurs mobilisés, tout cela fait que, pour appréhender le texte et parvenir à en faire le tour, il faut forcément fournir un travail personnel important que l'enseignant ne thématise pas en détail. Les séances avec l'assistante permettent d'initier ce travail : non que des consignes précises soient données, mais les explications quant au texte, et les commentaires qui sont faits par elle, montrent comment, en prenant le temps de relire plusieurs fois certains passages, en relation avec les morceaux de textes d'auteurs auxquels ils réfèrent, on peut progressivement comprendre ce que l'enseignant essaie de dire, et comment ce qui est dit mène à ce qui suit, et ainsi de suite. Les séances d'explications sont en quelque sorte une initiation au travail que demande le cours. Mais, riche des clarifications apportées dans ces séances, c'est à chaque étudiant, dans sa confrontation au texte, à retrouver une cohérence qui permette de comprendre le chemin parcouru par l'enseignant. Selon que certains passages du cours sont mieux compris que d'autres ou porteurs de plus d'intérêt, chaque étudiant va devoir fabriquer sa manière de formuler « ce dont il a été question » dans le cours, ou le problème général qui articule tous les autres, omniprésent et pourtant assez peu thématisé pour lui-même.

Voir l'enseignant faire son cours permet aux étudiants de comprendre comment un texte comme celui-là est produit. Le cours permet de faire l'expérience de la mise en place du problème. Il est en lui-même une formation à la philosophie entendue comme pratique. On voit comment l'enseignant doit se battre avec les textes pour faire tenir une question, question qui échappe aux auteurs mobilisés tout en étant présente dans leurs textes. L'enseignant développe un problème qui est le sien en utilisant des textes qu'il détourne sans toutefois leur faire dire des choses qu'ils n'auraient pas dites. On a ainsi l'occasion pendant le cours de comprendre comment un texte philosophique peut être utilisé, autrement que dans une visée de commentaire, dans la constitution d'un nouveau problème. Travail que les étudiants n'auraient sans doute pas perçu aussi clairement en étant confronté seulement au texte final, sans faire l'expérience de sa production au cours. Et réciproquement, l'enseignant n'entre dans ce régime de travail que dans son activité d'enseignement. Ce n'est d'ailleurs qu'au moment où, dans le cours, le problème en vient à être énoncé en tant que tel, d'une manière qui agence les concepts les uns aux autres, que l'enseignant parvient à « *produire la ligne* », comme il le dit lui-même lors d'un entretien.

Il n'y a pas de place pour les notions de théorie et/ou de pratique dans un cours comme celui-là, ni dans le savoir qui y est enseigné. Ni de place pour un savoir constitué distinct d'un savoir faire à acquérir, ou d'un dispositif didactique. Des éléments de savoir textuels et constitués (le concept de Malin Génie chez Descartes, l'interprétation heideggérienne de la vérité comprise comme *Aletheia* dans le mythe de la caverne de Platon) sont mobilisés dans une construction textuelle qui se fait pendant le cours. Où est la théorie ? Où est la pratique ? Il y a une pratique de recherche, textuelle, qui est indissociable d'une pratique enseignante qui utilise des savoirs et qui en produit. Et ce qui est enseigné dans le cours ne se laisse pas réduire au savoir produit. Le « savoir enseigné » comprend aussi le travail nécessaire pour se porter à la hauteur de ce que l'enseignant produit, travail inspiré par celui de l'enseignant et par celui de l'assistante. La présence de la pratique excède le savoir réifié dans ce qu'elle transmet. Cela entraîne notamment la possibilité de différence entre les étudiants quant à ce qu'ils perçoivent de ce que l'enseignant leur donne. Certains sont dans la perplexité – ou l'agacement – face aux hésitations de l'enseignant. Le texte est alors perçu, en tant qu'aboutissement, comme seul digne d'intérêt et de travail. D'autres comprennent d'emblée que quelque chose d'important quant à la compréhension du cours se joue dans les leçons. Le travail de l'assistante est entre autres de rendre cela perceptible à tous. Malgré l'existence d'un texte de référence, produit même du cours, il n'y a pas un « savoir enseigné » qui se laisse circonscrire dans un texte ou un ensemble de recommandations.

Le dernier cas qui sera abordé offre un contraste très marqué avec les deux enseignements précédents. En effet, ce qui « fait savoir » dans le cours de dynamique de groupe¹⁰ peut être entièrement réduit au texte qui est repris dans le photocopié.

¹⁰ Ce cours est donné à des étudiants de première année, inscrit dans une formation non-universitaire de type « court » (trois ans) dans le domaine de la psychologie. L'enseignante a hérité de ce cours car il lui permettait de remplir son horaire, sans qu'elle ait une quelconque expérience de terrain ou de recherche en la matière.

Le cours de dynamique de groupe consiste en une transmission d'informations qui prend souvent la forme, littéralement, de la dictée d'une succession de points qui seront à retenir pour l'examen. Au terme du cours, nous ne sortons avec rien d'autre que ce qui est consigné dans les notes de cours et qui consiste en une énumération de définitions, catégorisations de groupes, et exposés des différentes conditions requises pour entrer dans telle ou telle catégorie. Un chapitre donne également des informations historiques sur les origines de la dynamique de groupe. Toutefois, ce chapitre ne contribue pas à rendre concrets les enjeux de la discipline et ne fait pas exception quant au style d'énonciation : il est lui aussi une suite de noms et d'informations factuelles qui ne génèrent pas chez l'étudiant une quelconque expérience des enjeux d'une pratique. Les étudiants sont des récepteurs qui engrangent dans leurs notes les données reçues. Ils ne sont jamais amenés, par quelque procédé que ce soit, à (par exemple) se mettre en questionnement par rapport à quelque chose, à réaliser une tâche visant à les inclure dans la production de la matière, à adopter une attitude critique...

Les quelques moments qui pourraient donner lieu à des énonciations liées au monde de la recherche et à ses enjeux sont laissés de côté du fait de leur complexité jugée trop importante pour l'auditoire (« je vous passe les détails du dispositif, c'est trop compliqué... »). Ceux qui pourraient donner lieu à l'expression d'un point de vue de praticien sont également laissés de côté (« dans un tel cas, vous appliquez le point n°2... »).

Ce qui fait savoir, dans le cours de dynamique de groupe, c'est le texte et l'ensemble des informations qu'il contient. Ce texte est l'exposition d'un ensemble de catégories : le concept de « groupe » se divise en « petit groupe », « grand groupe » et « groupe restreint », et si on dépasse cette échelle « c'est du ressort de la sociologie »... Ou encore : les résolutions de conflit peuvent être une « compétition », une « collaboration », un « compromis », un « évitement », etc. Ensuite, des conditions sont instituées afin qu'on puisse appartenir à l'une des catégories : pour être un « groupe restreint », un groupe doit posséder telle et telle caractéristique, etc. Il y a donc une définition des termes du texte qui s'établit progressivement, et une interdépendance des termes qui s'y trouvent pour assurer la signification de l'ensemble. Toutefois, le discours ne prend un sens que par le fait qu'il est supposé décrire adéquatement une réalité, une réalité psychologique et sociale. Or cette réalité qui est seule garante de la pertinence du discours est totalement absente du cours. Nous sommes en présence d'une abstraction totale, d'un résultat qui a coupé tout lien avec ce qui peut lui donner un sens ; avec toute pratique qui pourrait mobiliser le savoir et le rendre nécessaire.

Le savoir enseigné, dans le cas du cours de dynamique de groupe, est identifiable au texte qui est rendu disponible aux étudiants dans le polycopié. D'ailleurs, l'enseignante est consciente de cette réalité puisqu'elle craint que la distribution prématurée du polycopié n'ait pour conséquence l'absence des étudiants au cours, puisque toutes les informations requises pour l'examen seraient déjà en leur possession. Le polycopié n'est donc distribué que lors de la dernière leçon, obligeant ainsi les étudiants qui veulent prendre de l'avance dans leur étude à assister au cours afin de prendre note de la matière.

La stricte identification entre texte et savoir enseigné n'existe dans aucun des autres cours que j'ai observés. Et lorsqu'un texte existe qui reprend censément l'ensemble du cours, comme dans les cas du cours de philosophie, ce texte est plus que la somme d'informations énumérées. Il est porteur d'exigences supplémentaires qui forcent l'étudiant qui s'y confronte à faire autre chose qu'engranger les données qui y sont contenues.

Dans le cours de droit, le texte du polycopié est un récapitulatif des informations à retenir. L'enseignante développe un « texte oral », narratif, qui est la contextualisation et la problématisation du texte écrit du polycopié. Des interactions avec les étudiants sont présentes dans ce discours. L'enseignante s'adresse en permanence à son auditoire (« vous voyez ? » ; « vous comprenez ? » ; « imaginez... ! »). C'est dans ce discours que les contraintes par lesquelles l'enseignante est obligée par sa pratique sont exprimées.

L'enseignant de philosophie produit le texte du cours « en direct » au moment-même, même si cela n'est possible qu'au prix d'un important travail de préparation. Le texte écrit est la retranscription du discours de l'enseignant, retravaillé afin d'en éliminer les composantes trop « orales » (hésitations, etc.), et d'exprimer le plus clairement possible les idées qui sont développées oralement sous une forme parfois bien tortueuse. Le texte – oral ou écrit – reste porteur de la dévolution que l'enseignant fait du savoir qu'il enseigne. Il est nécessaire, face à un tel texte, de le retravailler personnellement : relectures, recherches annexes (grâce à des documents qui sont le plus souvent fournis par l'enseignant), reformulations, établissement de liens qui existent entre tous les éléments du cours et le problème central qu'il s'agit de cerner ; tout cela est nécessaire pour pouvoir acquérir une maîtrise de ce qui est donné.¹¹

Selon l'agencement de l'enseignement auquel il prend part, le texte prend différentes formes. Il prend également différentes places dans le savoir enseigné : référence quant au savoir enseigné, aide-mémoire, support-outil, expression des contraintes d'une pratique, commentaire... Notons, qu'il est rare qu'un cours ne mette les étudiants en présence que d'un seul texte : la plupart du temps, plusieurs textes s'y croisent : un ou plusieurs supports écrits (polycopié, documents, livres de référence), et des discours. Les relations entre ces textes sont parfois claires mais les étudiants sont parfois laissés seuls face à la tâche de les éclaircir.

4. Dramatisation : contre l'opposition « matière/manière »

Déterminer ce qui constitue le « savoir enseigné » dans un cours n'est pas simple. La complexité de ce que recouvre cette expression oblige à abandonner le recours aux expressions

de « contenu » de savoir par opposition à sa « forme » qui serait l'aspect sous lequel l'enseignant présente ce contenu ou cette « matière ». Il y a une indissociabilité entre ces éléments, et non une différence entre un « quoi » et un « comment ». « *What students learn is indeed closely associated with how they go about learning it* », écrit Ramsden (2006, p.53). Cet auteur qui travaille sur l'enseignement universitaire montre que *comment* un savoir est abordé en affecte la nature même. Il n'y a pas une nature du savoir qui puisse subsister en dehors des manières de le produire en classe. La cohérence du cours ne peut être distinguée en deux plans qui pourraient être modifiés indépendamment l'un de l'autre.

Cette impossibilité de faire la différence entre la « matière » et la « forme » du savoir se retrouve dans tous les cours que nous avons observés, même si dans un cas, le savoir enseigné peut être réduit à la juxtaposition d'informations dont le cours est l'énumération, animée mais non problématisée. C'est pourquoi la notion de dramatisation est importante : elle est la formulation en un seul mot de l'indissociabilité entre le mode d'énonciation et le savoir qui est énoncé. Qu'il s'agisse d'une énonciation à proprement parler ou d'une mise en scène par différents moyens, le « *comment* le cours est donné » *fait lui-même savoir* de par les exigences qu'il émet à l'égard des étudiants.

Le refus de l'opposition matière/manière n'est pas sans conséquences pédagogiques. Sans qu'il soit possible ici de les développer, il est important de les évoquer et d'en indiquer la nature. La *manière* n'étant pas une réalité indépendante et séparable d'une *matière*, il est inapproprié de réfléchir à des *manières* ou méthodes qui, considérées abstraitement, seraient en elles-mêmes meilleures que d'autres. Ce n'est qu'*a posteriori*, au vu de l'ensemble d'un cours, que l'on peut dire si l'agencement qu'il incarne est un succès ou pas, voire un échec complet – c'est-à-dire s'il parvient à faire exister chez les apprenants une modification de perspective et à les engager dans un travail personnel relatif à la pratique envisagée dans le cours, ou s'il ne fait qu'énoncer des informations n'engageant à rien si ce n'est à les assimiler sans susciter de démarche à leur égard.

¹¹ Il est toujours possible d'étudier par cœur un texte, même incompris. De plus, les exigences certificatives des enseignants – à savoir celles qui président à la note de l'examen – ne sont pas toujours similaires à celles qui sont mises en œuvre dans le cours.

Le fait de penser à des méthodes ayant une valeur envisagées en tant que telles et de façon indépendante de tout objet, conduit à des mécanismes consistant à appliquer à tout prix ces méthodes à des matières qui leur seraient censément compatibles *a priori*, puisque leur usage serait la marque d'un enseignement de qualité. Cette tendance, qui peut s'observer dans des enseignements mais aussi dans la littérature, mène souvent à des situations paradoxales, pour ne pas dire catastrophiques dans certains cas.¹²

Les différents enseignements que j'ai pu observer montrent que la pratique enseignante, dont l'une des contraintes fondamentales est l'obligation de faire apprendre quelque chose aux élèves, peut être mise en œuvre par des voies très différentes. Dans cette mise en œuvre, l'enseignant est le seul qui puisse rendre compte de la dramatisation du savoir qu'il enseigne bien qu'il ne soit pas maître absolu des tenants et des aboutissants de cette dramatisation – en effet, les « drames » d'un enseignant (et chercheur) en philosophie ne sont pas ceux d'une enseignante en dynamique de groupe ou d'une enseignante en droit (chercheuse et avocate). Si la nature des problèmes qui peuplent une pratique dépasse la limite de la personne de l'enseignant, c'est toutefois à elle ou à lui qu'il appartient de devoir inventer une manière de les faire exister de telle manière qu'ils puissent être transmis à son auditoire. Cette cohérence donnée à un cours par son enseignant s'est révélée, dans tous les cas observés, singulière et imprévisible. Les différentes réussites auxquelles j'ai assisté en termes de capacité à impliquer les étudiants dans les problèmes de la pratique et d'ainsi leur « dévoluer » le savoir enseigné ont pris, dans tous les cours, une forme différente et irréductible à quelques « types » figés. Ces singularités sont à chaque fois la rencontre entre une discipline, des étudiants (nombre, filière, niveau d'étude et de spécialisation), un enseignant riche de pratiques multiples et d'une histoire dans sa discipline (dont la nature varie du tout au tout entre les personnes), et d'autres dimensions encore, moins cruciales à mes yeux.

Pour chacun des cours observés, c'est la dramatisation construite par l'enseignant qui est ce qui permet le mieux de définir ou d'exprimer ce qui constitue le savoir qui y est enseigné. C'est elle qui recèle « ce qui fait savoir » dans un enseignement, et sa nature ne permet pas de dissocier matière et manière. Pour le dire autrement, il est impossible de rendre compte de la dramatisation d'un enseignement en caractérisant une forme ou un dispositif didactique appliqué à un contenu ou à un programme. Il est donc bien entendu impossible de concevoir un type de dramatisation abstraitement, hors contenu. De ce fait, on ne peut ni prédire ni prescrire ce qui, pour un programme donné (puisque les matières sont bien souvent imposées ou programmées), pour *tel* groupe d'étudiants et pour *tel* professeur, sera la dramatisation qui permettra que le cours soit un succès. Il est certain que de multiples voies sont possibles, qui ne se ressemblent pas et qui peuvent donner un cours qui transmettra véritablement un savoir. C'est bien en cela que consiste l'une des dimensions majeures de la pratique enseignante : l'invention, à chaque fois, de la ligne par laquelle passe la transmission du savoir, ligne qui ne peut être prescrite en faisant abstraction des contraintes liées à l'histoire de l'enseignant, à ses pratiques et aux situations d'apprentissage auxquelles il est confronté.

¹² Il n'est pas rare, par exemple, de voir des enseignants chercher à tout prix à « faire de la situation-problème ». Je suis très attaché à l'idée de faire exister les savoirs, durant les cours, de façon à ce que l'apprenant soit impliqué dans leur construction. Toutefois, « faire de la situation-problème » à tout prix et à tout propos frise le ridicule – voire l'horreur didactique. Les ouvrages comme les *banques de situations-problèmes* me semblent caractéristiques de cette posture qui consiste à envisager abstraitement des formes de savoirs ou des *manières* pour les appliquer ensuite, tout aussi abstraitement, sur quelque sujet que ce soit. (Voir par exemple De Vecchi, 2004.) J'ai analysé certaines des situations-problèmes proposées dans ces ouvrages en montrant en quoi, tout d'abord, elles n'ont de la situation-problème que le nom, et ensuite en quoi ces mises en scène échouent totalement à impliquer les apprenants dans une véritable construction problématique. Bien souvent, elles déguisent un processus de transmission d'informations en la déguisant en une interrogation. (Philippe, 2007, pp.67-72.) Cette problématique est l'objet d'un article à paraître prochainement.

Bibliographie

- BARBIER J.-M. (éd.) (2004), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, (1996).
- BARBIER J.-M. & GALATANU O. (éds.) (2000), *Signification, Sens, Formation*, Paris, PUF.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- BRU M. (2003), « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche », *Les pratiques professionnelles de l'enseignant. Elément pour un cadre d'analyse*, J-F. Marcel (éd.), Paris, L'Harmattan.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- DELBOS G. & JORION P. (1984), *La transmission des savoirs*, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme.
- DE VECCHI G. (2004), *Une banque de situations-problèmes tous niveaux*, tome 1, Paris, Hachette.
- DEWEY J. (1925), *Comment nous pensons*, (Traduction O. Decroly), Paris, Flammarion, (1910).
- FABRE M. (2006), « Analyse des pratiques et problématisation : quelques remarques épistémologiques », *Recherche et Formation*, n° 51, Paris, INRP, pp.133-145.
- PHILIPPE J. (2004), « La transposition didactique en question ; pratiques et traduction », *Revue française de pédagogie*, n°149, Paris, INRP, pp.29-36.
- PHILIPPE J. (2007), *Le rôle des pratiques des enseignants dans la construction des savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, inédit.
- RAMSDEN P. (2006), *Learning to teach in higher education*, Londres, RoutledgeFalmer, (2003).
- REY B. (2002), « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n°40, Paris, INRP.
- REY B. (2006), « Le savoir universitaire : un savoir sans problème ? », *Situations de formation et problématisation*, M. Fabre et E. Vellas (éds.), Bruxelles, De Boeck, pp.143-157.
- STENGERS I. (1997), *Cosmopolitiques*, tome 1 : *La guerre des sciences*, Paris, La découverte-Synthélabo/Les Empêcheurs de penser en rond.
- WHITEHEAD A. N. (1967), *The aims of education, and other essays*, New York, The Free press.