

# L'IDENTITE D'UN ENSEIGNANT AU REGARD DES SAVOIRS ENSEIGNES, A L'UNIVERSITE ET DANS LES HAUTES ECOLES

**Dominique COMPÈRE et Alain LAMMÉ**  
**Service des Sciences de l'Education**  
**ULB**

Avec l'accroissement du nombre d'étudiants qui le fréquente, l'enseignement dans le supérieur fait l'objet, depuis quelques décennies, de nombreuses études. Celles-ci se sont essentiellement centrées sur les facteurs de réussite ou d'échec des étudiants. La recherche sur laquelle s'appuie la présente proposition, *Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles*<sup>49</sup>, visait, elle, à éclairer les formes des savoirs en jeu et ce qui les déterminent.

## **Le cadre d'analyse progressivement élaboré<sup>50</sup>**

Caractériser la manière dont le savoir est traité à l'occasion d'un cours suppose d'examiner les différentes pratiques en jeu. Celle de l'enseignant et celle de l'étudiant s'imposent de prime abord.

Mais ces dernières sont influencées par des pratiques de référence. Pour l'enseignement supérieur, la pratique des chercheurs et les conditions de la production des savoirs<sup>51</sup> - la *pratique source* - influencent celle de l'enseignant. D'autre part, la pratique professionnelle - *pratique cible* - fût-elle, en fin de premier cycle celle du "métier d'étudiant"<sup>52</sup> des cycles suivants, influe également.

Comment concrétiser ces pratiques, et comprendre le champ d'opération de l'enseignant ?

Les observations, les entretiens réalisés, ont progressivement indiqué d'examiner les contraintes génériques (et leurs objets). Elles sont liées :

- **à l'institution de formation** : le nombre d'étudiants, les caractéristiques du local, les contenus imposés, le nombre d'heures, l'encadrement disponible;
- **à la pratique cible** : sa prégnance, la construction d'une identité professionnelle, les contenus incontournables pour la suite du cursus;
- **aux étudiants et à leurs attentes** : la cohérence au regard des pré acquis, leur attitude en auditoire, le respect du contrat didactique, la faisabilité du travail exigé;
- **au traitement didactique** : son orientation (progressivité ou dévolution<sup>53</sup>), l'articulation du discours en fonction des acquis, l'articulation entre cours et travaux pratiques;
- **à l'enseignant lui-même** : la transparence et explicitation du contrat, son exigence épistémologique : problématisation ou exposé énumératif;

---

<sup>49</sup>Etude réalisée en 2002-2003 par le Service des Sciences de l'Education (ULB), avec le soutien de la Communauté française, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (Recherche [99/02]).

<sup>50</sup>Pour plus de détails : Rey, B. et coll. [2004] Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les universités et les hautes écoles, in *Le point sur la Recherche en Education*, 29, 21-48. Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

<sup>51</sup>Notamment : Latour, B. [1996] "Sur la pratique des théoriciens", in Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, P.U.F., pp. 131-146; Stengers, I. [1993], *L'invention des sciences modernes*, Paris : La Découverte ; Stengers, I. [1997] *Cosmopolitiques*, tome 1, *La guerre des sciences*, Paris : La découverte-Synthélabo, les Empêcheurs de penser en rond.

<sup>52</sup>Coulon, A. [1997]. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

<sup>53</sup>Cession à l'étudiant du pouvoir d'appropriation du savoir, l'enseignant réduisant l'"apprêt didactique". CFWB. Brousseau, G. [1998], *Théorie des situations didactiques*, La Pensée sauvage, Grenoble.

- **à la pratique source** : ses exigences de production du savoir, les contenus jugés incontournables dans la discipline.

Ces faisceaux de contraintes s'exerçant sur l'enseignant, pouvait-on s'attendre à voir émerger des façons semblables de les gérer ?

## **Démarche méthodologique**

S'agissant d'une investigation exploratoire descriptive, l'étude de cas fut privilégiée. Douze cours dans différentes disciplines (Physique, Psychologie, Histoire de l'art, et Philosophie) ont été investigués. Ils se situent tantôt à l'université (dans les différents cycles) tantôt en haute école (en première année).

En l'absence d'outils préexistants d'observation appropriés et validés, les investigations des cours et des formes de savoirs, ont été menées selon des principes inspirés de l'ethnométhodologie : élaboration progressive d'un cadre théorique et d'un canevas d'indicateurs, duos d'observateurs (expert/novices) pour l'assistance aux cours, entretiens semi directifs avec l'enseignant, entretiens occasionnels avec des étudiants.

Cette démarche qualitative vise avant tout un questionnement.

## **Résultats les plus importants**

Les études de cas ont permis de mettre en évidence que chaque enseignant avait à résoudre une "équation" de contraintes à chaque fois différente. Toutes jouent à chaque fois, mais les marges de liberté pour chacune d'elles sont loin d'être identiques d'une situation à l'autre.

Si l'identité de l'enseignant a été étudiée sous l'angle psychosociologique, la personne de l'enseignant étant au centre, l'approcher au regard du savoir enseigné suppose d'examiner en premier les multiples facettes du contexte du cours considéré.

Tel enseignant d'histoire de l'art en première année d'université (plusieurs centaines d'étudiants) souhaite d'abord installer une "base" chronologique de courants marquants. Tel enseignant d'histoire de l'art en première année de haute école (plusieurs dizaines d'étudiants) ne cesse de déclencher un questionnement sur l'art, n'hésitant pas à faire appel à de multiples notions que l'étudiant, souvent désarçonné, est invité à étudier par lui-même.

Tels enseignants de psychologie en haute école -dans des départements autres que "pédagogiques"-, ne pouvant se fonder sur des cas ressortant de la pratique professionnelle visée par le cursus (les stages n'étant organisés qu'en deuxième année), font appel à des exemples d'expérience personnelle, ou à des résultats théoriques à retenir.

Tel enseignant de psychologie en première année d'université fonde son cours sur des questions épistémologiques sans en gommer la complexité, au risque de ne s'adresser qu'à une portion réduite des étudiants inscrits.

Plusieurs enseignants (université et haute école) sont amenés, faute de temps pour d'autres formules (effectifs nombreux, multiplicité des cours à évaluer ou des autres tâches scientifiques à accomplir), à limiter l'évaluation à un questionnaire de type vrai-faux.

Ces quelques exemples pourraient inciter à porter des jugements. Tel n'est pas le projet. Il s'agit ici de comprendre le positionnement de l'enseignant, de le situer.

Entre des positionnements tranchés –savoirs enseignés centrés exclusivement sur la pratique source ou exclusivement sur la pratique professionnelle– une diversité de postures se dessine. Sur cette première orientation se greffe une attention plus ou moins grande aux aspects didactiques d'une part, aux conditions d'appropriation du savoir par les étudiants d'autre part.

Les choix, pour l'échantillon étudié, ne semblent dépendre ni du champ disciplinaire, ni même du type d'enseignement, mais plutôt de la référence jugée principale du savoir ou d'autres contraintes parmi celles citées plus haut.

## **Perspectives et questions en suspens**

D'autres études de cas, et dans d'autres champs disciplinaires, sont à ce stade sans doute encore souhaitables pour conforter le canevas d'analyse obtenu. Mais ce dernier est déjà susceptible d'aider l'enseignant du supérieur à entamer une réflexion sur son positionnement et sa pratique. Une voie prescriptive catégorique paraît en effet inappropriée pour aider l'enseignant du supérieur à problématiser la facette pédagogique de son métier. Le plaisir d'enseigner dans l'enseignement supérieur apparaît comme celui de relever des défis, de prendre des risques.

Pour un cours donné, la manière dont l'enseignant gère les différentes contraintes identifiées occasionne-t-elle des difficultés pour des catégories spécifiques d'étudiants? Quelles sont ces difficultés, et comment les prendre en compte? Tel est l'objet d'une recherche en cours [2003-2005], centrée sur le rapport au savoir des étudiants.

---

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :  
[alamme@ulb.ac.be](mailto:alamme@ulb.ac.be)