



RAPPORT(S) AU(X) SAVOIR(S) :

QUELS SUJETS, QUELS SAVOIRS ?

PRÉFACE DE
Nicole MOSCONI

POSTFACE DE
Yves CHEVALLARD

DIRIGÉ PAR
Marie- France CARNUS
Pablo BUZNIC- BOURGEACQ
Dorothee BAILLET
Geneviève THERIAULT
Valérie VINCENT

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès,
consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Conception de la couverture : Stéphane Lizotte, concepteur infographiste

Note sur le processus d'évaluation par les pairs :

Le présent ouvrage est le produit d'un processus rigoureux d'évaluation par les pairs. La première version de chaque texte a d'abord été présentée et discutée durant un symposium rassemblant des chercheur·se·s spécialistes du concept de rapport au(x) savoir(s). Par la suite, chaque texte a été remanié à deux reprises à partir des commentaires, suggestions et demandes des auteur·e·s de deux autres contributions. Enfin, l'ensemble de l'ouvrage a été soumis à deux expertes indépendantes. À partir de leurs retours respectifs, les auteur·trice·s ont à nouveau été invité·e·s à apporter les modifications suggérées. Les textes présentés dans cet ouvrage en sont donc *a minima* à leur quatrième version.

Mise en ligne : Aude Gagnon-Tremblay

ISBN : 978-2-921559-49-2

Pour citer cet ouvrage :

Carnus, M.-F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G., & Vincent, V. (dir.). (2020). *Rapport au(x) savoir(s): quels sujets, quels savoirs?* Québec: Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec : juillet 2020



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

Remerciements

Les directrices et le directeur de l'ouvrage tiennent tout particulièrement à remercier :

Nicole Mosconi (Université Paris Nanterre, Paris) et Yves Chevallard (Université d'Aix-Marseille, Marseille) qui, en acceptant de rédiger la préface et la postface de cet ouvrage, lui ont – dans le même temps – donné une profondeur conceptuelle et des éclairages inédits;

Anne Jorro (CNAM, Paris) et Barbara Bader (Université Laval, Québec) d'avoir accepté d'assurer le rôle d'expertes indépendantes. Leurs lectures minutieuses ainsi que leurs retours constructifs ont contribué à améliorer la qualité scientifique des chapitres qui suivent;

L'ensemble des contributrices et des contributeurs pour leur confiance et leur engagement sans faille dans le processus d'élaboration de cet ouvrage. Sans eux, ce projet n'aurait pas pu aboutir;

Stéphane Lizotte, concepteur infographiste, pour la couverture de cet ouvrage;

Et enfin, les Livres en ligne du CRIRES pour leur enthousiasme et leur réactivité lorsque nous leur avons fait part de notre projet et pour leur accompagnement durant sa réalisation.

Table des matières

PRÉFACE	6
----------------------	----------

Nicole Mosconi

INTRODUCTION

RAPPORT(S) AU(X) SAVOIR(S) : DES SUJETS ET DES SAVOIRS AU CŒUR DES INSTITUTIONS DIDACTIQUES	12
--	-----------

Marie-France Carnus, Pablo Buznic-Bourgeacq, Dorothee Baillet, Valérie Vincent et Geneviève Therriault

PREMIÈRE PARTIE : PANORAMA CONCEPTUEL PROBLÉMATISANT LES LIENS ENTRE RAPPORT AU SAVOIR, SUJET ET/OU SAVOIR	20
---	-----------

CHAPITRE 1

RECHERCHES AUPRÈS D'ÉLÈVES ET D'ENSEIGNANTS AU REGARD DE LEURS RAPPORTS AUX SAVOIRS EN SCIENCES NATURELLES ET EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : DE QUELS SUJETS ET DE QUELS SAVOIRS S'AGIT-IL ?	22
---	-----------

Geneviève Therriault, Sylvie Fortier et Agnieszka Jeziorski

CHAPITRE 2

DE L'HYBRIDITÉ DU CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR	38
---	-----------

Chantale Beaucher et Marina Thiana

CHAPITRE 3

PAS DE SAVOIR SANS SUJET AU SEIN DES INSTITUTIONS DIDACTIQUES : CONSTRUCTIONS DE TROIS CAS EN DIDACTIQUE CLINIQUE	49
--	-----------

Marie-France-Carnus, Hela Chihi et Mohammed Saïd Aroui

DEUXIÈME PARTIE : MOBILISATION ET/OU DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT DE SUJET PAR RAPPORT AU CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR	66
---	-----------

CHAPITRE 4

LE RAPPORT DU SUJET À SON PROPRE SAVOIR : VARIATIONS SUR LES MODES D'ACCÈS DU CHERCHEUR AU SUJET DANS LES RECHERCHES EN ÉDUCATION	69
--	-----------

Pablo Buznic-Bourgeacq et Geoffrey Terrasse

CHAPITRE 5

APPROCHE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE DU RAPPORT À LA FORMATION DES ENSEIGNANT·E·S DU PRIMAIRE : UN SUJET EN CONSTRUCTION	80
--	-----------

Maryline Nogueira-Fasse

CHAPITRE 6	
ENTRE VARIABILITÉ ET SINGULARITÉ : ANALYSE DES RAPPORTS AUX SAVOIRS ET DES DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE.....	91
<i>Dorothee Baillet et Bernard Rey</i>	
CHAPITRE 7	
SUJET ET SAVOIR DEPUIS LA THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES EN MATHÉMATIQUES	102
<i>Thomas Barrier et Azzedine Hajji</i>	
CHAPITRE 8	
RAPPORT À L'ÉCRITURE D'ÉTUDIANTS EN LANGUES ET LETTRES À L'UNIVERSITÉ : QUELS SUJETS SCRIPTEURS ET QUELS SAVOIRS SCRIPTURAUX ?	114
<i>Caroline Scheepers et Stéphanie Delneste</i>	
TROISIÈME PARTIE : MOBILISATION ET/OU DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT DE SAVOIR PAR RAPPORT AU CONCEPT DE RAPPORT(S) AU(X) SAVOIR(S)	133
<hr/>	
CHAPITRE 9	
RAPPORTS AUX SAVOIRS D'ENSEIGNANTS·E·S DE BIOLOGIE. TYPES DE SUJETS FACE AUX ENJEUX QUE SOULÈVE LE VIVANT ET SA PRISE EN CHARGE SCOLAIRE.....	135
<i>Marie-Claude Bernard et Liliane Mbazogue-Owono</i>	
CHAPITRE 10	
LE RAPPORT À L'IGNORANCE DES ENSEIGNANT·E·S : FACE CACHÉE DE LEUR RAPPORT AU SAVOIR ?	150
<i>Valérie Vincent</i>	
CHAPITRE 11	
DIVERSITÉ CULTURELLE À L'ENTRÉE DANS L'ÉCOLE : QUAND LE RAPPORT À LA CULTURE INFLUENCE LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUE	166
<i>Paola Chenal</i>	
POSTFACE	177
<i>Yves Chevallard</i>	
PRÉSENTATION DES AUTEUR·E·S	184

Préface

Nicole Mosconi

Université Paris Nanterre

Cet ouvrage est issu du quatrième symposium sur le rapport au savoir qui s'est tenu dans le cadre du Réseau de recherche en Éducation et en Formation (REF), en juillet 2019. Après avoir exploré dans les ouvrages précédents plusieurs aspects des liens entre enseignant·e, apprenant·e et rapport au savoir et avoir ainsi montré la fécondité heuristique de cette notion de rapport au(x) savoir(s) dans les recherches sur le processus transmission-appropriation des savoirs, comme le dénomme Marie-France Carnus, et pour la formation des enseignant·es, le groupe organisateur a décidé de consacrer un symposium à l'exploration des deux éléments constitutifs de la notion de rapport au(x) savoir(s), le savoir et le sujet. De quel savoir parle-t-on et de quel sujet, tant il est vrai qu'on s'accorde à affirmer qu'il n'y a pas de rapport au(x) savoir(s) sans sujet ? Il s'agissait donc de poser un premier jalon sur ces questions de théorisations et de définitions des notions de savoir et de sujet, afin, comme il était écrit dans le texte de cadrage, d'« explorer et de questionner les différentes théories implicites ou explicites du sujet et du savoir convoquées dans les recherches sur le rapport au(x) savoir(s) ». Il m'avait été demandé d'assister à ce symposium et de proposer le dernier jour quelques réflexions, à partir des contributions et des échanges qui avaient eu lieu. Cette préface est le fruit à la fois de ces réflexions proposées « à chaud » et de la relecture des textes tels qu'ils doivent être publiés dans l'ouvrage.

Pour plus de clarté, il me semble nécessaire de préciser que j'ai été partie prenante de l'équipe nanterroise « Savoir et rapport au savoir » qui s'était constituée à l'initiative de Jacky Beillerot et que nous avons rejointe Claudine Blanchard-Laville et moi-même. En dialogue critique avec l'équipe Escol, nous avons défini notre projet, dans *Pour une clinique du rapport au savoir*, comme la volonté de « travailler la question de l'articulation des dimensions psychologique, institutionnelle et sociale du rapport au savoir », en affirmant que la dimension inconsciente du sujet est « trop centrale pour que nous puissions adopter un point de vue purement sociologique » (Beillerot et al., 1995, p. 9). C'est pourquoi nous avons choisi de qualifier notre approche de « socio-clinique ». Nul doute que cette préface, tout en étant attentive aux points de vue des différents textes, soit marquée par cette perspective.

À partir de cette invitation adressée aux différentes équipes de préciser ce qu'elles entendaient par savoir et sujet en explicitant plus avant leurs références théoriques, la première constatation que l'on peut faire, c'est la diversité de ces références théoriques : anthropologie, sociologie(s), psychologie, clinique psychanalytique, didactique(s), sociolinguistique, sciences du langage, philosophie. Ce qui entraîne la diversité des conceptions du savoir et du sujet. Le fait que cet ouvrage ne comporte pas de bibliographie générale mais une bibliographie spécifique après chacun des textes symbolise bien cette diversité.

Un deuxième élément, plus intéressant, c'est la nécessité dont témoignent beaucoup d'auteurs et d'autrices, comme le disent très bien Chantal Beaucher et Marine Thiana, d'une « hybridité » : la théorisation du rapport au savoir nécessite de relier entre eux plusieurs référents théoriques ; d'une part, parce que les théories ont tendance à focaliser plutôt, soit sur le savoir, soit sur le sujet, alors que

l'élaboration du concept de rapport au savoir nécessite une prise en compte autant de l'un que de l'autre ; d'autre part, pour certain-es, cette hybridité s'impose pour rendre compte plus avant de ce que suggèrent les données empiriques, quand on interroge des sujets qui sont en situation d'apprentissage ou de transmission. C'est ainsi qu'on observe des dénominations qui indiquent ces mises en relations : approche socio-anthropologique, socio-clinique, socio-didactique, anthropologie clinique, didactique clinique. Or ces emprunts à plusieurs champs théoriques supposent des réélaborations, tout un nouveau travail de conceptualisation qui concerne les notions de savoir et de sujet. En effet, pour élaborer la notion de rapport au savoir, il ne s'agit pas de considérer ces notions en elles-mêmes, mais dans leur mise en relation.

Dès lors, comment dans ce « rapport à » est déterminée la notion de savoir ? Le premier élément qui frappe dans la formulation du symposium est cette graphie qui suggère déjà la pluralité des sens, puisqu'elle entend d'emblée signaler que « savoir » peut être pris au singulier et/ou au pluriel. Savoir au singulier peut renvoyer, dans la théorie sociologique de Bernard Charlot, aux représentations du savoir dans la perspective de l'« apprendre », s'il est vrai, comme le font remarquer Geneviève Therriault et al., que « le rapport au savoir est d'abord un rapport plus vaste à l'*apprendre* ». Il peut aussi, dans une théorie d'inspiration psychanalytique, à partir de l'hypothèse de l'inconscient, renvoyer au Savoir comme « un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis comme tel à des projections et à des fantasmes » (Maryline Nogueira-Fasse), le Savoir comme objet du désir et comme défense contre l'angoisse face aux mystères du monde et de la vie humaine. On peut aussi en référence à l'épistémologie proposer, comme le fait Valérie Vincent, une définition générique du savoir, de source philosophique : « le savoir est une proposition écrite ou orale, prétendant à la validité objective et qui résiste mieux que toutes les autres, à l'épreuve de faillibilité ». Mais cette définition, pertinente pour le savoir scientifique, ne suffit pas pour rendre compte du savoir dans les institutions d'éducation et de formation. Dans ce cadre, le processus transmission-appropriation suppose tout un ensemble de savoirs concernant, d'une part, la professionnalité enseignante, et, d'autre part, le métier d'élève, qui entreraient difficilement dans cette définition. D'où le pluriel souvent utilisé quand il est question du savoir dans ce contexte pour signifier sa complexité.

Du côté de la professionnalité enseignante, les savoirs à enseigner et que l'enseignant-e doit s'approprier pour être apte à transmettre ne sont pas directement les savoirs scientifiques. La didactique a montré que, dans le cadre de l'institution scolaire, les savoirs savants sont l'objet d'une transposition didactique qui les transforme en savoirs à enseigner, à travers les programmes et les curricula et plus généralement à travers la construction des disciplines d'enseignement (les mathématiques, le français, les sciences naturelles, les sciences sociales et humaines, l'EPS...). Comme le dit Marie-France Carnus, l'enseignant-e est pris-e dans l'institution, ce qui signifie que l'institution lui impose ou lui propose des contenus de savoir, mais aussi des méthodes didactiques, même si elle ou il s'y rapporte et les interprète à chaque fois d'une manière qui lui est personnelle. Ainsi, dans les institutions d'éducation et de formation ne se transmettent pas seulement des savoirs transposés des savoirs scientifiques, mais aussi, pour reprendre la distinction de Cornélius Castoriadis, des savoirs techniques (pour agir sur les choses) et des savoirs pratiques, des valeurs (pour agir sur ou avec des humains). Si la valeur des savoirs scientifiques est la vérité ou l'objectivité, les savoirs techniques tendent avant tout à l'utilité ou à l'efficacité et les savoirs pratiques pourraient aussi avoir pour valeur l'efficacité (réussir à faire apprendre les élèves), mais encore plus des valeurs éthiques ou politiques,

quand on vise par exemple, outre l'efficacité de l'enseignement, des valeurs d'émancipation et d'autonomie, par le savoir, avec des savoirs fondés « sur l'enquête et l'ouverture » (Chevallard, cité par Thomas Barrier et Azzedine Hajji). Enseigner est bien un savoir complexe, qui suppose tous les savoirs professionnels, nécessaires à la transmission dans une institution d'éducation, non seulement la maîtrise du savoir à enseigner, mais aussi savoir construire des situations didactiques, savoir se faire comprendre, s'adapter au niveau des élèves, prendre en compte le rapport au savoir des élèves que l'enseignant·e ne doit pas confondre avec le sien, gérer la dynamique du groupe-classe, etc.

Du côté des apprenant·e s, maintenant, le processus d'appropriation suppose toute une série d'habiletés et l'on pourrait dire de savoirs techniques, bien illustrés par exemple de l'apprentissage de l'écriture académique ou scientifique d'étudiant·es avancé·es en lettres et en langues. La complexité du « savoir écrire » se révèle quand ces étudiant·es capables d'écrire des poèmes, des lettres, des textes autobiographiques, se trouvent plus ou moins démuni·es quand il s'agit d'écrire un texte long, comme un mémoire pour une validation universitaire. On voit ici que des savoirs comme maîtriser les codes du mémoire, faire un plan, un état de l'art, savoir construire une argumentation, relire et réécrire son texte etc. sont des savoirs qu'elles et ils ne maîtrisent pas et qui déstabilisent la compétence réelle d'écriture de laquelle elles et ils se croyaient jusque-là assuré·es. On peut mettre ici en parallèle les savoirs exigés des élèves par les niveaux des situations didactiques en mathématiques. De la compréhension du problème pour entrer dans la tâche, en passant par le fonctionnement pragmatique pour le résoudre, puis par une posture réflexive d'échange pour formuler et valider intellectuellement la démarche, jusqu'à savoir passer de la résolution d'un problème ou d'un exercice à la saisie de l'enjeu d'apprentissage d'un objet de savoir mathématique qui pourra être réinvesti dans d'autres situations, on pourrait dire que ces savoirs demandent, pour être acquis progressivement par les élèves, la médiation d'un·e enseignant·e, qui soit suffisamment conscient·e de ces enjeux de savoir. Enfin, la complexité du savoir est bien illustrée aussi par la proposition de Marie-France Carnus, de reprendre, dans son approche de didactique clinique, la distinction de Zizek (2015) entre savoir su : connu du sujet ; savoir connu non su : ce que le sujet sait qu'il ne sait pas ; et savoir insu : savoir qui ne se sait pas lui-même. Cette distinction circule entre les textes ; ainsi dans le texte de Valérie Vincent sur l'ignorance chez les enseignants du primaire à Genève ; mais aussi dans les textes cliniques à partir de l'hypothèse d'un désir inconscient ignoré du moi conscient.

La complexité n'est pas moindre dans les conceptions du sujet et exige aussi des distinctions en fonction des référents théoriques dans lesquels ce sujet se trouve défini. Du point de vue d'une théorie sociologique, le sujet, à la fois singulier et social, construit son rapport au savoir comme sens et valeur de l'apprendre. Il renvoie aux attitudes, dispositions, modes d'engagement de l'apprendre à propos des disciplines scolaires et des objets de savoir. Plusieurs textes reprennent la distinction de Bernard Charlot entre sujet épistémique, identitaire et social, en fonction de la relation de ce sujet au monde, à soi-même et aux autres. Une autre équipe, pour comprendre les difficultés rencontrées par les étudiant·es en début de cursus universitaire, propose de définir ces sujets étudiants par leur « manière d'être ». La manière d'être est entendue comme une attitude globale, « un principe générateur de conduites, d'opinions et de pratiques » qui rend compte de la manière dont le sujet étudiant se rapporte aux cours qu'il suit, ce qu'il en pense et ce qu'il en fait (Dorothee Baillet, Bernard Rey). Il s'agit, tout en s'inspirant de la théorie de l'habitus chez Bourdieu, d'infléchir son caractère

déterministe, de montrer que l'origine sociale ne suffit pas pour rendre compte des manières spécifiques qu'a chaque étudiant-e de percevoir les situations d'enseignement auxquelles elle ou il est confronté-e et d'y réagir. Ce qui revient à le-la concevoir comme un sujet et non plus seulement comme un agent. Quand on adopte une perspective clinique, on peut trouver dans ce que propose la philosophie contemporaine une définition opératoire du sujet : celle d'un sujet « divisé, fragmenté, opaque », et d'un sujet comme « effet des structures du monde symbolique et du langage », comme le dit Vincent Descombes (cité par Pablo Buznic-Bourgeacq et Geoffrey Terrasse). Une telle conception rejoint le point de vue d'une théorie psychanalytique, qui conçoit le sujet comme un sujet divisé, mû par des motions ignorées de sa part consciente. Il est conçu comme un sujet de désir, chez qui le désir de savoir constitué très précocement, évolue tout au long de sa trajectoire et de ses expériences biographiques. Dans la confrontation entre l'univers familial et l'univers scolaire puis professionnel, le sujet élabore et transforme sa manière singulière de se rapporter à toutes sortes de savoirs et d'objets de savoir, de leur donner sens et valeur. Le sujet se constitue dans un certain statut social, dans une certaine position de classe et de genre, qui l'amènent à la fois à valoriser certains types de savoirs et à lui en autoriser ou au contraire limiter ou même interdire l'accès, créant ainsi interdits, obligations et libertés. Les aléas de ses expériences socio-biographiques peuvent produire chez lui des conflits plus ou moins difficiles à dépasser. Le désir de savoir peut se renverser en un désir de ne pas savoir (par exemple, pour échapper au conflit de loyauté dans la discordance entre les savoirs familiaux et les savoirs scolaires) ; il peut apparaître comme le désir paradoxal de savoir sans apprendre, pour s'épargner l'expérience angoissante de l'inconnu et du manque à savoir de celui qui ne sait pas encore. Dans la perspective de didactique clinique de Marie-France Carnus, le sujet, qu'il s'agisse du sujet enseignant ou apprenant, est conçu, d'une part, comme assujéti par des déterminations institutionnelles externes qui lui fournissent à la fois contraintes et ressources ; d'autre part, sur le versant interne, comme divisé dans et par son inconscient, notamment entre ce qu'il sait qu'il faudrait faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire lorsqu'il est confronté à l'épreuve du réel de la transmission ou de l'appropriation ; et enfin comme singulier, autonome et responsable, pouvant se créer un espace de liberté par-delà les contraintes institutionnelles et contextuelles.

Si l'on en revient maintenant à la notion de rapport au savoir, pourrait-on dire qu'entre ces perspectives dont nous avons jusque-là souligné la diversité, il y a cependant des points communs essentiels ? Je voudrais en souligner cinq. Le premier serait l'idée essentielle que le concept de rapport au savoir implique de « dépasser la généralité des savoirs et des sujets » (Thomas Barrier et Azzedine Hajji). Le rapport au savoir est toujours un rapport singulier d'un sujet singulier. Dans un groupe d'apprentissage, le savoir à apprendre n'est pas appréhendé de la même façon par des enseignant-es différent-es et dans un groupe-classe par chacun-e des élèves ; et, réciproquement, selon la nature des savoirs et la diversité des institutions qui supportent ces savoirs, les sujets singuliers n'engageront pas le même rapport avec ces savoirs. Ainsi les savoirs et les sujets « sont pris dans un faisceau d'interactions multiples et réciproques » qui font la singularité du rapport au savoir de chacun et de chacune.

La deuxième idée, c'est que le rapport au savoir ne doit pas être réifié ou essentialisé. Loin d'être un rapport figé, il est dynamique, évolutif. Forgé par les expériences que le sujet a vécues dans ses divers apprentissages, depuis son plus jeune âge, il peut se transformer dans les nouvelles situations d'apprentissage qu'il peut vivre à tout moment de sa trajectoire biographique. On peut remarquer que

la question du rapport au savoir d'un sujet se pose particulièrement quand il se trouve dans une situation de transition, transition entre formation et exercice professionnel, transition au moment d'un changement de profession. Ainsi, il existe des apprentissages qui, par la confrontation à des savoirs d'une nature nouvelle, produisent chez le sujet une mise en crise de son rapport au savoir, tel qu'il s'était constitué jusque-là. On en a des exemples dans le cas de ces professionnels qui passent d'une pratique professionnelle à la formation de jeunes à cette pratique et qui doivent en même temps suivre une formation universitaire à ce nouveau métier d'enseignant, alors qu'ils et elles n'ont pas connu l'université dans leur formation initiale ; et aussi dans le cas du passage de l'enseignement secondaire à l'université où change la nature des savoirs. Mais on peut se dire que les enfants et les jeunes vivent très régulièrement à plus petite échelle ces transitions quand ils changent d'institution : de la maternelle à l'enseignement élémentaire, puis à l'enseignement secondaire, du collège au lycée, des institutions d'enseignement et de formation à l'exercice professionnel. Dans tous ces passages les sujets devront opérer des remaniements de leur rapport au savoir. Et finalement, on pourrait dire que tout apprentissage nouveau pourvu qu'il soit réel et non seulement formel (le cours que l'on « recrache » à l'examen pour l'oublier aussitôt après) modifie le rapport au savoir d'un sujet.

La troisième idée, c'est que tout apprentissage suppose une médiation par d'autres humains, qu'elle soit directe ou indirecte. Si ce médiateur est d'abord l'adulte vis à vis de l'enfant et spécifiquement le parent, puis l'enseignant vis à vis de l'élève, et le formateur vis-à-vis des sujets en formation, d'autres médiateurs interviennent aussi : les pairs, les livres, les manuels scolaires, les médias. Ainsi le rapport au savoir n'implique pas seulement un rapport binaire sujet-savoir mais un rapport ternaire sujet savoir et médiateur de savoir et même peut-être quaternaire, si l'on suppose qu'une institution et même une culture soutiennent toujours ce rapport entre un transmetteur de savoir et un apprenant. L'autre humain est présent aussi dans les objets de savoir, pour les avoir produits et pour avoir créé des institutions pour les transmettre. En ce sens, le sujet du rapport au savoir est toujours inséré dans une société.

La quatrième idée, c'est que le processus par lequel un sujet s'approprie un savoir est aussi un processus de formation de soi, il revient à entrer dans un devenir et une transformation de soi. Et, si tout apprentissage réel est finalement un développement de soi-même, qui rend le sujet plus libre, alors tout projet de transmission de savoir est aussi en même temps un projet éthique d'émancipation.

Enfin la cinquième idée, c'est qu'apprendre ne mobilise pas seulement une dimension épistémique du sujet, ni seulement une dimension sociale, mais aussi une dimension psychique, subjective et affective. Même si les approches psychanalytiques mettent l'accent plus que les autres sur cette dimension affective de l'apprentissage, cependant beaucoup des approches ici présentes notent cette dimension. Toutes s'accordent à dire que, pour apprendre, un sujet a besoin d'attribuer un sens et une valeur à l'objet de son apprentissage et à son apprentissage lui-même. Et les affects, ou comme dit Chevallard, la « passion » marquent le rapport d'un sujet au savoir. On déclare aimer ou ne pas aimer telle discipline ou tel objet de savoir. On peut entendre : « les maths, ça allait, mais le français, j'en avais rien à faire » ; on peut déclarer apprendre avec « enthousiasme », tout en étant « en conflit ouvert avec l'algèbre ». Ainsi, les membres de notre équipe, interrogeant des enfants et des adultes sur leur apprentissage des langues étrangères, avaient été frappés par l'importance des investissements affectifs qui s'exprimaient dans les nombreuses déclarations : « j'adore le russe » ou « l'allemand » ou

« l'espagnol », ou encore, « je déteste l'anglais » ou telle autre langue. On parle aussi du plaisir d'apprendre ou de la souffrance de ne pas réussir à apprendre ou de ne pas savoir. Lara dit que pour elle l'ignorance est « très pénible » (Valérie Vincent). D'un point de vue clinique, on peut concevoir le rapport au savoir comme une structure subjective qui renvoie au sujet désirant. C'est le désir, à partir des liens inconscients précoces qui se sont tissés entre sujet et savoir, qui investit tel objet de savoir, lui donne son sens et sa valeur pour le sujet et colore d'affects son apprentissage. En même temps, le désir suscite des conflits psychiques chez le sujet apprenant. Des premières expériences d'apprentissage négatives, des peurs archaïques peuvent inhiber les apprentissages scolaires. Certains sujets désirent savoir mais ont peur d'apprendre. Les frustrations liées au fait de ne pas savoir peuvent paralyser le désir d'apprendre. Certains autres désirent « ne pas savoir ». Inversement des expériences antérieures positives permettent de supporter la frustration de ne pas (encore) savoir et autorisent l'apprentissage. Apprendre suppose alors que le sujet mobilise son potentiel de créativité pour transformer le savoir qui lui est imposé ou proposé en objet interne de savoir. De là provient le plaisir d'apprendre. Si la notion de rapport au savoir souligne nos fragilités de sujet apprenant, elle peut aussi rendre compte de notre créativité et de nos accomplissements. Il faudrait aussi explorer le lien entre désir de savoir et désir d'enseigner.

Pour terminer, je voudrais rattacher à cette idée de désir de savoir une réflexion, sur les créateurs de la notion de rapport au savoir. Au fond quel est le problème que voulaient résoudre les chercheurs (et chercheuses) quand ils ont été amenés à proposer la notion de rapport au savoir ? On pense souvent qu'il s'agissait d'aborder à nouveaux frais la question des échecs scolaires et de mieux comprendre les difficultés que rencontraient les élèves dans leurs apprentissages. C'est sans doute vrai. Mais en fait, Bernard Charlot, dans un texte de 2017 (qui est cité ici par Chantale Beaucher et Marine Thiana), situe l'origine première de sa démarche dans son désir de comprendre non pas les échecs, mais « la réussite paradoxale », celle « des enfants des milieux populaires qui échappent à leur destin social ». En somme, ce que Charlot a d'abord désiré comprendre, c'était sa propre histoire. Et on pourrait en dire autant de Jacky Beillerot. En ce qui me concerne personnellement, je dirais que je cherchais à m'expliquer une réussite paradoxale non pas tant du fait de mon origine sociale que de mon sexe ; et il pourrait en être de même pour Claudine Blanchard-Laville. Telle est l'origine de cette notion du rapport au savoir. Autrement dit, ce qui a permis cette découverte que chacun avait, comme dit Charlot « une histoire singulière de savoir » qui constituait son propre rapport au savoir en tant que sujet singulier, c'est ce désir de s'expliquer sa propre histoire. Et on peut se dire que si la notion de rapport au savoir a même origine chez ces différents théoriciens, les différences de leurs histoires personnelles peuvent aussi rendre compte du fait qu'ils en ont proposé des théorisations différentes. Mais l'idée était bien de dépasser une théorie déterministe, comme celle de Bourdieu, et de postuler que l'origine sociale échoue à expliquer à elle seule la réussite ou l'échec scolaires. Seul le rapport au savoir singulier d'un sujet peut fournir cette explication, mais c'est aussi pourquoi on peut supposer qu'il peut se remanier pour dépasser les échecs. Dès lors, comprendre comment chacune et chacun peut échapper à la fatalité de son destin scolaire et social peut être entendu comme un message de bonne espérance pour toutes et tous, puisque aucun destin n'est écrit et que la transformation du rapport au savoir est toujours possible tout au long de la vie.

Nicole Mosconi
Université Paris Nanterre
15 avril 2020

Introduction

Rapport(s) au(x) savoir(s) : des sujets et des savoirs au cœur des institutions didactiques¹

Marie-France Carnus

Université Toulouse Jean Jaurès

Pablo Buznic-Bourgeacq

Université de Caen Normandie

Dorothée Baillet

Université libre de Bruxelles

Valérie Vincent

Université de Genève

Geneviève Therriault

Université du Québec à Rimouski

Si vous êtes de ces lecteur·trice·s qui, avec Charlot (2017), considèrent que le « rapport au savoir » serait moins une réponse qu'une question, alors cet ouvrage est susceptible de vous intéresser. Par ailleurs, si toujours avec Charlot (2017), vous pensez que « tout humain a un rapport au savoir, sinon il ne serait pas humain » (p. 166), alors vous entrez avec nous dans la complexité du ou des sujet(s) et du ou des savoir(s) dans le concept-même de rapport au savoir, développé depuis plus de cinquante ans (Lacan, 1966 ; Aulagnier-Catoriadis, 1968; Charlot, 1978, 1997; Beillerot *et al.*, 1989 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996 ; Chevallard, 2003 ; Laot, 2009 ; Bernard, Savard et Beaucher, 2014). Cet ouvrage a justement pour objectif d'interroger cette complexité. L'ensemble des chapitres qui vont suivre est le fruit d'un travail collectif réalisé dans un symposium que nous avons coordonné et nommé *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) : de quel(s) sujet(s) et de quel(s) savoir(s) parlons-nous ?* (Carnus, Buznic-Bourgeacq, Baillet, Therriault et Vincent, juillet 2019). Ce symposium s'est déroulé dans le cadre des 16^e rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et en Formation (REF) à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Il fait suite à trois autres symposiums que nous avons menés dans le cadre des rencontres du REF sur le rapport au(x) savoir(s) dans les institutions didactiques, et dont sont issues trois publications sous la forme d'ouvrages collectifs (dans l'ordre : Vincent et Carnus, 2015 ; Therriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2017 ; Carnus, Baillet, Therriault et Vincent, 2019).

¹ Au sens de Gérard Sensevy « Une institution didactique, ce sera une institution où apprendre et savoir seront jeu, enjeu, désir. (...) Une institution didactique, c'est une institution de l'être humain qui apprend.» (Sensevy, 1998, p. 56).

Le titre de ce présent ouvrage collectif *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* n'est pas sans histoire ni complexité. Dans un premier temps, nous proposons d'en raconter l'histoire et les raisons. Dans un deuxième temps, nous problématisons l'importance d'une attention conceptuelle aux sujets et aux savoirs dans la mobilisation du concept de(s) rapport(s) au(x) savoir(s), dans le cadre de recherches en éducation. Dans un troisième temps, nous présenterons l'architecture de ce livre qui émerge de cette problématisation.

1. Rapport(s) au(x) savoir(s) : une histoire de parenthèses

En 2013, suite à un premier symposium organisé à Genève lors des 13^e rencontres internationales du REF, certaines d'entre nous avancent l'idée d'un *rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement* pour souligner l'existence d'une « pluralité d'approches considérant tantôt le savoir dans sa généralité ou le fait de savoir ou encore d'apprendre, ou bien des savoirs particuliers » (Vincent et Carnus, 2015, p. 10). Ce faisant, les auteures justifient précisément l'emploi de l'expression « rapport au(x) savoir(s) » incluant des parenthèses pour le concept de « savoir(s) ». Par ailleurs, elles ouvrent la question de la variation possible du rapport au(x) savoir(s) selon le sujet qui transpose ce(s) savoir(s).

Si les approches de Chevallard ont largement thématiqué la transposition du savoir entre la noosphère et les curricula (1991/2005), la question du sujet qui transpose ou de celui qui « reçoit » la transposition se décline finalement en filigrane du présent ouvrage. Comme « il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet » (Charlot, 1997, p. 53) et que ce sujet, dans des institutions de formation et d'enseignement, « fait quelque chose avec » le savoir ou les savoirs (le transpose et/ou se l'approprié), notre projet est ici de proposer au lecteur un ensemble de chapitres qui [...] ont été pensés selon trois segments de la « chaîne » de transposition du savoir : (1) le rapport au(x) savoir(s) des enseignants ; (2) le rapport au(x) savoir(s) des apprenants ; (3) le rapport au(x) savoir(s) véhiculé dans la société et son impact sur celui présent dans les interstices des curricula. (Vincent et Carnus, 2015, p. 14)

Dans le prolongement de ce premier questionnement, lors des 14^e rencontres du REF à Montréal en 2015, nous avons interrogé la *rencontre énigmatique entre le rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant-e et celui de l'apprenant-e*. Dans l'ouvrage collectif qui a suivi, nous développons l'idée « d'une circulation constante du rapport au(x) savoir(s) – cette boucle ouverte à l'image du cœur et de ses vaisseaux – entre les deux acteurs pivots de la relation éducative, chacun-e d'eux-elles étant appelé-e-s à faire changer ou évoluer son rapport au(x) savoir(s) au contact de l'autre » (Therriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2017, p. 19). En postface de l'ouvrage, Charlot (2017) révèle en toile de fond la question du sujet à travers celle du sens, du plaisir et de l'identité, questions inhérentes à toute recherche en éducation voulant se préoccuper du rapport au(x) savoir(s).

Quant à moi, je considère actuellement, comme une sorte de synthèse problématique, que l'équation pédagogique fondamentale est : « Apprendre = Activité intellectuelle + Sens + Plaisir » (Charlot, 2005, 2013). Seul apprend celui qui entre dans une activité intellectuelle (au sens large, qui inclut l'imaginaire, etc.), se mobilise et étudie. Seul se mobilise dans une activité celui qui y trouve un sens. Seul y trouve un sens et persiste dans l'activité celui qui y vit une forme de plaisir (y compris, souvent, le plaisir du défi et, donc, de l'effort). Cette équation pédagogique peut constituer, je pense, le lieu de rencontre entre les recherches sur le rapport au savoir (dans leur diversité) et les questions que les enseignants affrontent dans la pratique quotidienne — ce que

me semblent confirmer les chapitres de ce livre consacrés à la formation des enseignants. (Charlot, 2017, p. 170)

Pour complexifier encore plus l'enjeu de la formation des enseignant·e·s et tout particulièrement celui de leur rapport au(x) savoir(s), nous avons coordonné un troisième symposium sur les articulations entre les recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et les formations initiales et continues des enseignant·e·s (15^e rencontres internationales du REF, 2017, Paris). Structuré « en fonction des ordres d'enseignement ainsi que des acteurs de la formation qui en sont le cœur » (Carnus, Baillet, Therriault et Vincent, 2019, p. 19), l'ouvrage collectif qui a suivi a donc à nouveau fait apparaître en filigrane la question du sujet. Dans ce cas, les sujets sont alors devenus des acteur·trice·s, ce qui fait écho aux enjeux du présent ouvrage.

Qu'il se nomme « acteur·trice », « apprenant·e », « enseignant·e » ou tout simplement « humain·e », le sujet est partout dans les recherches en éducation et *a fortiori* dans celles qui se préoccupent de rapport(s) au(x) savoir(s). On comprend dès lors que les théories du sujet aux prises avec les institutions didactiques peuvent y être centrales et que surtout, elles sont susceptibles de complexifier non seulement le concept même de « rapport(s) à », mais aussi celui de « savoir(s) » (Beillerot, 2000 ; Charlot, 1997 ; Chevillard, 2003 ; Dubet, 1994 ; Touraine, 1995 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013 ; Rochex, 1995). D'un côté, être un sujet humain qui « est son propre rapport au savoir » (Beillerot, 2000, p. 49), implique des rôles, des habitudes, des actions en situation d'enseignement, des pensées, des valeurs, des connaissances, mais aussi des ignorances : bref, une subjectivité qui imprègne ce « rapport à ». D'un autre côté, le type de savoir(s) (par exemple, des savoirs mathématiques ou en sciences humaines et sociales ou encore simplement le fait de savoir) ou bien la nature certaine ou incertaine des savoirs avec lesquels le sujet est en rapport, peut aussi impacter ce « rapport à ».

Or, l'expérience de nos différents symposiums du REF depuis 2013 montre que les concepts de sujet(s) et de savoir(s) sont souvent utilisés parfois au singulier, parfois au pluriel, de façon massive mais trop souvent implicite dans les recherches sur le rapport au(x) savoir(s). Notre intention est donc de mieux les circonscrire et les définir à travers cet ouvrage, non seulement pour la recherche en éducation, mais aussi pour offrir des développements féconds sur les plans identitaires et professionnels des acteurs œuvrant dans l'éducation et la formation (professeur·e·s, formateur·trice·s, enseignant·e·s, apprenant·e·s, éducateur·trice·s, etc.). Par exemple, pourquoi et comment la question du rapport au(x) savoir(s) invite-elle celle du sujet (Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville et Mosconi, 1989) ? En quoi le rapport au(x) savoir(s) d'un sujet est-il différent ou équivalent à sa connaissance ? Ce rapport du sujet au(x) savoir(s) varie-t-il en fonction du ou des savoir(s) dont il est question ? Et quelles seraient la consistance, la pertinence et l'opérationnalité des théories du ou des sujet(s) et de celles du ou des savoir(s) convoquées pour le développement non seulement de la recherche, mais aussi des différents acteur·trice·s de l'éducation et la formation ? Voici des questions auxquelles s'attaquent les chapitres de l'ouvrage, par des ancrages épistémologiques, théoriques ou méthodologiques divers (approches sociologiques, cliniques, anthropologiques, didactiques, etc.). En effet, la mise en dialogue de ces approches interrogera les bases de différentes logiques de formation du sujet, inévitablement mis en relation avec la notion de savoir(s). C'est la raison pour laquelle le titre de l'ouvrage porte la parenthèse supplémentaire « (s) » à « rapport » : le rapport au(x) savoir(s) peut non seulement varier selon le sujet

qui le porte, selon les périodes de sa vie, selon les situations qu'il rencontre et le(s) savoir(s) qu'il-elle manipule, éprouve, apprend ou enseigne, mais aussi entre des sujets divers.

2. Des théories du Sujet et du Savoir pour penser le(s) rapport(s) au(x) savoir(s)

Le succès notable de la problématique du rapport au(x) savoir(s) est, comme souvent, à double tranchant. Si, d'un côté, il lui a permis de traverser les décennies et les disciplines, lui assurant ainsi un étayage multiple et une prise de recul conséquente, d'un autre côté, il a pu l'entraîner dans une dilution de la variété et de la spécificité de ses enjeux scientifiques. Il n'est pas sûr que les mobilisations variées de la problématique du rapport au(x) savoir(s), parfois rabattue en modeste notion parfois galvaudée, voire en simple étiquette descriptive, évoquent des choses semblables ni même comparables. Dans un premier temps, on pourra s'en réjouir : c'est tant mieux, puisse la diversité traverser la science ! Les sciences de l'éducation en sont d'ailleurs le fruit. Mais dans un deuxième temps, on pourra s'interroger sur la nécessité et la pertinence d'un syntagme unique, le « rapport au savoir », s'il permet d'évoquer autant de choses qu'il y a de chercheurs qui souhaitent les décrire. Un enjeu scientifique collectif apparaît alors nécessaire à relever. Il s'agit de produire une problématisation à la fois cohérente et composite, qui permet de tenir un ensemble épistémologique robuste, mais laissant la possibilité aux spécificités de se déployer.

L'histoire des parenthèses qui accompagne la vie du ou des rapport(s) au(x) savoir(s) constitue une première manière d'appréhender la cohérence et la complexité de la problématique dans le respect de sa diversité. Elle permet en particulier de décrire cette double tension qui lui est intrinsèque : il y a bien à la fois du Sujet, un Sujet qui prévaut comme principe universel, comme postulat de subjectivité, comme soubassement de l'identité, et en même temps des sujets, singuliers, en chair et en os, assujettis à telle ou telle institution, produits d'histoires personnelles incommensurables. De même, il y a bien à la fois du Savoir, un processus anthropologique d'appréhension et de transformation du monde, un phénomène qui confronte l'humain à l'objectivité et la normativité, un objet nécessaire pour soutenir sa propre existence, et en même temps, des savoirs plus ou moins stabilisés, construits dans des temporalités et des espaces spécifiques (y compris culturels), produits de controverses scientifiques, de conflits sociaux, de transactions institutionnelles. Ces savoirs peuvent être déjà plus ou moins bien disciplinarisés (Astolfi, 2008 ; Perrenoud, 2011) et se présenter sous forme de propositions orales, écrites ou même imagées, à travers un grand nombre de supports (papier et/ou numérisés) et qui n'appartiennent pas seulement au monde de l'éducation : les *curricula* bien sûr, mais aussi la science vulgarisée, la presse ou même les réseaux sociaux sur Internet, comme l'illustre par exemple la période de pandémie du COVID-19 pendant laquelle nous rédigeons ces lignes.

Au travers de cette double tension, marquée par le jeu de parenthèses, se manifeste sûrement l'enjeu sous-jacent de toute réflexion sur le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) : les spécificités, les particularités, les singularités, les contextes et les histoires traversent tout processus de savoir, mais ces traversées donnent toujours à voir quelque chose d'universel qui se joue dans la rencontre entre le Sujet et le Savoir humains.

Tous les textes de l'ouvrage interrogent d'une manière ou d'une autre ces tensions. Évidemment, les différentes approches disciplinaires du rapport au(x) savoir(s) tendent à orienter le positionnement. Depuis la clinique d'orientation psychanalytique, ce sera plutôt la singularité du Sujet qui sera mise en

avant, depuis les didactiques disciplinaires, ce sera plutôt la spécificité du Savoir qui sera valorisée, depuis la sociologie, ce seront les contextes culturels et les pratiques qui seront davantage soulignés. Mais ces approches renseigneront aussi sur l'universalité des processus psychiques qui lient structurellement le(s) sujet(s) et le(s) savoir(s), sur la généricité de l'enchevêtrement des positions de sujets dans toute rencontre institutionnelle avec le(s) savoir(s), sur la structure du processus de construction de sens dans la variété des contextes culturels. Parfois, comme c'est le cas dans plusieurs textes de l'ouvrage, pour éclairer différemment l'appréhension de ces tensions, les approches seront croisées par les chercheurs. Le lecteur découvrira ainsi des approches « sociodidactique », « didactique clinique », « psychanalytique et sociologique » ou encore socio-anthropologique, voire des confrontations entre « philosophie et sciences humaines » pour étudier le(s) rapport(s) au(x) savoir(s).

Cette tendance à la rencontre épistémologique soutient les postures de tou-te-s les chercheur-e-s intéressé-e-s par la problématique du rapport au(x) savoir(s), en particulier les contributeur-trice-s de cet ouvrage. Elle conduit alors à valoriser une autre caractéristique centrale de la problématique : ce qui est investigué l'est toujours sous le registre de la complexité, de la globalité, de la vue d'ensemble. Le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) ne se donne(nt) jamais à voir dans des processus isolés, restreints par exemple au cognitif ou à l'affectif ; même si la recherche porte sur un sujet singulier, celui-ci n'est jamais envisagé comme unité indépendante ; même si l'étude réfère à un contexte spécifique, celui-ci est considéré dans toute son étendue et son hétérogénéité. Ainsi, dans les textes de l'ouvrage, on verra le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) sous le signe d'une relation de sens globale, où le sujet entre en relation avec le monde, mais aussi avec lui-même et toujours au filtre des autres ; on verra toujours un intérêt pour l'inscription sociale des processus, pour leur construction historique ; on verra des enchevêtrements de positions, voire plus généralement encore, des « manières d'être » qui ne se laissent pas réduire à telle ou telle facette du Sujet ou du Savoir ; on y verra toujours des modalités d'appréhension globale du Sujet et du Savoir, où les dilemmes, les tensions, les variations et variabilités, donnent à voir une approche complexe des phénomènes.

3. Structuration de l'ouvrage

Les onze textes de l'ouvrage tiennent tous cette posture et relèvent le défi d'une explicitation des théories du Sujet et du Savoir sous-jacentes convoquées dans la recherche mobilisant le concept de rapport(s) au(x) savoir(s). Le lecteur pourra alors apprécier, depuis une variété d'approches – sociologique, didactique, clinique, sociodidactique, didactique clinique, psychanalytique et sociologique, etc. – comment la complexité de la rencontre entre le(s) sujet(s) et le(s) savoir(s) est appréhendée. Il pourra ensuite identifier comment, dans les contextes sociaux, culturels, historiques et disciplinaires étudiés, des sujets singuliers ou interpellés à des positions particulières, rencontrent des formes de savoir variées, depuis des domaines d'activité humaine spécifiques. Il observera alors de quelle manière ces rencontres insolites sont appréhendées par les chercheur-e-s pour produire une connaissance scientifique sur le processus universel que décrit le rapport(s) au(x) savoir(s).

Afin d'organiser la saisie de cette variété de l'universel et pour maintenir la rencontre épistémologique en évitant la dilution de la problématique, tout en tenant compte de la diversité des différentes contributions, nous avons fait le choix de structurer l'ouvrage en trois parties.

La première partie donne à voir l'ampleur du chantier que nous avons ouvert à l'occasion du symposium à l'origine de cet ouvrage collectif, en proposant **un panorama conceptuel** problématisant les liens entre rapport(s) au(x) savoir(s), sujet(s) et/ou savoir(s). Elle est constituée de trois textes :

- « *Recherches auprès d'élèves et d'enseignant-e-s au regard de leurs rapports aux savoirs en sciences naturelles et en sciences humaines et sociales : de quels sujets et de quels savoirs s'agit-il ?* » coécrit par Geneviève Therriault, Sylvie Fortier et Agnieszka Jeziorski de l'Université du Québec à Rimouski et de l'Université de Montpellier.
- « *De l'hybridité du concept de rapport au savoir* » rédigé par Chantale Beaucher et Marina Thiana de l'Université de Sherbrooke.
- « *Pas de Savoir sans Sujet au sein des institutions didactiques : constructions de trois cas en didactique clinique* » de Marie-France Carnus, Mohammed Saïd Aroui et Hela Chihi de l'Université Toulouse Jean Jaurès

La seconde partie regroupe cinq textes qui mobilisent, approfondissent et/ou développent plus particulièrement **le concept de Sujet** par rapport au concept de rapport(s) au(x) savoir(s). Ainsi, le lecteur y trouvera les contributions suivantes :

- « *Le rapport du sujet à son propre savoir : variation sur les modes d'accès du chercheur au sujet dans les recherches en éducation* » coécrit par Pablo Buznic-Bourgeacq de l'Université de Caen Normandie et Geoffrey Terrasse de l'Université Toulouse Jean Jaurès.
- « *Approche clinique d'orientation psychanalytique du rapport à la formation des enseignant-e-s du primaire : un sujet en construction* » écrit par Maryline Nogueira-Fasse de l'Université Paris-Nanterre.
- « *Entre variabilité et singularité : analyse des rapports aux savoirs et des difficultés des étudiants en contexte universitaire* », texte écrit par Dorothée Baillet et Bernard Rey de l'Université libre de Bruxelles.
- « *Sujet et Savoir depuis la Théorie des Situations Didactiques en Mathématiques* » de Thomas Barrier et Azzedine Hajji de l'Université libre de Bruxelles.
- « *Rapport à l'écriture d'étudiants en langues et lettres à l'université : quels sujets scripteurs et quels savoirs scripturaux ?* » coécrit par Caroline Scheepers du Pôle académique de Bruxelles et Stéphanie Delneste de l'Université catholique de Louvain.

Enfin, la troisième partie rassemble les contributions qui se sont emparées de la problématique générale en mobilisant et/ou développant plus particulièrement **le concept de Savoir** par rapport au concept de rapport(s) au(x) savoir(s). Cette dernière partie comporte trois textes :

- « *Rapports aux savoirs d'enseignants-es de biologie. Types de sujets face aux enjeux que soulève le vivant et prise en charge scolaire* » écrit par Marie-Claude Bernard de l'Université Laval et Liliane Mbazogue-Owono de l'École Normale Supérieure de Libreville au Gabon.
- « *Le rapport à l'ignorance des enseignant-e-s : face cachée de leur rapport au savoir ?* » écrit par Valérie Vincent de l'Université de Genève.
- « *Diversité culturelle à l'entrée dans l'école : quand le rapport à la culture influence les pratiques pédagogiques* » rédigé par Paola Chenal, doctorante à l'Université de Genève.

Chaque partie débute par un court texte introductif qui présente les résumés des contributions qui la composent. L'ensemble des contributions s'attache à éclairer ces trois dimensions à partir d'études empiriques. Nous espérons que le·a lecteur·trice intéressé·e par la problématique du rapport au savoir trouvera dans cet ouvrage de quoi alimenter sa curiosité et peut-être ses futures recherches, en étant un peu plus éclairé·e sur les sujets et les savoirs qui les traversent.

Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Aulagnier-Catoriadis, P. (1968). Comment ne pas être persan?. *L'inconscient*, 8, 27-45.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formation du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (dir.) (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires.
- Bernard, M.-C., Savard, A., et Beaucher, C. (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. et Vincent, V. (coord.) (2017, juillet). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : quelles influences réciproques ?* Texte de cadrage du symposium *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants : quelles articulations ?*, Rencontres du Réseau Formation Éducation [REF], Paris, France.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Buznic-Bourgeacq, P., Therriault, G. et Vincent, V. (coord.) (2019, juillet). *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) : de quel(s) sujet(s) et de quel(s) savoir(s) parlons-nous ?* Texte de cadrage du symposium éponyme, Rencontres du Réseau Formation Éducation [REF], Toulouse, France.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. et Vincent, V. (dir.) (2019). *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Charlot, B. (1979). Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir *Éducation permanente*, 47, 5-21.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 165-173). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris : Fabert.
- Lacan, J. (1966). *Ouverture de ce recueil. Écrits*. Paris : Le Seuil.

- Laot, F. (2009). Formateurs d'adultes et diffusion de la notion de rapport au savoir. Approche socio-historique. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 163-183). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?.* Paris : ESF.
- Reuter, Y. (dir.), Cohen-Azria, C., Daunay, B. Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire.* Paris : Presses Universitaires de France.
- Therriault, G., Baillet, D. Carnus, M.-F. et Vincent, V. (dir.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (coord.) (2015, octobre). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : quelles influences réciproques ?* Texte de cadrage du symposium éponyme, Rencontres du Réseau Formation Éducation [REF], Montréal, Canada.
- Touraine, A. (1995). L'école du Sujet. Dans A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire* (p. 135-154). Paris : Les Entretiens Nathan, Actes V, Nathan.
- Vincent, V. et Carnus, M.-F. (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vincent, V. et Carnus, M.-F. (coord.) (2013, septembre). *Entre pratiques enseignantes et apprentissages : la question du rapport au(x) savoir(s).* Texte de cadrage du symposium éponyme, Rencontres du Réseau Formation Éducation [REF], Genève, Suisse.

Première partie : Panorama conceptuel problématisant les liens entre rapport au savoir, sujet et/ou savoir

Trois chapitres composent cette première partie qui propose **un panorama conceptuel** problématisant les liens entre rapport(s) au(x) savoir(s), sujet et/ou savoir.

Dans **le chapitre 1**, *Geneviève Therriault, Sylvie Fortier et Agnieszka Jeziorski*, montrent comment dans leurs recherches menées au Québec auprès d'élèves et d'enseignants, elles ont très souvent eu recours au concept de rapport aux savoirs, en s'intéressant à la relation de sens et de valeur qu'entretiennent des sujets à propos de l'enseignement des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales. Dans ce contexte, une approche dite sociodidactique du rapport aux savoirs a servi de trame conceptuelle. À l'aune de ces études, différentes questions se posent : le recours à une approche alliant la sociologie et la didactique est-il viable sur les plans théorique et épistémologique ? Sous le couvert du rapport aux savoirs, de quels sujets est-il question ? À quels types de savoirs renvoie-t-on ? Autant de questions auxquelles elles accordent une attention particulière dans ce premier chapitre en s'appuyant d'une part, sur des éléments théoriques liés aux notions de sujet et de savoir et d'autre part, sur des données empiriques issues de deux recherches antérieures.

Mots-clés

Rapport aux savoirs ; conceptions du sujet et du savoir ; élèves et enseignants du secondaire ; sciences naturelles (SN) ; sciences humaines et sociales (SHS).

Dans **le chapitre 2**, *Chantale Beaucher et Marina Thiana* clarifient leur posture face à deux aspects centraux, mais flous du concept de rapport au savoir. À partir de résultats de recherche, les auteures présentent une perspective où le sujet entre en dialogue avec lui-même et les autres pour construire son rapport au savoir. Puis, elles soulignent l'intérêt en formation des maîtres à considérer le rapport au savoir comme un rapport à *l'apprendre*. Cet apprendre, relai des attentes et impératifs scolaires et sociaux, prend forme davantage dans des relations de proximité avec les personnes significatives de l'entourage, dans l'immédiat et dans l'histoire des individus. Ainsi, les théories psychanalytiques et sociologiques du sujet, au-delà de leurs aspects antinomiques, sont contributives à la définition du rapport au savoir, montrant conjointement l'un des paradoxes les plus fascinants du concept, son hybridité.

Mots-clés

Rapport au savoir ; enseignement professionnel au Québec ; sujet apprenant ; formation des maîtres.

Dans **le chapitre 3**, *Marie-France Carnus, Saïd Aroui et Hela Chihi* présentent dans un premier temps, les principales options théoriques et méthodologiques de la didactique clinique puis, dans un second temps, exposent trois vignettes illustrant les théories relatives au(x) savoir(s) et au(x) sujet(s) élaborées et convoquées au sein de cette orientation scientifique. La première vignette rend compte des savoirs réellement enseignés par une enseignante débutante d'Éducation Physique et Sportive en France. La seconde se focalise sur les savoirs transmis par une formatrice d'enseignants exerçant en Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique à l'Université de la Manouba en Tunisie. La troisième porte sur les savoirs évalués par un inspecteur d'EPS lors d'une visite d'inspection en France. En congruence avec la théorie du Sujet convoquée, les auteur-e-s questionnent l'origine et la nature du Savoir émergeant et circulant dans ces trois institutions didactiques de nature à fournir des leviers stratégiques pour la formation aux métiers d'enseignement, d'éducation et de formation.

Mots-clés

Savoir ; Sujet ; Institution(s); didactique clinique ; Éducation Physique et Sportive (EPS).

Chapitre 1 :

Recherches auprès d'élèves et d'enseignants au regard de leurs rapports aux savoirs en sciences naturelles et en sciences humaines et sociales : de quels sujets et de quels savoirs s'agit-il ?

Geneviève Therriault

Université du Québec à Rimouski

Genevieve_Therriault@uqar.ca

Sylvie Fortier

Université du Québec à Rimouski

fortier.sylvie@gmail.co

Agnieszka Jeziorski

Université de Montpellier

agnieszka.jeziorski@umontpellier.fr

1. Introduction et éléments de problématique

Cette contribution se veut l'amorce d'une réflexion critique au regard des conceptions² du sujet et du savoir convoquées dans des recherches qui s'intéressent aux rapports aux savoirs d'enseignants et d'élèves à l'égard des sciences naturelles (SN) et des sciences humaines et sociales (SHS). Depuis le début des années 2000, de nombreuses études issues de la didactique des disciplines explorent les rapports aux savoirs de ces deux acteurs de la relation éducative. Plus rares toutefois sont les travaux qui croisent ces deux domaines, selon les principes d'une didactique de l'interdisciplinarité (Fourez, Maingain et Dufour, 2002), et qui s'engagent dans une analyse approfondie au regard des conceptions du sujet et du savoir qui s'avèrent corollaires à ces recherches. Dans ce texte, par une recension des écrits, nous tentons de mettre en lumière les théories et les conceptions du sujet et du savoir qui sous-tendent certains travaux reliés à deux perspectives différentes à propos du rapport au(x) savoir(s), soit les approches sociologique et didactique, tout en effectuant une brève incursion du côté de l'approche anthropologique. Ensuite, nous dressons un bref inventaire des recherches en didactique des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales ayant pour focale l'analyse des rapports aux savoirs. Pour éclairer notre analyse des conceptions du sujet et du savoir en relation avec différentes études s'intéressant aux rapports aux savoirs d'enseignants et d'élèves, deux illustrations seront proposées.

² La problématique articulée par les coordinatrices et le coordinateur de ce numéro thématique renvoie aux « théories » du sujet et du savoir qu'il s'agit d'investir dans les différentes contributions. Or, plus souvent qu'autrement, nous ferons plutôt ressortir dans ce texte des « conceptions » du sujet et du savoir à partir d'écrits et d'études liés à l'enseignement/apprentissage des SN et des SHS. Dès lors, il s'agit davantage ici de dégager différentes manières de concevoir le sujet et le savoir, et moins de structurer un ensemble organisé d'idées et de concepts qui serait lié à une théorie en particulier.

Il s'agit en fait de deux études québécoises que nous avons menées, qui s'articulent autour des rapports aux savoirs d'enseignants et d'apprenants lorsqu'il est question des SN et des SHS dans l'enseignement primaire et secondaire. L'analyse montre que derrière ces études sur les rapports aux savoirs d'enseignants et d'élèves à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales se cachent une multitude de manières d'appréhender le sujet et le savoir, qui se superposent bien souvent, mais qu'elles s'avèrent la plupart du temps implicites. De façon bien modeste, ce texte se propose de les mettre au jour afin d'en faire voir toute la complexité et la teneur, dans la perspective de contribuer à l'évolution théorique du concept de rapports aux savoirs.

2. Repères théoriques : le concept de rapport aux savoirs et les conceptions du sujet et du savoir sous-jacentes

Au cours des trente dernières années, le concept de rapport au(x) savoir(s) a connu un déploiement important dans le cadre de recherches en éducation et en formation, dont les approches théoriques et méthodologiques sont inspirées de la psychanalyse, de la sociologie et de la didactique (Bernard, Savard et Beaucher, 2014 ; Carnus, Baillet, Therriault et Vincent, 2019 ; Carnus, Garcia-Debanc et Terrisse, 2008 ; Nafti-Malherbe et Samson, 2013 ; Therriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2017 ; Vincent et Carnus, 2015). Pour les fins de cette réflexion, deux perspectives sont retenues, car ce sont celles qui ont le plus inspiré les chercheurs s'intéressant aux rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des SN et des SHS. Il sera donc question pour l'essentiel des approches sociologique et didactique, en outre inspirée d'une approche anthropologique de cette notion. Pour chacune, nous tenterons de préciser les théories ou les conceptions du sujet et du savoir qui les sous-tendent.

2.1. Approche sociologique du rapport au savoir

Dès le début des années 1990, des sociologues de l'éducation œuvrant au sein de l'équipe ESCOL (Éducation, Socialisation et Collectivités Locales) (Charlot, 1997, 2001, 2003, 2017 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 2004) proposent une théorie du « rapport au savoir », formulé au singulier. Ces travaux, initiés en France, se sont d'abord attardés à une meilleure compréhension du rapport au savoir de jeunes de milieux défavorisés, en s'intéressant plus particulièrement à leur histoire personnelle, sociale et scolaire³. Une définition fondatrice, formulée par Charlot (1997), est très souvent associée à cette conception sociologique, considérant le rapport au savoir comme : « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (p. 94). Il ajoute que le savoir « n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres » (p. 74). Ces définitions témoignent d'une part, que le rapport au savoir est d'abord un rapport plus vaste à l'apprendre, et d'autre part, que *sujet* et *savoir* sont inextricablement liés par cette idée de « relation » ou de « rapport à ».

³ Selon Charlot (1997), les théories de la reproduction, celles sur l'origine sociale ou le handicap socioculturel expliquent l'échec scolaire en termes de manques ou de lacunes, ce qui revient à aborder la réalité sociale et scolaire « par la négative » (Kalali, 2007).

Il en résulte une théorie du sujet et du savoir où le sujet apprenant est à la fois *social* et *singulier*. Le sujet est *singulier* en ce sens qu'il revêt un caractère unique, reconnaissant dès lors l'existence d'un « Je » épistémique. Ce que Charlot (2001) nomme le « petit homme » deviendra un sujet humain par un processus d'appropriation du monde et du patrimoine de l'humanité. C'est ce processus qu'il appelle « apprendre ». À priori, le sujet que décrit Charlot est incomplet et inachevé. Il n'est pas un donné préexistant, mais bien construit socialement. Ce processus requiert en effet la médiatisation de l'autre ou des autres humains (famille, adultes, enseignants, pairs, auteurs de manuels, institutions...), faisant ainsi apparaître le sujet *social*. Un tel mouvement de construction de soi et d'appropriation du monde nécessite une part d'activité du sujet, où l'intervention de l'autre s'avère essentielle (Charlot, 2003). Ici, le rapport au savoir désigne un rapport plus vaste à l'*apprendre*, intérieur et extérieur au sujet.

Dans une définition du rapport au savoir formulée par Charlot (1997), conçu en tant que rapport au monde, à soi et aux autres, trois dimensions interreliées se dégagent : *épistémique*, *identitaire* et *sociale*. La dimension *épistémique* (ou le rapport au monde) désigne l'appropriation d'un objet virtuel, le savoir, consigné dans des objets empiriques (livres, manuels, programmes scolaires), prenant place dans des lieux comme l'école et déjà acquis par certaines personnes, dont l'enseignant. C'est le rapport entretenu avec un savoir en tant qu'objet (ou avec le monde). La dimension *identitaire* concerne l'histoire du sujet, son image personnelle, ses attentes, ses buts, ses repères, ses pratiques, sa manière de concevoir la vie et les rapports qu'il entretient avec les autres. C'est la relation de sens qui s'établit entre le sujet et le savoir, qui ne peut s'accomplir qu'en présence de l'autre, physiquement ou virtuellement. La dimension *sociale*, quant à elle, ne s'ajoute pas aux deux dimensions précédentes. Elle leur confère plutôt une forme particulière en s'intéressant aux contextes (social, économique, culturel, etc.) dans lesquels évoluent les sujets.

Si ces études précitées ont développé une approche sociologique afin d'analyser le rapport aux savoirs d'apprenants, un autre courant de recherche s'est structuré autour du rapport au savoir de l'enseignant (Akkari et Perrin, 2006 ; Baillet, 2017 ; Bernard, Savard et Beaucher, 2014 ; Carnus *et al.*, 2019 ; Jellab, 2006, 2008 ; Therriault *et al.*, 2017 ; Vincent et Carnus, 2015 ; Vincent, 2017). Ces travaux – et bien d'autres encore – montrent la pertinence de cette notion pour examiner différentes facettes de l'expérience professionnelle ou de formation d'enseignants, de la maternelle à l'université. Et bien que les études précitées ciblent généralement des disciplines d'enseignement en particulier (langues, mathématiques, sciences naturelles, sciences humaines et sociales, éducation physique et sportive...), celles-ci témoignent d'un certain rapport à l'*apprendre*, mais également et surtout d'un rapport à l'*enseigner*, faisant intervenir diverses pratiques pédagogiques. Or, les recherches sur le rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant qui explicitent la conception du sujet sous-jacente se font rares. On peut toutefois citer la recherche de Vincent (2017), qui ancre délibérément la notion de rapport au savoir des enseignants dans une théorie plus large du sujet. Les types de savoir, eux, sont assez variés lorsqu'on s'intéresse aux enseignants en exercice ou en formation, oscillant entre des savoirs de nature professionnelle, scientifique, académique, scolaire, lié à la pratique de l'enseignement d'une discipline, etc.

2.2. Approche didactique des rapports aux savoirs

Notion déjà très utilisée en sociologie dès les années 1990, certains renvois à l'idée de rapport au(x) savoir(s) sont aussi faits dans les didactiques disciplinaires, d'abord à partir des travaux de Chevallard (1992, 1996, 2003) en didactique des mathématiques. Ce dernier agit en tant que précurseur en introduisant à sa réflexion sur la transposition didactique la question de la relation qu'entretient un sujet avec une institution scolaire ou encore avec un objet de savoir scolaire. Ce que Chevallard appelle l'« approche anthropologique des savoirs » s'articule autour de l'objet à enseigner, mais aussi d'une institution comme l'école (Caillot, 2014). Une telle approche s'intéresse donc aux effets du contexte institutionnel sur la relation didactique qui s'établit entre l'élève et le savoir. Selon cette conception anthropologique du rapport au savoir, le rapport personnel se construit et se modifie – ce qui signifie « apprendre » – sous les pressions exercées par le rapport de l'institution à l'objet.

Inspirées par les approches sociologique et anthropologique précitées, des études en didactique des disciplines ont fait appel au concept de rapports aux savoirs, alors formulé au pluriel, tant auprès d'enseignants que d'apprenants (Caillot, 2014 ; Maury et Caillot, 2003). Bien que ces recherches en didactique empruntent de multiples avenues sur les plans théorique et méthodologique, celles-ci visent globalement à cerner le rapport ou la relation qui s'établit entre un sujet ou un objet de savoir en particulier. Le savoir ne renvoie plus à l'idée plus vaste d'apprendre, comme c'est le cas dans l'approche sociologique, mais plutôt à des « savoirs » à proprement parler, tantôt plus homologués, tantôt plus controversés et incertains, rattachés à des domaines (sciences naturelles, sciences humaines et sociales...) et à des disciplines spécifiques (mathématiques, biologie, chimie, histoire, géographie...). Ainsi, si l'approche sociologique se situe plutôt du côté du *sujet* (singulier et social), l'approche didactique, elle, se situe résolument du côté du *savoir*. Cela dit, les recherches en didactique font aussi appel aux approches sociologique et anthropologique dans la mesure où elles demeurent préoccupées par la relation de sens et de valeur qui se joue entre le sujet et le savoir, et prennent place dans des institutions telles que l'école, la classe ou encore les programmes et les manuels scolaires.

2.2.1. Recherches sur les rapports aux savoirs d'élèves en SN et en SHS

En didactique des sciences naturelles (SN) de même qu'en didactique des sciences humaines et sociales (SHS), les travaux ayant recours au concept de rapport aux savoirs se sont multipliés au cours des vingt dernières années. Et bien qu'ils convoquent divers cadres théoriques et méthodologiques, ces recherches contribuent à éclairer le sens de l'expérience scolaire ou professionnelle d'élèves ou d'enseignants. Soulignons également que d'autres concepts sont mobilisés dans le but de cerner le point de vue de ces deux acteurs de la formation⁴, mais notre état des recherches se limitera à celles ayant recours au concept de rapports aux savoirs, en commençant par les études qui se sont intéressées aux apprenants.

⁴ Des chercheurs font entre autres appel la théorie des représentations sociales, au concept de croyances épistémologiques (*epistemological beliefs*) ou à l'étude des conceptions d'enseignants ou d'apprenants à l'égard d'un domaine (les SHS, les SN...) ou d'une discipline (biologie, chimie, physique, histoire, géographie...).

Ces recherches⁵ visent généralement à cerner la manière dont des élèves ou des étudiants – de l'école primaire à l'université – envisagent une discipline scientifique (les sciences physiques, la biologie...), une matière scolaire (les sciences et de la vie et de la Terre [SVT], l'histoire-géographie...) ou encore certains objets de savoir (la foudre, le volcanisme, l'électromagnétisme, l'évolution des espèces, le vivant, les biotechnologies...). Empruntant une approche dite sociodidactique, elles cherchent essentiellement à mieux comprendre les attitudes, les dispositions et les modes d'engagement d'apprenants à propos de disciplines ou de contenus précis (Cappiello et Venturini, 2011 ; Pouliot, Bader et Therriault, 2010 ; Therriault, Bader et Ndong Angoué, 2013). Cependant, ces recherches s'attardent principalement à la dimension *épistémique* centrée sur les savoirs, ces dernières ayant une légitimité toute particulière en didactique. Les dimensions *sociale* et *identitaire* (Charlot, 1997) sont généralement moins affirmées, mais certains chercheurs ont voulu pallier à cette lacune en s'engageant dans l'identification de rapports *idéaux typiques* aux savoirs, faisant ressortir le caractère imbriqué de ces trois dimensions : le travail de Venturini et Cappiello (2009) en est un exemple probant.

2.2.2. Recherches sur les rapports aux savoirs d'enseignants en SN et en SHS

Aussi, dans le champ de la didactique des disciplines, les études centrées sur les rapports aux savoirs d'enseignants s'avèrent assez peu nombreuses. En didactique des sciences naturelles (SN), il est possible de relever les travaux menés par Calmettes (2015), Pautal, Venturini et Dugal (2008) ainsi que ceux de Venturini, Calmettes, Amade-Escot et Terrisse (2007). Dans ces trois cas, l'analyse des rapports aux savoirs s'insère dans le cadre plus large de l'analyse de pratiques d'enseignement en physique ou encore en biologie. Plus particulièrement, Calmettes (2015) fait l'analyse des rapports aux savoirs de la physique et de ceux à l'égard de la physique scolaire chez de futurs enseignants. Il parvient entre autres à articuler des idéaux-types qui s'avèrent plutôt caractéristiques de la mise en œuvre des démarches d'investigation scientifique chez des enseignants français. Quant à Venturini *et al.* (2007), ils dégagent deux composantes du rapport aux savoirs de la physique d'une enseignante expérimentée dans un lycée, au moment où elle a appris la physique et au moment où elle l'enseigne. Ces composantes servent ensuite de filtre à l'analyse praxéologique de séquences ordinaires en physique, au début du programme d'électricité. Enfin, Pautal *et al.* (2008) mobilisent une approche appelée socioanthropologique du rapport aux savoirs dans le but de mieux comprendre l'action didactique inhérente à une séquence d'enseignement en SVT sur la circulation sanguine au primaire, tant auprès des élèves que de l'enseignante.

Encore moins nombreuses sont les recherches en didactique des sciences humaines et sociales (SHS) qui s'intéressent spécifiquement aux rapports aux savoirs d'enseignants (Vincent et Carnus, 2015). Toutefois, et selon une approche moins didactique que sociologique et anthropologique, on peut mentionner l'étude de cas menée par Vincent (2017) dans le contexte suisse sur les liens entre le rapport au savoir de trois enseignants du primaire et leurs pratiques pédagogiques lorsqu'il s'agit de

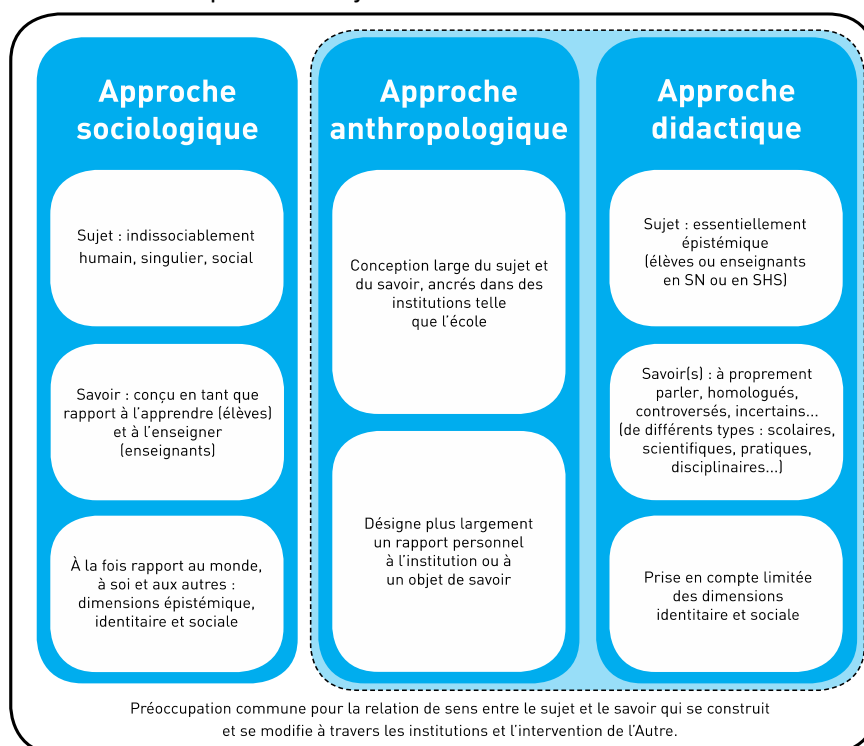
⁵ Les recherches en didactique des sciences s'intéressant à la perspective de l'élève sont nombreuses (Catel, Coquidé et Gallezot, 2002 ; Chartrain et Caillot, 2001, Kalali, Therriault et Bader, 2019 ; Schragar, 2011 ; Venturini, 2007a, 2007b, 2009 ; Venturini et Albe, 2002, etc.). Les recherches sur les rapports aux savoirs d'élèves face aux SHS se font un peu plus rares (Gagnon, 2011 ; Haeberli, Hertig et Varcher, 2011 ; Haeberli et Jenni, 2015 ; Leblanc, 2013).

l'enseignement de la préhistoire. Une autre étude retient notre attention, celle de Lebrun et Lenoir (2001) qui cherche à dégager le rapport au savoir de futures enseignantes du primaire au Québec, passant par l'analyse de leurs planifications d'activités en SHS. Ceci permet aux chercheurs d'inférer une posture épistémologique dominante, de type réaliste (le savoir est considéré comme une entité autonome, une chose ou une technique à acquérir : l'action humaine n'interfère pas dans ce processus), qui s'avère opposée à la référence faite au socioconstructivisme dans les programmes scolaires du primaire et dans la formation initiale des enseignants.

Il y a par ailleurs nos recherches menées au Québec (Fortier et Therriault, 2019 ; Therriault, 2008 ; Therriault et Harvey, 2013 ; Therriault, Morel et Letscher, 2015) qui s'intéressent aux futurs enseignants du secondaire et à leurs rapports aux savoirs dans différents contextes de formation (par exemple, la formation académique suivie à l'université et la formation pratique en milieu scolaire) et à propos de deux domaines d'apprentissage, soit les sciences naturelles et les sciences humaines et sociales. Selon une approche dite sociodidactique, les dimensions épistémique, identitaire et sociale du rapport aux savoirs sont mises à profit. Certains des résultats obtenus dans le cadre de ces travaux seront d'ailleurs mis en lumière dans le prochain segment, dans la perspective d'approfondir la réflexion au regard des conceptions du sujet et du savoir qui s'avèrent corollaires à ces recherches en SN et en SHS.

La figure 1, qui suit, propose une synthèse des éléments liés aux théories ou aux conceptions du sujet et du savoir qui ont été relevés dans ces différents travaux empruntant une approche tantôt d'inspiration sociologique ou didactique. Dans cette figure, l'approche anthropologique du rapport au savoir a été amalgamée à l'approche didactique.

Figure 1 : Synthèse des approches du rapport au(x) savoir(s) pour l'enseignement et l'apprentissage des SN/SHS : théories ou conceptions du sujet et du savoir mobilisées



3. Deux illustrations du rapport aux savoirs d’enseignants et d’élèves à l’égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales

À la lumière de ce tour d’horizon scientifique se rapportant aux recherches auprès d’enseignants et d’élèves en SN et en SHS ayant mobilisé le concept de rapport au(x) savoir(s) selon des perspectives diverses, il s’avère pertinent de poursuivre et d’enrichir cette réflexion entourant les conceptions du sujet et du savoir à partir de deux illustrations. La première illustration est issue d’une étude que nous avons menée auprès d’étudiants en formation initiale à l’enseignement d’une université québécoise et la seconde découle d’une recherche auprès d’élèves de la fin du secondaire à propos de leurs rapports aux savoirs face à deux domaines, soit les sciences naturelles (SN) et les sciences humaines et sociales (SHS). Les questions suivantes orientent notre démarche d’analyse secondaire de ces données tirées de deux études : du point de vue des conceptions du sujet et du savoir, qu’est-il possible d’extraire de ces recherches s’intéressant aux enseignants et aux élèves autour d’enjeux liés à l’enseignement/apprentissage des SN et des SHS ? Ces éléments seront repris puis discutés plus loin dans ce chapitre, mais avant il apparaît pertinent de s’attarder brièvement au contexte prévalant dans ces deux recherches ainsi qu’à la méthodologie utilisée.

3.1. Contexte des deux études et méthodologie

Une première étude (Therriault et Morel, 2016) poursuit l’objectif général d’explorer les croyances épistémologiques et les rapports aux savoirs scolaires qu’entretiennent de futurs enseignants à l’égard de deux domaines instaurés aux ordres primaire et secondaire⁶, soit les sciences naturelles (SN) et les sciences humaines et sociales (SHS)⁷, en référence au contexte des stages en milieu de pratique⁸. Elle s’insère dans le cadre de la formation initiale des enseignants au Québec, marquée par deux grands axes fédérateurs : la formation d’un maître *professionnel*, s’inscrivant notamment dans une perspective d’approche par compétences, et d’un maître *cultivé*, qui souligne la nécessité d’une compréhension, par la personne enseignante, de l’histoire et de l’épistémologie des disciplines d’enseignement (Ministère de l’Éducation du Québec [MEQ], 2001 ; Tardif, 2018).

Dans une perspective tout autre, celle de la mise en œuvre d’une approche interdisciplinaire et du traitement des questions socialement vives (QSV : Legardez et Simonneaux, 2006) à l’école secondaire, une seconde étude (Therriault, Jeziorski, Bader et Morin, 2018) a pour objectif de dégager des ressemblances et des différences entre les rapports aux savoirs d’élèves québécois de la fin du

⁶ Au Québec, l’ordre primaire correspond aux six premières années de la scolarité. L’ordre secondaire comprend cinq années.

⁷ Dans les programmes scolaires québécois et ceux de la formation initiale à l’enseignement, il est question des domaines « Science et technologie » et « Univers social », mais pour les fins de l’article, les appellations « Sciences naturelles (SN) » et « Sciences humaines et sociales (SHS) » seront retenues.

⁸ L’analyse du rapport aux savoirs des étudiants en enseignement s’inscrit dans un programme de recherche plus vaste visant l’analyse des relations entre les croyances épistémologiques, le rapport aux savoirs et les conceptions de l’enseignement et de l’apprentissage de futurs enseignants, d’après une méthodologie mixte (Therriault, Morel et Letscher, 2015). L’analyse présentée ici correspond au volet qualitatif de l’étude (Therriault et Morel, 2016).

secondaire au regard de deux domaines disciplinaires, soit les sciences de la nature (SN) et les sciences humaines et sociales (SHS)⁹.

Ces deux études s’inscrivent dans une approche dite sociodidactique du rapport aux savoirs (Charlot, 1997 ; Cappiello et Venturini, 2011), permettant la prise en compte des dimensions épistémique, identitaire et sociale, et font intervenir des éléments du rapport à *l’enseigner* et du rapport à *l’apprendre*. Le tableau 1 qui suit expose les grandes lignes de la méthodologie employée dans ces deux études.

Tableau 1 : Éléments de méthodologie utilisée dans deux recherches s’intéressant aux rapports aux savoirs de futurs enseignants et d’élèves face aux SN et aux SHS au Québec

Étude 1 : Croyances épistémologiques et rapports aux savoirs de futurs enseignants de SN/SHS	Étude 2 : Rapports aux savoirs d’élèves du secondaire face aux SN/SHS
Échantillon	
Il est composé de 26 étudiants – futurs enseignants – de trois programmes de formation initiale à l’enseignement d’un même établissement universitaire : 12 en début et 14 en fin de parcours.	Il comporte 10 élèves de cinquième secondaire d’une même classe, âgés de 16 et 17 ans.
Instrumentation	
En entretiens individuels d’explicitation, 14 futurs enseignants se sont exprimés à propos du domaine des SN et 12 au sujet des SHS. Ils se prononçaient alors sur leurs réponses données dans un questionnaire fermé sur leurs croyances épistémologiques (Hofer, 2000 ; Therriault, 2008) et devaient établir des parallèles entre ces éléments et l’enseignement de ces disciplines (SN et SHS) en contexte de stage.	Ces élèves ont participé à un entretien individuel semi-directif comportant des questions liées aux trois dimensions (épistémique, identitaire et sociale) du concept de rapport aux savoirs, et cela au regard des SN, d’une part, et des SHS, d’autre part.
Méthodes d’analyse des données	
Une analyse thématique des données d’entretiens (Paillé et Mucchielli, 2012), à l’aide d’une grille comportant des catégories émergentes et prédéterminées, a permis de faire ressortir les trois dimensions (épistémique, identitaire et sociale) du rapport aux savoirs.	Lors de l’analyse thématique du corpus, les données tirées des dix entretiens ont été classées selon les trois dimensions du rapport aux savoirs et selon les deux domaines (SN/SHS).

⁹ Il s’agit d’une recherche plus vaste financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, Therriault et Bader, Subventions de développement Savoir, 2012-2015) au cours de laquelle 41 élèves de quatrième secondaire et leurs enseignants se sont engagés dans la réalisation d’un projet interdisciplinaire sur les changements climatiques. Dans ce contexte, des données complémentaires se rapportant aux rapports aux savoirs scientifiques ainsi qu’aux pratiques d’engagement scolaire et écocitoyen des élèves ont été recueillies au moyen de questionnaires et d’entretiens, une année après la mise en œuvre de la démarche, alors que les élèves se trouvaient en cinquième secondaire.

3.2. Résultats : dimensions du rapport aux savoirs relevées dans ces deux recherches

Sur la base de ces deux illustrations, il est possible de formuler différents constats quant aux conceptions du sujet et du savoir que ces recherches recèlent (Therriault *et al.*, 2018 ; Therriault et Morel, 2016). Dans ce qui suit, les principaux résultats découlant de l'analyse croisée des dimensions épistémique, identitaire et sociale seront présentés de manière séquentielle, en s'attardant à des éléments de la grille d'analyse spécifique à ces deux études.

3.2.1. Dimension épistémique : rapport aux savoirs et à la connaissance

D'abord, au regard de la *dimension épistémique*, il apparaît que les futurs enseignants de SN et de SHS rencontrés dans le cadre de la première étude évoquent différentes manières d'appréhender le savoir, qui semblent coexister dans leur discours. À titre d'exemple, tout en soulignant leur attachement à la compréhension des notions à enseigner, les enseignants stagiaires mentionnent que la connaissance est construite activement par l'apprenant, en interaction avec d'autres : « C'est censé venir d'eux. [...] Admettons qu'elle n'a pas de sens sa conception, mais il a le droit de la garder, puis il a droit de ne pas me croire aussi. C'est mieux que ce soit par lui-même qu'il la change sa conception. » (Futur enseignant 04-ST¹⁰). Ces deux conceptions du savoir scolaire auxquelles réfèrent les enseignants en formation témoignent de postures relatives à la connaissance qui s'avèrent contrastées, bien que complémentaires. D'un côté, la compréhension des savoirs peut être mise en relation avec une conception cognitiviste de la connaissance, de l'autre, l'idée d'une construction individuelle et collective des connaissances est communément associée au socioconstructivisme.

Un constat similaire peut être formulé au sujet des rapports aux savoirs d'élèves face aux domaines des SN et des SHS. Dans cette deuxième étude, les rapports des apprenants à propos de ces deux disciplines s'avèrent tout aussi contrastés et variés. En effet, l'analyse met en évidence une distinction selon le domaine disciplinaire (SN ou SHS) concernant notamment la nature des savoirs scientifiques. À l'égard des SHS, ils mentionnent que ces savoirs sont sujets à l'interprétation et au débat, tout en soulignant par ailleurs que les SN produisent « une seule réponse », qui ne peut être remise en question : « C'est moins souvent des faits clairs qu'en SN, je trouve [en SHS]. C'est moins prouvé scientifiquement, tu sais, c'est humain, c'est plus variable, donc souvent c'est discutable » (Élève 10). Ces différentes manières de concevoir les savoirs scientifiques en SN et en SHS permettent également d'induire certaines postures épistémologiques (empirico-réaliste, socioconstructiviste, voire relativiste), qui s'avèrent parfois opposées les unes aux autres.

3.2.2. Dimension identitaire : rapport à soi

Dans la première étude, l'analyse de la *dimension identitaire* du rapport aux savoirs fait ressortir le positionnement de ces enseignants en formation à l'égard de la *source des savoirs*, une composante des croyances épistémologiques. D'abord, l'idée d'un professionnel « héritier, critique et interprète d'objets de savoir » (MEQ, 2001, p. 61) de l'enseignement ressort nettement de cette recherche. Ainsi, développer le sens critique est important, d'abord pour l'enseignant lui-même : « pour être professionnel, il faut être capable de justifier ses actes, faire preuve de jugement. [...] On enseigne qui on est » (Futur enseignant 26-ST). Les stagiaires disent également ne pas hésiter à remettre en question les manuels scolaires de SN ou de SHS lorsque les savoirs entrent en contradiction avec leurs

¹⁰ ST renvoie au domaine d'apprentissage *Science et technologie*, tandis que US réfère à celui de *Univers social*.

propres expériences : « [...] Je me fie à mon expérience personnelle parce que je l'ai expérimenté. » (Futur enseignant O2-ST), ce qui pourrait être associé à une épistémologie socioconstructiviste, tant dans la manière de concevoir le sujet que le savoir.

Dans la seconde étude, la demande des élèves à exercer en classe une réflexion critique semble plus présente en SHS qu'en SN. Cette dernière met aussi en lumière un rapport à soi en tant qu'élève qui pourrait être associé au cognitivisme et au béhaviorisme puisque, chez certains élèves, pour réussir, il faut être capable de mémoriser des faits, s'entraîner et faire des exercices. De plus, en SN, l'acte d'apprendre est vu comme un effort, tandis qu'en SHS, ce serait une question de personnalité et d'ouverture d'esprit, « c'est inné ». Ici, autour de l'analyse de la dimension identitaire, diverses conceptions du sujet émergent, mais une posture que l'on pourrait qualifier de « critique » semble plus prégnante dans le discours des enseignants et des élèves, surtout lorsqu'il est question des SHS. En entretien, les élèves ont cité les caractéristiques requises pour réussir en classe et pour se diriger vers un métier lié aux SN ou aux SHS. Pour réussir en SN, la majorité des élèves interrogés soulignent la nécessité d'être « discipliné », « cartésien », « perfectionniste » et « persévérant ». De manière assez contrastée, les élèves mentionnent que la réussite en SHS est davantage « une question de personnalité » et requiert de l'« ouverture d'esprit », de l'« empathie » et de la « créativité ». Au sujet des enseignants, les élèves ont exprimé qu'un bon enseignant de SN vulgarise, alors qu'un bon enseignant de SHS favorise le débat et la réflexion.

3.2.3. Dimension sociale : rapport aux autres

La *dimension sociale*, définie ici comme le rapport aux autres, est relevée dans la première étude à partir de deux perspectives, celle de l'enseignant associé¹¹ et celle des élèves du primaire et du secondaire. Le plus souvent, les enseignants stagiaires reconnaissent l'expertise de l'enseignant associé qui les accueille dans le milieu de pratique, et sont hésitants à remettre en question ce savoir d'expérience. Ils soulignent que le contexte d'évaluation dans lequel s'inscrit la relation stagiaire-enseignant associé ne leur permet pas de questionner cette expertise, les savoirs enseignés et les méthodes privilégiées : « Surtout moi avec la professeure [l'enseignante associée] qui nous accueille, je ne pense pas que c'est le moment de dire "Non, ce n'est pas vrai". [...] On a un programme à suivre. » (Future enseignante 09-US). Assez paradoxalement, lorsqu'il est question du rôle de l'apprenant ou de l'élève, du point de vue du stagiaire en enseignement, l'importance d'être critique face aux savoirs scolaires en SN et en SHS ressort : « Il a raison de poser ses questions puis de mettre en doute ce que l'adulte dit. » (Futur enseignant 05-ST). D'autres émettent un avis contraire : l'élève doit s'en remettre à l'enseignant et aux contenus des programmes scolaires.

Le rapport aux enseignants exprimé par la majorité des élèves de la seconde étude semble cohérent avec leur rapport épistémique aux savoirs. De manière conséquente, en classe de SN, les élèves placent le contenu au centre du processus enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant de sciences est de vulgariser les savoirs. En SHS, la méthode utilisée pour enseigner et faire apprendre semble être plus importante que le contenu, selon les élèves interrogés. L'enseignant

¹¹ Dans l'Europe francophone, l'expression « maître de stage » est plus souvent employée pour désigner l'enseignant associé, chargé d'accueillir et d'intégrer le stagiaire en enseignement dans le milieu de pratique. Ce dernier a aussi pour mission d'évaluer le stagiaire, en coresponsabilité avec le superviseur universitaire.

devrait alors privilégier les interactions au sein de la classe de sciences humaines ainsi que l'échange de points de vue.

En ce qui a trait à la dimension *sociale*, dans les deux études que nous avons menées, il a surtout été question des multiples statuts et rôles exercés par divers acteurs de l'éducation ou de la formation, ce qui renvoie en fin de compte aux rapports à différentes institutions, au sens qui est conféré à l'idée d'institution selon une approche anthropologique des savoirs telle que décrite par Chevallard (1992, 1996, 2003).

4. Discussion et conclusion : qu'est-il possible d'observer au regard des conceptions du sujet et du savoir dans ces deux illustrations et les travaux antérieurs ?

Dans ce texte, nous avons cherché à expliciter certains éléments des théories ou des conceptions du sujet et du savoir présents dans différents travaux faisant appel au concept de rapports aux savoirs en didactique des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales, tant auprès d'enseignants que d'apprenants. Entreprise périlleuse s'il en est une ! Et s'il nous fallait répondre à la question « de quels sujets et de quels savoirs s'agit-il dans ces recherches ? », nous serions portées à affirmer qu'il n'y a pas de réponse unique à celle-ci. Il s'agissait avant tout, pour nous, de tenter de dégager, par une réflexion théorique approfondie et par l'entremise de deux illustrations, les différentes conceptions du sujet et du savoir qui se cachent derrière certains travaux sur les rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants de SN et de SHS.

À propos de l'idée de *sujet*, nous considérons au final que les deux acteurs de la relation éducative (élèves et enseignants) sont marqués à la fois par leur singularité, leur socialité et leur complexité. En effet, qu'il soit élève ou enseignant, le sujet reçoit, interprète, évalue, mais surtout se « positionne par rapport aux » savoirs selon le contexte (rôle social, expérience personnelle et professionnelle, culture, etc.). Il nous apparaît évident que le savoir n'a de sens qu'en relation avec les autres. Dans ce contexte, plus ou moins considérées selon les études repérées (Cappiello et Venturini, 2011 ; Venturini et Cappiello, 2009), les dimensions sociale et identitaire nous semblent particulièrement pertinentes à mobiliser, bien que, d'un point de vue didactique, l'on s'intéresse aussi au sujet épistémique. Il faut aussi souligner que le rapport institutionnel au savoir « à la Chevallard » (1992, 1996, 2003) ressort de bien des recherches que nous avons consultées, notamment les nôtres, par le fait que les rapports aux savoirs qu'entretiennent les enseignants et les élèves se sont construits et se sont modifiés à travers diverses institutions au sein desquelles les sujets sont « pris » (l'école elle-même, la classe de SN ou de SHS, les curriculums scolaires, les systèmes éducatifs ou de formation, les enseignants, les pairs, la famille, les médias, etc.).

Quant aux conceptions du *savoir*, nos résultats font ressortir de multiples manières d'envisager les savoirs et les connaissances, lesquelles renvoient à des épistémologies fort diverses, parfois opposées ou contradictoires. Le savoir peut être critiqué ou controversé dans un certain contexte, et il sera même attendu qu'il le soit, alors que sa remise en question devient périlleuse ailleurs. De plus, il nous apparaît que plusieurs « types » de savoir sont documentés par le biais de ces recherches. Par exemple, même si une recherche prétend étudier le rapport aux savoirs « scolaires » ou « scientifiques » d'élèves face aux SN ou face aux SHS, il s'agit parfois et même très souvent d'un savoir plus large qui est étudié, un savoir « sociétal » au sens où les savoirs évoqués par les jeunes dépassent le cadre

scolaire et le monde de la recherche en SN et en SHS. Ils témoignent de croyances et de représentations face à la connaissance qui ont pu se développer dès l'enfance, au contact de la famille, des médias, etc. De même, chez les futurs enseignants de notre étude, il y a bien plus que le savoir « scolaire » qui est analysé. Les rapports aux savoirs professionnels, universitaires, à enseigner, scientifiques, pratiques, sociétaux ressortent également, sans qu'il soit toujours possible de bien les distinguer.

Ces deux études, dont nous avons rendu compte précédemment, ont bien sûr leurs limites. Plus particulièrement, dans nos recherches, apparaît relativement négligée la dimension sociale du rapport aux savoirs. En effet, il nous faudrait prendre davantage en considération les contextes sociaux, économiques, culturels, etc., qui ne sont pas sans influencer le rapport aux savoirs de l'apprenant, mais aussi de l'enseignant de SN et de SHS. Par exemple, il y aurait lieu de décrire de manière assez précise le contexte dans lequel évoluent les sujets, ce qui pourrait conférer une « couleur » particulière aux deux autres dimensions du rapport aux savoirs. Au terme de cette réflexion, il nous apparaît que la combinaison ou cette hybridation des approches sociologique et didactique s'avère particulièrement féconde puisque celle-ci permet de considérer trois dimensions intimement liées du rapport aux savoirs, soit les dimensions épistémique, identitaire et sociale définies originellement par Charlot (1997). De même, une analyse du contexte, intégrée à la dimension sociale, serait encore plus révélatrice du rapport à l'institution, lui-même relié à l'approche anthropologique. De cette façon, et comme le soulignent Pautal *et al.* (2008), l'exploration ne se limite plus à la seule dimension épistémique ou à l'analyse stricte d'un rapport à un ou des objets de savoir particuliers, elle intègre plutôt un ensemble de considérations qui permettent une analyse plus fine et plus complète de l'expérience d'apprentissage d'élèves face aux SN ou aux SHS et de l'expérience professionnelle ou de formation d'enseignants dans ces domaines.

Références

- Akkari, A. et Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *McGill Journal of Education*, 41(1), 49-75.
- Baillet, D. (2017). Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires [Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles, Belgique].
- Bernard, M.-C., Savard, A. et Beaucher, C. (dir.). (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques en classe* (p. 7-19). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Calmettes, B. (2015). Des rapports aux savoirs aux rapports pragmatiques à l'enseigner. Valuation et action de l'enseignant. Analyse de cas relatifs aux démarches d'investigation, en physique, en

- France. Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité* (p. 87-100). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Cappiello, P. et Venturini, P. (2011). Usages de l'approche socioanthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, 31, 237-252.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. et Vincent, V. (dir.) (2019). *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. et Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Catel, L., Coquidé, M. et Gallezot, M. (2002). Rapport au savoir et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions ?. *Aster*, 35, 123-148.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. Dans B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales* (p. 5-24). Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris : Fabert.
- Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 165-174). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartrain, J.-L. et Caillot, M. (2001). Rapport au savoir et apprentissages scientifiques : quelle méthodologie pour analyser le type de Rapport au savoir des élèves?. *Revue Skhole.fr, Hors-Série*, 153-168.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1996). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. Dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques* (p. 145-196). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris : Fabert.
- Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Gagnon, M. (2011). Examen des relations possibles entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 128-178.
- Haeberli, P. et Jenni, P. (2015). Rapports aux savoirs construits par des élèves lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage en Éducation en vue du développement durable. Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité* (p. 129-146). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Haeberli, P., Hertig, P. et Varcher, P. (2011). La séquence vue par les élèves : apprentissages et appréciations. Dans F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et P. Haeberli (dir.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, n° 130, p. 191-219). Genève : Université de Genève.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405. DOI : [10.1080/00220272.2018.1542030](https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1542030)
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?*. Paris, France : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2008). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme et la société*, 167-168-169, 295-319.
- Jeziorski, A. et Therriault, G. (2018). Students' relationships to knowledges, place identity and agency concerning the St. Lawrence river. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 21-42. DOI : [10.1080/00220272.2018.1542030](https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1542030)
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. Dans F. Kalali et P. Venturini (dir.), *Rapport au savoir : du concept aux usages. Actes du Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2017)* (p. 1-8). Strasbourg, France.
- Kalali, F., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémiques et contextualisés au monde. *Éducation et socialisation*, 51, 1-21. Repéré à : <https://journals.openedition.org/edso/5693>
- Leblanc, J. (2013). *Élaboration d'un modèle théorique pour étudier le rapport au savoir en didactique de l'histoire et en éducation à la citoyenneté* [Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation - Didactique, Université de Montréal, Québec, Canada].
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594.
- Maury, S. et Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris, France : Fabert.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Nafti-Malherbe, C. et Samson, G. (2013). Rapport au savoir. *Esprit critique - Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 17. Repéré à : <http://espritcritique.uiz.ac.ma/accueil/index.asp>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pautal, É., Venturini, P. et Dugal, J.-P. (2008). Prise en compte du rapport aux savoirs pour mieux comprendre un système didactique. Un exemple en SVT à l'école élémentaire. *Didaskalia*, 33, 63-88.
- Pouliot, C., Bader, B. et Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: a theoretical tool for research in science education. *Journal in Environmental and Science Education*, 5(3), 239-264.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 93-106.

- Schrager, M. (2011). *Le rapport au savoir scientifique d'élèves autochtones : vers une compréhension de l'expérience scolaire en sciences* [Thèse de doctorat en Éducation, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada].
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2). *Formation et profession*, 26(2), 110-121
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* [Thèse de doctorat en Éducation, Université du Québec à Rimouski/Université du Québec à Montréal, Québec, Canada].
- Therriault, G., Bader, B. et Ndong Angoué, C. (2013). L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire : des exemples au Québec et au Gabon. *Esprit critique*, 17, 70-93.
- Therriault, G., Baillet, D. Carnus, M.-F. et Vincent, V. (dir.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Therriault, G. et Fortier, S. (2019). Regard rétrospectif sur trois études concernant l'épistémologie personnelle et le rapport aux savoirs de futurs enseignants : quels apports pour la formation initiale des enseignants?. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 99-114). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Therriault, G. et Harvey, L. (2013). Epistemological beliefs and their relationship to the knowledge of preservice secondary school teachers. *Prospects*, 168(4), 441-460.
- Therriault, G., Jeziorski, A., Bader, B. et Morin, É. (2018). Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du secondaire au Québec. *Recherches en éducation*, 32, 51-67.
- Therriault, G., Morel, M. et Letscher, S. (2015). Étude des croyances épistémologiques et des rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines : quelles relations avec les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ?. Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité* (p. 111-126). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Therriault, G. et Morel, M. (2016). Regards sur les rapports aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages. *Éducation et Formation*, e-305(avril), 23-38. Repéré à : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=24etpage=3>
- Venturini, P. (2007a). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris : Fabert.
- Venturini, P. (2007b). The contribution of theory of "relation to knowledge" to understanding students' engagement in learning physics. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1065-1088.
- Venturini, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58.
- Venturini, P. et Albe, V. (2002). Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s). *Aster*, 35, 165-188.

- Venturini, P., Calmettes, B. Amade-Escot, C. et Terrisse, A. (2007). Analyse didactique des pratiques d'enseignement de la physique d'une professeure expérimentée. *Aster*, 45, 211-234.
- Venturini, P. et Capiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58.
- Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, Suisse].
- Vincent, V. et Carnus, M.-F. (dir.) (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Chapitre 2 :

De l'hybridité du concept de rapport au savoir

Chantale Beaucher

Université de Sherbrooke

Chantale.Beaucher@usherbrooke.ca

Marina Thiana

Université de Sherbrooke

bine.anicette.marina.thiana@usherbrooke.ca

Le rapport au savoir (RAS) s'est développé petit à petit dans le champ de l'éducation depuis les années 1990 jusqu'à constituer un concept relativement bien balisé. Toutefois, possiblement à cause de la complexité de ce construit, de ses frontières mouvantes et de son opérationnalisation variable en fonction des contextes, certains aspects demeurent nébuleux. Parmi eux, deux aspects fondamentaux demeurent flous dans de nombreux écrits ; nous les formulerons sous forme de questions : de quels sujets est-il question ? De quel savoir parle-t-on ? Et au-delà, en revenant aux deux grandes approches fondatrices, se pose la question des frontières et de ce que nous nommerons l'hybridité du concept, bien qu'il demeure (et à juste titre) défini principalement par deux champs antinomiques.

En outre, nous proposons de revoir le dilemme de convergence et de divergence du RAS à orientation sociologique et du RAS à orientation psychanalytique clinique qui se pose aux chercheurs qui tentent d'en délimiter des frontières étanches en engageant plutôt une discussion sur son hybridité. Par une recherche sur la transition entre métier et enseignement des enseignants de formation professionnelle au Québec, nous souhaitons mettre en lumière comment certaines boutures théoriques ont pu être greffées aux conceptions initiales pour les renforcer, y ajouter des caractéristiques recherchées, en faciliter la croissance et non les dénaturer ou polluer l'environnement initial. Ainsi, nous visons une amélioration théorique du RAS notamment par le recentrage de la place des notions de *l'affect*, plus précisément du *désir*, et du *dialogue interne* au sein d'un sujet.

1. Le rapport au savoir : le cas d'enseignants en formation au Québec

La formation universitaire à l'enseignement soulève des questions particulières en termes de rapport au savoir. Des enseignants en formation étoffent leur propre rapport au savoir alors qu'ils sont en même temps bousculés par le rapport au savoir des élèves qu'ils côtoient. Au Québec, en formation à l'enseignement professionnel, ce contexte est doublé d'une insertion en emploi puisque ces experts de métier sont recrutés et commencent généralement à enseigner avant le début de leur formation à l'enseignement. Transition entre métier et enseignement, insertion professionnelle dans une nouvelle profession et entrée à l'université se chevauchent. Cet enchevêtrement (Deschenaux et Roussel, 2010) d'étapes de développement professionnel généralement vécues de façon linéaire, provoque une grande bousculade et un lot de remises en question, notamment en ce qui a trait au rapport au savoir. C'est donc un terreau particulièrement fertile pour l'étude du rapport au savoir de ces enseignants en

exercice étant également étudiants en formation des maîtres. Exacerbée par l'intensité de l'expérience transition-insertion-formation, l'évolution du rapport au savoir se déroule chez eux en accéléré. Les réflexions qui sont provoquées dans ce maelström nourrissent les chercheurs et les formateurs universitaires s'intéressant au rapport au savoir.

Cette contribution s'appuie sur une recherche s'étant penchée sur la transition vécue par les enseignants de formation professionnelle au Québec, sous quatre lunettes distinctes : les conceptions des enseignants, leur dynamique identitaire, leur accompagnement et leur rapport au savoir (Balleux, Beaucher, Gagnon et Saussez, 2009-2013). C'est cette dernière entrée qui servira principalement de toile de fond à notre propos.

1.1. Le rapport au savoir dans la recherche Transition

Le rapport au savoir, tel que décrit dans le cadre de la recherche Transition est défini comme la relation intime, émotive et subjective d'un être social avec l'apprendre (Beaucher, 2014). Cette relation contextualisée dans l'espace et dans le temps s'appuie fortement sur l'histoire du sujet (Charlot, 1997), en particulier sur ses premières expériences scolaires (Beaucher, 2014). Le rapport au savoir traduit le sens qu'a – ou pas – le savoir pour le sujet. Il s'agit d'un processus dynamique (Mornata, 2015) qui mobilise un rapport à soi, aux autres et au monde, lesquels correspondent aux dimensions identitaire, épistémique et sociale (Charlot, 1997).

Afin d'opérationnaliser le rapport au savoir, dans la recherche Transition, six dimensions ont été retenues: 1) l'identification des savoirs; 2) l'utilité, l'importance et le plaisir tiré de l'apprentissage des savoirs ou leur contraire; 3) les aspects contextuels dont les lieux où des apprentissages ont été faits, les personnes impliquées, les situations où l'apprentissage est facilité; 4) la signification d'apprendre pour les sujets; 5) la perception de soi comme apprenant; 6) l'évolution de sa relation avec l'apprendre dans le temps. Ces éléments de définitions et ces dimensions constituent le point de départ pour développer davantage les questions posées en ouverture de texte, c'est-à-dire de quel sujet et de quel savoir il est question lorsque l'on traite de rapport au savoir.

1.2. Méthodologie

La démarche de recherche qualitative et descriptive aspirait, dans une visée heuristique, à faire émerger de nouvelles hypothèses sur l'objet transition (Van Der Maren, 1996). De nature qualitative, les données¹² ont été recueillies auprès de 31 enseignants de formation professionnelle au Québec ayant complété leur parcours universitaire ou étant en cours de formation. Parmi eux, se trouvaient 10 femmes et 21 hommes, de diverses régions et secteurs d'activité, afin de reproduire au plus près le portrait de la distribution des enseignants de formation professionnelle au Québec. L'échantillon retenu se déclinait en trois sous-groupes : 9 juniors (moins de 2 ans en enseignement), 12 intermédiaires (2 à 3 ans en enseignement) et 12 séniors (plus de 5 ans en enseignement).

¹² Les résultats de cette recherche ont été publiés dans Beaucher (2014) et dans Balleux, Beaucher, Gagnon et Saussuez (2016).

Chaque volet (rapport au savoir, dynamique identitaire, conceptions, accompagnement) faisait l'objet d'une collecte de données distincte auprès des mêmes participants. Dans le cas qui nous occupe ici, il s'agissait d'un bilan de savoir, adapté de Charlot, Bautier et Rochex (1992) et de Beaucher (2010) et d'une entrevue semi-dirigée.

Le bilan de savoir, dans sa première partie, propose aux participants de lister dans un tableau ce qu'ils considèrent avoir appris depuis leur enfance, à quels endroits et avec quelles personnes. Puis, dans la deuxième partie, ils sont appelés à évaluer chaque item de cette liste à partir d'une codification : apprentissages importants / non importants (I/N), utiles / inutiles (U/∅), agréables / désagréables (☺/☹). Les réponses sont consignées et codifiées de façon synthétique dans un tableau afin de contourner les difficultés en français écrit de la population concernée (Beaucher, Blaser et Dezutter, 2014).

Les entrevues touchaient chacune des dimensions retenues du rapport au savoir à partir des recherches précédentes de Beaucher (2004, 2010). Ainsi, les participants indiquaient ce que signifie pour eux apprendre, se définissaient comme apprenants, précisaient les contextes dans lesquels ils apprennent le mieux et ce qu'ils considèrent qui vaut la peine d'être appris. Un aspect rétrospectif leur proposait de se prononcer sur la façon dont a évolué leur relation avec l'apprentissage depuis leur enfance, en identifiant également les personnes et les lieux qui y sont associés. Enfin, ils se positionnaient comme apprenants universitaires et comme enseignants.

L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) a permis de dresser le portrait du rapport au savoir des répondants. Des catégories d'analyse préexistantes découlaient de recherches antérieures (Beaucher, 2004, 2010) et d'autres ont émergé en cours d'analyse. Les portraits réalisés laissent apparaître des rapports au savoir qui se positionnent entre cohérence et confusion d'une part, et entre discordance et adaptation (Beaucher et Cabana, 2017), d'autre part. Les traces de l'histoire scolaire semblent en outre particulièrement tenaces au regard du rapport des enseignants à l'apprendre (Beaucher, 2014)

2. Quel sujet ?

Le retour aux écrits fondamentaux de l'équipe ESCOL (Éducation, Socialisation et Collectivités Locales) permettent en premier lieu de camper comment une centration sur le sujet a émergé dans les préoccupations des chercheurs. Prenant une distance des théories sociologiques de la reproduction sociale, Charlot et son équipe ont voulu redonner la parole à l'individu qui expérimente l'échec scolaire et l'aborder en positif (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Cette décentration inhabituelle d'un point de vue sociologique a mis l'apprenant sous la loupe, en évitant toutefois un retour du balancier qui aurait pu maladroitement éjecter du jeu les aspects sociaux. Perrenoud (1987, p. 1) précisait à cet égard que :

Le sujet ne quitte jamais complètement la scène en sociologie. Mais il peut, selon les époques ou les théories, devenir automate, marionnette, simple pièce sur l'échiquier, numéro anonyme dans une foule, agent docile d'une organisation, rouage d'une grande machine sociale, particule dans un champ. Aucun sociologue ne nie que la société soit faite d'individus qui agissent. Les marxismes, les sociologismes ou les structuralismes les plus purs et durs n'évacuent donc pas tout à fait le sujet. Mais ils n'en font guère plus qu'un figurant dans une pièce dont les rôles principaux sont dévolus à ces entités autrement plus impressionnantes qu'on nomme mouvements sociaux, sociétés globales, classes

sociales ou institutions. Par réaction à ces excès, nombre de sociologues tentent de redonner au sujet un statut plus central dans la théorie.

L'équipe ESCOL, alors dirigée par Charlot, ancrée en sociologie, a ainsi contribué à mettre le sujet sous les projecteurs en définissant le rapport au savoir. Toutefois, il demeure que c'est aussi dans la confrontation avec des injonctions sociales et institutionnelles – scolaires notamment – que l'échafaudage du rapport au savoir de chaque petit d'Homme se construit. Miroir rassurant parfois, bélier brutal à d'autres moments, l'enfant jauge les attentes et se positionne face à l'apprendre, à ses goûts, son désir d'engagement ou de retrait ; la question du sens fleurit. Ici apparaît une négociation de sens et de valeur de l'apprenant avec lui-même au regard de ce qui l'entoure et oriente sa relation avec l'apprendre, largement, et avec certains objets, plus précisément.

C'est donc d'un sujet et du sens de l'apprendre dont il est d'abord question dans les écrits de Charlot et des chercheurs qui s'en inspirent. Du sens, mais pas une *quête* de sens. Ni d'un sens émergeant ou transcendant, puisqu'il est parfois bien peu visible, voire totalement absent pour les apprenants. Mais du sens pour soi, qui peut se trouver ailleurs que sur les bancs d'école, du sens qui amène plus loin, qui aiguille dans une direction ou une autre en fonction des choix, des expériences et des rencontres. À ce propos, la question du « bilan de savoir » de Charlot (1992, p. 125) est fantastique : « J'ai ... ans. Depuis que je suis né, j'ai appris beaucoup de choses, chez moi, à l'école, dans la cité, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? ». Et dans les réponses, apparaissent des apprentissages marquants, pour de bonnes ou de mauvaises raisons, mais qui ne se limitent pas aux apprentissages scolaires dans lesquels sont parfois enfermées les recherches sur l'échec ou la réussite (de moins en moins, tout de même). Et ces apprentissages deviennent un formidable révélateur de signification : qu'est-ce qui est utile ou pas, important ou pas, qu'est-ce qui est agréable ou pas ? Pour arriver à obtenir davantage de détails de la part des sujets, nos recherches sur le rapport au savoir (Beaucher, 2004, 2010; Beaucher et Cabana, 2017) nous ont permis de développer un bilan de savoir qui explore plus finement ces aspects, notamment afin d'en retirer des précisions sur ce qui vaut la peine d'être appris ou non pour chacun. La relation de sens et de valeur (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 2) y est bien visible.

Et à travers les questions du bilan de savoir se dessine la place de l'autre, claire sans être tout à fait explicite. Ce qui a été appris à la maison, c'est en relation avec les parents et la fratrie, ce qui a été appris à l'école, c'est avec les enseignants et les pairs, puis ce qui a été appris dans la rue, c'est avec les copains et les gens qui s'y trouvent. Ce sujet dont nous tentons d'établir les caractéristiques est bel et bien ouvert à l'autre et ce qu'il apprend en présence, à minima, de l'autre. Cette présence qui est parfois vécue comme un irritant, comme une agression, ou à l'inverse comme une bénédiction, demeure un déterminant important dans la façon dont se construira le rapport au savoir. Sujet social donc, mais sujet « en relation avec d'autres sujets » à tout le moins. C'est d'ailleurs une des conclusions majeures de la recherche Transition. La présence d'un autrui signifiant, à un moment ou l'autre de la transition s'avère fondamentale dans la façon dont elle sera vécue : « C'est bon d'avoir quelqu'un pour se faire guider un peu. [...] Tu sais, dans l'enseignement, y'a beaucoup, beaucoup, beaucoup de mots qui signifient un paquet de choses » (enseignant en vente-conseil, junior). La main tendue au moment opportun compte plus, parfois, que les contenus enseignés à l'université ou le support officiel du centre de formation professionnelle (Gagnon et Beaucher, 2016).

Ainsi, dans le bilan de savoir, il apparaît que le sujet entre bien en relation avec des objets, mais ces objets lui sont présentés par d'autres sujets, des personnes qui influencent, qui soutiennent, orientent et permettent, souvent, de réajuster certains aspects du rapport au savoir de l'enseignant. De ce fait, tout objet est habité par l'Autre en toute situation d'interaction sociale. Tout objet devient social. Une piste d'hybridité du rapport au savoir apparaît ici. L'autre n'est pas seulement celui qui est visible dans l'interaction sociale. L'autre désigne aussi celui qui est « fantomatique » pour reprendre le vocabulaire de Charlot (1997) : l'autre invisible qui est présent dans des objets. Dès lors, le sujet n'est jamais seul, mais reste toujours social à travers les objets et l'empreinte fantomatique de l'Autre en lui. La notion de l'hybridité renvoie donc à une définition du sujet apprenant désirant ayant un rapport à soi et un rapport à l'Autre centrés sur le dialogue interne du sujet.

2.1. Un sujet apprenant

Dans le cadre de la recherche Transition, le contexte d'insertion dans la profession enseignante et l'entrée à l'université accordent un attribut d'apprenant au sujet. L'enseignant de formation professionnelle en tant que sujet apprenant est effectivement en position d'apprentissage en accéléré. Contrairement à un étudiant universitaire typique, en pleine jeunesse insouciante et pas nécessairement complètement mobilisé sur ses études, les participants à l'étude parachutés en enseignement sont obligés d'apprendre pour survivre aux chamboulements auxquels ils sont confrontés. Un enseignant d'infographie (sénior) explique à cet égard comment il a fait ses débuts en enseignement : « J'ai été vraiment zéro accueilli, mais zéro, zéro là! Euh, dans le sens que ça commençait à trois heures moins quart, le mardi soir, puis je suis arrivé à deux heures et demi. On m'a donné une clef. On m'a dit les toilettes sont là, le local c'est là, les élèves arrivent dans 15 minutes ». Rappelons qu'ils entreprennent leur carrière en enseignement sans formation en pédagogie et qu'ils progressent à temps partiel dans leur parcours universitaire.

Pour certains, le contenu abordé à l'université et les conseils des pairs constituent des bouées de sauvetage auxquelles s'accrocher pour tenir le coup un peu plus longtemps.

Le principe de compagnonnage qui est à l'université, je trouve ça vraiment très plaisant. Surtout quand on arrive du marché du travail, des fois, on est, juste le fait de se remettre dans le bain des études, c'est pas toujours évident. Donc, je trouve que le système est vraiment très bon. Euh, le fait d'être capable aussi d'aller à des cours, d'être capable de côtoyer des gens de d'autres centres. Voir comment ça va, ça a été quoi leur début. Euh, quels trucs qu'ils avaient. (sénior, ébénisterie)

Pour d'autres, il s'agit des clés qui donnent accès à un monde fascinant qu'ils découvrent et s'approprient davantage de jour en jour. Pour d'autres encore, seuls les savoirs des pairs sont valables. Les savoirs qui proviennent, par contre, de l'université demeurent marqués au coin de l'institution scolaire qu'elle représente, du savoir savant qui a trop longtemps constitué pour eux une menace à leur équilibre ou une contrainte désagréable.

Ce sujet apprenant qui entretient avec l'apprendre une relation pouvant adopter différents visages est tiré vers l'avant. Le statu quo est impossible dans cette situation : soit le sujet apprend et progresse, soit il s'éjecte de l'enseignement, submergé par un contexte envahissant et incompréhensible. Le rapport au savoir deviendrait ainsi quasiment discriminant dans la persévérance en enseignement et à l'université.

2.2. Un sujet désirant

Que l'idée du sujet désirant soit abordée consciemment ou inconsciemment de front (Beillerot, 1989) ou qu'elle soit amenée plus discrètement ne change rien à l'histoire : tout l'édifice du rapport au savoir repose sur celle-ci ! Que l'apprenant ait une relation plutôt enthousiaste avec l'apprentissage, qu'il demeure craintivement en retrait, qu'il persévère malgré les embûches (Beaucher, 2010) ou qu'il résiste et s'oppose témoigne clairement de son désir ou de son refus. Comme l'illustre ce qui apparaît de façon marquée dans la recherche Transition, à la fois dans la dimension évolutive du rapport à l'apprendre que dans leur rapport à soi comme apprenant universitaire, il existe en l'apprenant une tension constante entre « je veux » et « je ne veux pas ». Apprendre, c'est bien un mouvement volontaire vers certains objets et un retrait ou un rejet d'autres objets. Certains étudiants témoignent, entre autres, de leur parcours scolaire en disant « je ne voulais rien savoir » alors que d'autres, à l'opposé vont affirmer « je voulais tout apprendre ». Entre ces deux extrêmes, des nuances « les maths, ça allait, mais le français, j'en avais rien à faire » ou alors une posture utilitariste « quand je ne comprenais pas à quoi ça servait, je ne travaillais pas ». Ainsi, les sujets désirants en double situation d'enseignement et d'apprentissage dans la recherche Transition se placent sur un continuum dont les deux pôles sont le désir d'apprendre et son refus.

La notion de désir forgée en profondeur par la psychanalyse s'impose dans les études du rapport au savoir comme incontournable, à des degrés divers, autant en psychanalyse qu'en sociologie ainsi que dans le domaine de la didactique. Essentielle dans la description du rapport au savoir dans une perspective sociologique, nous l'utiliserons comme prétexte pour mettre davantage en évidence l'idée d'hybridité du concept de rapport au savoir.

Concrètement, dans sa thèse défendue en 1987, Beillerot désignait les doubles racines à savoir sociologique et psychanalytique du rapport au savoir. Des racines qui se baseraient sur une ontologie psychanalytique, mais qui, à y voir de plus près, tendraient davantage vers l'ontologie sociologique. En effet, partant de l'école lacanienne, pour Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996), il n'y a de sens que de désir. Un positionnement qui sera réaffirmé par Beillerot (2000) qui fait allusion au désir en référence à Freud en affirmant qu'au commencement est l'acte sexuel. Si le rapport au savoir chez le sujet ne peut se concevoir sans le désir, chez Beillerot, la place de la sociologie reste floue même s'il réfute le primat des rapports sociaux à celui de la psychanalyse. En réalité, il affirme que « le rapport au savoir d'un sujet, s'il se déploie dans une culture, un groupe social, une famille qui en déterminent une orientation plutôt qu'une autre, demeure bien le rapport au savoir mouvant même dans l'histoire d'une vie. » (Beillerot, 2000, p. 43). Ainsi, une certaine hésitation sur la place du désir dans ce social hypothétiquement décrit émerge. Une polysémie que Charlot (2017) tente de dénouer, car il est de plus en plus évident actuellement que le sujet, être humain, est tout autant un être psychanalytique qu'un être social. Dans cette confusion théorique, la question de l'hybridité du rapport au savoir peut apparaître comme salvatrice dans son rôle d'amélioration de la notion du rapport au savoir dans le but d'optimiser la compréhension du sujet, mais surtout pour réduire le flou entre la sociologie et la psychanalyse du rapport au savoir.

Plus tard, en effet, Charlot (2017) en entretien revenait sur la façon dont s'est développé le concept, entre sa propre perspective liée étroitement au départ à la sociologie, la perspective psychanalytique de Beillerot puis celle centrée sur la didactique de Chevallard. Plus de 25 ans après la publication de l'écrit fondateur de 1992 (Charlot, Bautier et Rochex), Charlot (2017) pose le regard du sage sur le rapport au savoir. De prime abord, il expose alors encore les liens qui unissent les deux approches.

Le fait est que je travaille sur la réussite paradoxale. Ce qui m'a amené à considérer l'aspect singulier de l'histoire de chacun, car il y a des enfants des milieux populaires qui échappent à leur destin social. Ainsi, j'ai dû m'intéresser également à la question psychologique, en vérité psychanalytique ; les deux importent, la question sociologique dans le sens de la réussite paradoxale, et la question psychologique de l'histoire singulière du savoir. J'ai besoin de la question de l'histoire singulière pour faire face au fait que certains élèves réussissent malgré leur origine sociale. Quand j'ai les deux, à la fois la question sociologique et la psychanalytique, comment puis-je les relier ? La relation peut être faite, du point de vue théorique, à partir de la question anthropologique, à laquelle je me consacre actuellement. Qu'est-ce que l'homme ? L'être humain n'a pas une nature humaine. L'être humain est construit par l'éducation.

L'éducation est un triple processus : d'humanisation, de devenir humain ; de socialisation, puisque nous appartenons à des groupes sociaux et culturels ; et de singularisation et subjectivation, chacun de nous ayant une histoire personnelle (p. 241).

Plus clairement, Charlot (2017) met en exergue les liens entre l'approche sociologique et l'approche psychanalytique du rapport au savoir en faisant appel à l'anthropologie : « je peux donc dire que je fais le lien entre la question sociologique et la question psychanalytique à travers l'anthropologie et en soulevant aussi la question de la pratique pédagogique » (p. 242). Le sujet désirant est unique. Il a vécu, vit et vivra une histoire singulière en contact avec ses pairs, ses enseignants et ses amis dans son rapport au savoir à caractères social, psychanalytique et didactique. Pour Beillerot, « le rapport au savoir est la disposition d'un sujet envers le savoir qui met en jeu son histoire entière : sa façon de savoir, d'apprendre, son désir de savoir. Ce processus – créateur de savoir pour agir et penser – est inconscient » (Guardiola, 2001, p. 1). De son côté, Guardiola (2001) rappelle que la démarche de Blanchard-Laville consistait à tenter de « comprendre la préhistoire de la construction du rapport au savoir : comment se construit l'appareil d'apprentissage d'un sujet au niveau psychique, dès le début de la vie, à partir de son expérience émotionnelle » . (p. 1). Elle introduit dans la pratique enseignante l'idée de transfert didactique (à l'image du transfert thérapeutique) : « transfert des élèves sur l'enseignant et transfert de l'enseignant sur les élèves. Ce transfert est fait du lien relationnel du professeur aux élèves, mais aussi de son rapport au savoir » (Guardiola, 2001, p.1). Enfin, Chevallard (1992, 2003) ne cherche pas à aborder en profondeur la notion de désir du sujet. Toutefois, il indique que le désir du sujet apprenant est lié à ses passions en lien avec l'institution. « Ce qui m'intéresse surtout, détaille Yves Chevallard, c'est d'expliquer la genèse du rapport que l'on entretient à un objet : comment s'est-il formé dans l'histoire de la personne, dans sa biographie ? » (Guardiola, 2001, p. 2).

3. Quel savoir ?

Savoir : objet ? champ ? discipline ? Dans la perspective que nous adoptons, il s'agit plutôt de l'Apprendre, au sens large, au sens où l'entend Charlot. D'ailleurs, dans notre thèse de doctorat (Beaucher, 2004), afin d'éviter toute confusion à cet égard, nous proposons d'écrire Savoir, avec une majuscule, pour bien faire la distinction avec un objet précis de savoir. La multiplication des recherches

en didactique des disciplines qui traitent du rapport à un savoir en particulier ou des savoirs disciplinaires nous portent à penser que l'idée vaudrait d'être réenvisagée.

Dans le cas des enseignants-étudiants notamment, les objets-disciplines sont tellement imbriqués les uns dans les autres et tellement interdépendants qu'il est complexe de déterminer où s'arrête et où débute un rapport avec l'un ou l'autre des savoirs. Par ailleurs, en considérant que certains savoirs-objets précis, par exemple, l'algèbre, peuvent effectivement moduler le rapport au savoir (une personne peut avoir un rapport au savoir enthousiaste de façon générale, mais être en conflit ouvert avec l'algèbre), nous le considérons néanmoins dans son ensemble, sans en établir les frontières. Nous effectuons par ailleurs un retour aux dimensions définies par Charlot, des rapports à soi, aux autres et au monde, qui s'imbriquent comme les pièces d'un casse-tête unique pour constituer le rapport au savoir d'un sujet. Ce rapport au savoir qui traduit le sens qu'a l'apprendre, dans un processus de négociation avec lui-même du sujet, reste largement inconscient. Dans cet aspect, qui est bien entendu à cheval sur le champ psychologique, la notion de l'hybridité prend sens quand le rapport au savoir est mis en relation avec les notions de dialogue interne et de l'inconscience intrinsèques à la psychologie. Elle est cependant, d'après nous, clairement induite par la recentration sur le sujet qu'a proposée Charlot avant de s'annoncer comme proposant une approche anthropologique.

Mais il faut d'emblée préciser que le problème du savoir nous semble à la fois être au centre de la sociologie de l'éducation et être indissociable d'autres problèmes : la construction d'une image de soi et plus généralement du sujet, les rapports de ce sujet à son passé, à son avenir, à sa famille, à sa place future dans la société, et finalement à la vie et au monde. C'est pourquoi nous parlons d'un rapport au savoir, qui exprime de multiples rapports au monde, et non d'une représentation du savoir, qui serait un contenu de pensée centré sur le savoir ou telle ou telle forme de savoir (Charlot, 1999, p. 17).

C'est donc d'un Savoir / Apprendre dont il est question dans nos recherches. « Tout ce qui relève de l'apprendre » écrivaient Charlot *et al.* (1992) et qui engage donc une dialectique avec soi-même comme apprenant, avec les autres comme agent de médiatisation de l'apprendre et avec le monde comme médiateur de limites, obligations et libertés.

4. Un rapport à l'apprendre en formation à l'enseignement professionnel

En formation à l'enseignement professionnel, comme dans d'autres programmes de formation des maîtres, la question du rapport au savoir se pose sous au moins trois angles, militant pour l'abord du rapport au savoir comme d'un rapport à l'apprendre. En premier lieu, l'individu en lui-même, s'est construit au fil du temps un rapport au savoir basé sur son histoire scolaire en particulier. Il aura évolué progressivement en fonction de ses expériences et de ses rencontres. Ce rapport au savoir est unique et largement inconscient, mais deviendra un socle sur lequel s'appuiera l'enseignant tout au long de sa carrière.

La femme ou l'homme de métier entreprend donc la transition vers l'enseignement avec un rapport au savoir de nature X. Celui-ci est en outre fortement teinté, surtout dans les premières années d'exercice, de son rapport au métier et de la constellation des savoirs qui y sont rattachés (Beaucher, 2018). Il évolue ensuite progressivement, au fil du temps :

Donc, pour moi, j'étais un formateur qui formait des gens à devenir professionnel d'un métier. J'étais pas un enseignant qui apprend la vie aux enfants, puis qui apprend, qui apprend des matières générales, tu sais. C'était spécifique, c'est que des cours spécifiques au métier. Y'a pas de philo, pas de français. On n'est pas au cégep non plus. Ça fait que je ne me voyais pas comme un enseignant. Je me voyais comme un formateur.

Jusqu'à temps que, mon Dieu, je ne le sais pas là. Qu'on structure peut-être de plus en plus les cours. Je ne sais pas si c'est ça ou euh... Quand est-ce que ça a été le déclic? Peut-être... quand j'ai reçu mon brevet d'enseignement. J'ai fait « ouin, moi je suis un enseignant. » Tu sais. Un enseignant avec un papier... (rires) Ça venait comme confirmer, on dirait, qui j'étais dans la structure là. [...] Ok, là j'enseigne, donc je suis un enseignant. Je ne viens pas former du monde. [...] Ça a officialisé. Ça fait que ce terme-là [enseignant] arrivait dans ma vie officiellement sur un papier. (sénior, infographie)

Donc, en second lieu, le rapport au savoir des enseignants rencontre celui des élèves dans la classe (Baillet, Belsack et Uyttebrouck, 2019) et ce qui en résulte varie de prise de conscience et de l'ouverture à l'autre jusqu'à la confrontation, en passant par le déni de la différence ou d'une transposition plus ou moins inconsciente de son propre rapport au savoir sur celui de ses élèves. L'enseignant apprend progressivement à prendre en considération cette variété de rapport au savoir, et plus largement à se dégager de cette tendance initiale fréquente chez les débutants à transposer son propre rapport au savoir sur celui de ses élèves. Une décentration du métier au profit d'une centration sur l'élève est observée dans les premières années d'exercice (Beaucher, 2018).

En troisième lieu, alors que l'enseignant entreprend ses études universitaires en formation des maîtres, le cadre universitaire et les nouveaux savoirs auxquels il est confronté interpellent fortement le rapport au savoir qu'il avait formé au fil du temps. Les réactions sont variées et ont des impacts sur sa façon de se percevoir comme enseignant, comme apprenant et la façon dont il entrevoit également le rapport au savoir de ses élèves.

5. Conclusion

Notre article interroge l'hybridité du rapport au savoir au regard des résultats de recherche sur la transition des enseignants de formation professionnelle au Québec entre leur métier, l'enseignement et leurs débuts à l'université. Les considérations sociologiques et psychanalytiques relevées confirment l'hybridité du rapport au savoir. Malgré la difficulté à saisir le sujet désirant apprendre du fait de la vaste étendue du savoir et apprendre dans le sens de Charlot, il apparaît que la prise en compte du rapport au savoir dans la formation des enseignants de formation professionnelle demeure utile. Le rapport au savoir pouvant s'afficher sous la forme d'histoire personnelle et d'« histoire scolaire que les enseignants, les amis, le contexte contribuent à étoffer » (Beaucher, 2014, p. 63) évolue dans le temps et suivant l'expérience de ces enseignants de formation professionnelle et ne peut se défaire de leurs affects, principalement de leurs désirs.

Certes, le rapport au savoir dans l'axe sociologique proposé par Charlot existe dans le domaine de l'éducation depuis les débuts des années 90 et a acquis une certaine stabilité en ce début du 21^e siècle. Cependant, une zone d'ombre persiste et constitue un flou autour de la notion, du fait qu'elle a été peut-être trop posée comme exégète du social. Puisqu'*a priori*, il y a de l'hybridité du rapport au savoir dans le cadre de la recherche Transition, qu'en est-il pour d'autres objets et sujets de recherche ? Une

analyse théorique ou une approche comparative mériteraient d'être menées pour réellement dénouer cette question d'hybridité.

Références

- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada].
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel : étude de cas. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 62-81. Repéré à : http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v13n1/05_NCre_13_1.pdf
- Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 62-75). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Beaucher, C. (2018). Comment la relation à l'Autre détrône le métier comme objet de centration dans le rapport au savoir d'enseignants-étudiants de formation professionnelle au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui*. Montréal : Éditions JFD.
- Beaucher, C., Blaser, C. et Dezutter, O. (2014). Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Revue RAIDO*, Brésil, 8(16), 141-155.
- Beaucher, C. et Cabana, M. (2017). Lorsque le maître est également apprenant : le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec. Dans G. Therriault, V. Vincent, M.-F. Carnus et D. Baillet (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 109-121). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur.
- Baillet, D., Belsack, E. et Uytterbrouck, E. (2019). De l'écart entre rapport au savoir de l'enseignant-chercheur et rapport au savoir des étudiants à la construction d'une formation. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants* (p. 133-149). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Beillerot, J. (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale* [Thèse de doctorat, Université Paris 5, Paris, France].
- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000) Le rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et Mosconi, N. (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. Dans B. Charlot et al. (dir.), *Regards sur l'éducation. Sociétés contemporaines, Centre d'études et de recherches internationales* (p. 119-147). Paris : PERSEE.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Coll. Anthropos. Paris : Économica.

- Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir. Dans J. Bourdon (dir.), *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* (p. 17-34). Paris : Éditions du CNRS.
- Charlot, B. (2017). Rapport au savoir et contradictions de l'apprendre à l'école. *Le sujet dans la cité*, 8(2), 239-250.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 92-108.
- Gagnon, C. et Beaucher, C. (2016, 9-16 juin). *Accompagnement des étudiants en enseignement professionnel : pour une évolution du rapport au savoir dans la transition entre exercice du métier et enseignement*. Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Lausanne, Suisse.
- Guardiola, I. (2001). *Rapport au savoir. Entretien. École des parents*. Repéré à http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Ecole_des_parents_-_Entretien_2001_.pdf
- Kalali, F. (2007). *Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux*. Congrès international AREF, Strasbourg, France.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mornata, C. (2015). Le rapport au savoir des enseignants : complémentarité des dimensions épistémiques, identitaires et sociales. Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement* (p. 75-86). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1987). Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique. Dans A. Van Haecht (dir.), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles* (p. 20-36). Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal (PUM).

Chapitre 3 :

Pas de Savoir sans Sujet au sein des institutions didactiques : constructions de trois cas en didactique clinique

Marie-France Carnus

Université Toulouse Jean Jaurès

marie-france.carnus@univ-tlse2.fr

Hela Chihi

Université Toulouse Jean Jaurès

heloula92@gmail.com

Saïd Aroui

Université Toulouse Jean Jaurès

saidhand92@hotmail.fr

Introduction : savoir(s) et sujet(s) : deux concepts incontournables

Cette contribution se propose d'interroger la place respective des savoirs et des sujets et leurs articulations au sein de différentes institutions didactiques en lien avec les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation¹³. À la croisée d'une didactique prospective et critique (Martinand, 1992) et d'une clinique psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999), les chercheurs de l'Équipe de Didactique Clinique (ÉDiC) étudient ce qui s'enseigne et/ou qui s'apprend au filtre d'une théorie du Sujet *pris dans le* didactique. En effet, depuis son émergence en 2001¹⁴, la didactique clinique traite de la part fondamentale que prend le Sujet (enseignant, éducateur, formateur, élève, étudiant, formé) dans les phénomènes didactiques. Ce qui se joue dans la relation didactique en termes de savoir(s) est analysé au filtre du Sujet dont le cas est examiné et construit par le chercheur grâce à une méthodologie originale en trois temps : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup (Terrisse et Carnus, 2009). Cette double focale savoir(s) et sujet(s) caractérise les travaux de l'ÉDiC et permet de porter un autre regard sur les phénomènes didactiques. La question du rapport au(x) savoir(s) y est centrale et incontournable (Vincent et Carnus, 2015 ; Therriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2017). Ce positionnement et les résultats qui en découlent ouvrent des perspectives heuristiques pour la formation des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Carnus et Alvarez, 2019). Initialement issus du champ de l'EPS en France, les chercheurs didacticiens cliniciens appartiennent aujourd'hui à plusieurs nationalités¹⁵ et leurs entrées disciplinaires se sont diversifiées

¹³ Ce questionnement est au cœur de la réflexion initiée au sein de la Structure Fédérative de Recherche Apprentissage Enseignement Formation (SFR AEF) plus particulièrement dans l'axe Savoir(s) Sujet(s) institution(s) et Ingénierie de Formation (2S2I).

¹⁴ Voir : Carnus, M.-F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisée. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier : Toulouse.

¹⁵ Notamment la Tunisie, le Canada et la Belgique.

au cours de ces cinq dernières années¹⁶. De plus, les investigations se sont ouvertes à différentes institutions didactiques¹⁷ : le primaire, le secondaire, les clubs sportifs, l'enseignement spécialisé, l'enseignement supérieur, la formation initiale et continue des enseignants, l'inspection académique (Carnus, sous presse).

Après avoir présenté les principales options théorico-méthodologiques de la didactique clinique, nous exposerons trois vignettes didactiques cliniques : celle de Léa débutante qui enseigne l'EPS dans un collège en France ; la vignette d'Anaïs se focalisera sur les savoirs transmis à l'ISSEP de l'Université de la Manouba en Tunisie et celle de François rendra compte des savoirs mobilisés lors d'une visite d'inspection en France. En congruence avec la théorie du Sujet convoquée, nous poserons les prémices d'une théorie du Savoir puis questionnerons l'origine et la nature du Savoir émergent et circulant dans ces trois institutions didactiques. Ces éléments ouvrent des perspectives pour la formation aux métiers d'enseignement, d'éducation et de formation.

1. À l'interface savoir(s)/sujet(s) : la didactique clinique

L'approche ternaire¹⁸ caractéristique des recherches en didactique(s) (Astolfi et Develay, 1989) met en avant le Savoir¹⁹ en tant qu'enjeu de la transmission comme un des principaux organisateurs de la pratique enseignante finalisée par l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, pour les chercheurs de l'ÉDiC, la seule analyse des contraintes externes au système didactique²⁰ ne suffit pas à décrire et comprendre ce qui s'enseigne et/ou ce qui s'apprend dans une relation asystémique entre Savoir, enseignant et apprenant. Leurs travaux intègrent et valorisent l'étude des contraintes et ressources internes propres aux sujets engagés dans la relation didactique. En effet, l'émergence de la didactique clinique repose sur le constat maintes fois renouvelé de l'insuffisance des cadres didactiques actuels pour rendre compte d'un certain nombre de phénomènes touchant à la transmission-appropriation de savoir(s) dans diverses institutions didactiques. Inscrits dans une double filiation didactique et clinique, les chercheurs de l'ÉDiC placent le Sujet au cœur de leurs analyses et renouvellent le regard porté sur le fonctionnement didactique. En dévoilant une partie ordinairement cachée des pratiques enseignantes, ils autorisent ainsi l'accès à d'autres réseaux de significations (Terrisse et Carnus, 2009; Carnus et Terrisse, 2013).

¹⁶ EPS, français, mathématiques, éducation à la santé, polyvalence, hôtellerie/restauration, sciences et techniques médicosociales, numérique.

¹⁷ Nous appelons « institution didactique » une organisation publique ou privée où se déroule la transmission – appropriation de savoirs entre un « sujet supposé savoir » (l'enseignant, le formateur, etc.) et un « sujet supposé ne pas encore savoir » (Carnus, à paraître). Billard et Constantino (2011) mettent l'accent sur la fonction de protection voire de mise à l'abri de l'institution : une fonction contenante pour le sujet qui est « d'abord sujet de l'institution » (Chevallard, 1992).

¹⁸ Savoir, Enseignant, Apprenant.

¹⁹ Les termes Savoir et Sujet au singulier et avec une majuscule seront utilisés pour désigner à la fois le singulier et le pluriel de chacune des notions.

²⁰ Comme les programmes ou encore les caractéristiques des environnements didactiques.

1.1. La théorie du Sujet pris dans le didactique

La didactique clinique s'inscrit dans une théorie du Sujet *pris dans le didactique*, élaborée autour de trois présupposés interdépendants et non hiérarchisés (Carnus, 2004) :

- le Sujet (enseignant ou apprenant) est singulier, autonome et responsable. Au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles, il évolue dans un espace de liberté en partie déterminé par un « déjà-là décisionnel », produit d'une construction authentique (Carnus, 2003, 2015);
- le Sujet est par essence assujéti. En effet, de multiples assujettissements institutionnels sont de nature à engendrer un jeu de codéterminations à la fois ressources et contraintes (Chevallard, 1992 ; Wozniac, 2007);
- le Sujet est divisé dans et par son inconscient, notamment entre ce qu'il sait qu'il faudrait faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire lorsqu'il est confronté à l'épreuve du réel de la transmission – appropriation. Cette « hypothèse freudienne » (Sauret, 2000) permet d'éclairer une part d'insu dont nous faisons le constat dans l'analyse des phénomènes didactiques.

L'adhésion à ces trois présupposés conduit à revisiter la ternarité constitutive du didactique pour apporter des éléments de réponse à la question : avec quoi se débat le Sujet *pris dans le didactique* ? Un sujet pris dans un triple rapport : au Savoir, à l'institution, à l'épreuve interactive du réel. Ces trois « rapports à... » sont le fruit d'une construction singulière par le Sujet (Carnus, 2009) (figure 1).

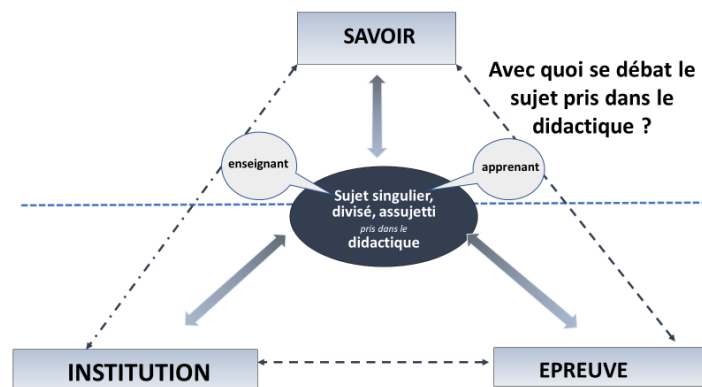


Figure 1 : La ternarité revisitée en didactique clinique

Ainsi, au cœur des problématiques de l'EDiC, le chercheur suit – au cas par cas – le fil du Savoir à travers la logique énigmatique du Sujet²¹.

1.2. Vers une « théorie du Savoir » en didactique clinique

Ce positionnement épistémologique nous engage naturellement dans l'élaboration d'une « théorie du Savoir » congruente avec la théorie du Sujet *pris dans le didactique*. Cette réflexion théorique est en chantier et à l'occasion du présent chapitre, nous présentons ici modestement et prudemment les avancées de notre réflexion.

²¹ En effet, « le cas donne l'occasion de mettre en relation des éléments disjoints d'une configuration au départ indéchiffrable » (Passeron et Revel, 2005, p. 20). Par ailleurs, « le cas, c'est l'obstacle » car « on ne peut apprendre du nouveau que par des analyses présentant des difficultés particulières » (Freud, 1948/1985, p. 327-328).

1.2.1. Savoirs enjeux, savoirs en jeu et savoir en « je » dans la relation didactique

Envisagés dans cette ternarité revisitée (Savoir, institution, épreuve), les **savoirs – enjeux**²² d'une appropriation au sein des institutions didactiques – peuvent être disciplinaires, pluridisciplinaires ou interdisciplinaires, établis ou controversés, ou encore professionnels et supposent une analyse transpositive. Protéiformes et innombrables, ils constituent un univers d'objets interconnectés dans lequel lesdites institutions sélectionnent et transposent ceux qu'elles jugent aptes et pertinents au regard de leurs spécificités et de leurs missions pour prendre place parmi les objets d'enseignement (Chevallard, 1985 ; Verret, 1975). La nature des **savoirs à enseigner**²³ structure et organise les programmes et les curricula au sein des institutions didactiques qui organisent les conditions de leur transmission – appropriation. Ces savoirs dont l'incorporation par un « sujet supposé ne pas encore savoir » (Carnus, 2018) finalisent l'enseignement confié à « un Sujet Supposé Savoir »²⁴ (Lacan, 1968), nourrissent des intentions, fondatrices de la didactique (Brousseau, 1986) et sont constitutifs de situations interactives à empan temporels variés, visant des apprentissages de nature différente (cognitifs, affectifs, moteurs, méthodologiques, sociaux...). La conception, la mise en œuvre et l'engagement effectif dans ces situations nécessitent que soient construits et mobilisés des savoirs *pour enseigner* et des savoirs *pour apprendre* de nature à en favoriser l'accessibilité et l'incorporation par l'apprenant. Savoir à et savoirs *pour* (s')instruire, (s')éduquer ou (se)former sont indissociables et constituent **les savoirs en jeu** dans la relation didactique.

L'inscription dans une théorie du Sujet *pris dans le* didactique nous amène à considérer un troisième ensemble de savoirs : **les savoirs en « je »**. En effet, en didactique clinique, le savoir en « je » est le produit d'un processus de *conversion didactique* qui conduit au cours de la transmission – appropriation à remanier et à transformer les savoirs en jeu au filtre de son « déjà-là » (Buznic-Bourgeacq, 2005; Carnus, 2009; Carnus et Terrisse, 2013). Le syntagme « savoirs en je » met l'accent sur le caractère incorporé des savoirs et leur mobilisation irrépressible à l'insu du Sujet. La dimension intime des savoirs en « je » agit sur la transposition didactique interne conduisant au *savoir effectivement enseigné* et au *savoir réellement appris* et témoigne d'une construction psychique du Sujet *pris dans le* didactique élaborée au cours de son histoire : « Des enjeux de savoirs aux savoirs en jeu aux savoirs en « je » nul ne sort indemne de cette épreuve » (Carnus, 2009, p. 159).

1.2.2. Savoir su, savoir non su et savoir insu chez le Sujet pris dans le didactique

Cet univers de savoirs mobilisables et imbriqués fonctionne en boucle ouverte dans la relation didactique de manière systémique. Très récemment²⁵, nous appréhendons cette complexité – que nous nommerons de manière générique Savoir – dans son rapport épistémologique au Sujet au moyen de quatre catégories logiques empruntées à Zizek (2005) à propos des relations existant entre le connu et l'inconnu.

²² Ou enjeux de savoir(s) autrement ce qu'il y a à gagner ou à perdre dans la situation interactive.

²³ Enseigner est pris ici dans une triple acception : instruire, éduquer et former.

²⁴ Enseignant et apprenant occupent dans l'institution une position asymétrique au regard du savoir. Cette position symbolique de « *Sujet Supposé Savoir* » et de « *sujet supposé ne pas encore savoir* » est un allant de soi rarement remis en question. Or, il arrive parfois qu'un élève en sache davantage que le maître dans un domaine donné.

²⁵ Réflexion initiée en mars 2018 dans nos séminaires de l'EDiC.

- « Il existe des connus connus. Ce sont des choses dont nous savons que nous les connaissons » (Zizek, 2005, p. 22). Cette première catégorie renvoie au **savoir su** : le Sujet sait qu'il sait. Le savoir su est la part incorporée, potentiellement mobilisable et conscientisée chez le Sujet de l'entrelacs des savoirs enjeu, en jeu et en « je ».
- « Il existe des inconnus connus. C'est-à-dire des choses dont nous savons que nous ne les connaissons pas » (Zizek, 2005, p. 22). Cette seconde catégorie logique correspond au **savoir non su** : le Sujet sait qu'il ne sait pas. Le savoir **non su** confronte le Sujet à un « manque à savoir », le met face à son ignorance et génère frustration et désir en même temps. Le savoir non su est la part non incorporée, nécessairement non mobilisable, mais conscientisée chez le Sujet de l'entrelacs des savoirs enjeu, en jeu et en « je ».
- « Les connus inconnus [sont] ces choses que nous ignorons connaître – l'inconscient freudien précisément, « le savoir qui ne se sait pas lui-même », comme disait Lacan » (Zizek, 2005, p. 22). Nous abordons ici le **savoir insu** : le Sujet ne sait pas qu'il sait. Ce savoir insu est un savoir incorporé, potentiellement mobilisable et non conscientisé de l'univers des savoirs. Repéré de manière récurrente dans nos travaux, il apparaît sous différentes appellations : *savoir y faire* (Montagne, 2011 ; Terrisse, 1994), *savoir intime* (Cadiou, 2018), *ça voir* (Carnus, 2015b; Touboul, 2011).
- « Mais il y a aussi des inconnus inconnus. Des choses dont nous ignorons que nous ne les connaissons pas » (Zizek, 2005, p. 22). Cette dernière catégorie représente la négation du savoir.

Dans ce texte, nous ne développerons pas davantage ce **non savoir** et mobiliserons par la suite dans la présentation de nos vignettes didactiques cliniques les trois premières catégories.

1.3. Les options méthodologiques pour construire le cas

Pour suivre le fil du Savoir, nous avons recours à une méthodologie qualitative qui se déploie en trois temps (Terrisse et Carnus, 2009).

Le **premier temps** est le **temps du déjà-là** où nous avons recours prioritairement à des entretiens *ante* épreuve semi-directifs permettant d'accéder et d'explorer les trois volets : conceptuel, intentionnel et expérientiel du *déjà-là* décisionnel (Carnus, 2015a). Nous analysons au cas échéant les planifications de l'enseignant pour accéder aux intentions didactiques relatives aux savoirs à enseigner. Il nous arrive parfois d'utiliser des questionnaires exploratoires afin d'extraire quelques tendances à propos d'un thème précis (par exemple, le rapport à un enjeu de savoir particulier).

Le **second temps** est l'**épreuve de l'interaction**. Nous y accédons en observant *in situ* la pratique et les savoirs effectivement enseignés à l'aide d'une ou plusieurs caméras afin de constituer un corpus à la fois audio et vidéo. La plupart du temps, nous complétons ce recueil par des entretiens « à chaud »²⁶ réalisés juste avant et juste après l'interaction.

²⁶ Ces entretiens à chaud sont des entretiens libres menés en amont de la séquence observés. Ils permettent de repérer les éventuelles modifications du projet de l'enseignant. En aval de la séquence, ils permettent au sujet de s'exprimer sur les événements qui l'ont le plus marqué.

Le **troisième temps** est l'**après-coup** où les sujets sont amenés à reconstruire le sens de leurs actes. L'après-coup nécessite d'être effectué plusieurs semaines après l'épreuve pour laisser au Sujet le temps nécessaire au remaniement des traces mnésiques de ses expériences (Freud, 1895/1956). Au moyen d'un entretien semi-directif, ce dernier temps de la recherche permet de confronter les hypothèses du chercheur relatives aux savoirs mobilisés au point de vue des sujets et de repérer, le savoir insu dans les pratiques enseignantes²⁷.

Ces trois temps triangulés²⁸ permettent de passer de l'étude à la construction du cas (Terrisse, 2013) et conduisent à la formalisation de vignettes didactiques cliniques qui synthétisent et cristallisent les éléments saillants du cas au regard de l'objet de recherche.

2. Trois vignettes didactiques cliniques

En guise d'illustration de ce qui précède, nous présentons ici trois vignettes didactiques cliniques élaborées dans trois institutions didactiques différentes. La première est reconstruite à partir de la reprise du corpus d'une étude portant sur les effets de l'expérience et de l'expertise sur les pratiques enseignantes en EPS en France (Carnus, 2015a, 2015b). Les deux autres sont issues de deux thèses de doctorat en cours : l'une portant sur les pratiques de formation d'enseignants dans l'enseignement supérieur en Tunisie (Chihi, en cours) et l'autre sur les pratiques d'inspection en EPS en France et en Tunisie (Aroui, en cours).

2.1. Léa « j'adore la gymnastique »

Léa vient d'obtenir le concours du CAPEPS²⁹. Professeure stagiaire³⁰, elle débute dans l'enseignement de l'EPS. Elle est spécialiste en gymnastique, activité qu'elle « adore » et qu'elle « maîtrise plutôt bien ». Sans la gymnastique, elle ne serait jamais devenue « prof de gym ». Si Léa enseigne la gymnastique en club depuis plusieurs années, c'est la première fois qu'elle va l'enseigner en milieu scolaire. Même si elle ne sait « pas trop comment les choses vont se dérouler », elle s'adaptera « en conséquence et au cas par cas » et se sent « plutôt confiante ». Pour elle, la gymnastique est :

une activité d'expression où il faut prendre des risques, une activité difficile qui demande beaucoup de rigueur, une activité où on se sent souvent seul et où il faut répéter pour se corriger et être la meilleure... le côté ingrat de la gym c'est la technique et avec la technique on ne compose pas... t'as pas droit à l'erreur...

Entre plaisir et souffrance, ce rapport « passionnel » à la gymnastique nous paraît en tension avec les visées socialisante qu'elle souhaite poursuivre aujourd'hui en tant qu'enseignante d'EPS. En effet, au

²⁷ Au cours de l'entretien d'après-coup le chercheur revient sur des événements qu'il a repérés durant la séquence observée et qui traduisent un écart entre des intentions déclarés lors de l'entretien de déjà-là et des décisions prises dans l'urgence et la contingence de l'épreuve.

²⁸ La triangulation se fait au moyen de deux types d'analyse : diachronique (rapprochements et distorsions entre déjà-là – épreuve – après-coup) et synchronique (le positionnement des sujets sur les axes en tension aux trois temps de la méthodologie). Pour cela, nous avons souvent recours à la complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives.

²⁹ Certificat d'Aptitude au Professorat d'EPS en France.

³⁰ Stage par alternance d'une année : après l'obtention du concours : un mi-temps en établissement et un mi-temps en institut de formation.

cours du premier entretien, Léa nous confie qu'elle a « *vraiment envie que les élèves apprennent à travailler ensemble, à se tolérer, à s'entraider... c'est un vrai enjeu en EPS* ». En même temps, elle exprime ce qui nous apparaît comme un impossible à supporter constitutif de sa structure de Sujet : « *y rien de pire que de voir un élève en échec* ». Léa a accepté d'être interviewée et filmée quelques semaines après la rentrée de septembre durant toute la durée d'un cycle de gymnastique de six semaines avec des élèves de collège. Quels savoirs permettra-t-elle à ses 28 élèves de 5^{ème}³¹ de construire au moment de l'épreuve ?

2.1.1. Le savoir su chez Léa

Assujettie à l'institution, Léa a pris connaissance des savoirs à enseigner : « *il y a deux actions gymniques au programme : tourner et se renverser* ». Experte en gymnastique, elle a incorporé de nombreuses techniques et habiletés gymniques : « *J'ai commencé la gymnastique à l'âge de cinq ans et depuis je n'ai jamais arrêté...j'ai été détectée espoir olympique au national à 8 ans* ». Elle s'est également approprié des savoirs théoriques – notamment les fondements biomécaniques et le traitement didactique de l'activité – dans le cadre de sa formation initiale³²: « *j'ai pris 20³³ à l'épreuve physique de gym au CAPEPS et 17³⁴ à l'oral* ».

Léa sait lire la motricité gymnique des élèves et planifie des situations didactiques pertinentes et cohérentes au regard de la logique d'« *une activité morphocinétique de production de formes destinée à être vue et jugée par autrui* » en même temps que de l'hétérogénéité constatée chez ses élèves : « *J'ai repéré trois niveaux de performance : les faibles, les débrouillés, les forts... J'ai prévu un travail classique par atelier avec mise en place de situations problèmes.* ».

Léa connaît les techniques d'aide et de parade³⁵ et développe au temps de l'épreuve une importante activité de manipulation qui lui permet de garder les élèves en activité et de maintenir une certaine motivation.

2.1.2. Le savoir non su chez Léa

Dès la deuxième leçon du cycle, Léa se heurte à certaines difficultés. Débutante dans le métier, certains savoirs professionnels lui font défaut. La classe se dispersant, elle ne parvient pas à canaliser l'attention de tous ses élèves, à les mettre en projet, à se faire comprendre par certains d'entre eux lorsqu'elle donne les consignes, à gérer *in situ* l'hétérogénéité du groupe-classe.

Malgré ses nombreuses interventions techniques auprès des plus faibles, les productions réalisées par les élèves sont loin d'être celles qu'elle attend non seulement du point de vue des placements corporels, mais également en ce qui concerne un nombre de répétitions nécessaires pour la construction des habiletés gymniques. Comme beaucoup d'enseignants débutants, Léa semble avoir du mal à gérer le double agenda (Altet, 1994) de sa planification et de la conduite de sa classe.

Léa a conscience de ce manque à savoir qui la frustre énormément. Au cours de l'entretien d'après-coup, elle nous livre : « *C'était mon premier cycle de gym en milieu scolaire. C'est pas comme au club,*

³¹ En France les élèves de 5^{ème} ont entre 12 et 13 ans.

³² En Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) et en Institut Universitaire des Maîtres (IUFM).

³³ Sur 20.

³⁴ Sur 20.

³⁵ Le but de la parade est d'éviter l'accident. L'enseignant se place à un endroit de danger potentiel (lâcher, rotation ...). La parade demande une grande expertise de la part de l'enseignant qui anticipe la dangerosité de l'action réalisée par l'élève.

ça n'a rien à voir... je ne savais pas comment m'y prendre. Je ferai mieux la prochaine fois. C'est frustrant et éprouvant. ». Léa pense avoir « *appris autant que les élèves* ».

2.1.3. Le savoir insu chez Léa

Ainsi, tout au long du cycle, Léa va avoir recours à divers arrangements traduisant des concessions ou parfois même des renoncements à ses exigences initiales, mais qui lui permettent de gérer son manque à savoir en même temps que les tensions internes qui la divisent. Entre sphère privée et sphère publique, Léa « *bricole* » pour s'adapter à la conjoncture et gérer la contingence de l'épreuve. En effet, dans le feu de l'action, Léa remanie en permanence sa planification, invente ou improvise, « *bidouille pour qu'il leur [les élèves] reste quand même quelque chose* ». Dans l'entretien d'après-coup, elle concèdera : « *J'essaie toujours de m'arranger pour qu'ils réussissent, tant pis si ce qu'ils font n'est pas parfait, après tout c'est pas le plus important* ». Elle semble avoir renoncé en partie à ses exigences de correction, ce qui lui permet aussi d'éviter d'avoir à se confronter à l'échec des élèves. Pour tenir à son insu ses exigences techniques, Léa a doublé le temps de l'échauffement. Cette solution lui permet de garder plus longtemps le contrôle de la classe tout en faisant travailler de manière décontextualisée les postures gymniques de base. Dans la même logique, Léa met en place, malgré elle, un autre type de différenciation qui consiste à diversifier les objets d'enseignements en fonction du niveau des élèves : prise de risque en solitaire pour « *les forts* », apprentissage de techniques pour « *les débrouillés* » et « *travail de l'entraide pour les faibles* ». Très attachée à la triple mission que lui confère l'institution (instruire, éduquer, former)³⁶, ce compromis lui permet aussi de concilier des objectifs techniques et des visées socialisantes.

2.1.4. Synthèse du cas Léa

Frustrée mais globalement satisfaite du déroulement de cette première expérience d'enseignement, Léa, dans l'après-coup reconnaît n'avoir pas fait tout ce qu'elle aurait voulu faire et avoir testé des procédures dont elle nous dira « *Je sais pas où je suis allée chercher ça mais ça m'a permis de gérer le cycle.* ». Ces compromis « *inventés sur le moment* » par Léa³⁷ s'apparentent à une forme de *savoir métis* permettant de « *survivre* » (Amorin, 2007) dans une situation où certains savoirs professionnels en construction font défaut. En effet, ces « *inventions* », ces « *ruses* », ces « *savoir y faire* » ont pour fonction de compenser le manque généré par le savoir non su tout en apaisant les conflits structurels en lien avec l'histoire personnelle de Léa. Entre solitude et vivre ensemble, phobie de l'échec et désir de réussite, fondamentaux techniques et contrôle de la classe, les savoirs sus et insus mobilisés par Léa lui permettent de préserver son statut de « *Sujet Supposé Savoir* »³⁸ au sein de l'institution qui le lui confère.

Cette première vignette met en relief la pluralité des savoirs convoqués au sein d'un processus de *conversion didactique* remaniant les contenus de l'expérience en contenus d'enseignement. En effet,

³⁶ https://eduscol.education.fr/eps/textes/travaux/mission_du_professeur

³⁷ Le ça dont elle parle. Le ça, le moi et le surmoi sont les trois instances structurant le psychisme dans la seconde topique de Freud (1923). Le ça renvoie à l'instance pulsionnelle exprimée sans retenue morale ou sociale et correspond principalement à l'inconscient de la première topique même si des contenus inconscients se trouvent également dans les deux autres instances.

³⁸ « Le « *sujet supposé savoir* » est un outil conceptuel pour analyser la manière singulière dont chaque enseignant occupe la fonction de détenir et de transmettre le savoir. La fonction symbolique de « *sujet supposé savoir* » est déterminée institutionnellement » (Carnus et Terrisse, 2013, p. 143).

avec son expertise théorique et pratique de la gymnastique et, en l'absence de savoirs d'expérience liés à la pratique du métier d'enseignant en EPS, Léa va chercher « *là où elle ne sait pas* », les ressources nécessaires pour faire face à la contingence de l'enseignement-apprentissage. Il en émerge des configurations de Savoir hybrides et singulières donnant accès à une autre lecture des phénomènes didactiques.

2.2. Anaïs « le programme t'empêche d'enseigner ce que tu veux enseigner »

Anaïs est une enseignante-chercheuse formatrice d'enseignants débutants en Tunisie. Elle a soutenu une thèse de doctorat en didactique de l'Éducation Physique Adaptée puis dans la foulée a réussi le concours d'assistantat et exerce depuis trois ans en tant que maître-assistante universitaire en didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA). Elle assure des cours magistraux (CM) et des travaux dirigés (TD) à l'ISSEP du Kef³⁹. Formée à et *par* la recherche, recrutée sur des critères scientifiques et évaluée sur ses activités de recherche comme tout enseignant-chercheur (Fave-Bonnet, 1994), Anaïs estime que son parcours universitaire professionnel est un parcours :

long... ordinaire... et très riche... j'ai suivi mon parcours de formation universitaire à l'ISSEP Ksar Saïd... j'ai fait mon master de recherche en didactique, j'ai préparé un projet et je l'ai déposé à l'école doctorale... J'avais 11 ans d'expérience sur le terrain en tant que professeure d'EPS. En 2003, je me suis inscrite en master et la même année, j'ai eu un appel de l'institut pour assurer des cours de volley-ball et aussi ils m'ont appelé pour faire la supervision pédagogique au niveau de la cellule de la pédagogie pratique.

Dans cette effervescence, Anaïs semble exercer son métier dans deux mondes parallèles : la recherche et la formation. En effet, pour elle, « *la recherche, c'est poser des questions trouver des réponses...* » et « *enseigner, c'est enseigner* ». Anaïs a accepté de collaborer à la recherche. Nous l'avons suivie toute une semaine en début d'année universitaire et l'avons observée lors d'un CM et d'un TD. Divisée entre les deux principales missions statutaires et identitaires de l'enseignement supérieur⁴⁰, missions qui à ses yeux sont « *inséparables* », quels savoirs Anaïs mobilisera-t-elle avec ses étudiants de master – futurs enseignants d'EPS – au temps de l'épreuve ?

2.2.1. Le savoir su chez Anaïs

Avec son expérience d'enseignement de l'EPS, ses enseignements didactiques dans différentes institutions⁴¹ en volley-ball qu'elle a pratiqué à un haut niveau et ses quinze ans de supervision pédagogique, Anaïs maîtrise les fondamentaux d'une didactique praticienne (au sens de Martinand, 1992) de l'EPS. En effet, elle transmet des savoirs expérientiels et conceptuels incorporés de diverses natures (savoirs à enseigner en EPS essentiellement techniques ; savoir pratiques et théoriques pour enseigner l'EPS). Assujettie à l'institution et très attachée à son nouveau statut, elle déclare « *obéir aux programmes* » qui lui « *sont imposés* » même si pour elle « *le programme comme je t'ai déjà dit t'empêche d'enseigner ce que tu veux enseigner... tu te mets dans un système qui t'aide pas à avancer* ». Anaïs a conscience de s'appuyer sur son « *talent de chercheur* » pour planifier des enseignements à la fois actualisés et innovants dans un domaine qu'elle affectionne particulièrement :

³⁹ Ville du Nord-Ouest de la Tunisie.

⁴⁰ La recherche et la formation.

⁴¹ En milieu scolaire, en club et en milieu universitaire.

J'aime bien la didactique ... / Je fais toujours des lectures, au départ je fais beaucoup de lectures qui sont en rapport avec l'objet du cours, ensuite je choisis quelques ouvrages ou quelques revues après je construis par rapport à mes objectifs du cours...je cherche toujours des nouveautés... la recherche évolue et tout évolue aussi... .

2.2.2. Le savoir non su chez Anaïs

Comme Léa, Anaïs est débutante dans ce nouveau milieu et certains savoirs professionnels en construction lui font défaut. Elle ressent comme un « *manque* » pour enseigner à l'université, car même si « *enseigner à l'université ou à une autre institution, c'est enseigner... le cadre il n'est pas le même, les objectifs ne sont pas les mêmes, les stratégies ne sont pas les mêmes, la population enseignée n'est pas la même* ». Sans aucune formation en pédagogie universitaire, Anaïs compose avec son déjà-là. Dans son CM portant sur les styles d'enseignement où elle mobilise essentiellement des savoirs théoriques, Anaïs peine à s'adapter au rythme de prise de notes des étudiants. Elle va également se heurter à l'absence de motivation de certains, problème non anticipé et pour lequel elle n'a pas encore de solution :

la vérité je ne pense pas trop à la motivation, je pense, plus est-ce qu'ils vont comprendre ce concept ou pas ? Ça m'arrive parfois de relire le cours et de changer même la stratégie parce que le niveau est un peu faible. Bon pour la motivation, j'essaye ne pas compliquer les choses... .

Dans son TD relatif à l'élaboration d'une grille d'évaluation en saut en longueur, Anaïs mobilise des savoirs techniques et des savoirs pratiques. Malgré ses efforts de reformulation, elle ne comprend pas l'incompréhension de certains étudiants qu'elle pense pourtant avoir anticipée et se trouve en difficulté pour réguler les situations interactives qu'elle met en place.

2.2.3. Le savoir insu chez Anaïs

Ainsi, en CM comme en TD, Anaïs va adopter un ensemble de stratégies inconscientes pour tenter d'apaiser les tensions structurelles qui l'habitent et pallier le manque à savoir dû en grande partie au déficit de formation en didactique et pédagogie universitaire (Ben Jomââ, 2017) qu'elle dénonce et qui la désarme dans certaines situations. Nous en évoquons trois d'entre elles constitutives du savoir insu chez Anaïs.

1. Le déni de l'absence de motivation des étudiants qui a priori n'est pas un problème pour elle. Le parcours universitaire d'Anaïs qui ne s'est pas posé de questions de motivation pendant ses études fait certainement obstacle à la reconnaissance d'un intérêt quelconque à chercher à motiver les étudiants.
2. Un clivage entre les savoirs théoriques en CM délivrés de manière transmissive et les savoirs pratiques en TD mobilisés selon un mode interactif. Ce clivage fait écho à sa division générée entre les deux principales missions⁴² statutaires et identitaires de l'enseignement supérieur évoquées en début de vignette.
3. « *La méthode de question – réponses* » mise en place lors des TD qui consiste à formuler des questions à l'intention des étudiants et, sans attendre leur donner les réponses que l'on attend d'eux. Cette stratégie lui permet de gérer son impossible à supporter relatif à

⁴² Recherche et enseignement

l'incompréhension des étudiants tout en faisant avancer le temps didactique⁴³ et garder le contrôle du groupe.

2.2.4. Synthèse du cas Anaïs

Comme pour Léa, les arrangements *in situ* dans la contingence de l'épreuve s'apparentent à des inventions qu'Anaïs qualifie de « *stratégies innovantes* » sans en saisir les réels enjeux. Prise dans des tensions structurelles et institutionnelles, Anaïs compose entre savoir su et savoir insu pour exercer un nouveau métier qu'elle :

adore comme enseignante... je me débrouille... je me trouve dans mon métier, je me donne dans mon métier, je vois que je peux donner le plus à une personne qui m'entend, je peux transmettre... Mon choix d'être enseignante c'était à cause de la noblesse de ce domaine. C'est-à-dire le don, c'est le fait de donner le maximum aux autres pour qu'ils progressent dans un domaine quelconque.

Assujettie à l'institution universitaire en dépit d'un programme « *imposé* » qui ne l'aide « *pas à avancer* » et qui « l'empêche d'enseigner ce qu'elle veut enseigner », Anaïs apparaît divisée entre recherche et formation dans son « je professionnel » (Olagnier, 2009) d'enseignante-chercheuse. Marquée par l'effervescence d'un « *parcours très riche* » qui, de manière très projective, l'empêche de reconnaître la démotivation des étudiants dont elle a la charge, elle ne supporte pas leur difficulté à apprendre. Les savoirs sus et insus qu'elle mobilise lui permettent d'assumer et de déployer son statut de « Sujet Supposé Savoir » au sein de l'institution didactique qui le lui confère.

2.3. François : « je ne regarde que les élèves »

François est inspecteur d'académie français en EPS depuis dix ans. Âgé d'une cinquantaine d'années, il était auparavant professeur agrégé d'EPS. Expert en badminton, il a été joueur de deuxième série⁴⁴, est devenu entraîneur de badminton dans une équipe nationale puis responsable de l'équipe du pôle France Jeunes. Détaché pendant huit ans auprès du ministère des sports, il réintègre le ministère de l'éducation nationale et est sollicité par l'inspection académique pour prendre en charge le dossier « section sportive ». Ayant « *toutes les qualités requises pour embrasser la carrière* », il est admis au concours d'inspecteur. François pense qu'il était « *un bon enseignant* » et a été inspecté trois fois. « *Évalué comme un excellent pédagogue* », ses inspections ont été pour lui des moments qui lui ont permis de s' « *épanouir pleinement. J'ai tout bien vécu.* ».

Parlant de sa pratique, François déclare : « *Je ne regarde que les élèves* ». Lors de l'entretien d'inspection qui suit l'observation, son objectif est d'abord de rendre la discussion possible. Sa stratégie est de communiquer avec l'enseignant « *sous forme de ressentis, je le fais volontairement comme ça* ». Pour « *bien évaluer* », François a besoin de connaître les planifications de l'enseignant, car « *le travail de conception indique la qualité de l'enseignant en tant que pédagogue* ». Pour lui, l'inspecteur a deux missions : évaluer « *objectivement* » le travail de chaque enseignant pour l'accompagner dans le métier : « *je suis le garant de l'évaluation objective d'un fonctionnaire* » et à l'échelle collective : « *garantir une EPS de qualité* ». François qui n'a « *jamais vu un enseignant exceptionnel* » semble être en attente d'une « *excellence* » dans ce métier.

⁴³ Le temps didactique est « une temporalité spécifique de la diffusion des connaissances en jeu » (Chopin, 2006)

⁴⁴ La deuxième série correspond à un bon niveau régional

Nous avons suivi François lors d'une visite d'inspection pour la titularisation d'un enseignant débutant d'EPS intervenant dans un cycle d'escalade avec des élèves de 6^{ème} en collège⁴⁵. Quels savoirs mobilisera-t-il pour évaluer « *objectivement* » le travail de l'enseignant tout en garantissant « *une EPS de qualité* » ?

2.3.1. Le savoir su chez François

Inspecteur expérimenté doté d'une solide expérience de l'enseignement de l'EPS et de quelques stages de formation continue en escalade, François a construit et incorporé des savoirs lui permettant d'observer et d'évaluer en contexte une pratique enseignante en EPS de manière « *générique* ». Durant l'observation, François se focalise sur l'activité des élèves pour prélever des indicateurs de nature à évaluer « *objectivement* » le travail de l'enseignant. Pour cela, il regarde, tout d'abord, si tout est conforme sur le plan sécuritaire et cherche à repérer la présence d'attitudes appropriées en termes de vérification du matériel. Grâce au référentiel de compétences⁴⁶ prescrit par l'institution⁴⁷ à laquelle il est assujéti, il s'est construit un outil d'évaluation lui permettant de repérer les compétences professionnelles construites, non construites ou en cours de construction chez l'enseignant observé. Les indicateurs de cette grille qu'il ne communique pas « *volontairement* » à l'enseignant servent de point de départ pour exprimer ses « *ressentis* » lors de l'entretien qui suit. Non expert en escalade où « *la sécurité prime* », il dit en connaître néanmoins suffisamment pour ce niveau de pratique. Après la visite, François sait remplir les différentes rubriques du rapport d'inspection qui rend compte du niveau de compétences de l'enseignant tout en proposant des pistes de développement professionnel. Pour cela, il croise les différents indices prélevés et les synthétise (analyse des planifications de l'enseignant, bilan de l'observation et de l'entretien).

2.3.2. Le savoir non su chez François

Pour François, un enseignant qui ne maîtrise pas l'APSA reste souvent « *forcément* » dans « *l'apprentissage générique* » et éprouve des difficultés à construire une progression didactique. Garant d'une EPS de qualité et « *Sujet Supposé Savoir* », l'inspecteur devrait aussi maîtriser l'APSA support de la séance d'EPS observée. Cependant, sa maîtrise relative de l'escalade⁴⁸ qu'il juge « *suffisante pour évaluer l'enseignant* » ne lui permet pas d'aller au-delà d'une observation sécuritaire « *incontournable* » pour les élèves les plus en difficultés et d'approfondir lors de l'entretien la question des contenus d'enseignement à un autre niveau d'expertise. Incarnant le savoir relatif au « *bon* » traitement de l'APSA escalade, cette maîtrise relative des enjeux de savoirs en escalade représente un manque à savoir qui oriente son regard lors de l'observation et limite son activité de conseil et d'accompagnement, le conduisant à adopter une posture prescriptive qui laisse peu d'espace au dialogue. Focalisant sur les manques à savoir de l'enseignant qu'il a repérés en matière de sécurité, il ne parvient pas comme il en avait pourtant l'intention, à le laisser exprimer ses besoins et monopolise la parole en proposant un traitement didactique sécuritaire de l'escalade, comme il l'a lui-même vécu. Dans l'après-coup, il se justifiera en disant « *de toute façon, je n'ai pas d'impact et j'ai aucune visée de sanction et de contrôle* ».

⁴⁵ En France, les élèves de 6^{ème} sont âgés de 11 à 12 ans.

⁴⁶ https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

⁴⁷ L'inspection académique au sein du ministère de l'éducation nationale.

⁴⁸ N'ayant pas abordé l'escalade en formation initiale, François a participé à quelques stages pratiques de formation continue.

2.3.3. Le savoir insu chez François

Confronté à la contingence et à ses assujettissements institutionnels⁴⁹, François a recours à plusieurs arrangements afin de satisfaire ses intentions d'évaluer « *objectivement* » le travail de chaque enseignant pour l'accompagner dans le métier et « *garantir une EPS de qualité* ». Nous avons évoqué dans le paragraphe précédent certains de ces ajustements : la compensation de son manque à savoir relatif à l'APSA support de la leçon orientant son regard lors de l'observation et le recours à la prescription de « *bonnes pratiques* » lors de l'entretien. Ces compromis lui permettent de conforter sa position hiérarchique et son statut de « *Sujet Supposé Savoir* », de gérer sa division entre accompagnement et contrôle tout en gardant la maîtrise de la situation. Dans le même registre du savoir insu, pendant la séance observée, François va prendre la place de l'enseignant en s'adressant directement aux élèves pour expliquer « *le nœud en huit* »⁵⁰ et faire face au manque à savoir de l'enseignant débutant qu'il observe⁵¹ et dont il est en quelque sorte le garant. Dans l'entretien d'après-coup, il dénierait le fait d'être intervenu pendant la séance tout en commentant que « *l'atelier nœud en huit était le plus important, car il donne le permis de grimper aux élèves* ». Garant d'une EPS de qualité où « *la sécurité des élèves est primordiale* », cet impossible à supporter le pousse à agir contrairement à sa volonté déclarée de se tenir à distance durant l'observation.

2.3.4. Synthèse du cas François

Ancien professeur d'EPS, François a été « évalué comme un excellent pédagogue... toujours authentique à ma [sa] façon d'enseigner l'EPS ». Devenu inspecteur grâce à son expertise en badminton, il regrette de n'avoir « jamais vu un enseignant exceptionnel ». En même temps, il entretient à son insu cette frustration par le biais d'une stratégie d'esquive (Léal, 2012) qui l'amène à « ne regarde[r] que les élèves » et ne peut s'empêcher d'intervenir à la place de l'enseignant lorsque la sécurité des élèves est menacée.

Comme Léa et Anaïs, François est aux prises de contradictions à la fois structurelles et institutionnelles qui – malgré les frustrations et les renoncements – l'amènent à exercer son métier de manière singulière et « *authentique à sa façon d'inspecter* ». Au carrefour de l'intime et du public, au fil des expériences et au filtre de son *déjà-là*, il émerge des arrangements évaluatifs⁵² (David, 2004) qui resteront implicites et auxquels nous n'aurons pas accès pour des raisons éthiques et déontologiques.

⁴⁹ Selon le référentiel de mission (https://www.education.gouv.fr/cid1139/inspecteur-d-academie-inspecteur-pedagogique-regional.html#Les_missions_des_IA-IPR) de l'éducation nationale française, l'inspecteur veille à la mise en œuvre de la politique éducative. Parmi les autres missions, il est demandé d'évaluer le travail personnel des enseignants et d'inspecter les personnels enseignants. Par conséquent, l'inspecteur est considéré comme un sujet supposé savoir pour qu'il puisse accompagner et contrôler les enseignants.

⁵⁰ Le nœud en huit est une technique sécuritaire de base qui est abordée en tout début d'apprentissage. C'est un préacquis indispensable pour pratiquer cette activité à risque.

⁵¹ Faisant écho à son propre manque à savoir.

⁵² Les arrangements évaluatifs relèvent de bricolage, de négociation, de compromis, de conciliation, d'organisation, d'opérationnalisation, de stratégies diverses qui permettent pas toujours consciemment aux enseignants de gérer certaines tensions entre la subjectivité de l'évaluateur et sa recherche d'objectivité et de rationalisation (David, 2004).

Là encore, l'après-coup s'avère un moment révélateur des clés de la logique de François divisé entre ses fonctions de conseil et de contrôle, entre accompagnement du professionnel et accompagnement du système⁵³ et entre recherche d'objectivité et gestion de sa subjectivité.

Cette dernière vignette met en relief les savoirs convoqués au sein d'un processus d'inspection pédagogique rarement investigué dans la recherche. Au-delà de sa singularité, nous percevons des régularités avec les autres cas présentés à travers l'identification d'invariants structurels dans l'articulation entre Savoir et Sujet au cœur de la problématique de cet ouvrage collectif.

Conclusion : Savoir et Sujet : deux concepts indissociables

Notre approche a permis – à travers la logique énigmatique du Sujet – de suivre et d'analyser le fil du Savoir en contexte didactique : l'enseignement en EPS en milieu scolaire, la formation initiale des futurs enseignants d'EPS dans l'enseignement supérieur et la formation continue des enseignants d'EPS dans le cadre des missions dévolues à l'inspection pédagogique. En posant les prémices d'une topique du Savoir en congruence avec la théorie du Sujet *pris dans le* didactique, nous avons mis au travail les questionnements au cœur de cet ouvrage en mettant en avant l'inépuisable richesse du syntagme « rapport au(x) savoir(s) » dont l'heuristique continue à faire couler beaucoup d'encre. Au-delà des spécificités des institutions didactiques, le croisement de ces trois vignettes met en exergue et corrobore certains invariants relatifs à l'articulation entre Savoir et Sujet et notamment la prégnance du processus de *conversion didactique* et l'émergence *in situ* de configurations singulières de Savoir en réponse à la contingence de l'épreuve donnant accès à une autre lecture des phénomènes didactiques.

Arrivés au terme de cette contribution, notre éclairage didactique clinique dans la recherche sur les phénomènes didactiques nous amène à conclure que Savoir et Sujet sont deux concepts non seulement incontournables, mais également indissociables voire même confondus, comme le signale fort justement Loty Malebranche (2018, p. 143) : « un fait de connaissance devient un sujet et cesse d'être objet lorsqu'il se fond dans la subjectivité de l'homme, intégré en sa nature ». Pas de Savoir sans Sujet et pas de Sujet sans Savoir au sein des institutions didactiques qui confèrent au sujet enseignant, éducateur ou formateur un statut de « Sujet Supposé Savoir », l'investissent de missions, souvent en tensions, et les assignent à transmettre ce qu'ils savent en même temps que ce qu'ils ne savent pas. Il ressort de ces assujettissements et de ces injonctions parfois paradoxales la mise en œuvre de mécanismes de défense divers permettant de lutter contre l'angoisse provoquée par un manque à savoir. Il en émerge des configurations hybrides de savoirs dans lesquelles le su et l'insu s'enchevêtrent pour former un écheveau qui permet au Sujet de gérer la contingence de l'épreuve en même temps que les tensions structurelles et institutionnelles qui l'habitent, l'assujettissent et le constituent en même temps. Les inventions de Léa, les stratégies innovantes d'Anaïs ou encore les arrangements évaluatifs de François dans trois institutions didactiques différentes illustrent ces configurations hybrides et permettent de dénouer cet écheveau pour poser un autre regard sur l'articulation Savoir – Sujet.

Que faire de ces constats dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ? La posture clinique en didactique permet d'entrevoir une nouvelle voie à explorer : « la

⁵³ Y compris des élèves

rencontre avec soi-même » (Heuser et Carnus, 2014). « En mettant le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants ou des futurs enseignants, elle les prépare et les accompagne à une confrontation avec eux-mêmes et les aide à affronter les inéluctables tensions entre sphères privée – qui relève de l'intime – et publique – qui se donne à voir au sein de l'institution de formation (Métoudi, 2013) » (Carnus et Alvarez, 2019, p. 96).

Des savoirs à enseigner et pour enseigner aux savoirs hybrides transmis, le repérage et l'analyse d'un savoir insu nous fait accéder à une autre lecture du fonctionnement didactique qui autorise à penser différemment – et peut-être de manière plus apaisée – ce qui est effectivement transmis. Ce constat ne dédouane pas pour autant le « Sujet Supposé Savoir » de sa responsabilité dans la transmission. En d'autres termes, cette lecture outillée par les concepts, les méthodologies et les résultats de la recherche en didactique clinique permet de contribuer à « une responsabilisation sans culpabilisation » en même temps qu'une prise de conscience de leurs propres contradictions (Carnus, 2015b) chez les professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

Ces éléments de réflexion sont aussi à considérer sans oublier qu'*in fine*, la responsabilité d'apprendre appartient à l'apprenant.

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aguerre, J.-C. (2013). *De la servitude volontaire au sujet de la psychanalyse*. Toulouse : Eres.
- Amorin, M. (2007). *Raconter, démonter, ...survivre. Formes de savoirs et de discours dans la culture contemporaine*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Aroui, S. (en cours). *Analyse didactique clinique de pratiques d'inspection en EPS*. Étude comparée France – Tunisie [Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, France].
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ben Jomââ, H. (2018, 23-27 avril). *Didactique et pédagogie universitaire : États de recherche en STAPS, débat et perspectives*. Conférence au séminaire doctoral « approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique. Outiller l'étudiant en le plaçant au cœur de sa formation », ISEFC du Tunis.
- Billard, M. et Costantino, C. (2011). Fonction contenante, groupes et institution soignante, *Cliniques*, 1(1), p. 54-76.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2005, février). *L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS*. 5e colloque international Recherche et Formation. IUMF Pays de la Loire. Nantes, France.
- Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture et division du sujet – élève. Études de cas en lycée professionnel* [Thèse de doctorat inédite, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, France].
- Carnus, M-F (2001/2018). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisée* [Thèse de doctorat]. Éditions Universitaires Européennes. <https://www.morebooks.shop/store/gb/book/analyse-didactique-du-processus-decisionnel-de-l-enseignant-d-eps/isbn/978-613-8-41684-5>

- Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (p. 95-224). Paris : Revue EPS.
- Carnus, M.-F. (2004, août). La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés et limite. *Recherche clinique en Sciences de l'Éducation, Contribution pour une analyse des pratiques enseignantes, Cinquième congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche* [symposium]. Paris : CNAM.
- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive. Dans A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir.), *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs ?* (p. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- Carnus, M.-F. (2015a). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». Dans V. Vincent et M.-F., Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeu, richesse et pluralité* (p. 1-73). Louvain-la Neuve : De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F. (2015b). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : d'où viennent les savoirs transmis à l'école. Illustrations en éducation physique et sportive. *TransFormations*, 14, 9-19.
- Carnus M.-F. (2018). *La didactique clinique : Fondements épistémologiques, avancées et continuité de la recherche*. Approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique. Outiller l'étudiant en le plaçant au cœur de sa formation [Séminaire international de formation doctorale]. ED DIMESEF, ISEFC, Université virtuelle de Tunis, Tunisie.
- Carnus, M.-F. (sous presse). La didactique clinique, fondements épistémologiques avancées et continuité de la recherche. Dans H. Ben Jomâa (dir.), *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation*. Montréal : Éditions JDF.
- Carnus, M.-F. et Alvarez, D. (2019). Le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants : une nouvelle voie à explorer. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 79-98). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Revue EPS*, Paris : Collection Recherche et formation.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. et Vincent, V. (2019). *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Chihi, H. (en cours) *Analyse didactique clinique des pratiques enseignantes de formateurs universitaires en Tunisie* [Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès].
- Chopin, M. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 21(1), 53-71. Doi :10.3917/cdle.021.0053.

- Fave-Bonnet, M.-F. (1944). Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires? *Recherche et Formation*, 15, 11-34.
- Freud, S. (1895/1956). Esquisse d'une psychologie scientifique. Dans S. Freud (dir.), *La naissance de la psychanalyse* (p. 307-396). Paris : Presses Universitaires de France.
- Freud S. (1923). *Essais de psychanalyse*, Paris : Payot.
- Freud, 1948/1985. Construction dans l'analyse. Dans *Résultats, idées, problèmes, II* (p. 269-283). Paris : Presses Universitaires de France.
- Heuser, F., Carnus, M-F. et Terrisse, A. (2014). La Référence dans l'enseignement du karaté en EPS. Étude de cas en didactique clinique : « la rencontre avec soi-même ». *Cliopsy*, 12, 53-66.
- Lacan, J. (1968). La méprise du sujet supposé savoir. *Scilicet*, 1., *Autres Écrits*, 31-41. Paris : Seuil.
- Léal, Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire* [Thèse de doctorat inédite, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse, France.]
- Loty Malebranche, C. (2018). *La crise du sens dans la civilisation*. Dictus Publishing.
- Martinand, J.-L. (1992). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Esquisse problématique. Dans J. Colomb (dir.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres* (p.135-174). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Métoudi, M. (2013). Préface. Dans M.-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 5-6). Paris : Collection Recherche et formation.
- Montagne, Y.-F. (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 465-663.
- Natanson, J. (2003). Le désir d'enseigner. *Imaginaire et Inconscient*, 9(1), 7-13. Doi : 10.3917/imin.009.0007.
- Olagnier, P. (2009). *Les destins du plaisir. Aliénation, Amour, Passion*. Paris : PUF.
- Passeron, J-C. et Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. Dans J-C. Passeron et J. Revel (dir.), *Penser par cas*. (p. 9-44). Paris : EHES.
- Sauret, J.M. (2000). *Freud et l'inconscient*. Toulouse : Les éditions Milan.
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APSA*. Habilitation à diriger les recherches, Université Paul Sabatier, Toulouse II.
- Terrisse, A. (2013). La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS. Dans M-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 125-134). Paris : Collection Recherche et formation.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* De Boeck : Bruxelles.
- Therriault, G., Baillet, D. Carnus, M-F. et Vincent, V. (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS: étude didactique clinique en Savate Boxe Française* [Thèse de doctorat inédite, Université Toulouse le Mirail Toulouse II, Toulouse, France].
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Vincent, V. et Carnus, M-F. (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Wozniak, F. (2007, 22-26 février). Conditions and constraints in the teaching of statistics: the scale of levels of determination. *Actes de European Society for Research in Mathematics Education. CERME 5*, Larnaca, University of Cyprus.

Zizek, S. (2005). *Irak {le chaudron cassé}*. Castelnau-le-Lez : Éditions Climats.

Deuxième partie : Mobilisation et/ou développement du concept de sujet par rapport au concept de rapport au savoir

Cette seconde partie regroupe cinq textes qui mobilisent, approfondissent et/ou développent plus particulièrement **le concept de sujet** par rapport au concept de rapport(s) au(x) savoir(s). Ainsi, le lecteur y trouvera les contributions suivantes :

Dans **le chapitre 4**, *Pablo Buznic-Bourgeacq et Geoffrey Terrasse*, présentent une variation sur les modes d'accès au sujet dans les recherches en éducation. En questionnant la notion de sujet depuis ses origines philosophiques et en proposant des voies méthodologiques pour le prendre en compte, ils proposent d'envisager le rapport au savoir comme un rapport du sujet à sa propre existence. Après avoir rappelé les origines d'une réflexion sur le sujet, les approches classiques du rapport au savoir (sociologique, clinique, didactique) sont interpellées pour envisager la part qu'elles attribuent au sujet dans la construction de sa propre existence. Trois recherches menées par les auteurs servent ensuite de supports empiriques pour accéder de différentes manières au savoir du sujet et ainsi montrer que derrière une diversité d'approches d'apparence hétérogène, il est toujours question d'attribuer au sujet une part spécifique de responsabilité dans la construction de son existence.

Mots-clés

Sujet ; existence ; responsabilité ; épistémologie ; méthodologie.

Dans **le chapitre 5**, *Marilyn Nogueira-Fasse* explore la question du rapport au savoir selon une approche clinique d'orientation psychanalytique. Cette perspective éclaire d'emblée les liens profonds entre sujet et savoir. En effet, le savoir est envisagé en tant qu'objet et donc, comme tel, support d'investissement de la part du sujet apprenant. Par ce processus inconscient, le rapport au savoir est appréhendé en tant que structure psychique subjective soumise aux nécessités du sujet désirant savoir. Pour autant, dans cette structuration l'inscription sociale joue également de toute sa dimension. La seconde partie de la contribution présente, conformément à la méthodologie de l'entretien clinique de recherche, les analyses d'entretiens menés auprès de deux enseignants débutants. Cette étude du discours des deux protagonistes permet de mettre au jour la trace de processus psychiques qui relèveraient de bénéfices inconscients au service d'un refoulement du doute et de l'angoisse dans le rapport à la formation ou au métier. Enfin, la prise en compte de phénomènes transférentiels concernant la chercheuse, investigation spécifique à la démarche retenue, vient compléter l'exposé.

Mots-clés

Rapport au savoir ; sujet désirant ; formation ; clinique ; Soi-enseignant ; contre-transfert.

Dans **le chapitre 6**, *Dorothee Baillet et Bernard Rey* partent du constat qu'en pédagogie universitaire, la question de l'échec et de la réussite à l'université occupe une place centrale. Dans leurs travaux, cette question est abordée à partir d'une hypothèse relationnelle qui postule que les difficultés rencontrées par les étudiants peuvent naître de la rencontre de leur rapport au savoir et des caractéristiques des savoirs universitaires. Ce texte a pour objectif d'explorer la variabilité et la singularité des difficultés rencontrées par les étudiant·e·s en première année universitaire en Belgique. La question de la singularité des étudiant·e·s y est abordée à partir de ce les auteur·e·s que ont – temporairement – nommé leur « manière d'être ». Par « manière d'être », les auteur·e·s entendent une forme de « cohérence », d'« attitude générale » spécifique à chaque étudiant qui peut rendre compte de ce qu'il « pense et fait » des savoirs universitaires. Cette singularité est mise en évidence à partir de deux portraits d'étudiants qui mettent en perspective des données qualitatives issues de « bilans de savoirs » et d'entretiens semi-dirigés.

Mots-clés

Rapport au savoir ; savoirs ; étudiants ; sujet singulier ; université.

Dans **le chapitre 7**, *Thomas Barrier et Azzedine Hajji*, proposent d'explorer d'un point de vue essentiellement théorique la question de la caractérisation de l'élève en tant que sujet en prise avec des objets de savoir mathématiques, à partir de la théorie des situations didactiques et en particulier du modèle de la structuration du milieu. Une série d'hypothèses est émise à partir de cette grille d'analyse sur les potentiels positionnements différenciés des sujets, de l'élève objectif à l'élève apprenant en passant par l'élève agissant, à chaque niveau de milieu sous-didactique. Les auteurs cherchent alors à construire des ponts avec des questionnements formulés pour leur part en termes de rapports aux savoirs avec pour objectif de contribuer à construire une approche sociodidactique des inégalités d'apprentissage.

Mots-clés

Rapport aux savoirs ; didactique des mathématiques ; théorie des situations didactiques ; inégalités d'apprentissage ; milieu didactique.

Enfin, la conception du sujet et du savoir défendue dans **le chapitre 8**, en l'occurrence du sujet scripteur et de l'écriture, se veut complexe, car elle ne les cantonne pas à quelques indices réducteurs. Dans ce texte, *Caroline Scheepers et Stéphanie Delneste* prennent le sujet et l'écrit dans leur complexité : connaissances, procédures, attitudes, conceptions, trajectoire, estime de soi. La finalité de la recherche-formation dévolue aux étudiant·e·s en langues et lettres à l'université est de soutenir l'émergence d'un sujet scripteur, par l'entremise de médiations sociales (de soi à soi, de soi aux pairs, de soi aux enseignant·e·s) et instrumentales (objectivation et subjectivation de savoirs, de pratiques, de représentations). La modélisation des auteures montre une démarche active, processuelle, dynamique et évolutive : elle indique que les savoirs et les sujets sont pris dans un faisceau d'interactions multiples réciproques. Le rapport à l'écriture tel que défini, réunit une conjonction d'indicateurs concomitants. Chacun d'eux peut se situer aux deux pôles d'un même continuum :

(dé)plaisir, fréquence/rareté, trajectoire personnelle, familiale, scolaire ou académique (dé)favorable, image de soi positive/négative, (dés)engagement, (dés)investissement de l'écriture.

Mots-clés

Université ; formation d'enseignants en langues et lettres ; rapport à l'écrit ; sujet scripteur ; savoirs.

Chapitre 4 :

Le rapport du sujet à son propre savoir : variations sur les modes d'accès du chercheur au sujet dans les recherches en éducation

Pablo Buznic-Bourgeacq

Université de Caen Normandie

pablo.buznic-bourgeacq@unicaen.fr

Geoffrey Terrasse

Université Toulouse Jean Jaurès

geoffrey.terrasse@hotmail.com

1. À rebours : du sujet au rapport au savoir

Notre entrée dans le symposium qui a servi de support à l'écriture de ce chapitre s'est faite à rebours. En effet, ce symposium proposait « d'explorer et de questionner les différentes théories implicites ou explicites du sujet et du savoir convoquées dans les recherches sur le rapport au(x) savoir(s) ». Certains de nos travaux inauguraux se sont directement centrés sur la problématique du rapport au savoir, en confrontant notamment la variété des approches pour étudier l'expérience des enseignants d'EPS (Buznic-Bourgeacq, 2004). Pour autant, les trajectoires de recherche se sont infléchies depuis, fidèles à ce qui sous-tend inévitablement la problématique du rapport au savoir, vers la question du sujet et de sa prise en compte dans les recherches en éducation. Nous proposons donc de participer à la réflexion collective, et plus particulièrement à la présente partie de l'ouvrage davantage centrée sur le sujet, en identifiant comment des théories du sujet manipulées dans des recherches en éducation peuvent contribuer à alimenter la problématique du rapport au savoir.

L'enjeu de ce texte est double. Il s'agit d'abord de mettre en avant certains contrastes épistémologiques et méthodologiques sous-jacents à la prise en compte du sujet dans la démarche du chercheur, postulant que cette prise en compte peut avoir tendance, soit à demeurer spontanée et faire du sujet un simple être humain plus ou moins conscient de ce qu'il fait, soit à demeurer spéculative et à rendre difficile son accès empirique face à la densité épistémologique qui lui a été attribuée. Il s'agit ensuite de trancher. Nous tenterons alors de montrer que, même dans ses variations épistémologiques et méthodologiques, la prise en compte du sujet dans la recherche conduit à envisager le rapport au savoir comme un rapport du sujet à sa propre existence. Ces variations portent alors sur la part de responsabilité qu'on attribue au sujet dans sa propre construction. Ce double enjeu nous conduit à mettre en avant ce qui justifie la volonté du chercheur de prendre en compte le sujet dans ses recherches, soit accéder à une forme de vérité spécifique inhérente à l'existence en tant qu'humain. En effet, au prisme de la responsabilité prise sur sa propre existence, la question du sujet permet de saisir ce qui se joue pour des individus empiriques singuliers, impliqués subjectivement dans leur propre existence, sans dénier la part d'assujettissement qui les constitue et les rend ainsi partiellement opaques à eux-mêmes. La prise en compte du sujet réfère ainsi à un problème

épistémologique et méthodologique pour le chercheur : accéder à ce qui n'appartient qu'au sujet empirique et rendre compte de ce qui se joue spécifiquement pour lui. Or, ce qui n'appartient qu'au sujet est par définition inaccessible, sauf à faire de lui un objet auquel on attribue des caractéristiques. Viser la prise en compte du sujet consiste alors à affronter cet impossible, à tenter d'accéder au sujet sans l'objectiver.

Après avoir proposé une structuration synthétique des manières de considérer le sujet, nous identifierons comment les approches du rapport au savoir l'envisagent et tranchent plus ou moins explicitement sur son rapport à son propre savoir, envisagé comme la part qu'il prend dans le savoir qu'il a de sa propre existence. Nous nous appuyerons alors sur les cas de quatre enseignants, Hubert, Fred, Mia et Ella, issus de trois recherches récentes (Terrasse, 2015 ; Buznic-Bourgeacq, 2017 ; Buznic-Bourgeacq, Desvages-Vasselin, 2018), pour dégager trois manières d'accéder à leur propre savoir et par là même de considérer leur rapport au savoir, envisagé comme leur part de responsabilité dans la construction de leur existence. Nous concluons sur les perspectives ouvertes par cette manière d'appréhender le rapport au savoir.

2. « C'est à quel sujet ? » : 2500 ans de rapport au savoir ?

Charlot a plusieurs fois rappelé combien la question du rapport au savoir s'inscrit dans une histoire des idées particulièrement dense. « Elle traverse toute l'histoire de la philosophie classique, au moins jusqu'à Hegel. Elle est posée par Socrate dans le *Connais-toi toi-même*, elle est l'enjeu du débat entre Platon et les Sophistes, elle est au cœur du doute méthodique de Descartes et du *cogito* qui s'ensuit, elle est très présente dans la *Phénoménologie de l'Esprit* de Hegel » (Charlot, 2000, p. 13). Et elle se poursuit bien après Hegel, l'âge classique et les lumières. « Marx, Freud, Nietzsche, Bourdieu, Foucault et quelques autres nous ont appris que l'idéologie, l'inconscient, la volonté de puissance, la domination symbolique, la volonté de contrôler, surveiller et punir empruntent à la Raison ses formes et ses argumentaires » (Charlot, 1997, p. 68). Derrière ces deux rapides traversées se dessinent alors deux des trois ensembles épistémologiques permettant de circonscrire la notion de sujet : « l'idée de subjectivité, celle de subjectivité et celle de sujétion » (Balibar, Cassin, De Libera, 2004, p. 1233)⁵⁴. Il manquerait, dans la double traversée de Bernard Charlot, la première, inaugurale, de subjectivité, héritière de l'*hupokeimenon* aristotélicien. Unissant le sujet physique comme substrat des accidents dans le changement et le sujet logique comme support des prédicats dans la proposition, ce premier sujet n'est pas encore humain et peut paraître bien lointain d'une réflexion sur le rapport au savoir. Ce sujet-là réfère avant tout à une question de repérage logique, pas à une réflexion anthropologique. Offert aux traductions, il se donne à voir comme le « sujet premier en chaque chose (...), ce qui se tient comme gisant en-dessous de chaque chose [ou en assumant une véritable traduction], le soubassement » (Couloubaritsis, 2004, p. 1236). Pour autant, il permet deux choses nécessaires. D'une

⁵⁴ Le développement ci-dessous propose une très rapide traversée philosophique de l'idée de sujet. L'enjeu demeure de saisir la multiplicité sémantique de cette idée et non de construire un travail spéculatif, évidemment impossible à déployer en quelques lignes et peu pertinent dans le cadre du présent texte. L'ambition de cette perspective est avant tout inscrite dans un projet méthodologique, où les variations sur l'idée de sujet ont pour intérêt d'aiguiller le chercheur empiriste. Le lecteur interpellé par ce bref parcours philosophique et ses enjeux méthodologiques pourra prolonger largement son intérêt au sein de l'ouvrage *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines* (Buznic-Bourgeacq, 2020, à paraître).

part, il rappelle que de manière originnaire le sujet ne renvoie aucunement à une question de propriété ou de responsabilité de ses propres pensées. « Il n’y a rien de naturel à tout cela. Toutes ces croyances sont culturelles et construites dans l’histoire. Ce sont des thèses philosophiques assimilées » (De Libera, 2014, p. 13). D’autre part, il rappelle qu’une telle notion était nécessaire pour progressivement pouvoir envisager une subjectivité sous-jacente, constante, persistante, que ce soit sous le mode d’une identité souveraine ou d’une répétition compulsive. Ainsi, s’il n’y a de rapport au savoir que d’un sujet, celui-ci n’est peut-être pas parfaitement humain, il déborde en tout cas toujours le sujet empirique considéré comme un exemplaire humain que le chercheur peut avoir en face de lui. Mais ce sujet subsiste et persiste toujours, sans quoi il n’y aurait pas plus de bilan de savoir possible que de thérapie analytique et donc de réflexion sur le rapport au savoir.

Reste alors les deux autres perspectives qui permettent d’entrevoir une polarisation de l’idée de sujet plus aisée. La première, plutôt symbole de l’âge classique, renvoie à la certitude subjective, à la possibilité pour le sujet, ayant basculé du côté exclusif de l’esprit humain, de se fonder lui-même originnairement par l’auto-réflexion. Heidegger (1971) a attribué cette mutation du sujet – de la subjectivité à la subjectivité, du soubassement de toute chose à la substance pensante – au travail cartésien, où le *cogito* devient l’acte fondateur du sujet. En historien de la philosophie médiévale, De Libera contredit cette vue et propose une *archéologie du sujet* qui invite à identifier ce qui précède, permet et précise ce mouvement. Tout en retraçant le fil aristotélicien et ses croisements averroïstes et augustiniens, il propose de circonscrire le « coup d’envoi de la subjectivité ou, au moins, la condition de possibilité d’un tel envoi [chez le Franciscain] Pierre-Jean Olieu ordonnant la perception de mes actes à celle que j’ai préalablement de moi-même comme sujet de mes actes » (Balibar, Cassin et De Libera, 2004, p. 1241). Le sujet, basculé du côté de l’ego, est là perçu en premier, l’intuition de soi-même comme sujet devient un principe, le sujet se fonde dans un rapport à la fois intuitif et réflexif à lui-même. Près de six siècles après la mort de l’initiateur du « coup d’envoi de la subjectivité » et un siècle après la révolution kantienne l’ayant figée dans l’histoire, la proximité du sujet à lui-même, héritée de cette certitude subjective, sera confirmée et appuyée par des développements philosophiques et pragmatiques nouveaux, ceux relatifs à l’estime de soi. Cette forme de rapport qu’entretient le sujet avec lui-même, qui va prendre de plus en plus de place au cœur des réflexions qui jalonnent le 20^{ème} siècle, est alors fortement empreinte de cette capacité du sujet à se fonder, se définir ou encore s’évaluer par auto-réflexion. Définie par James (1890) comme le ratio entre les succès et les prétentions d’un individu, l’estime de soi, ainsi conçue suivant une approche exclusivement intrapersonnelle, accorde en effet une toute puissance au sujet quant au regard qu’il porte sur lui et à la construction de cet aspect de son rapport à soi. En effet, James (1950) confirme ce que sa formulation mathématique laisse à penser, à savoir que le sujet peut modifier son niveau d’estime de soi en diminuant le dénominateur (les prétentions) ou en augmentant le numérateur (les succès). La pérennité de l’élan subjectif, poussé à l’extrême chez James au regard de cette notion nouvelle qu’est l’estime de soi, paraît, au moment de la parution des travaux de ce dernier, à l’aube de belles années malgré la remise en question du sujet qui s’amorce à la même période.

La deuxième perspective attribuée au sujet est plus contemporaine. La fin du 19^{ème} et le 20^{ème} siècle n’ont pas été très doux avec la perspective d’une position du sujet par lui-même comme acte fondateur. Il en a émergé un sujet, certes encore nécessaire, mais « sur le mode divisé, fragmenté, opaque et impotent » (Descombes, 2004, p. 8). Après que le *cogito* cartésien a été renvoyé à une

« superstition des logiciens », pris dans une « routine grammaticale » par Nietzsche (1886, p. 48), le sujet s'est vu repoussé de son existence en tant que principe unifiant. Ce sujet-là constitue plutôt un effet des structures, du monde symbolique et plus particulièrement du langage et renvoie sobrement à un simple « effet de l'articulation signifiante » (Porge, Sauret, 2009, p. 65). Il émerge au carrefour de la psychanalyse, du structuralisme, de la philosophie du langage, c'est-à-dire des domaines de savoir qui ont donné une importance première au symbolique, à l'existence du sujet uniquement comme fonction de systèmes préexistants et comme effet de leur articulation. Dans cette perspective, le sujet se déshumanise à nouveau et retrouve davantage les formes originaires du sujet logique que celles de la subjectivité classique. Il continue certes de persister, mais sous un mode dont la responsabilité lui échappe, dans une logique de répétition, impulsée par un désir inconscient qui ne lui appartient pas. Mais cet effacement du sujet comme principe originaire n'efface pas l'espoir ni d'accéder à lui, ni de lui redonner du pouvoir. Son avènement constitue d'ailleurs la finalité même d'une psychanalyse : « ce sujet n'est pas simplement réel, il n'est pas donné, il est à faire et il se fait moyennant certaines conditions et dans certaines circonstances. La fin de l'analyse c'est le faire advenir » (Castoriadis, 1990, p. 241). Et son accès doit simplement tenir compte des leçons de sa relativisation contemporaine, par « une philosophie réflexive qui, ayant entièrement assumé les instructions de la psychanalyse et de la sémiologie, prend la voie longue et détournée d'une interprétation des signes, privés et publics, psychiques et culturels, où viennent s'exprimer et s'expliciter le désir d'être et l'effort pour exister qui nous constituent » (Ricœur, 1969, p. 359).

Du sujet capable d'autofondation et d'autoréflexion au sujet comme effet des structures symboliques, celui-ci apparaît comme une « antinomie dialectique au cœur de l'anthropologie » (Balibar *et al.*, 2004, p. 1244) qui invite le chercheur attaché à le prendre en compte à s'appuyer sur « une conception complexe du sujet » qui tient compte de « ses ambivalences, ses contradictions, à la fois sa centralité et son insuffisance, son sens et son insignifiance » (Morin, 1995, p. 56). Nous proposons de montrer comment cela s'actualise dans des démarches empiriques spécifiques de prise en compte du sujet au travers de cas d'enseignants. Mais avant cela, nous réintroduisons le savoir du sujet dans les variations de sa prise en compte. Nous montrons comment cette mise en rapport du sujet et du savoir s'appuie sur différentes acceptions du sujet et conduit à envisager le rapport au savoir comme un rapport du sujet à sa propre existence, dont la construction incombe de diverses manières à sa responsabilité.

3. Les sujets du rapport au savoir

On distingue classiquement en sciences de l'éducation trois approches du rapport au savoir : l'approche sociologique initialement incarnée par Charlot, l'approche clinique d'inspiration psychanalytique initialement incarnée par Beillerot et l'approche didactique initialement incarnée par Chevallard. D'ordinaire, derrière ce triptyque on distingue trois manières de considérer le savoir. Dans une perspective sociologique, le savoir apparaît avec une majuscule, il s'agit du Savoir en général, comme figure de l'apprendre, révélant ce qui a du sens, de la valeur, ce qui mobilise le sujet, le pousse à apprendre ou bien l'en empêche, ce qu'est réellement Savoir pour lui (Charlot, 1997). Dans une perspective clinique, le savoir apparaît aussi au-delà de ses variétés institutionnelles, mais s'envisage plutôt comme un objet dont s'est emparée la dynamique du désir (Beillerot, 1996), depuis la relation primitive d'objet, devenue après déplacements et sublimations, un rapport au savoir (Mosconi, 1996). Dans une perspective didactique, le savoir apparaît en revanche comme un objet particulier marqué de sa spécificité épistémologique, sociale et institutionnelle ; déterminé en premier lieu

anthropologiquement, le savoir s'envisage moins dans les dynamiques subjectives de l'expérience et du désir que dans son existence institutionnelle (Chevallard, 1989).

Fondamentalement, le savoir envisagé comme émergent d'une expérience sociale individuelle, d'une dynamique du désir ou d'une préexistence institutionnelle nous semble alors témoigner non pas d'une différence de conceptions de ce qu'est un objet de savoir ou de ce à quoi renvoie une activité de savoir, mais bien d'une conception du sujet et de la part de responsabilité qu'il prend dans son existence. La prééminence institutionnelle chez Chevallard réfère à un sujet envisagé comme « personne X [qui] n'est rien d'autre que l'émergent d'un complexe d'assujettissements institutionnels » (Chevallard, 1991, p.162). Elle apparaît relativement radicale quant à l'extériorité du sujet vis-à-vis de sa propre existence, dans la lignée structurale qui imprègne ses références. Mais elle rappelle, telle une visée émancipatrice, qu'il n'y a bien que des constructions institutionnelles et non des fatalités anthropologiques. Elle pousse alors le chercheur à toujours mieux identifier « les raisons d'être qui motivent [l]es œuvres » (Chevallard, 2005, p. 82). La dynamique du désir intrinsèque à l'approche clinique sous-tend une approche du sujet plus explicitement dialectique, passant d'une « relation primitive à l'objet savoir, relation où l'objet est sous l'emprise du sujet (...) à un rapport au savoir, au savoir comme échappant précisément à l'emprise du sujet, au savoir non pas créé par lui, mais produit par l'imaginaire social de sa société » (Mosconi, 1996, p. 95-96). Le sujet apparaît alors tout de même ici comme le fondement de l'activité de savoir mais accède au savoir en y perdant progressivement sa part proprement subjective, dans la lignée des références psychanalytiques nanterroises où le sujet, bien qu'inscrit dans ses filiations, peut encore apparaître comme fondement. Quant à l'approche sociologique impulsée par Bernard Charlot, elle propose avant tout un sujet qui déborde ses déterminismes sociaux et déploie des activités pour conquérir, conserver, transmettre son existence sociale (Charlot, 2000). Dans une visée critique et dans la lignée des sociologies du sujet, elle nous semble envisager celui-ci comme « le désir d'être un acteur, ce qui est la définition même du sujet » (Touraine, 1995, p. 27) et « de créer une histoire personnelle, de donner du sens à l'ensemble des expériences de la vie individuelle » (Touraine, 1995, p. 29). Le sujet apparaît comme le fondement de son activité de savoir.

Étudier le rapport au savoir renvoie ainsi toujours à trancher sur la responsabilité du sujet dans la construction de son existence auprès du savoir. Il s'agit alors selon nous toujours d'étudier le rapport du sujet à son propre savoir, au savoir qu'il peut avoir vis-à-vis de lui-même, que ce savoir prenne ses racines dans son désir individuel ou dans des institutions qui lui préexistent, qu'il s'agisse du savoir comme figure générale de l'apprendre ou comme objet disciplinaire précisément circonscrit. C'est toujours dans la part qu'il prend vis-à-vis de sa propre existence que le sujet se manifeste.

4. « Attraper le sujet » : Hubert, Fred, Mia, Ella et leur propre savoir

Nous présentons ici synthétiquement trois manières d'accéder au sujet dans des recherches sur les pratiques enseignantes, afin de mettre en avant des contrastes méthodologiques qui témoignent de conceptions différentes du sujet, de la part qu'il prend dans sa propre existence et donc de son rapport au savoir. Dans les trois démarches, l'existence est simplement envisagée comme ce que le sujet fait et dit de ce qui lui arrive. D'une manière synthétique, les méthodologies déployées renvoient aux démarches suivantes : dans la première recherche, un questionnaire d'estime de soi associé à des observations *in situ* et un entretien d'après-coup auprès d'un enseignant débutant ; dans la deuxième,

une analyse du contenu des productions d'enseignants en formation initiale ; dans la troisième, des entretiens non directifs menés avec une directrice d'école primaire.

4.1. Attraper le sujet à partir de son propre point de vue : de la certitude subjective à un manquement du sujet chez Hubert

Ici le sujet s'attrape par la manière dont, guidé par la présence médiatrice d'un questionnaire, il est invité à rendre compte d'une partie de son rapport à soi : son estime de soi. Pour ce faire, le sujet se décrit/se positionne à propos d'une multitude d'items évaluant « les perceptions de soi à travers [un certain nombre] de dimensions [plus ou moins] spécifiques » (Guérin, Marsh et Famose, 2003, p. 142). Interroger ainsi le sujet, c'est lui imaginer la capacité de mettre en œuvre une forme spécifique de rapport au savoir, un rapport au savoir sur soi. Et d'ainsi lui imaginer la capacité de se voir de l'extérieur, de telle sorte qu'il puisse émettre un jugement sur lui comme il serait en capacité de le faire à propos d'autrui ou d'un objet. C'est ce que Coopersmith semble postuler quand il note que « ces attitudes envers soi-même ne sont pas de nature différente des attitudes envers d'autres objets » (Coopersmith, 1984, p.7). Une telle proximité du sujet à lui-même n'étant évidemment pas admise par l'acceptation qui envisage le sujet comme effet des structures, la question se pose au regard de la première, plus classique. Si ces méthodes d'investigation du sujet en psychologie clinique contemporaine semblent porter les traces de certaines des acceptations classiques du sujet, il semble bon de rappeler que le *cogito* cartésien ne considère pas le sujet comme un objet et lui confère plus l'accès à son existence (qu'il est) plutôt qu'à son essence (qui il est), le privant ainsi d'une connaissance directe et transparente de lui-même. Ainsi, l'usage de tels modes de recueil de données interroge, dès lors qu'une prise en compte du sujet est souhaitée par le sujet chercheur.

Basée sur l'idée que « pour mieux comprendre les comportements individuels, il paraît important de connaître la perception ou l'opinion qu'un individu a de lui-même » (Coopersmith, 1984, p. 5), la recherche dont nous témoignons ici (Terrasse, 2015) corrobore ces états de fait. Pour un exemple, il fut demandé à Hubert, enseignant stagiaire d'EPS, au fil du questionnaire qu'il a été amené à renseigner à plusieurs reprises, de se positionner sur l'item : « Je suis assez beau (belle) ». L'échelle de type Likert en six points mise en place en réponse à chaque item, fidèle à la version française du *Physical Self Description Questionnaire* (PSDQ) de Guérin, Marsh et Famose (2001, 2003) a ceci de particulier que, s'étirant de faux à vrai en six possibilités de réponse, elle n'admet pas de réponse centrale et oblige par conséquent le sujet à prendre position d'un versant ou de l'autre du continuum. Seulement, lors des différentes passations du test, Hubert prit la liberté d'ajouter un choix possible à l'endroit où les cases 3 et 4 se rejoignent, apposant de son stylo une croix sur le trait les séparant.

Dire qu'il n'est pas toujours simple de se positionner sur un tel item peut sembler relever de l'euphémisme. Pourtant, aller jusqu'à penser, dans un laps de temps si court, à ajouter une option de réponse pose un certain nombre de questions. Est-ce là la manifestation d'un esprit créatif, voire créateur, d'un sujet qui fait preuve d'un esprit critique, qui ose aller là où le test ne lui permet pas d'aller ? Est-ce la perspective d'un jugement, qu'il soit externe ou interne, qui l'empêche de choisir l'un des deux versants du continuum ? Pour parler en termes psychanalytiques, est-il possible d'imaginer cette réponse au réel comme l'expression, dans une situation qui peut apparaître conflictuelle, d'un ou de mécanisme(s) de défense parmi l'anticipation, la dénégation, le déni, l'isolation ou encore le refoulement ? Ou bien simplement, Hubert est-il factuellement dans

l'incapacité de renseigner cet item ? Le *cogito*, tel qu'envisagé par Descartes, nous semble répondre ici par l'affirmative, mais *quid* alors dans ce cas des réponses données à l'ensemble des autres items ? Qu'il s'explique suivant l'une, l'autre ou plusieurs de ces hypothèses, ce moment interroge sur l'effectivité du rapport au savoir sur soi d'Hubert et semble en tout point révélateur d'un manquement du sujet, qu'il soit fuite ou affirmation de ce dernier face au réel. On peut alors penser que ces modes de recueil de données présentent l'inconvénient de se placer à la limite du sujet, ou du moins à la limite du rapport au savoir sur soi du sujet.

Postulant qu'il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet, qui plus est un sujet divisé entre ce qu'il sait qu'il est, ce qu'il croit qu'il est, ce qu'il ne croit pas être, etc., nous nous proposons, dans une recherche à venir, d'envisager ces méthodes de recueil de données de manière plus adéquate au regard des considérations cliniques dans lesquelles nous inscrivons notre travail, c'est-à-dire en qualité de « porte d'entrée » en direction du sujet. Il aurait en effet par exemple été particulièrement intéressant d'interroger Hubert sur ce « moment du sujet » afin d'en extraire des éléments permettant d'y caractériser un certain rapport à soi. Dès lors, par l'emploi conjugué de ce moyen d'attraper le sujet, des théories implicites de l'estime de soi postulant les limites des capacités introspectives des sujets (Nisbett et Wilson, 1977), ainsi que des implications épistémologiques et empiriques que sous-tend notre inscription en didactique clinique, nous ambitionnons d'aller au-delà de cette limite du sujet qui semble infranchissable aux seuls outils utilisés au cours du travail effectué avec Hubert. Ainsi, ce n'est qu'en (re)donnant la parole au sujet, en lui (re)donnant la possibilité de se positionner en extériorité par rapport à son existence que le sujet chercheur pourra accéder au rapport au savoir sur soi du sujet, composante essentielle de son rapport à soi. Et d'ainsi espérer que d'autres opportunités de « l'attraper » se présentent, notamment par les mécanismes de défense qu'il met en jeu, les heurts de sa parole ou bien encore ses formes grammaticales singulières.

4.2. Attraper le sujet à partir de ses formes grammaticales : de l'enquête de Vincent Descombes à l'implication de Fred et Mia dans leur propre expérience

Ici le sujet s'attrape par la manière dont, en tant que locuteur, il « articule les expressions de l'autoréférence de ses énoncés avec des actes publics d'énonciation, de façon à se reconnaître l'auteur de certaines significations ou pensées » (Balibar *et al.*, 2004, p. 1253). Le sujet est ainsi certes envisagé par l'autoréférence, mais celle-ci étant considérée comme une structure grammaticale et non comme une certitude subjective dont il est le fondement. La démarche s'inscrit alors en appui sur l'enquête de Descombes (2004) sur le fait d'agir de soi-même, qui suit la lignée de Wittgenstein et plus largement du tournant linguistique de la philosophie. Elle s'attache à travailler conceptuellement le sujet, rejetant l'unicité de son concept, pour envisager les usages par la voie grammaticale des formes et des contextes syntaxiques qui l'interpellent ; par exemple les constructions avec sujet qui, si elles manquaient, nous proposeraient « un monde dans lequel les événements n'auraient pas à être imputés à des puissances causales » (Descombes, 2004, p. 34) ; ou plus généralement les variations du rapport à soi dans ses usages langagiers, à la première personne, à partir des verbes psychologiques⁵⁵

⁵⁵ Manifestant « le domaine sur lequel le sujet jouit de l'autorité de la première personne » (Descombes, 2004, p. 191), ce sont les verbes comme « croire », « sentir », « avoir l'intention de », etc., pour lesquels la vérification de l'acte en première personne n'émerge pas d'une observation extérieure.

ou sociologiques⁵⁶, au travers des formes de diathèses réfléchies dans les champs du devenir soi-même, du souci de soi-même, de la contrainte de soi-même, de la direction de soi-même, etc. La recherche dont nous témoignons ici (Buznic-Bourgeacq, 2017) s'est plus particulièrement centrée sur l'implication du sujet dans son propre discours en identifiant notamment, lorsqu'il témoignait de son expérience, la prégnance des verbes psychologiques, lorsqu'ils étaient employés à la première personne (« je pense », « je souhaite », etc.) ou encore la prégnance des constructions syntaxiques réfléchies (« je me conforme ») et par extension de celles où le sujet s'instaure en patient de l'acte, c'est-à-dire où il ne joue pas le rôle d'agent (« ce qui me permet »). Ce travail a alors permis de montrer par exemple comment deux enseignants stagiaires en EPS, Fred et Mia, en témoignant des savoirs professionnels construits au cours de leur année de stage, se sont plus ou moins emparés de leur propre développement professionnel. Fred donne à voir en effet une forte prise de responsabilité sur son expérience à la première personne. Ses productions sont traversées de nombreux verbes psychologiques (« je pense que la qualité... », « j'accorde une grande importance... ») et son propos est marqué par des formes réfléchies au travers desquelles il se pose à la fois comme agent et patient de ses actes (« je m'attache prioritairement à suivre... », « je pense que je dois me fixer des objectifs... »). En revanche, Mia laisse paraître un certain formalisme qui semble la laisser à distance de sa propre expérience en première personne. Aucun verbe psychologique ne constitue son propos et ce sont les formes passives qui ponctuent le plus la description de ses actes (« ce qui m'a permis de me rassurer », « il est encore difficile pour moi de créer... »).

Le sujet est ici envisagé comme une émergence énonciative au sein de structures grammaticales. S'il s'identifie bien par l'autoréférence et l'accès à lui-même en première personne, son fondement, s'il en est, demeure bien dans un système symbolique qui lui préexiste au sein duquel il peut s'articuler. Son regard sur sa propre existence n'est alors envisagé qu'au filtre d'un tel système qui l'en exclut donc toujours. Mais le chercheur, en allant justement identifier les traces de son implication dans le discours, tente aussi de lui redonner une certaine responsabilité. Son rapport au savoir peut être considéré comme son implication dans la structure grammaticale de l'autoréférence qui sert d'intermédiaire à son accès au savoir.

4.3. Attraper le sujet à partir des heurts de la parole : de la psychopathologie de la vie quotidienne de Sigmund Freud à la responsabilité énonciative d'Ella

Ici le sujet s'attrape par la manière dont sa parole se condense dans des « manifestation[s] formelle[s] qui masque[nt] et structure[nt] l'émergence de conflits latents ; l'intérêt pour les jeux de mots, les lapsus, les silences comme indicateurs privilégiés [étant] l'héritier direct des conceptions de Freud » (Bardin, 1993, p. 226), considérant que « les effets de parole peuvent témoigner de la subjectivité » (Montagne, 2014, p. 122). Cette perspective, parfaitement psychanalytique, s'inscrit dans la lignée de Freud et plus particulièrement de sa *psychopathologie de la vie quotidienne*. Il y considère notamment que ce sont les contacts entre des « pensées situées à l'extérieur de l'intention qui sous-tend le discours, qui [sont] déterminante[s] dans la naissance du lapsus » (Freud, 2010, p. 151). Le sujet est bien ici le sujet de l'inconscient et il demeure extérieur à son intention. Il se donne donc à voir dans le

⁵⁶ Il s'agit des verbes « dans lesquels il faut un lien social, par exemple un lien d'obligation, entre le locuteur de l'acte dialogique et son interlocuteur » (Descombes, 2004, p. 313-314) ; comme « devoir », « autoriser », « jurer », « garantir », « promettre », etc., dans ce qu'ils ont de « trivalent » (Descombes, 2004, p. 313).

flux même du langage, au travers du discours latent, dans les heurts de la parole que sont les lapsus, les équivoques, les oublis, les associations d'idées, etc. Les données sur lesquelles nous prenons ici appui ne sont pas encore publiées à l'heure de l'écriture de ce texte, mais elles réfèrent à une recherche ayant déjà donné lieu à publication (Buznic-Bourgeacq, Desvages-Vasselin, 2018). Le travail interpellé a questionné, pour ce qui nous intéresse ici, l'ambiguïté de la responsabilité énonciative d'une directrice d'école primaire, Ella, confrontée à la mise en œuvre d'une réforme dans son école. En référence à la notion d'ambiguïté développée par Racamier, considérée comme la « qualité psychique de l'interface du moi » (Racamier, 1992, p. 380), nous avons identifié dans son discours latent, au travers des heurts du langage, principalement des nombreux lapsus qui scandaient son discours, comment la responsabilité de ce qui advenait dans ses prises de décisions apparaissait ambiguë et contingente. De nombreuses substitutions entre des sujets grammaticaux témoignant de sa responsabilité énonciative et d'autres l'en écartant ont alors été révélés : « *je/on, on/je, mes/les, mes/ses, train/locomotive, moteur/levier, laisser au max/au minimum au hasard, ne pas être objectif/subjectif* ». Il nous a alors semblé que la responsabilité de ce qui advenait, si elle était parfaitement assumée au niveau conscient, laissait place à une grande part d'ambiguïté et qu'à un niveau inconscient, Ella n'attribuait pas à sa propre identité une responsabilité univoque dans les décisions prises. Elle poursuivait alors en référence à un savoir sur elle-même, au filtre d'un discours bousculé par une association d'idée et un lapsus indiquant comment, en tant que sujet, sa persistance était celle d'un désir qui lui échappe : « *moi je sais qui je suis, je sais qui je suis c'est bon ouais moi j'avais un père qui était proviseur et c'était, il n'était pas dans le jugement non plus il n'a jamais été dans le jugement il recevait à la maison chez lui chez nous des gens des situations qui étaient oufff atroces les portes étaient déjà ouvertes* ». De revendiquer « savoir qui elle est », son discours a dévié vers la vie avec son père, puis a glissé dans le lapsus « *chez lui / chez nous* », avant de rappeler que sa manière de diriger – les portes de son bureau littéralement ouvertes en permanence dans l'entrée de l'école – était déjà celle de son père.

Le sujet considéré ici est le sujet de l'inconscient. Il se manifeste encore au filtre des structures langagières, mais moins dans leur cadre grammatical que dans leurs condensations signifiantes envisagées comme des formations de l'inconscient. Le sujet est encore résolument assujéti, mais ici à un désir qui le répète et le fait persister sous un mode dont la responsabilité lui échappe. Pour autant, de l'accompagner dans l'articulation signifiante de cette répétition, son avènement demeure possible. Comme nous l'a indiqué Ella suite à la lecture du texte en question : « *ton article va, me semble-t-il, me permettre d'effectuer une mise à distance quant à mon fonctionnement de directrice et/ou le mettre en conscience pour progresser (...)* Bref, ton idée me plaît, j'y adhère et je peux même dire, j'en suis fière. L'habit de directeur est parfois lourd à porter, mais c'est un habit qui me convient, où je me retrouve : professionnellement et personnellement. Je suis ce que je suis et c'est ce que je suis qui fait ma conception de la direction d'une école ». Ici, le rapport au savoir peut être considéré comme l'articulation signifiante d'un savoir inconscient qui répète le sujet, mais rend possible son avènement.

5. « Quel est le rapport ? » : le sujet, le savoir et la responsabilité

Nous avons souhaité mettre en exergue la complexité et la subtilité épistémologiques sous-jacentes à la notion de sujet, tout en ambitionnant de lui offrir des voies d'accès empirique. Dès lors qu'on ne prend pas le sujet pour un individu empirique – qu'on le considère comme épistémique ou singulier – et qu'on tente de tenir compte des leçons, denses et variées, de la philosophie et des sciences

humaines sur la notion de sujet, on mesure la richesse de la perspective de sa prise en compte. Le sujet comme construction théorique ne peut plus se confondre avec le sujet comme manifestation empirique de chacun d'entre nous. Nous avons essayé de mettre en avant trois manières de l'appréhender : un fondement autoréflexif d'emblée maître de son existence, une émergence des structures grammaticales au sein desquelles une implication est possible, un assujettissement persistant à un désir qui le répète dont l'articulation signifiante peut permettre son avènement.

Envisager le rapport du sujet au savoir ne peut alors simplement renvoyer à la mise en relation entre un individu capable d'autoréflexion et un objet institutionnellement circonscrit. Si le sujet se caractérise toujours par sa propre référence, celle-ci peut être considérée comme une autofondation ou comme une immanence aux structures. Il nous semble alors qu'il est toujours question d'interpeller la responsabilité du sujet dans la construction de son existence auprès du savoir. Lorsqu'on questionne le rapport au savoir, parler du savoir renvoie à parler des raisons d'être de ce savoir et donc, à l'échelle d'un sujet, parler de sa propre existence. Or parler n'est pas une activité transparente, parler consiste à traverser des structures qui laissent peu de place à une autofondation, mais qui, seules, permettent de faire advenir un sujet et par là même un nouveau rapport au savoir.

Références

- Balibar, E., Cassin, B. et De Libera, A. (2004). Sujet. Dans B. Cassin (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies* (p. 1233-1254). Paris : Seuil.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Buznic-Bourgeacq, P. et Desvages-Vasselin, V. (2018). Des enseignants et des animateurs au carrefour des cultures professionnelles : la rencontre des sujets entre déni de professionnalité et contingence identitaire. Dans F. Liot et S. Rubi (dir.), *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats* (p. 255-275). Bordeaux : Editions carrières sociales.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2017). Prendre en compte l'expérience des enseignants d'EPS débutants : enjeux épistémologiques, heuristiques et formatifs. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 98-118.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2020, à paraître). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Nîmes : Champ social éditions.
- Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé*. Paris : Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2000). La problématique du rapport au savoir. Dans A. Chabchoub (dir.), *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences* (p. 13-23). Tunis : ATRD.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Séminaire n°108, IREM Marseille.
- Chevallard, Y. (2005). L'homme est un animal didactique. Dans M.-H. Salin, P. Clanché et B. Sarrazy (dir.), *Sur la théorie des situations didactiques* (p. 81-89). Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Coopersmith, S. (1984). SEI : Inventaire d'estime de soi/S. Coopersmith [traduction et adaptation par les éditions du Centre de Psychologie Appliquée], 23. Paris: les Éditions du centre de psychologie appliquée.
- Couloubaritsis, L. (2004). « Hupokeimeno » en grec moderne, « Sujet ». Dans B. Cassin (dir.), *Vocabulaire européens des philosophies* (p. 1233-1254). Paris : Seuil / Le Robert.
- De Libera, A. (2004). *Archéologie du sujet. Tome 1, Naissance du sujet*. Paris : Vrin.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (2010). *La psychopathologie de la vie quotidienne* (texte original publié en 1901.). Paris : Gallimard.
- Guérin, F., Marsh, H. et Famose, J-P (2001, 31 mai). Concept de soi physique : Validation française du PSDQ de Marsh. Actes du congrès de l'ACAPS, Valence.
- Guérin, F., Marsh, H. et Famose, J.-P. (2003). Construct validation of the Self-Description Questionnaire II with a French sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 19, 142-150.
- Heidegger, M. (1971). *Nietzsche II*. Paris : Gallimard.
- James, W. (1890/1950). *The principles of psychology* (texte original publié en 1890). New York: Dover.
- Marsh, H. W. (1996). Construct validity of Physical Self-Description Questionnaire responses : relations to external criteria. *Journal of Sport et Exercise Psychology*, 18(2), 111-131.
- Montagne, Y.-F. (2014). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire : l'intérêt des groupes de parole et d'analyse de pratiques (GPAP). *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 47, 117-144.
- Morin, E. (1996). Le concept de sujet. Dans F. Dubet et M. Wieviorka (dir.), *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine* (p. 47-56). Paris : Fayard.
- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Nisbett, R. E. et Wilson, T. D. (1977). Telling more than we know : verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), p. 231-259.
- Porge, E. et Sauret, M.-J. (2009). Du sujet de nouveau en question. *Psychanalyse*, 16, 61-93.
- Racamier, P.-C. (1992). *Le génie des origines*. Paris : Payot.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Seuil.
- Terrasse, G. (2015). Estime de soi et déjà-là expérientiel : implications sur le positionnement du sujet enseignant durant l'épreuve de la leçon [Mémoire de master MEEF, Université de Caen Normandie, France].

Chapitre 5 :

Approche clinique d'orientation psychanalytique du rapport à la formation des enseignant·e·s du primaire : un sujet en construction

Maryline Nogueira-Fasse

Université Paris-Nanterre

marynofas@gmail.com

Introduction

La contribution présentée, dont quelques éléments sont issus de ma thèse de doctorat (Nogueira-Fasse, 2015), se propose d'analyser le rapport au savoir à travers le rapport à la formation des enseignant·e·s du primaire. En effet, ce que nous tentons de transmettre lors du temps de formation, pour une grande part : didactiques des disciplines, savoirs théoriques, culture professionnelle, posture, convoquent inmanquablement le rapport au savoir des sujets. La réponse à la question du symposium : « de quel(s) sujet(s) parlons-nous ? » se structurera autour de quelques éléments théoriques d'une clinique à orientation psychanalytique à laquelle je me réfère, dont le postulat essentiel est d'envisager le sujet comme aux prises avec son inconscient. Quant à la question « quel(s) savoir(s) ? », un premier élément de réponse, développé dans la partie suivante, consistera à l'appréhender comme un objet investi subjectivement, renvoyant aux liens profonds entre sujet et savoir. La présentation des extraits d'analyses d'entretiens cliniques de recherche qui suivra me permettra d'explicitier ces liens inhérents au concept de rapport au savoir. Ces investigations complèteront la réflexion sur le rapport au savoir en mettant au jour les traces de processus inconscients dans le cadre de la construction de ce que nous nommons un « soi-enseignant » (Blanchard-Laville, 2001, p. 83). Enfin, la présentation se poursuivra par l'étude de phénomènes transférentiels entre la chercheuse et l'un des sujets rencontrés, constituant l'une des spécificités de notre approche.

1. Inconscient et savoir

1.1. Le savoir comme objet

La question du rapport au savoir, selon l'approche clinique que j'ai choisie, nous amène sans détour au cœur de la question du sujet. Par le fait que nous considérons le savoir comme objet, « c'est à dire un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis comme tel à des projections et des fantasmes » (Hatchuel, 2005, p. 44), le rapport au savoir constitue une structure subjective propre à chacun·e. En outre, le savoir implique de la part du sujet une mobilisation de son potentiel créatif. En effet, l'un des premiers ouvrages de l'équipe soutenant une approche clinique du rapport au savoir nous rappelle que « le savoir c'est l'apprenant qui le crée, le fabrique, le produit, l'invente. » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 2000, p. 42). Ce rappel vient bousculer la représentation de l'élève comme un simple réceptacle de savoir, image fantasmatique encore présente à travers certains discours, comme nous le verrons lors de l'analyse des entretiens. Aussi, selon notre approche, le rapport au savoir advient un rapport de sujet à objet par lequel le sujet éprouve sa dimension créative et

transforme le savoir en objet interne. Cependant, aussi intime que soit le rapport au savoir il ne se déploie pas isolément car « dans la vie psychique de l'individu, c'est invariablement l'autre qui est appréhendé comme modèle, objet, soutien et adversaire ; la psychologie individuelle est donc, dès le départ, en même temps psychologie sociale » (Freud, 1981, p. 123). Pour ce qui concerne le rapport au savoir, on sait qu'il se constitue « d'abord dans une dynamique et dans une histoire psycho-familiales et [...] ensuite dans une histoire psycho-sociale dont l'école est la première étape » (Mosconi, 2003, p. 33). En cela, le rapport au savoir est une construction psychique essentielle à la socialisation de l'individu. L'appartenance du sujet à un statut social déterminé conditionnera son rapport au savoir selon la hiérarchie des savoirs établie par son groupe. Ainsi, « l'investissement » dont nous parle Hatchuel prend tout son sens et participe d'un rapport au savoir de classe mais aussi de genre, autorisant et valorisant ou non l'accès à certains types de savoirs.

1.2. Savoir et émancipation

Comme nous venons de le voir, c'est à travers la famille que le jeune individu intègre de façon implicite une façon particulière de se rapporter à toutes sortes de savoirs : intellectuels, procéduraux, savoir être, mais aussi rapport aux langues étrangères, aux mathématiques, etc. Ainsi, j'utilise dans ce texte le terme « savoirs » au pluriel pour signifier les différents types de savoirs, alors que le singulier renvoie au savoir dans sa globalité, y compris ce que nous avons intégré à notre insu et ce qu'il représente au niveau fantasmatique. Dès lors, l'enfant constitue son rapport au savoir au plus profond de sa psyché selon sa culture familiale et son appartenance sociale, cependant, « la scolarisation, puis la formation initiale et continue permettent l'acquisition d'une personnalité psycho-sociale, susceptible de modifier le rapport au savoir qu'un sujet a constitué initialement dans sa famille » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996, p. 11). Le désir d'accéder à un statut social et les fantasmes du sujet infiltrant la représentation de cette place peuvent avoir raison du déterminisme inhérent à la transmission d'un rapport au savoir. C'est, me semble-t-il, ce processus qui peut plus particulièrement jouer dans le rapport à la formation. En effet, la quête d'un chemin professionnel « implique une autonomie et une liberté de l'individu, face à la question de la vie, du destin et de la mort, face à la question même de "qu'est-ce que le sens ?" » (Beillerot *et al.*, 2000, p. 41). La dynamique du rapport au savoir serait donc liée à des questions existentielles très profondément ancrées chez les sujets, allant bien au-delà du projet professionnel et relevant de surcroît de la question du sens.

1.3. Un sujet désirant savoir

Enfin, selon la perspective psychanalytique, « plutôt que sujet rationnel, il est sujet désirant » (Chemama, 2012, p. 192) et ce désir, comme nous l'avons vu précédemment, peut jouer un rôle essentiel dans le rapport au savoir. Il semble que :

« le désir de savoir rejoint souvent d'autres désirs : désir de se réaliser ou d'atteindre et d'obtenir ce que l'on pense que le savoir apporte (par exemple la reconnaissance et l'amour de l'autre). Car le premier désir qui nous porte est le désir du désir d'autrui, désir d'être désiré et donc reconnu comme être de valeur, dans une tentative permanente pour refouler le doute et l'angoisse » (Hatchuel, 2005, p. 44).

J'ajouterai au désir de savoir, le désir de penser qui « résulte d'une rencontre renouvelée avec ce qui résiste à nos représentations et à nos expériences [...]. Désenchantement ou vacillement qui relancent l'intime nécessité d'une image, d'une formulation » (Giust-Desprairies, 2004, p. 150). L'investissement

dans les domaines de la pensée et du savoir s'avèrerait alors un atout précieux dans la capacité à faire face au chaos. Ou bien au contraire, comme l'a si bien montré Boimare (1999), la pensée est paralysée, la reconnaissance du non-savoir et par là même la position de fragilité et de soumission requise n'est pas possible pour l'apprenant. Les angoisses deviennent envahissantes alors que la psyché doit faire face au non su, au doute, à l'incompréhension dans l'interstice du temps de l'apprentissage. Le sujet, est alors dans l'impossibilité psychique d'apprendre.

2. Entretiens cliniques à propos du rapport à la formation

2.1. L'entretien clinique à visée de recherche et son analyse

Selon notre courant de recherche, l'entretien par son qualificatif de clinique « vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements » (Yelnik, 2005, p. 133). De plus, le caractère clinique indique que nos recherches ne portent pas « sur des faits en extériorité mais sur un "vécu", des points de vue subjectifs, des ressentis, un "rapport à quelque chose" » (Yelnik, p. 133). Cette inscription donne d'emblée une place prépondérante à la personne rencontrée. C'est pourquoi, à partir d'une consigne unique, seules des relances de type miroir sont permises au chercheur. Il tente de ne jamais rentrer dans l'échange mais donne des signes, verbaux ou non, d'écoute attentive du discours. Par ailleurs, nous évitons tous liens de proximité avec les sujets rencontrés. Nous chargeons un « portier » de nous faire bénéficier de son propre réseau de connaissances. Ce terme de « portier » désigne une personne chargée de contacter elle-même, dans un premier temps, les sujets susceptibles d'accéder à notre demande. Ces précautions ont pour but de libérer la parole, attendu que « parler à un inconnu permet d'exprimer et de déployer sa pensée sans être impliqué comme avec des personnes de son proche entourage » (Castarède, 1989, p. 125). Le portier ne connaît pas la consigne, elle sera révélée lors de la rencontre. Enfin, l'anonymat des propos est garanti. L'ensemble de ces préoccupations méthodologiques a pour but de favoriser l'accès aux traces de processus psychiques émergeant du discours. La rencontre est unique et aucun contact ultérieur n'est envisagé. La plupart du temps les personnes nous remercient. C'est probablement, je pense, la qualité d'écoute offerte et la possibilité de parler spontanément, avec le moins d'enjeux relationnels possibles, qui sont appréciées.

L'analyse du discours se réfère au plus près des paroles de la personne. Dans ce souci, la retranscription de l'entretien, autour d'une vingtaine de pages pour une durée d'environ une heure, ne néglige aucun élément, y compris, les hésitations, bredouilllements, déformations de mots, silences, gestes, mimiques, etc. L'analyse de l'énonciation « s'appuie sur une conception de la communication comme processus et non comme donnée » (Bardin, 1993, p. 223). Dans cet optique, on considère « qu'un travail se fait lors de la production de parole, qu'un sens s'élabore, que des transformations s'opèrent » (Bardin, 1993, p. 224). L'étude du contenu autant que de la forme de l'énoncé permettront de tenter de déplier l'implicite et de faire émerger les thèmes récurrents dans les déclarations.

2.2. Extraits d'analyse de deux entretiens

Ces deux entretiens ont été menés auprès d'enseignants durant leur première année d'enseignement. A travers les discours recueillis, je tente d'appréhender les traces de processus d'étayage psychique conscients ou inconscients qui aident la personne à se constituer une personnalité professionnelle, celle que nous nommons un « soi-enseignant » (Blanchard-Laville, 2001, p. 83). J'espère également mieux appréhender les éléments de la formation initiale jouant en faveur de cette nouvelle part de

soi. Ma consigne : « j'aimerais que vous me parliez de ce qui vous aide à vous sentir enseignant de la façon la plus libre, comme ça vous vient » a été élaborée avec l'aide du groupe de séminaire de thèse. Il s'agit de construire une proposition simple, le terme « aide » correspond à la question de l'étayage, le verbe « sentir » renvoie à ce qui est vécu de l'intérieur en même temps qu'il s'éloigne d'une adresse à l'intellect invitant plutôt à l'expression de sentiments et d'émotions.

2.2.1. Cédric : du contrôle à l'incertitude

Après une licence de mathématiques, une formation en informatique et une brève expérience d'animateur, Cédric s'est orienté vers le professorat des écoles. Je le rencontre dans son école de rattachement administratif, Cédric n'a pas d'école fixe puisqu'il occupe pour sa première année d'enseignement un poste de remplaçant, selon son choix, sur les différents quartiers de la ville. Il ne bredouille pas, son débit est assez fluide, cependant, des arrêts brutaux dans sa parole suivis d'un très court temps de silence ponctuent son discours. Ce contrôle de son expression se décèle à de nombreuses reprises, il s'agit là « d'interpolations [...] de rupture dans la continuité de ce qui vient à l'esprit [qui] traduisent un discours socialisé où la place de l'interlocuteur est grande » (Bardin, 1993, p. 235). Cédric s'efforce, me semble-t-il, de se présenter comme un jeune enseignant qui maîtrise les savoirs disciplinaires et le métier. L'image de cette maîtrise passe par un discours apparemment logique dans lequel la conjonction « donc » se retrouve cinquante-huit fois. La référence à un vocabulaire scientifique, les pourcentages : « 99 % des enfants », « 90% des métiers », mais aussi le terme « panel » ou l'expression « instant T » laissent également percevoir une volonté de contrôle. Dans cet esprit, Cédric utilise très souvent le verbe « fonctionner », ainsi il a vu : « la façon de fonctionner » d'une maîtresse d'accueil, la conseillère vient voir « comment ça fonctionnait » dans sa classe, il y a des imprévus et « ça va pas fonctionner », le programme « ça fonctionne », des collègues mettent sur internet « c'qui a fonctionné ou pas », avec le guide du maître « ça a pas fonctionné », dans une autre école « ça va pas fonctionner du tout » et enfin, « ça fonctionne rarement ». J'entends de la part de Cédric une représentation du métier très mécanique, quelque chose de l'ordre de la machine, du système, voire de l'automatisme. Selon cette perspective, Cédric a également pensé que le guide du maître était un outil très pratique, une sorte de mode d'emploi. Mais le métier est plus complexe : « c'est que d'la théorie et à l'instant T d'avant une classe euh ba ça réagira pas du tout d'la même façon ça ça / j'ai fait plusieurs séances en m'appuyant su' un guide du maître euh/ bah ça a pas fonctionné ».

D'autre part, ce qui me frappe, au détour de cette phrase, c'est la façon dont les élèves-sujets sont gommés. Dans son expression : « ça réagira pas du tout d'la même façon » ce ne sont pas les élèves qui réagissent mais « ça ». Ainsi, pris dans son fantasme ou son désir de maîtrise, il semble vouloir ignorer, peut-être pour se protéger, cette réalité humaine plurielle et complexe à laquelle il ne peut échapper en classe. Il reprend « ça réagira pas du tout d'la même façon ça ça... », Cédric s'arrête brusquement dans son discours, peut-être s'entend-il parler des élèves sous les termes « ça réagira » ? Il reprend alors : « ... ça ça / j'ai fait plusieurs séances en m'appuyant su' un guide du maître euh / bah ça a pas fonctionné la séance ». Je remarque, comment ces micros arrêts permettent à Cédric de reprendre le contrôle, en passant d'une expression qui lui échappe, dans laquelle il évoque les élèves comme des objets, à un discours à propos de la séance. En effet « le locuteur s'exprime avec toute son ambivalence, ses conflits de base, l'incohérence de son inconscient » (Bardin, 1993, p. 224).

Cette représentation mécanique de la transmission de savoir et la place d'objet qu'il assigne aux apprenants seront nuancées par Cédric. En effet, il déclare : « et pis une fois qu' y'en a quelques-uns qu'ont compris qu'ils expliquent aux autres et euh / ça ça aide vraiment ». Les élèves transmettent quelque chose de l'ordre du pédagogique à Cédric, ce sont eux qui l'aident dans sa formation. Il ajoute ensuite : « y'a des choses qu'on pensait savoir ou des choses qui sont plus ou moins fausses et c'est vraiment d' la formation tout le temps ». A travers l'expression « des choses plus ou moins fausses », il me semble que Cédric évoque sa représentation d'une transmission de savoir à sens unique, de l'enseignant vers l'élève. Une représentation qu'il semble remettre en question, à l'occasion de ses rencontres avec les élèves. Il nous dit : « ça c'est vrai qu' c'est le contact ou ou même si on est là pour leur apprendre des choses i's nous en apprennent au quotidien des sur des façons d' penser sur des façons de parler ». On comprend combien il peut être troublant pour un jeune professionnel de découvrir que le métier d'enseignant cache une relation surprenante, inattendue, qui inverse les rôles d'apprenant et de professeur. Ce trouble identitaire du « qui est le maître qui est l'élève » paraît favoriser un changement dans son rapport aux élèves et à la formation dans le même mouvement. L'aspect rationnel dans lequel le discours de Cédric paraissait réduire les élèves à l'état d'objet, « ça », semble s'éclipser au bénéfice d'une relation prenant davantage en compte l'échange avec des sujets qui « nous en apprennent au quotidien ».

Le jeune enseignant poursuit : « faut rester à la pointe de la science euh Pluton moi quand j'ai appris que Pluton était une planète Pluton n'est plus une planète donc y' a des changements on apprend des choses on enlève des choses on ajoute des choses ». Cédric pourrait apprendre que le « savoir exige le renoncement à la certitude du su, vouloir la certitude implique le refus de reconnaître que tout savoir est coextensif d'un mouvement continu » (Aulagnier, 2001, p. 271). Et cet apprentissage s'applique aussi à la science de l'univers, domaine dans lequel Cédric pensait vraisemblablement être à l'abri du questionnement. Il découvre ainsi que les savoirs évoluent, changent, bougent, ce qui n'est pas sans influencer son propre univers intérieur.

A la lumière de ces éléments d'analyse du discours, la perspective d'un remaniement de son rapport au savoir semble se révéler. Tout au moins, un signe de maturation par lequel les certitudes de l'enfance s'estompent peu à peu pour laisser place aux incertitudes auxquelles chaque adulte doit faire face. Ainsi, Cédric m'apparaît bientôt prêt à envisager « la nostalgie d'une certitude perdue [...] celle d'un premier modèle de l'activité psychique dans lequel savoir et certitude coïncident » (Aulagnier, 2001, p. 272). Il précise : « faut d'jà baisser les connaissances qu'on a / et tout en construisant pa'ce que y'a des choses qu'on pensait savoir ». J'entends que le déplacement de son mode d'investissement du savoir s'attache à un mouvement de « construction ». Du nouveau advient et je fais l'hypothèse que ce cheminement dans son rapport au savoir participe à l'élaboration d'une nouvelle part de lui-même. Ce pourrait être « tout en construisant » un autre soi que Cédric pourrait « baisser les connaissances » et développer un soi-enseignant paradoxalement plus solide car moins assuré dans ses certitudes.

2.2.2. Rapport à la théorie : une défense pour Raphaël

Après un passage à l'université en histoire ancienne et une expérience de surveillant dans différents lycées, Raphaël enseigne dans un quartier situé en REP (Réseau d'éducation prioritaire). C'est sa deuxième année dans ce quartier, selon sa demande. Cette année son poste d'enseignement est

fractionné sur trois classes différentes, un CP, un CE1 et un double niveau CE1/CE2. Je rencontre Raphaël dans la salle de CP après une journée d'école. Sa parole est fortement marquée par un accent du Sud-Ouest.

En réponse à ma consigne : « j'aimerais que vous me parliez de ce qui vous aide à vous sentir enseignant », Raphaël aborde d'emblée son rapport au savoir sous l'angle de la théorie : « alors moi pour moi véritablement moi j'ai lu y'a pas longtemps une "Lettre à un jeune enseignant"⁵⁷ de Meirieu hein et il parle de l'évènement pédagogique / hein voilà donc moi euh j'me suis retrouvé totalement dans ce discours ». Dans son propos, je ne décèle pas la trace d'un phénomène d'identification à un auteur. Pourtant, ce processus aurait pu assurer un appui dans la construction de son soi-enseignant au regard de ce que Kaës a souligné quant à « l'équivalence partielle des mécanismes et des enjeux de l'identification et de l'étayage » (Kaës, 1984, p. 43). Mais Raphaël ne construit pas une nouvelle part de lui-même à travers la figure identificatoire qu'aurait pu représenter la personne de Philippe Meirieu. C'est dans l'idée même de « l'évènement pédagogique » que Raphaël s'est « retrouvé ». Cet énoncé : « totalement dans ce discours » m'apparaît comme le premier indice marquant l'attachement particulier que Raphaël entretient avec la théorie.

Plus tard dans son énoncé Raphaël revient sur ce thème de l'évènement :

« pour apprendre on apprend malgré nous / voilà c'est ça en fait j' pense véritablement la définition de l'évènement pédagogique c'est le bouton sur lequel i' faut appuyer pour euh pour apprendre pour euh pour apprendre à s'en servir c'est c' que j'aimerais déclencher véritablement chez beaucoup d'élèves. »

Comme pour Cédric, l'élève et le maître semblent confondus lorsqu'il dit « on apprend malgré nous », les pronoms « on » et « nous » englobent à la fois le maître et l'élève. De même, Raphaël parle de l'apprentissage chez l'élève en même temps que de la nécessité pour lui d'« apprendre à s'en servir ». Par ailleurs, le propos confirme une représentation de l'apprenant passif dans le processus de transmission de savoir, presque à son encontre : « malgré nous ». Il s'agirait d'appuyer sur « le bouton » pour que l'apprentissage se « déclenche(r) ». Cette répartition des rôles, dans laquelle l'élève n'apparaît plus que comme subissant le savoir, pourrait s'apparenter à ce que Kaës décrit des fantasmes qui mobilisent l'activité de formation : « fantasmes qui concernent d'abord la création, la fabrication, le modelage d'êtres traités par l'inconscient comme des objets » (Kaës, 2007, p. 3). Cette scène fantasmatique sur laquelle l'élève apparaît sous les traits d'un objet et non d'un sujet, déjà perçue à travers les propos de Cédric, vient alors se confirmer.

Pour autant, ce qui prime dans le discours de Raphaël c'est la référence à la théorie. Très tôt dans l'entretien, il déclare : « les écoles sont quand même tout le temps réunies à travers des recherches des cycles ainsi de suite », un peu plus tard il ajoute : « voilà moi c'est ma recherche ma structure et d'ailleurs euh ce que j'essaie de mettre en place c'est véritablement **dans** cette recherche en fait et c'est, c'est le meilleur moment de mon enseignement ». Le ton insistant sur la préposition « dans » (traduit en gras dans la retranscription), l'adverbe « véritablement » sont autant d'éléments qui

⁵⁷ Raphaël fait référence à un ouvrage de Philippe Meirieu, *Lettre à un jeune professeur*, dont la première édition date de 2005.

soulignent l'importance que Raphaël accorde à se présenter lui aussi « dans » une démarche de recherche. Dans cette perspective, l'utilisation du verbe penser, le plus souvent conjugué à la première personne du singulier, reviendra quarante-cinq fois, au long de l'entretien. Le thème de la recherche apparaîtra sept fois. Cet emprunt à la lexicométrie me permet de souligner l'insistance avec laquelle Raphaël évoque ces deux thèmes. Je perçois à travers ces redondances la façon dont Raphaël s'efforce de se présenter comme un chercheur, cette posture d'égal à égal distille en moi un sentiment de malaise diffus qui ne fera qu'augmenter tout au long de notre rencontre.

A la fin de l'entretien, Raphaël parle d'un échange avec la conseillère pédagogique : « elle m'a dirigé vers euh (mot inaudible) une bibliographie que j'ai été directement (il se reprend) pas directement / que j'ai lu j'ai regardé et que j'ai mis en place euh dans la classe en fait qui m'intéressait ». Cette reprise dans l'exposé fait émerger, à mon sens, la nature de l'investissement que Raphaël entretient avec la théorie. Un investissement fondé sur un fantasme de toute-puissance à travers lequel Raphaël a « mis en place » « une bibliographie ». L'adverbe « directement », finalement nuancé, m'amène à penser que Raphaël, à ce moment de son monologue, exprime la force avec laquelle son fantasme habite sa perception de la réalité. L'hypothèse selon laquelle son rapport au savoir pourrait être infiltré par une fantasmatisation de la toute-puissance est corroborée par la répétition des adjectifs « tout » et « tous » dans la suite de son exposé :

« le concours j'ai pas fait d' PE1 [Professeur des Ecoles 1 ère année, consacrée à la préparation au concours] euh j'l'ai travaillé tout seul et véritablement euh c'était cette volonté d'apprendre c'est à dire que j'ai lu tous les points les pédagogies tout ça euh pa'ce que j'voulais travailler là-dessus. »

Dans la fantasmatisation de la toute-puissance, il me semble discerner plus précisément la dimension de l'autogénèse. En effet, cette « volonté d'apprendre » apparaît presque malade comme il en fait mention, quelques lignes auparavant :

« j'me rends compte que euh / j'ai besoin d'apprendre toujours en fait en fait j'le vois plus comme une maladie maintenant en fait (petit rire) et oui j'ai j'ai toujours cette nécessité d'apprendre tout le temps ou de réfléchir aussi j'aime beaucoup en fait euh me dire bon là et tout ça donc je euh passe beaucoup de temps à réfléchir. »

Cependant, « cette nécessité d'apprendre », « de réfléchir », de « me dire » se fait seul sans formateur ou médiateur. Raphaël paraît se suffire à lui-même. Ce caractère solitaire de l'étude pourrait corroborer l'idée selon laquelle son « besoin d'apprendre toujours » serait l'expression d'un fantasme inconscient d'autogénèse. Par cette production psychique, comme dans « le mythe du Phénix [...] transposition la plus significative de ces fantasmes d'autoformation [...]. Le phénix n'a pas de parents, il ne naît pas d'une copulation » (Kaës, 2007, p. 15). Il est donc « probable que la théorie autogénique constitue une des expressions défensives les plus élaborées contre les angoisses paranoïdes [...] que suscite le désir de savoir comment se font et d'où viennent les enfants » (Kaës, p. 61). En effet, « de nombreuses conceptions et pratiques de formation sont tributaires des théories sexuelles élaborées par les enfants pour se représenter la cause de leur origine et de leur propre formation » (Kaës, p. 58). A la lumière de cette conception, on peut penser que Raphaël reste en proie à des fantasmes d'autogénèse dans son rapport au savoir et à la formation. Ce cours énoncé semble le confirmer : « j'ai eu à me débrouiller et à comprendre moi-même et j'pense que c'est euh c'est ma façon d'réfléchir ».

Poursuivant l'analyse, Kaës précise que « la formation n'est pas un engendrement - littéralement inconcevable - ni une genèse, mais une création perpétuelle, sans origine ni fin, sans rupture, ni commencement » (Kaës, p. 16). La « création perpétuelle », à laquelle s'attèle Raphaël et qui ne semble effectivement n'avoir « ni fin, ni rupture » pourrait se traduire à travers ce qu'il dit de son travail de préparation de la classe :

« si je devais m'amuser à compter le temps que j' passe / en dehors du travail hein j'crois que je refais ma semaine en fait hein véritablement ah oui oui mon mercredi euh j' prends la plupart du temps la matinée hein mais euh quand on a pas d'animations pédagogiques [...] et je travaille quasiment toute l'après-midi et le soir souvent le soir quand je rentre chez moi je travaille aussi/ hein euh les vacances aussi les vacances euh j'ai chaque matin j' me lève assez tôt pour pouvoir travailler et les week-end je garde le samedi la plupart du temps et le dimanche je le travaille quasiment tout le temps ouais c'est très rare en fait quand j'me dégage le week-end j'passe énormément de temps à travailler. »

Cependant, l'investissement conséquent de Raphaël dans la préparation de sa classe ne semble pas porter ses fruits auprès de ses élèves, qui par ailleurs, restent quasiment absents de son discours. En effet, malgré toutes ses lectures et son travail il déclare : « la théorie en fait euh a eu tendance à généraliser un p'tit peu et euh du coup on perd de l'impact sur les élèves et euh on se met sur des situations qui sont pas du tout je pense euh efficaces ». Un peu après il reprend :

« on nous l'apprend en théorie mais pas face à ce genre d'élève pas sur ce sens en fait véritablement le cas particulier hein il est euh / il est trop difficile par moment pour un jeune enseignant en tout cas de sortir de la théorie tout seul. »

J'entends la solitude de Raphaël pour « sortir » d'un rapport à la théorie dans lequel il paraît enfermé. Un rapport qui le protégerait d'angoisses et en même temps l'exposerait à des difficultés dans sa pratique pédagogique.

2.2.3. La question du contre-transfert dans la recherche : la rencontre de deux inconscients

L'une des spécificités de notre méthodologie est de considérer l'analyse des phénomènes transférentiels du chercheur ou de la chercheuse comme donnée même de la recherche et devenant donc source de savoir dans les sciences du comportement (Devereux, 1980). Cette démarche m'est apparue particulièrement efficiente lors de l'analyse de la rencontre avec Raphaël. Durant l'entretien, très rapidement, les mots de Raphaël agissent sur moi en provoquant une sorte de rejet de sa parole. Puis, dans les premiers temps d'analyse, un sentiment mêlé d'angoisse et d'incompréhension imprègne mon travail. Ce n'est que dans un second temps, grâce aux échanges que j'ai pu avoir au sein de notre séminaire de thèse et aux observations de ma directrice de recherche, que je peux commencer à me déprendre d'une certaine résistance à sa parole. Je comprends que c'est surtout la rencontre avec une chercheuse qui préside au discours de Raphaël. En réaction à cette posture de chercheur dans laquelle Raphaël s'est placé j'ai moi-même réagi inconsciemment, processus réactif que nous nommons « contre-transfert ». Dans cette rencontre, celui-ci se construit dans une dimension négative qui provoque en moi rejet, incompréhension et même angoisse. Les élaborations sur mes ressentis développées grâce aux questions de mon groupe de séminaire de thèse me permettent de dépasser un tant soit peu les effets de mon contre-transfert négatif en tentant d'en démonter les rouages. Je finis par comprendre que dans mon trouble deux aspects se combinent.

Le premier aspect se fonde sur une identification aux élèves de Raphaël. En effet, l'entretien a lieu dans la ville où j'ai grandi, bien que le quartier soit différent. Je n'ai pas été assez attentive à la neutralité du lieu de rencontre préconisée dans notre méthodologie. Aussi, la proximité avec les élèves de ce quartier fait ressurgir en moi une part de mon soi-élève qui a pris le pas dans l'accueil du discours. Ce phénomène figure la façon dont mon contre-transfert s'est établi à mon insu. Plus précisément, mon identification aux élèves et la manière dont ils sont exclus des propos de Raphaël réactualisent en moi le sentiment d'exclusion, ressenti lors de mon enfance et surtout de mon adolescence, inhérent au fait de vivre dans cette ville. Je discerne, ici, tous les effets d'un « propos engagé dans une relation sociale » (Bensa, 2006, p. 88) à l'insu même des deux protagonistes, permettant de comprendre, à mon sens, comment le rejet de la parole et l'angoisse ont enrayé le travail d'analyse, dans un premier temps.

La deuxième dimension de mon malaise s'organise en réaction à sa façon de se présenter comme un chercheur, voire un intellectuel. Notamment lorsqu'il me demande « est ce que j'étais assez clair ? » ou « est-ce que j'ai assez compris les questions ? ». L'inquiétude à répondre au mieux pourrait être une émanation de son transfert à mon égard. Le transfert est envisagé comme un processus inconscient par lequel « une répétition de prototypes infantiles [est] vécue avec un sentiment d'actualité marqué » (Laplanche et Pontalis, 2007, p. 492). Je comprends que les effets de la « répétition de prototypes infantiles » amènent mon interlocuteur à adopter un discours où la référence à la théorie, au travail et à la recherche domine ses propos. Lors de l'entretien, Raphaël semble éprouvé une certaine impossibilité à faire face à une situation qui le place dans une position de savoir qu'il vit probablement comme subalterne et l'amène à se présenter lui-même comme un chercheur. Le fait que je sois une femme a, je pense, joué en faveur de cet impossible. Je fais l'hypothèse que ses déclarations et son assurance apparente s'imposent à moi dans une relation transférentielle où il devient détenteur d'une position sociale supérieure à la mienne. Mes origines sociales modestes se réactualisent, venant barrer une autorisation à occuper légitimement ma place de chercheuse, ce qui paralyse ma pensée dans un premier temps. Par ces jeux de places fantasmées et décalées dans le temps, mais fortement opérantes psychiquement dans la situation présente, j'ai ressenti ma position de chercheuse fragilisée et comme niée dans cette rencontre.

Conclusion et discussion : construction de soi, processus inconscients et modification du rapport au savoir

L'analyse approfondie des propos des participants met au jour des processus inconscients dans l'investissement du savoir en tant qu'objet qui relèverait d'« une tentative permanente pour refouler le doute et l'angoisse » (Hatchuel, 2005, p. 44). Le doute pour Cédric, l'angoisse pour Raphaël, pourrais-je dire de manière très schématique. Au demeurant, il apparaît que le rapport au savoir se structure autour de bénéfices inconscients propre à chacun. Et, c'est dans l'espace de la classe qu'un remaniement du mode d'investissement du rapport au savoir semble s'esquisser. Les modalités instaurées tout d'abord « sur un imaginaire de la relation théorie-pratique [où] nous rêvons de faire passer une forme idéale (prescrite donc) dans la pratique » (Cifali et André, 2007, p. 91) paraissent moins prégnantes au profit d'une rencontre avec l'élève en tant que sujet. A son contact, les certitudes et la toute-puissance fantasmée de la théorie sont remises en cause. C'est dans ce cheminement psychique de l'acceptation du doute et de la perte que paraît se modifier le rapport au savoir. Cette ouverture semble consolider un « soi-enseignant » à travers une posture qui implique ces enseignants

débutants dans une relation à des élèves-sujets. Ainsi, la confrontation à la réalité de la classe amène ces deux enseignants à constater que la réponse didactique ne peut suffire.

Pour ma part, tout l'effort a consisté à reconnaître la prégnance de mon « soi-élève » dans la réception du discours de Raphaël pour tenter de l'entendre d'une autre place, celle de chercheuse. Le dévoilement d'une réactualisation de mon statut social d'origine dans la rencontre m'a permis de comprendre qu'il agissait en moi comme une faille dans ma légitimité. L'effet de ce contre-transfert venant infiltrer mon rapport au savoir a paralysé ma pensée dans un premier temps. L'élaboration de mon contre-transfert avec l'aide du groupe de mon séminaire de thèse a finalement constitué un étayage contribuant à l'émergence d'un nouveau « soi », un « soi-chercheuse » en quête de construction. « Ainsi, les étayages majeurs de chaque personne sont l'histoire même de ses détresses » (Kaës, 1984, p. 24).

Références

- Aulagnier, P. (2001). *Un interprète en quête de sens*. Paris : Payot et Rivages.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Castarède, M. F., (1989). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : PUF.
- Chemama, R. (2012). En guise de conclusion : le statut du sujet. Dans R. Chemama (dir.), *La psychanalyse comme éthique : suivi de "Du grain à moudre"* (p. 191-193). Toulouse : Erès.
- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1981). *Psychologie collective et analyse du moi*. Paris : Payot.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Kaës, R. (1984). Etayage et structuration du psychisme. *Connexions*, 44, 11-49.
- Kaës, R. (2007). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31-38.
- Nogueira-Fasse, M. (2015). *Devenir enseignant.e. Approche clinique des étayages à la construction identitaire dans la formation des enseignant.e.s du primaire : écriture et rites de passage* [Thèse de doctorat inédite, Université de Paris-Nanterre, France].

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.

Chapitre 6 :

Entre variabilité et singularité : analyse des rapports aux savoirs et des difficultés des étudiants en contexte universitaire

Dorothee Baillet

Université libre de Bruxelles

dbaillet@ulb.ac.be

Bernard Rey

Université libre de Bruxelles

brey@ulb.ac.be

Introduction

Dans l'abondante littérature portant sur l'échec et la réussite en contexte universitaire, peu de chercheurs ont fait l'hypothèse qu'une part des difficultés rencontrées par les étudiants puisse se nichier dans la relation qu'ils entretiennent avec les savoirs enseignés. Or, il nous semble que pour tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les étudiants à l'université, on ne peut faire l'économie de s'interroger sur les savoirs qui y sont enseignés, leurs spécificités et ce qu'ils exigent de la part des étudiants (Baillet, 2017).

Travailler cette hypothèse a nécessité de procéder à un ensemble de choix théoriques et méthodologiques. Sur le plan théorique, la notion de rapport au savoir a retenu notre attention pour deux raisons. D'une part, en mettant l'accent sur l'étude du « rapport à », elle permet de dépasser les explications centrées sur les caractéristiques propres d'un *sujet* pour se concentrer sur des explications centrées sur les relations existant entre des *sujets* et les objets avec lesquelles ils interagissent. D'autre part, cette notion avait déjà démontré sa puissance heuristique pour expliquer l'échec à d'autres niveaux d'enseignement. Autrement dit, la notion de rapport au savoir a semblé à la fois pertinente et intéressante pour comprendre l'échec en contexte universitaire car elle invite à se dégager d'explications centrées soit sur les caractéristiques des étudiants, soit sur celles de l'institution universitaire. Ce faisant, elle permet d'orienter le regard du chercheur sur l'existence de phénomènes complexes qui se jouent entre les étudiants et les savoirs enseignés et qui sont potentiellement différenciateurs en termes de réussite et d'échec.

Ainsi, à la suite des travaux menés par l'équipe ESCOL dans les années nonante, nos travaux s'inscrivent dans l'approche sociologique du rapport au savoir et nous le définissons comme « un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises ou comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier et Rochex, 1998, p. 34). De même, nous considérons que le rapport au savoir est nécessairement celui

d'un sujet dans sa singularité et sa globalité et qu'il se construit au fil des expériences d'apprentissage scolaires et extra-scolaires (Baillet et Rey, 2015 ; Beaucher, 2014).

Sans entrer dans une théorie du savoir au sens strict, nous considérons que les spécificités des savoirs universitaires découlent de deux caractéristiques qui distinguent les établissements universitaires des établissements d'enseignement secondaire (Baillet, Kahn et Rey, soumis). Premièrement, à l'université, les enseignants sont en même temps des chercheurs : en Belgique cela vaut, à de très rares exceptions près, pour tous les enseignants assurant les cours magistraux. Or pour le chercheur, le savoir est une construction. Il est une pratique, pratique de confrontation de modèles théoriques à des données empiriques, mais il est certainement plus précis de la décrire comme une pratique de problématisation (Fabre, 2009, 2016). Dès lors, qu'il s'agisse de sciences de la nature ou de sciences humaines et sociales, il n'y a jamais de théorie qui puisse prétendre « dire » la réalité et tout « résultat » scientifique est nécessairement provisoire. Cette préoccupation pour le « vrai » est d'autant moins présente chez le chercheur depuis Popper (1979) et l'idée qu'une théorie, même appuyée sur un très grand nombre de données, n'est jamais à l'abri de rencontrer un fait qui la mette en cause. Deuxièmement, les savoirs enseignés à l'université sont transmis selon le mode scolaire de transmission⁵⁸ (en tout cas dans les cours magistraux). Choisir de parler de mode scolaire de transmission à propos des savoirs universitaires et de leur enseignement, c'est insister sur le fait que cette transmission s'opère par la parole, à l'écart des pratiques, qu'il s'agisse de pratiques de production du savoir ou de pratiques d'utilisation du savoir, autrement dit à l'écart des pratiques du chercheur et de celles du professionnel. Ce qui est présenté aux étudiants durant les cours magistraux, c'est donc une parole, un assemblage de mots, le plus souvent associés à d'autres unités sémiotiques. Selon nous, ces deux caractéristiques du lieu « université » induisent au moins trois spécificités des savoirs universitaires (Baillet, Kahn et Rey, soumis) : les savoirs sont enseignés sous la forme de textes (Rey, 2002), ils font référence aux pratiques de problématisation des chercheurs (Rey, 2006) et y revêtent une forme polyphonique (Pollet, 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002).

Sur le plan méthodologique, l'hypothèse qu'une partie des difficultés des étudiants puisse naître de la relation qu'ils entretiennent avec les savoirs a été abordée à partir de l'analyse des réponses des étudiants à deux instruments de recueil de données : un bilan de savoirs complété par tous les étudiants présents au premier cours⁵⁹ de première année en sciences psychologiques et de l'éducation et des entretiens menés avec vingt étudiants⁶⁰ entre mi-avril et mi-mai 2016. Les bilans de savoir débutent par la question initialement formulée par Charlot et al. (1992) : « *Depuis que vous êtes né, vous avez appris...* » et se poursuivent par six questions ouvertes explorant les raisons et les attentes

⁵⁸ Nous préférons l'expression « mode scolaire de transmission » à celle de « forme scolaire » car, sous ce dernier terme, Vincent (1980) décrit notamment l'entreprise de moralisation qui a habité l'école primaire dès ses origines ainsi que tous les dispositifs propres à habituer les enfants à l'obéissance (entreprise et dispositifs qui ne sont peut-être pas absents de l'université, mais nous n'ouvrons pas ce problème ici) (Baillet, Kahn et Rey, soumis).

⁵⁹ Le bilan de savoir a été complété par 484 étudiants. Les analyses reposent sur les 201 bilans de savoir complétés par des étudiants inscrits pour la première fois (primo-inscrits) à l'université.

⁶⁰ Parmi les 201 étudiants primo-inscrits, 81 étudiants ont accepté d'être recontactés pour un entretien. Les 20 étudiants rencontrés en entretien sont les 20 qui ont répondu à la fois le plus rapidement et positivement à notre demande d'entretien.

des étudiants à l'aube de leur parcours universitaire et en psychologie, les changements et les difficultés qu'ils anticipent ainsi que le sens qu'ils accordent aux termes « apprendre » et « savoir ». Le traitement des réponses issues des bilans de savoir a permis, d'une part, de dresser un tableau synoptique du rapport au savoir des étudiants entrant en première année en sciences psychologiques et de l'éducation (Baillet, 2020) et, d'autre part, de réaliser une analyse typologique (nuées dynamiques). Cette analyse a abouti à la construction de quatre groupes d'étudiants dont le rapport au savoir semblait, à première vue, partager un ensemble de traits communs et dont nous avons fait l'hypothèse qu'ils pourraient rencontrer des difficultés différentes face aux caractéristiques des savoirs universitaires. En ce qui concerne les entretiens, ils avaient notamment pour objectif d'interroger des étudiants issus des différents groupes à propos des difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs enseignés dans quatre cours de première année.

Une première analyse des données a abouti à la conclusion qu'au sein de chaque groupe, les difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires variaient à la fois d'un étudiant à l'autre et d'un cours à l'autre (Baillet, 2017). Dès lors, nous avons cherché à savoir si la variabilité des difficultés rencontrées par les étudiants pouvait être expliquée par les cours. Un deuxième examen de nos données a permis d'observer que les difficultés les plus communément partagées par les étudiants variaient effectivement d'un cours à l'autre (Baillet, 2017). Par exemple, la dimension « *signification* » - nécessairement présente dans le savoir textualisé - semblait plus souvent à l'origine de difficultés dans le cadre du cours de Psychologie clinique que dans celui du cours d'Éthologie. Toutefois, cette dimension n'était pas à l'origine de difficultés systématiques pour tous les étudiants. Dès lors, nous avons conclu que, si la variabilité des difficultés rencontrées par les étudiants est partiellement attribuable aux caractéristiques « intrinsèques » de chaque cours, celles-ci ne suffisent pas à expliquer la variabilité des difficultés des étudiants entre eux. Autrement dit, c'est bien dans la relation singulière qui se noue entre les savoirs universitaires et un étudiant que naissent des difficultés qui varient à la fois d'un étudiant à l'autre et, pour le même étudiant, d'un cours à l'autre.

À la lumière de ces résultats, la question centrale que nous traiterons dans cet article est la suivante : comment approcher et définir ce qui participe à la variabilité des difficultés rencontrées par les étudiants ?

Quelle *théorie du sujet* pour aborder la singularité des difficultés rencontrées par les étudiants ?

Pour avancer dans la compréhension des difficultés rencontrées par les étudiants, nous proposons d'entrer - à titre exploratoire - dans la singularité de ce que nous appellerons provisoirement : leur « manière d'être ». Par « manière d'être », nous entendons une forme « d'attitude globale » qui serait spécifique à l'étudiant et qui pourrait rendre compte de ce qu'il pense et « fait » de chaque cours. Si le « rapport au savoir » se définit par l'interaction entre ces deux pôles que sont les savoirs enseignés et l'étudiant, la « manière d'être » en serait le pôle étudiant. Selon nous, les caractéristiques d'une telle « manière d'être » peuvent – dans un premier temps – être définies dans des termes analogues à ceux qu'utilise Bourdieu pour définir « l'habitus » (même si cette analogie comporte une limite radicale comme nous le verrons au paragraphe suivant), c'est-à-dire comme un ensemble intériorisé d'habitudes de comportement, de jugement, de décision et de rapport au monde. Or un caractère particulièrement important de cette notion est qu'elle constitue, pour Bourdieu, une « disposition

générateur, un principe générateur et unificateur des conduites et des opinions » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 198) ou encore « un principe générateur de pratiques » (Bourdieu, 1979, p. 190). Cela signifie que, même si l'individu n'en a pas conscience, ses manières de percevoir les situations et d'y réagir sont « guidées » par une attitude globale, qui s'exprime dans chaque comportement particulier. Ainsi nous faisons l'hypothèse suivante : que l'étudiant en soit conscient ou non, sa singularité ou sa « manière d'être » est susceptible de générer chacune de ses attitudes et de ses réactions devant les savoirs auxquels il est confronté dans sa première année d'université (Baillet, 2017).

Cependant, notre recherche se situe dans une perspective radicalement différente de celle de Bourdieu pour deux raisons. D'une part, nous reprenons pleinement à notre compte la rupture opérée par Charlot *et al.* (1992) qui considèrent qu'on ne peut rendre compte des difficultés éprouvées par un individu durant ses études seulement par son origine sociale. C'est donc bien dans la singularité de chaque étudiant que nous cherchons la source de la façon dont il appréhende les savoirs universitaires et non pas, uniquement, dans son appartenance à une classe sociale. D'autre part, nous concevons cette « manière d'être » comme strictement singulière pour chaque individu et, même si elle peut avoir une certaine stabilité, nous pensons qu'elle n'est ni figée ni définitive. Enfin, au-delà des différences relatives aux travaux de Bourdieu, il est également important de souligner qu'à nos yeux, cette « manière d'être » ne peut être qualifiée « d'orchestration » ou de « configuration ». En effet, ces termes renvoient implicitement à un *sujet* dont la singularité reposerait sur l'agencement d'un ensemble de caractéristiques (cognitives, culturelles, etc.) potentiellement prédéterminées. En conséquence, la théorie du *sujet* qui sous-tend la façon dont nous concevons la « manière d'être » des étudiants ou leur singularité est celle d'un *sujet existentiel*, c'est-à-dire d'un *sujet* qui se définit par le fait d'être sans cesse en rapport avec le monde qui l'entoure et qui, confronté à des situations, difficultés, défis semblables à ceux de ses pairs, opère des choix qui lui sont propres, qui peuvent évoluer au fil de ses expériences d'apprentissage (et de vie) et qui ne peuvent être expliqués par sa seule origine sociale. Autrement dit, bien qu'il n'ait ni choisi de vivre ni de naître, « l'individu se révèle comme *sujet* dans les multiples choix qui le conduisent à être autre chose que « ce que l'on a fait de lui », dans les interstices où il produit son existence, dans « ce qu'il fait de lui » (De Gaulejac, 2009, p. 38).

En somme, nous avons choisi d'utiliser l'expression « manière d'être » car elle nous permet de souligner à la fois la singularité et la globalité d'un *sujet* tout en tenant à distance toute forme de déterminisme souvent associée, selon nous, au terme d'*habitus*. Par ailleurs, l'emploi de ce terme nous permet également de mettre à distance l'utilisation de termes comme « posture » ou d'« attitude » dont les significations initiales nous semblent respectivement trop liées soit au corps, soit à des théories psychologiques.

Méthodologie

Pour accréditer cette hypothèse, nous avons construit les portraits détaillés de quatre étudiants. Ces portraits pourraient être qualifiés de « compréhensifs » et mêlent, pour chaque étudiant, des données issues de leurs « bilans de savoir » et de leurs entretiens. Ils ont été réalisés avec le souci de repérer ce que pourrait être, pour chacun, sa « manière d'être ».

Plus concrètement, les portraits ont été construits en quatre temps qui ont donné naissance à des portraits présentés en quatre parties. Pour chaque étudiant, le **premier temps** (temps 1) a consisté à retracer son parcours scolaire, les apprentissages rapportés dans le « bilan de savoir », la manière dont il se perçoit en tant qu'apprenant, les éléments intervenus dans son choix d'études, ses attentes et leur évolution par rapport à l'université et à la Psychologie, les changements et difficultés anticipés à l'entrée à l'université ainsi que la représentation de la Psychologie. Dans un **deuxième temps** (temps 2), nous avons élaboré, à partir des éléments du temps 1, des hypothèses permettant de saisir la singularité de la « manière d'être » de chaque étudiant. Ces hypothèses ont été construites sur la base d'une interprétation ou, si l'on veut, d'une lecture herméneutique des réponses données par chaque étudiant au bilan de savoir et aux questions biographiques de l'entretien. Il s'agit d'une lecture qui obéit au principe de mettre au jour des régularités dans la façon dont l'étudiant (1) rend compte de son parcours antérieur et des apprentissages qu'il y a réalisés et (2) donne du sens à ce parcours et à ses apprentissages. Les questions qui nous ont habitées dans cette lecture sont : « que dit l'étudiant de lui-même lorsqu'il énonce une information » ? et plus spécifiquement, « en quoi ce que l'étudiant dit de lui-même lorsqu'il formule une réponse à un ensemble de questions diffère de ce que répond un autre étudiant aux mêmes questions ? ». Selon nous, les régularités ou les constances qui émergent dans un discours peuvent, en effet, être le signe de l'existence d'un *sujet* singulier qui opère des choix parmi l'éventail des informations qu'il pourrait communiquer en réponse à une question. Dans un **troisième temps** (temps 3), nous avons construit une synthèse de la façon dont chaque étudiant décrit les quatre cours, leurs contenus ainsi que les principales difficultés qu'il y a rencontrées. Enfin, dans un **quatrième temps** (temps 4), nous avons cherché à mettre en perspective la façon dont la « manière d'être » de chaque étudiant (temps 2) se manifeste dans les quatre enseignements à propos desquels nous les avons interrogés (temps 3). En particulier, nous avons analysé la façon dont chaque étudiant évalue la qualité et l'intérêt des cours ainsi que ses conséquences sur sa conception et sa compréhension des savoirs.

Dans notre recherche initiale, chaque portrait se déploie sur une quinzaine de pages. Pour des raisons évidentes de place, nous ne pourrions donc ni les développer tous les quatre, ni en faire une présentation exhaustive dans ce texte. A titre exemplatif, nous exposerons donc de manière très succincte les portraits de deux étudiants : Sacha et Julie. Ces résumés reposent essentiellement sur l'extraction des éléments clés de la deuxième et de la quatrième partie des portraits de ces étudiants. Dans la mesure du possible, nous introduirons quelques extraits de leurs réponses afin de les illustrer.

Julie : entre la dimension relationnelle et la dimension professionnalisante des savoirs

A travers ses réponses au bilan de savoir et durant l'entretien, il apparaît que Julie semble se percevoir comme un *sujet* « fini » qui est « habité » d'une identité avec des facilités et des difficultés qui lui sont propres, comme tout le monde d'ailleurs : « *chacun a des difficultés et des facilités qui lui sont propres. Je ne sais pas d'où ça vient mais voilà, c'est comme ça !* » (52-53)⁶¹. Pour elle, « apprendre » ne semble donc pas représenter un moyen de se « transformer » ou de « grandir ».

⁶¹ Les chiffres indiqués entre parenthèses à l'issue des verbatims correspondent aux lignes de transcription des entretiens.

Au premier abord et au-delà de son envie de découvrir comment fonctionne le cerveau humain, elle semble évaluer l'intérêt des cours et des savoirs qu'ils véhiculent à l'aune des *pratiques-cibles*, c'est-à-dire les pratiques professionnelles qui se trouvent à l'horizon des études qu'elle a entreprises. Toutefois, la dimension relationnelle et affective des apprentissages apparaît largement tant dans son bilan de savoir que dans la partie biographique de son entretien. En effet, elle y évoque le rôle et l'influence que des camarades de classe ou certains professeurs ont joué dans son parcours, ses apprentissages et le développement de sa personne. Dans certains cas, cette influence a été positive (vaincre sa timidité, être défendue, prendre confiance en elle, ...) alors que, dans d'autres, elle a plutôt été négative (perte de confiance, craintes). L'ensemble de ces éléments laisse donc raisonnablement imaginer que la représentation des cours de cette étudiante puisse être influencée par les manières d'être et d'enseigner des professeurs.

En ce qui concerne la qualité d'un cours, Julie semble l'évaluer au regard de la qualité de la relation avec le professeur. Elle l'exprime quand elle évoque le respect mutuel qu'elle ne perçoit pas dans le cadre du cours de Cytologie ou encore que son principal problème en Sociologie est lié à la manière dont le professeur enseigne. Dans une certaine mesure, c'est aussi cette dimension relationnelle qui commande son intérêt pour les cours et sa motivation à étudier (et non la satisfaction d'une curiosité ou la volonté d'être plus savant). C'est d'ailleurs parce qu'elle est particulièrement sensible à l'aspect relationnel qu'elle a choisi la Psychologie ou parce qu'elle aime les animaux qu'elle porte de l'intérêt à l'Éthologie.

« [la psychologie, c'est], une branche surtout axée sur la compréhension et l'écoute de l'autre » (127-128)

« [éthologie], c'est un cours très concret, très chouette et en plus, je vous ai dit, j'adore les animaux donc ça me permet de voir différents domaines que j'aime dans la même branche » (693-694)

Cette dimension relationnelle n'est pas sans conséquence sur sa conception du savoir. A ses yeux, le savoir n'a d'autre statut que celui d'opinion : la meilleure définition d'un concept est celle que l'enseignante de Psychologie clinique a construite à partir de son expérience personnelle et non, comme la professeure de Psychologie clinique nous l'a indiqué lors d'un entretien complémentaire, à la suite d'un examen minutieux de la littérature scientifique. D'ailleurs, si la Psychologie ne peut aboutir à une vérité vraie, c'est parce qu'elle n'échappe pas au subjectif (1183) alors que, par opposition, les savoirs peuvent être considérés comme vrais en Cytologie car on ne peut pas « philosopher » sur une cellule (1409).

« elle [l'enseignante de Psychologie clinique] nous dit ce qui lui paraît le mieux en fonction de ce que elle, elle a vu, de ses expériences, de son travail, de ses études » (378-379)

« en psychologie, (...) c'est beaucoup des opinions, des réflexions, (...) c'est pas comme en math ou 2 + 2 font 4. En psycho, c'est beaucoup plus subjectif donc euh, pff, on ne va jamais avoir un résultat clair et précis qu'on va pouvoir appliquer à l'entièreté d'une population, c'est pas possible. Même quand on le fait, c'est des estimations » (1081-1085)

Selon nous, cette réduction du savoir à la pensée personnelle du professeur est référée à son individualité de personne et non à son individualité de chercheur : elle ne permet pas à Julie d'accéder à l'idée que les théories scientifiques se construisent par interaction entre chercheurs, critique des uns

par les autres, controverses, etc. En effet, lorsque, pour les quatre cours, nous lui posons la question de savoir pourquoi le professeur cite les travaux d'autres auteurs, sa réponse ne fait pas référence à la possibilité de débats scientifiques. Elle évoque plutôt le fait qu'il est juste de citer les pionniers d'une science (405, 1624), le respect de l'auteur (les droits d'auteur) (965), ou bien simplement le fait que puisqu'il y a plusieurs théories, il est « logique » de les enseigner toutes (1156-1157). De même, une fois qu'elle a compris la définition d'un terme, il lui semble inutile d'écouter d'autres définitions : c'est du bavardage inutile qui « l'embrouille » :

« Parfois, je pense qu'elle essaie trop d'expliquer et finalement, elle s'embrouille. Donc moi ce que je fais dans ces cas-là, que ce soit elle ou d'autres profs parce que ce n'est pas la seule, euh, c'est que, une fois que j'ai compris, j'écoute plus, je bouche mes oreilles jusqu'à ce qu'elle ait fini d'expliquer aux autres qui eux n'ont pas encore compris ce terme-là » (326-329).

Par ricochet, cette façon de concevoir le savoir a des conséquences sur sa compréhension des savoirs. En effet, cette réduction du cours sur le relationnel, ce repli du savoir sur ce que pense le professeur conduisent Julie à ne pas être très attentive aux liens entre les différents faits, théories ou expériences présentées. Elle explique d'ailleurs que l'ordre dans lequel les expériences sont présentées dans le cours d'Éthologie n'a pas beaucoup d'importance (721-722). À ses yeux, il suffit de les comprendre une à une et, ensuite, de les mémoriser : « *une fois que j'ai compris, essayer de retenir un maximum quand même pour ne pas arriver là : « à mince j'ai tout oublié », même si j'ai compris, si j'ai oublié c'est un peu embêtant. Donc une fois que j'ai compris, je mémorise et voilà* » (1012-1014). Ainsi, la difficulté qu'elle éprouve concernant les graphiques présentés en Éthologie n'est pas perçue par Julie comme relevant d'une réflexion rationnelle, mais comme relevant d'un problème de mémorisation (1014). Confrontée à plusieurs définitions dans le cadre du cours de Psychologie clinique ou à des manières différentes de traiter la question du conditionnement dans les cours de Psychologie clinique et d'Éthologie, elle ne sait plus « où donner de la tête » (355, 806) mais il « suffit » de se remettre correctement au travail ou d'aller demander de l'aide à une guidance⁶² pour s'en sortir. En fait, elle ne ressent pas le besoin de se poser la question : « Tiens, pourquoi est-ce que tout à coup le professeur parle de ça ? ».

« [à propos du conditionnement] c'est vrai qu'il y a un moment, (...) j'étais un peu perdue, je ne savais plus, et ça m'a énervé parce que j'avais très bien compris au début et puis tout d'un coup : "mince, lequel est quoi? Il fait quoi ? C'est comment ?", (...) je m'y suis remise un peu correctement et je pense pour ça que j'avais été à une guidance » (795-799)

Finalement, les problèmes d'accès au savoir de Julie sont de deux types. En Psychologie clinique, en Éthologie et probablement en Sociologie, ils sont ressentis comme des problèmes de commodité pour étudier, voire même pour mémoriser. À ses yeux, le risque majeur est de « s'embrouiller » (329, 795). Par contre en Cytologie, ils sont plutôt relationnels : elle n'aime pas le professeur, sa manière d'enseigner et éprouve des difficultés à l'étudier.

⁶² En Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation à l'Université libre de Bruxelles, les guidances sont un dispositif d'aide à la réussite à destination des étudiants inscrits en première année universitaire.

« déjà personnellement j'aime pas le professeur, j'aime pas la façon dont il donne cours parce que il nous parle comme si on avait la science infuse alors que clairement non! (...) Et voilà, donc c'est un peu compliqué et ça me donne pas envie d'étudier et donc euh, je n'avance pas (rires) » (1221-1226)

Au terme de ce portrait, il apparaît que les dimensions professionnalisantes et relationnelles que nous avons identifiées dans un premier temps comme étant susceptibles de structurer la « manière d'être » de Julie n'y occupent pas la même place. En effet, même si le fait de ne pas percevoir le lien entre certains cours et les *pratiques-cibles* peut être considéré comme un frein à son intérêt pour certains contenus, c'est avant tout la dimension relationnelle qui interagit en cascade sur sa manière d'évaluer la qualité d'un enseignement, sa conception du savoir ainsi que sur sa compréhension des savoirs enseignés et par conséquent, sur les difficultés qu'elle y a rencontrées.

Sacha : entre l'envie de comprendre le monde et de se comprendre

À travers ses réponses au bilan de savoir et durant l'entretien, il apparaît que Sacha semble porté par de nombreux questionnements et l'envie de prendre du recul pour réfléchir. Par opposition à Julie, on peut donc imaginer qu'il pense être à l'université pour continuer à se construire, à réfléchir sur lui-même mais aussi sur le monde qui l'entoure. Cette dimension réflexive apparaît très clairement tant dans son bilan de savoir que dans la partie biographique de son entretien. En effet, il y évoque l'importance d'apprendre à réfléchir, à prendre du recul ou encore de se forger son propre avis. Pour lui, « apprendre » permet de se construire et de réfléchir. Chez Sacha, l'essentiel des réponses laisse entendre que les savoirs sont des pratiques qui peuvent transformer la personne qui les apprend mais aussi le regard qu'elle porte sur le monde. Autrement dit, Sacha se présente comme un *sujet* en construction susceptible d'évoluer au fil de ses apprentissages.

Pour Sacha, la qualité et l'intérêt d'un cours reposent avant tout sur ce qu'il permet de comprendre ou de découvrir. En Psychologie clinique, la partie historique du cours ouvre sur ce qu'il reste à découvrir (247). En Éthologie, il dit avoir appris beaucoup de choses, parfois même étonnantes, sur le comportement des animaux (776-777). À ses yeux, ce cours est aussi intéressant parce qu'il permet de se questionner sur la validité des données issues de la recherche (735-737). Quant à la Cytologie, elle favorise la compréhension du corps en tant qu'organisme vivant (1189). Enfin, la Sociologie amène à l'étonnement et à la curiosité (1480). Dans le même ordre d'idée, il affirme que, s'il fait bien entendu des études pour pouvoir travailler un jour, il va à certains cours pour apprendre :

« Dans ma tête, je n'en ferai plus jamais [de la neurobiologie] et je vais au cours, j'adore ce cours, j'étudie ce cours, j'ai appris plein de trucs mais je sais que c'est pas un truc qui m'apportera à mon métier. Mais mes études, de manière générale, c'est sûr que je les fais pour travailler euh, et à côté de ça, je vais à certains cours parce que je veux apprendre des choses » (506-508)

Cette manière de jauger de l'intérêt des enseignements semble entretenir des liens avec la manière dont Sacha conçoit le savoir. À ses yeux, le savoir est en évolution constante, il est le résultat du questionnement incessant de chercheurs qui observent des problèmes et tentent de les expliquer :

« la découverte de la cellule c'est un hasard. Du coup on a un problème de : « tiens c'est quoi ce truc minuscule ? » Et essayer de comprendre. Donc c'est un problème mais pas vraiment une question (1394-1396)

« la sociologie c'est un peu ça. C'est on essaie de comprendre un problème de la société, une question sociale et on essaie d'y répondre avec sondage tout ça. Donc oui, oui c'est comment il explique c'est moins par problème et par question, plus par théorie, mais quand on le remarque on voit qu'il y a quand même des questions et des problèmes derrière » (1697-1701)

Ces chercheurs sont d'ailleurs susceptibles de proposer des définitions différentes d'un même concept (347, 1576) ou de multiplier les expériences afin de réduire au maximum la part de hasard dans leurs observations (1070). De plus, en Sciences humaines et en Sciences exactes, Sacha estime qu'on ne peut pas tout expliquer car il reste encore beaucoup de « choses » à découvrir et qu'il est toujours possible d'imaginer de nouvelles pistes explicatives :

« [en Cytologie] je pense qu'on a encore beaucoup de choses à découvrir par rapport à ça » (1362)
« [en Sociologie] Je pense qu'il y a plein d'informations qui sont justes mais on n'a pas encore toutes les informations du coup, on a pas encore tout observé (...) mais il y a des parties qui sont fausses parce qu'on se trompe probablement » (1671).

Pratiquement à l'inverse de ce que nous avons observé pour Julie, Sacha perçoit et exprime donc assez explicitement que les théories scientifiques sont construites par l'interaction entre des chercheurs et leurs apports respectifs, éventuellement contradictoires, à l'examen d'un problème ou d'une question. Il a d'ailleurs repéré qu'il arrivait à l'enseignante de Psychologie clinique de prendre position par rapport aux définitions ou aux modèles explicatifs qu'elle avait introduits dans son cours (626). À ce sujet, notons que ces prises de position ne semblent pas toujours avoir été faciles à « accepter » pour Sacha car, selon lui, elles étaient trop marquées par la Psychanalyse ou parce qu'elles allaient à l'encontre des siennes. Toutefois, cela ne l'a pas empêché de les étudier et il en a retenu que « *tout avait des limites* » (649). Dans ce cas, à l'exception d'un commentaire portant sur les choix de l'enseignante de Psychologie clinique, Sacha ne réduit pas le savoir à la pensée personnelle du professeur.

Cette manière de concevoir le savoir a également des répercussions sur sa compréhension des savoirs. En effet, même si cela n'est pas toujours simple et que cela lui demande du travail, Sacha cherche essentiellement à comprendre le contenu des enseignements. Ainsi, parfois, il entreprend des recherches complémentaires par intérêt ou par étonnement mais il se pose aussi des questions, il construit des tableaux, des synthèses qui lui permettent de mieux comprendre les liens entre les concepts, la pensée des auteurs les uns par rapport aux autres, d'articuler des modèles explicatifs entre eux. À ce sujet, il explique que le point commun des quatre enseignements est d'explorer des objets comme le comportement humain, le comportement animal, le fonctionnement de la société et même le fonctionnement d'une société biologique (le corps humain). Par exemple, interrogé sur la manière dont les modèles explicatifs s'articulent entre eux dans le cadre du cours de Psychologie clinique, il répond : « *certains vont s'opposer à d'autres et du coup ça s'articule par opposition et parfois ils vont se retrouver sur certains points et je dirais, oui, ça s'articule autour de la condition humaine. Et après c'est comment ils vont utiliser parfois l'outil de certains, et comment ils vont être en opposition à l'autre* » (686-689). Selon lui, cette nouvelle manière d'apprendre fait pleinement partie des enjeux de la première année à l'université :

« Donc... la première année c'est aussi se trouver comment on étudie donc c'est sûr, c'est le côté difficile, c'est le côté de contradiction et ce truc qui n'est pas logique ou en tout cas pour moi » (289-290)

Au terme de ce portrait, il ressort que la dimension réflexive et les nombreux questionnements de Sacha semblent bien être des éléments qui structurent sa « manière d'être ». Pour lui, tout est question de liens, de positionnements, de prise de recul par rapport au contenu des enseignements, à la validité des découvertes mais aussi, par rapport à ce qu'il pense. Pour Sacha, les savoirs semblent être des pratiques qui peuvent être à la source d'étonnements, qu'il peut s'approprier et au contact desquelles il change le regard qu'il porte sur le monde mais aussi sur lui-même.

En conclusion : *sujet*, singularité et variabilité des difficultés rencontrées dans les cours universitaires

Dans ce chapitre, nous avons cherché à comprendre comment la variabilité des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie pouvait être appréhendée à partir de la singularité de leur « manière d'être ».

Cette tentative nous a conduit à examiner les données dont nous disposons à partir de deux questions centrales : qu'est-ce que l'étudiant « pense et fait » de chaque cours ? En quoi ce qu'un étudiant « pense et fait » de chaque cours diffère d'un autre étudiant ? Ces questions ont été explorées à partir des portraits de deux étudiants contrastés : Julie et Sacha. Rappelons ici que les données sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour construire les portraits ont été recueillies en début et en fin d'année académique. En conséquence, leur mise en perspective permet donc d'apprécier la constance de certaines réponses formulées par les étudiants en quelques mois et accreditte l'idée que, pour chacun, elles seraient inspirées par une disposition globale relativement stabilisée, bien que non nécessairement définitive. De plus, la valeur de preuve de ce travail ne dépend pas du nombre d'étudiants sur lequel il est mené : ce qui nous importait, c'était de faire apparaître que cette remontée de manières d'être particulières était possible. Ainsi, nous avons vu que la façon dont les étudiants se perçoivent en tant que *sujet* (achevé ou en construction) peut avoir des implications sur leur façon d'appréhender le sens et l'intérêt des cours mais aussi de concevoir et de comprendre les savoirs qu'ils y apprennent. De plus, cette « manière d'être » semble également pouvoir contribuer à expliquer la variabilité des difficultés qu'ils rencontrent. Par exemple, si pour Sacha, la difficulté principale consiste à comprendre les liens, les articulations entre des modèles explicatifs ou des définitions différentes, celle de Julie est plutôt de parvenir à les mémoriser sans « s'embrouiller ». En somme, sur le plan des résultats, ce qui apparaît dans ce chapitre, c'est qu'à côté de la nature des cours (et des spécificités des savoirs qui y sont enseignés), la « manière d'être » singulière des étudiants, et peut-être en particulier la façon dont ils se conçoivent en tant que *sujet*, peut également contribuer à éclairer la variabilité des difficultés qu'ils rencontrent dans ces cours.

Références

Baillet, D. (2017). *Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires* [Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique].

- Baillet, D. (2020). Le rapport au savoir : une piste pour aborder l'échec et la réussite des étudiant·e·s primo-inscrit·e·s à l'université ?. *Academia*, 19, 4-26. Repéré à : <https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/3264>
- Baillet, D., Kahn, S. et Rey, B. (soumis). Les savoirs universitaires : une piste pour saisir les difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants de première année ?. *Revue française de Pédagogie*.
- Baillet, D., et Rey, B. (2015). Rapport au savoir, pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université. Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité* (p. 147-158). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris : Éditions du Seuil.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des savoirs universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*, 40, 43-57.
- Rey, B. (2006). Problématisation dans le savoir universitaire. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 143-158). Bruxelles: De Boeck.
- Popper, K. (1979). *La logique de la découverte scientifique*. France: Éditions Marc Payot.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Chapitre 7 :

Sujet et Savoir depuis la Théorie des Situations Didactiques en Mathématiques

Thomas Barrier

Université libre de Bruxelles

thomas.barrier@ulb.ac.be

Azzedine Hajji

Université libre de Bruxelles

azzedine.hajji@ulb.be

1. Didactique des mathématiques et rapport aux savoirs

Sociologie, sociolinguistique, sciences du langage, psychanalyse, psychologie des apprentissages, didactique des disciplines, Rochex (2004) rendait compte il y a une quinzaine d'années de différents positionnements théoriques ayant contribué à construire la notion de *rapport au savoir*⁶³. Nous retenons de ce texte le fait que les approches didactiques pourraient contribuer à l'élaboration de la notion en cherchant de l'épaisseur du côté du savoir et des processus d'enseignement et d'apprentissage *in situ*. La thèse de l'école comme instrument de domination (re)produisant et légitimant les inégalités gagnerait alors en profondeur par une mise en relation des mécanismes de différenciation avec les processus de construction des savoirs scolaires : en quoi ces processus valorisent-ils certains profils d'élèves plutôt que d'autres ? Il s'agirait de la sorte de mieux comprendre la manière dont les différents acteurs contribuent, très largement à leur insu⁶⁴, à la (re)production et à la légitimation des inégalités.

Diverses approches de didactique des mathématiques – le domaine de recherche dans lequel nous nous inscrivons – soulignent que construire un savoir, c'est dans le même temps construire un rapport à soi-même et aux autres. Cette idée est par exemple très clairement énoncée dans la théorie de l'objectivation développée par Radford (2011)⁶⁵ pour qui objectivation (la construction de l'objet) et subjectivation (celle du sujet) relève d'un même processus dialectique :

⁶³ Notre propre usage de la notion de rapport au(x) savoir(s) se veut souple, usant tantôt du singulier pour mettre l'accent sur ce qui fait l'unité du savoir, tantôt du pluriel lorsque nous souhaitons au contraire insister sur la diversité de ses manifestations.

⁶⁴ Ce principe de non conscience, tel qu'énoncé par Bourdieu (1994), revient à poser que nombre d'actions humaines « ont pour principe tout à fait autre chose que l'intention, c'est-à-dire des dispositions acquises qui font que l'action peut et doit être interprétée comme orientée vers telle ou telle fin sans que l'on puisse poser pour autant qu'elle a eu pour principe la visée consciente de cette fin [...]. » (p. 181-182)

⁶⁵ Pour une introduction sous forme de conférence : <https://bit.ly/2NDys2c>

Mais le concept de l'objectivation conduit à un autre concept – le sixième concept clé de la théorie – qui doit être vu comme son concept dual. Effectivement, tout processus d'objectivation entraîne, au sens dialectique du terme, un processus de subjectivation, c'est-à-dire un processus de formation du soi, car apprendre, nous l'avons dit, est aussi devenir. [...] La subjectivation apparaît dans la théorie de l'objectivation en tant que projet éthique, d'engagement et de réponse (*answerability*) envers autrui [...]. (Radford, 2011, p. 23).

Cette idée d'une dimension éthique et sociale dans la construction des savoirs est également présente dans le contexte théorique de la théorie anthropologique du didactique (TAD) de Chevallard⁶⁶ (2010). Dans le paradigme de questionnement du monde que celui-ci appelle de ses vœux, c'est un tout autre rapport aux savoirs qu'il s'agit de construire, un rapport aux savoirs fondé sur l'ouverture et l'enquête, à l'image du type de rapport aux savoirs qui existe selon lui dans les institutions qui produisent des savoirs :

Par contraste, ce que le nouveau paradigme scolaire doit « fabriquer », ce sont des citoyens *procognitifs*, qui vont de l'avant au lieu de seulement regarder en arrière, étudiant et apprenant ainsi à tout âge et à tout instant les connaissances qui s'avèrent utiles, sans vivre leur passé comme un destin indépassable (Chevallard, 2012, p. 9).

Pour autant, ce n'est ni la TAD, ni la théorie de l'objectivation, que nous avons choisi de mobiliser pour une approche didactique de la thématique du rapport aux savoirs. Dans les deux cas, la problématique est moins la compréhension des processus ordinaires de construction des inégalités d'apprentissage en lien avec les rapports au savoir des élèves que celle de l'élaboration d'un projet didactique en rupture avec le fonctionnement actuel de l'école. L'approche que nous privilégions pour penser la caractérisation du sujet et du savoir en didactique des mathématiques dans la perspective de l'étude des inégalités d'apprentissage est celle proposée par la théorie des situations didactiques (TSD) (Brousseau, 1998). Ceci peut paraître un peu étrange dans la mesure où cette théorie a parfois fait l'objet de critiques pour son approche étroite « du » sujet. Le sujet modélisé par la TSD est d'abord un sujet épistémique et générique, défini pour l'essentiel par ses connaissances, au détriment des dimensions sociale, affective, psychologique etc. La critique formulée par Rochex (2004, p. 99-100) sur les limites de certaines pratiques en didactique et en psychologie des apprentissages liées à « une conception de l'élève ou de l'apprenant comme être générique, abstrait, universel, ou comme pur sujet cognitif ou épistémique » pourrait s'appliquer à la TSD, cette théorie ne prétendant d'ailleurs d'aucune manière prendre en compte le sujet dans toute sa complexité. Pour autant, la TSD est potentiellement pourvoyeuse d'outils conceptuels permettant de penser les positionnements des sujets relativement aux milieux dans lesquels ceux-ci évoluent au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage (Brousseau, 1986). Les difficultés spécifiques rencontrées par certain-e-s élèves dans les apprentissages peuvent alors être appréhendées comme des difficultés à se positionner de manière adéquate par rapport aux milieux didactiques qui s'élaborent au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette perspective suppose notamment d'enrichir l'analyse didactique en prenant en considération certaines dimensions du sujet non exclusivement

⁶⁶ On peut d'ailleurs noter qu'au début de l'élaboration théorique qui allait devenir la théorie anthropologique du didactique (TAD), des notions de rapports institutionnel et individuel au savoir étaient convoquées (Chevallard, 1989).

épistémiques mais qui sont susceptibles d'avoir une influence sur les apprentissages. Dans ce texte nous essayerons donc, à chaque fois que nous entreverrons une piste, de faire des hypothèses en ce sens en recourant au concept de rapport au savoir, vu comme « un ensemble organisé de relations qu'entretient un sujet avec l'apprentissage et le savoir » (Charlot, 1997, p. 94), et cela afin de tenter d'expliquer ces malentendus de positionnement, explications qui échappent au moins en partie au cadre strict de la TSD. Notre objectif étant de dégager une meilleure compréhension des processus de construction des inégalités socio-scolaires, c'est tout particulièrement à la dimension sociale de ce rapport au savoir que nous nous intéresserons puisque la société dans laquelle vivent les élèves est (entre autres) structurée par des rapports sociaux (Charlot, 1997, p. 86-88).

2. Le modèle de la structuration du milieu

L'ambition du modèle de la structuration du milieu est de se donner les moyens théoriques « d'étudier la situation non plus de manière indépendante du sujet, mais en considérant qu'il s'en saisit et que c'est de cela que naît le milieu avec lequel il interagit effectivement » (Bulf, Mathé et Mithalal, 2015, p. 15). Dans cette citation, le terme de milieu est à saisir au sens de la TSD, c'est-à-dire d'un système antagoniste vis-à-vis du sujet, constitué d'objets divers qui peuvent être matériels, symboliques, discursifs, etc., sur lequel l'élève peut agir et qui rétroagit sur lui (ou elle) en retour. L'idée générale est que le processus d'enseignement-apprentissage ne peut se penser comme une pure interaction sociale entre deux sujets, l'enseignant-e et l'élève. Si l'on veut préserver la possibilité pour l'élève de mobiliser les savoirs acquis dans une certaine autonomie, il faut faire intervenir un système dénué d'intention didactique apparente, au moins dans un premier temps de l'enseignement. Le *milieu* est donc ce avec quoi l'élève interagit dans une situation didactique donnée – y compris en l'absence d'interaction avec l'enseignant-e – et qui lui permet d'apprendre tout en préservant ses possibilités de mobiliser par la suite ce qui aura été appris dans un contexte non didactique (Brousseau, 1990). Mais il faut se garder de trop naturaliser le concept : le milieu est bien un construit de la relation didactique⁶⁷ ; le modèle de la structuration du milieu vise justement à envisager différents modes d'interaction envisageables. La manière dont le sujet se positionne dans la situation, selon par exemple qu'il soit en train d'agir pour résoudre un problème ou qu'il cherche à justifier de ses actions, est caractéristique d'un *niveau de milieu*. Le modèle est adapté à la perspective de ce texte au sens où dans la TSD, les interactions d'un sujet avec le milieu sont caractéristiques de ses connaissances. En d'autres termes, nous avons alors accès à « différents régimes de fonctionnement de la connaissance » (Brousseau, 1986, p. 63), ce qui nous permettra d'étoffer notre analyse des savoirs⁶⁸ en jeu.

⁶⁷ La notion de mésogénèse telle que développée dans les travaux relevant du cadre de l'action conjointe en didactique met bien en évidence cet aspect dynamique de la co-construction du milieu (Sensevy et Mercier, 2007)

⁶⁸ En didactique des mathématiques, et en TSD en particulier, le terme de savoir est réservé à un usage précis et distinct de celui du terme de connaissance. La connaissance se définit dans ce cadre comme « ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation » tandis qu'un savoir se définit comme « une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution et qui est par nature un texte [...] », il est donc dépersonnalisé et décontextualisé (Margolinas, 2014, p. 15).

Nous reprenons ici la description du modèle de la structuration du milieu proposée par Bulf, Mathé et Mithalal (2015), elle-même issue de Margolinas (2004). Pour ce qui nous intéresse dans ce texte – qui se situe plutôt du côté du pôle « élève » que du pôle « enseignant-e » du système didactique – nous ferons la distinction entre quatre niveaux de milieu.

Le milieu matériel M-3 (voir figure 1) contient les objets « matériels » de la situation. Imaginons à la suite de Margolinas (2004) que la situation didactique repose sur un problème additif du type « Camille et Angela jouent aux billes, Camille perd 4 billes à la première partie, etc. ». Le *milieu matériel* (M-3) contient alors les objets et personnes qui sont mis en scène par l'énoncé. Le sujet est alors en position d'*élève objectif* (E-3) ; la relation de (E-3) à (M-3) est passive, (E-3) est en quelque sorte spectateur de (M-3). Les interactions de l'*élève agissant* (E-2) avec le *milieu objectif* (M-2) sont d'une autre nature : (E-2) investit des connaissances pour interpréter et agir sur la situation, dans la perspective de résoudre le problème. Il peut par exemple faire des dessins, des schémas, mettre en œuvre des stratégies de comptage ou de calcul. Le milieu objectif (M-2) va alors contenir, outre les éléments du milieu matériel, diverses manières de s'y projeter et d'agir ainsi que les diverses informations que ces actions pourraient produire en retour. Le niveau de milieu supérieur est le *milieu de référence* (M-1) : il comprend les différentes stratégies envisagées au niveau (M-2), mais ces stratégies ne sont plus seulement vécues, l'*élève apprenant* (E-1) les verbalise et les confronte les unes aux autres dans une perspective de validation. En somme ce nouveau milieu prolonge le précédent au sens où les stratégies en jeu sont verbalisées et validées, le milieu (M-1) comprenant des énoncés rendant compte des interactions de (E-2) avec (M-2) et des arguments justifiant du fait que ces stratégies fonctionnent (ou non). Par exemple les élèves pourront se mettre d'accord sur l'énoncé « si Camille perd d'abord 4 billes puis ensuite 5 billes, c'est comme si elle en avait perdu 9 » (le geste associé pourrait être de barrer successivement des billes dessinées), et que « on peut calculer ça en faisant l'*addition* $4 + 5$ » là où au niveau (M-2), c'était plutôt l'exécution du calcul et le résultat qui était en jeu davantage que l'identification de l'opération en elle-même, etc. Le dernier niveau de milieu que nous considérons ici est le *milieu d'apprentissage* (M0) : le rôle du professeur prend de l'épaisseur au sens où sa fonction est d'explicitier parmi ce qui a été en jeu aux niveaux de milieu précédents (des connaissances) ce qui est un objet d'apprentissage (un savoir), l'*élève* (E0) n'étant plus en interaction avec un problème ou un exercice qu'il s'agirait de résoudre, mais bien avec des enjeux de savoir qu'il s'agit d'identifier et de stabiliser. Alors que les niveaux négatifs sont des niveaux de milieu a-didactiques, au sens où le milieu met un voile sur l'intention de l'enseignement dans une perspective de préservation d'une possibilité future de recours autonome à ce qui aura été appris, le milieu (M0) est un milieu didactique, au sens où ce voile sur les intentions est levé à travers le processus d'institutionnalisation. Là encore, c'est le potentiel de réinvestissement dans d'autres situations qui est visé (les préoccupations liées à l'autonomie passant néanmoins cette fois au second plan) : l'explicitation des enjeux de savoir a pour finalité de renforcer la possibilité de nouveaux usages. Dans le problème des billes que nous avons évoqué précédemment, on pourra par exemple retenir que, si l'on se place en début d'école primaire, la présence du terme « perd » n'implique pas nécessairement une soustraction, ou si l'on se place dans une perspective de formation d'enseignant-e-s, que le concept d'addition incorpore aussi des problèmes de composition de transformation d'états (Vergnaud, 1990). Ces quelques remarques montrent aussi que ce qui peut ou doit faire l'objet d'une institutionnalisation, d'une explicitation dans le milieu (M0) à l'issue de ce qui aura émergé des interactions entre (E-1) et (M-1) n'est pas nécessairement univoque.

Nous reproduisons ci-dessous la schématisation de ces niveaux de milieux par une structure en ogon telle que proposée par Bulf, Mathé et Mithalal (2015). Cette représentation a le mérite de bien mettre en évidence l'imbrication des niveaux de milieux.

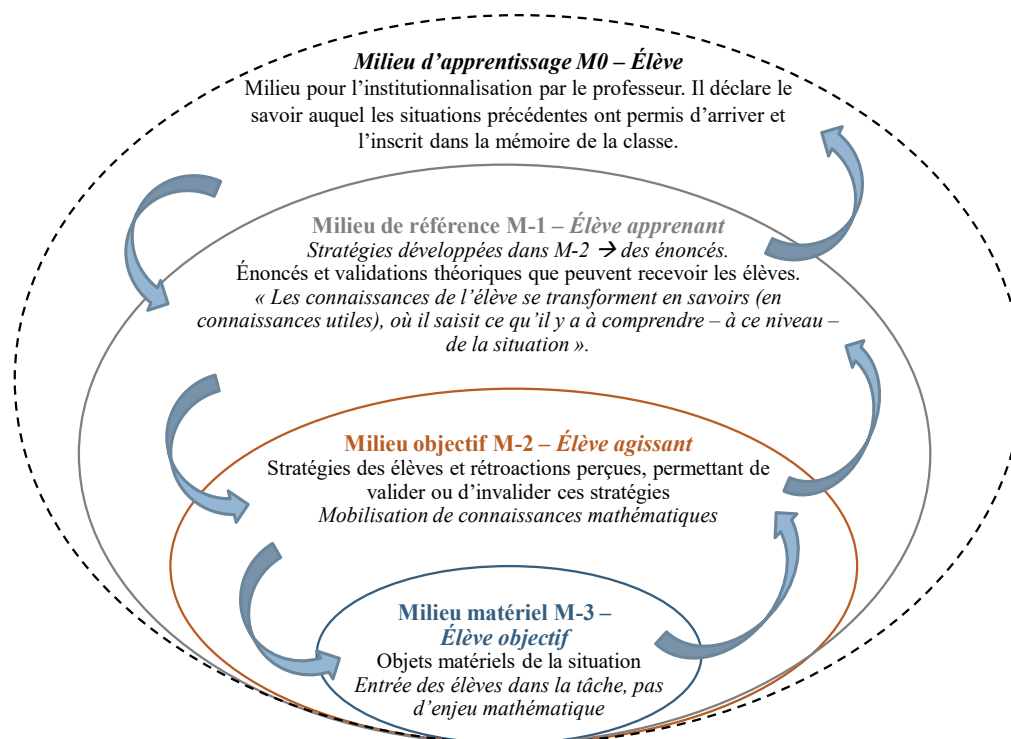


Figure 1. La schématisation de Bulf, Mathé et Mithalal (2015)

En guise de synthèse, revenons sur les différentes positions pour le sujet telles qu'elles ont été dégagées ci-dessus. À un premier niveau, il s'agit pour le sujet d'observer la situation « de l'extérieur », il n'y a pas ou peu de connaissances mathématiques en jeu dans les interactions entre (E-3) et (M-3). Une personne pourrait avoir des difficultés à se positionner en (E-3) lorsqu'elle rencontre ce que l'on pourrait appeler des problèmes de lectures d'énoncés par exemple. La transition d'une position (E-3) à une position (E-2) se caractérise par un engagement de l'élève agissant dans le problème, dans une certaine indépendance vis-à-vis du professeur dont le milieu masque l'intention d'enseignement. Brousseau (1998) a bien montré combien cet engagement était délicat et d'une certaine manière paradoxal : l'élève agissant doit accepter de prendre la responsabilité du problème alors même qu'il n'a pas (encore) les moyens de le résoudre, puisqu'il s'agit d'une situation d'apprentissage, et que l'enseignant-e sera à un moment ou un autre amener à dévoiler ses intentions. C'est ce que Brousseau (1990) appelle le paradoxe de la *dévolution*. On peut sans peine imaginer que tou-te-s les élèves ne sont pas égaux-ales vis-à-vis de cet engagement, tant cela suppose de parvenir à dompter l'incertitude et à construire une relation paradoxale avec l'adulte. C'est à ce niveau en particulier que « le cognitif est étroitement lié à l'affectif, les raisons aux émotions (Livet, 2002, cité par Sensevy, 2007, p. 20). Du côté des connaissances, elles fonctionnent alors à un niveau pragmatique, comme des outils pour l'action, sans qu'il soit d'ailleurs nécessaire que l'élève agissant les formule ou soit seulement conscient-e des ingrédients épistémiques de ses actions. Le passage de ce niveau de connaissances opératoires vers des connaissances formulées voire validées est associé au passage du milieu objectif

(M-2) au milieu de référence (M-1), de nouveaux enjeux voyant alors le jour, qui dépassent de loin la seule question du vocabulaire ou de la désignation des objets et relations mathématiques (Barrier, Durand-Guerrier et Mesnil, 2019). Nous insisterons ici sur un aspect en particulier : les pratiques langagières en jeu dans (M-2) ne sont pas celles qui sont fonctionnelles dans (M-1). La validation intellectuelle, la recherche d'explications sur la réussite d'une action, suppose l'inscription dans des positions énonciatives spécifiques, caractérisées notamment par une réflexivité, une secondarisation des pratiques langagières (Barrier et Hajji, 2019). Notons également que le milieu change de nature : le milieu (M-1) est largement composé d'énoncés, d'arguments produits par les élèves et à destination des élèves ; (M-1) est « intérieur » alors que le milieu (M-2) est « extérieur » pour reprendre la terminologie de Orange (2007). Enfin, le troisième et dernier mouvement de niveaux de milieu que nous prendrons en considération dans ce texte est celui du déplacement depuis le milieu de référence (M-1) vers le milieu d'apprentissage (M0). Le concept correspondant en TSD est celui de *l'institutionnalisation* (Margolinas, 2014). Il faut ici relever l'importance du rôle de l'enseignant-e : l'élève ne peut que difficilement savoir de lui-elle-même ce qu'est la « culture » scolaire, ce que l'enseignant-e attend qu'il ou elle retienne, quand ce n'est pas les enseignant-e-s elles-eux-mêmes qui peinent à repérer les enjeux de savoir derrière les tâches (Margolinas et Lappara, 2011).

3. Rapport aux savoirs et positionnements dans le milieu

Nous revenons sur les mouvements dégagés plus haut en ce qui concerne les niveaux de milieu en proposant pour chacun des cas, une ou plusieurs illustrations des difficultés que peuvent rencontrer les « élèves » à s'inscrire dans les différentes positions envisagées (E-3 → E-2 → E-1 → E0).

3.1. De l'élève objectif à l'élève agissant-e (E-3 → E-2)

On se questionne dans ce paragraphe sur l'articulation entre les positionnements du sujet en tant qu'élève objectif et élève agissant. L'élève agissant interagit avec le milieu objectif à travers un ensemble de connaissances, l'enjeu de la situation étant alors que ce système de connaissances soit mis en œuvre à travers les actions du sujet sur le milieu et les rétroactions que celui-ci fournit, « les problèmes nécessiteront l'accommodation du contexte cognitif actuel » (Sensevy, 2007, p. 24). Parmi ces connaissances, certaines feront l'objet par la suite d'une institutionnalisation.

Nous avons souligné plus haut les difficultés potentielles pour certain-e-s élèves à s'engager dans les problèmes alors même que des connaissances leur font défaut pour interagir avec le milieu avec une certaine maîtrise, et à accepter ainsi le processus de dévolution. De ce point de vue, l'observation de leçons ordinaires en mathématiques tend en effet à montrer que les élèves ne sont pas des sujets interchangeables et qu'ils peuvent investir de manière différenciée des situations similaires (Margolinas, 2004 ; Leutenegger et Schubauer-Leoni, 2002).

Les travaux fondateurs de Brousseau sur les échecs électifs en mathématiques indiquaient déjà combien il est pertinent de chercher les causes des échecs dans le rapport privilégié que les élèves entretiennent avec le savoir et les situations didactiques, et même de manière plus générale dans l'organisation globale du sujet (Brousseau et Warfield, 1999, p. 28, p. 48). Ce dernier article analyse l'emblématique « cas de Gaël », l'attitude générale de cet archétype d'élève se caractérisant par un évitement de la confrontation intellectuelle avec l'adulte et le retrait dans une posture de dépendance et de soumission à son égard ; cela n'est évidemment pas sans conséquence sur sa manière d'investir

ou non le milieu objectif (M-2) qui lui est « proposé », ou plutôt que son interlocuteur voudrait qu'il construise avec lui. La position d'élève agissant-e est en effet risquée : en agissant en première personne, on prend le risque de se voir demander des explications. Gaël privilégie alors les interactions didactiques avec l'enseignant-e et la position d'exécutant-e à la nécessaire rupture du contrat didactique (Sarrazy, 1995).

Dans une perspective davantage sociologique, les difficultés de Gaël peuvent être rapprochées de celles de Bassekou, élève issu des classes populaires, rapportées par Bonnéry (2007). Cet élève se caractérise, entre autres, par une conception survalorisée de l'effort et du travail telle qu'elle a pu être véhiculée par les classes dominantes à l'encontre des classes populaires ; son attitude relève d'un respect très strict mais superficiel des consignes de l'enseignant-e, en méconnaissance des finalités intellectuelles visées par la tâche. Dans ces conditions, il lui est très difficile d'entrer dans un processus de dévolution et de se positionner en élève agissant, position exigeant par principe une certaine prise en charge autonome de l'incertitude consubstantiel d'une situation d'apprentissage.

Des difficultés d'un autre type sont également susceptibles d'être interprétées comme des difficultés de positionnement au niveau « du » milieu objectif. L'engagement des élèves dans les problèmes suppose un certain arrière-plan dans lequel elles-ils inscrivent leur activité. Une illustration peut être fournie par le cas d'un élève rencontré dans le cadre de nos travaux sur la résolution des problèmes à habillage extra-mathématique⁶⁹ dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone (Hajji, 2017). Scolarisé cette fois-ci dans un établissement comptant parmi les plus aisés socialement, cet élève a été confronté à un problème de détermination des hauteurs des marches – égales et les plus grandes possibles – de deux escaliers dont les hauteurs étaient données (Hajji, 2017, p. 105) ; il s'est alors engagé dans une démarche d'essais-erreurs et a tenté d'estimer la hauteur des marches en imaginant et en mimant spontanément la montée d'un escalier imaginaire (Hajji, 2017, p. 114-115). Ce type d'engagement, que nous n'avons pas rencontré chez les élèves des milieux populaires que nous avons observé-e-s, n'était pas conforme à celui attendu par l'enseignante qui attendait pour sa part un positionnement en tant qu'élève agissant « mathématicien », à travers une modélisation contrôlée par l'arithmétique des entiers, quitte à ce que la modélisation produise une réponse pour le moins surprenante (des marches d'escalier de 40 cm de haut). En somme, il y a eu un malentendu quant à la nature du milieu objectif à construire (M-2). Notre recherche montre par ailleurs que la grande majorité des élèves de cet établissement – dans une proportion significativement plus élevée que dans le second établissement observé qui compte en très grande majorité des élèves des classes populaires – était convaincue que les énoncés de problèmes mathématiques revêtaient un caractère réaliste et plausible, ce qui peut contribuer, nous pensons, à orienter dans une certaine direction le répertoire de stratégies et connaissances mobilisables pour la résolution de problèmes, aboutissant dans ce cas précis à un malentendu que l'on peut qualifier de « sociocognitif » (Bautier et Rayou, 2009) puisqu'il se rapporte aux conceptions profondes du sujet sur la nature de son travail intellectuel, acquises au moins partiellement en dehors du champ scolaire.

⁶⁹ Il s'agit de problèmes qui ne relèvent pas des mathématiques « pures », mais font appel à une contextualisation tirée de la vie quotidienne, d'une autre discipline d'enseignement, etc.

3.2. De l'élève agissant·e à l'élève apprenant·e (E-2 → E-1)

Le milieu de référence (M-1) intègre un certain nombre d'énoncés rendant compte des interactions entre l'élève agissant et le milieu objectif (M-2). Les interactions de l'élève apprenant avec ce milieu (M-2) s'inscrivent alors dans le cadre d'une position énonciative particulière (Jaubert et Rebière, 2011), elles reposent sur un certain rapport aux autres locuteurs, aux énoncés et aux objets dont ils parlent. Les positions énonciatives à construire dans les différents champs de savoir sont spécifiques des différentes pratiques de ces champs de savoir. Prenons l'exemple de la validation de l'énoncé *pour tout entier naturel, si cet entier est pair alors son carré l'est aussi*. Dans une démarche de preuve pragmatique, on pourra commencer par choisir des entiers n et k vérifiant $n = 2k$, par exemple 12 et 6. Il s'agirait ensuite de vérifier si 12^2 est divisible ou non par 2, par exemple par une action portant sur ces objets (un calcul, l'observation du chiffre des unités, etc.) La transition vers une pratique relevant de la preuve intellectuelle⁷⁰ suppose une tout autre position énonciative : il ne s'agit plus de rendre compte d'actions par des énoncés isolés comme $12 = 2 \times 6$ et $12^2 = 2 \times 72$ mais de pratiquer un « calcul intellectuel », une mise en relation des énoncés plutôt que des mises en relation des nombres. Dans le cas présent, il s'agit de voir si l'énoncé $12 = 2 \times 6$ peut venir fonder en raison l'énoncé $12^2 = 2 \times 72$, ce qui peut s'obtenir par les calculs suivants :

$$12 = 2 \times 6$$

$$12^2 = 2^2 \times 6^2$$

$$12^2 = 2 \times 2 \times 6^2$$

$$12^2 = 2 \times 72$$

Au cours de ces calculs, le nombre 12 est manipulé de manière générique au sens où les calculs effectués qui permettent de lier les énoncés ne dépendent pas de cet exemple particulier : pour qui se situe dans une position énonciative adéquate, il « apparaît » que si k est le quotient de la division par 2 du nombre pair n alors $2k^2$ est le quotient entier de la division par 2 de n^2 qui est donc un nombre pair. Ce mouvement depuis les pratiques langagières des preuves pragmatiques vers celles des preuves intellectuelles, que nous analysons plus en détail dans Barrier et Hajji (2019), peut s'interpréter comme un processus de secondarisation (Jaubert et Rebière, 2011). Prenons l'énoncé $12^2 = 2 \times 72$: dans un cas il est le compte rendu direct d'une action particulière, d'un calcul sur les nombres, il est formulé pour lui-même, sans relation avec les autres énoncés en jeu (comme $12 = 2 \times 6$) ; dans l'autre, le même énoncé est mis à distance, isolé de l'action dont il rend compte, et considéré du point de vue des relations logiques qu'il peut entretenir avec d'autres énoncés, ce qui conduit à une montée en généralité (lorsque les raisons sont génériques).

Les difficultés bien connues des élèves à entrer dans la validation intellectuelle en mathématique peuvent alors s'interpréter comme des difficultés à interagir avec le milieu de référence dans le cadre de pratiques langagières secondarisées : pour l'élève apprenant (E-1) il ne s'agit pas seulement de rendre compte verbalement des interactions de l'élève agissant (E-2) avec (M-2) mais de travailler à la construction de relations entre les énoncés de (M-1). Dès lors, il nous semble possible de faire l'hypothèse d'une distribution inégale de ces difficultés en lien avec une distribution inégale des dispositions des sujets à s'inscrire dans ce type de pratiques langagières. D'autant plus si ces objets de

⁷⁰ Cf. Balacheff (1987) pour la distinction entre preuve pragmatique et preuve intellectuelle.

savoir (ici des enjeux langagiers) ne font pas l'objet d'un enseignement explicite, thématique que nous abordons dans la section suivante.

3.3. De l'élève apprenant-e à l'élève (E-1 → E-0) : rôle de l'enseignant-e

La forte prégnance de l'action, du « faire », dans les conceptions pédagogiques de nombre d'enseignant-e-s (Coulange, 2011, p. 44 ; Margolinas et Lappara, 2011, p. 30) sont susceptibles de renforcer celles de certain-e-s élèves quant à la nature de l'activité mathématique attendue. Il en résulte dès lors une place réduite, voire inexistante, accordée à une véritable institutionnalisation qui ne soit pas seulement une brève ostension (« en amont » comme « en aval »), mais une mise en relation consistante des connaissances investies dans le milieu objectif (M-2) et des propositions formulées et/ou validées dans le milieu de référence (M-1) avec les savoirs de référence du milieu d'apprentissage (M0). Nous illustrons cette idée par des observations autour d'une leçon sur le théorème de Pythagore effectuée dans le cadre de nos travaux (Hajji, 2017). Pour chaque groupe, il était demandé à des élèves de 3^e année du secondaire de constituer une corde à 13 nœuds (séparés d'une distance d'une coudée d'un-e des élèves du groupe). À l'aide de cette corde, il leur était ensuite demandé de construire des figures planes comportant un angle droit. Très vite le triangle rectangle est apparu comme une figure valide. La connaissance de la mesure des côtés de ce triangle (3-4-5 coudées) était alors censée permettre aux élèves d'induire la relation générale qui lie les mesures des côtés d'un triangle rectangle, ce qui ne s'est pas produit. Face à ce constat, et après plusieurs tentatives, l'enseignante s'est finalement résignée à formuler elle-même la relation algébrique attendue sans qu'une mise en relation profonde n'ait pu être établie avec les connaissances mises en jeu par les élèves aux niveaux sous-didactiques de milieux (les milieux « négatifs »). Reprenant des éléments de l'analyse de Bonnéry (2007, p. 48), nous pensons qu'il était attendu de ces sujets qu'ils scolarisent par eux-mêmes des connaissances, tirées d'une expérience ordinaire de manipulations de cordes, en des savoirs mathématiques formels. Autrement dit qu'ils se positionnent spontanément en élève (E0). Or, en l'absence d'un tel résultat, et après une longue phase de manipulations de la corde par les élèves, le savoir visé a finalement été énoncé de manière relativement rapide par l'enseignante. Quelles connaissances se sont dès lors ancrées de manière durable en vue d'une mobilisation ultérieure et autonome par ces sujets dans un nouveau contexte ? Celles qui ont longuement été mises en jeu au sein du milieu objectif (M-2) lors des manipulations de la corde ? Les échanges argumentatifs que certains groupes ont développés, quelques-un-e-s parvenant à s'engager dans un rôle d'élève apprenant (E-1) ? ou la brève formulation du théorème de Pythagore qui a été donnée en fin de leçon par l'enseignante ? On peut supposer que le rapport socialement construit que les sujets entretiennent avec l'activité mathématique scolaire est déterminante pour le comprendre. En particulier on peut émettre l'hypothèse que les sujets enclin-e-s à prendre la pleine mesure de ce bref épisode d'institutionnalisation du théorème de Pythagore – au détriment des manipulations de la corde – sont mieux à même de saisir qu'il condense à lui seul l'essentiel des connaissances à mobiliser ultérieurement. Au contraire, celles et ceux qui sont les plus enclin-e-s à se focaliser sur les dimensions matérielles de la tâche – ignorant la nécessité de s'élever à des niveaux de milieux supérieurs – pourraient être la proie d'un malentendu sociocognitif.

4. Conclusion

Le concept de *rapport aux savoirs* constitue une occasion intéressante d'articuler les approches didactiques avec d'autres manières de penser les processus d'enseignement-apprentissage, en particulier la construction des inégalités d'apprentissage. Un tel projet peut néanmoins difficilement se concevoir sans une explicitation des conceptions du sujet et des savoirs sur lesquelles il s'appuie, ce qui constitue précisément la problématique générale de cette ouvrage collectif. Comment comprendre en effet la manière dont ce rapport se construit sans mise en relation étroite avec la nature et les spécificités des savoirs auxquels il se rattache ? Définir de manière générique le rapport que les élèves entretiennent avec les savoirs scolaires sans tenir compte ni du découpage des domaines de savoir ni de la diversité des épistémologies afférentes qui structurent leur activité intellectuelle concrète à l'école nous semble nécessairement réducteur. C'est pourquoi nous avons mobilisé un cadre théorique descriptif spécifique au domaine des mathématiques : la théorie des situations didactiques, et en particulier le modèle de la structuration du milieu. Ce modèle permet de mettre en évidence certaines difficultés que les élèves pourraient rencontrer pour se positionner adéquatement dans un niveau de milieu, et pour passer d'un niveau de milieu à un autre. Nous avons alors émis certaines hypothèses selon lesquelles ces difficultés pourraient, au moins en partie, s'expliquer par des rapports aux savoirs socialement différenciés dans le domaine des mathématiques. Penser en effet que des pratiques de savoir données induisent les mêmes effets chez tous les sujets repose selon nous sur l'idée « platonicienne » qu'elles procèdent de processus immanents et anhistoriques. Or, tant l'histoire des sciences que celle des institutions scolaires montrent à quel point la construction des savoirs savants comme scolaires sont tributaires de contingences institutionnelles et sociales. Dès lors, les savoirs ne peuvent faire l'objet d'une réception homogène auprès des élèves. De surcroît, ce ne sont pas non plus des sujets sans histoire intellectuelle et cognitive. La confrontation avec les savoirs scolaires ne constitue pour elles-eux ni la première ni l'unique rencontre avec des savoirs de manière générale. Nous pensons en particulier que les contextes sociaux et familiaux constituent autant de milieux où des connaissances sont mises en œuvre et où des savoirs et des rapports aux savoirs se construisent, certes selon des régimes de fonctionnement spécifiques qui peuvent justement entrer en résonance ou en dissonance avec les normes du savoir scolaire. Pour autant, il ne s'agit pas de réifier le rapport aux savoirs des sujets que nous étudions : celui-ci n'est pas donné une fois pour toute comme s'il était univoquement rattaché à leur statut social. Généré par leur habitus, et donc tributaire des conditions concrètes de leur socialisation, le rapport aux savoirs est un processus qui se construit à travers les contingences sociobiographiques des sujets, auxquelles participe grandement leur appartenance à une classe sociale donnée, sans s'y réduire pour autant (Charlot, 2003, p. 40-42). Il faut ajouter par ailleurs que leur socialisation scolaire joue également un rôle majeur dans ce processus ; l'école n'est pas un simple réceptacle passif de ce qui s'est joué précédemment dans les familles, c'est dans la confrontation entre les deux univers de socialisation que se construit et évolue le rapport aux savoirs des élèves. Généricité des savoirs et des sujets, voilà par conséquent le double écueil qu'une approche interdisciplinaire des processus scolaires nous invite à dépasser malgré les difficultés conceptuelles et méthodologiques qu'elle ne manque pas de soulever (voir par exemple Losego, 2014).

Références

- Balacheff, N. (1987). Processus de preuves et situations de validation. *Educational Studies in Mathematics*, 18(2), 147-176.
- Barrier, T., Durand-Guerrier, V. et Mesnil, Z. (2019). L'analyse logique comme outil pour les études didactiques en mathématique. *Éducation et didactique*, 13(1), 61-81.
- Barrier, T. et Hajji, A. (2019). Exemple, explication et processus de démonstration. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 24, 47-74.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Brousseau, G. (1986). La relation didactique : le milieu. *Actes de la 4^e école d'été de didactique des mathématiques* (p. 54-68). Paris : Éditions IREM de Paris 7.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : la Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. et Warfield, V. M. (1999). The case of Gaël. *The journal of mathematical behavior*, 18(1), 7-52.
- Bulf, C., Mathé, A.-C. et Mithalal, J. (2015). Langage et construction de connaissances dans une situation de résolution de problèmes en géométrie. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 35(1), 7-36.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris : Éditions Fabert.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique n°108*. LSD-IMAG : Grenoble.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4(1), 139-148.
- Chevallard, Y. (2012, 16 janvier). Des programmes, oui mais pourquoi faire ? Vers une réforme fondamentale de l'enseignement. Texte issu d'une présentation devant le comité scientifique de la Conférence nationale sur l'enseignement des mathématiques tenue le 3 mars 2012 à l'IFÉ (ENS-Lyon). Repéré à : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=202
- Coulange, L. (2011). Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 33-44). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Hajji, A. (2017). *Quelle est l'incidence des activités de résolution de problèmes sur la construction des inégalités d'acquisition dans l'enseignement des mathématiques dans le degré inférieur du secondaire ? Étude de cas autour de deux écoles contrastées à pédagogie active* [Mémoire de master en sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique].
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, 112-128.

- Leutenegger, F. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 73-86.
- Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 188, 5-12.
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur. Essai de développement de la théorie des situations didactiques*. Habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation, Université de Provence.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie*, 188, 13-22.
- Margolinas, C. et Lappara, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 19-32). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Orange, C. (2007). Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ? *Éducation et didactique*, 1(2), 37-56.
- Radford, L. (2011). Vers une théorie socioculturelle de l'enseignement-apprentissage : la théorie de l'objectivation. *Éléments*, 1, 1-27.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2), 133-170.

Chapitre 8 :

Rapport à l'écriture d'étudiants en langues et lettres à l'université : quels sujets scripteurs et quels savoirs scripturaux ?

Caroline Scheepers

Pôle académique de Bruxelles

caroline.scheepers@polecabruxelles.be

Stéphanie Delneste

Université catholique de Louvain – Université de Mons

stephanie.delneste@uclouvain.be

Introduction : un rapport circulaire entre recherche et formation

Notre chapitre vise à rendre compte des résultats d'une enquête adressée à des étudiants universitaires en langues et lettres françaises et romanes, germaniques et classiques, en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette enquête avait pour objectif de mettre au jour le rapport à l'écrit de ces étudiants, dont beaucoup se destinent à l'enseignement. Le savoir dont il sera ici question est spécifique dans la mesure où il s'agit de l'écrit, et le sujet au cœur de notre propos est le sujet scripteur. Notre contribution s'inscrit dans le cadre épistémologique de la didactique et plus spécifiquement des littéracies universitaires. Elle participe à la réflexion entourant la mobilisation et le développement du concept de sujet entourant l'outil théorique du rapport au savoir.

De 2010 à 2014, toutes deux avons assumé conjointement à l'Université catholique de Louvain des cours et des séances de travaux pratiques centrés sur l'argumentation écrite ou l'écriture du mémoire, destinés à des étudiants en langues et lettres françaises et romanes, germaniques et classiques (latin et grec). Ces étudiants étaient inscrits en Bac 3 ou en Master 1 et 2, donc en 3^e, 4^e ou 5^e année du cursus universitaire. Ces quelques données contextuelles laissent à penser que nous avons affaire à un public porteur d'une histoire personnelle, sociale, familiale, scolaire et académique déjà longue (ces étudiants ont une vingtaine d'années, plusieurs années de scolarité ou de cursus universitaire derrière eux), plutôt congruente avec les réquisits académiques en matière d'écriture.

Or, si nos cours visaient surtout à acculturer les étudiants aux écrits scientifiques en dévoilant les mécanismes implicites, donc à étayer leurs apprentissages académiques en favorisant leur réussite, ils ont plus d'une fois, selon nos observations en tant que formatrices, suscité des tensions, des blocages, des incompréhensions, des résistances plus ou moins vives par rapport à cette pratique d'écriture. Ainsi, lors des évaluations, pourtant globalement très positives, complétées par les étudiants au terme des cours, certains sont parfois allés jusqu'à écrire des sentences lapidaires comme : « Cours inutile. À supprimer » ou « Je n'ai rien appris ». Ces constats n'étaient pourtant pas corroborés par nos propres observations car, au fil de la formation ou au terme de celle-ci, nous étions souvent amenées à constater un décalage parfois important entre les pratiques lectorales et scripturales des étudiants et celles que nous attendions. Avant nous, Dezutter et Thyron (2002), qui ont précédemment assumé

ces cours, ont formulé des constats similaires : beaucoup d'étudiants en langues et lettres se pensent très bons scripteurs, croyance souvent largement alimentée dans l'enseignement obligatoire, et toute remise en cause de cette autoévaluation positive est extrêmement mal reçue de leur part.

Dès lors, les tensions que nos cours suscitaient ne nous étonnaient que partiellement, car elles recoupaient des constats émis par d'autres enseignants-chercheurs à propos des étudiants en langues et lettres et de leur rapport à l'écriture (voir également à ce propos Garnier, Rinck, Sitri et de Vogüé, 2016 ; Boch et Frier, 2017). En effet, si beaucoup de ces étudiants affichent une forte « sécurité scripturale » (considérée comme un sentiment de compétence), acquise notamment lors de leur scolarité obligatoire, elle se heurte bien souvent aux jugements académiques, nous y reviendrons. Par conséquent, nous avons décidé de poursuivre notre travail sur les compétences scripturales, tout en portant également notre attention sur le rapport à l'écriture de nos étudiants. Ce parti-pris repose également sur quantité de recherches dévolues à l'écrit, au sens large (Penloup, 1999 ; Reuter, 2000 ; Bucheton, 2014 ; Crinon et Marin, 2014...), qui invitent l'enseignant à travailler conjointement sur les savoirs, les pratiques, mais aussi les attitudes, les représentations ou les conceptions de ses apprenants. Autrement dit, nous avons entrepris de mettre au jour le rapport à l'écriture de nos étudiants au-delà de leurs simples performances objectivables. Ce postulat place au centre de la démarche le sujet, le sujet scripteur en l'occurrence, objet de bien des travaux en didactique du français (voir notamment Vanhulle, 2009 ; Bucheton, 2014). Il repose en outre sur l'axiome selon lequel aborder des micro-habilités linguistiques isolées et décontextualisées est sans effet sur la construction d'un sujet scripteur, lequel est appelé à mobiliser conjointement savoirs, savoir-faire, représentations ou attitudes.

On le voit, c'est un rapport circulaire, fécond et heuristique qui se met en place entre nos cours et nos recherches : ces dernières nourrissant les enseignements et s'enrichissant des réflexions que suscitent inévitablement les données empiriques recueillies lors des cours. En outre, ce processus, tout comme la présente contribution, s'inscrit au confluent de champs disciplinaires différents, mais conciliables. La didactique du français, et le champ des littéracies académiques plus spécifiquement et, encore plus précisément, les travaux didactiques sur le rapport à l'écrit : Barré-De Miniac (2000, 2011), Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000), Barré-De Miniac et Reuter (2006), Daunay (2007), Chartrand et Blaser (2008), Donahue (2008), Penloup et Liénard (2009), Bucheton (2014), Crinon et Marin (2014)... Mais aussi les sciences de l'éducation et en particulier les travaux de l'équipe ESCOL, puis RESEIDA⁷¹ (équipes dont l'une de nous a fait partie) à propos du lien entre pratiques langagières et scolarisation ou construction des inégalités d'apprentissages ou des malentendus sociocognitifs (Bautier et Rayou, 2014). Et, plus précisément encore, les recherches en sciences de l'éducation à propos du rapport au savoir : Charlot, Bautier et Rochex (1992) ; Therriault, Baillet, Carnus et Vincent (2017) ; Carnus, Baillet, Therriault et Vincent (2019) ...

Par conséquent, nous énonçons ainsi nos questions de recherche : quel rapport nos étudiants entretiennent-ils avec l'écriture ? Plus précisément, quelles sont leurs représentations quant à (l'enseignement de) l'écriture en général et quant à l'écriture scolaire ou académique en particulier ? Quelles sont les difficultés qu'ils disent éprouver ? Comment se perçoivent-ils comme scripteurs ?

⁷¹ Escol : Éducation et scolarisation. RESEIDA : Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages.

Quels sont leurs souvenirs quant à l'apprentissage de l'écriture ? Quelles sont leurs pratiques déclarées ? Comment les proches, les enseignants et les pairs interfèrent-ils sur leur écriture ? Ainsi, dans notre contribution, nous envisageons le savoir sous l'angle du savoir scriptural et nos sujets sont des sujets scripteurs. Par conséquent, les théories du sujet et du savoir que nous convoquons sont issues de la didactique du français et, plus particulièrement, de la didactique de l'écriture en général et des littéracies académiques en particulier.

Notre article débute par une mise au point conceptuelle : qu'entendons-nous par sujet, écriture, rapport au savoir et rapport à l'écriture ? Nous expliquerons que notre conception du savoir (en l'occurrence, l'écriture) et du sujet (en l'occurrence, le sujet scripteur) se veut active, processuelle, dynamique et évolutive (Beillerot, 2005). Ensuite, nous expliciterons notre méthodologie : nous avons conduit une enquête exploratoire, à la fois qualitative et quantitative, qui a concerné près de 150 étudiants. Une fois nos choix méthodologiques clarifiés, nous exposerons nos résultats, lesquels nous permettront de mettre au jour les représentations des sujets, leur image d'eux-mêmes comme scripteurs, leur parcours scriptural, leur autoévaluation, leurs pratiques scripturales... Des pistes de prolongement clôtureront notre contribution.

1. Le rapport à l'écriture des sujets : de quoi s'agit-il ?

Lorsque l'on examine la littérature scientifique, le rapport au savoir est tour à tour qualifié de concept organisateur (Pirone, 2017), notion-carrefour (Rochex, 2004), concept polysémique (Mosconi, 2019) puis de concept médiateur et intégrateur (Beaucher, 2019). Par conséquent, Carnus *et al.* (2019) vont jusqu'à craindre qu'il ne devienne un concept fourre-tout et peu opérant. Pour Charlot (2017), l'un des pères fondateurs du concept dans une approche sociologique, le rapport au savoir constitue moins une réponse qu'une interrogation ou, plutôt, une manière de problématiser. Selon lui, le rapport au savoir est consubstantiel au savoir : « tout être humain a un rapport au savoir » (Charlot, 2017, p. 164). Dès lors, quel sens le sujet confère-t-il au savoir ? Cette question du sens, qui appelle celle des valeurs et du désir, représente pour le chercheur un centre de gravité incontournable.

Dans la présente contribution, nous nous intéressons au rapport au savoir des étudiants de façon restrictive, puisque nous envisageons leur seul rapport à l'écriture. Pourquoi cette centration sur le rapport à l'écriture de nos étudiants ? À la suite de plusieurs chercheurs, il nous semble que pour former de meilleurs scripteurs, il ne faut pas se préoccuper des seules pratiques scripturales du sujet, mais aussi du rapport que l'individu entretient avec l'écriture. Par « rapport à l'écriture », nous entendons à la suite de Delamotte *et al.* (2000, p. 5) : « (...) une liaison entre un sujet et l'objet « écriture », liaison qui a des composantes cognitives, certes, mais aussi sociales et affectives. Ce rapport s'exprime par ce que fait le sujet quand il écrit et par ce qu'il dit (sous diverses formes) de l'acte d'écrire et de l'écriture en général ».

De nombreux auteurs ont justifié la prise en compte du rapport que les étudiants ont noué avec l'écriture au début d'un dispositif de formation centré sur l'écrit. Entre autres, Barré-De Miniac (1996, p. 16) insiste sur l'importance d'envisager la nécessaire articulation entre les quatre dimensions pouvant caractériser l'acte scriptural, à savoir : les dimensions psycho-cognitive, psycholinguistique, psycho-affective et psycho-culturelle. Cette attention au rapport à l'écriture des étudiants s'inscrit dans une attention à ce que l'on appelle communément le « déjà-là », Bucheton (1997, p. 29) entendant par-là la prise en compte des représentations des élèves sur l'écriture. Il s'agit de croiser,

dans la mesure du possible, les propos des scripteurs sur leurs propres pratiques et leurs conduites scripturales effectives. Le principe est de questionner ce que Bautier (1997) et Barré-de Miniac (1996) désignent sous l'expression « rapport à l'écriture », de tenter d'objectiver des identités de scripteurs. De façon plus large encore, Bautier et Rochex (1997, p. 111) consacrent leurs travaux aux rapports entre le langage, l'écriture, la constitution du sujet-élève s'appropriant des savoirs et la constitution des sujets eux-mêmes.

Notre questionnaire appréhende des conceptions, des attitudes, des valeurs ou des sentiments (Barré-de Miniac, 2000, p. 13), autant de variables intimement liées, affectant les habitudes lectorales ou scripturales. Il traduit la conviction profonde selon laquelle c'est à l'école de prendre en charge les représentations qu'elle génère s'agissant de la littérature (Barré-de Miniac, 1996, p. 15). Selon Reuter (1996, p. 94), la prise en compte des représentations recouvre une quadruple utilité : elles sont en relation avec les performances, elles sont envisagées comme modifiables et peuvent constituer un obstacle ou une aide pour l'apprentissage ou la pratique.

Ainsi, notre dispositif s'amorce en plaçant l'apprenant en son centre pour pouvoir « trouver les moyens de développer, enrichir, modifier, reconstruire parfois, ce rapport à l'écrit, sans installer les cassures ou les ruptures irrémédiables, que les travaux sur l'illettrisme ou l'échec scolaire ont bien analysés » (Bucheton, 1996, p. 159). Barré-De Miniac (1996) donne un autre argument à l'appui de ce choix. Elle estime que la prise en compte par l'école (ici, l'université) des écrits produits en dehors d'elle, souvent peu normés, peut aider les apprenants à mobiliser, hors contexte, une écriture scolaire (ici, académique) généralement très codifiée. Les recherches de Penloup (1999) plaident quant à elles pour la prise en compte par les chercheurs et les enseignants des pratiques scripturales extrascolaires des collégiens. Nous touchons là du doigt une des problématiques essentielles de l'apprentissage : la mobilisation dans un contexte différent des compétences scripturales acquises précédemment, gage certain d'un apprentissage réussi. Autrement dit, c'est la cruciale, et pourtant si peu prise en compte, problématique du transfert qui est ainsi évoquée. Transfert entre ce qui est enseigné et appris à l'université et ce qui est appris et pratiqué en dehors.

Sujet, écriture, rapport au savoir en général et à l'écriture en particulier : autant de termes dont l'acceptation doit être clarifiée précisément. Pour ce faire, nous avons choisi d'illustrer chacun des concepts et leurs interrelations par un schéma (*cf.* figure 1) qui sera ensuite commenté. Il donne à voir notre interprétation de ces concepts et la façon très spécifique avec laquelle nous les articulons l'un à l'autre dans une démarche active, processuelle, dynamique et évolutive (Beillerot, 2005). En outre, le schéma associe des outils hérités de travaux relevant de champs disciplinaires hétérogènes : sciences de l'éducation, didactique du français et sciences du langage.

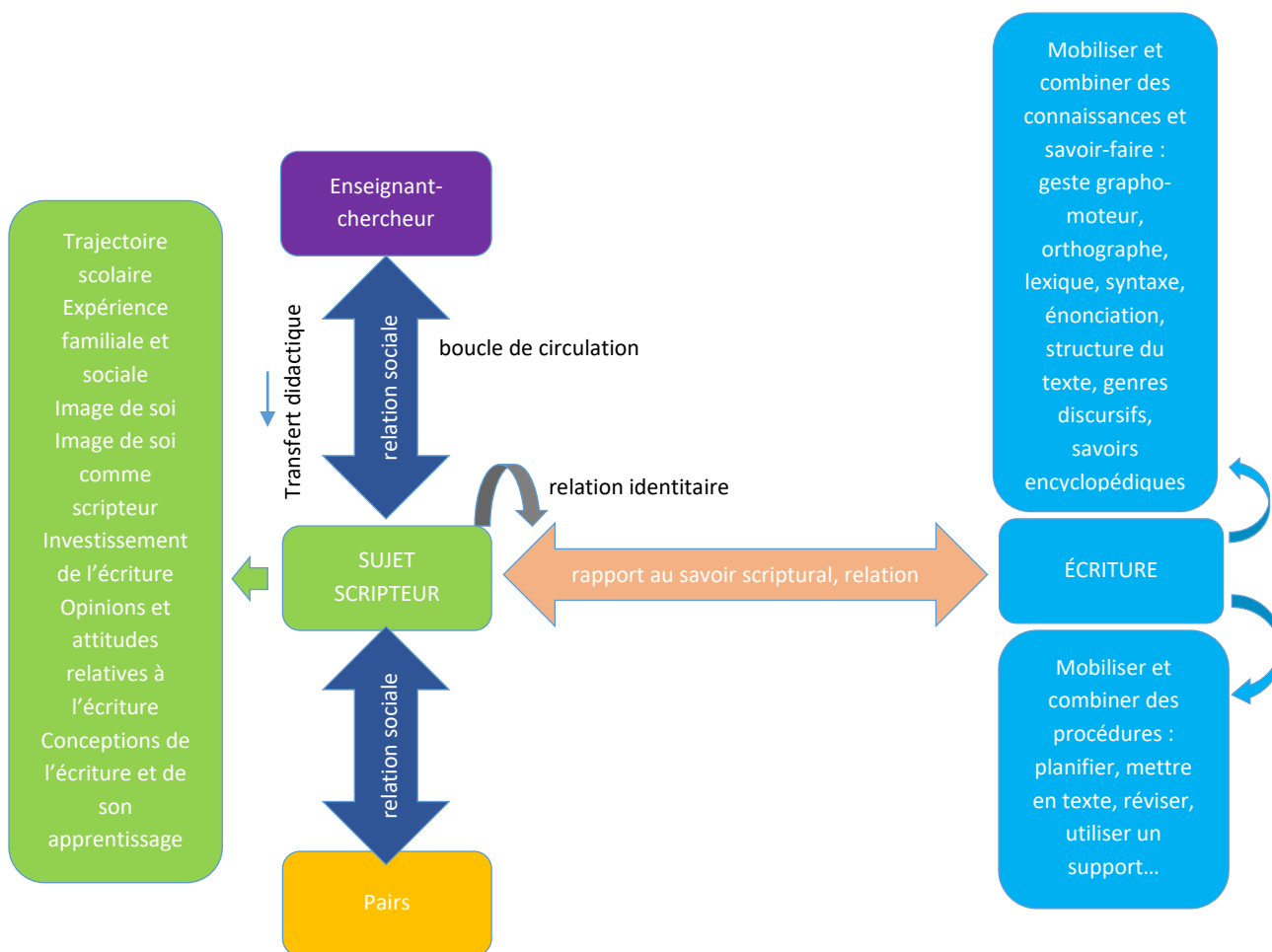


Figure 1 : Le sujet scripteur, le savoir scriptural et le rapport au savoir scriptural

De façon générale, notre démarche de recherche-formation repose sur les thèses vygotkiennes de l'apprentissage (Vygotski, 1934/1997, 1931/2014) selon lesquelles le sujet apprend par l'entremise de médiations sociales (les interactions avec les pairs, l'enseignant...) et instrumentales (les artéfacts, les outils légués par les générations antérieures...). Plus spécifiquement, à la suite de Charlot (1997), nous envisageons le rapport au savoir comme rapport aux autres, au monde et à soi comme apprenant. Dès lors, se mettent en place des dimensions dites sociales, épistémiques et identitaires, concepts que nous explicitons ci-dessous.

Comme le montre notre schéma, la *relation sociale* s'institue entre l'étudiant, pris comme sujet scripteur, et les enseignantes-chercheuses, entre lui et les pairs. Les questions sont les suivantes : comment interfèrent-ils sur l'écriture et son enseignement-apprentissage ? Ainsi, notre conception du sujet n'est pas solipsiste : le sujet scripteur est nécessairement pris dans un faisceau de relations sociales qui impactent ses pratiques, son savoir, ses représentations. Plus particulièrement, un ouvrage précédemment cité (Therriault *et al.*, 2017) s'est penché sur ces boucles de régulation, sur ces énigmatiques processus d'influences réciproques et les enjeux de pouvoir qui s'y déploient. Comme ces auteures l'ont illustré, ces boucles constituent un point aveugle et crucial, une zone de rencontre floue. Blanchard-Laville (1997) va jusqu'à parler de transfert didactique à propos de la relation entre l'enseignant et l'apprenant. Dans une approche psychanalytique, elle évoque ici la dynamique interne relationnelle, complexe, qui se noue entre enseignant et apprenant, dynamique médiatisée par leurs

relations respectives à l'objet de savoir. L'apprenant se caractérise quant à lui par de multiples indices concomitants : trajectoire scolaire, expérience familiale et sociale, image de soi (comme scripteur), investissement de l'écriture (Barré-de Miniac, 2000 ; Bucheton, 2014)... Ce sujet scripteur noue une *relation identitaire* (Charlot, 1997) avec lui-même, donc de soi à soi : qui suis-je, moi, pour apprendre à écrire et en suis-je capable ? Le sujet établit enfin une *relation épistémique* (Charlot, 1997) avec les savoirs scolaires et savants, en l'occurrence avec ceux centrés sur l'écriture, laquelle suppose de mobiliser et de combiner simultanément des connaissances et savoir-faire (geste grapho-moteur, orthographe, lexique, énonciation, genres discursifs...) et des procédures (planifier, mettre en texte, réviser, recourir à un support...) (Crinon et Marin, 2014). Cette relation épistémique se module selon l'interrogation suivante : apprendre à écrire revient à faire quoi et comment ?

Notre conception du rapport à l'écriture se fonde notamment sur celle défendue par Barré-De Miniac (2000, 2011), pour qui il existe quatre axes constitutifs : investissement de l'écriture, opinions et attitudes face à l'écrit, conceptions de l'écriture et de son apprentissage, modes de verbalisations.

2. Méthodologie

Notre schéma donne à voir notre représentation du sujet (en l'occurrence du sujet scripteur), du savoir (ici, le savoir écrire) et du rapport qui se tisse entre les deux, avec lequel interfère la relation nouée avec l'enseignant ou les pairs. Comme déjà dit, ce processus interactif est en constante mutation : il est donc particulièrement malaisé de chercher à en préciser les contours. C'est pourtant la tâche à laquelle nous nous sommes employées.

Pour ce faire, nous avons soumis un questionnaire à nos étudiants (pour rappel, des étudiants de Bac 3, Master 1 et 2 en langues et littératures romanes, classiques et germaniques) : ce questionnaire figure intégralement en annexe. Concrètement, en début de cours, nous avons invité les étudiants présents à compléter individuellement, pendant le cours, le questionnaire écrit qui leur était distribué dans l'amphithéâtre. Les étudiants disposaient de deux heures, environ. Comme cela figurait dans la consigne générale, l'objectif était que les étudiants fassent le point sur leurs pratiques et représentations initiales, en toute sincérité. L'exercice se veut réflexif : la seule bonne réponse est celle qui correspond à leur réalité.

Dans un premier temps, les sujets sont questionnés sur leurs représentations relatives à l'écriture, d'abord l'écriture en général, puis l'écriture scolaire ou académique en particulier. Ainsi, les étudiants doivent se positionner par rapport à des items pré-construits que nous avons élaborés. Les réponses ainsi obtenues sont peut-être moins précises, mais permettent un traitement quantitatif plus efficace des données recueillies. Ensuite, les étudiants peuvent faire état de leurs difficultés. Au moyen de questions ouvertes, les étudiants sont ensuite conviés à relater leurs souvenirs d'apprentissage de la lecture-écriture. Notons que les réponses relatives à la lecture ne sont pas traitées ici, même si elles ne sont pas sans incidence sur la problématique qui nous occupe. S'agissant des pratiques lectorales et scripturales, nous avons fait en sorte d'alterner des questions ouvertes et fermées. Beaucoup de questions s'inspirent fortement du questionnaire établi par Penloup (1999), tout en l'actualisant et en l'adaptant quelque peu. Enfin, pour évoquer leurs souvenirs liés à la lecture-écriture, les étudiants établissent des graphiques qu'ils sont supposés commenter et décrire, de façon plus narrative, un souvenir positif et un autre, négatif. Les graphiques prennent cette forme : en abscisse, les étudiants inscrivent des données temporelles, autrement dit, de leur naissance à la passation du questionnaire.

En ordonnée, ils indiquent des graduations relatives à leur (in)appétence pour la lecture-écriture ou bien alors la fréquence de leurs pratiques lectorales ou scripturales. Au terme du cours, les étudiants nous ont rendu leur questionnaire complété. Pour le cours suivant, qui avait lieu la semaine suivante, nous avons dressé une synthèse des réponses obtenues. Chaque étudiant pouvait ainsi se positionner. Pour les questions fermées, nous avons simplement comptabilisé les réponses recueillies et mis en évidence les tendances générales. Pour ce qui est des questions ouvertes, nous avons pointé les éléments récurrents et les profils les plus fréquents. En définitive, nous avons recueilli 149 questionnaires complétés.

Notre démarche n'est pas exempte de biais. Dans la mesure où nous interrogeons les sujets scripteurs, nous avons dès lors affaire à leurs pratiques déclarées, leurs opinions, leurs trajectoires... Les propos peuvent être teintés d'une plus ou moins forte désirabilité sociale, il faut le rappeler. Un autre biais réside dans le fait que les questionnaires n'étaient pas anonymes : nous souhaitons notamment pouvoir ultérieurement rechercher d'éventuelles relations entre les réponses obtenues au questionnaire et les performances scripturales des étudiants (notes obtenues pour les travaux ou les examens). En définitive, le questionnaire établi s'avère, du moins l'espérons-nous, pleinement congruent avec nos choix théoriques et avec notre conception complexe et multifactorielle de l'écriture, mais aussi du sujet scripteur : ainsi, les questions posées (ouvertes et fermées) prennent en compte ces divers aspects. Il faut rappeler que, très vite, les étudiants ont été informés de la synthèse qui a été réalisée des résultats obtenus : chacun a donc pu se situer par rapport aux réponses de ses pairs. Comme le préconise Daunay (2007), le rapport à l'écriture devient par là même objet d'enseignement.

Notre étude exploratoire prend pour objet d'étude un objet disciplinaire, quoique transversal : l'écriture. Notre recherche comporte une dimension quantitative (la comptabilisation des réponses obtenues) et qualitative (la prise en compte des questions ouvertes). L'étude n'est ni exhaustive ni représentative, car, pour rappel, notre échantillon ne comporte que 149 étudiants inscrits en Bac 3, Master 1 et 2 en langues et littératures françaises et romanes, germaniques et classiques (cohortes 2013-2014, 2014-2015). Ce public est supposé familier avec ce que Bautier et Rayou (2013) appellent une « littéracie étendue », c'est-à-dire qu'il est en principe à l'aise avec toutes les potentialités que l'écrit seul permet : reprise, ressaisie, distanciation... Pour autant, ces étudiants sont porteurs d'une histoire familiale, sociale, scolaire et académique déjà longue, car ils sont âgés d'une vingtaine d'années et sont passés par une quinzaine d'années d'enseignement obligatoire. De plus, ces étudiants ont un cursus universitaire déjà bien entamé, dans la mesure où ils sont en Bac 3 ou en Master 1 ou 2. Par voie de conséquence, il est possible d'estimer que les mouvements et les déplacements requis par le cours sont peut-être plus difficiles, car les sujets ont probablement intériorisé de longue date certaines pratiques ou représentations. Il est permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle ce public spécifique est doté d'un rapport à l'écrit plutôt positif, tissé de familiarité, d'aisance, d'autant que beaucoup d'individus sont issus du Brabant wallon, région généralement caractérisée par un capital socio-culturel et socio-économique sensiblement plus élevé que dans les autres régions de Belgique. Ces étudiants ont tous le français pour langue première. Dans la mesure où nous avons questionné nos propres étudiants, nous adoptons par conséquent une posture de chercheuses impliquées, posture non exempte de biais, là non plus. Enfin, précisons que la majorité des étudiants sont appelés à devenir des enseignants de français, donc à enseigner à leur tour l'écriture aux élèves des trois dernières années du cursus secondaire (l'équivalent du lycée français). L'enjeu est donc double,

puisqu'il s'agit de cerner et de travailler le rapport à l'écriture de scripteurs supposés experts, mais aussi de futurs enseignants d'écriture. Dès lors, nos travaux s'inscrivent également dans le champ qui s'est penché sur les représentations des (futurs) enseignants (Wanlin et Crahay, 2011, 2012 ; Wanlin, Lafontaine et Crahay [non publié]).

3. Résultats : des sujets et des savoirs scripturaux ancrés dans une socialisation familiale et académique

Comme le montre le tableau ci-dessous (tableau 1), les étudiants affichent un rapport à l'écriture globalement positif, caractérisé par une certaine aisance, une certaine familiarité, une certaine fréquence et une certaine assurance. L'importance et la prégnance de l'écriture sont également rappelées. Nous avons grisé les réponses les plus cochées.

Tableau 1 : Les conceptions relatives à l'écriture en général

	-- ⁷²	-	+	++
À propos de l'écriture en général...				
L'écriture est pour moi source de plaisir.	1	18	66	64
J'écris, depuis longtemps, des textes de natures variées (poèmes, lettres, textes autobiographiques...).	21	54	39	35
En général, je me considère comme un bon scripteur.	10	49	81	9
En général, les autres me considèrent comme un bon scripteur.	5	24	100	17
Dans ma vie quotidienne, l'écrit est un outil efficace pour tisser des liens sociaux, planifier mon temps...	1	22	67	58
L'écriture reste très présente dans la vie professionnelle et privée d'une majorité de personnes.	1	12	60	75
L'écriture est un don.	17	54	54	24
Écrire, cela s'apprend.	2	11	79	57
L'écriture doit rester une pratique élitiste.	119	24	6	0
L'écriture suppose travail, réécriture, rectifications...	1	15	61	72

Pour autant, certaines contradictions semblent se faire jour entre cette relative adhésion, d'une part, à l'assertion selon laquelle l'écriture est un don et, d'autre part, à l'affirmation en vertu de laquelle elle peut s'apprendre. Ces résultats concordent assez bien avec ceux que révèle le tableau suivant (tableau 2), lequel se centre plus précisément sur l'écriture scolaire et académique. Les pratiques déclarées par les sujets semblent majoritairement fréquentes, l'image de soi comme scripteur positive, les fonctions de l'écriture heuristique sont pointées, tandis qu'est rappelée l'importance pour l'université d'enseigner les écrits qu'elle sollicite. En revanche, les réponses s'avèrent plus partagées concernant le degré de satisfaction quant à l'efficacité de la méthode d'écriture adoptée.

⁷² Le symbole « ++ » signifie que l'étudiant manifeste son accord total avec l'item proposé, le symbole « -- » signifie que le sujet indique son désaccord total avec l'item.

Tableau 2 : Les conceptions relatives à l'écriture scolaire et académique en particulier

À propos de l'écriture scolaire et académique en particulier...	--	-	+	++
J'ai déjà produit des textes, nombreux et variés, lors de mon parcours scolaire (au primaire et au secondaire).	4	11	59	75
J'ai déjà produit des textes, nombreux et variés, lors de mon parcours académique (à l'université).	2	34	60	53
En général, je me considère comme un bon scripteur, s'agissant expressément des textes scolaires et/ou académiques.	5	58	78	8
En général, les autres me considèrent comme un bon scripteur (s'agissant expressément des textes scolaires et/ou académiques).	2	41	93	10
J'utilise une méthode efficace pour rédiger, elle me convient parfaitement.	9	69	64	7
Avant la rédaction définitive du texte, j'utilise l'écriture comme un outil qui me permet de formaliser et d'affiner ma pensée, de structurer ma réflexion, de réunir des idées éparses...	2	14	59	73
Je considère que l'université doit se soucier d'enseigner les types d'écrits qu'elle sollicite auprès des étudiants.	0	3	41	104
J'ai compris la finalité des différents écrits que j'ai dû produire à l'université.	2	25	78	44

Quant aux difficultés pointées par les étudiants, ces derniers sont relativement peu nombreux à mentionner des problèmes en lien avec l'écriture, sous toutes ses facettes, qu'il s'agisse de s'adapter à la situation d'énonciation, de respecter les conventions propres à un genre discursif, de recourir aux outils linguistiques ou, entre autres, de se relire et de se corriger efficacement ou bien encore de comprendre les notes qui leur sont attribuées. Tout semble donc se passer comme si l'écriture ne suscitait pas de difficultés majeures aux yeux de ces sujets.

L'examen des souvenirs associés à l'apprentissage de la lecture-écriture donne à voir très fréquemment un goût précoce et toujours entretenu pour l'écriture, comme le montrent les réponses apportées par les étudiants aux questions ouvertes qui leur étaient adressées : « *Mon amour des mots n'a jamais failli depuis* ». Par contre, est souvent exprimé le rejet d'une écriture plus conceptuelle : « *Dès l'apprentissage de dissertations, notre créativité fut supplantée en faveur de l'argumentation et de l'articulation d'idées* ». Pire, beaucoup d'étudiants font état d'une angoisse croissante : tout semble dès lors se passer comme si les études de langues et lettres renforçaient le sentiment d'insécurité scripturale, au lieu de l'atténuer. Cet exemple parmi bien d'autres :

Apprendre à lire s'est fait en primaire, j'adorais ça et j'ai vite commencé à faire de la lecture un loisir. Quant à l'écriture, j'ai appris grâce à l'école à me lancer dans l'écriture de petits textes en primaire. C'était un exercice relativement agréable au premier abord. Avec les années et le renforcement du niveau d'enseignement, écrire devient de plus en plus une source d'angoisse et je remets donc mon apprentissage en question. Une chose est sûre, je n'ai pas fini d'apprendre.

Dans le même ordre d'idées, toujours en réponse aux questions ouvertes qui leur étaient adressées dans le questionnaire écrit, certains étudiants font état d'une faible estime d'eux-mêmes, qu'ils expliquent par leurs études :

À l'école secondaire, durant mon adolescence, j'avais un carnet avec toutes des citations que j'avais recueillies lors d'occasions diverses. Je me plaisais à en écrire les noms des différents auteurs au-dessous : De Ronsard, Lamartine, Ghandi ou autre. Maintenant, ce livre n'a plus aucun sens pour moi, je me trouve assez ridicule car, avec mon regard critique, je me dis que je ne savais rien des auteurs que je citais ni du contexte des citations.

De plus, beaucoup relatent des pratiques qui se raréfient depuis leur entrée à l'université, tout comme décroît leur goût pour l'écriture :

J'écrivais plutôt en secondaire (poèmes, lettres, nouvelles, ...) mais plus maintenant.

Beaucoup de réponses négatives à ces questions [sur la pratique de l'écriture] étaient positives avant mon entrée à l'université.

J'écrivais beaucoup plus pour moi dans le secondaire qu'aujourd'hui.

L'écriture me paraissait fondamentale avant d'entrer à l'université. Ce n'est plus le cas, ou en tout cas, ça n'a plus la même importance aujourd'hui.

L'écriture ne m'a jamais paru plaisante ou déplaisante mais depuis mon entrée à l'université, elle est beaucoup plus associée à quelque chose de mécanique.

Aujourd'hui, l'écriture, c'est quelque chose de mécanique (prise de notes, travaux...).

Après avoir appris à écrire, j'adorais ça et je n'arrêtais pas de m'essayer à tous les genres, mais en arrivant à l'université, je me suis pris une claque et je n'ai plus écrit que pour les cours.

Mon entrée à l'université coïncide avec un goût moins prononcé pour l'écrit.

De façon récurrente, nombreux sont les étudiants à pointer des souvenirs fortement ancrés dans des relations intimes et positives, nouées avec des proches divers :

Mon frère ayant un an de plus que moi, je voulais apprendre à lire et à écrire en même temps que lui.

Chez moi et mes grands-parents, il y a toujours eu beaucoup de livres.

Aux côtés de ma mère, professeur de français. Mon entourage m'a par ailleurs toujours invitée à écrire et à m'exercer à cette pratique.

C'est le milieu scolaire qui m'a donné, en quelque sorte, une technique mais mes parents ont joué un rôle dans cet apprentissage dans le sens où leur rôle a été actif. Ils n'ont pas attendu l'école pour me mettre face à l'écriture et la lecture.

Ici aussi se pose la question de la socialisation familiale et des profondes inégalités qu'elle peut induire, comme le montrent constamment les travaux des groupes ESCOL et RESEIDA (Bautier, 2001 ; Bautier et Rayou, 2013, 2014). Lorsque des pratiques scripturales sont décrites comme intenses et affectivement investies, elles sont le plus souvent corrélées à un soutien familial fort et explicite, la famille jouant le rôle de passeurs scripturaux et lectureux :

Adolescente, ma maman m'engueulait même quand je revenais les bras chargés de romans alors que mes copines avaient dépensé leur argent de poche pour acheter des vêtements. Ce que je trouvais particulièrement futile.

Dès que j'ai su lire seule, j'ai opéré des razzias dans les bibliothèques, à raison de minimum quatre livres par semaine.

Portant un prénom issu de *La Chartreuse de Parme* (Clélia), j'allais en cachette dans la bibliothèque de mon père pour y retirer son édition de la Pléiade et chercher le seul mot que je savais lire à l'époque, mon nom.

Pendant l'enfance, c'était quelque chose de quotidien, d'aussi normal que de se brosser les dents. J'adore écrire, j'adore, j'adore, j'adore. La vérité d'une plume. Je l'ai appris à la maison, mon père est écrivain et j'ai toujours aimé écrire.

L'examen attentif des souvenirs déclarés par les étudiants révèle pleinement l'importance des relations sociales (Charlot, 1997) dans la construction du rapport à l'écriture, qu'il s'agisse de pointer positivement le regard d'autrui sur ses textes ou au contraire les blocages que certains retours ont pu occasionner :

J'ai de nombreux souvenirs positifs de l'écriture liés à des travaux de groupe en cours de français, ou à ma fréquentation régulière des forums d'écriture sur internet, qui me permettent de lire d'autres textes, d'avoir des retours sur les miens, ou simplement d'échanger avec d'autres personnes, dont certaines sont devenues des amis, autour de l'écriture. J'ai également la chance d'avoir un copain qui aime écrire aussi, et il nous arrive d'écrire ensemble.

Le fait d'avoir peur de divulguer ses écrits à cause du jugement des autres. L'une de mes institutrices de troisième année primaire [CE2] m'avait beaucoup critiqué au sujet d'un de ces « textes libres » que j'adorais rédiger. Je lui avais fait lire le début et elle l'avait jugé sans intérêt, ridicule et immature. Pourtant, j'avais sept ou huit ans. Une adulte aurait dû éviter de dire ce genre de choses à une enfant.

Je me souviens d'une institutrice maternelle qui m'a, un jour, mis au coin parce que je ne savais pas encore écrire « en attaché ». Le venin dans lequel elle a trempé ces deux termes, « en attaché » me serre la gorge encore aujourd'hui.

4. Discussion des résultats

Les sujets qui font l'objet de notre recherche nouent en principe un rapport positif et affectif à l'écriture. L'enjeu est d'autant plus décisif qu'ils sont amenés à acculturer de grands adolescents à l'écriture et à tout ce qu'elle suppose. Pour autant, il n'est pas rare que les cours universitaires centrés sur l'écrit (argumentation, écriture du mémoire) suscitent de multiples tensions, blocages, incompréhensions ou malentendus. Autant de résistances que donnent à voir les réponses recueillies par notre questionnaire et qui affleurent lors des cours. Ainsi, beaucoup d'étudiants éprouvent des difficultés à voir leurs productions discutées, questionnées, commentées. Le fait de réécrire un premier jet leur paraît souvent incongru. Il arrive que certains étudiants soient déçus par la note obtenue à un travail ou à un examen, ne comprenant pas les attentes académiques et/ou le retour professoral. Un certain nombre d'étudiants se surévaluent et ne mesurent pas l'écart entre leur production et la production attendue à l'université.

Ainsi, si nos étudiants affichent dans leurs réponses une forte « sécurité scripturale » (un vif sentiment de compétence), l'examen objectif de leurs textes et de leurs écrits produits par ailleurs indique régulièrement un décalage entre rapport à l'écrit déclaré et pratiques effectives, tant celles-ci révèlent des difficultés multiples. Dès lors, si prendre en considération le rapport au savoir des apprenants s'avère indispensable, il reste tout aussi important de ne pas perdre de vue leurs savoirs et leurs

pratiques empiriques. En effet, celles-ci peuvent donner à voir des difficultés sur le plan énonciatif, cohésif, orthographique, morpho-syntaxique...

De toute évidence, l'entrée à l'université semble coïncider dans les réponses que nous avons obtenues avec une relative désaffection pour l'écriture, tant sur le plan des pratiques que de l'appétence pour l'écriture. Ces constats ne sont pas neufs et recourent des constats antérieurs : Pollet (2001), Dezutter et Thyron (2002), Scheepers (2002, 2009). Tout semble se passer comme si l'entrée à l'université s'accompagnait par une démultiplication du volume de pages à lire et à écrire, par un changement également quant à la nature des discours à lire et à produire. Bref, le changement est de nature quantitative et qualitative. Nos étudiants en langues et lettres, confortés par des années d'évaluation positive dispensée par leurs enseignants du primaire et du secondaire, comprennent mal les retours parfois cinglants qui leur sont communiqués par rapport aux premiers travaux qu'ils rédigent à l'université. En réalité, écrire au secondaire ou écrire à l'université constituent deux opérations très différentes sur le plan de l'énonciation, du rapport au savoir, de l'élaboration des contenus, des genres discursifs, de la conduite argumentative, de la gestion de la polyphonie discursive, de la modalisation du propos (Pollet, 2001, 2013 ; Scheepers, 2002, 2009, 2013) ...

Comme l'expliquent Delamotte *et al.* (2000), nous ne nous situons pas ici sur le plan de l'entrée dans l'écrit (la toute première familiarisation), mais sur le plan d'un passage vers un certain écrit, un écrit universitaire, codifié, scientifique, par lequel se construisent des savoirs neufs. Ce passage ne va pas de soi et demande à l'enseignant qu'il soit un « passeur d'écriture » (Delamotte *et al.* 2000), ce qui passe par une acculturation à l'écrit universitaire dont les processus ont déjà été bien étudiés (Pollet, 2001, 2014 ; Scheepers, 2009, 2013).

Enfin, ajoutons que quelques répondants dénoncent le caractère intrusif du questionnaire :

L'aspect intrusif de ce questionnaire m'a poussé à le remplir, car cela peut toujours être intéressant, mais pour moi l'écriture doit rester un sujet personnel.

Je tenais à souligner qu'il s'agit de pratiques personnelles. L'écriture révèle une part d'intimité que l'on ne tient pas forcément à partager avec n'importe qui, ni même dans un questionnaire obligatoire.

Conclusion

La conception défendue ici du sujet scripteur et du savoir écrire se veut complexe, car elle ne cantonne pas ces derniers à quelques indices réducteurs. Le sujet tout comme l'écrit sont pris dans leur complexité : connaissances, procédures, attitudes, conceptions, trajectoires, estime de soi... La finalité de la recherche-formation est de soutenir l'émergence d'un sujet scripteur, par l'entremise de médiations sociales (de soi à soi, de soi aux pairs, de soi aux enseignants) et instrumentales (objectivation et subjectivation de savoirs, de pratiques, de représentations...). C'est dès lors un rapport circulaire entre recherche et formation qui se donne à voir.

La modélisation que nous avons proposée du rapport à l'écriture montre à quel point le concept de rapport au savoir peut s'avérer médiateur et intégrateur (Beaucher, 2019), car elle a permis d'articuler des recherches inscrites dans des champs disciplinaires bien différents. Cette modélisation montre une démarche active, processuelle, dynamique et évolutive : elle indique que les savoirs et les sujets sont pris dans un faisceau d'interactions multiples réciproques (Therriault *et al.*, 2017). Si notre recherche

exploratoire s'inscrit principalement dans le champ didactique et comporte une dimension qualitative et quantitative, elle est également synchronique dans la mesure où elle donne des indications sur le rapport à l'écrit d'un certain nombre de sujets à un moment précis. Par conséquent, se pose la question suivante : que sont devenus les sujets, dont beaucoup sont probablement devenus enseignants et donc susceptibles d'interférer sur le rapport au savoir de leurs élèves ? Des études longitudinales (Scheepers, 2009 ; Vanhulle, 2009) permettent par ailleurs de voir comment évoluent les pratiques scripturales et les rapports à l'écrit des sujets étudiés.

Le rapport à l'écriture, tel que nous l'avons défini, réunit une conjonction d'indicateurs concomitants. Chacun d'eux peut se situer aux deux pôles d'un même continuum : (dé)plaisir, fréquence/rareté, trajectoire personnelle, familiale, scolaire ou académique (dé)favorable, image de soi positive/négative, (dés)engagement, (dés)investissement de l'écriture... Sans surprise, si les étudiants en langues et lettres de Bac 3, Master 1 et 2 de notre échantillon affichent massivement face à l'écrit un rapport que l'on peut associer à une certaine aisance, familiarité, fréquence, assurance, il est frappant de constater que pour un certain nombre d'entre eux, l'université a (paradoxalement en apparence) induit une raréfaction des pratiques scripturales et un gout décroissant pour l'écrit qui viennent mettre à mal des souvenirs intimes fortement et positivement marqués. Si le regard d'autrui sur ses écrits est dénigré, une écriture littéraire, créative, supposément moins codifiée, est plébiscitée au détriment de l'écriture académique, massivement rejetée et qualifiée de manière récurrente de mécanique.

Enfin, et ce point n'est guère anecdotique, nous avons demandé aux étudiants ce qu'ils avaient pensé du questionnaire que nous leur avons soumis. Beaucoup ont émis un avis positif, leurs commentaires montrant une forte récurrence des adjectifs « complet » et « intéressant ». Les sujets sont nombreux à mentionner que le questionnaire leur a permis de prendre conscience de l'étendue de leurs pratiques scripturales, mais aussi de leurs « non-pratiques ». Bien entendu, il est difficile d'apprécier dans quelle mesure ces propos dénotent d'une désirabilité sociale plus ou moins forte.

Ainsi, faire le point sur son rapport à l'écriture ne va pas de soi pour tous : comme l'écrivait Daunay (2007), cette activité sans doute déroutante pour plusieurs doit faire l'objet d'une didactisation à part entière.

Références

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique* (p. 175-194). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (2006). *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP.
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2014). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.

- Beucher, C. (2019). Quand les résultats de recherche sont attendus. Retombées dans la formation à l'enseignement professionnel de recherches sur le rapport au savoir. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 79-98). Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot, J. (2005). Rapport au savoir. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 839). Paris : Retz.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. et Obertelli, P. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Éditions Universitaires.
- Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(3), 151-176.
- Boré, C., et Huynh J.-A. (dir.) (2004). Réécritures. *Le français aujourd'hui*, 144.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. et Vincent, V. (dir.). (2019). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Charolles, M. (dir.) (1990). Dissserter. *Pratiques*, 68.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Éditions universitaires.
- Charlot, B. (2017). Postface. Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre* (p. 165-174). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Chartrand, S. et Blaser, C. (dir.) (2008). Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université. *Diptyque*, 12.
- Crinon, J. et Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.
- Daunay, B. (2007). Rapport à l'écriture. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 191-196). Bruxelles : De Boeck.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture*. Paris : PUF.
- Dezutter, O. et Thyron, F. (2002). Le rapport au scriptural des étudiants en langues et littératures romanes à l'UCL : état des lieux et propositions. *Enjeux*, 53, 138-152.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Garnier, S. et Savage, A. (2018). *Rédiger un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. et de Vogüé, S. (dir.) (2016). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?. *Lynx*, 72.
- Joigneaux, C. (2011). Rapport au savoir. Dans P. Rayou et A. Van Zanten (dir.), *Les 100 mots de l'éducation* (p. 32-33). Paris : PUF.
- Jorro, A. (2002). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation. *Enjeux*, 53, 43-53.
- Mosconi, N. (2019). Postface. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.) (2019). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 183-192). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Penloup, M.-C. (1999). L'écriture extrascolaire des collégiens. Paris : ESF.
- Penloup, M.-C. et Liénard, F. (2009). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Forumlecture.ch*, 2.
- Pirone, F. (2017). Rapports aux savoirs. Dans A. Van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 766-769). Paris : PUF.

- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours scientifiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études, quelles compétences pour quelle formation ?* Bruxelles : Labor.
- Scheepers, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur* [Thèse de doctorat, Université de Liège – Université Paris 8].
- Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles : De Boeck.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (dir.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances et perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 26, 51-64.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.
- Wanlin, P., Lafontaine, D. et Crahay M. (2010). Les dilemmes dans la double cyclicité de la pensée planificatrice des enseignants. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.

Annexe

Questionnaire distribué aux étudiants en début de cours

Mon nom :

Ma section et mon année d'études :

LROM 1321

ANALYSE ET PRATIQUE DE L'ÉCRIT ARGUMENTÉ

Mes pratiques scripturales, mes représentations initiales

Caroline Scheepers et Stéphanie Delneste

Le document qui suit vous invite à faire le point sur vos pratiques et représentations initiales au sujet de l'écrit argumenté. Le principe est que vous répondez de la façon la plus sincère qui soit aux différentes questions qui vous sont adressées : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce document ne sera bien évidemment pas évalué, mais il pourra être utilisé à des fins scientifiques, c'est pourquoi nous vous demandons de préciser votre nom et votre section. Les données seront anonymisées le cas échéant. Bonne réflexion !

1) Mes représentations à propos de l'écriture :

Quelles sont vos représentations à propos de l'écriture ? Quelles sont vos habitudes scripturales, qu'il s'agisse d'écrits privés ou académiques ? Répondez aux questions qui suivent en cochant la case qui vous paraît la plus appropriée. Le symbole « ++ » signifie que vous manifestez votre accord total avec l'item proposé, le symbole « -- » signifie que vous manifestez votre désaccord total avec l'item.

	--	-	+	++
À propos de l'écriture en général...				
L'écriture est pour moi source de plaisir.				
J'écris, depuis longtemps, des textes de natures variées (poèmes, lettres, textes autobiographiques...).				
En général, je me considère comme un bon scripteur.				
En général, les autres me considèrent comme un bon scripteur.				
Dans ma vie quotidienne, l'écrit est un outil efficace pour tisser des liens sociaux, planifier mon temps...				
L'écriture reste très présente dans la vie professionnelle et privée d'une majorité de personnes.				
L'écriture est un don.				
Écrire, cela s'apprend.				
L'écriture doit rester une pratique élitiste.				
L'écriture suppose travail, réécriture, rectifications...				
À propos de l'écriture scolaire et académique en particulier...	--	-	+	++
J'ai déjà produit des textes, nombreux et variés, lors de mon parcours scolaire (au primaire et au secondaire).				
J'ai déjà produit des textes, nombreux et variés, lors de mon parcours académique (à l'université).				

En général, je me considère comme un bon scripteur, s'agissant expressément des textes scolaires et/ou académiques.				
En général, les autres me considèrent comme un bon scripteur (s'agissant expressément des textes scolaires et/ou académiques).				
J'utilise une méthode efficace pour rédiger, elle me convient parfaitement.				
Avant la rédaction définitive du texte, j'utilise l'écriture comme un outil qui me permet de formaliser et d'affiner ma pensée, de structurer ma réflexion, de réunir des idées éparses...				
Je considère que l'université doit se soucier d'enseigner les types d'écrits qu'elle sollicite auprès des étudiants.				
J'ai compris la finalité des différents écrits que j'ai dû produire à l'université.				
J'éprouve souvent des difficultés pour :	--	-	+	++
- verbaliser ma pensée				
- m'adapter à la situation d'énonciation				
- choisir et élaborer les informations pertinentes				
- veiller à la cohésion de mon texte				
- respecter les conventions liées au type de discours envisagé (compte rendu, lettre, TFC...)				
- utiliser les unités linguistiques appropriées (lexique, syntaxe, morphologie, orthographe grammaticale et orthographe d'usage)				
- mettre en valeur mon texte par des éléments para-textuels adéquats (police, grasse, interligne, marge, alignement...), par des éléments péri-textuels pertinents (titre, couverture et quatrième de couverture, notes en bas de page, glossaire, index, annexes, bibliographie...) et par des éléments non textuels adaptés (schéma, graphique, carte...)				
- me relire et me corriger efficacement ;				
- comprendre les notes qui me sont attribuées par mes professeurs.				

2) Mes souvenirs d'apprentissage de la lecture-écriture

Comment avez-vous appris à lire ? À écrire ?

3) Mes pratiques lectorales-scripturales

3.1) Je lis en moyenne livres par an.

3.2) Répondez au questionnaire suivant.

Questions ⁷³	Oui	Non
1. Écrivez-vous ou avez-vous écrit des débuts d'histoires, de romans ou de contes ?		
2. Écrivez-vous des histoires, des contes achevés ou presque ?		
3. Écrivez-vous des pièces de théâtre ?		
4. Inventez-vous des poèmes ?		
5. Inventez-vous des paroles de chansons ?		
6. Écrivez-vous des lettres à quelqu'un que vous connaissez ?		
7. Écrivez-vous des lettres à quelqu'un qui n'existe pas (correspondant imaginaire) ?		
8. Écrivez-vous des lettres à vous-même ?		
9. Avez-vous écrit un journal intime ?		
10. En écrivez-vous un pour le moment ?		
11. Tenez-vous un blog ?		
12. Écrivez-vous des fiches sur vos sujets favoris ? (recettes, écrivains, etc.) ?		
13. Écrivez-vous de petits textes sous des photos ?		
14. Écrivez-vous un journal-souvenir de vacances ?		
15. Écrivez-vous pour vous, des critiques ou des résumés de livres, de films ou d'émissions ?		
16. Écrivez-vous des listes utiles (listes de courses, de C.D., de films, etc.) ?		
17. Écrivez-vous d'autres listes (copains, prénoms, mots, etc.) ?		
18. Écrivez-vous des mots qui vous plaisent ?		
19. Écrivez-vous vos rêves de la nuit ?		
20. Écrivez-vous des SMS ?		
21. Écrivez-vous des scénarios (films, B.D.) ?		
22. Écrivez-vous des pensées, des idées ?		
23. Écrivez-vous des secrets ?		
24. Écrivez-vous des reportages ?		
25. Écrivez-vous ou avez-vous écrit l'histoire de votre vie ?		
26. Écrivez-vous la vie de personnages célèbres ou imaginaires ?		
27. Recopiez-vous des chansons ?		
28. Recopiez-vous des blagues ?		
29. Recopiez-vous des phrases que vous aimez, des poèmes ?		
30. Inventez-vous des blagues que vous écrivez ?		
31. Inventez-vous des mots que vous écrivez ?		
32. Inventez-vous des modes d'emploi, des règles de jeux ?		
33. Gravez-vous des textes ?		
34. Quand vous écrivez pour vous, faites-vous un brouillon ?		
35. Vous arrive-t-il d'écrire avec un ou plusieurs amis ?		

⁷³ Ce questionnaire fortement inspiré par : Marie-Claude Penloup, *Les pratiques extrascolaires des collégiens*, Paris, ESF, 2002.

36. Avez-vous déjà inventé un sujet de rédaction, que vous avez ensuite écrite ?		
37. Est-ce qu'un cours de français vous a inspiré des jeux d'écriture ou donné des idées ?		
38. Vous arrive-t-il de montrer à quelqu'un ce que vous écrivez (amis, parents, professeurs, etc.) ?		
39. Cachez-vous certains des textes que vous écrivez ?		
40. Gardez-vous à peu près tout ce que vous écrivez ?		
41. Regrettez-vous parfois ce que vous écrivez ?		
42. Voulez-vous compléter une réponse en donnant un exemple ou en faisant une remarque ?		
43. Si vous écrivez ou avez écrit un journal intime, à quel âge avez-vous commencé ?		
44. Si vous faites partie des gens qui aiment copier des textes, avez-vous déjà recopié un livre ou une partie d'un livre ? (pouvez-vous dire, dans ce cas, de quel livre il s'agissait et pourquoi vous avez souhaité le recopier ?)		
45. Si vous aimez écrire, quels supports utilisez-vous le plus (cahier, agenda, carnet, feuilles volantes, ordinateur, etc.) ?		
46. Si vous écrivez, quels sont vos sujets préférés ?		
47. Vous venez de remplir ce questionnaire sur vos pratiques personnelles d'écriture. Qu'en avez-vous pensé ?		

4) Vos souvenirs liés à la lecture-écriture

4.1) Établissez quatre graphiques. Le premier porte sur la fréquence de vos pratiques lectorales, le deuxième sur la fréquence de vos pratiques scripturales, le troisième sur votre goût pour la lecture et le dernier sur votre goût pour l'écriture. Le graphique commence à votre prime enfance et s'achève aujourd'hui. Commentez brièvement chacun des graphiques.

4.2) Décrivez un souvenir positif associé à la lecture.

4.3) Décrivez un souvenir positif associé à l'écriture.

4.4) Décrivez un souvenir négatif associé à la lecture.

4.5) Décrivez un souvenir négatif associé à l'écriture.

Troisième partie : Mobilisation et/ou développement du concept de savoir par rapport au concept de rapport(s) au(x) savoir(s)

Cette troisième et dernière partie de l'ouvrage rassemble les trois contributions qui se sont emparées de la problématique générale en mobilisant et/ou développant plus particulièrement **le concept de savoir** par rapport au concept de rapport(s) au(x) savoir(s).

Le chapitre 9 s'appuie sur une recherche explorant les manières dont des enseignants·e·s de biologie du collégial (Québec) entrevoient les enjeux du vivant et leur prise en charge dans leurs cours. Ainsi, *Marie-Claude Bernard* et *Liliane Mbazogue-Owono* se penchent sur l'analyse de leurs propos sous l'angle théorique du rapport aux savoirs. La recherche se situe dans le sillon des interrogations suscitées par l'étude du vivant, qui interpellent l'enseignement des sciences et des technologies. Des résultats de l'analyse qualitative de contenu de deux *focus group* indiquent que les participant·e·s soulèvent différents enjeux entourant le vivant (bien-être animal, biodiversité, anthropocentrisme, hiérarchisation du vivant) d'où les auteures ont dégagé différents rapports au vivant caractérisant trois types de sujets : utilitariste, interrogateur et conciliateur, ainsi que des aspects épistémiques, identitaires et sociaux de leurs rapports aux savoirs qui particularisent leur enseignement.

Mots-clés

Rapports aux savoirs ; rapport au vivant ; questions socialement vives (QSV) ; enseignement de la biologie ; sciences et technologies.

Dans **le chapitre 10**, *Valérie Vincent* s'attache premièrement à montrer en quoi le rapport à l'ignorance des enseignant·e·s – tout comme leur rapport au savoir – est présent, influent, mais aussi clandestin, dans leurs usages quotidiens du savoir en classe. Deuxièmement, elle poursuit l'analyse de la part affective de ce rapport chez de futur·e·s enseignant·e·s pour justement en expliquer les usages à travers quelques hypothèses. Il apparaît alors que des sentiments puissants comme la culpabilité ou la honte d'ignorer influencent sur ces usages, entre affect et pouvoir. Cette ouverture sur le rapport à l'ignorance des enseignant·e·s permet dès lors d'enrichir paradoxalement les recherches sur leur rapport au savoir.

Mots-clés

Sujet enseignant ; pratiques pédagogiques ; rapport au savoir ; rapport à l'ignorance ; sensation.

Dans **le chapitre 11**, *Paola Chenal* s'appuie sur un travail doctoral en cours portant sur les dilemmes éprouvés et les pratiques professionnelles mises en place par les enseignants confrontés à la diversité

culturelle à l'entrée dans l'école. Elle analyse ce qui se joue dans les classes à forte diversité culturelle et plus particulièrement comment les enseignants assument cette problématique. Dans le quotidien de la classe, le rapport au savoir et à la culture des enseignants, en tant que sujets humains qui éprouvent des dilemmes, se traduira à travers leurs pratiques pédagogiques, leurs discours et leurs productions et aura de ce fait une incidence sur la manière dont ils font face à la diversité culturelle présente dans leur classe. Cette dernière contribution permet de faire émerger quelques dilemmes d'une enseignante confrontée à la diversité culturelle ainsi que son rapport au savoir et son rapport à la culture transmis à travers les pratiques pédagogiques mises en place au sein de sa classe.

Mots-clés

Diversité culturelle ; pratiques pédagogiques ; dilemmes ; rapport au savoir ; rapport à la culture.

Chapitre 9 :

Rapports aux savoirs d'enseignants·e-s de biologie. Types de sujets face aux enjeux que soulève le vivant et sa prise en charge scolaire

Marie-Claude Bernard

Université Laval

marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

Liliane Mbazogue-Owono

École normale Supérieure de Libreville

lili_mbazogue@yahoo.fr

Introduction

Les voies empruntées dans l'étude du vivant et dans la capacité d'intervention au cœur de celui-ci soulèvent des interrogations de taille dans la visée des grands projets qui s'y rattachent. Le cas de la « fabrication du vivant » et la possibilité de « breveter le vivant » sont des exemples de retombées de ces percées biotechnologiques qui soulèvent des questions et des controverses à portée sociale (Bensaude-Vincent et Benoit-Browaëys, 2011 ; Saliba, 1999). Ces préoccupations trouvent écho dans l'enseignement des sciences et technologies qui, pour d'aucuns, devrait favoriser chez les jeunes le développement de moyens d'analyser les enjeux sociaux et politiques des technosciences et le développement d'une citoyenneté active afin de comprendre davantage l'activité scientifique, à mieux décoder le monde dans lequel ils vivent et à participer aux choix scientifiques et (bio)technologiques (Albe, 2009 ; Désautels et Larochelle, 2004). Comment les enseignant·e-s de biologie du collégial composent-ils avec des enjeux actuels qui marquent l'étude du vivant ? Nous avons exploré cette question *via* l'examen des échanges qu'ils ont tenu entre collègues lors de *focus groups*. L'analyse qualitative de contenu sous l'angle du RAS a permis de mettre en lumière différents types de savoirs convoqués par les participants et pouvant être liés aux dimensions épistémique, identitaire et sociale proposées par Charlot (1997).

Dans ce chapitre, nous situerons premièrement le contexte de la recherche en développant quelques enjeux entourant le vivant et en soulevant quelques interrogations que suscite le vivant et qui interpellent aussi l'enseignement des sciences, en particulier celui de la biologie. Nous présenterons deuxièmement la notion de RAS et ses dimensions épistémique, identitaire et sociale telle que conceptualisée dans l'approche socio-anthropologique. Nous présenterons également quelques travaux sur les RAS des enseignant·e-s en sciences de la santé, en sciences de la vie et de la terre (SVT) et en biologie avant d'aboutir à la formulation des questions de recherche. Troisièmement, nous présenterons les aspects méthodologiques suivis de l'analyse des conversations dont la discussion se fera à la lumière de différents apports théoriques. Une brève conclusion boucle le chapitre.

1. Mise en contexte

De nombreuses interrogations sont suscitées par les modes d'approches d'étude du vivant et la capacité d'intervention au cœur de celui-ci. Les travaux du séquençage du génome humain ont ouvert des nouvelles perspectives dans des projets de « fabrication du vivant » (Bensaude-Vincent et Benoit-Browaeys, 2011) donnant lieu au possible « brevetage du vivant », ce qui soulève des questions sur la propriété intellectuelle et sur la marchandisation du vivant (Maris, 2014 ; Shiva, 2004).

Les manipulations du matériel génétique, tels le clonage, l'utilisation de cellules souches et le tri d'embryons humains suscitent des vives réactions et soulèvent des controverses à portée sociale (Atlan *et al.*, 2003 ; Somerville, 2003). D'autres formes de vivant non humain, le cas des plantes et animaux, sont également concernées par différents enjeux. Dans le domaine des plantes (semences, fruits, arbres, plantes à usage alimentaire, condimentaire, médicinale, etc.), les logiques marchandes qui orientent des pratiques d'exploitation, de brevetage, de piratage de savoirs autochtones, de modifications du génome, etc. sont dénoncées et critiquées (Berlan, 2005 ; Shiva, 1997). Ces pratiques soulèvent des débats éthiques concernant des enjeux sur la propriété intellectuelle, la confiscation de caractéristiques du vivant, les injustices produites par la puissance d'intérêts financiers traversant les frontières des pays ou encore l'érosion de la biodiversité. Du côté des animaux, des transformations touchant leurs relations avec les humains sont manifestes dans les pays industrialisés et la vision anthropocentrique est remise en question depuis plusieurs décennies (Lesage, 2014). Le thème du bien-être des animaux d'élevage est fréquemment soulevé par les journaux, les médias et les réseaux sociaux, tout comme les questionnements relatifs aux droits des animaux et à leur statut vis-à-vis des humains (Burgat, 2011 ; Chapouthier, 2001). La considération classique dominante qui positionne l'humain comme une espèce placée au sommet des autres espèces (Canguilhem, 1990), subit des remises en question plus ou moins radicales qui contestent cette hiérarchisation⁷⁴.

Les enjeux qui entourent l'étude du vivant sont importants, d'autant plus qu'ils mettent en jeu nos représentations du vivant et plus largement de la vie (Cherlonneix, 2013). La sphère scolaire n'est pas étrangère à ces enjeux qui intègrent l'enseignement des sciences (dell'Angelo, 2015 ; Vidal et Simonneaux, 2014) et les enseignant·e·s, acteurs importants de celle-ci, peuvent être interpellés par ces questionnements. C'est notamment par les biais des questions socialement vives (QSV) et des « rapports à » (dans le cadre des « éducations à... ») que ces enjeux sont approchés par la recherche en enseignement des sciences (Lipp et Simonneaux, 2018 ; Panissal et Vieu, 2018).

Dans les programmes de formation au Québec, l'enseignement des sciences et technologie du secondaire doit aider les élèves à développer un point de vue critique sur des questions d'ordre éthique, telle la fécondation *in vitro* ou la production d'embryons surnuméraires (MÉLS, 2011b, p. 1, 7). Au collégial, étape cruciale de la formation des jeunes adultes habilités à exercer leurs droits citoyens, ce propos est quasi inexistant. Le programme souligne qu'ils devraient être en mesure de comprendre les enjeux actuels de la culture scientifique et technologique, sans plus (MÉLS, 2011a, p. 56). Comment, alors, les enseignant·e·s, qui ne sont pas de simples « passeurs » de programmes mais qui font aussi « ce que les prescriptions ne disent pas » (Amigues, 2003), composent-ils avec ces

⁷⁴ L'œuvre du philosophe Peter Singer, qui qualifie de « spécisme » le privilège que l'espèce humaine s'octroie, est considérée figure de proue dans les mouvements contemporains qui prônent l'élargissement de la responsabilité morale à d'autres êtres sensibles.

questions ? Il nous a semblé pertinent d'explorer dans ce contexte leurs RAS dans la recherche de Bernard⁷⁵ auprès d'enseignant·e·s de biologie du collégial (Québec) dans le but de comprendre leurs manières d'entrevoir les enjeux du vivant et la faisabilité de leur prise en charge dans leurs cours, celles-ci étant constitutives de leurs façons d'aborder ces questions de société dans leurs classes.

2. La problématique du rapport aux savoirs

La notion de RAS, selon l'approche socio-anthropologique proposée par Charlot (1997)⁷⁶, a été retenue dans des recherches abordant des enjeux soulevés par l'enseignement des sciences autour de questions qualifiées de « socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006). Sous cette approche, la problématique du RAS pose à la fois la question de la singularité de l'apprenant et celle du caractère social des savoirs et leur socialisation (Akkari et Perrin, 2006). La proposition de Charlot, Bautier et Rochex (1992) est celle de s'intéresser au rapport singulier qu'une personne construit avec le(s) savoir(s), tout en accordant une grande importance aux pratiques éducatives familiales ainsi qu'aux formes des savoirs dans les institutions notamment celle scolaire.

Dans cette perspective institutionnelle, l'acte d'apprendre est considéré comme une question de sens et, donc, une question de valeur entre un individu et le processus ou les produits de savoir. La question de sens est interpellée dès lors qu'il s'agit de comprendre les activités mises en œuvre et les buts qui y sont poursuivis. Cela amène à prendre en compte des approches méthodologiques qui investiguent « le sens que le sujet confère à son histoire et à ses activités » (Charlot, 2003, p. 43).

Pensons par exemple à la « forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994) qui inscrit l'apprentissage scolaire dans un contexte d'enseignement de certains savoirs plutôt que d'autres (dimension épistémique), en rapport à notre capacité d'apprendre (rapport à soi), dans des relations avec d'autres personnes qui nous « aident à apprendre » « dans un espace-temps partagé », tels que des enseignant·e·s qui ont développés eux aussi des RAS à l'égard des savoirs à enseigner et de leurs formes d'appropriation (dimension sociale) (Mbazogue-Owono, 2014a). Le RAS peut être considéré un marqueur épistémique, identitaire (Caillot, 2014) ainsi que social.

2.1. Dimensions épistémique, identitaire et sociale du RAS

Selon Charlot (1997), la dimension épistémique du RAS s'intéresse à la relation d'un individu avec le savoir en général et avec des objets de savoirs en particulier, y compris la nature et le statut de ces savoirs et ce qu'il faut faire pour se les approprier, donc aux formes ou processus d'apprentissage. Elle concerne aussi les conceptions que le sujet se construit de ce qu'est un savoir (savoirs incorporés par les pratiques professionnelles, savoirs empiriques ou d'expérience, savoirs comme façon de questionner les phénomènes, etc.). Pour Venturini et Cappiello (2009), cette dimension épistémique relève de la diversité des types d'objets d'apprentissage et des types d'activités d'apprentissage selon les individus. Cette diversité pouvant se décliner en savoirs objets ou contenus intellectuels, en

⁷⁵ Bernard et Mbazogue-Owono s'intéressent aux enjeux que soulèvent le vivant en cours de biologie, selon l'angle du RAS et la perspective interactionniste ; l'une travaille dans le contexte québécois et l'autre dans celui gabonais. Dans cette analyse, les enjeux soulevés sont ceux des enseignants-es québécois qui ont participé dans la recherche ; d'autres enjeux seraient certainement apparus en contexte gabonais.

⁷⁶ Trois approches se penchant sur le RAS : clinique (psychanalytique), socio-anthropologique et didactique sont documentées (voir : Caillot, 2014 ; Charlot, 2003; Carnus, Baillet, Therriault et Vincent, 2019).

maitrise d'activité pouvant générer une posture réflexive plus proche du quotidien et, enfin, en un dispositif relationnel (Charlot, 1997).

D'après Bautier et Rochex (1998), la dimension identitaire du RAS se réfère à des repères identificatoires, donc à des modèles et des attentes en lien avec l'expérience de vie de la personne, donc selon ses communautés fréquentées. Ce que Venturini et Capiello (2009) ramènent « à ce qu'est l'individu, l'image qu'il pense et veut donner de lui, ce qu'il veut devenir » (p. 47) et qui conditionne son activité d'apprendre ou d'enseigner. Cela renvoie à un rapport à soi, à ses convictions personnelles et à ses projections, qui s'alimentent aussi bien de répertoires culturels et professionnels que de convictions et engagements personnels.

La dimension sociale ou culturelle, inséparable des deux autres selon Charlot (1997), insère l'apprenant et plus largement l'individu dans un monde structuré de rapports sociaux. Elle rattache la personne à son contexte de vie dans le sens où chaque être vit dans un « espace social particulier » (Venturini et Capiello, 2009) où il est en interaction avec les autres s'influençant mutuellement. Cette dimension concerne aussi la reconnaissance sociale qu'un individu obtient lorsqu'il mobilise des savoirs sur le monde, validés par une communauté (scientifique, par exemple) ou par une institution (éducative, par exemple).

2.2. Rapports aux savoirs des enseignant·e·s

La problématique du RAS, et plus précisément des « rapports aux savoirs » au pluriel comme l'indique Caillot (2014), date d'une quarantaine d'années et les études portant sur le RAS des élèves et des enseignants sont nombreuses dans le monde francophone⁷⁷.

À l'instar de Caillot (2014) et de Therriault *et al.* (2017), nous pouvons considérer que les enseignant·e·s construisent de multiples RAS (disciplinaires, professionnels, au « faire apprendre ») qui se déclinent en de nombreux savoirs (didactiques, gestion de classes et de conflits, administratifs). Ces RAS sont à la fois singuliers et sociaux, construits par le rapport personnel des enseignant·e·s aux savoirs de leur domaine disciplinaire. C'est également ce que confirment des recherches sur les RAS réalisées sous des perspectives descriptives et compréhensives auprès d'enseignant·e·s en éducation à la santé, en SVT et en biologie.

Optant pour une étude de cas, Leal et Carnus (2014) se sont penchés sur la caractérisation du RAS d'enseignant·e·s en éducation à la santé selon trois approches : causale, développementale et environnementale. Dans une démarche méthodologique d'entretien semi-directif avant et après filmage de séances en classe, ils concluent que l'entrelacement des trois approches participe à la caractérisation du RAS qui s'expriment dans les savoirs enseignés. Les sources d'influences qu'ils ont identifiées se situent dans le champ social et institutionnel, la part de l'intime, quoique présente, fut moins exprimée.

⁷⁷ Voir les ouvrages coordonnés par Vincent et Carnus (2015), Therriault *et al.* (2017) et Carnus *et al.* (2019), et celui coordonné par Bernard, Savard et Beaucher (2014). On trouve également quelques propositions pour étudier le RAS chez des auteurs lusophones et hispanophones (voir, par exemple, Cavalcanti [2015], Lagrotta Mamprin, Laburú et Alves Barros [2008], et Zambrano Leal [2016]).

Les recherches déjà citées de Bernard (2014) et Mbazogue-Owono (2014a,b) portent respectivement sur le point de vue d'enseignant-e-s dans le contexte d'enjeux sociaux entourant le vivant et la prévention du sida (Mbazogue-Owono et Bernard, 2016). Bernard s'est intéressée à l'étude de la construction du RAS qui entoure le vivant chez six enseignant-e-s de biologie du collégial (Québec) et du lycée (France) par le biais de récits de vie. L'analyse a permis de dresser un portrait de rapports à la biologie, aux pratiques de laboratoire et aux êtres vivants, puis d'établir des liens entre l'histoire personnelle et scolaire et la conception pédagogique des enseignant-e-s, plus particulièrement entre approches du vivant et pratiques didactiques. Mbazogue-Owono, pour sa part, s'est intéressée aux points de vue de 20 enseignant-e-s de SVT du secondaire au Gabon sur l'intégration, la faisabilité et la prise en charge de l'éducation à la prévention du sida dans les classes de SVT. L'analyse des quatre *focus groups* a montré que les enseignant-e-s ont développé des rapports aux cultures scolaires et environnementales, des rapports à l'identité disciplinaire et professionnelle ainsi que des valeurs, des convictions et des idéaux personnels qui ont un impact sur leurs activités d'enseignement.

Les études sous l'angle du RAS se révèlent donc utiles pour comprendre les pratiques professionnelles et les idées sous-jacentes à leur conception; les épistémologies implicites des enseignant-e-s; les ressources qu'ils mobilisent ainsi que les obstacles auxquels ils font face pour traiter certains sujets en classe; la construction de différents RAS selon les contenus disciplinaires et les pratiques pédagogiques employées; l'influence d'éléments divers (familiaux, scolaires, environnementaux) sur la construction de différents RAS dont les résultats peuvent être mis à profit dans la formation professionnelle. Quels enjeux soulèvent des enseignant-e-s de biologie du collégial lorsqu'ils discutent entre pairs sur des QSV entourant le vivant ? À quelles dimensions épistémique, identitaire ou sociale du RAS peuvent-ils être liés ?

3. Aspects méthodologiques

S'appuyant sur l'interactionnisme symbolique, qui considère les postures et les positions des individus comme se construisant et se négociant au fil des interactions sociales, nous avons fait le choix des *focus groups*, qui favorisent la conversation entre pairs (entre collègues). Le contrat implicite de parole de ce dispositif méthodologique induit les participants à « raconter » leur vécu plutôt qu'à « exposer » un point de vue. Ce format méthodologique constitue une des voies adaptées à l'étude d'objets sensibles tels que les questions multiréférentielles et controversées qui requièrent « un jugement discuté, qui exprime des points de vue individuel et collectif » (Markova, 2003 ; Mbazogue-Owono et Bernard, 2016, p. 304).

Nous avons ainsi recruté sur une base volontaire six participant-e-s des programmes préuniversitaires et techniques issus de quatre Cégeps de la province de Québec ; le premier participant invitait un collègue qui invitait à son tour un autre collègue œuvrant, ou non, dans le même établissement scolaire. Nous avons formé deux groupes de discussion à raison de trois rencontres de deux heures par groupe ; une auxiliaire de recherche s'est jointe aux groupes (tableau 1). Le déclenchement des discussions consistait en l'administration de deux vignettes⁷⁸ portant sur l'intégration d'enjeux

⁷⁸ La première vignette portait sur un exemple de gestion des ressources génétiques ; la deuxième sur un cas de gestion de la biodiversité (Bernard et Albert, 2018).

entourant le vivant dans les cours de sciences (OGM dans l'agriculture ou brevetage du vivant) ainsi que sur les buts visés par cette intégration et leur prise en charge scolaire⁷⁹.

Les transcriptions des discussions ont fait l'objet d'une analyse thématique (Charaudeau et Maingeneau, 2002) en considérant la dimension interactive du discours issu des *focus groups*. Dans une première phase d'analyse, le RAS des participant·e·s apparaît sous forme de positions d'enseignant·e·s (au regard de leur argumentation) face aux enjeux discutés ; le sens de ces positions est stabilisé et dégagé progressivement au fil des interactions, sous l'influence mutuelle des dires des uns et des autres. Dans une deuxième phase, le RAS des participant·e·s à l'égard de la prise en charge de ces enjeux en classe est approchée dans ses dimensions épistémiques, identitaires et sociales sous l'angle des QSV.

Tableau 1 – Profil des participant·e·s à la recherche et leurs groupes

Enseignant·e·s (Prénoms fictifs)	Sexe	Années d'expérience en enseignement	Focus groups
Marc	H	10	A
Nathalie	F	10	A
Jean-Philippe	H	3	A
Martine	F	10	A
Claudie	F	12	B
Stéphanie	F	16	B
Auxiliaire de recherche			
Anne	F		A et B ⁸⁰

4. Analyse et discussion des résultats

4.1. Positions d'enseignant·e·s face aux enjeux entourant le vivant

L'analyse des discussions entre pairs nous a permis de dégager différents enjeux entourant le vivant soulevés par les enseignant·e·s ainsi que leurs positions à l'égard de ces enjeux. Les enjeux du bien-être animal (BEA), la biodiversité, la hiérarchisation du vivant et la vision anthropocentrée dégagés peuvent caractériser différents types de rapports des « sujets humains » à l'égard du vivant : des rapports utilitariste, interrogateur et conciliateur.

4.1.1. Rapport utilitariste

Les positions des enseignant·e·s liées aux enjeux du BEA et à la biodiversité sont de différents ordres, elles mettent en exergue un rapport « utilitariste » de l'humain à l'égard du BEA lorsqu'il est question des traitements réservés aux animaux. Cette position ressort, par exemple, lorsque certains parlent de la viande d'un bœuf stressé qui aura « consommé son glycogène » et sera plus dure que la viande d'un

⁷⁹ Dans un article précédent (Bernard et Albert, 2018), l'intégration de certains enjeux a été abordée sous d'autres questions : quelles façons de les aborder en classe, quels objectifs et quelle marge de manœuvre pédagogique.

⁸⁰ Les deux membres du groupe B n'ont pu se joindre au groupe A pour des raisons logistiques. Nous avons convenu avec eux d'inclure à part entière dans les échanges l'auxiliaire de recherche, détentrice d'un DESS en enseignement collégial en biologie. Le groupe B était ainsi formé par trois membres. La chercheuse a animé chaque rencontre.

animal moins stressé qui « devient beaucoup plus tendre et beaucoup plus goûteuse » (Marc, G.A-R1-É42)⁸¹.

C'est dans la même veine que pointent les raisons évoquées pour protéger la biodiversité, telles que l'éco-service, la décontamination, la décomposition des organismes, le recyclage des éléments, « des bio-services qui sont gratuits » (...) « Il y a aussi bien sûr le fait de pouvoir peut-être produire des médicaments à partir de cet ensemble de plantes (...) » (Stéphanie, G.B-R2-É39). D'autres forces de la biodiversité sont évoquées lorsqu'il est question d'augmenter la productivité des plantes, telle la possibilité de chercher un gène dans une plante en le transposant dans une autre, ce qui permettrait de rendre résistant à une maladie (Jean-Philippe, G.A-R1-É37). Il en va de même de la valorisation du rôle des banques de semence qui protègent le patrimoine de la biodiversité (Claudie et Stéphanie, G.B-R2-É38).

Nous dégageons de ces enjeux la position du « sujet humain » qui cherche son propre bénéfice et dont les intérêts sont au centre des pratiques.

4.1.2. Rapport interrogateur

Les enseignant·e·s soulèvent de façon récurrente des interrogations concernant la place de l'humain par rapport aux animaux ainsi que les pratiques humaines sur ceux-ci, questionnant ainsi la hiérarchisation du vivant et la vision anthropocentrée des humains à l'égard des animaux en fonction de leur propre besoin.

Discutant du BEA, une enseignante interroge : « Pourquoi on parle juste de l'humain ? Le poulet, lui ? Si avoir une grosse poitrine ça fait qu'il ne peut plus marcher, qu'il fait de l'arthrose prématurée, je ne le sais pas ! » (Nathalie, G.A-R1-É28).

Évoquant l'utilisation des animaux dans la recherche visant la santé humaine ou dans les pratiques de laboratoire en enseignement des sciences (Coquidé, 2000), les enseignant·e·s ramènent ces mêmes interrogations en frôlant les arguments mis de l'avant par le spécisme : « Pourquoi, nous, humains, on s'est placé au-dessus ? Pourquoi on se donne le droit de sacrifier le singe ? » (Nathalie, G.A-R1-É77). Ce questionnement est poussé jusqu'à interroger les limites du respect selon les espèces : « Sacrifier des humains pour les humains ça ne fonctionne pas, mais sacrifier une espèce qu'on juge inférieure, ça va » (G.A-R1-É78) affirme Nathalie, orientant la réflexion sur le droit que se donne l'humain vis-à-vis d'espèces considérées inférieures. D'autres collègues s'interrogent également :

Jean-Philippe : On peut [...] aller vers la souris qui est un mammifère, c'est quand même un assez bon modèle... est-ce qu'on a besoin d'aller chercher le singe pour être proche de l'humain, pour *bypasser* [les] tests cliniques ?

Marc : Donc un singe vaut mieux qu'une souris ? (G.A-R1-É91).

⁸¹ Les citations, tirées des transcriptions, ont subi quelques retouches, mais gardent leur caractère oral. Le code est le suivant : « G » = groupe « A » ou « B » ; « R » suivie de 1, 2 ou 3 = ordre de la rencontre ; « É » = épisode du verbatim où l'on retrouve les propos.

Les raisons qui expliquent les expériences sur les animaux sont source de QSV lorsque les enseignant·e·s discutent sur leurs objectifs. D'aucuns expriment d'une part l'objectif positif de trouver des solutions aux maladies (rapport utilitariste), d'autres un malaise important quand l'atteinte de cet objectif nécessite d'imposer la souffrance aux animaux.

Nous dégagons de ces enjeux la position d'un type de « sujet humain » qui questionne sa place dans le monde vivant et le droit qu'il s'est octroyé de le hiérarchiser.

4.1.3. Rapport conciliateur

Nous avons dégagé une troisième position du « sujet humain » dans les discussions ; celle qui reconnaît une évolution dans les points de vue et dans les pratiques en lien avec une vision plus respectueuse du vivant.

Concernant le BEA, les enseignant·e·s soulèvent l'importance de tenir compte de la sensibilité des animaux : « Je trouve que c'est important, le bien-être des animaux, je pense que c'est quelque chose qu'on réalise de plus en plus, quelque chose qui commence à être plus accepté socialement... C'est important parce qu'ils ont les mêmes capacités de ressentir les *stimuli* que nous (...) » (Jean-Philippe, G.A-R1-É40). Ils évoquent en plus des avantages à valoriser la biodiversité tels que : « un impact sur le développement humain, le fait d'avoir accès à la biodiversité, de côtoyer le vivant... un aspect récréo-touristique aussi [...] il y a plein d'aspects à l'importance de la biodiversité. » (Stéphanie, G.B-R2-É39).

Cette position est illustrée par plusieurs exemples issus des manipulations animales au sein des pratiques enseignantes ainsi que dans d'autres domaines qui prônent la biodiversité. C'est le cas lorsque les participant·e·s évoquent les nouvelles directives départementales encadrant leurs travaux (cf. Bernard, 2013 ; 2014), celles-ci sont des indicateurs d'une transformation du rapport aux animaux tel que l'indique une enseignante parlant des pratiques fréquentes de dissection. Elle s'exclame : « On dirait que ça faisait partie tellement [...] des cours de biologie » (G.B-R1-É53), désignant ainsi la contribution, *via* leurs attitudes répulsives, de certains étudiants·e·s à ces transformations.

Stéphanie : [...] on a eu une cohorte, c'était fascinant, et je suis déçue de ma réaction de l'époque. J'avais pas assez d'expérience... ils ont refusé de faire la dissection. Ils étaient végétariens, les trois, et pour eux, c'était "non". Ils avaient vraiment décidé... Puis, suite à ça, il avait fallu se faire tout un protocole [...] une politique départementale. (G.B-R1-É85)

Cette position se distingue des deux autres en ce qu'elle valorise l'enjeu de la biodiversité par un impact positif sur l'humain tout en participant à contrer la vision anthropocentrée. Elle se distancie de la position utilitariste en ce sens qu'elle valorise la biodiversité sans chercher à l'exploiter ; elle porte un regard qui invite à établir des rapports plus « respectueux » vis-à-vis des autres êtres vivants et une place « intégrative » dans le monde avec les autres espèces.

4.2. Positions d'enseignant-e-s concernant la prise en charge d'enjeux entourant le vivant en classe

4.2.1. Aspects épistémiques

Trois finalités de l'enseignement de la biologie émergent des propos des enseignant-e-s : informer, questionner et comprendre⁸². Celles-ci peuvent être mises en relation avec les trois types de savoirs analysés par Haeberli et Jenni (2015, 2017) en didactique des sciences sociales : savoirs d'information, savoirs d'analyse et savoirs pratiques. Comme dans l'analyse de ces auteur-e-s, les enseignant-e-s considèrent fondamental le rôle de l'information dans les savoirs de la biologie ainsi que l'objectif d'apprendre à questionner pour lequel les savoirs d'analyse sont convoqués. La fonction de compréhension qu'ils ont soulevée conduirait vers des actions concrètes et pourraient rejoindre en quelque sorte les savoirs pratiques issus de l'expérience et liés à l'action.

L'importance de l'information pour traiter des QSV soulevées par le vivant et sa « gestion » a été soulignée. Selon les enseignant-e-s, des élèves informés sont capables de poser des questions, d'interroger les études qui mobilisent des statistiques, les informations de vulgarisation scientifique ou médiatisées. Pour certains, l'introduction de QSV en classe est un exercice d'information, le rôle du biologiste consistant à apporter les connaissances (des savoirs d'information), pas d'animer des débats, ni de comprendre les enjeux de société. Ces propos sont en lien avec les questions posées par des recherches en enseignement des sciences d'il y a une vingtaine d'années (Qui doit enseigner l'éthique en sciences ? Comment doit-on approcher les questions vives en classe ? Les enseignant-e-s en sciences humaines ou sociales seraient-ils mieux préparés à cette tâche que ceux de biologie ?) (Levinson, 2004 ; Reiss, 1999).

Pour certains d'entre eux, au-delà de l'information, la biologie se doit aussi d'équiper les élèves au questionnement. L'introduction de QSV en classe serait alors un exercice de prise de conscience sur des enjeux entourant le vivant : tout questionner lorsqu'il est question des savoirs de la biologie. Il s'agit de questionner à la base les concepts (gène, OGM, ADN, par exemple), les expérimentations, les idées reçues et les prises de positions hâtives. Par exemple : « Pour quelle raison est-ce important de préserver la biodiversité ? », « Qu'est-ce que ça change si un jour il n'y a plus de pandas ? Est-ce si grave ? » (Marc, G.A-R1-É36). Au devoir d'informer s'articule celui d'analyser pour comprendre. De ces opérations résulterait la position de ne pas se laisser influencer par des informations apportées sans fondement par les médias ou par l'entourage. S'interroger, réfléchir, faire des liens avec les actions de la vie quotidienne, se questionner, font partie des objectifs de l'enseignement de la biologie pour les participant-e-s.

Les discussions ont également porté sur l'importance des savoirs véhiculés par la biologie dont certains seraient probants (la vaccination, par exemple), d'autres incertains pour la santé humaine (modifications génétiques des animaux d'élevage à des fins d'alimentation, par exemple). Parmi les savoirs porteurs de compréhension, ceux du corps humain apparaissent comme particulièrement importants : « qu'ils comprennent mieux comment on fonctionne », sans oublier « d'être critique aussi sur tout ce qu'on voit sur la santé aujourd'hui, les « trucs » qui sont vrais puis moins vrais aussi » car cela guide « dans la vie de tous les jours » (Claudie, G.B-R3-É3).

⁸² Une quatrième serait souhaitable, selon les participants-e-s, évoquant l'agir responsable.

En somme, ce qui reste important pour eux, affirment-ils, c'est de questionner, parfois avec le but de convaincre et modifier des comportements. La rigueur scientifique conjuguerait information et questionnement, ce qui conduirait logiquement à des changements dans les comportements.

4.2.2. Aspects identitaires et sociaux

À la lumière de nos analyses, les RAS des enseignant-e-s de biologie montrent une dimension identitaire en ce sens qu'ils définissent le soi par ce que l'on sait, comme l'affirme Mornata (2015) à l'instar de Charlot (1997). Les savoirs en tant que biologistes définissent leur soi et, dans les propos des enseignant-e-s, ceux-ci manifestent une sorte de fierté du type de savoir dont ils sont détenteurs et de leur pertinence pour se doter d'une réflexivité et d'une pensée critique nécessaire dans l'environnement médiatisé de nos jours.

Un autre aspect important dans la construction de leur identité est relatif à leurs savoirs d'expérience et ceux-ci se situent dans l'enseignement plus que dans la biologie, tel que l'évoque Marc : « Moi mon expérience a été purement pédagogique. En réalité, j'en ai même pas d'expérience en biologie [...]. J'ai été trois fois plus longtemps pédagogue que biologiste, depuis que j'ai fini l'université. » (G.A-R2-É104) Comme l'ont également constaté Leal et Carnus (2016), le parcours de formation et les influences institutionnelles sont des éléments qui contribuent à la construction des RAS des enseignant-e-s dans le domaine de la santé. L'enseignement de la biologie constitue une porte d'entrée dans une culture disciplinaire qui conduit à la construction d'un RAS biologique aboutissant à une façon de penser propre à la discipline, et qui plus est, s'intensifie quand il s'agit de questions vives ou sensibles, telle celle de l'évolution biologique⁸³. Ce rapport identitaire peut éclairer la mission de « convaincre » les étudiant-e-s du bien-fondé de certains savoirs de la biologie exprimée par certain-e-s participant-e-s tout comme celle de transmettre une vision de l'écologie, de la biodiversité et plus largement de tout organisme vivant qui pourrait transformer le rapport au(x) vivant(s) :

Stéphanie : [...] je trouve vraiment que la biologie... est une... discipline... qui pourrait... transformer peut-être la vision des gens pour... les conscientiser sur la beauté, donc l'intérêt envers le vivant, envers ton environnement, ta relation avec... oui la planète, les autres organismes même, je pense que c'est une discipline qui peut éveiller ce genre de beaux sentiments [...]. (G.B-R1-É29).

Tout comme Lee et Witz (2009) l'ont documenté, certains enseignant-e-s de biologie, comme Stéphanie, prennent en charge, au-delà des objectifs visés par les programmes et contenus disciplinaires, des questions qui correspondent à leurs expériences de vie et à leurs idéaux personnels mobilisant ainsi des aspects identitaires et sociaux de leurs RAS.

5. Conclusion

Les enjeux qui traversent l'étude du vivant et son enseignement en classe, notamment les transformations que les avancées technoscientifiques permettent sur le vivant, conduisent à interroger la construction de différents rapports au(x) vivant(s) et à considérer les risques socioéthiques de son instrumentalisation (Bernard, Fortin, Panissal et Pautal, sous presse). Nos

⁸³ Le concept de « conscience disciplinaire » proposé par Reuter (2007) et entendu comme la manière dont les élèves et les enseignants-es reconstruisent la discipline, nous semble par ailleurs pertinent dans l'étude des propos sur la théorie de l'évolution (voir également : Ligozat *et al.* [2014]).

résultats montrent que les débats sur les enjeux entourant le vivant ne laissent pas indifférents les enseignant·e·s des sciences et technologies. Ceux-ci sont confrontés à plusieurs de ces enjeux et prennent en charge certains d'entre eux dans leurs cours. Le BEA, la biodiversité, les questions de hiérarchisation du vivant et la vision anthropocentrée, qui ont fait l'objet de discussions dans cette recherche, ont permis de distinguer différents RAS caractérisant trois types de sujets : utilitariste, interrogateur et conciliateur.

Par ailleurs, les enjeux entourant le vivant en classe sont abordés en faisant appel, au-delà d'un apport d'information, à l'analyse critique de la part des étudiant·e·s. Sur l'importance de « transmettre des informations », les savoirs semblent liés aux contenus du programme et aux savoirs comme affirmation sur le monde apportée par la communauté scientifique. Sur l'importance d'une formation qui aurait comme résultat la pensée réflexive des étudiant·e·s, le but invoqué est la compréhension en vue d'une vulgarisation et d'un réinvestissement dans leur vie quotidienne. Ces derniers objectifs semblent détachés des programmes prescrits et se placent dans une échelle temporelle parfois longue, celle de la situation non didactique telle que conceptualisée par Brousseau dans la théorie des situations (Jonnaert et Vander Borgh, 1999/2009).

Toutefois, le cloisonnement disciplinaire des programmes ainsi que leur formation disciplinaire apparaissent comme des limites pour approcher les enjeux soulevés en classe et adopter un regard pluriel. Une autre limite a trait au manque de maîtrise de stratégies pédagogiques pouvant favoriser l'approche de ces enjeux. Les propositions d'intégrer les controverses en cours (Albe, 2009), d'employer les QSV en tant que ressources didactiques (Legardez et Simonneaux, 2006) ou l'emploi de situations éducatives novatrices en classe (Molinatti et Triquet, 2015) nécessitent une formation appropriée qui inclut la sensibilité éthique et les savoirs-faire pédagogiques (Panissal et Vieu, 2018), sans négliger l'importance de la mise à jour des savoirs liés à ces enjeux. Le temps d'agir en faveur d'un décroisement disciplinaire nécessaire à l'analyse de questions complexes à des fins d'une éducation à la citoyenneté a été déclaré depuis le début des années 2000 (Désautels et Larochelle, 2004 ; Hodson, 2003) et des initiatives ont vu le jour depuis. À cet appel, s'ajoute celui d'inclure les savoirs autochtones dans l'enseignement des sciences (Aikenhead, 1997) ainsi que l'approche interculturelle du RAS préconisée par Mutabazi (2017). Il est temps de poursuivre ces visées.

Références

- Aikenhead, G. (1997). Toward a First Nations cross-cultural science and technology curriculum. *Science Education*, 81, 271-238.
- Akkari, A. et Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *McGill Journal of Education*, 41(1), 49-75.
- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skolè*, 1, 5-16.
- Atlan, H., Jouannet, P. et Ogien, R. (2003). Interdire le clonage reproductif ?. *La Recherche*, 12, 12-16.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*. Paris : Armand Colin.
- Bensaude-Vincent, B. et Benoit-Browaëys, D. (2011). *Fabriquer la vie*. Paris : Le Seuil.
- Berlan, J.-P. (2005). Les cloneurs. *Écologie et politique*, 31(2), 59-70.

- Bernard, M.-C. (2013). Intégration de questions socialement vives (QS) en cours de biologie par des enseignants et enseignantes du collégial et du lycée. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 13(4), 386-399.
- Bernard, M.-C. (2014). Rapports aux savoirs relatifs aux vivants chez des enseignants et enseignantes de biologie du collégial et du lycée. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 106-119). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Bernard, M.-C. et Albert, M. (2018). Intégration d'enjeux relatifs au vivant en classe : points de vue d'enseignants et d'enseignantes en biologie au Québec. *RDST – Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 18, 79-102. Repéré à : <https://journals.openedition.org/rdst/2016>
- Bernard, M.-C., Fortin, C., Panissal, N. et Pautal, É. (à paraître). Pensée critique dans l'enseignement des sciences. *Actes des 10^{èmes} Rencontres scientifiques de l'ARDiST*.
- Bernard, M.-C., Savard, A. et Beaucher, C. (dir.) (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Burgat, F. (2011). La disparition. Dans G. Chapouthier (dir.), *La question animale : Entre science, littérature et philosophie* (p. 135-145). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 7-18). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Canguilhem, G. (1990). Rubrique « vie ». Dans *Encyclopaedia Universalis*. Repéré à : <http://www.universalis-edu.com>
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. et Vincent, V. (2019). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Cavalcanti, J.D. B. (2015). A noção de relação ao saber : História e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira [Thèse de doctorat]. Recife : Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Chapouthier, G. (2001). L'expérimentation animale en psychologie et en neurosciences. Problèmes éthiques. Dans J.-P. Terrenoire (dir.), *Sciences de l'homme et de la société. La responsabilité des scientifiques* (p. 91-102). Paris : L'Harmattan.
- Charaudeau, P. et Maingeneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris : Éditions Fabert.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cherlonneix, L. (dir.) (2013). *Nouvelles représentations de la vie en biologie et philosophie du vivant. La sculpture du vivant à l'épreuve de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.

- Coquidé, M. (2000). *Le rapport expérimental au vivant*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches- Université de Paris-Sud Orsay. Repéré à : <http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/coquide.pdf>
- Dell'Angelo, M. (2015). « Vie » et « vivant » : perspectives épistémologiques. *SHS Web of conference* 21. Repéré à : <https://studylibfr.com/doc/353849/--shs-web-of-conferences>
- Désautels, J. et Larochelle, M. (2004). Forme scolaire, éducation aux sciences et pratique de la critique. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(4), 515-528.
- Haeberli, P. et Jenni, P. (2015). Rapports aux savoirs construits par des élèves lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage en Éducation en vue du développement durable. Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement* (p. 129-146). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Haeberli, P. et Jenni, P. (2017). Jeux de rapport(s) aux savoirs entre enseignants et élèves dans une séquence d'enseignement-apprentissage en vue du développement durable. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre* (p. 73-92). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Hodson, D. (2003). Time for action : Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670. DOI : [10.1080/09500690305021](https://doi.org/10.1080/09500690305021)
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999/2009). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lagrotta Mamprin, M.I.de L., Laburú, C.E. et Alves Barro, M. (2008). La implementación o no de actividades experimentales en Biología en la Enseñanza Media y las relaciones con el saber profesional, basadas en una lectura de Charlot. *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias* 7(3), 524-538.
- Leal, Y. et Carnus, M.-F. (2014). Rapport au savoir de l'enseignant et pratiques de classe en éducation à la santé. *Revue ÉSS*, 1(1), 35-53.
- Lee, H. et Witz, K.G. (2009). Science Teachers' inspiration for teaching socio-scientific issues: Disconnection with reform efforts. *International Journal of Science Education*, 31(7), 931-960.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF.
- Lesage, M. (2014). Statut et droits de l'animal d'élevage en France. *Viandes et produits carnés*, 30(2), 3. Repéré à : https://www.viandesetproduitscarnes.fr/phocadownload/vpc_vol_30/3023_lesage_droit_animal.pdf
- Levinson, R. (2004). Teaching bioethics in science : Crossing a bridge too far ?. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(3), 353-369.
- Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I. et Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Éducation et didactique*, 8(1), 101-115. DOI : [10.4000/educationdidactique.1907](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1907)
- Lipp, A. et Simonneaux, L. (2018). Savoirs et controverses liés au bien-être des bovins : comment des enseignants de zootechnie les prennent-ils en compte ?. *RDST*, 18, 137-160. DOI : [10.4000/rdst.2072](https://doi.org/10.4000/rdst.2072)
- Maris, V. (2014). *Nature à vendre. Les limites des services écosystémiques*. Versailles : Éditions Quæ.
- Markova, I. (2003). Les focus groups. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 221-242). Paris : Presses universitaires de France.

- Mbazogue-Owono, L. (2014b). *L'éducation à la prévention du sida dans les classes de science. Ce qu'en disent les enseignants et enseignantes du secondaire au Gabon*. Paris : L'Harmattan.
- Mbazogue-Owono, L. (2014a). L'enseignement des questions de société (le cas du sida) et le rapport à la culture d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon. Dans M.-C Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Rapports aux savoirs : clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 37-46). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Mbazogue-Owono, L. et Bernard, M.-C. (2016). Démarches méthodologiques pour approcher les points de vue d'enseignants et enseignantes sur des QSV en lien avec le vivant. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 16(3), 296-311.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS]. (2011a). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS]. (2011b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, présentation de la discipline « Science et technologie »*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Molinatti, G. et Triquet, É. (2015). L'encadrement des recherches sur les cellules souches embryonnaires humaines en France: une thématique de choix pour développer une éducation par et aux medias. *SHS Web of conferences*, 21. Repéré à : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2015/08/shsconf_vv2015_02004/shsconf_vv2015_02004.html
- Mornata, C. (2015). Le rapport au savoir des enseignants : complémentarité des dimensions épistémiques, identitaires et sociales. Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité* (p. 75-86). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Mutabazi, É. (2017). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir : quel rôle de l'interculturalité et de l'éducation à la citoyenneté dans une classe multiculturelle?. Dans J.-P. Gaté (dir.), *Le rapport aux savoirs en Éducation* (p. 135-154). Le Coudray-Macouard : Les acteurs du savoir.
- Panissal, N. et Vieu, C. (2018). Raisonnements éthiques des enseignants sur une question socialement vive (QSV) de nanomédecine. *RDST*, 18, 161-182. Repéré à : <https://journals.openedition.org/rdst/2097>.
- Reiss, M.J. (1999). Teaching ethics in science. *Studies in Science Education*, 34, 115-140.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71.
- Saliba, J. (1999). Le clonage en question : science, éthique, représentation sociale. *Socio-anthropologie*, 5. DOI : 10.4000/socio-anthropologie.48
- Shiva, V. (1997). *Biopiracy. The plunder of nature and knowledge*. Cambridge (MA): South End Press.
- Shiva, V. (2004). *La vie n'est pas une marchandise. Les dérives des droits de propriété intellectuelle*. Montréal : Éditions Écosociété.
- Somerville, M. (2003). *Le canari éthique. Science, société et esprit humain*. Montréal : Liber.

- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (dir.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Venturini, P. et Capiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58.
- Vidal, M. et Simonneaux, L. (2014). Conceptions de l'animal au regard de dialectique objet/sujet. *Éducation et socialisation*, 36. Repéré à : <http://edso.revues.org/1022>
- Vincent, V. et Carnus, M.-F. (dir.) (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Zambrano Leal, A. (2016). Fracaso escolar y relación con el saber. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base. *Praxis educativa*, 20(2), 13-24.

Chapitre 10 :

Le rapport à l'ignorance des enseignant·e·s : face cachée de leur rapport au savoir ?

Valérie Vincent

Université de Genève

Valerie.Vincent@unige.ch

Je ressens toujours le fait de savoir quelque chose comme une manière d'exister, d'avoir une place et d'être respectée dans ma famille. Les discussions à table tournaient autour de nouveaux savoirs acquis par certains membres de la famille et engendraient parfois des débats. Pouvoir y participer demandait de notre part d'avoir quelque chose à dire et donc d'avoir la sensation de savoir quelque chose sur le sujet. Le fait d'ignorer quelque chose m'est très pénible. Savoir quelque chose provoque un combat en moi : si je le partage, j'ai peur d'agacer les autres, mais en même temps j'aime apprendre alors j'ai envie de le partager. (Lara) (Vincent, 2019b, p. 37)

Dans la famille de Lara, future enseignante du degré primaire à Genève, savoir et « avoir quelque chose à dire » signifient « exister », « avoir une place ». Pourquoi ? Est-ce le cas à l'école pour un·e enseignant·e déjà chevronné·e ? Et si oui, pourquoi ? Ignorer est aussi « très pénible » pour Lara et partager son savoir « provoque un combat » en elle, entre plaisir et « peur d'agacer les autres ». Pourquoi ? Quelle est l'influence de ces ambivalences provoquées entre rapport au savoir et à l'ignorance sur les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s ?

Selon Morin (2017), face à l'augmentation exponentielle des connaissances, l'humanité (savant·e·s et enseignant·e·s compris·e·s) est condamnée à l'incertitude, la complexité et l'ignorance. Dans cette ligne, malgré son titre, ce chapitre s'inscrit principalement dans l'axe conceptuel du « savoir » dans le concept de rapport au savoir. J'y parlerai bien du savoir, mais à travers le concept d'ignorance entendu comme son « négatif », au sens photographique du terme. Mais ce chapitre aurait pu aussi avoir une place dans l'axe qui développe le concept de « sujet », parce que à rebours d'un sujet enseignant·e « supposé·e savoir » (Hatchuel, 2007), je développerai la question d'un sujet enseignant·e ignorant·e : ce qu'il·elle en ressent et de comment ces sensations influencent ses pratiques pédagogiques.

A priori, savoir et/ou le savoir ont un caractère positif, car ils peuvent donner du pouvoir, voire émanciper (Hatchuel, 2007). Le savoir c'est aussi et surtout ce qu'un·e enseignant·e doit transmettre à ses élèves. Mais l'émancipation par le savoir peut paradoxalement mettre certains enfants dans un conflit de loyauté entre les rapports au savoir attendus et développés par eux à l'école et ceux circulant dans leur milieu familial, culturel et socio-économique (Charlot, 1997 ; De Smet, 2012). Même Boimare (2005) montre comment le savoir peut renvoyer certains jeunes en rupture scolaire à des peurs archaïques en lien avec leurs premières expériences éducatives, entraînant « une véritable peur

d'apprendre et (...) un évitement de penser pour se protéger » (p. 72). Un sujet enseignant·e a donc nécessairement, naturellement et plus ou moins inconsciemment un rapport au savoir, que ce soit aux objets de savoirs ou au fait de savoir (Charlot, 1997).

Mais ignorer pour un·e enseignant·e, est déjà moins évident : c'est « très pénible » pour Lara, c'est peut-être déjà faillir à sa mission pour d'autres, voire parfois, être source de honte. Rancière (1987) montre pourtant qu'un « maître ignorant peut instruire le savant comme l'ignorant : en vérifiant qu'il cherche continûment » (p.58). Autrement dit, peut-être qu'ignorance et savoir sont plus liés que séparés et leur côté positif ou négatif plus nuancé : des enseignant·e·s peuvent par exemple exprimer et même mettre en valeur leur ignorance face aux élèves, dans un but de les rassembler dans une même recherche de savoirs et diminuer l'asymétrie épistémique maître-élève (Vincent, 2017 ; Vincent et Maulini, 2017). Par ailleurs la tolérance des enseignants vis-à-vis des ignorances des élèves peut aussi varier entre répression et ouverture et être notamment conditionnée par leur rapport au savoir (Vincent, 2017). Enfin, le degré, la nature et l'évolution-même de ce qui est su ou ignoré et la conscience que le sujet en a, complexifient encore le concept.

Il existe des connus connus. Ce sont des choses dont nous savons que nous les connaissons. (...) Il existe des inconnus connus. C'est-à-dire des choses dont nous savons que nous ne les connaissons pas. (...) Les connus inconnus [sont] ces choses que nous ignorons connaître (...). Mais il y a aussi des inconnus inconnus. Des choses dont nous ignorons que nous ne les connaissons pas. (Zizek, 2005, cité par Carnus, Chichi et Aroui, 2019, p.5).

Face à cette complexité, je partirai d'une part de mes résultats de thèse sur l'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques lorsqu'ils enseignent la préhistoire (Vincent, 2017) et d'autre part, d'un atelier de formation que je donne à de futur·e·s enseignant·e·s sur le rapport au savoir. Par ce biais, je tenterai de montrer en quoi le rapport à l'ignorance des enseignant·e·s est non seulement une dimension clandestine de leur rapport au savoir, mais aussi en quoi il est à l'œuvre au sein de leurs usages quotidiens du savoir en classe.

Je développerai ce raisonnement en trois étapes. Dans la partie 1 et à partir de ma thèse de doctorat, je montrerai en quoi où et comment le rapport à l'ignorance des enseignant·e·s peut paradoxalement se déceler à travers leurs usages ordinaires et quotidiens du savoir. Dans la partie 2, je présenterai la méthodologie d'une modeste récolte de données concernant le rapport de futur·e·s enseignant·e·s au fait d'ignorer et de savoir. Dans la partie 3, à partir des rapports à l'ignorance de futur·e·s enseignant·e·s ainsi établis, je tenterai quelques hypothèses d'explication des pratiques et des rapports à l'ignorance d'enseignant·e·s expérimenté·e·s décrits dans la partie 1. La partie 4 dessinera une première conclusion autour de la part émotive du rapport à l'ignorance des enseignant·e·s.

1. Usages ordinaires du savoir, ignorances dévoilées

A partir de ma thèse de doctorat et de mes recherches dans le domaine du rapport au savoir à l'école, cette première partie ancre paradoxalement la conceptualisation du rapport à l'*ignorance* des enseignant·e·s à l'école primaire, à partir de l'analyse descriptive, compréhensive et non-normative des *usages ordinaires du savoir* en classe de trois enseignants du degré primaire genevois⁸⁴, lorsqu'ils

⁸⁴ Degré +4, élèves de 9-10 ans, en 2009-2010.

enseignent la préhistoire : Jean, Alice et Toni (Vincent, 2017, 2018a, 2018b, 2018c; Vincent et Maulini, 2017). Selon une posture de théorie ancrée, l'approche se veut qualitative, sociologique, anthropologique, dispositionaliste et comparative des pratiques réelles et ordinaires de ces enseignant-e-s (Bourdieu, 1980 ; Glaser et Strauss, 1967/2010 ; Goffmann, 1973 ; Lahire, 2001/2011 ; Maulini, 2016a ; Laboratoire Innovation Formation Éducation, LIFE, accepté ; Vincent, Veuthey et Li, accepté). Elle cherche à étudier l'influence du rapport au savoir de chacun-e de ces trois enseignant-e-s sur leurs pratiques, en étudiant *d'abord* les secondes pour remonter au premier, par induction croisée des régularités et des variations dans les savoirs formulés et les schémas de formulation en classe d'une part, et les raisons subjectives de ces choix d'autre part (Maulini, 2012 ; Vincent, 2017). La méthodologie est constituée d'observations filmées de toutes les séances d'enseignement de la préhistoire sur une année scolaire pour chacun-e et de trois entretiens de confrontation (en amont des enseignements, pendant et après) à propos des savoirs formulés, des schémas de formulation récurrents et de leurs raisons.

Cette plongée dans le réel des pratiques ne plaira peut-être ni aux académiciens, ni aux scientifiques qui plébiscitent la formulation du savoir savant et l'importance de développer des savoirs à l'école, pour le « bien des enfants » (Miller, 1985). À rebours de Miller justement et selon la posture de notre laboratoire LIFE (*accepté*), je chercherai moins à partir de l'idéal des pratiques didactiques et pédagogiques observées pour les aligner au réel, qu'à décrire des pratiques quotidiennes et des raisons ordinaires d'enseignant-e-s – telles qu'elles se donnent à voir – en vue d'aligner les idéaux. Autrement dit, et par exemple, exprimer à ses élèves que l'on est terrorisé comme eux par des bêtes féroces et/ou ignorer l'ordre chronologique de l'évolution de l'homme en classe, relèvent pour moi de rapports au savoir et à l'ignorance en acte, qui valent la peine d'être analysés anthropologiquement, sans préjuger de la pratique observée.

Je conceptualiserai donc le rapport à l'ignorance des enseignant-e-s à partir de ce qu'en disent leurs pratiques pédagogiques ordinaires (savoirs formulés, schémas de formulation et raisons de le faire) et leur rapport au savoir. Le « rapport à » sera conçu comme un « rapport ordinaire au monde » du sujet enseignant-e, c'est-à-dire un *habitus*, un système de schèmes (d'habitudes) de perception, d'appréciation et d'action vis-à-vis du savoir en situation d'enseignement (Bourdieu, 1980, 1986). En suivant Charlot (1997), je considère le rapport au savoir comme consubstantiel de tout sujet humain. Il rassemble ses pensées et ses actions vis-à-vis du monde (autres sujets humains, pratiques, comme manger ou ignorer, objets, comme les roses ou le savoir).

Dans cette optique (...), le rapport au savoir diffère du savoir car, contrairement au savoir qui renvoie [entre autres] à une idée de maîtrise du monde, le « rapport à » un objet et particulièrement la préposition « à » mettent en jeu la force et la fragilité du sujet : son histoire, ses pratiques, ses goûts, ses maîtrises, ses échecs, ses conflits vis-à-vis d'un objet (Vincent, 2017, p. 87).

Cette vision du « rapport à » me permet d'envisager ses dimensions sociales, culturelles, biographiques et psychologiques. Il me permet aussi d'imaginer que l'objet avec lequel le sujet a un rapport peut en cacher un ou plusieurs autres, comme l'ignorance derrière le savoir.

Par exemple, à évoquer le rapport à la nourriture de quelqu'un, on laisse penser que sont en jeu un ou plusieurs des nombreux éléments puis toute l'histoire de la personne ; ainsi on sera renvoyé à la façon de manger, à celle de se nourrir, mais aussi à la préparation des mets, ou au plaisir d'offrir, à la solitude

ou à la convivialité, aux horaires, aux arts de la table et aux manières de s’approvisionner (Beillerot, 1989, p. 175).

Cette partie 1 s’arque sur deux axes. Premièrement, elle montre comment le rapport à l’ignorance des enseignant·e·s peut être plus ou moins masqué par l’évidence d’une formulation discursive du savoir dans les interactions en classe. Deuxièmement, elle révèle comment ce qui fait énigme chez Jean, Alice et Toni est significatif d’un rapport à l’ignorance complexe, entre affect et pouvoir. Elle permet ainsi de légitimer la nature des données récoltées et analysées dans les parties 2 et 3 à propos de la sensation d’ignorer et de savoir de futur·e·s enseignant·e·s du degré primaire à Genève.

1.1. L’écran du savoir (dé)montré

La question du concept de « savoir », dans le concept de rapport au savoir, ne peut faire l’économie d’une théorie de la connaissance. Dans mes recherches, je m’appuie sur une conception du savoir qui pourrait se discuter : le savoir est une proposition écrite ou orale, prétendant à la validité objective et qui résiste mieux que toutes les autres, à l’épreuve de faillibilité (Maulini, 2016b ; Popper, 1963/1998). Il s’agit moins ici de discuter cette définition que de montrer comment elle est opérante ou non dans mes recherches et comment, elle m’a amenée à y voir la question de l’ignorance.

Comme dit précédemment, je cherche à saisir le rapport au(x) savoir(s) en acte de l’enseignant·e, dans ses pratiques pédagogiques : à travers sa manière de formuler les savoirs dans ses interactions avec les élèves et quel(s) savoir(s) sont formulés. Pour repérer les savoirs formulés, mon filtre est celui des moments où l’enseignant et/ou un ou des élèves formule(nt) un savoir sous la forme d’une proposition sur le monde telle que définie plus haut, par exemple : « l’homme descend du singe ». Je cherche les formules de types prédicatives grammaticalement constituées d’un sujet (soit un thème, ici : « l’homme »), et d’un prédicat (soit d’un verbe et d’un complément qui donne une information sur le thème, soit : « descend du singe »). J’accueille toutes les formules et tous les schémas de formulation, parce que je cherche à observer ces phénomènes – tels qu’ils se donnent à voir – sans demande pédagogique particulière à l’enseignant·e, ni recherche de vérité à propos des savoirs formulés.

Ce filtre me permet de cibler les savoirs formulés dans les interactions enseignants-élèves, selon deux schémas *a priori*. Ils peuvent être directement affirmés par l’enseignant·e et/ou la classe : « E⁸⁵ : l’homme descend du singe » ou bien sous forme de cours plus ou moins dialogué (Barrère, 2002 ; Maulini, 2005 ; Veyrunes, 2017) : « E : de quel animal descend l’homme ? – Els : les dinosaures ! – E : non, je veux dire de quel mammifère ? – El 1 : du singe – E : voilà, c’est juste ».

Toutefois, cette focale centrée sur la formulation discursive du savoir (dialoguée ou pas) permet moins d’observer d’autres formes d’usage du savoir « l’homme descend du singe ». C’est le cas de la forme opératoire, où ce savoir peut être moins formulé (voire complètement tu) que mobilisé dans des situations (Maulini, 2016b ; Pastré, 2006 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Ce savoir peut être maîtrisé par l’enseignant·e et/ou ses élèves, mais être et demeurer intrasubjectif, c’est-à-dire non-formulé dans l’intersubjectivité : par exemple, lors d’un moment d’exercice proposé aux élèves, où il faut comparer des crânes de singes, d’hominidés et d’autres animaux ; ou lors d’une situation où l’enseignant·e sanctionnera sans autre avertissement un·e élève qui aura traité son·sa voisin·e de

⁸⁵ E = enseignant·e/ El 1, 2... = élève/ Els = plusieurs élèves et/ou classe

« singe » ; ou encore, de manière implicite à travers la formulation d'une autre proposition de savoir : « El 1 : mais alors, on est tous des animaux issus de la même famille ?! – E : oui ». Dans ces trois cas, le savoir « l'homme descend du singe » est mobilisé par les sujets mais n'est pas formulé dans l'intersubjectivité sous la forme d'un thème et prédicat.

De ce qui précède, j'en déduis que quand on observe des interactions en classe, l'usage du savoir n'est peut-être pas permanent, mais il est évident. Évident au sens de *l'illusio* de Bourdieu (1980, 1994), c'est-à-dire que pour entrer, jouer et demeurer dans le champ du jeu scolaire, il faille - comme dans la famille de Lara - soit dire ou avoir « quelque chose à dire » sous la forme d'un thème et d'un prédicat (forme discursive), soit montrer que l'on a compris à travers des situations (forme opératoire). Cette évidence me dépeint un premier constat à questionner : l'usage scolaire du savoir est coloré par un *habitus*, un rapport ordinaire au savoir (Bourdieu, 1980, 1986 ; Vincent, 2017), selon lequel il faille naturellement (et donc de manière plus ou moins obligatoire), pour l'enseignant-e et les élèves, (dé)montrer le savoir. Pourquoi ?

Pour répondre, je pourrais par exemple reprendre les thèses de Rancière (1987) qui montrent (et dénoncent) l'omniprésence du discours oral, explicatif et magistral de l'enseignant-e. Dans leur lignée, on peut aussi citer les réflexions plus descriptives et plus récentes sur la nature du cours dialogué qui relève en réalité d'un cours magistral déguisé, où l'enseignant-e garde le pouvoir du jeu des questions-réponses (Barrère, 2002 ; Deauvieu, 2009 ; Veyrunes, 2017 ; Maulini, 2005 ; Vincent, 2017, 2018b). Ou encore, les travaux sur le métier d'élève et le sens du travail scolaire de Perrenoud (1994) qui dévoilent les « voleurs de sens » au sein des pratiques pédagogiques (2001), notamment lorsque les savoirs à apprendre proposés par l'enseignant-e sont trop formels et vidés de leur substance et mystères.

L'hypothèse que je mets à l'épreuve ira plutôt vers trois autres idées qui dévoilent l'enjeu, non d'un rapport au savoir, mais d'un rapport à l'ignorance de l'enseignant-e : (1) que l'évidence de la (dé)monstration du savoir à l'école, est d'abord une construction à la fois personnelle et sociale d'une adhésion immédiate au savoir, une *doxa originaire* comme la nommerait Bourdieu (1994), notamment véhiculée par ses *Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964/1985) ; (2) cette adhésion immédiate au savoir (dé)montré dans les pratiques, masque (Goffmann, 1973) la présence plus dérangeante mais autrement plus prégnante et plus triviale peut-être, de l'absence de savoir. Une absence qu'il *faut évidemment* (ou faire mine de) combler en tant qu'enseignant-e, mais aussi en tant qu'élève (Maulini, 2005b ; Perrenoud, 1994) ; (3) l'idée que le savoir est le pendant de son absence, c'est-à-dire de l'ignorance, vue non comme un vide, mais comme un désir anthropologique de savoir, c'est-à-dire de combler émotionnellement un besoin face aux mystères du monde et de la vie humaine (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996 ; Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000). Autrement dit, une conception de l'ignorance comme processus interne du concept de savoir.

Il y a une relation archaïque au savoir dont nous ne nous défaisons sans doute jamais complètement. Émotionnellement, nous vivons toute conquête de vérité comme réparation d'une privation immémoriale, comme victoire obtenue, non sur l'ignorance, qui n'est que de notre fait, mais sur une certaine volonté de secret, venue d'on ne sait où, mais évidente par son mystère-même (Chevallard, 1982, p. 5).

Si le concept de rapport au savoir renvoie à une « privation immémoriale », à une « conquête de vérité » et à une « volonté de secret », alors le rapport au savoir est aussi rapport au manque de savoir et à sa recherche. La citation tend à confondre vérité et savoir⁸⁶. En creux, la confusion révèle aussi celle entre leur contraire : vérité VS mensonge ; savoir VS ignorance. Elle inviterait ainsi à des nuances intéressantes - qu'est-ce que l'ignorance par rapport au mensonge ou à la « volonté de secret » par exemple ? – mais je ne les développerai pas plus ici.

Cependant, ce raisonnement me permet de questionner l'écran du savoir (dé)montré dans les interactions scolaires : sur cet écran est certes projeté le rapport au savoir de l'enseignant·e, mais que renvoie-t-il de leur rapport à ce qu'ils ne savent pas ? Et en quoi ce rapport moins visible influe sur les interactions pédagogiques et les apprentissages des élèves ? Voyons de plus près comment justifier une telle hypothèse et par là-même légitimer l'empirie choisie auprès du rapport à l'ignorance de futur·e·s enseignant·e·s dans les parties 2 et 3.

1.2. Le miroir de trois rapports à l'énigme : entre affect et pouvoir

Mes résultats de thèse et une publication récente sur la transmission du rapport au savoir entre les enseignants et leurs élèves (Vincent, 2017 ; Vincent et Maulini, 2017) montrent que lorsque Jean, Alice et Toni transmettent ce qui fait énigme pour eux dans un thème à enseigner comme la préhistoire, leurs manières de formuler les savoirs et les savoirs qu'ils formulent effectivement en interactions avec les élèves varient plus nettement, même si les trois enseignent majoritairement leur énigme à travers le cours dialogué. Jean par exemple, aura tendance à « arbitrer » les discussions selon le texte validé du savoir formel des méthodologies didactiques qu'il utilise et à formuler un grand nombre d'hypothèses et de réponses qu'il considère comme scientifiques, en discussion avec la classe (par exemple sur l'énigme de la disparition des dinosaures). Alice elle, questionnera davantage le savoir formel et exprimera son ignorance commune avec les élèves, les invitant à « enquêter » avec elle sur la question de l'ancêtre commun homme-singe. Toni enfin, préférera inscrire la préhistoire dans le vécu des élèves en « partageant » avec eux des émotions humaines qui se vivaient déjà à l'aube de l'humanité, à travers la lecture du roman *La Guerre du feu* (Rosny, 1921/2011).

Le caractère énigmatique du sujet privilégié par chacun·e (disparition des dinosaures ; ancêtre commun homme-singe ; émotions humaines) et la variation de la liberté qu'ils-elles prennent ou pas par rapport au savoir formel et/ou savant (Jean y souscrivant plutôt, Alice le questionnant davantage, Toni s'en affranchissant parfois totalement), indique que le rapport au savoir est au carrefour de l'affect et du pouvoir. Il est à la fois « ce que permet le savoir à la personne dans la vie (entre pragmatisme et académisme) et comment cette personne souscrit ou non à son autorité validante. Il met ainsi en jeu émotions et sentiments » (Vincent, 2019b, p. 33). De ce fait, le rapport au savoir est aussi en creux rapport à l'ignorance, parce le savoir répond non seulement à ce que le sujet ne sait pas et/ou a besoin pour sa vie et/ou celle de ses élèves, mais aussi parce que savoir demande d'apprendre en amont et implique un rapport plus ou moins dépendant aux autorités qui produisent et valident les savoirs. Le rapport au savoir d'un sujet enseignant·e est donc un rapport et même une « soumission » à deux formes d'ignorance : « (...) après avoir reconnu ne pas savoir, il faut maintenant s'engager dans le savoir des autres » (Beillerot, 2000, p.46).

⁸⁶Je remercie Maryline Nogueira-Fasse, contributrice dans ce numéro et relectrice experte de mon texte pour sa focale sur cette ambiguïté.

Cette double soumission à l'ignorance au cœur du concept de rapport au savoir révèle elle-même le carrefour entre affect et pouvoir exprimé plus haut et elle permet de questionner sa part émotionnelle : que ressent l'enseignant-e quand il-elle ignore et qu'il doit s'y soumettre ? Et se soumet-il d'ailleurs ? Quelle influence ce rapport à sa propre ignorance aurait sur ses pratiques pédagogiques ?

Si je relis ma thèse à travers le prisme du rapport à l'ignorance exprimé par chacun-e des trois enseignant-e-s face aux élèves et lors d'entretiens de confrontation simples, j'observe que ce rapport est tout aussi présent que le rapport au savoir, mais qu'il est bien moins évident. Jean, lorsqu'il ne sait pas face aux élèves, a tendance dans un premier temps à l'exprimer sans justification et/ou à demeurer silencieux et à sourire, puis à dévoluer de suite les réponses à des élèves plus au fait et/ou à d'autres autorités scientifiques (animateur de musée par exemple). Puis, il reformule les réponses à leur suite. Dans les entretiens, il exprime la frustration de ne pas avoir les connaissances suffisantes pour répondre aux élèves, alors-même qu'il trouve leurs questions intéressantes. Alice exprime non seulement son ignorance sur certains sujets aux élèves, mais la collectivise avec eux, en leur montrant les contradictions et les lacunes scientifiques dans les *curricula* et dans la science vulgarisée. Dans les entretiens, ce qui « l'énerve » et qui l'intrigue « c'est que quand tu ne sais pas quelque chose, mais que tu remarques qu'en fait il n'y a pas de réponses » (Vincent, 2017, p. 264). Toni exprime lui aussi qu'il ne sait pas aux élèves, mais il cherche moins qu'Alice ou Jean à leur fournir des réponses scientifiquement attestées, préférant les inscrire dans le vécu commun de la classe y compris de lui-même : « pour vous, c'est quoi la terreur ? (...) Qu'est-ce qui vous/nous terrorise ? (...) J'ai des doutes sur ce que serait une définition du bonheur (...) ». Dans les entretiens, Toni justifie la lecture de *La Guerre du feu* aux élèves lors des enseignements de préhistoire par l'utilité des savoirs sur les émotions humaines contenus dans la littérature dans et pour la vie de ses élèves et des humains en général. Autrement dit, ignorer le savoir formel et/ou scientifique ne semble pas un problème pour Toni.

Ces résultats indiquent certains constats et questions du point de vue du rapport à l'ignorance des enseignant-e-s. D'une part et paradoxalement, plus le savoir est énigmatique pour l'enseignant-e (et accessoirement, pour une société donnée), plus il est abordé d'une manière ou d'une autre avec les élèves, sur un continuum allant d'une souscription aux réponses (Jean), à leur questionnement (Alice) jusqu'à un affranchissement plus ou moins franc vis-à-vis d'elles. D'autre part, l'absence de réponses par rapport à ce savoir amène l'enseignant-e à exprimer souvent son ignorance face aux élèves et à manifester des sentiments ambivalents face à elle en entretien : frustration, agacements, mais aussi intrigue, intérêt.

Berdot, Blanchard-Laville et Bronner (2000) montrent que l'institution scolaire a tendance à occulter la genèse et les crises historiques d'un savoir comme les mathématiques, mais aussi l'histoire et les crises subjectivement vécues par les enseignants aux prises avec, par exemple, un objet aussi déroutant que la racine carrée. Cette occultation peut être source de souffrance, voire de traumatismes pour certains professionnels, qui ancrent justement leur rapport au savoir dans l'histoire des sciences et de leur enseignement. Les auteurs soulignent que pour faire face à cette souffrance, les enseignants s'écartent à des degrés différents du programme imposé. Dans le même esprit, nous pourrions dire que plus un savoir est considéré comme énigmatique, fragile, incertain, plus il a une histoire complexe et potentiellement controversée (quoi de plus sensible que la théorie de l'évolution, les frontières de l'humanité ou la nature de nos impulsions ?), plus il est neutralisé et/ou euphémisé dans les

programmes scolaires, plus les enseignants que ce genre de mystère intrigue vont devoir et/ou vouloir s'écarter du *curriculum* formel pour l'enseigner. (Vincent, 2017, p. 370-371).

Avec les concepts de « souffrance » de l'enseignant-e et « d'écart plus ou moins prononcé par rapport au *curriculum* formel », on retrouve le carrefour entre affect et pouvoir du rapport à l'ignorance de l'enseignant-e. D'un côté, l'enseignant-e peut éprouver plus ou moins difficilement ses questions, ses lacunes, ses ignorances, ses désamours vis-à-vis d'un savoir. D'un autre côté, il se soumet plus ou moins fortement à ce savoir et à ceux qui le valident, justement en fonction de ces sensations éprouvantes. On peut donc concevoir *a priori* que, comme pour le rapport au savoir, ce que ressent l'enseignant-e vis-à-vis de son ignorance (l'affect) et comment il-elle s'y soumet et va chercher (ou pas), accepte (ou pas) des réponses (le pouvoir), sont intimement liés. On peut dès lors se poser ces questions : que ressentent les enseignant-e-s quand ils ignorent ? Quel est l'impact de l'injonction de ne pas ignorer et « d'avoir quelque chose à dire » (Lara) lorsqu'on devient et/ou on est enseignant-e ? Quels sentiments cela peut procurer chez lui-elle ? Quelle serait l'influence de ces sentiments sur des pratiques pédagogiques telles que celles décrites plus haut ? À défaut de n'avoir pu poser ces questions à Jean, Alice et Toni, je les ai posées à de futur-e-s enseignant-e-s du primaire à Genève.

2. La sensation d'ignorer et de savoir : une méthode à l'intérieur d'un atelier de formation

Pour investiguer le rapport à l'ignorance des enseignant-e-s, j'ai choisi de me baser sur une question que je pose à de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire lors d'un atelier de formation sur le thème de l'influence du rapport au savoir des enseignant-e-s sur leurs pratiques pédagogiques. L'analyse des enjeux de cet atelier entre recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignant-e-s vient de faire l'objet d'une publication (Vincent, 2019b). Aussi, me limiterais-je ici à quelques détails de contexte, pour me concentrer sur la question posée aux étudiant-e-s.

A Genève, la formation des enseignant-e-s du degré primaire se déroule à l'Université, en Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE). Elle est composée de trois années de *bachelor* et d'une année de certificat à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE). L'atelier en question, nommé *Comprendre mon rapport au savoir pour comprendre ma pratique* (Vincent, 2018a) rassemble une vingtaine d'étudiant-e-s et se déroule une seule fois sur une période d'une heure trente au début de la deuxième année de *bachelor*. Il s'inscrit dans les enseignements d'un domaine nommé *Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire*⁸⁷ (Maulini, 2009 ; Maulini et Vincent, 2014), prenant lui-même place dans un module compact de formation nommé *Situations éducatives complexes : relations, institutions et diversité des acteurs*⁸⁸.

L'atelier lui-même est divisé en cinq « voyages », où il s'agit pour les étudiant-e-s de conscientiser l'impact de leur rapport au savoir dans leurs usages variables du *curriculum* formel pour l'enseignement de la préhistoire (Vincent, 2019b). Le quatrième voyage se nomme *M'interroger sur mon rapport au savoir en général*. Il est demandé aux étudiant-e-s de répondre par écrit et de manière introspective à cinq questions : (1) Que représente pour moi l'enseignant vis-à-vis du savoir ? (2) Que représente pour moi le savoir divulgué dans les méthodologies et programmes scolaires ? (3) Que représente pour moi le savoir des scientifiques ? (4) Quelles sensations produit en moi le fait d'ignorer et de savoir quelque chose ? Pourquoi ? (5) Comment le fait de savoir ou d'apprendre était-il abordé

⁸⁷ Détails : <https://www.unige.ch/fapse/bsep/eat1/unites/rapport/>

⁸⁸ Détails : <https://www.unige.ch/fapse/bsep/eat1/>

(ou non) dans ma famille plus jeune et/ou enfant ? Après les trois premiers voyages où les étudiant·e·s sont plutôt mis en situation fictive d'enseigner la préhistoire, l'enjeu de ce moment est dans un premier temps une conscientisation de son rapport à l'autorité validante du savoir (celle de l'enseignant·e, des *curricula* et de la science). C'est la dimension du pouvoir dans le concept de rapport au savoir qui est questionnée. La question 4 permet d'entrer dans une dimension plus affective et intime du rapport au savoir des futur·e·s enseignant·e·s, puisque je leur demande de s'exprimer sur leurs « sensations » de savoir et d'ignorer et les raisons de ces sensations. La question 5 offre des informations sur la biographie familiale et/ou sociale du rapport au fait de savoir et au fait d'ignorer de l'étudiant·e.

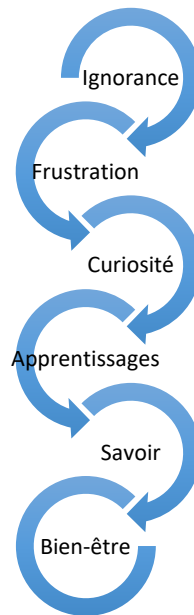
L'objectif de cette brève empirie est d'amener des résultats sur la part affective du rapport à l'ignorance de 18 étudiant·e·s de l'atelier que j'ai donné le 19 novembre 2018, par l'analyse de leurs réponses à la questions 4 du troisième voyage. Je souhaite d'une part mieux comprendre les sensations éprouvées par les étudiant·e·s par rapport au fait de savoir et d'ignorer et leurs raisons ou ressorts d'autre part (Lahire, 2001/2011). L'objectif ultime serait de lier ces résultats avec des hypothèses d'influence sur les pratiques pédagogiques repérées chez Jean, Alice et Toni, dans la partie 1.

Selon la méthodologie utilisée dans ma thèse pour l'analyse des pratiques et de leurs ressorts, j'ai catégorisé les réponses des étudiant·e·s par induction croisée des variations et régularités dans leurs sensations d'ignorer et de savoir et dans leurs raisons (Vincent, 2019b). En ce sens, une même réponse souvent évoquée est autant significative qu'une différente de toutes les autres signalée qu'une seule fois. Le but est de cibler des « catégories » de sensations significatives entre ignorer et savoir par leur régularité et leur variation, notamment lorsqu'elles amènent des tensions entre les deux verbes et pour chacun des deux. La conceptualisation du chapitre 1 ne sera donc que peu opérante pour analyser les données qui, mobilisant le concept de « sensation » par exemple, risque bien de faire intervenir d'autres concepts explicatifs, notamment en psychanalyse ou en psychologie. Toutefois, la posture de théorie ancrée cherchant justement à ancrer les concepts à partir de l'analyse des données, on peut s'attendre à devoir réaliser des croisements épistémologiques pour comprendre l'affect (axe psychologique) et le pouvoir (axe sociologique) dans le rapport à l'ignorance des enseignant·e. Il sera alors intéressant de lier ces résultats avec ceux concernant Jean, Alice et Toni.

3. Du fait à la conscience d'ignorer : l'ambivalence psychologique et sociologique du rapport au savoir

Si l'on se concentre sur la question 4 (« quelles sensations produit en moi le fait d'ignorer et de savoir quelque chose ? Pourquoi ?), l'ensemble des réponses des étudiant·e·s esquisse une forme de système plus ou moins fermé, où l'ignorance éprouvée va de la frustration à la curiosité et fait partie d'un processus plus large d'apprentissage vers le savoir, voire une certaine forme de bien-être, lorsqu'il est idéalement atteint. Le schéma qui suit permet de visualiser les différentes étapes de ce système.

Schéma 1 : Système de l'ignorance éprouvée



Précisons d'emblée que l'ordre présenté ici n'est pas immuable et surtout, que l'ignorance pourrait s'éprouver avant, pendant ou après chaque étape. Toutefois, la question demeure ouverte pour l'étape du bien-être : la flèche devrait-elle s'arrêter à lui ou bien le lier à l'ignorance ?⁸⁹ Si l'ignorance est vécue comme une rupture, une tension, il paraît *a priori* peu probable qu'elle s'éprouve en même temps que le bien-être, sauf justement à ressentir un bien-être lors de cette rupture, parce que le sujet aime être bousculé et/ou invité à la recherche, par exemple. *A contrario*, certains sujets pourraient se sentir bien en ignorant consciemment ou non certains savoirs ou, à ne pas vouloir savoir.

Ensuite, puisque je questionne la sensation d'ignorer et de savoir dans la question 4, il est sûr que mes résultats concernent autant le fait éprouvé de savoir que celui d'ignorer. Toutefois, ces deux questions permettent justement d'élaborer le système ci-dessus et surtout, de constater que, si l'on se concentre sur la sensation d'ignorer, le système *entier* ne concerne pas tous les étudiant-e-s. Pour certains, l'ignorance n'est que « frustration et anxiété » (Tom). Pour d'autres et une majorité, elle est d'abord frustration, mais permet ensuite la curiosité et la recherche de savoirs : « Je n'aime pas rester dans l'ignorance et donc je suis curieuse et vais chercher les informations le plus vite possible. Je trouve qu'il est nécessaire de se trouver devant des choses inconnues pour ensuite avoir de la curiosité et envie de développer des connaissances » (Caroline).

Puisque la majorité des étudiant-e-s mettent en système ignorer et savoir, des tensions nouvelles se révèlent, avec notamment le sentiment de « honte », voire de culpabilité éprouvée lorsqu'ils ne savent pas et en revers, celui de la « hâte » ou du « devoir » de savoir. On peut résumer ces tensions dans le tableau qui suit.

⁸⁹ Cette question intéressante vient de Caroline Scheepers que je remercie, contributrice dans ce numéro et relectrice experte de mon texte.

Tableau 1 – Catégories en tension entre la sensation d'ignorer et de savoir

	Ignorer	VS	Savoir	Illustrations
1	Frustration	VS	Soulagement	Le fait d'ignorer provoque une frustration. Quand la réponse arrive, il y a une sorte de soulagement (Ada).
2	Honte	VS	Fierté	Il m'arrive d'être mal à l'aise, d'avoir honte de ne pas savoir certaines choses et de me demander si c'est normal de ne pas les savoir (Marie). Je suis fier de savoir, car c'est une ressource à transmettre, à partager, à explorer (Tom).
3	Crainte	VS	Hâte	Il m'est (souvent) arrivé de ne pas savoir répondre à une question d'élève. Dans ces moments-là, j'ai surtout essayé de répondre coûte que coûte (Mila).
4	Culpabilité	VS	Devoir	Selon le savoir ignoré (par exemple celui que beaucoup de genre connaissent déjà, basique), je me demande directement pourquoi je ne savais pas cela avant et je m'infériorise par rapport aux autres (Corinne). Il est du devoir de l'enseignant-e de savoir (Mila) ou de faire semblant (Carl).
5	Impuissance	VS	Pouvoir	Lorsque j'ignore quelque chose, je me sens impuissant (Carl). Je ressens la fierté et du pouvoir dans le fait de détenir des savoirs et d'être compétent dans ma profession (Pascal).
6	Humanité- Légitimité	VS	Légitimité	Plus on grandit, plus on comprend que l'on ne peut pas tout savoir (Pascal). Ce n'est pas grave d'ignorer : l'enseignant-e ne peut pas tout savoir, car c'est un être humain (Chiara). Le fait de savoir est rassurant et valorisant, car on se sent plus légitime à prendre la parole (Sara).
7	Curiosité	VS	Joie	Le fait d'ignorer provoque en moi une curiosité, mais seulement si le sujet m'intéresse, sinon, cela a tendance à m'agacer (Adèle). Je suis contente de savoir et j'ai parfois envie de le partager, parce qu'il m'a fallu du temps ou du travail pour savoir (Marie).

Premièrement et d'une manière générale, ignorer et savoir provoquent alternativement des sensations positives et négatives, comme la frustration et la curiosité dans le cas de l'ignorance, mais aussi le devoir ou la joie de savoir. Toutefois, la sensation d'ignorer rencontre plus de sentiments désagréables, *a priori* (frustration, honte, culpabilité).

Deuxièmement, si l'on se concentre sur les tensions n°2, 3 et 4, il est intéressant d'observer comment évolue la sensation d'ignorer entre honte, crainte et culpabilité et comment elle s'exprime dans les témoignages des étudiant-e-s. On peut y déceler l'impact, voire la pression du regard social et des représentations à propos de l'image de l'enseignant-e « supposé savoir » (Hatchuel, 2007) et en négatif (au sens photographique et au sens propre), la culpabilité d'être ignorant-e. C'est particulièrement le cas pour Mila et Corinne ou Marie. Pour la première, il est du « devoir » de l'enseignant-e de savoir et, *face aux élèves*, elle cherchera à répondre « coûte que coûte ». On peut y déceler une certaine hâte de savoir et par ce biais un stress à devoir savoir. Corinne exprime non seulement sa culpabilité de ne pas savoir en se « [demandant] directement pourquoi [elle] ne savait pas cela avant », mais également sa honte d'être ignorante, quand elle dit qu'elle « s'infériorise ». On constate ici une complexité entre culpabilité et honte d'ignorer. Ces résultats renvoient notamment aux développements de Maulini (2005b) qui montrent comment une enseignante débutante du degré primaire s'épuise à vouloir répondre à *toutes* les questions des élèves.

Éclaircir la différence entre culpabilité et honte – et *a fortiori* de l'enseignant-e – demanderait une autre contribution, mobilisant *a priori* un cadre psychologique, voire psychanalytique. Toutefois, l'une comme l'autre sont des affects puissants, douloureux et relèvent d'émotions dites morales ou sociales, les plaçant au carrefour de l'affectivité intrasubjective et des rapports intersubjectifs (Edme, Oppenheim et Guédénéry, 2002 ; Tisseron, 2007) et donc, au croisement de l'affect et du pouvoir.

La culpabilité est une émotion impliquant autrui alors que la honte est davantage centrée sur soi. [...] Cette dernière est caractérisée par la préoccupation du jugement de l'autre sur soi, la prise de conscience de paraître devant un public d'une manière indésirable. [...] La culpabilité, elle, est suscitée par la compréhension des conséquences négatives que son propre comportement, parce qu'il a causé un préjudice à quelqu'un qui souffre désormais. Au niveau de l'expérience émotionnelle, la honte est généralement accompagnée d'un sentiment d'amoindrissement (« se sentir petit »), d'inutilité et d'impuissance alors que la culpabilité, elle, implique de la tension et du regret. Au niveau des conséquences comportementales, alors que la honte peut conduire l'individu à vouloir se cacher ou disparaître, la culpabilité peut conduire à la repentance et à la réparation des dommages causés. (Theurel, Roux et Genthaz, 2016, p. 37)

En quoi par exemple un rapport plutôt coupable et honteux à son ignorance, amenant une hâte voire un devoir de savoir, pourrait-il avoir un lien avec les pratiques de Jean, Alice et Toni ? Du côté de Jean, ce rapport pourrait révéler sa tendance à faire de la science avec les élèves, à formuler plus ou moins directement un grand nombre de savoirs dans le cours dialogué et surtout, à souscrire aux *curricula* formels, parce que « à quoi bon apprendre si l'on n'est pas sûr de la vérité » (Vincent, 2017, p. 226) ? Chez Alice, la honte d'ignorer semble *a priori* moins prégnante, ou moins évidente, parce qu'elle a plus tendance à partager sa situation d'ignorance avec ses élèves. Cependant, elle questionne aussi le savoir divulgué dans la science vulgarisée et dans la méthodologie didactique qu'elle utilise, l'amenant à chercher des réponses et se rendre compte « qu'en fait, il n'y pas de réponse » (Vincent, 2017, p.264). Chez Toni, on peut imaginer que sa tendance à s'affranchir du *curriculum* formel de la préhistoire en traitant et en faisant vivre des émotions aux élèves à travers la littérature, traduit l'influence d'un rapport à l'ignorance peu coupable.

Troisièmement, les catégories 6 et 7 nuancent le caractère négatif du rapport à l'ignorance qui vient d'être décrit. D'une part, être ignorant-e est aussi légitime parce « qu'humain » (Chiara) et d'autre part, être ignorant-e invite à la curiosité. D'une certaine manière, ces catégories peuvent décrire les pratiques et le rapport à l'ignorance et donc au savoir de nos trois enseignant-e-s qui militent, chacun-e à sa manière, pour une dimension humaine et donc limitée du sujet enseignant-e par rapport au (non-)savoir en situation d'enseignement. Comme pour contrebalancer la pression du devoir de savoir, montrer son *impouvoir* de savoir (Cifali, 1994 ; Maulini et Vincent, 2013).

Dans la préhistoire, il y a plein de choses que je ne sais pas, il y a eu des questions auxquelles je ne savais pas répondre, et j'ai l'humilité de le dire : « ok voilà, franchement, je ne suis pas chercheur, je ne sais pas. » (Jean, entretien 2)

On ne peut pas vous apporter toutes les réponses et c'est vrai que c'est difficile à accepter, c'est un peu énervant. [...] Même pour nous les adultes qui avons accès à des livres plus compliqués que les vôtres, à des sites internet [...], on n'arrive pas à obtenir une réponse qui puisse vous satisfaire. (Alice à ses élèves, séance 2).

« El 1 : [la préhistoire est liée aux] outils. // T : oui tu penses à un outil particulier ? // El 1 : j'ai oublié comment il s'appelle. // T : Hein hein, tu as une certaine culture là-dessus, mais tu as oublié. Si tu savais le nombre de choses que j'oublie ! [...] // T : l'éléphant est en grande partie en Afrique ou en Asie, on distingue une forme d'oreilles différentes selon le continent : les [éléphants] aux grandes oreilles, ils sont... d'Afrique ou d'Asie... // El 2 : non, ce n'est [pas sûr]. // T : oui c'est bien, on est au moins deux à ne pas être au courant des oreilles des éléphants ! » [Toni et ses élèves, séance 1]

On distingue finalement une idée d'acceptation face au réel de son ignorance chez Jean, Alice et Toni. De quoi discuter à nouveau de la différence entre idéal (de savoir) et réalité de sujets humains à la rationalité et à l'action limitées (Crozier et Friedberg, 1977). Je vais conclure sur ce constat et les ouvertures qu'il permet.

4. Vers la part émotive et subjective du rapport à l'ignorance des enseignant·e·s : l'enjeu du devoir de savoir

Au terme de cette contribution, je constate que des hypothèses ont pu être formulées quant aux liens entre pratiques pédagogiques observées et rapport à l'ignorance des enseignant·e·s, notamment entre affect et pouvoir et ce, même entre futur·e·s enseignant·e·s et enseignant·e·s chevronné·e·s. Plus profondément, le rapport plutôt « obligé » de savoir et de ne pas être ignorant·e, provoque des émotions de culpabilité et de honte qui influencent la marge de manœuvre des praticien·ne·s par rapport aux autorités matérielles et humaines de savoirs.

Il serait fécond d'affiner la part émotive entre culpabilité, honte et humanité du rapport à l'ignorance des enseignant·e·s, pour continuer à mieux comprendre leur rapport au savoir et son influence sur leurs pratiques et le monde (humain) qu'ils offrent à leurs élèves, entre puissance de savoir et fragilité d'ignorer. S'inspirer de cette tension réelle et la thématiser pour changer les idéaux plutôt que d'imposer des pratiques idéales en vue de la réduire, représenterait une voie de sortie (Vincent, Veuthey et Li, accepté). C'est entre autres le projet de questionnement que je m'appête à étudier à travers les énigmes thématiques par les enseignant·e·s en classe entre Suisse et Québec, dans le cadre d'un projet de postdoctorat (Vincent, 2019a).

Références

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, C. et N. Mosconi (dir.), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-200). Paris : Éditions Universitaires.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formation du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Boimare, S. (2005). Peur d'apprendre et échec scolaire. *Enfance et Psy*, 28, 69-77.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code, codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Carnus, M.-F., Chichi, H. et Aroui, S. (2019, juillet). Savoir(s), Sujet(s) et institution(s) : l'éclairage de la didactique clinique. Texte soumis au symposium de M.-F. Carnus, D. Baillet, P. Buznic-Bourgeacq, G. Therriault et V. Vincent (coord.), *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) : de quel(s) sujet(s) et de quel(s) savoir(s) parlons-nous ?* Rencontres du Réseau Formation Éducation (REF), Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, France.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. (1982). *Pourquoi la transposition didactique ?* Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Paru dans les Actes de l'année 1981-1982, p.167-194. Repéré à : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=103
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Deauvieau, J. (2009). Observer et comprendre les pratiques enseignantes, *Sociologie du travail*, 49. Repéré à : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article30>
- De Smet, N. (2012). L'école des conflits. *Prospective Jeunesse*, 55, 8-14.
- Edme, R. Oppenheim, D. et Guédeney, A. (2002). La honte, la culpabilité et le drame œdipien : considération développementale à propos de la moralité et de la référence aux autres. *Médecine et Hygiène*, 14(4), 335-362.
- Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967/2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* (traduit par M.-H. Soulet et P. Paillé). Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Minuit
- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte/Poche.
- Laboratoire Innovation Formation Éducation (LIFE) (accepté). *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail ordinaire et ses évolutions*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : les Cahiers des sciences de l'éducation.
- Lahire, B. (2001/2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Pluriel.
- Maulini, O. (2005a). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2005b). Un bon dans l'évolution. *Éducateur*, 4. Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/charlemagne0504.htm>
- Maulini, O. (2012). *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2016a). *Les pratiques ordinaires et leurs écrans. Pourquoi et comment étudier la face cachée de l'enseignement ?* Texte de communication pour le colloque international organisé par la structure fédérative OPÉENetReForm, Université de Nantes, France.
- Maulini, O. (2016b). *Que penser...du savoir ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html>

- Maulini, O et Vincent, V. (2013). Des savoirs intéressants ? Les jugements des étudiant-e-s et leur évolution. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p.97-114). Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 189-204). Bruxelles : De Boeck.
- Miller, A. (1985). *C'est pour ton bien*. Paris : Aubier.
- Morin, E. (2017). *Connaissance, ignorance, mystère*. Paris : Fayard.
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF. Repéré à : http://formations.philippeclauzard.net/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf
- Pastré, P. Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Voleurs de sens et travail scolaire*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_09.html
- Popper, K. R. (1963/1998). *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*. Paris : Payot et Rivages.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Rosny, J.-H. (1911/2011). *La Guerre du feu*. Paris : Folio Gallimard.
- Theurel, A., Rous, A. et E. Genthaz (2016). Le développement de la culpabilité au cours de l'enfance. *Le journal des professionnels de l'enfance*, 101, 37-40.
- Tisseron, S. (2007). *La honte. Psychanalyse d'un lien social*. Paris : Dunod.
- Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève* [Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse]. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93921>
- Vincent, V. (2018a). Comprendre mon rapport au savoir pour comprendre ma pratique. Résumé de l'atelier de formation donné dans le cadre du module des *Approches transversales I Situations éducatives complexes : relations, institutions et diversité des acteurs (EAT1)* du baccalauréat en sciences de l'éducation orientation Enseignement Primaire (BSEP 2), Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : <https://www.unige.ch/fapse/bsep/eat1/dispositifs/ateliers/>
- Vincent, V. (2018b, février). Le cours dialogué : producteur d'innovations ? Communication au colloque « *Innovation et recherche : métamorphose de la formation enseignante ?*. Lausanne, Suisse. Repéré à : <https://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/colloque-innovation-et-recherche.html>
- Vincent, V. (2018c, juin). Le rapport au savoir de l'enseignant : une part de son identité ? Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire. *Enseigner : (re)définitions d'une identité professionnelle, Educateur, numéro spécial*, 61-63.

- Vincent, V. (2019a). *Du rapport au savoir de l'enseignant à celui des élèves : une comparaison Suisse-Québec des pratiques d'enseignement des sciences naturelles et humaines en vue de la construction de dispositifs de formation*. Projet de postdoctorat *Early Postdoc.Mobility* : P2GEP1_184471. Approuvé et soutenu par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS). Repéré à : <http://p3.snf.ch/project-184471>.
- Vincent, V. (2019b). Éprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de la formation. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 25-43). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vincent, V. et Maulini, O. (2017). Enquête, arbitrage ou partage ? Trois rapports au savoir et leur impact sur l'apprentissage de la préhistoire à l'école primaire. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 21-32). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vincent, V., Veuthey, C. et Li, T. (accepté). Ce qui se transmet ordinairement : la place du savoir et de la culture dans les pratiques éducatives. Dans Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail ordinaire et ses évolutions*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : les Cahiers des sciences de l'éducation.

Chapitre 11 :

Diversité culturelle à l'entrée dans l'école : quand le rapport à la culture influence les pratiques pédagogiques

Paola Chenal

Université de Genève

paola@chenal.ch

Cette contribution se propose d'interroger la place des savoirs ainsi que du rapport au savoir et du rapport à la culture d'une enseignante confrontée à la diversité culturelle dans sa classe.

En Suisse, depuis l'entrée en vigueur du Concordat HarmoS⁹⁰, l'école première, qui dure deux ans, est devenue obligatoire à partir de quatre ans révolus au 31 juillet de chaque année. Le système scolaire suisse est un système éducatif unifié et la diversité culturelle est présente dans chaque école. En fonction des quartiers et des régions, elle peut être plus ou moins importante dans les classes, mais la mission de l'école est toujours la même « faire accéder tous les élèves à la même culture de base » (Perrenoud, 2012, p. 22). Les premiers grands flux migratoires vers la Suisse datent des années 1950-1960. Il s'agit d'une période d'immigration intense pendant laquelle les autorités encouragent le recrutement de main-d'œuvre (Piguet, 2017). Ces personnes viennent alors principalement du sud de l'Europe. À cette époque, il était évident que la mobilité de la main d'œuvre était provisoire. Aujourd'hui, les mouvements migratoires sont hybrides et métissés, et les causes des migrations ne sont plus seulement économiques mais proviennent de situation de conflits, de guerres, ou encore de famines.... La Suisse est ainsi confrontée à l'arrivée de nombreuses familles issues de communautés différentes souhaitant y résider sur le long terme, ce qui pose la question de la scolarisation de leurs enfants (Chenal, 2018).

Dans le canton de Vaud, par exemple, les élèves de culture différente ne sont pas scolarisés en classe d'accueil à l'entrée dans l'école, mais bien dans des classes ordinaires. L'école maternelle a ses spécificités, « elle assume un accueil, une sensibilisation, une préparation pour la suite de la scolarité » (Bolsterli et Maulini, 2007, p. 13). Ses objectifs sont un peu différents de la suite de la scolarité, ils vont permettre à l'enfant de se socialiser, d'explorer, d'exercer et d'entrer dans les apprentissages pour devenir élève. Ces deux premières années permettent la transition entre la sphère familiale et le milieu scolaire et permettent aux enfants d'entrer dans le « métier d'élève » (Perrenoud, 1994 ; Sirota, 1993). Une première socialisation sera expérimentée dans la sphère familiale où l'enfant, qui partage la vie d'adultes, va observer et imiter ces derniers et va également être partie prenante des activités et des discussions présentes dans ce milieu familial (Bolsterli et Maulini, 2007). L'école va ensuite lui imposer une socialisation « où le monde est « *a priori* » moins vécu qu'étudié, où le langage et les signes sont

⁹⁰ Le concordat HarmoS est un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire qui est entré en vigueur le 1^{er} août 2009. Il traite de la durée et des objectifs des différents degrés scolaires, des plans d'études, des horaires blocs et des structures de jour ainsi que de l'enseignement des langues.

certes employés, mais aussi objectivés, mis en forme pour être eux-mêmes discutés » (Maulini, 2005b, p. 136).

Plus le milieu familial sera proche de la culture scolaire et moins les différences seront importantes entre ce que l'enfant apprend dans sa famille et ce qu'il apprend à l'école. « Il y a donc bien une zone de superposition, inégale en fonction de l'origine des élèves mais aussi du mouvement que fait ou non l'école pour tous les former » (Bolsterli et Maulini, 2007, p. 8). La mission de l'école première et de ses enseignants est de permettre à tous les élèves d'accéder à cette culture commune « en s'intéressant aux enfants dont l'histoire singulière et sociale ne permet pas d'être de plain-pied avec la culture véhiculée à l'école » (Passerieux, 2007, p. 104). Le sujet enseignant, en tant que passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) a un rôle important à jouer dans l'intégration des élèves de cultures différentes et cela, particulièrement dans les premiers degrés de la scolarité (Chenal, 2018).

Dans ce contexte hétérogène, à quel(s) dilemme(s) se heurtent les enseignants qui cherchent à faire dialoguer les cultures au sein de leur classe ? Dans quelle mesure le rapport au savoir et le rapport à la culture ou aux cultures des enseignants confrontés à la diversité culturelle influencent-ils leurs pratiques pédagogiques ? Pour ce faire, nous nous basons sur les premières données d'une recherche doctorale en cours et nous analysons les pratiques mises en place en classe par une enseignante.

1. L'enseignant en tant que sujet

Selon Charlot (1997), « on ne peut faire l'économie du sujet quand on étudie l'éducation » (p. 35). Nous considérons donc l'enseignant comme un sujet c'est-à-dire « un ensemble de rapports et de processus, [...] un être singulier, doté d'un psychisme régi par une logique spécifique, mais aussi un individu qui occupe une position dans la société et qui est pris dans des rapports sociaux (Charlot, 1997, p. 50). Un sujet humain en tant qu'« être à la fois singulier et social » (Charlot, 1997, p. 62) ne peut se comprendre sans la société et le groupe social et familial dont il fait partie, sans la culture à laquelle il appartient. Chaque sujet enseignant occupe donc une position sociale et est porteur de culture et de savoirs qui auront une influence sur ses manières de penser et de comprendre le monde qui auront un impact sur ses pratiques pédagogiques sur sa façon de « faire la classe » (Meirieu, 2004). En tant que praticiens, les enseignants « *pratiquent* le savoir et la science comme les serruriers pratiquent la mécanique ou les médecins la chirurgie » (Vincent, 2017, p. 44). Les pratiques pédagogiques sont vues ici comme les manières de faire des enseignants, conscientes ou pas, automatisées ou improvisées, pratiques présentes chez chaque enseignant (Maulini, Meyer et Mugnier, 2014). Comme Vincent (2017), nous partons du principe que « les pratiques pédagogiques sont gouvernées par une rationalité qui met chaque praticien en rapport avec l'histoire, la culture, la science, la noosphère et la société » (p. 43). Les dispositions que les professionnels héritent de leur milieu, de leur histoire, de leur formation formelle ou informelle orientent plus ou moins consciemment leurs gestes. Leurs rapports au monde, à la vie, à l'éducation, à l'enfance, à l'ordre, au lien ou au changement social ont tous un impact sur leur manière d'agir et de penser leur action. Et parmi tous ces rapports, ceux qu'ils entretiennent avec la culture et le savoir – et/ou *les* cultures et *les* savoirs – sont décisifs pour l'expérience scolaire des élèves et ce qu'ils apprennent finalement.

2. De la culture au savoir

La notion de culture est inhérente à la réflexion des sciences sociales (Cuche, 1996) et « leur est nécessaire en quelque sorte pour penser l'unité de l'humanité dans la diversité autrement qu'en termes biologiques » (p. 5). L'homme n'est pas qu'un simple animal plus intelligent que les autres (Bimbenet, 2011) « parce qu'il a – notamment pour des raisons de survie et de développement biologique – développé un rapport symbolique et culturel au monde » (Vincent, 2017, p. 71). Il est en fait un animal culturel qui tente d'expliquer et de comprendre le monde « à travers le filtre de la culture et particulièrement la sienne » (Vincent, 2017, p. 71). Nous envisageons ici la culture comme « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin, 1989, p. 10). Elle opère comme un « médiateur de la conscience » (Falardeau et Simard, 2007, p. 133). La culture est forcément plurielle : celle des Massāï n'est pas la même que celle des Inuits, par exemple, et elle représente l'ensemble de ce qu'une société humaine crée pour faire médiation entre elle et son environnement et dépend de choix situés, même si la mondialisation met dans certains cas les spécificités locales à l'épreuve. Ce qui nous intéresse ici, c'est avant tout la culture que véhicule l'école, c'est-à-dire principalement nationale et linguistique.

Selon Dumont (1994), il existe deux types de culture. Une culture première intégrée lors des interactions symboliques de tous les jours et une autre culture, seconde, qui est « réfléchie, incarnée dans des œuvres, des systèmes symboliques, des pratiques, qui permet de dépasser ou de transcender le sens habituel de la vie quotidienne » (Falardeau et Simard, 2007, p. 133). La culture scolaire a longtemps été perçue comme la culture légitime reposant sur les lettres et la philosophie opposant l'autre culture, la culture première appelée aussi culture populaire ou quotidienne. La délimitation entre ces deux cultures est aujourd'hui plus floue, permettant aux sujets une pluralité des genres culturels (Simard, 2017). La culture seconde permet à l'individu d'adopter un point de vue distancié quant aux objets et aux pratiques de sa culture première. Cuche (1996) reprend les travaux de Bourdieu (1980) qui, lorsqu'il traitait de la culture au sens anthropologique, définissait précisément l'*habitus* comme un système de dispositions construites au fil du temps et organisant la conduite du sujet humain en fonction des situations.

[Les habitus sont des] systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre [...] [1980a, p. 88].

Les dispositions dont Bourdieu parle ici, sont acquises par des « conditionnements propres à des modes de vie particuliers » (Cuche, 1996, p. 95). L'*habitus* caractérise donc un groupe social par rapport aux autres qui ne partagent pas les mêmes conditions sociales (Cuche, 1996). Il permet aux individus de vivre dans leur espace social, d'adopter des pratiques en accord avec leur appartenance sociale et leur permet l'élaboration de stratégies qui sont guidées par des schèmes inconscients : schèmes de perception, d'évaluation et d'action (Cuche, 1996). Bourdieu a construit ce concept d'*habitus* sur la base d'un espace social à deux dimensions, le capital culturel et le capital économique,

mais dans le cas de l'école, d'autres découpages seraient possibles, notamment la question linguistique.

Au sens anthropologique, le mot culture peut être utilisé pour nommer tout ensemble plus ou moins organisé de savoirs, de valeurs, ou de représentations associées à des domaines réguliers de pratiques (Lahire, 2018). Il existe donc un lien fort entre les notions de « savoir » et de « culture » et le savoir peut être envisagé comme sous-ensemble de la culture. Mais quelle distinction fait-on entre ces deux concepts ? Nous appuierons notre propos en prenant un exemple simple même si toujours très controversé, la théorie de l'évolution de Darwin. Du point de vue de l'école, de la science et des savoirs universaux, la vérité se trouve du côté de Darwin et ceux qui lui opposent la théorie du design intelligent ou la bible seraient dans l'erreur. Certes, ils ont le droit à une certaine liberté de pensée mais d'où qu'ils viennent et peu importe l'école dans laquelle ils iront, le savoir concernant l'évolution est du côté de Darwin. Certaines écoles pourraient aller à l'encontre de la théorie développée par Darwin mais elles auraient tort du point de vue du savoir étant donné qu'elles réclament le droit de *croire* quelque chose en refusant – au nom de leur culture – la confrontation des savoirs basés sur des faits issus d'expériences contrôlées. La mission de l'école aujourd'hui et jusqu'à preuve du contraire, est bien de réunir chacun des élèves d'une classe autour d'un savoir commun, à prétention universelle et cela peu importe la culture de chacun des élèves.

Piaget, cité par Maulini (2016b), a mis en avant le fait que « le savoir et l'intelligence étaient une forme avancée (et humaine) d'adaptation aux contraintes du milieu dans lequel nous sommes plongés » (p. 3). En revanche pour Vygotsky, « ce sont les signes et les mots – inventions collectives – qui ont permis la formulation du savoir, puis son incorporation sous la forme de langage intérieur, d'une pensée réflexive indépendante des situations vécues et même capable de les transformer » (cité par Maulini, 2016b, p.3). Aujourd'hui, la psychologie de l'apprentissage se sert de ces deux théories sans que l'une domine l'autre. On parle souvent de la *connaissance* pour désigner la face subjective du savoir et qui permet d'agir en situation grâce aux schèmes plus ou moins conscients d'entendement. En revanche, le savoir est la face objectivée de la connaissance qui permet de l'énoncer, de la mettre en mot, de la lire dans les textes. Pour Bruner (1996), « le défi est toujours celui de situer notre savoir dans le contexte vivant que présente « le cas » que l'on a devant soi (...). » (p. 63) et quand il est question d'éducation, le contexte vivant représente la classe, « une classe située au sein d'un espace culturel » (Bruner, 1996, p.63).

3. Du rapport au savoir au rapport à la culture

Nous nous appuyons sur une théorie microsociologique du rapport au savoir pour définir ce concept. Le rapport au savoir est « rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres » (Charlot, 1997, p. 90) et il recoupe « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (Charlot, 1997, p. 92). Cette approche permet d'entrer dans le rapport au savoir du côté du sujet psychosocial. En se confrontant aux autres mais également aux objets culturels de savoir, chaque individu se construit. Le savoir peut alors être envisagé comme un processus de développement de chaque sujet, « mouvement dynamique qui recoupe le caractère réflexif de la culture vue comme rapport » (Falardeau et Simard, 2007, p.134). Le rapport à la culture, lui, peut être défini comme « un ensemble organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des savoirs, des acteurs, des objets

et des pratiques culturels » (p.134). Selon Falardeau et Simard (2007), le rapport à la culture peut être analysé en fonction de trois dimensions : épistémique, subjective et sociale. La dimension épistémique concerne la nature, la place ainsi que le rôle des savoirs dans les relations qu'un sujet entretient avec le monde, les autres et lui-même. Chaque sujet mobilise alors les savoirs comme des outils qui influenceront à des degrés variables ses pratiques culturelles et également la compréhension qu'il a du monde. La dimension subjective désigne le sujet et son histoire, sa réflexion concernant les objets qu'il s'approprie et les pratiques qu'il expérimente mais aussi ses représentations de la culture. Cette dimension concerne également les projets auxquels s'intéresse le sujet, les pratiques culturelles relatives, ainsi que ses représentations de la culture. Les aspects psychoaffectifs du rapport à la culture s'intéressent aux sentiments que peut ressentir le sujet face aux objets ou aux pratiques culturelles. Enfin la dimension sociale s'intéresse au sujet, aux objets et aux relations qu'il entretient avec autrui et les diverses interprétations qu'il a du monde. Charlot (1997) parle de « rapport à l'autre » et de « rapport au monde ». Les relations qu'un sujet entretient avec ses amis, ses collègues, sa famille, etc. vont influencer cet individu et son rapport à la culture. De la même manière, le rapport à la culture d'un individu sera également influencé par les différentes interprétations du monde auquel il est confronté dans toutes ses relations sociales.

En classe, chaque élève arrivera avec un bagage culturel et des savoirs plus ou moins proches de la culture scolaire, bref avec son propre rapport à la culture et au savoir, et devra s'efforcer d'entrer – plus ou moins facilement – dans les savoirs universels proposés au programme. De même que l'enseignant accordera plus ou moins d'importance à certains savoirs inscrits au programme en fonction de son propre rapport au savoir et de son rapport à la culture. Les différents rapports – à la culture et au savoir – de chaque individu au sein d'une classe auront donc une influence sur ce qui est enseigné et sur ce qui est appris.

4. Une recherche ancrée dans le travail ordinaire

Le travail ordinaire des enseignants représente leur travail réel au quotidien, leur manière « d'improviser » à partir de nombreuses ressources pour faire face à la complexité des situations professionnelles qu'ils vivent au quotidien (Maulini et Vincent, 2016a ; Vincent, 2019).

Nous avons choisi d'adopter une démarche ethnographique (Woods, 1990) nous permettant d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place pour faire face à la diversité culturelle en classe. Pour tenter de répondre aux questions de recherche développées en introduction, nous combinons deux méthodes qualitatives de récolte de données. Dans un premier temps, nous nous sommes rendue dans trois classes de maternelle dans la périphérie lausannoise afin d'observer les pratiques pédagogiques d'enseignantes expérimentées confrontées à la diversité culturelle. Il s'agit d'enseignantes qui ont des classes dans les communes où l'Établissement vaudois d'accueil des migrants (EVAM)⁹¹ a des foyers et où la diversité culturelle présente en classe est importante. La démographie du canton de Vaud est particulièrement dynamique depuis le début des années deux mille. Ce dynamisme peut s'expliquer grâce à un double mouvement : la situation conjoncturelle favorable induit une demande importante de main-d'œuvre pour répondre aux besoins du marché de

⁹¹ L'EVAM est un établissement de droit public mandaté par le Canton de Vaud. Sa mission est d'accueillir les requérants d'asile et les personnes à titre provisoire (selon la loi fédérale sur l'asile) mais également de délivrer l'aide d'urgence aux personnes en situation irrégulière.

l'emploi, ce qui explique le niveau élevé de l'immigration dans le canton. L'EVAM est alors mandaté par le canton de Vaud pour héberger, encadrer et assister les requérants d'asile, ainsi que les personnes admises à titre provisoire.

Grâce à la démarche mise en place, nous cherchons à avoir accès au travail réel et aux pratiques quotidiennes et ordinaires en essayant de les biaiser le moins possible. Nous nous situons au fond de la classe et n'intervenons pas lors des leçons. A la fin de chacune des journées, nous avons également mené des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) avec les enseignantes, afin de valider ou non les pratiques observées et dégager les dilemmes qu'elles vivent au quotidien. Notre canevas d'entretien est découpé en quatre parties. Tout d'abord, nous nous sommes intéressée aux satisfactions et insatisfactions éprouvées par ces enseignantes à la fin de chacune des journées observées. Nous avons ensuite pointé des moments ou des incidents critiques observés. Enfin nous sommes revenue sur les pratiques mises en place et l'importance de ces dernières en posant des questions du type « Qu'essayez-vous de faire ? Dans quels buts ? Avec quels critères de validation ? Comment avez-vous évolué et évoluez-vous toujours ou non ? ».

Pour l'analyse, nous adoptons une approche inductive et compréhensive, qui s'inscrit dans le courant de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967) qui nous permettra de construire des théories à partir de données du terrain. La théorie sera développée en partant des actions, des perceptions et des jugements des enseignants. Nous comparerons ensuite les pratiques et les discours des enseignantes en catégorisant le matériau par induction croisée (Maulini, 2017) des régularités et variations observables dans leurs prises de position vis-à-vis de leurs pratiques, de leurs dilemmes et de leur rapport à la culture.

5. Une étude cas : Carole et la quête d'intégration

Nous ne présenterons ici qu'un seul cas, celui de Carole. Nous avons fait ce choix car les pratiques de cette enseignante nous semblent significatives et explicites par rapport à celles des autres enseignantes de notre échantillon. De plus, deux journées d'observation ainsi que deux entretiens en fin de journée ont été réalisés dans la classe de Carole et, pour le moment, seulement une journée d'observation et un entretien chez les autres enseignantes.

Nous décrirons et analyserons deux pratiques mises en place dans sa classe et analyserons les savoirs enseignés, la culture et nous remonterons ensuite aux dilemmes qui l'habitent et au rapport que cette enseignante entretient avec le savoir et la culture.

Carole enseigne depuis dix-huit ans dans des classes où la diversité culturelle est importante. Sa classe est composée de vingt élèves qui ont entre quatre et six ans. Sur l'ensemble de ses élèves, il y a plus de dix nationalités différentes et certains élèves peuvent également être bi-nationaux. Il n'est pas rare que ces élèves parlent deux langues à la maison ainsi que le français à l'école. Onze enfants sont allophones et bénéficient de cours intensifs de français à raison de deux heures par semaine avec une autre enseignante qui les sort de la classe. Carole fonctionne grâce à des plans de semaine qui, selon elle, lui permettent de rendre ses élèves autonomes et d'accompagner ceux qui ont le plus de peine. L'autonomie est une valeur clé pour cette enseignante qui pense qu'il est important que les élèves aient la satisfaction d'y arriver seul. Dans sa classe, elle alterne entre deux logiques : une logique de préscolarisation, où les savoirs et les apprentissages sont plus décontextualisés et sont intégrés de

manière plus instituée, comme par exemple à travers différents exercices sur fiche à leurs tables ou encore à travers les plans de semaine proposés et une logique plus déscolarisée, où les apprentissages et les savoirs se font à travers le jeu et les différents coins proposés dans sa classe. Elle est issue d'une famille d'enseignant-e-s (maman, sœur, belle-mère) et est mariée à une personne de culture différente de la sienne, fait important pour Carole qui le mentionne à plusieurs reprises lors des entretiens.

Chez Carole émergent deux pratiques singulières, qui varient régulièrement par rapport aux observations menées dans les autres classes. Observons-les avant de formaliser les dilemmes qu'elles mettent en évidence.

5.1. Le français avant tout

La première pratique concerne la langue parlée à l'école. Si l'on aborde la pratique de Carole à travers les entretiens, stimuler ses élèves pour qu'ils apprennent à parler français est une nécessité selon elle. « Je veux qu'ils s'ouvrent au français ». Au sein de sa classe, les enfants allophones apprennent et répètent certains mots pour les mémoriser soit en collectif soit en individuel auprès d'elle. Il n'est pas rare que Carole prenne plus de temps avec eux pour être sûre qu'ils aient compris les consignes, pour répéter du vocabulaire et leur apprendre à s'exprimer en français. Nous avons toutefois pu observer Carole, à de nombreuses reprises, parler et donner des consignes en anglais à une petite fille allophone, arrivée d'Inde quelques semaines auparavant. Elle justifie cette pratique en disant que les premiers temps « ça peut aider ». Elle ne le fait toutefois pas avec tous les élèves allophones parce qu'elle ne maîtrise pas leur langue maternelle. Dans ces cas-là, si la langue est parlée par d'autres élèves au sein de la classe, Carole leur demande de jouer le rôle de traducteurs au besoin.

Carole essaie, en collectif ou en individuel, de prendre du temps pour enseigner du vocabulaire aux élèves allophones. « Il faut que les heures d'école, elles servent à offrir un bain de langage autre (que la langue maternelle) ». Poser les bases du français pour que ces élèves puissent comprendre et s'exprimer est important pour cette enseignante. Toutefois, elle oscille entre l'envie de transmettre des savoirs en français et un certain convivialisme, défini comme un vivre ensemble sans confrontation ni inimitié, où les disputes théoriques n'ont pas leur place (Maulini et Vanini De Carlo, 2018). En effet, en leur parlant leur langue maternelle, elle tente de créer du lien et faire en sorte qu'ils se sentent bien dans sa classe. « Je trouve qu'on a un pas à faire aussi pour que les gens se sentent accueillis comme ils sont ». Cette tension que l'on appellera stimulation-sécurisation est vécue comme un passage obligatoire pour Carole qui pense que le fait de les rassurer leur permettra d'entrer plus facilement dans les apprentissages. Elle se dit toutefois consciente que le but à atteindre avec les élèves allophones est qu'ils apprennent le français le plus rapidement possible, pour qu'ils deviennent autonomes et prêts à entrer dans les savoirs scolaires.

5.2. Un rituel fédérateur

La deuxième pratique singulière est un rituel fédérateur mis en place une fois par semaine. Chaque vendredi matin, Carole tire d'une boîte un morceau de papier sur lequel est inscrit un mot simple (coccinelle, pluie, ...) dans une des langues maternelles parlées par ses élèves. Tous les mots exploités sont en lien avec des projets déjà réalisés en classe. Elle prononce le mot grâce à la phonétique inscrite au-dessous de l'illustration et leur demande qui le reconnaît. Dans certains cas, les enfants concernés reconnaissent le mot et sont fiers de le traduire en français, dans d'autres cas, soit ils ne font pas le lien entre le mot prononcé par l'enseignante et la langue parlée à la maison, soit ils n'osent pas se

manifester. L'illustration est alors montrée à tous les élèves pour que le mot prononcé ait une signification. Le mot est alors traduit, répété et appris par l'entier de la classe. L'enseignante demande ensuite à chacun des élèves de traduire ce mot dans sa langue maternelle et tous ont un moment, s'ils le souhaitent, pour s'exprimer à haute voix devant la classe. L'alphabet du mot est ensuite comparé avec l'alphabet affiché en classe et les élèves doivent trouver des similitudes ou des différences s'il y en a. Enfin, les élèves, aidés de l'enseignante, répètent tous les mots appris depuis quelques semaines dans les différentes langues. Durant l'activité, Carole ne cesse de leur poser des questions du type : « Qui reconnaît ce mot ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Qui arrive à le traduire dans sa langue maternelle ? Est-ce qu'il y a des similitudes entre le mot prononcé et la traduction en français ? ». Les mots sont ensuite affichés en classe avec leur illustration.

Carole est à nouveau ici dans une logique d'interconnaissance et de recherche de cohabitation des cultures au sein de sa classe. Si Carole accueille les témoignages langagiers des élèves, c'est parce qu'elle sait que les registres légitimes de la parole ne sont pas des savoirs mais des normes. Elle les exploite pour aller vers différents savoirs que ce genre de démarche permet de conceptualiser. En découvrant différents mots dans les langues parlées par ses élèves et également en français, elle cherche à leur permettre d'entrer dans la culture scolaire sans renier leur héritage (Maulini et Wandfluh, 2004). Les savoirs en jeu dans cette activité touchent à nouveau au français : confronter différentes langues, apprendre du vocabulaire en français et dans d'autres langues, comparer différents alphabets et finalement apprendre à s'exprimer oralement en grand groupe. Pendant cette activité, Carole ne cesse de les questionner et respecte un schéma de formulation spécifique : elle pose des questions à ses élèves et les sollicite à de nombreuses reprises. Les élèves répondent et leurs réponses sont validées ou invalidées. L'enseignante se sert ensuite de leurs réponses pour amener différentes notions de français, comme par exemple, la reconnaissance de sons, l'apprentissage de vocabulaire ou la comparaison de différents alphabets. Il s'agit là d'un rapport scolaire au savoir : l'enseignant questionne ses élèves et ils répondent.

5.3. Entre unité et diversité, égalité et équité

Ces deux pratiques, mettent en lumière le fait que les savoirs sont transmis avant tout de manière verbale. Le langage graphique n'est évoqué que pour comparer les différents alphabets, mais n'est pas plus approfondi. Nous pouvons donc identifier une régularité dans ses pratiques. Du point de vue de son rapport au savoir, nous pouvons nous demander si les représentations de l'altérité qu'a cette professionnelle, ne la poussent pas à privilégier des pratiques orales d'enseignement parce qu'elle pense que les élèves allophones apprendront plus facilement la langue française en passant par l'oral. A ce stade de notre recherche, nous ne pouvons que nous questionner.

Du point de vue de son rapport à la culture, Carole s'appuie sur un certain convivialisme (Maulini et Vanini De Carlo, 2018), en créant du lien et en faisant dialoguer les différentes cultures et langues au sein de sa classe, pour entrer progressivement dans des savoirs, ici en français. Pour elle, s'intéresser à la culture et à la langue de ses élèves et de leur famille lui permet également de faire passer un message « vous avez une différence, mais en tout cas elle ne me dérange pas ». Les différences de chacun de ses élèves sont respectées et accueillies sans toutefois verser dans un relativisme qui ne lui permettrait pas de développer une culture commune (Zakhartchouk, 1999). « Moi je suis une vaudoise. C'est-à-dire que je trouve qu'il y a des impondérables auxquels les autres doivent s'adapter, mais je trouve qu'on a un pas à faire aussi pour que les gens se sentent accueillis comme ils sont ».

Deux dilemmes ressortent clairement des entretiens menés avec Carole. Le premier concerne la langue parlée en classe avec les élèves allophones. Doit-elle être équitable et ne pas parler la langue maternelle de l'enfant si elle la connaît, par respect et par souci d'équité pour les élèves dont elle ne parle pas la langue maternelle ? Ou au contraire doit-elle se servir de « cet outil » pour créer du lien avec les élèves qui parlent une langue qu'elle maîtrise ? Quant au deuxième, il concerne les pratiques qu'elle met en place dans sa classe. Soucieuse d'accompagner au mieux chacun de ses élèves, elle se questionne quant à la différenciation. Doit-elle proposer les mêmes activités (ateliers, plans de semaine, ...) à des enfants de culture différente qui ne comprennent et ne parlent pas le français et tenter de construire un socle et des savoirs communs, ou doit-elle proposer des aménagements et des adaptations de la tâche voire même des activités différentes ? Sa crainte étant de ne pas suffisamment les stimuler : « J'ai le souci que si j'adapte trop, je ne leur propose plus suffisamment de nourriture (...) J'ai aussi le souci des fois qu'on soit trop en-dessous. (...) Et je trouve important de les tirer en avant ».

Ces deux dilemmes sont en lien direct avec les pratiques que Carole met en place dans sa classe. Comment créer de l'unité dans la diversité, *via* une égalité de traitement ou une différenciation plus équitable : ces deux préoccupations sont ancrées dans une préférence pour la concorde et l'intégration sociale, contre le conflit et la hiérarchisation des points de vue.

6. Conclusion

Les analyses de nos premières données nous ont permis d'apporter un éclairage partiel et contextualisé quant aux savoirs enseignés, au rapport au savoir et au rapport à la culture d'une enseignante confrontée à la diversité culturelle à l'entrée dans l'école. Un certain convivialisme colore les pratiques de cette enseignante. Cette analyse nous permet de faire l'hypothèse que le rapport convivialiste au monde des enseignants induit chez eux un rapport de cohabitation entre les cultures. Elle cherche ainsi un rapport apaisé entre les différentes cultures qui serait ainsi la base d'une bonne intégration des savoirs et de la culture scolaire, suisse et francophone dans notre cas.

Rappelons cependant qu'il ne s'agit que d'un cas et donc les résultats doivent être interprétés avec prudence. Le lien entre le rapport à la culture, le rapport au savoir, les dilemmes vécus et les pratiques mises en place par les enseignants à l'entrée dans l'école seront davantage développés dans les phases ultérieures de notre recherche.

Lorsque l'on parle de rapport aux langues et aux cultures différentes, la Suisse est sans doute un cas spécifique. En effet, le pays comptant quatre langues nationales plus une pratique de plus en plus quotidienne de l'anglais dans les grands centres urbains, le rapport et la communication entre des langues différentes est sans doute très différent par rapport à un pays comme la France, où une seule langue est clairement dominante. Le multilinguisme est donc partie intégrante de la culture suisse et donc aussi scolaire suisse, ce qui donne sans doute des résultats très différents de ce que nous pourrions trouver dans d'autres pays. Beaucoup de Suisses ont eux-mêmes plusieurs langues à la maison et donc les enseignants ont de fait ce multilinguisme.

Enfin, après le Luxembourg, c'est en Suisse que le nombre d'étrangers est le plus important en Europe. Chaque enseignant a eu, lorsque lui-même était enfant, des camarades qui parlaient italien, espagnol, portugais et cela donne sans doute des parcours de vie et un rapport au savoir spécifique, qui ensuite percole dans les pratiques pédagogiques que l'enseignant met en place pour ses propres élèves.

Références

- Bimbenet, E. (2011). *L'animal que je ne suis plus*. Paris : Gallimard.
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'entretien de terrain*. Paris : La découverte.
- Beillerot, J. (2000). Le savoir une notion nécessaire. Dans N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Bolsterli, M. et Maulini, O. (2007). L'entrée dans l'école : quels savoirs pour quelle scolarisation ? Dans M. Bolsterli et O. Maulini (dir.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (p. 7-20). Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Éditions Retz.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Chenal, P. (2018). *Des enseignants vaudois face à la diversité culturelle à l'entrée dans l'école : dilemmes éprouvés et pratiques professionnelles*. Projet de thèse de doctorat, approuvé par le Collège des docteurs de la Section des sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Direction : Olivier Maulini. Repéré à : <https://www.unige.ch/fapse/life/files/7415/2541/2292/these-chenal.pdf>
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Fides.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 1-24. Repéré à : https://www.jstor.org/stable/20466623?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2018). La culture peut-elle mélanger les torchons et les serviettes ? *Nectart*, 1(6), 88-96. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-nectart-2018-1-page-88.htm?contenu=resume>
- Maulini, O. et Wandfluh, F. (2004). Une pratique vaut mille mots. *Éducateur*, 5, 8-9.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O., Meyer, A. et Mugnier, C. (2014). Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques. *Carnets des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, Genève.
- Maulini, O et Vincent, V. (2016a). *Connaissance, savoir et compétence : une théorie pragmatique de la cognition*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2016b). *Que penser... du savoir ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 28 novembre 2018: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1607.pdf>
- Maulini, O. (2017). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 20 janvier: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>

- Maulini, O. et Vanini De Carlo, K. (2018). Le convivialisme enseignant : une identité en formation ? *Educateur, Enseigner : (re)définitions d'une identité professionnelle*, p. 25-27. Consulté le 19 avril 2019: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107327>
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF.
- Passerieux, C. (2007). Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle. Dans M. Bolsterli et O. Maulini (dir.), *L'entrée dans l'école : Rapport au savoir et premiers apprentissages* (p. 89-104). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Piguet, E. (2017). *L'immigration en Suisse. Soixante ans d'entrouverture*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Simard, D. (2017). Éducation et culture ou la question du sens dans un monde de problématique. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 30-46. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/ethiqueedufor/2017-n3-ethiqueedufor03377/1042935ar.pdf>
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Touraine, A. (1995). L'école du sujet. Dans A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire* (p.135-154). Paris : Les Entretiens Nathan, Actes V, Nathan.
- Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève* [Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse]. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93921>
- Vincent, V. (2019). Éprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de la formation. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants* (p. 25-44). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Postface

Yves Chevillard

Université d'Aix-Marseille

1. Un matériel langagier problématique

Il est toujours possible, quoique rarement facile, d'ajouter avec à-propos à un ensemble de contributions dont la richesse des points de vue autant que l'acuité des visées impressionnent. Je m'y risquerai pourtant, en usant pour cela d'une petite déviation, d'un petit *clinamen*, stratégie minimaliste dont Georges Perec a pu dire (2003, p. 317) : « Nous avons un mot pour la liberté, qui s'appelle le clinamen, qui est la variation que l'on fait subir à une contrainte... ». Ce *clinamen*, c'est celui que crée la TAD, la *théorie anthropologique du didactique* (Chevillard, 2019), dont je convoquerai ci-après, le plus sobrement possible, certains concepts de base. Mais peut-être n'est-il pas inutile de rappeler, en préambule, que, à l'instar de ses congénères, ce petit texte appelle l'*étude*, et que le mot même d'étude porte en lui, étymologiquement, l'idée d'effort insistant.

Au point de départ des analyses qui suivent se trouve un fait primordial : le mot *savoir* est un mot difficile, incommode, inconfortable ; et ce, apparemment, depuis toujours. Son sens courant résulte d'une métaphore qui a opéré sur le latin *sapere*, lequel signifie d'abord « avoir du goût » (comme un vin ou un parfum ont du goût), mais s'applique aussi à un homme qui a du goût et, par un glissement décisif pour nous, qui a du *discernement* (Martin, 1941/1976, p. 226). Un dictionnaire étymologique de la langue anglaise (Ayto, 2005, p. 436) précise ainsi, à l'entrée *Sapient* (« sage », « sagace »), que le latin *sapere* d'où ce mot dérive « combined the notions of 'appreciating flavour' and 'fine discrimination'... » Nous y voici : « discernement », « distinction », « discrimination » sont ici des mots-clés. Le non-discernement, c'est la bêtise, la bêtise crasse ; j'emprunte à l'article « Discernement » de *Wikipédia* cette splendide et désolante illustration :

... le 8 mai 2017 *The Guardian* révèle que 105 planches d'herbiers scientifiques datant du milieu du XIX^e siècle ont été, lors de leur prêt pour étude par le Muséum national français d'histoire naturelle à l'Herbarium de Brisbane, Australie (...) détruites, en dépit des descriptifs transitaires très précis, par des douaniers australiens appliquant sans discernement les lois australiennes visant à empêcher l'introduction d'espèces invasives.

Le latin *discernare* signifiait « séparer en triant ». Savoir, donc, c'est savoir faire des distinctions (et, par suite, écrit Martin toujours, « se connaître en, comprendre, savoir »). On sait aussi que la langue latine avait le verbe *scire*, « savoir », qui nous a donné *science* mais guère plus (sinon *escient*, *omniscient*, etc.), et aussi les anciennes graphies *scavoir* et *sçavoir*, vivantes encore au XVII^e siècle, mais étymologiquement fautives. En latin classique, ainsi, *sciens sum* par exemple veut dire « je suis au courant de ». On voit qu'il faut rester modestes par rapport à une certaine emphase « épistémologique » souvent de mise dans la noosphère de l'enseignement à propos de savoir(s).

La langue anglaise, quoique d'ascendance en partie fort différente, ne dit guère autre chose. Un dictionnaire étymologique en ligne (Harper, 2001-2020) précise ainsi que *to know* dérive du vieil anglais *cnawan* qui signifiait « perceive a thing to be identical with another » et, corrélativement, « be able to distinguish », enfin, d'une manière générale, « perceive or understand as a fact or truth » (comme opposé à *believe* « croire »). D'autres mots encore placent au point de départ de nos épopées intellectuelles contemporaines cette sensorialité même. Le français *sagace* (ou l'anglais *sagacious*) dérive du latin *sagax*, lequel signifie « qui a l'odorat subtil », d'où, au figuré, « pénétrant », « qui sait découvrir », et dérive lui-même de *sagio* « sentir finement ». Le petit mot anglais de *skill*, dont nous n'avons pas l'équivalent en français, ce qui ne laisse pas de peser sur notre rapport à la connaissance, est un condensé de tout cela et nous fait remonter aux plus anciennes conceptualisations du cognitif. Sur ce point, on souffrira que je cite le texte même de John Ayto (2005, p. 459) :

Skill etymologically denotes not a physical accomplishment, but the mental capacity to make 'distinctions'. It was borrowed from Old Norse *skil* 'distinction, discernment, knowledge', whose relatives include Dutch *geschil* 'difference', and which goes back ultimately to the prehistoric Germanic base **skel-* 'divide, separate' (source also of English *scale*, *shell*, *shield*, etc). The modern English sense emerged in the 13th century.

Ainsi donc, « savoir », appréhendé de l'extérieur, peut se résumer, certes grossièrement, en deux traits. Savoir, c'est d'abord « avoir du flair » (avoir du nez, avoir le nez fin, avoir le nez creux, etc.). C'est, ensuite, « faire des distinctions subtiles », voire « couper les cheveux en quatre ». (La langue anglaise, semblablement, a l'expression *to split hair* « make over-fine distinctions », et cela depuis les années 1650, précise Harper.)

En français, à côté de *savoir*, nous avons, bien sûr, *connaissance*. Le tableau s'éclaire-t-il pour autant ? À propos du verbe *connaître*, le *Dictionnaire historique de la langue française* précise ceci (Rey, 1993, p. 475) : « La valeur de "savoir que qqch, qqn existe, avoir une idée de qqch, qqn" (v. 1050) s'est imposée comme l'emploi le plus courant du verbe. » Et ce dictionnaire continue ainsi : « Depuis le XII^e s. (1160), *connaître* signifie particulièrement "avoir dans l'esprit en tant qu'objet de pensée analysé", doublet, quelquefois emphatique, de *savoir* (ce dernier s'appliquant surtout aux choses concrètes) ». On sait que ce doublet « manque » à la langue anglaise, ce que Harper semble regarder comme une exception presque heureuse :

Once widespread in Germanic, the verb [*to know*] is now retained there only in English, where it has widespread application, covering meanings that require two or more verbs in other languages (such as German *wissen*, *kennen*, *erkennen* and in part *können*; French *connaître* "perceive, understand, recognize," *savoir* "have a knowledge of, know how;" Latin *scire* "to understand, perceive," *cognoscere* "get to know, recognize..."

Ce doublet n'est pas sans poser problème. On dit « une connaissance », « des connaissances ». Dans la langue française jusqu'aux années 1980, on ne dit pas « un savoir », « des savoirs » : dans les premières versions du logiciel *Word*, du reste, ces expressions sont à tout coup soulignées de rouge comme fautives. Plus d'un siècle auparavant, le *Dictionnaire de la langue française* (1863-1872) d'Émile Littré dit classiquement du substantif *savoir* : « usité seulement au singulier. Connaissance acquise par l'étude, par l'expérience. » C'est la situation qui prévaut encore dans l'anglais de la plupart des anglophones natifs : on ne dit pas « knowledges », on ne dit pas « a knowledge » (hormis dans des

formulations comme « He has a knowledge of carpentry »), s'obstine-t-on à nous répéter. Même s'il y a des contre-exemples, au reste parfois douteux, il se produit il y a quelques décennies un changement, une révolution de palais : nous osons dire alors « un savoir, des savoirs ». Mais en 1969 encore, Michel Foucault publie un maître ouvrage intitulé « Archéologie *du* savoir ». Et on parlera, un peu plus tard, de « rapport *au* savoir ». Pourtant, dans le même temps, il devient possible, mais reste contingent, de parler de rapport à *un* savoir, à *ce* savoir, etc. Nous sommes là à un carrefour.

2. Rapports à un objet

Je résume. La langue française apporte *savoir*, au singulier. Nous passons de l'indénombrable (« le savoir ») au dénombrable (« un savoir », « des savoirs »). Qu'en est-il alors du *rapport* au savoir, et à *tel* savoir ? Dans ce qui suit, je me ferai le témoin d'une histoire vécue, celle qui a commencé pour moi à la fin des années 1970, en insistant sur la logique du travail des concepts plutôt que sur le détail historique de leur surgissement.

Que l'on parle du savoir ou des savoirs, ce qui pêche, c'est tout simplement le sens que l'on donne à ces expressions, à « un savoir » comme à « savoir », tout court. Qu'est-ce donc qu'un savoir ? Savoir que la racine carrée de 2 s'écrit $\sqrt{2}$, est-ce « un savoir » ? Savoir que le symbole de la racine carrée a été regardée parfois comme reprenant l'initiale du mot latin *radix* (« Radical symbol », n.d.), est-ce un savoir ? D'aucuns répondront affirmativement. Pourtant la multitude innombrable des exemples que l'on est amené à considérer en pratique, par exemple dans le seul champ de la didactique des mathématiques la plus classique, va conduire d'abord, dans ce qui deviendra la TAD, à la notion d'*objet de savoir* : objet à propos duquel on peut « savoir des choses ». Il devient dès lors possible de parler du rapport à *un objet de savoir*. L'unité du supposé « rapport au savoir » est de ce fait brisée, à ceci près que « le savoir » devient un objet supposé *parmi d'autres*, sur lequel on peut peut-être « savoir des choses ».

Ici, je le note en passant, il faut avoir à l'esprit une propriété fondamentale de la TAD, qui appartient à son noyau théorique le plus profond : on y postule ce que je nommerai une *ontologie « euclidienne »*, au sens suivant : ce qui existe pour elle existe en toute « taille » (comme il en va d'un cercle ou d'un triangle : on n'en est pas moins cercle ou triangle pour être un très petit cercle ou un très grand triangle). Un « objet de savoir », ainsi, ce peut être aussi bien « le symbole de la racine carrée » que « la géométrie » ou « les mathématiques », voire « les disciplines scolaires », etc. Cette invariance à travers la variation des « tailles » des objets est installée au cœur de la TAD. (Bien entendu, cependant, tout n'y est pas ainsi invariant par la « taille ».)

Je reviens à l'expression « objet de savoir ». Le problème, ici, c'est, encore et toujours, le mot *savoir* lui-même. Y a-t-il des objets, et pour qui ou quoi, qui ne soient *pas* objets *de savoir*, des objets sur lesquels, pour certains, il n'y aurait « rien ou presque à savoir », des objets épistémologiquement négligeables, qui ne seraient ni sus ni à savoir, et qui ne feraient pas savoir, ne participant pas du supposé savoir comme totalité supérieure ? On voit poindre ainsi ce qui est pour tout scientifique (au sens actuel du mot) un piège : la connivence avec une hiérarchie de valeurs, quelle qu'elle soit, qu'il s'agira au contraire, pour la recherche, non de ratifier, mais bien d'expliquer (dans sa genèse, sa structure, ses fonctions, etc.). Que l'on cède sur ce point, et l'on voudra alors, en tant que scientifique (en tant que didacticien en ce qui me concerne), situer « le savoir », et tout objet « de savoir » avec lui, au-dessus de la « simple » connaissance, par une opération plus ou moins consciente de

sanctification ou, si l'on préfère, de phallicisation épistémologique. Plus généralement, dans ce que la TAD appelle le *rapport (d'une personne) à un objet*, on sera porté à distinguer plusieurs « types » de rapport, dont le rapport « de savoir » à un objet. C'est ainsi que Paul Ricoeur écrit à la fin des années 1940, dans sa *Philosophie de la Volonté* (1949, p. 430) :

... je *dois mourir*. (...) Cette certitude est un savoir et non pas une *expérience*, le plus certain de tous mes **savoirs** concernant mon avenir, mais seulement un savoir. (...) À la différence de la vie, d'abord révélée par le sentiment, la mort est d'abord découverte par la connaissance...

Ces lignes sont citées par le *Trésor de la langue française informatisé* (ATILF, 1994) à propos du substantif *savoir*, présenté comme « souvent au singulier », mais où elles figurent pour illustrer l'emploi du... pluriel, et où elles sont précédées de cette définition de « savoir » : « Ce que quelqu'un connaît par l'étude, par l'approfondissement, par la recherche. Synon. *connaissances*... » Traduisons, si cela se peut : il y aurait ainsi les rapports « d'expérience » à un objet, et les rapports « de savoir » qui ne seraient que cela. Nous ne sommes guère plus avancés pour autant. L'art des distinctions, on l'a laissé entendre plus haut, est inhérent à l'humain : c'est le passe-temps favori d'*Homo sapiens* quand il se veut intelligent. Mais distinguer n'est pas nécessairement catégoriser, ce qui est le péché mignon, aux conséquences immenses, de certains chercheurs.

Je note en passant que l'analyse menée autour de l'usage de *savoir*, ici et ailleurs dans la noosphère de l'éducation, ignore généralement le signifiant *science* (du latin *scire*, « savoir », on l'a vu), qui semble à l'abri de nos dissonances : l'expression « rapport à la science » n'apparaît jamais dans ce qui précède, alors que le moteur de recherche *Google* prétend la voir plus de onze millions de fois sur ses serveurs (contre moins de quatre-cent mille fois pour « rapport au savoir »). Je ferai volontiers l'hypothèse que « savoir » convient mieux à l'usage noosphérique commun : il permet de manifester une ambition (n'est pas savoir qui veut), sans prendre le risque de parler de science(s) au sens moderne, c'est-à-dire au sens fort : plus d'un-e, qui ose « savoir », regimbera devant « science ». Or, pourtant, la didactique, telle du moins que je la conçois, se veut une science, une science en devenir autant qu'on voudra, mais une science. Peu importe au reste pour ce qui nous occupe ici : la distinction ancienne entre « science » (au niveau supérieur) et « art » (au niveau inférieur) ressemble fort à la distinction doxique entre « savoir » et « connaissance ». Sur ce point, le lecteur intéressé pourra revenir aux riches analyses de Raymond Williams (1983, pp. 276-280), dont j'extrais seulement cette délectable observation à propos de la fabrication des cadrans d'horloge :

In 1678 'dyalling' (the making of dials) was described as 'originally a Science ... yet ... now ... no more difficult than an Art', which seems to express a distinction between a skill requiring theoretical knowledge and a skill requiring only practice.

Tranchons donc. La TAD introduit une notion cardinale, sur laquelle tout le reste s'appuie : la notion de *rapport d'une personne x à un objet o*, noté $R(x, o)$. Ce rapport, c'est l'ensemble de tout ce qui rattache x à o : ce que x « sait » de o , ce que x peut faire et fait avec o , les sentiments (de désir, de haine, etc.) qu'elle nourrit à son endroit, les rêves où o lui apparaît, les fantasmes que o lui inspire, les projets que x forme et qui incluent o , etc. On dira alors que x *ne connaît pas o*, ou que o *n'existe pas pour x*, si ce rapport est l'ensemble vide, c'est-à-dire si l'on a : $R(x, o) = \emptyset$. On dira de même que la personne x *connaît l'objet o* ou que o *existe pour x* si le rapport de x à o *n'est pas vide*, c'est-à-dire si l'on a : $R(x, o) \neq \emptyset$. Cette définition est (volontairement) minimaliste : tout lecteur de ces lignes, j'en

prends le pari, connaît en ce sens l'objet « Équations du second degré », quand bien même son rapport actuel à cet objet se laisserait résumer par le seul énoncé : « J'avais horreur de ça ! » On voit, bien sûr, que ce qui va importer pour le chercheur, et en fait pour quiconque à un rapport non vide à x ou à o , c'est l'analyse, plus ou moins poussée, d'un tel rapport $R(x, o)$.

Le rapport $R(x, o)$ est lui-même un objet. (Un objet est tout ce qui existe pour au moins une personne.) Dans une classe où l'objet o appartient à l'univers des objets à enseigner, l'enseignant de la classe, y , aura non seulement un rapport $R(y, o)$ non vide, mais encore un rapport non vide au rapport de tel élève x à o , ce qui s'écrit : $R(y, R(x, o)) \neq \emptyset$. (En ce point, le lecteur qui aurait détesté les équations du second degré va peut-être commencer à me détester vraiment.) Mais il convient d'enrichir encore un peu l'univers d'objets évoqués jusqu'ici.

À côté des personnes x , il y a les institutions I et, plus précisément, les positions institutionnelles p . Dans une classe, ainsi, il y a la position d'élève, p_e , et la position d'enseignant, p_E . Dans une famille, il y a, semblablement, la position de parent et la position d'enfant, etc. Pour chaque position p et pour chaque objet o , l'institution I dont relève p définit un rapport de p à o , noté traditionnellement $R_I(p, o)$, dit rapport institutionnel (ou positionnel) de p à o . (Le rapport $R(x, o)$ de la personne x à l'objet o , est, bien entendu, appelé rapport personnel de x à o .) Notons au passage que p ne connaît pas – et souvent « n'a pas à connaître » – la plupart des objets existant dans la société : on a ainsi en général $R_I(p, o) = \emptyset$. Pour occuper valablement une position p , une personne x doit avoir aux objets o que p connaît, c'est-à-dire tels que $R_I(p, o) \neq \emptyset$, un rapport $R(x, o)$ « conforme » au rapport $R_I(p, o)$. (Je renonce ici à entrer dans un plus grand détail à ce propos.) On dit alors que la personne x est assujettie à p . Une même personne est assujettie en même temps à un grand nombre de positions, bien sûr. En particulier, x connaît la position p : $R(x, p) \neq \emptyset$. Pour toute personne x , l'ensemble des objets o tels que $R(x, o) \neq \emptyset$, c'est-à-dire que x connaît, constitue l'équipement cognitif de x . On parle de même de l'équipement cognitif de p . Tout cela évolue avec le temps. (Je note ici que la liberté de la personne x naît d'un jeu plus ou moins maîtrisé avec ses assujettissements : on se libère d'un assujettissement devenu pesant en contractant un nouvel assujettissement, antagoniste du précédent.) D'une manière générale, la « mise en conformité » des rapports personnels de x avec les rapports institutionnels de p donne lieu à une préparation (parfois réduite à presque rien, certes), comme on le voit avec le cas d'une personne y qui doit venir occuper la position p_E par exemple. (Je touche là à la question des curriculums, sans m'y arrêter davantage.)

Qu'advient-il alors du « rapport au savoir » ? J'en dirai simplement, pour le moment, ceci : il se peut que, pour telle personne x ou telle position p d'une institution I , il existe un objet que ces instances nomment « le savoir », objet que je noterai ici $\$$, en sorte qu'on aura $R(x, \$) \neq \emptyset$ et $R_I(p, \$) \neq \emptyset$. Il resterait, bien entendu, à explorer le contenu de ces rapports supposés. Mais il nous faut avancer encore un peu.

3. À l'origine des rapports

D'où viennent donc les rapports aux objets ? La TAD avance une réponse matérialiste fondée sur l'analyse de l'activité humaine – de toute activité possible. Premier postulat de cette analyse : une activité humaine se laisse modéliser par une succession de tâches t_1, t_2 , etc., de différents types T_1, T_2 , etc. « Faire une addition » est un type de tâches T et « additionner 27 et 58 » est une tâche t de ce type. N'oublions pas que tout cela s'applique à toute activité : « se brosser les dents » est un type de

tâches, « prendre une douche » aussi, « répondre au téléphone » itou, et ainsi à l'infini. Deuxième postulat : pour accomplir des tâches t d'un type T , on doit disposer d'une *technique* τ (« tau »), c'est-à-dire d'une « manière de faire » spécifique (une manière d'additionner deux nombres entiers, de se brosser les dents, etc.). Le système formé par un type de tâches T et une technique τ relative à T , que je noterai $\Pi = [T / \tau]$, est ce qu'on nomme le *bloc de la praxis*. Voici alors un troisième postulat : un bloc $\Pi = [T / \tau]$ ne peut pas vivre longtemps, dans une institution donnée, ou chez une personne donnée, sans un bloc « justificatif », qui prétende expliquer pourquoi la technique τ réussit sur les tâches du type T . L'analyse conduit alors à mettre en évidence deux « couches » justificatives : la première prend la forme d'un discours raisonné θ (« thêta minuscule ») sur la technique τ , discours qu'on nomme pour cela une *technologie* ; la seconde a de même la structure d'un discours justificatif, relatif à la technologie θ (laquelle est justificative de la technique τ mais non nécessairement d'elle-même) : ce discours, c'est la *théorie* Θ (« thêta majuscule »). Prenons garde que ce que la TAD nomme type de tâches, technique, technologie, théorie est relatif à l'institution ou à la personne à laquelle on se réfère – pour la TAD, dans la société où nous vivons, un enfant de trois ans a ainsi une théorie des papas, des brosses à dents, etc. Le système formé par une technologie θ et une théorie Θ relative à la technologie θ , système que je note $\Lambda = [\theta / \Theta]$, est le *bloc du logos*. Le système formé ensemble par les blocs de la *praxis* et du *logos* constitue une *praxéologie* ρ notée $[T / \tau / \theta / \Theta]$. C'est là, en vérité, le plus simple des types de praxéologies : une telle praxéologie est dite pour cela *ponctuelle*. On observe, dans la réalité sociale, des systèmes plus ou moins complexes faits de praxéologies ponctuelles.

Peut-on maintenant définir la notion de savoir ? Sans doute, si l'on y tient, par exemple parce que cela simplifie nos énoncés. Un savoir, c'est un complexe praxéologique \mathcal{P} , qui peut être une chose très compliquée, mais qui peut aussi se « réduire » à une « simple » praxéologie ponctuelle ρ . La chose affleure dans les langues européennes. Ainsi, un dictionnaire en ligne de la langue anglaise, sollicité à propos de l'adjectif *knowledgeable* (« savant », « instruit »), propose cette explicitation : est *knowledgeable* quiconque est (c'est moi qui souligne) « thoroughly acquainted with and skilled in something through study or experience » (Ricœur, es-tu là ?!). On retrouve bien ici tant le *logos* (« acquainted with ») que la *praxis* (« skilled in ») ; les exemples pourraient être multipliés. Si \mathcal{P} est un savoir, c'est-à-dire un certain complexe praxéologique, le rapport d'une personne x ou d'une position p à \mathcal{P} n'est rien d'autre que ce que nous notons $R(x, \mathcal{P})$ et $R(p, \mathcal{P})$. Étudier le rapport au savoir \mathcal{P} d'une instance donnée (personnelle ou positionnelle), que je noterai \hat{i} pour faire court, soit donc le rapport $R(\hat{i}, \mathcal{P})$, c'est en particulier étudier le rapport de \hat{i} aux types de tâches, aux techniques, aux technologies et aux théories dont se compose le complexe praxéologique \mathcal{P} . Pour toute instance \hat{i} (personnelle ou positionnelle), l'ensemble des complexes praxéologiques \mathcal{P} tels que $R(\hat{i}, \mathcal{P}) \neq \emptyset$, c'est-à-dire les complexes praxéologiques que \hat{i} connaît, constitue l'équipement praxéologique de \hat{i} .

L'étude « du savoir », c'est l'étude de l'infinitude des savoirs et des rapports à ces savoirs. Cette étude met en jeu tous les objets o dont l'équipement praxéologique des personnes et des institutions se compose. Les rapports $R(\hat{i}, o)$ – est-il utile de le préciser ? – naissent des activités où ces objets sont impliqués par les praxéologies que nous y mettons en œuvre. (Souvent, un professeur de mathématiques a ainsi, à l'objet « Équations du second degré », un rapport engendré par l'enseignement qu'il en donne, et qui n'est souvent pas beaucoup plus « riche » que cela, faute de le rencontrer en d'autres activités : le schéma est général.) Pour comprendre ce qui nous intéresse en tant que chercheurs, c'est non seulement une foule de praxéologies mais aussi la multitude des objets qui les composent (et qu'ils font vivre), si ténus soient-ils, qu'il nous faut étudier.

Il n'est pas de « point oméga » des savoirs, qui les subsumerait tous. L'idée *du* savoir, de l'objet $\$$ comme totalisation des savoirs et de leur armature objectale, a des conséquences simplificatrices souvent fâcheuses, et qu'il nous échoit d'analyser. L'hypostasiation du mot « savoir » nourrit comme souvent une polémique doucereuse : il y aurait ce qui est savoir et ce qui ne l'est pas. Elle conduit à éloigner du champ d'étude, et même du domaine de vie, nombre de réalités humaines que le chercheur a l'obligation épistémologique de regarder comme scientifiquement précieuses. Tout un pan du réel humainement construit est ainsi mis en suspens, ou renvoyé en exil. Or on doit énoncer en ce point un principe anthropologique qui, dans le long terme, ne souffre pas d'exception : si humble ou insignifiant nous semble-t-il, tout objet pourra devenir ou redevenir un jour prochain objet de science ou, si l'on veut, pour les amateurs de hiérarchie, l'objet d'un « savoir supérieur ». Dans sa biographie de La Fontaine, Roger Duchêne (1990, p. 5) rapporte ainsi cet épisode bien connu :

Racine, qui l'avait un jour emmené à l'office des Ténèbres, s'aperçut qu'il s'ennuyait fort. Il lui donna une Bible pour le distraire. La Fontaine tomba sur Baruch, un des petits prophètes de l'Ancien Testament. Il y lut la prière des Juifs, et il la trouva admirable. Il le dit à Racine en lui demandant qui était ce Baruch. Puis, pendant plusieurs jours, à tous ceux de sa connaissance qu'il rencontrait, il disait seulement : « Avez-vous lu Baruch ? C'est un fort grand génie. »

Avez-vous lu Baruch ?

Références

- ATILF [Analyse et traitement informatique de la langue française] (sd). *Le Trésor de la langue française informatisé*. Repéré à : <http://atilf.atilf.fr/>
- Ayto, J. (2005). *Dictionary of Word Origins*. Londres : A & C Black.
- Chevallard, Y. (2019). Introducing the anthropological theory of the didactic: An attempt at a principled approach. *Hiroshima journal of mathematics education*, 12, 71–114.
- Discernement. (s.d.). (15 avril 2020). Dans *Wikipédia*. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Discernement>
- Duchêne, R. (1990). *Jean de La Fontaine*. Paris : Fayard.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard
- Harper, D. (2001-2020). *Online Etymology Dictionary*. Repéré à : <https://www.etymonline.com/>
- Knowledgeable. (s.d.) (15 avril 2020). *OneLook Dictionary Search*. https://www.onelook.com/?w=knowledgeable&ls=a&loc=home_ac_knowledgeable
- Littré, É. (1863-1872). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Hachette.
- Martin, F. (1976). *Les mots latins* (Édition originale, 1941). Paris : Hachette.
- Perec, G. (2003). *Entretiens et conférences, vol II (1979-1981)*. Nantes : Joseph K.
- Radical symbol. (n.d.). (15 avril 2020). Dans *Wikipédia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Radical_symbol
- Rey, A. (1993). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Ricœur, P. (1949). *Philosophie de la Volonté. Le Volontaire et l'Involontaire*. Paris : Aubier.
- Williams, R. (1983). *Keywords. A vocabulary of culture and society*. Londres : Fontana Paperbacks.

Présentation des auteur·e·s

Mohammed Saïd AROUI est doctorant en Sciences de l'Éducation dans l'Unité Mixte de Recherche EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoirs) de l'université Toulouse Jean-Jaurès, entrée 1, phénomènes didactiques. Il est membre de l'équipe de didactique clinique. Ses recherches actuelles portent, en didactique clinique, sur les pratiques d'inspection en EPS en tension entre contrôle et accompagnement selon une approche rapprochée entre la France et la Tunisie dont il est originaire. Sa soutenance de thèse est prévue en novembre 2020. saidhand92@hotmail.fr

Dorothée BAILLET est postdoctorante en Sciences de l'Éducation et fait partie du Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation (CRSE) à l'Université libre de Bruxelles. Ses travaux de recherche portent essentiellement sur l'échec et la réussite à l'université, l'étude du rapport au savoir des étudiant·e·s et des caractéristiques des savoirs universitaires. Depuis peu, elle s'intéresse également aux pratiques pédagogiques en contexte universitaire ainsi qu'à l'articulation des croyances épistémologiques, des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques des enseignant·e·s du secondaire. Jusqu'en 2017, elle a également été responsable du dispositif d'aide à la réussite des étudiant·e·s de la Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation. dbaillet@ulb.ac.be

Thomas BARRIER est titulaire de la chaire de didactique comparée à la Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation de l'Université libre de Bruxelles (ULB). Il est coordinateur de la filière des Sciences de l'Éducation et président de la section interfacultaire de l'agrégation de son université. Après un doctorat en didactique des mathématiques (Université Lyon 1, 2009) et une expérience de formateur d'enseignants en mathématiques (ESPE Lille Nord de France, Laboratoire de Mathématiques de Lens, Université d'Artois), ses intérêts de recherche s'ouvrent ces dernières années d'une part aux approches comparatistes en didactiques et d'autre part aux perspectives socio-didactiques en éducation. C'est cette dernière perspective qui l'a amené à s'intéresser aux concepts de rapports aux savoirs et de malentendu socio-cognitif dans la perspective de travailler à leur articulation avec les concepts clefs de la didactique des mathématiques (milieu et contrat en particulier). thomas.barrier@ulb.ac.be

Chantale BEAUCHER est professeure titulaire au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke où elle est rattachée aux programmes d'enseignement professionnel. Elle est également directrice de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec et chercheure au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (Réverbère). Elle s'intéresse au rapport au savoir des enseignant·e·s de formation professionnelle, aux élèves à besoins particuliers de formation professionnelle et a développé au fil des ans une expertise sur les organisateurs graphiques, en particulier les cartes heuristiques (*mind map*), en contexte d'enseignement-apprentissage. Chantale.Beaucher@usherbrooke.ca

Marie-Claude BERNARD est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation obtenu en cotutelle à l'Université Paris Descartes et à l'Université Laval. Elle est professeure agrégée à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Chercheure au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), elle mène des activités de recherche portant sur l'étude des rapports aux savoirs, l'utilisation des récits de vie en tant

qu'outil de recherche et de formation, l'analyse de la vulnérabilité à l'école et de questions sociales et éthiques associées aux savoirs scolaires en privilégiant les approches interactionnistes. Elle est membre de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) dont elle est actuellement la vice-présidente, ainsi que membre de l'Association Science et bien commun (ASBC).
marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ est maître de conférences, habilité à diriger des recherches, à l'université de Caen Normandie. Il est chercheur au Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation et formateur à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Normandie Caen, où il dirige la recherche. Ses travaux se situent dans une approche interdisciplinaire en sciences humaines, inspirée des sciences de l'éducation. Il s'intéresse à la subjectivité des acteur·trice·s, en particulier des professionnels de l'éducation, et étudie leurs métiers à partir de leurs expériences personnelles. Il développe depuis plusieurs années une approche épistémologique et méthodologique interdisciplinaire originale visant à prendre en compte le sujet dans l'activité de recherche en sciences humaines. Outre ses publications académiques au sein de revues de recherche, il a notamment écrit ou codirigé plusieurs ouvrages : *Des professionnalités sous tension* (De Boeck Université, 2015), *L'apprentissage du métier d'enseignant* (Presses universitaires de Caen, 2015), *Compétences et savoirs pour enseigner et pour apprendre* (L'Harmattan, 2019), *Savoirs, épreuves et confiance en éducation et en formation* (Champ social, 2020), *Sujets et objets de la dévolution* (ISTE, 2020), *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines* (Champ social, 2020). pablo.buznic-bourgeacq@unicaen.fr

Marie-France CARNUS est professeure des universités en Sciences de l'Éducation Formatrice d'enseignants, elle est aussi directrice adjointe de l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR-EFTS) à l'Université Toulouse Jean Jaurès et responsable de l'axe de recherche « Savoir(s), Sujet(s), Institutions et Ingénieries de Formation » (2S2I) de la Structure Fédérative de Recherche « Apprentissage-Enseignement-Formation » 'SFR – AEF. Didacticienne en Éducation Physique et Sportive (EPS), ses travaux s'inscrivent dans l'orientation scientifique de la didactique clinique qu'elle coordonne depuis sa création. marie-france.carnus@univ-tlse2.fr

Paola CHENAL est doctorante à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle s'intéresse plus particulièrement à la diversité culturelle présente dans les classes et aux pratiques pédagogiques mises en place par les enseignant·e·s pour assumer ou non cette problématique. Parallèlement à son travail de doctorante, elle enseigne dans les classes à forte diversité culturelle, ce qui lui permet d'avoir le double regard de la praticienne et du chercheur.
Paola.Chenal@etu.unige.ch

Hela CHIH est doctorante en Sciences de l'Éducation dans l'Unité Mixte de Recherche EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoirs) de l'université Toulouse Jean-Jaurès, entrée 1, phénomènes didactiques. Elle est membre de l'équipe de didactique clinique. Ses recherches actuelles portent, en didactique clinique universitaire, sur les pratiques de formation dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement dans les Instituts Supérieurs du Sport et de l'Éducation Physique (ISSEP) en Tunisie dont elle est originaire. Ses pratiques sont en tension entre recherche et enseignement.
heloula92@gmail.com

Stéphanie DELNESTE est assistante d'encadrement en linguistique française à l'Université catholique de Louvain et à l'Université de Mons où elle enseigne la maîtrise et la pratique du français écrit. Elle termine une thèse de doctorat sur le langage des petits romans illustrés pour lecteur·trice-s débutant·e-s. stephanie.delneste@uclouvain.be

Sylvie FORTIER est conseillère pédagogique à l'Institut maritime du Québec (Collège de Rimouski) et chargée de cours à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski et au département Sociétés, territoires et développement, à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Doctorante en éducation et détentrice d'une maîtrise en éducation (UQAR, 2013), elle collabore depuis plus de 5 ans à différents projets de recherche mobilisant les concepts de croyances épistémologiques, conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes. Ses autres champs d'expertise sont principalement l'étude des parcours de vie et des parcours scolaires, les inégalités scolaires et sociales, les questions relatives aux inégalités de genre, ainsi que l'insertion professionnelle. sylvie.Fortier01@uqar.ca

Azzedine HAJJI est doctorant en Sciences psychologiques et de l'Éducation à l'Université libre de Bruxelles. Il est formateur d'enseignant·e-s à la Haute École Galilée et enseigne les mathématiques dans le secondaire. Sa thèse de doctorat, qui s'inscrit dans une perspective socio-didactique, porte sur les conceptions et pratiques d'enseignement des mathématiques s'appuyant sur la modélisation du réel, et sur leurs potentiels impacts en termes d'inégalités d'apprentissage. azzedine.hajji@ulb.be

Agnieszka JEZIORSKI est maître de conférences en sciences de l'éducation à la Faculté d'Éducation et au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), à l'Université de Montpellier. Détentrice d'un doctorat en sciences de l'éducation réalisée en cotutelle internationale à Aix-Marseille Université et à l'Université Laval, elle s'intéresse principalement à l'intégration des éducations à (éducation au développement durable, à la citoyenneté) et de questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Ses travaux portent sur l'étude de rapports aux savoirs et aux paysages ainsi que de formes d'engagement au regard des questions environnementales d'actualité. Elle s'intéresse également à l'utilisation du concept de représentations sociales dans une perspective didactique. agnieszka.jeziorski@umontpellier.fr

Liliane MBAZOGUE-OWONO est titulaire d'un *Ph.D* en didactique des sciences de l'Université Laval (Québec). Enseignante à l'École normale Supérieure de Libreville (Gabon), elle s'intéresse à l'éducation à la prévention du sida en milieu scolaire, thème sur lequel elle a soutenu sa thèse de doctorat publiée aux éditions L'Harmattan en 2014. Ses intérêts de recherche portent sur la prise en charge des questions de société dans l'enseignement des sciences, sur les liens possibles entre les cultures environnantes et les pratiques enseignantes, sur les approches de recherche qualitatives, les perspectives interactionnistes et le rapport au savoir ainsi que sur les groupes de discussions. Elle est l'auteure de plusieurs communications, de chapitres de livres avec comité de lecture (Livres en ligne du CRIRES) et de plusieurs articles parus dans des revues scientifiques (revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, revue recherches qualitatives). Elle est membre actif du Laboratoire des Sciences de la vie et de la terre (Lascivit) et de l'Association des professionnels en sciences de l'éducation du Gabon (APSEG). lili_mbazogue@yahoo.fr

Maryline NOGUEIRA-FASSE est chargée d'enseignement à l'université de Paris-Nanterre essentiellement dans le Master « Clinique de la formation », membre de l'équipe « Savoir, rapport au savoir et processus de transmission » au sein du CREF (Centre de recherche en éducation et formation), elle est titulaire d'un doctorat en Science de L'éducation. Son questionnement centré sur la formation de professionnel.le.s dans les métiers dits « du lien », tente d'ouvrir la clinique à orientation psychanalytique à l'anthropologie par l'articulation de notion psychanalytique comme « l'étayage psychique » de René Kaës et la notion de rite de passage en anthropologie. Son intérêt s'est également développé pour les dispositifs dit « d'écriture de soi » à travers la conception d'ateliers d'écriture et de séminaires d'accompagnement à l'écriture de mémoires. Elle intervient également auprès d'instituts de formation de travailleurs et de travailleuses sociales dans la perspective d'une sensibilisation à la psychanalyse. marynofas@gmail.com

Bernard REY a été professeur dans l'enseignement secondaire, puis formateur d'enseignant-e-s avant de devenir professeur à l'Université libre de Bruxelles. Il y a dirigé le département de Sciences de l'Éducation de 1999 à 2007. Ses travaux portent notamment sur les spécificités des savoirs et pratiques scolaires, ainsi que sur leurs conséquences sur les apprentissages des élèves. brey@ulb.ac.be

Caroline SCHEEPERS est docteure en Langues et Lettres et Docteure en Sciences de l'Éducation. Elle coordonne actuellement le Centre de Didactique de l'Enseignement supérieur du Pôle académique de Bruxelles. Pendant plus de vingt ans, elle a enseigné la didactique du français (du primaire au supérieur) en haute école pédagogique et à l'université. Ses recherches concernent les littéracies scolaires et académiques et, plus particulièrement, les pratiques réflexives (écrites et orales, dans l'enseignement obligatoire ou supérieur), les écrits scientifiques, la planification des apprentissages. Elle est l'auteure de deux monographies, d'une quinzaine d'articles scientifiques, d'une quinzaine de chapitres d'ouvrages et d'une soixantaine de communications. caroline.scheepers@poleacabruelles.be

Geoffrey TERRASSE est doctorant en deuxième année au sein de l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS) de l'Université Jean Jaurès de Toulouse sous la direction de Marie-France Carnus, professeure d'Université à l'INSPE de Toulouse et Pablo Buznic-Bourgeacq, maître de conférence habilité à diriger des recherches à l'INSPE de Caen. Candidat admissible au CAPEPS lors de son cursus en master MEEF, il découvre la didactique clinique de l'EPS au contact de Pablo Buznic-Bourgeacq. Son intérêt pour la recherche, né d'une première collaboration au sein du laboratoire CESAMS (Université de Caen, 2015) s'étaye lorsqu'il trouve dans la didactique clinique un cadre épistémologique structurant au regard de ses réflexions naissantes. Il s'intéresse depuis aux relations qu'entretiennent le rapport à soi du sujet enseignant-e d'EPS débutant et ses pratiques effectives d'enseignement. geoffrey.terrasse@ac-normandie.fr

Geneviève THERRIALT est professeure titulaire en psychopédagogie de la formation pratique au secondaire au sein de l'Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski (UDÉR), à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Elle est aussi codirectrice du Comité de programmes d'études de cycles supérieurs en éducation. Détentrice d'un doctorat en éducation (UQAR/UQAM, 2008) et d'un postdoctorat en didactique (Université Laval, 2009), elle mobilise depuis une quinzaine d'années les concepts de rapport aux savoirs et d'engagement auprès d'élèves du secondaire dans le cadre de la mise à l'essai de démarches éducatives interdisciplinaires en lien avec des questions

environnementales socialement vives (QSVE). Elle s'intéresse aussi aux articulations entre les croyances – tant épistémologiques que pédagogiques – et les pratiques d'enseignant-e-s engagé-e-s dans des formations initiales et continues à l'ordre secondaire, tout particulièrement dans les domaines des sciences naturelles (SN) et des sciences humaines et sociales (SHS).
genevieve_therriault@uqar.ca

Marina THIANA est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Son intérêt sur le rapport au savoir est ancré dans le « rapport à » qui permet de concilier dans ses recherches ses intérêts sur la langue comme outil d'émancipation sociale et comme outil d'analyse des pratiques et activités d'enseignant-e-s. Issue des sciences de gestion et des sciences du langage, elle combine dans sa thèse une méthodologie d'audit organisationnel avec une méthodologie issue de la tradition sociolinguistique croisées à l'esprit de recherche anthropologique dans lequel le rapport au savoir sociologique s'inscrit, afin de cerner les problématiques d'activité d'enseignement des langues en contexte migratoire. bine.anicette.marina.thiana@usherbrooke.ca

Valérie VINCENT est chargée d'enseignement, docteure et chercheuse à la l'Université de Genève (UNIGE), dans la formation des enseignant-e-s du degré primaire (FEP), à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), dans le domaine *Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire*. Membre du Laboratoire Innovation Formation Éducation (LIFE), ses recherches évoluent dans les domaines de la sociologie et de l'anthropologie des pratiques éducatives et pédagogiques, de l'influence du rapport au(x) savoir(s) des sujets sur ces pratiques et le sens des apprentissages (scolaires ou non) chez les apprenant-e-s. En 2013, elle fonde et coordonne avec Marie-France Carnus un symposium international francophone sur le rapport au(x) savoir(s) au Réseau de recherche en Éducation et en Formation (REF), qui s'est ensuite répété trois fois et qui a donné lieu à la co-direction et la publication de quatre ouvrages sur le rapport au(x) savoir(s), dont l'ouvrage ici présent (Vincent et Carnus, 2015; Therriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2017; Carnus, Baillet, Therriault et Vincent, 2019). En 2019-2020, elle réalise un projet de postdoctorat à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), soutenu par le Fond National Suisse pour la Recherche scientifique (FNS), où elle étudie et compare les problématiques de ces domaines entre la Suisse et le Québec.
valerie.vincent@unige.ch