

## Rezensionen / recensions / recensioni

Vincent, Valérie & Carnus, Marie-France (Éd.). (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Postface de Philippe Perrenoud*. Bruxelles: De Boeck supérieur. 215 p.

Le *rapport au savoir*, largement thématisé depuis plusieurs décennies ainsi que le rappellent les coordinatrices de l'ouvrage collectif dans leur introduction (voir le panorama brossé en pp.10 ss.), est complexe. Le singulier du «savoir» lui sied mal, aussi le parti a-t-il été pris de lui adjoindre, entre parenthèses, les marques du pluriel (mais alors, et nous nous interrogeons sur ce choix, pourquoi «le rapport» reste-t-il au singulier? Est-ce parce qu'il est singulier à chaque acteur, comme il va l'être démontré dans l'ouvrage? Son pluriel dans ce cas ne fait aucun doute, pourquoi les coordinatrices du livre ne l'ont-elles pas adopté aussi?). Le pluriel des «savoirs» est donc largement pris en compte tout au long du livre: «Cette pluralité d'approches considérant tantôt le savoir dans sa généralité ou le fait de savoir ou encore, d'apprendre, ou bien des savoirs particuliers, justifie notre emploi de l'expression rapport 'au(x) savoir(s)', qui souligne l'ambiguïté conceptuelle du terme 'savoir', mais qui l'appréhende aussi dans sa richesse» (p.10). Les auteurs mettent explicitement l'accent sur les savoirs du «sujet enseignant», à travers les formes de rapport au(x) savoir(s) dans les instituts de formation à l'enseignement, dans les traces de l'influence du rapport au(x) savoir(s) des enseignants en exercice à partir de l'observation des pratiques pédagogiques et didactiques. Elles élargissent aussi la conceptualisation du rapport au(x) savoir(s) dans les autres domaines de la transposition du savoir, à partir des questions du rapport au(x) savoir(s) que les apprenants se construisent *in fine* et dans la quête de comprendre comment le rapport au(x) savoir(s) est «présent, distillé, imposé dans les curricula et les institutions» (p.12).

Onze chapitres forment les deux parties de l'ouvrage. La première, forte de huit chapitres (qu'ont signés dans l'ordre: S. J. Larivée; C. Bouko, C. Caffieux & S. Van Lint; V. Vincent; M.-F. Carnus; C. Mornata; B. Charrier & A. Dubois; G. Therriault, M. Morel & S. Lescher), traite du *rapport au(x) savoir(s) des enseignants*, en convoquant des contributions dans divers domaines (école maternelle et préscolaire, école primaire, enseignement secondaire), lieux (Québec, France, Suisse, Belgique), disciplines (enseignement généraliste préscolaire et primaire, rapport au savoir des enseignants et des intervenants, influence sur les pratiques pédagogiques; didactique clinique de l'éducation physique et sportive; analyse de la complémentarité des dimensions épistémiques, identitaires et sociales du rapport au savoir des enseignants; démarches d'investigation en physique; étude des processus psychiques de dispositifs groupaux de formation et d'écriture; croyances épistémologiques en sciences et sciences humaines).

La deuxième partie composée de trois chapitres se penche sur *le rapport au(x) savoir(s) chez les apprenant et dans les curricula: les prémisses d'une circulation*. P. Heaberli & P. Jenni étudient les rapports aux savoirs construits par des élèves lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage en Éducation en vue du développement durable. D. Baillet & B. Rey se penchent sur le rapport au savoir, pratique d'études et culture disciplinaire à l'université tandis que C. Delhayé & J.-L. Wolfs comparent les positionnements entre savoirs scientifiques et croyances religieuses dans les programmes scolaires français et grecs.

Le champ est vaste, complexe, apparemment éclaté. Bernard Rey, qui signe la conclusion, va au-delà de cette impression première:

*Face à une telle dispersion, le lecteur sera peut-être tenté de conclure à une trahison de la notion de rapport au savoir telle qu'elle avait été élaborée par les orientations fondatrices. Ou bien, plus radicalement encore, il pourra trouver dans cette disparité une preuve de l'inconsistance de la notion [...]. Mais une lecture plus attentive permet de conclure autrement. [...] Ce qu'implique la notion même de «rapport» au savoir, c'est que le savoir n'est pas appréhendé, vécu, conçu, construit de la même manière pour tous. Autant de rapports au savoir que de sujets. Rien d'étonnant dès lors à ce que cette pluralité des relations au savoir se reflète dans la pluralité des approches. (p.174)*

La postface de Philippe Perrenoud prolonge cette constatation. D'emblée est posée la question: «Le rapport au savoir est-il transmissible?» (p.179) «... est-il contagieux? Autrement dit, lorsque deux personnes entrent en interaction, le rapport au savoir de l'une influence-t-il le rapport au savoir de l'autre?» (p.180) Et le sociologue de mettre en garde contre toute tentative de «normalisation» et de «transmission d'un 'bon' rapport au savoir» car, affirme-t-il, tous les rapports au savoir ne se valent pas: «Dès lors que la pédagogie se saisit du rapport au savoir comme dimension 'à travailler' dans le sens d'une plus grande ouverture aux savoirs scolaires, on rejoint dans ce registre les ambiguïtés de toute intention d'instruire et le conflit entre le désir d'égalité et le droit à la différence» (p.186).

Issu d'un symposium des rencontres du Réseau Enseignement et Formation (REF) qui s'est tenu à Genève en 2013, cet ouvrage pose concrètement la question de la pluralité des rapports au(x) savoir(s). Il montre la complexité de la problématique et, parce qu'il n'en cache rien, il permet d'approcher sa réalité, sans proposer de solution ni de recette, juste en offrant des pistes argumentées et étayées de réflexion utiles pour tout formateur d'enseignants.

*Danièle Périsset, Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève*