

Du rapport ordinaire au rapport enchanté au savoir : quels impacts sur les pratiques enseignantes et le rapport au savoir des élèves ?

Le cas de l'enseignement de la (Pré)histoire à l'école primaire

Valérie VINCENT¹

¹ Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

RESUMÉ: *Cette contribution est le texte de la conférence internationale que j'ai donnée en ligne au XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON), le 24 septembre 2021. Il présente les résultats d'un doctorat, d'un postdoctorat soutenu par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS) et de recherches actuelles, autour de la question de l'influence du rapport au savoir des enseignants·es sur leurs pratiques pédagogiques. J'y montre l'enjeu déterminant du rapport à l'énigme des enseignants·es dans leur passage plus ou moins conscient d'un curriculum « ordinaire » à un curriculum « enchanté » en classe. Ce passage signe en effet l'influence de leur rapport au savoir comme part de leur habitus, entre rapport ordinaire et enchanté aux savoirs présents dans les curricula formels.*

RAPPORT AU SAVOIR DES ENSEIGNANTS·ES, PRATIQUES PEDAGOGIQUES, HABITUS, CURRICULA, (PRE)HISTOIRE.

En premier lieu, j'aimerais préciser quelques éléments de contexte. Je suis actuellement docteure et chargée d'enseignement, formatrice d'enseignants·es du degré primaire dans le domaine du rapport au savoir à l'école, mais aussi du sens du travail scolaire et du « métier » d'élève, à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Je fais partie d'un laboratoire de recherche nommé LIFE (Laboratoire Innovation formation Education) qui a été dirigé par le passé par Philippe Perrenoud, Monica Gather-Thurler et maintenant, par Olivier Maulini. Nous travaillons entre autres à l'analyse des pratiques dans la forme scolaire et c'est dans ce cadre, que j'ai réalisé ma thèse de doctorat, toutes les recherches qui ont suivi et un récent postdoctorat au Québec, soutenu par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS)¹, sur l'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.

Mais, au-delà des enseignants·es, nous verrons que l'enjeu final de cette aventure est la question des apprentissages des élèves, du sens qu'il mettent au monde qui leur est présenté par l'enseignant et au final, quel citoyen et citoyenne l'école contemporaine cherche à former. Mon passé d'enseignante du

¹ Vincent, 2019-2020) : <http://p3.snf.ch/project-18447> et <https://www.uqar.ca/nouvelles/uqar-info/3336-regard-croise-sur-l-enseignement-des-sciences-humaines-et-sociales-en-suisse-et-au-quebec>

degré primaire à Genève et en Amérique latine dans des quartiers défavorisés a aussi forgé cette volonté de questionner ces enjeux.

1. Partir de «ce que montre immédiatement le·la professeur»...

Les recherches d'ESCOL en France, de Bernard Charlot au Brésil et de celles qui l'ont suivi en Europe et en Amérique latine ont particulièrement montré les enjeux déterminants du rapport au savoir des élèves dans leur expérience scolaire et dans le sens qu'ils·elles mettent à leur vie présente et future, leur vécu des inégalités d'accès aux connaissances et les mécanismes susceptibles de produire de l'échec scolaire (Charlot, Bautier & Rochex, 1997; Charlot, 1997, 2017). A partir de là, je me suis demandée dans ma thèse de doctorat - et le fais toujours dans mes recherches actuelles - comment le rapport au savoir des enseignants·es peut influencer leurs pratiques pédagogiques, pratiques pédagogiques qui forment à leur tour non seulement les savoirs des élèves, mais aussi leur propre rapport au savoir (Vincent, 2017). Une citation d'Éric Prairat dans son ouvrage « la morale du professeur » colore particulièrement mon axe sur le rapport au savoir des enseignants·es. Elle illustre non seulement ma posture épistémique entre pratiques pédagogiques et rapport au savoir des enseignants·es, mais aussi mon approche méthodologique.

Ce que le professeur montre d'abord aux élèves, de manière directe et immédiate, ce n'est pas le monde (ou plus exactement, le bout du monde dont il est l'expert), mais son propre rapport passionné à ce bout de monde (Prairat, 2013).

Ce que l'on peut comprendre dans cette citation ici c'est que lors de pratiques pédagogiques, par exemple lorsqu'un·e professeur·e enseigne la période de la Préhistoire à ses élèves, il·elle montre non seulement ce qu'il·elle en sait, mais aussi et peut-être surtout, son rapport à cette thématique. C'est par exemple aussi ce qu'a montré Perrenoud (1993/2009) avec son concept de *curriculum* caché, où ce qui se transmet n'est pas que le *curriculum* prescrit ou même réel, mais c'est aussi et souvent inconsciemment, le *curriculum* caché, c'est-à-dire non seulement des savoirs scolaires, mais aussi d'autres savoirs non prévus, ainsi que son propre rapport au savoir. C'est aussi ce qu'a montré Beillerot, lorsqu'il dit que « l'on n'a pas un rapport au savoir mais que l'on est son rapport au savoir » (2000, p.49). Enfin, c'est aussi ce que montre Blanchard-Laville (2013), qui a étudié le rapport au savoir chez des enseignants·es du secondaire en France, et qui a bien montré qu'il se transmettait en parallèle des savoirs disciplinaires.

Ainsi, ma posture de recherche s'est-elle construite autour de cette idée que c'est avant tout dans les pratiques, à partir d'elles et à travers elles, dans ce que les professeurs·es montrent aux élèves, dans leur transposition didactique et dans ce qu'ils·elles en disent dans des entretiens par exemple, que se niche leur rapport au savoir. Pour investir donc ma question de recherche, qui est celle de l'influence du rapport au savoir des enseignants·es sur leurs pratiques pédagogiques, je choisis de l'inverser, en me demandant au contraire quelles pratiques pédagogiques traduisent quels rapports au savoir chez les enseignants·es.

2. Trois manières immédiates, ordinaires et enchantées de montrer la Préhistoire

Pour ma thèse doctorat (2017), j'ai justement investi et analysé trois manières immédiates, ordinaires et enchantées de montrer la Préhistoire chez trois enseignants ordinaires, *lambda*, en Suisse, à l'école primaire à Genève. Il s'agit de Jean, Alice et Toni². Ci-dessous, voici des extraits illustrés et commentés des pratiques de chacune.e.

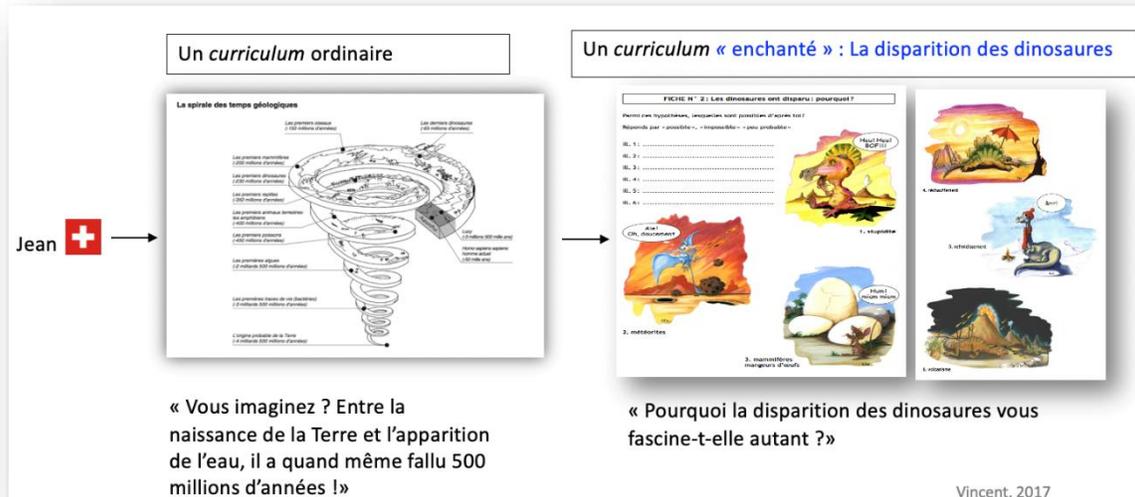


Image 1 : Jean

Pour enseigner la Préhistoire, Jean montre un *curriculum* ordinaire aux élèves, proche du *curriculum* prescrit, par exemple autour de la « spirale des temps géologiques », qui montre l'évolution du monde depuis la naissance de la Terre jusqu'à l'apparition d'*Homo Sapiens*. A ce propos, Jean dit par exemple ceci à ses élèves : « Vous imaginez ? Entre la naissance de la Terre et l'apparition de l'eau, il a quand même fallu 500 millions d'années ! ». Mais il montre aussi, dans les plis des interactions maître-élève, de manière plus ou moins inconsciente, un *curriculum* plus caché, que je nommerais un *curriculum* « enchanté » sur la période des dinosaures et plus particulièrement sur la question de leur disparition, où il met les élèves dans la peau de paléontologues qui font des hypothèses sur les raisons de cette disparition. Il aborde en profondeur, par l'intermédiaire du cours dialogué (Barrère, 2002, Veyrunes, 2017), c'est-à-dire à travers un grand nombre de discussions avec les élèves, leur fascination pour ces reptiles géants en leur demandant par exemple : « Pourquoi la disparition des dinosaures vous fascine-t-elle autant ? ».

Nous avons aussi Alice, qui présente également un *curriculum* ordinaire proche du prescrit sur l'évolution de l'homme. Elle dit par exemple à ses élèves « Il y a 35 mille ans, les hommes préhistoriques ont commencé à fabriquer des haches en pierre polie. Il y a 40 mille ans, ils ont inventé l'art. »

² Prénoms d'emprunt

Un curriculum ordinaire

Un arbre génétologique possible

« Il y a 35 mille ans, les hommes préhistoriques ont commencé à fabriquer des haches en pierre polie. Il y a 40 mille ans, ils ont inventé l'art. »

Un curriculum « enchanté » : l'ancêtre commun

Voici une image du crâne de l'ancêtre de l'homme le plus ancien qu'on ait retrouvé.

Quelle partie de sa tête manque, et pourquoi?

Il manque la mâchoire inférieure.
Elle n'est pas attachée de manière osseuse au reste du crâne et la mâchoire supérieure d'un autre part est en plus fine et fragile que le reste du crâne. Elle peut donc plus facilement être séparée du reste du crâne par des mouvements du sol ou se briser et être dispersée.

Parmi les dessins de crânes ci-dessous, lequel ressemble le plus à celui de Toumai?

F

On l'appelle Toumai. Il habitait en Afrique il y a 7 millions d'années.

« Est-ce qu'on descend du singe ? Moi-même je n'en suis pas sûre, c'est une question très complexe ».

Vincent, 2017

Image 2 : Alice

Mais on peut aussi remarquer qu'Alice montre, à son insu et de manière différente de Jean, un *curriculum* plus enchanté de nouveau, à propos de la question de l'ancêtre commun au singe et à l'homme. Tout le long de son enseignement, elle cherche non seulement des informations sur cette énigme, présentant par exemple aux élèves les dernières recherches sur l'hominidé *Toumai* (dont on peut voir le crâne sur l'image ci-dessus) découverte à l'époque où j'ai récolté les données (2010), mais elle leur montre aussi en quoi cette découverte peut remettre en question les théories sur le premier ancêtre commun à l'homme et au singe. Du début à la fin de son enseignement de la Préhistoire, elle cherchera des réponses à cette question, allant jusqu'à exprimer à ses élèves son ignorance et sa perplexité en leur disant par exemple : « Est-ce qu'on descend du singe ? Moi-même je n'en suis pas sûre, c'est une question très complexe ».

Enfin, nous avons Toni, qui lui aussi comme ses deux autres collègues, aborde le *curriculum* formel sur l'évolution de l'homme de manière ordinaire et régulière. Par exemple, dans l'image ci-dessous, à propos d'une image montrant des groupes d'*Homo habilis* et d'Australopithèques en train de combattre, Toni dit à ses élèves : « Les Australopithèques (à droite) sont en train de fuir. S'ils ont peur, c'est parce que les *Homo habilis* (à gauche) détiennent l'avantage stratégique d'être en hauteur. »



Image 3 : Toni

Mais comme ses deux autres collègues, Toni aborde de manière plus « clandestine », à son *insu*, un *curriculum* plus caché, enchanté, sur les émotions humaines, en lisant à haute voix aux élèves le roman historique de *La Guerre du feu* (Rosny, 1911/2011). Par ce biais, il s'arrête lui-même sur des thèmes qu'il juge importants pour ses élèves, notamment les émotions, comme la terreur, le bonheur ou le dégoût. Dans les interactions, il demande régulièrement aux élèves ce qu'est la terreur ou le bonheur pour eux et surtout, comment ils·elles vivent et affrontent certaines de ces émotions dans leur vie quotidienne. Il développe par exemple tout un moment d'enseignement sur la terreur que vivent les personnages du roman en demandant aux élèves : « Qu'est-ce qui vous terroriserait ? ».

3. Du *curriculum* au rapport au savoir, quelle méthode ?

J'aborderai ici la méthode construite pour arriver à ces résultats et montrerai en quoi, ils révèlent l'influence du rapport au savoir des enseignants·es sur leurs pratiques pédagogiques.

Je pars de l'analyse inductive, qualitative et dispositionnaliste des pratiques pédagogiques ordinaires des enseignants·es, c'est-à-dire de leurs usages des *curricula* formels, ou pourrait-on dire autrement, de leurs prises de position par rapport au savoir (Bourdieu, 1980; 1994; Charlot, 1997 ; Lahire, 2001/2011; LIFE, accepté; Vincent, 2017; Vincent 2018; Vincent & Maulini, 2017; Vincent, Veuthey & Li, accepté).

Par rapport aux *curricula* formels, je cherche à comprendre par des observations vidéo de séances d'enseignement ordinaires de la Préhistoire, quel *curriculum* réel et caché, c'est-à-dire quels schémas de formulation des savoirs et quels savoirs sont ordinairement formulés en classe et pourquoi, selon chacun·e des enseignants·es. Pour comprendre le rapport au savoir des enseignants·es, la question de l'importance que chacun et chacune met dans les savoirs qu'il·elle formule, surtout à son *insu*, et l'importance qu'il·elle met à leurs manières de les formuler est opérante, parce qu'elle questionne la valeur, l'intérêt ou l'*illusio* du sujet (Bourdieu, 1994), pour les savoirs formulés et les manières de le faire.

Par exemple, Jean, Toni et Alice ont peut-être enseigné des savoirs communs (comme les différentes inventions des hommes préhistoriques), mais pas de la même manière, Jean peut-être davantage selon un cours dialogué, Alice par des travaux de groupes et Toni par des mise en situations-problème.

Par ailleurs, pour comprendre le rapport au savoir des enseignants·es, le choix de la thématique de la Préhistoire est important, parce qu'elle est susceptible de regrouper plusieurs questions socialement, culturellement et scientifiquement vives sur les origines de l'homme et sur les grandes questions anthropologiques. Autrement dit, questionner le rapport au savoir des enseignants·es lorsqu'ils·elles enseignent la Préhistoire, c'est aussi questionner leur rapport à cette thématique.

4. Du rapport ordinaire au savoir au *curriculum* ordinaire, quelle conceptualisation ?

Conceptuellement, en m'inspirant des thèses de Bourdieu (1980, 1984, 1994), je conçois le rapport au savoir comme une part de l'*habitus* d'un sujet humain. Je conçois donc l'*habitus* comme un système de schèmes de perception d'appréciation et d'actions sur et avec le monde ou, « un rapport ordinaire au monde » (Bourdieu, 1986), subjectivement et socialement construit. Il s'agit d'un système tellement habituel, qu'il est justement ordinaire et rarement remis en question. Il est alors susceptible de conditionner plus ou moins inconsciemment les actions (au sens de l'inconscient pratique de Bourdieu, 1980), donc les pratiques pédagogiques. Ces pratiques en deviennent alors elles-mêmes ordinaires.

Anthropologiquement, comme le montre le schéma 1 ci-dessous, je conceptualise le rapport au savoir des enseignants·es sur un axe que j'ai nommé de valuation des savoirs ou un axe de l'affect, c'est-à-dire la valeur qu'un sujet leur accorde et la manière dont il en fait usage dans le monde (Charlot, 1997, 2017; Dewey, 2004).



Schéma 1 : Axe de la valuation de savoirs

Un·e enseignant·e qui aurait par exemple un rapport opératoire aux savoirs scolaires, est un·e enseignant·e pour qui ces savoirs devraient servir à agir dans la vie de tous les jours. Un·e enseignant·e qui a un rapport plutôt discursif aux savoirs scolaires est un·e enseignant·e pour qui ces savoirs servent à théoriser le monde plutôt qu'à agir immédiatement sur lui (Charlot, 1997; Pastré, 2006 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

5. Du rapport ordinaire au rapport enchanté au savoir, quels impacts sur les pratiques pédagogiques ?

Si on reprend les résultats au niveau de Jean, Alice et Toni et qu'on les affine, on comprend que le passage de l'ordinaire à l'enchanté se fait au niveau du *curriculum* réel et caché, mais aussi au niveau du rapport au savoir des enseignants·es. Par ailleurs, les résultats de la thèse et du postdoctorat au Québec ont complexifié l'axe de valuation du savoir décrit auparavant, le situant au carrefour de l'affect et du pouvoir. En effet, les trois enseignants·es s'écartent de manière différente des savoirs scolaires, selon un nouvel axe que l'on pourrait nommer du pouvoir, c'est-à-dire selon des manières différentes de souscrire aux savoirs scolaires, comme le montre l'axe orange dans le schéma 2 ci-dessous.

Jean dévoile par exemple plutôt un rapport *souscripteur* aux savoirs scolaires, car même avec le thème de la disparition des dinosaures, il reste plutôt fidèle au texte du savoir du manuel d'enseignement qu'il utilise. Alice démontre un rapport plutôt *soucieux* au savoir, car elle le questionne plus volontiers. Enfin Toni, traduit un rapport davantage affranchi au savoir, se distanciant plus volontiers des savoirs scolaires. L'axe orange dans le schémas ci-dessous, montre cet enjeu de pouvoir dans le rapport au savoir.

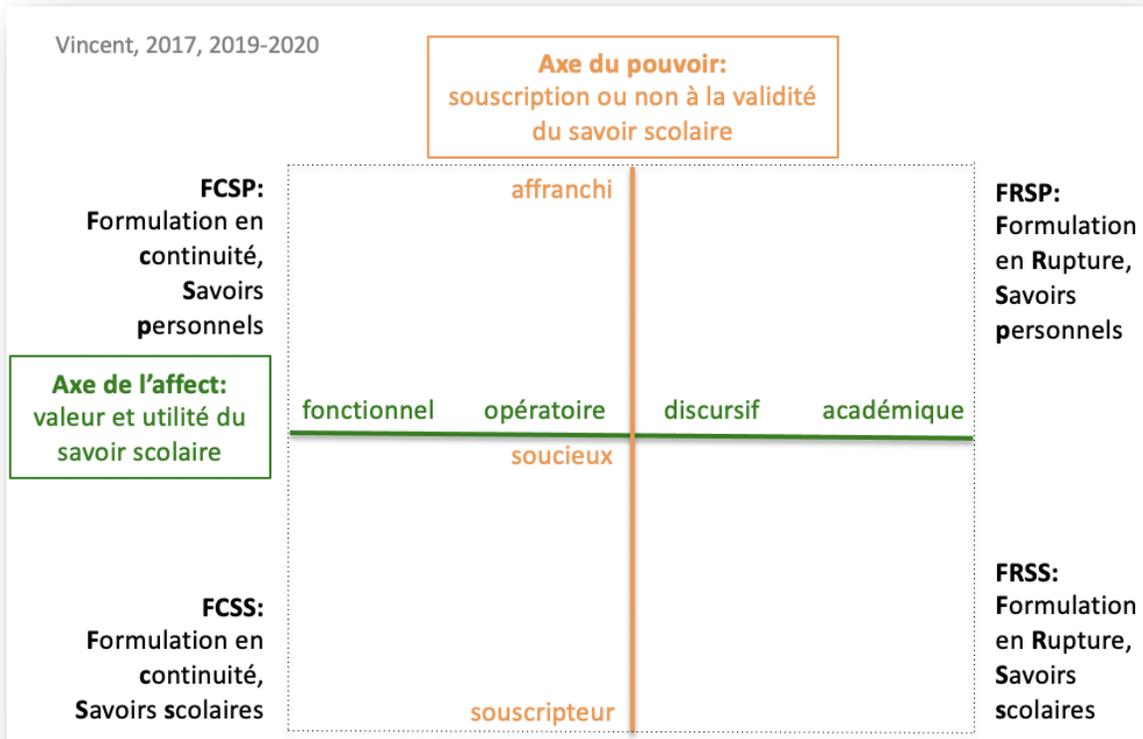


Schéma 2 : Axe du pouvoir et impacts sur la formulation des savoirs

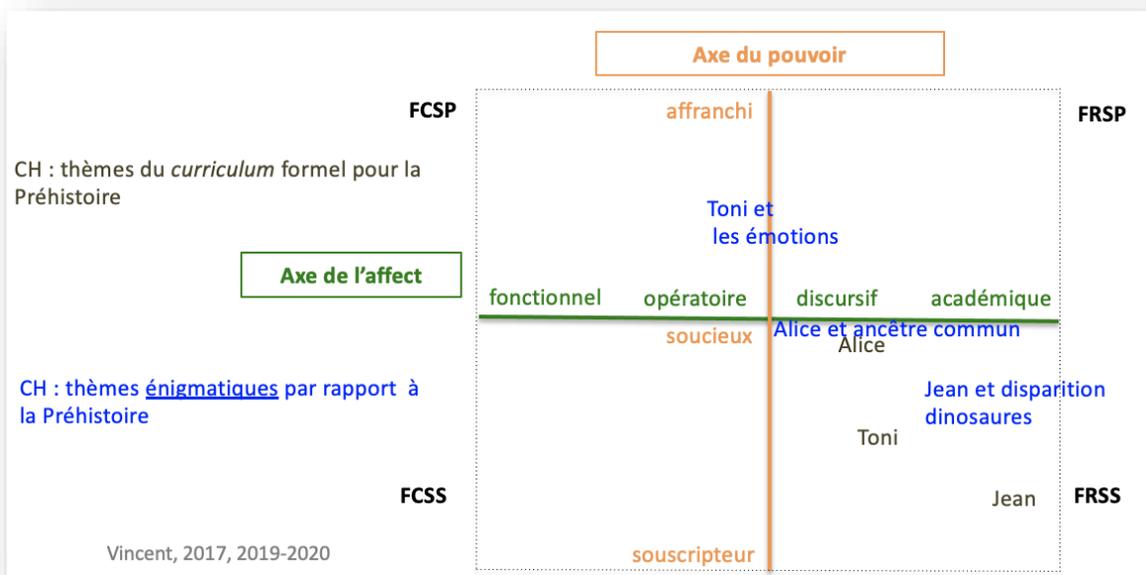
Mais suite au postdoctorat au Québec, qui a comparé les trois enseignants·es suisses avec deux enseignants·es québécois·es lorsqu'ils·elles enseignaient l'histoire des premiers Amériéindiens·ennes du Québec, j'ai pu montrer que ces deux axes coloraient quatre tendances de formulation des savoirs dans les pratiques pédagogiques, comme le montre aussi le schéma 2.

Les formulations des savoirs peuvent en effet varier entre une logique de continuité (partie gauche de l'axe vert) et de rupture, au sens de rupture épistémologique (partie droite de l'axe vert) (Maulini, 2016;

Vincent, 2017; 2019-2020; 2020; Vincent & Maulini, 2017). La logique de continuité exprime une pédagogie qui partirait des problèmes que rencontrent les enseignants·es ou les élèves dans leur vie aux savoirs scolaires et la logique de rupture irait au contraire des savoirs scolaires aux problèmes que rencontre l'enseignant·e et/ou ses élèves dans leur vie.

Mais pour complexifier le tout, j'ai constaté que les savoirs formulés dans les interactions pouvaient varier entre des savoirs personnels (en haut de l'axe vert) et des savoirs scolaires (en bas de l'axe), indépendamment de la formulation en continuité ou en rupture. Autrement dit, à l'extrême et par exemple, un rapport fonctionnel et affranchi au savoirs scolaires produit plutôt une formulation en continuité de savoirs personnels (en haut à gauche). À l'inverse, un rapport académique et souscripteur au savoir produit plutôt une formulation en rupture de savoirs scolaires (en bas à droite).

Le schéma 3 ci-dessous, montre comment se placent les trois enseignants par rapport au *curriculum* formel de la Préhistoire, à la fois dans les savoirs qu'ils·elles formulent et dans leurs schémas de formulation.



Shéma 3 : Placement des trois enseignants·es sur le schéma

En brun dans le système, on voit que les trois enseignants·es procèdent par formulation en rupture de savoirs plutôt scolaires, lorsqu'il s'agit de thèmes comme l'évolution phylogénétique des espèces ou de l'homme. J'en déduis que par rapport à ces savoirs scolaires, les trois enseignants·es expriment un rapport plutôt discursif, voire académique au savoir et y souscrivent majoritairement. Il y a donc pour ces thèmes peu de variation dans les schémas de formulation du savoir et dans les savoirs formulés.

Par contre, chaque enseignant·e s'écarte plus ou moins fortement du *curriculum* formel et enseignent plus en continuité selon ce qui fait énigme pour lui ou elle, en bleu dans le schéma 3. On se rend compte aussi que ce sont les mêmes énigmes qui agitent souvent la science et la société. Par ailleurs, pour son énigme, chaque enseignant·e mobilise des schémas de formulation qui ont tendance à sortir des pratiques classiques d'enseignement et formulent des savoirs personnels.

Jean choisit de faire produire aux élèves des hypothèses sur la disparition des dinosaures en les mettant dans la peau de scientifiques, parce qu'il était fasciné par ce qui fascine ses élèves et la science en général, c'est-à-dire ce qui signe le progrès humain. Il exprime dans les entretiens à quel point il aime les questions

de ses élèves et comment il cherche à les intéresser avec ce qui les intéresse. Pour lui, le savoir humain sert plutôt à théoriser le monde et il y souscrit, même si ce sont des hypothèses.

Alice compare et montre à ses élèves différentes théories sur les origines de l'homme, parce qu'elle veut rassembler ses élèves avec elle dans l'idée que nous sommes tous et toutes égaux dans nos origines et dans notre ignorance face à la complexité des savoirs scientifiques. Dans les entretiens, elle montre ses doutes quand aux théories transposées dans les manuels scolaires qui se contredisent, notamment à propos de l'ancêtre commun entre l'homme et le singe. Pour elle, le savoir sur la Préhistoire sert à ne pas se faire manipuler et à se respecter dans ses origines et elle le questionne.

Toni aborde les émotions humaines en partageant leur vécu avec sa classe, parce qu'il veut préparer ses élèves à affronter la condition humaine qui pour lui, est la même depuis la nuit des temps. Dans les entretiens, il montre que travailler les émotions à travers *La Guerre du feu*, permet de rassembler les élèves dans une culture commune, « à savoir qu'on tous peur à un moment donné », les humains de maintenant comme ceux de jadis. Pour lui le savoir n'a de valeur que s'il sert dans la vie de ses élèves et de lui-même et il s'affranchit du discours académique sur la Préhistoire.

En conclusion, l'énigme de chaque enseignant·e semble faire une différence dans le rapport au savoir et son influence sur les pratiques pédagogiques. Mais tous et toutes ont tendance à faire du cours dialogué, quelque soit le thème (Barrère, 2002 ; Veyrunes, 2017).

6. Trois rapports au savoir et des pratiques ordinaires et enchantées pour enseigner la (Pré)histoire : enjeux scientifiques

Quels sont les enjeux scientifiques de ces résultats ? Durant le postdoctorat, j'ai pu comparer et affiner ces résultats avec deux enseignants·es canadiens·ennes et québécois·es, Ennita et Anoki, lorsqu'ils enseignaient les premiers Amérindiens·ennes du Québec et plus précisément un peuple qui a vécu au bord du fleuve Saint-Laurent en 1500, nommé les Iroquoiens·ennes. Pour cela, j'ai utilisé la même méthode et la même conceptualisation évoquées auparavant. J'ai cherché les énigmes qui les animaient dans leur enseignement des Iroquoiens·ennes et quels impacts cela avait sur leurs pratiques pédagogiques. Donc, si l'on reprend le schéma 3 où se plaçaient Jean, Alice et Toni et qu'on y ajoute par exemple les premiers résultats pour Ennita dans le schéma 4 ci-dessous, je constate que pour des thèmes qui ne font pas énigme pour elle dans le *curriculum* formel, elle se situe de la même manière que les trois Suisses.

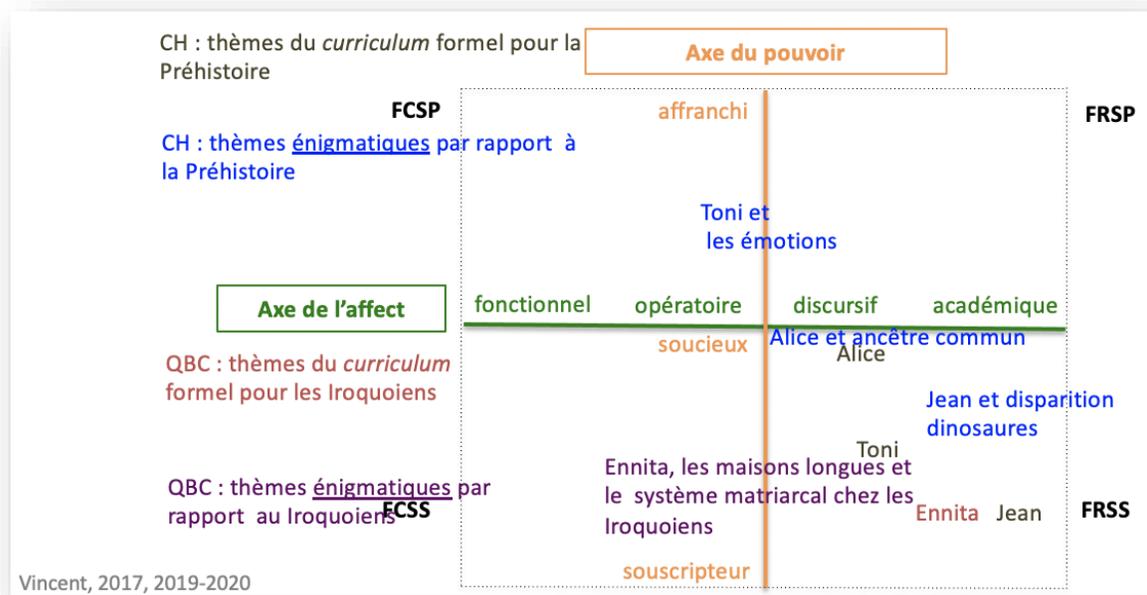


Schéma 4 : Comparaison Suisse-Québec

On pourrait se dire ici qu'à priori, le facteur culturel et national n'a que peu d'impact sur le rapport au savoir et son influence sur les pratiques pédagogiques : un rapport plutôt discursif et souscripteur au savoir a tendance à produire des formulations en rupture de savoirs scolaires. Et même lorsque des thèmes font davantage énigme pour Ennita, comme les maisons longues et le système matriarcal chez les Iroquoiens·ennes, l'enseignante traduit un rapport plutôt opératoire et souscripteur au savoir, la faisant enseigner un peu plus en continuité. On peut par contre constater que les énigmes de la Québécoise la font moins basculer dans une pédagogie en continuité de savoirs personnels que les trois Suisses. L'énigme chez Ennita semble donc moins faire la différence que chez les trois Suisses, *a priori*.

Cependant, puisque les énigmes d'Ennita sur le thème des Iroquoiens·ennes la faisaient peu varier dans son enseignement, j'ai comparé son enseignement des Iroquoiens·ennes avec celui du français et plus particulièrement celui de la lecture et de la production de texte, comme le montre le schéma 5 ci-dessous.

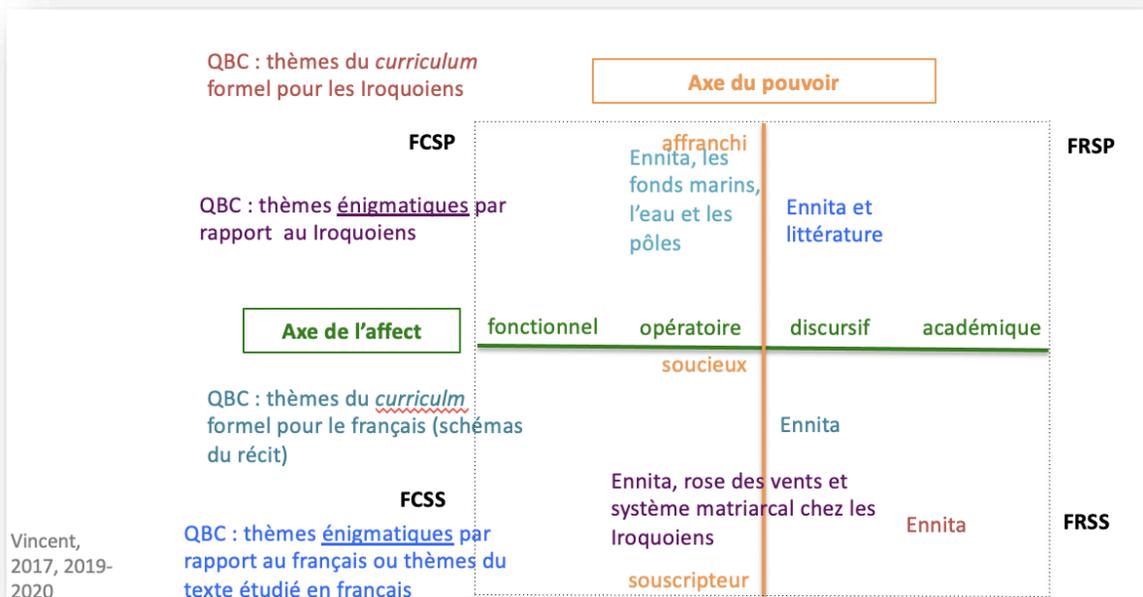


Schéma 5 : Comparaison interdisciplinaire chez Ennita

Cela m'a permis de constater que les énigmes d'Ennita en français la faisait davantage basculer dans un enseignement en continuité de savoirs personnels, en bleu dans le schéma. Par exemple, les thèmes des fonds marins, de l'eau et des pôles présents dans les textes produits par les élèves ou bien la littérature, la font s'affranchir du *curriculum* formel et enseigner des savoirs personnels, voire ses passions pour ces thèmes aux élèves. Dans les entretiens, elle développe son amour pour la littérature, mais aussi pour les pôles par exemple, parce qu'elle habite une région du Québec plus ou moins nordique et plus ou moins proche du cercle polaire.

En conclusion, la discipline scolaire semble faire une différence *a priori*, mais c'est peut-être davantage les thèmes à l'intérieur de telle ou telle discipline qui intéressent voire qui passionnent l'enseignant·e, qui sont déterminants dans le changement de pratique. Les trois positionnements, affranchi, soucieux et souscripteur au savoir demeurent entre les deux pays, mais le rapport enchanté à certains thèmes dévoile une dimension culturelle dans le concept de rapport au savoir, dimension culturelle que j'avais déjà ciblée pour la Préhistoire chez Jean, Alice et Toni dans deux contributions publiées en 2018 et 2020 et que je continue à investiguer. Enfin, je précise que je suis en train d'analyser l'impact de ces résultats sur le rapport au savoir des élèves, mais la restitution de ces analyses est encore en cours (Vincent, 2019-2020. FNS).

7. Enjeux de formation et éthiques

Quels enjeux de formation se dessinent par rapport à ces trois formes de rapports au savoir et les passages de l'ordinaire à l'enchanté, dans les pratiques pédagogiques ? Je propose ici quelques pistes déjà déployées en formation ou d'autres qui sont à l'essai et qui ont déjà fait l'objet de publications ou qui s'en sont inspirées (Bourdieu, 1994; Charlot, 1997, 2017, 2020; Baillet, 2021; Vincent, 2018, 2019; 2019-2020; 2020; Vincent & Maulini, 2017; Vincent & Radouhane, accepté). On pourrait par exemple, en formation des enseignants·es, montrer que le rapport *ordinaire* au savoir des élèves et des enseignants·es est une part de

leur *habitus*, mais qu'il peut devenir un rapport *enchanté* au savoir, à la manière du phénomène de l'*illusio* de Bourdieu (1994), c'est-à-dire en fonction de l'intérêt et du sens que procurent les savoirs lorsqu'ils sont énigmatiques pour les sujets enseignants·es et les élèves. On pourrait donc affiner les différentes dimensions du rapport au savoir déjà ciblées par Charlot chez les élèves (1997, 2017). En plus du rapport épistémique, identitaire et social au savoir, on pourrait ainsi initier les futurs·es enseignants·es à la présence d'un rapport affectif au savoir (entre opératoire et discursif), particulièrement présent à l'école. Une autre option serait de chercher quel rapport sociologique ils·elles entretiennent avec les savoirs du *curriculum* formel, entre souscription et affranchissement. Une dernière piste serait de détailler de quoi est fait le rapport culturel que les enseignants·es d'un pays ou d'une culture entretiennent avec les savoirs scolaires, quelles seraient les énigmes qui les animent eux·elles et leurs élèves. Et finalement se demander, avec les futurs·es enseignants·es, quelles sont les influences de ces différentes dimensions sur le monde montré immédiatement aux élèves.

D'un point de vue éthique, je terminerais par une idée générale qui résume un ensemble d'idées connexes, vers lesquelles j'essaie de tendre en formation des enseignants·es, mais aussi d'une manière éthique et sociale par rapport à l'école et à l'éducation.

En général, on attend de la science et même des savoirs scolaires, qu'ils proposent des solutions idéales à la complexité des situations que les sujets humains rencontrent dans leur vie (élèves, enseignants·es mais aussi citoyens·ennes ordinaires). On a tendance ensuite à adapter cette réalité complexe aux idéaux proposés. Mais les résultats au niveau du rapport au savoir et des pratiques de Jean, Alice, Toni, Ennita et sûrement d'Anoki, montrent peut-être une logique contraire, plus proche de la complexité de la vie et de la vie scolaire aussi, qui serait plutôt celle d'une adaptation des idéaux par rapport à la complexité scolaire (LIFE, accepté ; Vincent, Veuthey & Li, accepté). Cette idée irait vers celle d'accepter d'être imparfait pédagogiquement ou par exemple, vers celle d'accepter son « impouvoir » (Cifali, 1994 ; Maulini & Vincent, 2014). Accepter de ne pas *toujours* transmettre que du savoir expert, mais aussi ses passions, ses doutes, son ignorance, ses fragilités (Vincent, 2020). S'éloigner du *curriculum* formel tout en gardant une pédagogie légitime. Remettre plus de sens, voire plus de sens paléanthropologique et moins de compétition dans l'école et l'éducation, comme le propose par exemple Charlot, dans son dernier livre *Education ou Barbarie* (2020). Bref, pourquoi pas décroître, à la fois pour la planète et dans l'éducation (Maulini, 2018, 2019 ; Vincent & Therriault, 2021) ?

Remerciements

Je tiens à remercier au Brésil, Bernard Charlot, Cristiane Machado et toute l'équipe Educon; et en Suisse, Olivier Maulini, Coralie Delorme et Rui Colaço.

Références

Baillet, D. (2021, septembre). *L'articulation des croyances épistémologiques et pédagogiques d'enseignants du secondaire en sciences humaines et sociales et en sciences et technologies: une comparaison Belgique-Québec*. Conférence donnée dans le cadre des *Midi-Métho* du Centre de Recherche sur l'Intervention et la Réussite scolaire (CRIRES).

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville (Ed.), *Formes et formation du rapport au savoir* (pp. 39-57). Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J., Blanchard-Laville C. & Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

- Blanchard- Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2013/ 1 Vol. 3, 123-154.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. 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.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. Dans G. Theriault, 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). Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (2020). *Education ou Barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine* Paris : Economica.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Seuil.
- Laboratoire Innovation Formation Education (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*. Pluriel.
- Perrenoud, P. (1993/2009). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.61-76). Paris : ESF.
- Maulini, O. (2016). 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. (2018). Urgent, ralentir ? L'identité enseignante à l'épreuve de sa formation. *Educateur, numéro spécial, Enseigner : (re)définitions d'une identité professionnelle*, 25-27. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1805.pdf>
- Maulini, O. (2019). *Eduquer. Entre engagement et lucidité*. ESF.
- 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. Étienne et J.

Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 189-204). Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF. Repéré à http://formations.philippeclauzard.net/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf

Pastré, P. Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Perrenoud, P. (1993/2009). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.

Rosny, J.-H. (1911/2011). *La Guerre du feu*. Paris : Folio Gallimard.

Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Presses Universitaires du Midi.

Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leur 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, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93921>

Vincent, V. (2018, 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. In *Enseigner : (re)définitions d'une identité professionnelle, Educateur, numéro spécial*, 61-63.

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.), *Recherches sur le 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. (2019-2020). *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. (2020). Le rapport à l'ignorance des enseignants : face cachée de leur rapport au savoir ? In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent, *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 150-165). Les Livres en ligne du CRIRES (LEL) : Québec. Repéré et téléchargeable à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>

Vincent, V. & Maulini, O. (2017). Enquête, arbitrage ou partage ? Trois rapports au savoir et leur impact sur l'apprentissage de la préhistoire à l'école primaire. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Dir.) *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 21-32). Bruxelles : De Boeck.

Vincent, V. & Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant

de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, 10(2-3), 86–106. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1081787ar>

Vincent, V. & Radouhane, M. (en préparation). *Comparaison Suisse-Québec de l'influence du rapport au(x) savoir(s) des enseignant-es sur le curriculum réel et caché : analyse critique d'un processus méthodologique*. Texte soumis à discussion et à l'évaluation des pairs pour le symposium de D. Baillet, V. Vincent, Therriault, G. & P. Buznic-Bourgeacq, *Accéder au rapport au(x) savoir(s) : spécificité, diversité et itinéraires méthodologiques*, Réseau international Formation Education (REF), 6-9 juillet 2021, Namur, Belgique.

Vincent, V. Veuthey, C. & Li, T. (accepté). Le savoir et la culture tels qu'ils se transmettent (ou non) ordinairement. In 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.

Sur l'auteur

VALÉRIE VINCENT

 <https://orcid.org/0000-0002-7719-2763>

PhD., chargée d'enseignement et chercheuse en sciences de l'éducation. Domaine Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire . Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Formation en Enseignement Primaire (FEP).