

Rezensionen = Recensions = Recensioni

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **39 (2017)**

Heft 2

PDF erstellt am: **03.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Rezensionen / recensions / recensioni

Christine Barré-De Miniac (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques* (nouvelle édition revue et augmentée). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 171 p.

Cette nouvelle édition, revue et augmentée, du livre de Barré-de Miniac paru en 2000 propose une synthèse des principaux travaux théoriques dans le domaine de l'écriture sous un angle particulier, celui du «rapport à l'écriture». Sa mise à jour en fait un document de référence d'actualité pour les étudiants et les enseignants confrontés à la question de l'écriture et de son enseignement.

[...] Produire un texte, quelles que soit la situation de production et la nature du texte à produire, mobilise non seulement des compétences mais aussi des attitudes [...]» (p.15). Cette affirmation est au fondement de l'approche de Barré-de Miniac. Elle suggère «l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle» (p.15). Tout au long de l'ouvrage, ce sont donc les conceptions, les opinions, les attitudes mais aussi les valeurs et les sentiments liés à l'écriture, à ses usages et à son apprentissage qui sont sous la loupe de la didacticienne, sous couvert de la notion de «rapport à l'écriture».

La construction de l'ouvrage est classique, en deux parties théoriques. La première envisage les modes de fonctionnement individuels des scripteurs (psychoaffectifs, cognitifs et sociocognitifs). Dans ce sens, l'écriture est tout d'abord envisagée comme expression de soi. Le deuxième chapitre développe l'idée de l'écriture comme activité cognitive en référence au modèle de Hayes et Flower mais aussi à la psychologie socioculturelle d'inspiration vygotskienne. Viennent ensuite, dans un troisième chapitre les aspects sociocognitifs et socioculturels de l'écriture, en lien aux travaux de Bernstein et Labov mais aussi aux développements de Charlot sur le «rapport à».

Dans cette première partie, l'auteure tisse des liens entre différents travaux au service d'une réflexion didactique. Prenons ici l'exemple de l'écriture comme «expression de soi». Barré-de Miniac se réfère bien sûr aux travaux de Lejeune sur l'autobiographie et, plus récemment, sur le journal intime (avec Bogaert, 2006), en mentionnant que ces travaux sont relayés dans le domaine de l'école par les recherches de Penloup, puis par les numéros de *Recherches* (2006) et *Repères* (2006). Par ces mises en relation, la synthèse de Barré-de Miniac atteste des développements liés à l'exploitation de la notion de rapport à l'écriture dans le champ de la didactique. Elle met en évidence l'émergence de problématiques nouvelles, par exemple, dans l'analyse des risques d'une écriture de soi qui, à

l'école, «pourrait, si l'on n'y prenait garde, participer d'un leurre, faisant croire que l'école [...] aide [les élèves] à se construire» (p.24, voir *Recherches*, 2006). Dès lors, la didacticienne insiste sur l'émergence, dans le domaine scolaire, de formes brèves, voire ponctuelles, se centrant sur la dimension affective de l'écriture (voir *Repères*, 2006). Elle contribue ainsi à rendre compte de l'emprunt puis de la spécification en contexte scolaire, à travers l'importance accordée à la dimension affective, des questionnements sur l'écriture de soi.

La deuxième partie développe la question du «rapport à» en lien avec les représentations sociales (Moscovici, 1961, 1986). C'est dans cette partie que Barré-de Miniac propose, en dialogue avec les théoriciens de la représentation, notamment Astolfi et Develay, une définition du «rapport à», notion qu'elle reconnaît comme floue, large et dont elle joue: «Avec la notion de rapport à l'écriture, on se situe du côté des processus au sens où l'on s'intéresse à ce que fait le sujet avec l'objet écriture, à la manière dont il traite non seulement les savoirs qui lui sont transmis, mais également les différentes expériences» (p.69). Elle lui reconnaît un usage fluctuant, tantôt du côté des usages, tantôt du côté des processus. C'est également dans cette partie que sont présentés ses apports à la didactique de l'écriture. Elle s'appuie pour ce faire sur la définition de Michel Dabène selon laquelle «la didactique d'une langue maternelle est une didactique de l'hétérogène [...]»; d'où la nécessité de construire des modèles descriptifs et explicatifs qui rendent compte de cette hétérogénéité» (p.113), en particulier en tenant compte du contexte social dans lequel se déroulent les apprentissages. Cela amène Barré-de Miniac à ouvrir la réflexion aux théories sociologiques, abordant les liens entre culture et langage en pointant les spécificités de la culture scolaire.

Le dernier chapitre est consacré au rapport des élèves à l'écriture. Ce rapport est présenté sous de multiples facettes – investissement, opinion et attitudes, conception – engageant les différents partenaires et, plus généralement l'école. Les pistes pour la formation des enseignants ne semblent toutefois pas avoir tellement changé: formation à l'observation des élèves, formation à l'observation des pratiques scolaires et rapports à l'écriture des enseignants.

Pour conclure, la synthèse est précieuse, claire et permet à tout un chacun de s'orienter dans les débats actuels concernant l'apprentissage de l'écriture. Davantage encore, cet ouvrage s'inscrit dans le processus de stabilisation d'un champ de recherche, la didactique du français, en pointant les exploitations de la notion de rapport à l'écrit: en témoigne la parution en 2008 de l'ouvrage dirigé par Chartrand et Blaser, intitulé «Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université». La permanence des conceptions – encore fréquente chez les acteurs de l'institution scolaire – de l'écriture comme «un don» ou comme «une technique de codage» renforce encore l'intérêt de la réédition de cet ouvrage, guide précieux pour la formation à l'enseignement et à la recherche dans le domaine de l'écriture.

Bibliographie

Repères (2006). *L'écriture de soi et l'école*, 34.

Recherches (2006). *Ecritures de soi*, 45.

Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur.

Sandrine Aeby Daghé

Baraldi, Claudio & Corsi, Giancarlo (2017). *Niklas Luhmann. Education as a Social System*. Cham: Springer. 127 Seiten.

Mit dem in der Reihe „SpringerBriefs on Key Thinkers in Education“ publizierten Buch machen Baraldi und Corsi (2017) auf das Potential der Systemtheorie Luhmann'scher Provenienz aufmerksam. Ihr erklärtes Ziel ist es, „to produce knowledge and stimulate reflection on Luhmann's theory of education among pedagogists, but also young sociologists and students of education“ (Baraldi & Corsi, 2017, S. 121). Im Blick haben sie insbesondere die englischsprachige Pädagogik, die Luhmann bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Unter dem Titel «Why Luhmann Matters to Education» begründen die beiden Autoren, dass sich die Auseinandersetzung mit Luhmann lohnt, auch wenn die Lektüre seiner Schriften eine Herausforderung darstellt. Dieser Herausforderung begegnen Baraldi und Corsi, indem sie einen – auch für Einsteigerinnen und Einsteiger verständlichen – Zugang zu Luhmann's Theorie bieten. Ausgangspunkt bildet das Kapitel «Career and Background» (Kapitel 2), in dem die Autoren den biographisch geprägten, theoretischen Hintergrund von Luhmann's Überlegungen beleuchten. Anschliessend präsentieren sie eine gut nachvollziehbar Einführung in die grundlegenden Prämissen und Konzepte der Systemtheorie (Kapitel 3 «Social Systems Theory»).

In den folgenden drei Kapiteln rücken Luhmanns Überlegungen zu Erziehung in den Fokus, wobei Baraldi und Corsi argumentativ im Wesentlichen dem Aufbau von «Das Erziehungssystem der Gesellschaft» (Luhmann, 2002) folgen. Ausgangspunkte zum Verständnis des Erziehungssystems bilden die Beziehung zwischen Lernen und Kommunikation resp. zwischen psychischen und sozialen Systemen und die damit verbundenen Konzepte der Person sowie Sozialisation. Ausgehend davon werden die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems in der modernen Gesellschaft erläutert und die Funktion sowie zentrale Merkmale von Erziehung identifiziert (Kapitel 4 «The Education System»). Daran anschliessend wird die innere Differenzierung des Erziehungssystems beschrieben. Zuerst werden die systemtheoretischen Überlegungen entfaltet, mit denen die Antinomie zwischen Erziehung (Wissensvermittlung) und Selektion sichtbar gemacht werden kann. Anschliessend wird erläutert, dass Erziehung prinzipiell in Interaktionssystemen (z.B. Unterricht) stattfindet, deren

Dauerhaftigkeit nur durch Einbettung in Organisationssysteme (z.B. Schule) sichergestellt werden kann. Und schliesslich wird aufgezeigt, dass sich innerhalb des Erziehungssystems neben der formalen Organisation von Erziehung mit der (Lehr-)Profession eine weitere Form ausdifferenzierte (Kapitel 5 «The Structural Conditions of Education»). Das Folgekapitel widmet sich den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems, d.h. der pädagogischen Reflexion über Fragen der Autonomie von Erziehung, Erziehungstechnologien, sowie der wiederkehrenden Notwendigkeit von Reformen.

Das zweitletzte Kapitel befasst sich mit der Rezeption und dem Vermächtnis von Luhmann, der explizit die Absicht hatte, die Pädagogik (als Reflexionstheorie des Erziehungssystems) zu irritieren. Baraldi und Corsi (2017) zeigen unter anderem auf, dass Luhmann bisher vor allem in der deutschsprachigen Pädagogik und dort sehr unterschiedlich rezipiert wurde. Im abschliessenden Kapitel «Luhmann and the Future of Education» verweisen Baraldi und Corsi auf den Beitrag, den die Systemtheorie zum Verständnis zentraler Aspekte und Probleme von Erziehung in der heutigen Gesellschaft leisten kann und benennen Fragestellungen, die weitere Forschung verdienen.

Mit ihrem Buch wollen die beiden Autoren explizit einen Beitrag zur englischsprachigen Rezeption von Luhmann leisten und machen auf vier Themenbereiche aufmerksam, die auf systemtheoretischer Basis weiterentwickelt werden können: (1) Soziale Selektion, (2) Erziehungstechnologie, (3) Unterrichtsinteraktion und (4) die Beziehung zwischen dem Erziehungs- und dem Wirtschaftssystem – Themenbereiche, zu denen im deutschsprachigen Diskurs (etwa in dem von Lenzen (2004) herausgegebenen Band «Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann») bereits erste Auseinandersetzungen stattfanden.

Der Verdienst des vorliegenden Buches liegt darin, dass die Autoren eine übersichtliche Darstellung von Luhmanns Theorie der Erziehung vornehmen und nachvollziehbar aufzeigen, dass Luhmanns theoretischen Überlegungen eine gewinnbringende Basis für Reflexionen und Analysen zu Erziehung bieten können.

Dr. des. Christina Huber, Pädagogische Hochschule Luzern

Bibliographie

- Lenzen, D. (Hrsg.). (2004). *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. (D. Lenzen, Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp

Zaid, Abdelkarim & Lebeaume, Joël (Éd.). (2015). *La formation d'ingénieurs en alternance, rythmes et temporalités vécues*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, Presses universitaires, coll. Éducation et didactiques. 199 p.

L'alternance en formation... un vieux serpent de mer, une évidence dont la mise en œuvre généralisée prend du temps, beaucoup de temps? C'est la question du temps, des temporalités qu'explorent justement les chercheurs ayant contribué à cet ouvrage collectif et cet abord est nouveau. À présent que, en France, la formation d'ingénieurs en alternance sous contrat d'apprentissage, est érigée en voie de professionnalisation et d'insertion professionnelle, et alors que la littérature sur l'alternance abonde notamment dans le champ de la formation depuis quelques décennies – en témoigne la très riche littérature internationale, essentiellement francophone et anglophone, convoquée par les auteurs et qui couvre les 10 pages de la bibliographie en fin d'ouvrage – Zaid & Lebeaume ont fait le pari d'ouvrir un autre champ d'investigation: celui *des* rythmes de l'alternance. Car ces rythmes sont multiples: au sein des 54 formations étudiées et proposées dans le chapitre 1 (p.59 pour un tableau de synthèse), «aucun modèle temporel se démarque et la répartition est toujours très éclatée. Le nombre de modèles possibles selon les trois paramètres que sont le profil de l'alternance, la progressivité inter-années du temps global de présence en entreprise et la progressivité inter-années de la durée des périodes en entreprise, reste important. Aucun modèle n'est véritablement prédominant mais six modèles de temporalité se dégagent dont le plus représenté est l'alternance longue, constante, avec allongement» (p.58).

Plusieurs questions orientent la problématique exposée ici: prise en compte du temps dans les recherches sur la formation; rôle de l'histoire des dispositifs, expérience des acteurs dans le choix et la construction des rythmes, rôle de l'écrit dans les mémoires d'apprentis-ingénieurs comme entrée pour analyser les temps vécus et la caractérisation du modèle sous-tendant une formation en alternance donnée. Explicitement, il n'est pas question de mettre en évidence une temporalité idéale. La question est plutôt d'identifier les enjeux culturels, expérientiels et sociaux qui sous-tendent les choix réalisés dans chaque formation et de comprendre comment les acteurs des dispositifs notamment argumentent ou vivent leur temporalité.

Structuré en trois parties, le livre est introduit, sous la plume de A. Zaid et J. Lebeaume par la présentation de la recherche et ses éléments de cadrage. Tous les éléments utiles à une lecture éclairée y sont: *Expertise des rythmes de l'alternance; Rythmes, progressivité des apprentissages et production du soi; Principes ayant orienté la recherche; Modalités de recueil et d'analyse de données; la question de l'insensibilité des recherches en éducation à la dimension temporelle; l'état de la question sur le temps en formation et en éducation* (en formation des ingénieurs mais le temps didactique, les temps sociaux, sa matérialité construite par l'acteur, etc.); *Proposition d'un cadre d'analyse du temps en formation en alternance*. Cette introduction est fort utile pour comprendre et entrer dans le concept-même des

temporalités en formation en général et non seulement en formation d'ingénieurs en alternance.

La première partie propose une entrée par le discours des acteurs sur le *temps prescrit* et le *temps vécu*. Abdelkarim Zaid en signe, avec alternativement Catherine Couturier et Joël Lebeaume, les trois chapitres qui portent sur 1) Un panorama de l'alternance dans les formations d'ingénieurs par apprentissage en France: le rythme en question; 2) Les rythmes de l'alternance: ce qu'en disent les apprentis ingénieurs, les tuteurs ingénieurs, les formateurs académiques et les employeurs; 3) dynamiques didactiques en jeu et temporalités – points de vue des apprentis ingénieurs et de leurs tuteurs.

La deuxième partie étudie toujours le temps prescrit et le temps vécu mais, cette fois, en offrant une entrée par les écrits des acteurs. Joël Lebeaume, Dominique Lahanier Reuter, Isabelle Delcambre, Emmanuel Demur et Robert Canonne ont rédigé les trois chapitres qui la composent. 1) *Le cadrage prescrit de l'organisation temporelle de l'alternance, au-delà de la question du rythme* tente de reconstituer l'ingénierie pédagogique à partir de l'analyse des documents pédagogiques et d'organisation à l'attention des acteurs et de celle du cadrage explicite des temps de l'alternance. 2) *Les rapports d'alternance* d'apprentis ingénieurs sont étudiés dans ce qu'ils ont d'*emblématique* notamment par rapport aux tensions inhérentes au genre qu'ils révèlent (valoriser une expérience singulière et des compétences génériques; hésiter à dire ses apprentissages et ses réussites; équilibrer descriptions détaillées, contextualisées des apprentissages réalisés et la synthèse de ces derniers), en regard des différentes temporalités. Sont également étudiés les relations aux contenus que les apprentis se sont appropriés, les temporalités indépendantes des contenus et du problème des sources, et enfin les contenus caractérisés par leurs espaces de légitimité. Le dernier chapitre de cette partie revient sur *Vingt ans de formation d'ingénieurs par apprentissage, éléments d'histoire et de constats*: la nécessité d'un ingénieur nouveau; les spécificités du modèle Ingénieurs 2000; le constat posé au terme de 20 ans de pratique.

La troisième partie propose des éclairages historiques, expérientiels et modélisants sur les dispositifs de formation d'ingénieurs en alternance. Michel Sonntag et David Oget analysent l'articulation entre formation en situation de travail et formation académique dans une formation d'ingénieurs par alternance, en comparant notamment les masters universitaires et spécialisés et en analysant une formation spécifique d'ingénieurs par alternance (spécialité: mécanique). Luc Chevalier étudie une spécificité française: *Former des ingénieurs par l'apprentissage à l'ESIPE en partenariat avec le CFA Ingénieurs 2000* (le lecteur trouve, en page 185, un glossaire de toutes les abréviations utilisées). Enfin, en chapitre conclusif, les coordinateurs du livre Joël Lebeaume et Abdelkarim Zaid esquissent un essai d'objectivation d'un modèle de l'alternance «explicite et scientifiquement argumenté» avec ses composantes (l'apprentissage, les formes d'articulation entre les deux situations de formation, la construction du contenu enjeu de la formation, la configuration globale du contenu, le tutorat), leurs

caractéristiques et principes (p.183). Enfin, des *perspectives d'innovation pour une alternance intégrative fonctionnelle* sont posées en conclusion. Au cœur de leur principe, les auteurs posent la *formation des tuteurs ingénieurs* qui «constitue vraisemblablement le levier d'innovation le plus pertinent dans le contexte institutionnel» puisque cette formation permet «de renforcer la professionnalisation et d'intervenir, indirectement, sur les tuteurs enseignants et par effet domino sur les relations partenariales instituées» (p.184).

Relations étroites et paritaires entre terrain professionnel et institution de formation en établissement, telle est la clé d'une alternance digne de ce nom et surtout efficace. Ce n'est certes pas nouveau. Mais le détour par la temporalité, tel que l'ont emprunté les auteurs de cet ouvrage écrit à plusieurs mains, ouvre d'autres manières d'appréhender le processus. Pour le lecteur de la RSSE dont les préoccupations peuvent se situer essentiellement dans le domaine de la formation à l'enseignement, le décentrement sur un autre type formation en alternance, les questions posées et les esquisses de solutions retenues permettent de voir sur un autre angle des problématiques récurrentes et qui demandent encore, clairement, éclaircissements et nouvelles solutions.

Danièle Périsset, Haute école pédagogique et Université de Genève

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 thématiqué 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 prémises 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. Delhaye & 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

