

# LE RAPPORT AU SAVOIR : UNE APPROCHE FÉCONDE POUR RECONSTRUIRE L'ÉCOLE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

ABDELJALIL AKKARI & DENIS PERRIN

*Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (Suisse)*

**RÉSUMÉ.** Dans cet article, les auteurs analysent les apports de la problématique du rapport au savoir à l'éducation. Issue d'un courant de recherche développé en France, cette approche permet de revisiter les représentations communes sur les difficultés d'appropriation des savoirs scolaires. Deux études réalisées récemment en Suisse permettent de mettre en évidence le rapport toujours singulier qu'un sujet-apprenant entretient avec le savoir et les institutions scolaires.

**THE RELATIONSHIP OF KNOWLEDGE: A PRODUCTIVE APPROACH TO REBUILDING  
THE SCHOOL AND TRAINING TEACHERS**

**ABSTRACT.** In this article, the authors analyze the merits of the debate linking knowledge and education. Stemming from a stream of research developed in France, this approach makes it possible to revisit common thinking on the difficulties of acquiring knowledge at school. Two recently conducted Swiss studies demonstrate the unique relationship a student has with knowledge and the educational institutions.

Ce texte analyse l'intérêt de la problématique du rapport au savoir pour la formation des enseignants. Après avoir situé dans la première partie l'ancrage théorique et le positionnement de cette approche dans le champ de l'éducation, nous présenterons dans la seconde partie les principaux apports de l'équipe française ESCOL (Education, Socialisation et Collectivités locales) de Paris 8-Vincennes-Saint-Denis et l'intérêt pour la formation des enseignants de la problématique du rapport au savoir. Dans la troisième partie, nous présenterons les enseignements tirés de deux recherches effectuées en Suisse, dont une en cours, portant sur la notion de rapport au savoir. Les apports et les limites de cette approche dans le contexte de la formation des enseignants seront abordés dans la dernière partie de cet article.

## RAPPORT À L'ÉCOLE, RAPPORT AU SAVOIR, INTÉGRATION, ÉCHEC ET RÉUSSITE SCOLAIRES : APPORTS DISCIPLINAIRES

Nous souhaiterions, dans cette première partie synthétiser les différents apports théoriques disciplinaires à la problématique du rapport au savoir afin de mieux éclairer sa spécificité et son originalité.

Sur le plan historique, il faut rappeler la révolution culturelle qu'a amenée l'instauration de la scolarité obligatoire dans la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. D'un privilège d'une minorité, le savoir scolaire est devenu une obligation pour tous. Le sens du mot « savoir » change alors radicalement puisque les savoirs professionnels acquis précédemment, directement dans le monde productif ou, d'une manière plus informelle, dans la vie sociale, sont censés s'arrimer et s'articuler avec des savoirs scolaires transmis par l'école. Il y a donc un glissement de « signification » dans la mesure où le savoir scolaire ne fait pas immédiatement sens contrairement au savoir professionnel de l'artisan et du paysan. Le rapport entre l'individu et le savoir est donc une relation de sens si le savoir est plus ou moins signifiant pour lui. Ce rapport sera une relation de valeur en fonction de l'intérêt et de l'utilité que présente le savoir pour l'individu comme valeur d'usage et / ou valeur d'échange : « Le sens traduit le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action » (Léontiev, 1975, cité par Rochex, 1998, p. 39).

Ce n'est donc pas un hasard si, au 20<sup>ème</sup> siècle, la pédagogie nouvelle de Dewey ou de Montessori s'appuie sur l'« intérêt de l'enfant » et sur la nécessité de gérer la classe selon le modèle de la gestion d'une société démocratique. Autrement dit, le rapport au savoir de l'élève est au centre des préoccupations de la pédagogie nouvelle qui se réclame comme scientifiquement fondée sur les travaux de la psychologie génétique de Piaget.

Pour Piaget (1969), c'est dans son rapport au monde que l'enfant construit son savoir et les grandes catégories dont il a besoin pour le penser, en même temps qu'il construit son intelligence. La connaissance ne reflète pas une vérité ontologique objective mais concerne la mise en ordre et l'organisation du monde constituée, au contact de notre environnement social et naturel, par notre expérience de plus en plus complexe.

Pour Vygotsky (1985/1933), les interactions sociales et le contexte culturel de l'interaction sont indissociables de l'apprentissage puisque le sujet s'approprie le monde par « une reconstruction interne de ce qui a été activité externe » (Rochex, 1998, p. 34). L'analyse de son œuvre dès les années 60 influence notablement les discours actuels sur les dispositifs d'apprentissage des savoirs scolaires. Cette influence est plus difficilement perceptible dans la réalité scolaire qui peine à sortir de ses formes traditionnelles. De même, le travail de Vygotsky sur les différences et les rapports entre le développement des concepts quotidiens et celui des concepts scientifiques est insuffisamment exploité dans les dispositifs d'apprentissage.

Les approches des démarches de construction des savoirs de Bachelard (1934) et de Merleau-Ponty (1945) insistent sur la construction par les apprenants de leur rapport au monde, à partir de leur propre perception. Tout ce que je sais du monde, même par la science, je le sais contre ou à partir d'une vue qui est mienne ou d'une expérience du monde sans lesquelles les symboles de la science ne voudraient rien dire. Le réel connaissable est celui que le sujet expérimente et transforme par ses propres représentations. Cette réflexion épistémologique sur la construction des connaissances est nécessaire lorsqu'on aborde la problématique du rapport au savoir scolaire.

En somme, aussi bien la pédagogie nouvelle que la psychologie de l'éducation ont pu mettre en œuvre durant la première partie du 20<sup>ème</sup> siècle des réflexions et des recherches pour cerner le rapport collectif et individuel au savoir. Toutefois la plupart de ces recherches ont précédé deux phénomènes majeurs dans l'histoire de l'institution scolaire : la massification et l'émergence de la sociologie de l'éducation comme grille de lecture de la forme scolaire.

Favorisés par l'expansion économique sans précédent de l'après seconde Guerre Mondiale, l'accès à l'école et la durée de la scolarité ont connu un développement fulgurant. Pour appréhender le système éducatif dans cette mouvance, la sociologie de l'éducation propose dans les années 60-70 la théorie de la reproduction à la place de la théorie des dons dominante à l'époque: « le système éducatif transforme les injustices sociales en inégalités scolaires ». Bourdieu et Passeron (1970) utilisent le concept d'*habitus* pour décrire l'incorporation par les agents sociaux de dispositions psychiques liées à l'origine sociale lors de leur socialisation: rapport au monde, valeur accordée aux choses, façons de voir, de penser et de parler, etc. Ils parlent aussi de violence symbolique exercée par l'école puisque cette dernière ne véhicule pas une culture neutre mais bien celle des classes favorisées, dominantes, en matière de références culturelles ou de rapport au savoir scolaire.

Bernstein (1975a), lui, se penche sur le rapport au langage. Ses analyses interrogent les caractéristiques stylistiques, lexicales et grammaticales du langage utilisé par les élèves. Il met en lumière des « codes » qu'il qualifie d'« élaborés » ou de « restreints » en les reliant aux classes sociales des élèves : « Les formes de langage, qui dépendent de caractéristiques culturelles et non de caractéristiques individuelles, déterminent la possibilité ou au contraire l'impossibilité d'acquérir des compétences – à la fois intellectuelles et sociales – dont la possession conditionne la réussite scolaire et professionnelle » (1975a, p. 26). Il ne donne malgré tout pas une explication en termes de différences d'aptitudes ou de handicap comme on le lui a souvent reproché, mais relève que les formes différentes de langage en usage dans les différentes classes sociales pourraient rendre compte des différences de réussite scolaire et de comportement (déviance) des élèves des classes sociales défavorisées. Il étudie de plus « le code du savoir scolaire » (1975a, p.264)

proposant que « la forme de ce code dépend des principes sociaux auxquels obéissent les formes de classification et le découpage du savoir diffusé dans les institutions d'enseignement ». Il estime que « Les formes de classification et les systèmes de cadres sociaux rigides favorisent la reproduction du passé » (Bernstein, 1975b, p.37).

Aux approches macrosociologiques plutôt quantitatives des années 70 vont succéder progressivement des approches microsociologiques s'attachant à comprendre les processus par lesquels se fabriquent les différences au quotidien. Les travaux de l'équipe ESCOL de l'Université de Paris 8 tentent ainsi de comprendre l'échec ou la réussite scolaire comme expériences individuelles toujours singulières, mais ayant néanmoins une origine et une histoire sociale. Il s'agit de faire place au sujet et à sa subjectivité (aux raisons de ses choix), aux processus à l'œuvre, et ceci toujours dans la relation au savoir. Charlot (1982) jette les bases de la notion dans un article intitulé : « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? ». Ce projet avait pour objectif ambitieux de constituer une « sociologie du sujet » capable d'analyser le rapport à l'apprendre. Il est d'ailleurs intéressant de voir que d'autres travaux français ont tenté dès la fin des années 80 par le biais du rapport à l'écrit de présenter une alternative à la sociologie de la reproduction en s'intéressant aux phénomènes qui y échappent ou, pour reprendre la pertinente expression de Lahire (1994), « pour comprendre les raisons de l'improbable ».

Charlot assigne à la sociologie du sujet la tâche d'explicitier, autant que faire se peut, la façon dont le contexte social, école comprise, participe à la construction du sujet par lui-même, et par conséquent intervient dans l'acquisition des connaissances ; une sociologie du sujet permettrait ainsi de relier la singularité de l'individu à la société à laquelle il est moins soumis que confronté. Cette approche théorique diverge quelque peu de celle de l'équipe « Savoirs et rapport au savoir » de Paris 10-Nanterre qui ne peut envisager dans sa critique de la position de Charlot un sujet uniquement sociologique. Son entrée par le champ de la psychanalyse oblige à penser un sujet également « pourvu d'une vie psychique fondée sur les systèmes Inconscient/Préconscient/Conscient » (Mosconi, 2000, p. 70).

En 1992, l'équipe ESCOL affine la notion du rapport à l'école, au savoir, à l'apprendre en distinguant le registre identitaire et le registre épistémique (Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, 1992). Le premier correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à des attentes, à des repères identitaires, à la vie qu'on veut mener, au métier qu'on veut faire et aux projections dans l'avenir. Le second se définit en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir : qu'est-ce qu'apprendre ? Quel but vise-t-on ? Quelle posture adopter, quels moyens faut-il déployer pour y parvenir ?

L'originalité de cette orientation de l'équipe ESCOL est qu'elle se situe à mi-chemin entre le « socioconstructivisme » et les « théories de l'action ». Le socioconstructivisme remet en question les modèles psychologiques du développement cognitif, centrés sur des mécanismes individuels, et remet au centre de l'école les interactions sociales. Les théories de l'action mettent en évidence des représentations servant à déterminer les actions et les comportements adoptés en fonction de l'atteinte d'un but (Baudouin & Friedrich, 2001). La définition du savoir en tant que pouvoir d'action permet de faire ressortir toutes les facettes des conséquences du savoir pour l'action. Le terme *pouvoir* d'action indique que le savoir peut demeurer inutilisé ou être employé à des fins irrationnelles. La définition du savoir comme pouvoir d'action fait nettement ressortir que la réalisation matérielle et l'application du savoir sont tributaires de conditions sociales, économiques et intellectuelles dans un contexte donné (Stehr, 2000).

Loin d'être une préoccupation exclusive de la sociologie contemporaine francophone de l'éducation, les rapports à l'école et au savoir sont abordés dans d'autres régions du monde. Nous pouvons retrouver ces débats à la fois au sein de l'anthropologie américaine de l'éducation mais aussi dans certains travaux réalisés dans les pays du Sud.

L'anthropologue Ogbu (1987, 1982) montre que les difficultés d'insertion scolaire des jeunes afro-américains (et d'autres minorités qu'il a identifiées comme involontaires) ne s'expliquent pas par des différences culturelles, linguistiques ou génétiques. Elles naissent en fait d'une « attitude oppositionnelle » face à l'école, attitude qui est liée aux « termes initiaux d'incorporation » de la communauté afro-américaine dans la société dominante (*mainstream society*). Les recherches ethnographiques d'Ogbu, poursuivies par Fordham (1996) montrent que la communauté afro-américaine est traversée par des fractures culturelles liées au positionnement des élèves dans le système scolaire. La minorité d'élèves qui réussit suscite un doute sur sa propre identité culturelle par la majorité marginalisée sur le plan scolaire. Autrement dit « réussir à l'école reviendrait à devenir blanc ! » :

Apparently, Black children's general perception that academic pursuit is "acting White" is learned in the Black community. The ideology of the community in regard to the cultural meaning of schooling is, therefore, implicated and needs to be re-examined. (Fordham & Ogbu, 1986, p. 203)

Ainsi, la majorité des élèves afro-américains ont une attitude d'opposition face à l'école et un rapport d'extériorité vis-à-vis du savoir véhiculé par l'école. Leur identité culturelle se construit dans une opposition radicale à l'« école des blancs ». Fordham (1986) a pour sa part mis en évidence que les identités oppositionnelles des jeunes afro-américains sont liées à un contexte historique particulier. En effet, les jeunes afro-américains des années 60 avaient pu mobiliser l'école publique noire (à l'époque séparée par la politique de

ségrégation raciste) dans leur combat pour les droits civiques. Autrement dit, l'attitude oppositionnelle se conjugue avec un conflit intergénérationnel à l'intérieur même de la communauté afro-américaine. Aller et réussir à l'école pour un jeune afro-américain des années 60 était beaucoup plus évident (avait plus de sens) que pour un jeune afro-américain d'aujourd'hui.

D'une manière générale, la problématique du rapport au savoir aux États-Unis est actuellement intimement liée aux conflits ethniques (Davidson, 1996). Les concepts utilisés sont par exemple « Cultural meaning of learning » ou « significance of learning ». Selon Ogbu (1987), les modèles culturels de l'éducation et de la scolarisation sont dépendants du contexte social et façonnés par les circonstances historiques et la position particulière du groupe dans la société dans son ensemble. C'est dans le même sens que, Levinson, Foley et Holland (1998) explicitent dans leur ouvrage « The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice » les notions de « personne éduquée » et de « production culturelle » qui sont des constructions théoriques à travers lesquels les identités sont construites et acquièrent du sens. Une personne éduquée est une conception culturelle et spécifique qui “allows us to appreciate the historical and cultural particularities of the ‘products’ of education and thus provides a framework for understanding conflicts around different kinds of schooling” (p. 3).

D'autres chercheurs nord-américains se sont intéressés aux processus d'exclusion et de marginalisation qui frappent plus particulièrement les jeunes appartenant à des minorités culturelles. Ainsi, dans deux travaux écrits à 10 ans d'intervalle, Weis & Fine (1993 ; 2003) s'insurgent contre le silence imposé aux voix minoritaires à l'école. Ce silence comporte non seulement les questions dont on ne parle jamais à l'école mais aussi la manière dont les voix critiques et discordantes sont systématiquement exclues ou considérées comme déviantes quand elles mettent en question le discours scolaire officiel :

that the school embodies and promotes a contradictory attitude toward schooling and school knowledge, with a stress on the form of schooling rather than the substance of learning. Second . . . that the school, through its routine practices, serves to encourage the maintenance of separate identities along gender and race lines, thus encouraging, perhaps unintentionally, the construction of 'other.' (Fine & Weis, 2003, p. 89)

L'incorporation des langues minoritaires, la participation communautaire, le développement de la motivation intrinsèque et la mobilisation des professionnels de l'éducation (enseignants et autres agents) en faveur des minorités culturelles sont des facteurs clefs pour situer différents groupes sur un continuum qui va de l'émancipation (empowerment) des élèves à leur mise en « handicap » (disabling) (Cummins, 1986 ; Peña, 1997). Quand les jeunes sont mis dans des conditions d'apprentissage optimales, ils reconstruisent leur personnalité, acquièrent un savoir qui a du sens et retiennent des

connaissances utiles qui peuvent constituer des fondations solides pour leur avenir (Fine & Weis, 2003).

Delpit (1993) appelle à la reconnaissance de l'existence à l'école d'une « culture du pouvoir » avec un code particulier. Cette culture doit être maîtrisée par ceux qui veulent participer effectivement à la structure du pouvoir. La maîtrise de l'écrit est l'un des éléments cruciaux pour les enfants appartenant à des minorités s'ils veulent participer à la « culture du pouvoir ». Serpell (1997) élargit la problématique de la maîtrise de l'écrit en partant de l'analyse des caractéristiques de la forme scolaire. Il montre qu'il existe une « croyance idéologique implicite » que le rôle de l'école est de construire sur le processus de socialisation-enculturation familiale, la famille déléguant des responsabilités à une institution spécialisée. Serpell estime que ce contrat a beaucoup plus de légitimité pour certains groupes par rapport à d'autres. Cela provoque un divorce entre la scolarisation et la vie quotidienne de certaines familles que l'école est censée émanciper. Il donne l'exemple de la maîtrise de la culture de l'écrit :

Rather than fostering the skills of reading and writing in the context of everyday activities, institutionalised public basic schooling (ipbs) creates its own miniature world in which children are given artificial exercises designed to impart the foundations of literacy step by step. Powerful constraints are imposed on children's behavior with a view to focusing their attention on a narrowly specified set of tasks whose mastery is held up as an end in itself. (Serpell, 1997, p. 590)

Selon Serpell (1997), il existe une adéquation et une congruence entre l'agenda de l'école et la vie familiale des classes moyennes et favorisées. Les classes populaires et les familles appartenant à des minorités culturelles ont beaucoup plus de peine à faire coïncider les deux agendas familial et scolaire.

Si on analyse les travaux de Freire réalisés dans les pays du Sud, les connections avec les conclusions de l'équipe ESCOL sont nombreuses. Le principe fondamental de l'approche de Freire est de s'appuyer sur le savoir préalable des apprenants, sur les mots qui leur tiennent à cœur afin de les conduire à d'autres savoirs, d'autres mots et de les faire devenir de véritables sujets du monde, capables de le dire et donc de le transformer. Tout en stimulant leur participation politique, ces « mots générateurs », choisis en fonction de critères de représentativité et de richesse phonémique, vont permettre aux participants de lire et d'écrire leur monde avec beaucoup plus de facilité. Pour Freire, apprendre, c'est pouvoir exister et passer de l'oppression de la pédagogie à la pédagogie des opprimés (Freire, 1974 ; Akkari, 2004). Ce pédagogue brésilien a posé une seule alternative : une école du sens critique, de la liberté, qui a du sens pour les apprenants ou une « école bancaire » bourrée de savoirs encyclopédiques destinés à reproduire la société. Ce rapport à l' « apprendre » proposé par Freire est proche de ce qu'affirme Charlot

(1997) quand il parle de « rapport au monde », du « rapport symbolique », du « rapport à un horizon d'activités », du « rapport au temps d'une histoire comme une aventure humaine » :

La question centrale est donc celle de l'apprendre, plus encore que celle de l'école. Nous naissons inachevés et nous ne devenons humains que parce que nous apprenons. L'humanité n'est pas en nous, comme une nature, elle est hors de nous : elle est ce que l'espèce humaine a créé, peu à peu au cours d'une longue histoire. (Charlot, 2003, p. 5)

Pour Freire (1974, 1978), tant que les hommes seront éduqués comme des opprimés, leur consientisation-humanisation est difficile. Ce qui lui paraît indiscutable, c'est de ne pas commencer par les aliéner ou les maintenir dans l'aliénation si nous voulons leur émancipation. La libération authentique, qui est l'humanisation en marche, n'est pas une chose qu'on peut déposer dans les hommes. C'est une praxis qui suppose l'action et la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer radicalement (Freire, 1974).

Apprentissage et humanisation sont intimement liées : « apprendre, c'est le processus même par lequel un être humain advient, se fait advenir lui-même grâce à ce qu'il reçoit des autres humains » (Charlot, 2003, p. 5).

Tout en reprenant des concepts forgés dans différents champs disciplinaires de la recherche en éducation (psychologie, sociologie, anthropologie et philosophie) pour questionner les phénomènes d'échec scolaire, d'intégration et de mobilisation scolaire, la problématique du rapport au savoir semble féconde dans la mesure où elle tente d'aller au-delà des macro-concepts. Au déterminisme sociologique de la théorie de la reproduction et son raisonnement en terme de catégories et corrélations devant lesquelles les apprenants seraient inconsistants, l'approche ESCOL propose la singularité du « sujet apprenant » dans la construction de son rapport au savoir. Les sujets se produisent dans la pluralité du social, ainsi à la centration sur des tâches décontextualisées de la psychologie de l'éducation, elle oppose l'interaction tâche-contexte.

La problématique du rapport au savoir n'est pas nouvelle, le mérite de l'équipe ESCOL est de l'avoir posée selon de nouvelles modalités. En donnant la parole aux élèves, principaux acteurs de la relation pédagogique et en rappelant que le détour par le sens est nécessaire, les travaux d'ESCOL ont effectué un double mouvement en remettant l'école dans la société et la société dans l'école.

Notre intérêt pour cette notion nous poussent à l'intégrer aux dispositifs d'enseignement et de recherche mis en place en formation des enseignants. En effet, les difficultés d'implantation d'une véritable activité de recherche en éducation est partagée par les différentes institutions de formation des enseignants au-delà de leur diversité organisationnelle et contextuelle. La problématique du rapport au savoir peut être porteuse de sens pour les en-



seignants et leurs formateurs dans la mesure où elle éclaire les conditions de la relation pédagogique et qu'elle apporte un éclairage nouveau sur ce qu'on appelle dans le discours commun la « démotivation des élèves ».

#### **LE RAPPORT AU SAVOIR: UN INSTRUMENT DE LECTURE DES DISPOSITIFS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DE SOCIALISATION DES FUTURS ENSEIGNANTS À LA PROFESSION**

Une des premières responsabilités de la formation des enseignants est de se pencher sur la signification des notions et concepts qu'elle propose et véhicule dans ses propres dispositifs didactiques pour qu'ils puissent faire sens dans les situations de formation. Confrontées aux différents statuts qu'occupent les étudiants (ils y sont souvent tout à la fois étudiant et stagiaire durant le même temps) et leurs corollaires, « apprendre » pour l'étudiant et « enseigner » pour le stagiaire, un certain nombre de ces notions, dont le rapport au savoir, ont tendance à perdre leur signification d'origine et à devenir des sortes de macro-concepts, taillés à la hache, censés faciliter l'accès au sens de l'expérience enseignante et expliquer un certain nombre de problèmes liés à la formation que les étudiants ont rencontrés, rencontrent ou rencontreront en classe.

Toute notion, par une utilisation anarchique, devient floue, équivoque, et chacun peut s'y reconnaître ou non dans un rapport plus affectif ou idéologique qu'intellectuel quand on en parle. La notion de rapport au savoir est alors reléguée au statut d'instrument, d'outil utilitaire voire de méthode pour certains, pour expliquer, par exemple, l'échec scolaire par un « mauvais rapport au savoir des élèves ». On n'en fait rien de plus puisqu'on ne sait pas de quoi on parle précisément. Le terme devient « inutile ou nuisible parce que polysémique » (Beillerot in Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000, p. 15) et parce qu'il empêche en quelque sorte de réinterroger les questions liées à l'échec scolaire et à la formation. Le danger de dilution est d'autant plus grand que les acteurs de la formation et de l'école sont nombreux (étudiants, enseignants, formateurs, professeurs, décideurs, parents, citoyens) qui, en s'appropriant la ou les significations de la notion, y greffent un sens personnel. Normal dirons-nous puisque les significations « se soumettent aux « lois » propres du fonctionnement psychique et des processus subjectifs par lui [le sujet] investies d'un sens personnel qui les dédouble en venant s'incarner en elles » (Rochex, 1998, p.39). Le danger réside donc dans ce que chacun, chercheur, formateur ou analyste en fera.

Il nous paraît indispensable de retracer ici dans les grandes lignes et très brièvement la signification des notions de savoir et de rapport au savoir pour mieux appréhender leur emploi nécessaire en formation des enseignants.

Charlot (1997) définit le rapport au savoir comme un ensemble disparate organisé de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève

de « l'apprendre » et du savoir (objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation qui sont liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir).

Le savoir comprend à la fois des processus et / ou des produits : l'acte d'apprendre et ce qui peut spécifier cet acte et le fait de savoir-faire, le savoir comme compétence acquise, le savoir comme objet culturel, institutionnel ou social, les lieux, les personnes concernées. Ce sont donc ces processus et ces produits, mais également les attentes, les valeurs, l'image de soi des élèves qui vont être à identifier pour cerner le rapport au savoir.

Poursuivons avec la définition du savoir de Foucault (1969, p. 238, cité par Ricot 1999, p. 4), pour qui il se définit comme « Cet ensemble d'éléments, formés de manière régulière par une pratique discursive et qui sont indispensables à la constitution d'une science, bien qu'ils ne soient pas destinés nécessairement à lui donner lieu ». Le savoir peut donc être autre que scientifique. Il laisse la voie ouverte à la complexité dans son appropriation par un sujet parce qu'il ne peut prétendre toujours à la vérité, ce qui rend la perception de ses statuts et de sa nature peu évidente parfois pour l'apprenant qui, par cette difficulté, peine à accéder au sens de ce qu'il doit apprendre. On peut percevoir aisément ici ce que cette difficulté peut avoir comme conséquence sur le changement de statut de l'étudiant en enseignant stagiaire au moment de préparer des séquences d'enseignement et de transposer des savoirs pour qu'ils soient enseignables.

Ainsi lorsqu'on parle de savoir, on admet qu'on dispose d'un corps d'éléments culturels extérieur à l'enseignant et à l'élève, qui existait déjà avant eux. Ce savoir a un caractère culturel et donc public. Les sociétés humaines sont reconnaissables à « cette propriété unique que l'homme possède de placer sa mémoire en dehors de lui-même, dans l'organisme social » (Leroi-Gourhan, 1965 cité par Rochex, 1998, p. 25). Les savoirs représentent donc un patrimoine externe à l'individu, « des données symboliques plurielles » (Beillerot in Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000, p. 17), qui dépasse largement ses capacités biologiques d'appropriation et de mémoire et qui peut ainsi se développer au-delà des possibilités de l'organisme humain et de son psychisme. Pour Beillerot (2000, p. 17), les savoirs sont un « Ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues. C'est par l'intermédiaire de ses savoirs qu'un sujet, individuel et collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme ». Le sujet s'approprie donc une infime partie de ces savoirs pour constituer son propre savoir. Il le fait en entrant « en rapport avec une réalité, et cette relation est un acte singulier, difficile à définir, qui implique une familiarité, avec l'objet de pensée rendu présent à l'esprit, ou plus exactement une intentionnalité comme la perspective phénoménologique nous y invite, c'est-à-dire la projection du sujet humain dans les choses, l'acte de viser un objet. Tel est le sens de « connaissance »

comme fait subjectif de connaître » Ricot (1999, p. 6). Lorsqu'on parle de connaissances, on reconnaît un caractère personnel, privé, en référence à ce corps constitué qui existe à l'extérieur (le savoir) et on montre des zones qui restent opaques pour l'enseignant car il ne sait pas tout ce que savent ses élèves. De même, pensons-nous, en formation où il nous apparaît que l'étudiant, bien qu'adulte, n'est pas un étudiant dont la construction subjective est terminée. Cet étudiant laisse aussi des zones d'ombres dont nous reparlerons dans la présentation d'une de nos recherches.

Le sujet en développement ou en formation s'approprie une partie des savoirs de la société humaine à l'aide des connaissances et des savoirs qu'il possède. Ainsi « les savoirs deviennent singuliers lorsqu'ils sont envisagés par rapport à une personne; celle-ci en s'appropriant des savoirs, s'approprie un savoir, une fraction de savoir, qui en précède une autre » (Beillerot in Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000, p. 17). Les savoirs doivent donc également être pris en considération sous leur forme singulière. Le savoir devient ainsi « ce qui, pour un sujet est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience » (Beillerot in Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000, p. 17). Nous insistons sur ce point avec Rochex (1998, p. 25) qui relève que « la construction de chaque sujet est toujours nécessairement singulière ». La formation des enseignants doit en tenir compte autant dans la construction de ses dispositifs que dans sa perception de l'étudiant, souvent réduite à une « histoire » sans que soient explicitées ses composantes psychiques ou sociales.

Cette singularité traversera aussi la formation des enseignants qui, à trop considérer ses étudiants comme des sujets finis, risque de les empêcher de s'en émanciper pour qu'ils deviennent des créateurs et des innovateurs dans les processus de transmission culturelle. Un autre enjeu d'importance pour la formation réside dans le triple défi des futurs enseignants de lutter contre l'échec scolaire, de réduire les inégalités de chances, et d'éviter l'inertie du système scolaire comme élément de reproduction sociale.

Nous pensons qu'il y a un lien fort entre cette singularité de construction des savoirs, du sens de l'expérience apprenante et, par conséquent, du rapport au savoir et la relative stagnation de l'école en ce qui concerne ses capacités à construire des dispositifs de transmission des savoirs fondés sur l'épistémologie de ces savoirs et sur les théories d'apprentissages actuelles, socioconstructivistes dans les discours en Suisse. Le jeune enseignant en effet, pris dans les urgences rencontrées en stage durant sa formation et au moment de son entrée dans la profession s'inspirerait autant, sinon plus, des savoirs qu'il a construits en tant qu'apprenant avant la formation que des éléments d'épistémologie et de transposition de ces savoirs abordés en formation, risquant ainsi rapidement de rester enfermé dans ses habitus d'apprenant, liés à son rapport au savoir antérieur à la formation, et de se fondre ainsi rapidement dans une

routine enseignante non productrice d'innovation et d'efficacité. Le discours de cet enseignant, au bénéfice d'une trentaine d'années d'enseignement, qui répondait à une étudiante (Mosimann, 2004) l'interrogeant sur les moyens didactiques qu'il utilisait pour préparer ses cours de dessin et sur ses sources d'inspiration, illustre bien cette hypothèse: « Mon vécu personnel, de ce que moi j'ai vécu à l'école. Il y a eu des idées. Des choses qui m'ont marqué, que j'ai envie de transmettre. Egalement des choses que j'ai vécues à l'école normale ». L'institution de formation des enseignants n'est donc pas l'unique pourvoyeuse de contenus à enseigner et il faut peut-être remonter aux processus psychologiques et sociaux de construction du rapport au savoir des futurs enseignants pour mieux comprendre un certain nombre de problèmes scolaires que l'on identifie aujourd'hui uniquement du point de vue de la qualité du produit de l'enseignement.

Il nous semble que l'équipe ESCOL a su forger trois concepts clefs pour les chercheurs sur le rapport au savoir : (a) Singularité du sujet apprenant, (b) Mobilisation du sujet apprenant et (c) La triple autorisation du sujet apprenant.

#### *(a) Singularité du sujet apprenant*

L'autonomie du sujet apprenant se définit via son rapport au savoir, lequel marque l'appropriation par le sujet connaissant de ce qu'il connaît et, par cela même, l'intimité qu'il entretient avec le savoir en question. C'est la construction par le sujet de son rapport au savoir, qui lui est enseigné, qui définit les conditions de son autonomie par rapport à ce même savoir.

Une telle construction fait appel à la fois à l'expérience sociale et familiale de l'élève et à l'institution scolaire.

Le rapport au savoir des élèves ne saurait donc être considéré seulement à partir de ces derniers et de leurs modes d'expérience familiale et sociale, sans que l'on s'efforce également d'étudier les pratiques et dispositifs pédagogiques qui contribuent à sa construction. (Bautier & Rocheux, 1992, pp. 51-52)

L'équipe ESCOL pose la question de la singularité (« l'individu est singulier, c'est-à-dire synthèse humaine originale construite dans une histoire »), puis celle du sens - donné par l'élève à l'école ou à l'apprentissage de savoirs - en termes de "mobilisation" (venant d'un stimulus interne) qu'ils différencient de la motivation (venant d'un stimulus externe), enfin, celle du savoir » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Cette singularité du sujet apprenant est un processus et non pas un état comme l'a traité pendant longtemps la psychologie (Cf. les études sur la motivation ou l'estime de soi).

#### *(b) Mobilisation du sujet apprenant*

Prenant le contre-pied de la sociologie traditionnelle de l'éducation qui construit des raisonnements en termes d'appartenance (de classe, de sexe...) ou

de handicap socioculturel, l'équipe ESCOL a posé également la question de l'action, de la mobilisation des ressources internes et externes pour résoudre des problèmes, en particulier celui de l'identité personnelle.

De nombreux jeunes des milieux populaires ont des comportements de conformité en classe au détriment d'une mobilisation sur les savoirs. Aux apprentissages scolaires, ils opposent « la vraie vie », qui leur permet de réfléchir sur leur propre expérience qu'ils confrontent à des principes et à des règles tirés de leur environnement. Par ailleurs, ces jeunes confondent la tâche et le savoir : apprendre, c'est faire ce qu'on vous dit de faire. Les élèves sont très demandeurs de rituels, de ces activités où, faisant ce qu'on vous dit de faire, on est sûr d'avoir une bonne note et de « passer ». Les enseignants, de leur côté, ont tendance à réduire les activités scolaires à des tâches simples et ritualisées car les élèves réussissent mieux ces tâches. Le problème c'est que, à s'enfermer dans de telles tâches, on n'apprend pratiquement rien (Charlot, 2003). De surcroît, la surenchère des disciplines scolaires en temps d'enseignement et la sacro-sainte idée de « finir le programme » font qu'une partie des élèves n'accroche jamais ce qui se fait dans la classe.

*(c) La triple autorisation du sujet apprenant*

Pour réussir à l'école, les enfants, particulièrement ceux issus des milieux populaires, doivent opérer une « triple autorisation » : 1. L'enfant lui-même s'autorise à être différent à ce qu'il était, différent de sa famille ; 2. L'enfant est autorisé par sa famille de devenir différent, ce qui n'est pas évident vu une certaine peur chez les parents ; 3. En retour, l'enfant autorise ses parents à être ce que lui-même ne veut pas devenir : qu'il puisse être fier de ses parents.

Parce qu'il touche à la fonction centrale (l'est-elle encore?) de transmission culturelle de l'école (Forquin, 1989), le rapport au savoir représente une notion d'un grand intérêt en formation des enseignants. En voici les raisons en regard des trois concepts présentés ci-dessus.

A un premier niveau, cette notion nous renvoie aux contenus de la formation. Les futurs enseignants doivent étudier, approfondir, maîtriser les questions touchant aux processus de socialisation et de subjectivation de leurs futurs élèves dans le cadre plus global de l'étude de leur développement. En effet on ne peut éviter de débattre de ces deux processus lorsque l'on parle d'éducation, tout comme on ne peut éviter de parler du sujet quand on parle de rapport au savoir ainsi que le souligne Charlot (1997, p. 95) : « Le rapport au savoir, c'est le sujet lui-même, en tant qu'il doit apprendre, s'approprier le monde, se construire. Le sujet est rapport au savoir ». Les problématiques abordant la notion de rapport au savoir des élèves des classes dans lesquelles ils pratiqueront permettent une entrée originale et pertinente dans le monde scolaire. La maîtrise de la notion et la connaissance de quelques travaux

qui lui sont consacrés nous semblent essentielles pour mieux comprendre l'élève dont le futur enseignant aura la charge, pour mieux entendre sa voix mais aussi pour mieux assumer sa responsabilité de transmetteur (passeur) culturel et pour différencier son enseignement à la tête des savoirs qui résistent plutôt à la tête du client. Ainsi, les trois concepts de singularité, de mobilisation et de la triple autorisation doivent faire partie des concepts débattus à ce niveau.

A un second niveau, nous devrions interroger les savoirs (scolaires) des étudiants en formation en les considérant sous deux formes: les savoirs (scolaires), abordés, appris ou ignorés par les étudiants durant leur propre parcours scolaire et, plus largement, durant leur propre parcours d'apprenant, et les savoirs scolaires qu'ils transposeront en contenus enseignables au moment de préparer les séquences qu'ils conduiront en stage. C'est dans ce carrefour tout en tension qu'une de nos recherches en cours se situe dans le but de mieux comprendre ce qui se joue dans le passage pour l'étudiant d'apprendre à enseigner du point de vue des savoirs en jeux dans la situation de formation / enseignement. Cette lecture de la complexité d'un moment clé de la formation nous permet de réinterroger ce qu'on nomme très diversement en formation l'articulation théorie-pratique. A ce niveau, le concept de singularité apparaît dans les deux formes mentionnées plus haut: tout d'abord en rapport avec le processus de construction du rapport au savoir de l'étudiant, ensuite dans l'idée que la singularité marque également le parcours de formation, quand bien même il comprendrait un fil rouge et des contenus bien marqués. La question de la mobilisation des ressources mérite toute notre attention dans la tentative d'une lecture compréhensive du moment de passage entre apprendre et enseigner. Les étudiants-stagiaires mobilisent des ressources dans leurs préparations. Quelle est la genèse sociale et cognitive de ces ressources ? Dans quelle mesure, les étudiants ne confondent pas encore tâche et savoir dans les phases de préparation de séquences d'enseignement comme le font de nombreux élèves et comme ils l'ont peut-être fait eux-mêmes ? Dans quelle mesure les étudiants ne proposeront-ils pas des activités simplifiées pour s'adapter à leurs élèves parce qu'ils ont vécu la même chose dans leur parcours scolaire ? Quant au concept de la triple ressource, nous questionnerons particulièrement le premier volet, sans repousser les deux autres, en analysant si l'étudiant s'autorise « à être différent de ce qu'il était » ? Bien qu'adulte, est-il autorisé à le faire en regard de son cadre de vie social ?

Un troisième niveau concerne les savoirs véhiculés par la formation qui ne feront pas ici l'objet de notre propos. Tout au plus, mentionnons une intéressante étude sur le rapport au savoir des étudiants universitaires (Rey, Caffieaux, Compère, Lammé, Persenaire, Philippe & Wallenborn, 2004). Elle porte, pour interroger l'échec à l'université, sur « la nature spécifique des savoirs enseignés à l'université et dans les Hautes écoles » et sur « la nature de leur transmission » (p.1), supposant que ce sont des facteurs pos-

sibles provoquant l'apparition d'obstacles à la réussite des étudiants. Ce type d'étude nous semble intéressant dans la mesure où elle a trait aux contenus de la formation et à leur contextualisation d'un point de vue diachronique et d'un point de vue synchronique pour permettre à l'étudiant de se socialiser à la profession dans un espace de savoir exigeant mais aussi en adéquation avec l'environnement social de la formation.

A ce niveau, un certain nombre d'études sur l'évolution du rapport au savoir des étudiants durant la formation initiale des enseignants et les premières années de pratique professionnelle restent à faire pour tenter de mieux cerner l'inertie de l'école en ce qui concerne la lutte contre les inégalités de réussite et, plus généralement l'échec scolaire. Nous serions tentés d'ajouter ici, en ce qui concerne le danger de nous retrouver à moyen terme dans une école sans savoirs noyée sous des compétences instrumentales et utilitaires.

## DEUX RECHERCHES SUR LE RAPPORT AU SAVOIR

Dans le cadre de la mise en place de la recherche dans les nouvelles institutions de formation des enseignants en Suisse, la richesse de la méthodologie du rapport au savoir a été soulignée dans de nombreux séminaires et rencontres. Dans la Haute Ecole Pédagogique de l'arc jurassien (BEJUNE), deux études ont été récemment effectuées, dont une est encore en cours.

### *Rapport au savoir des futurs enseignants*

Dans la première, encore en cours, nous sommes partis de la question suivante: Pourquoi certains étudiants échappent-ils à la formation théorique entre les périodes de stage? Nous nous sommes interrogés sur ce qu'au fond nous articulons par l'alternance entre la formation théorique à l'institut pédagogique et la formation pratique dans les classes de stages car il n'est pas rare d'entendre certains étudiants formuler leur difficulté, leur manque de motivation, d'enthousiasme et d'intérêt à reprendre la formation théorique après un stage. Une de nos premiers questionnement était de savoir si les étudiants importaient en quelque sorte cette posture épistémologique ou s'ils la construisaient en formation. L'idée de questionner leur rapport au savoir nous a paru évidente alors et nous avons interrogé une trentaine d'étudiants au début de leur formation en reprenant la méthodologie des bilans de savoir de l'équipe ESCOL. Cette manière de procéder s'est révélée peu féconde quand bien même nous avons pu en retirer quelques éléments qui allaient nous aider à poursuivre notre problématisation de la question de l'articulation théorie-pratique en rapport avec la sensation que la formation semblait être une parenthèse pour certains étudiants. Nous relèverons très brièvement quelques résultats de cette première exploration qui ont eu pour corollaire de nous encourager à poursuivre.

Commençons par cinq exemples de discours bruts d'étudiants tirés de leurs bilans de savoir pour montrer l'intérêt de nous pencher sur ce qu'ils disent (chacune des citations entre guillemets provient d'un étudiant différent ou d'une étudiante différente):

« Bien évidemment, je suis ici pour apprendre mon futur métier d'enseignante, donc chaque jour, j'apprendrai plus, en stage, peut-être en cours aussi... Mais ce sera surtout quand j'aurai ma classe que j'apprendrai mon métier que je n'aurai d'ailleurs jamais fini d'apprendre. Chaque situation est différente, et à chaque fois, on apprend ... ».

« J'attends encore d'apprendre le plus de choses possibles mais sans être surmenée, je ne veux pas consacrer ma vie uniquement à mes études ».

« Ce qu'il me reste à apprendre c'est un métier où je sois épanoui pour enfin arrêter ces études interminables ».

« Il me reste encore énormément de choses à apprendre, sur le métier que j'aimerais exercer surtout. Mais pour cela il ne me suffit pas de connaître d'autres informations théoriques, il me faut aussi de la pratique. J'attends donc encore une « aide » pour me permettre de devenir une enseignante juste et efficace. Désormais ce ne sera plus du bourrage de crâne sur l'ADN comme au gymnase, mais toutes les indications, les informations, les aides, les recherches et j'en oublie seront, du moins je l'espère vivement, très utiles, très utiles pour moi. J'essayerai donc d'appliquer ce que j'ai appris, et j'espère après cela savoir transmettre à mon tour mes connaissances et mon savoir à ces élèves dont je faisais partie de la meilleure façon possible. J'attends donc de cette école qu'elle m'apprenne à y parvenir ».

« Et finalement, j'aimerais apprendre à apprendre aux autres à développer leur personnalité, ainsi que leurs connaissances ».

Ces extraits montrent, sans aller plus loin dans l'analyse, qu'il se joue quelque chose entre le rapport au savoir des étudiants et leur projet de formation. Poursuivons en tentant de faire ressortir quelques tendances à l'issue du codage des éléments de savoir cités par les étudiants (Perrin, 2003). Elles n'ont qu'une valeur indicative mais nous ont permis de réinterroger notre propre questionnement. A la question des « choses qu'ils ont apprises » durant leur vie, 20% des étudiants citent des apprentissages codés dans la catégorie des « apprentissages liés à la vie quotidienne » (41% de ces savoirs concernent des savoirs et savoir-faire de base comme marcher, parler, savoir, l'heure, manger, etc.). 35% citent des apprentissages codés dans la catégorie « apprentissages intellectuels et scolaires » dont 29% concernent les apprentissages scolaires de base et 22% sont des expressions génériques et tautologiques du type « j'ai appris beaucoup de choses ». 29% citent des apprentissages codés dans la catégorie « apprentissages relationnels, affectifs » dont 40% se rapportent à la conformité (bien me tenir, la politesse, respecter les adultes, etc.) et 35% à des relations d'harmonie (solidarité, amitié, franchise, etc.). Pour terminer, 9% seulement font allusion à des apprentissages codés dans la catégorie « apprentissages liés au développement personnel ».



Ces quelques chiffres, même s'il n'ont qu'une valeur très relative, nous ont interpellés particulièrement sur le fait que les apprentissages scolaires prennent peu de place dans le parcours d'acculturation des étudiants entrant en formation et nous interrogent sur l'hétérogénéité du public entrant en formation et sur la singularité de leurs parcours. Nous avons donc poursuivi notre travail de problématisation, constatant que le rapport au savoir ne pouvait être un objet de recherche mais un champ d'investigation propice à la compréhension de phénomènes de formation.

Actuellement, l'objet de notre recherche qui se poursuit porte sur la transformation du rapport au(x) savoir(x) dans le passage pour le futur enseignant en formation du statut d'étudiant ou de formé qu'il a eu avant son entrée en HEP et des activités qui lui étaient et sont liées (statut qu'il a par ailleurs encore), au statut d'enseignant stagiaire (« devenir enseignant » et « être enseignant ») dans l'institution de formation et en stage (ainsi qu'aux activités qui y sont liées). L'étude porte tant sur les plans épistémologique et didactique que sur le plan subjectif. Elle sera centrée sur le rapport entre apprendre et enseigner pour l'étudiant dans une situation clé de la formation, un espace où se joue par des opérations symboliques, langagières, le passage entre deux places qu'occupent les étudiants dans l'ordre social:

- la place de sujet connaissant et, simultanément, celle d'apprenant en formation professionnelle.
- la place d'enseignant dans laquelle l'étudiant- stagiaire doit assurer à ses élèves, les conditions de possibilité d'apprentissage, qu'elles soient didactiques, psychologiques ou pédagogiques, pour qu'ils s'approprient des savoirs, du moins partiellement, et constituent leur propre savoir.

Il existe une tension entre les savoirs proposés par le curriculum scolaire qu'il devra enseigner et le savoir que s'est approprié l'étudiant de manière formelle ou informelle, à l'école ou ailleurs, savoir partiel, qui ne peut devenir absolu, et qui doit être confronté au programme. L'institution de formation joue, au travers de son propre programme de formation (et donc de ses interprétations du programme scolaire), un rôle de médiatrice entre les savoirs à enseigner (tirés du programme scolaire) et le savoir propre de l'étudiant. La multiplicité des contrats pédagogiques et didactiques (avec l'institution de formation, avec les différents formateurs, avec les formateurs en établissement, les élèves de la classe de stage, etc.) qui sont en jeu dans les séquences de préparation d'unités d'enseignement à conduire durant le stage tendent à augmenter ces tensions. Dans ces circonstances, les situations de préparation de stage nous paraissent représentatives du passage de « l'appris » et de « l'apprendre » à « l'enseigner ».

Pour mieux comprendre ce passage, nous nous proposons de regarder la relation entre « avoir appris et apprendre encore » et « enseigner pour que

d'autres apprennent » au travers des éléments de savoirs que les étudiants proposent aux élèves de leurs classes de stages. Nous analyserons le rapport problématique entre apprendre et faire.

Les contrats multiples de formation obligent l'étudiant à « faire », si possible bien et de manière conforme aux théories avancées en formation, et rendent difficile le dépassement du « faire pour avoir fait » (surtout dans la mesure où les stages sont évalués). Cette difficulté est sans doute à mettre en rapport, tant pour ce qui a été son propre parcours d'apprenant que pour ce qui est de l'organisation du travail de ses élèves en classe de stage, avec la difficulté à reconnaître l'objet et le procès d'apprentissage derrière les tâches et les « faire » multiples qui sont proposés aux élèves.

Nous en sommes au recueil de données sous forme de traces, enregistrées et papier de préparations de séquences d'enseignement à conduire en stage par les étudiants-stagiaires. Cette récolte sera suivie d'entretiens pour voir comment ces derniers rendent compte de leurs choix. Nous espérons que l'analyse de ces données nous permettra d'en savoir plus sur l'origine subjective des savoirs mis en jeu en les mettant en rapport avec la singularité du parcours d'apprenant de chaque étudiant.

#### *Rapport au savoir d'élèves en difficulté*

La deuxième étude concerne une recherche action menée en collaboration avec une enseignante du terrain, titulaire d'une classe multiculturelle accueillant des élèves âgés de 14-15 ans en grande difficulté scolaire. L'école publique dans cette région de la Suisse (ville de Bienne dans le canton de Berne) est organisée en fonction des « habiletés des élèves ». Les élèves performants sont orientés vers des classes dites à fortes exigences alors que les élèves en difficulté sont relégués dans des écoles ou des classes particulières. Cette pratique historiquement ancrée n'est pas favorable à l'intégration scolaire. Elle aboutit à la marginalisation d'une proportion importante d'élèves. L'enfant en difficulté ne donne pas de sens social aux apprentissages dans lesquels on tente de l'engager. Les problèmes qui lui sont posés sont trop loin de sa réalité. Il vit dans l'illusion de l'utilitarisme à court terme.

La méthodologie utilisée dans cette recherche s'inspire en partie de la technique du bilan de savoir (Charlot, 1997). Les données qualitatives recueillies permettent de comparer le rapport au savoir des élèves avant et après la mise en place d'un projet pédagogique novateur qui a duré 5 mois. Ce projet a également amené les élèves à construire l'arbre généalogique de leurs familles en lien avec les savoirs scolaires requis par les programmes d'histoire et de géographie.

Soulignons tout d'abord les difficultés de la passation. Les élèves se sont montrés surpris. Si nous n'avons pas remarqué un refus frontal, des élèves ont eu des réactions de résistance : « Je n'ai pas de quoi écrire.... J'ai oublié

mon sac... ». La consigne a été donc difficile à mettre en pratique dans cette classe où la plupart des élèves sont en grande difficulté scolaire. Dans la consigne, le mot « ailleurs » posait un problème de compréhension. Motiver les élèves pour une tâche de production écrite est de toute façon difficile. Progressivement, les réticences ont été moins nombreuses et sont restées concentrées chez deux élèves.

Par contre, la lecture de leurs bilans de savoir par les élèves à la fin de la passation a été concluante : « Ca m'a fait plaisir ; Ca m'a fait quelque chose ; Ca m'a fait poser des questions... ». La discussion organisée à la fin de l'activité a eu un grand succès auprès des élèves. Plusieurs d'entre eux ont exprimé le désir de lire leur production ou de la faire lire par l'enseignante. Le matériel recueilli est riche mais en même temps difficile à analyser et à interpréter. L'extrait suivant permet d'illustrer les productions-types obtenues :

« J'essaille de faire de bonnes notes, et de faire un apprentissage, pour après devenir Police... et de finir en 2004, parce que j'en ai très marre de venir à l'école, il y a trop de devoirs, trop à faire, c'est trop sévère, je me réjouis juste de voir mes amis, sinon je n'aime pas du tout. Quelques profs, je n'aime pas du tout, mais quelque profs, j'aime, mais pas trop de gens, un métier que je ferai jamais, c'est prof, ça doit être horrible. En faite, ça fait combien de temps que l'école existe ». (texte écrit produit par Patricia, élève francophone de 15 ans)

Pour analyser les données recueillies, nous avons utilisé les mêmes catégories que Charlot pour analyser les bilans de savoir. Quatre catégories ont été utilisées :

(1) La catégorie « apprentissages liés à la vie quotidienne » regroupe « tâches familiales », « savoir-faire spécifiques », « loisirs et activités ludiques ».

(2) La catégorie « apprentissages intellectuels ou scolaires » regroupe des apprentissages scolaires de base comme lire, écrire, compter, des expressions génériques et tautologiques du type « j'ai appris beaucoup de choses », des références aux disciplines scolaires à travers le simple énoncé de ces disciplines, des apprentissages méthodologiques, des apprentissages normatifs, des activités comme penser, comprendre, réfléchir.

(3) La catégorie « apprentissages relationnels, affectifs » qui regroupe ce qui évoque la conformité, les relations d'harmonie, les relations de conflit, la connaissance de la vie, des gens, la non-transgression.

(4) La catégorie « développement personnel » regroupe la confiance en soi, l'autonomie, surmonter les difficultés, ce que je suis, m'éclater, bien vivre, rire.

Sans surprise, la catégorie « apprentissages intellectuels ou scolaires » a été la moins utilisée par les élèves dans leurs productions écrites. Quand elle est citée, c'est pour décrire des activités scolaires ritualisés. Le « je » est rarement utilisé : « On a fait du calcul ». Les apprentissages scolaires

sont également assimilés à de la souffrance liée notamment à la rapidité de l'enseignement.

Les catégories « apprentissages relationnels, affectifs » et « apprentissages liés à la vie quotidienne » ont été la plus fréquemment utilisées. Pour les élèves étrangers récemment arrivés en Suisse, nous avons remarqué la présence d'apprentissages liés à l'apprivoisement de la nature (« apprendre à éviter les serpents ») et des apprentissages liés à l'adaptation à la vie urbaine (« respect des feux de signalisation »).

Cette recherche action montre l'inadaptation totale de la forme scolaire aux élèves qui ont participé à cette recherche. Pour l'illustrer, nous voulons revenir sur une tâche réalisée durant l'enquête et qui consistait à demander aux élèves de décrire « leur école idéale » par l'intermédiaire d'un texte ou d'un dessin. Nous avons obtenu du matériel suivant une nette division sexuelle des préférences et des représentations de l'école idéale. D'une part, les filles se sont accordées pour décrire l'école idéale comme une sorte de grande ferme familiale avec beaucoup d'animaux domestiques. Les activités principales consistant à s'occuper des animaux. D'autre part, les garçons ont décliné l'école idéale sous la forme d'un complexe sportif dont l'activité principale serait le football et d'autres sports. Aussi bien les filles que les garçons se sont accordés pour dire que l'école idéale devrait contenir beaucoup d'activités « extra muraux » (sortie au cinéma, à la campagne, en forêt). Nous avons eu un élève qui a refusé au départ la tâche. Pourtant, il a livré à la fin une seule phrase : « L'école idéale est celle qui commence le vendredi à 10h et qui se termine le vendredi à 16h ».

En somme, l'école idéale que ces élèves imaginent est une école aux antipodes de ce que la société leur offre quotidiennement. Ce constat a amené les chercheurs impliqués dans cette étude à une profonde réflexion sur la mission quasi-impossible que l'institution scolaire met sur le dos de certains enseignants. Le problème ici ne concerne ni le manque de moyens, ni des effectifs surchargés, ni des problèmes de comportement mais les processus qui l'amène l'école à garder durablement des exclus à l'intérieur de ses murs.

Pour la titulaire de la classe, la « ruse pédagogique » consistant à intéresser les élèves au programme d'histoire et de géographie à partir des arbres généalogiques n'a pas fonctionné... d'où un faible impact sur les acquisitions (compétences scolaires des élèves). Nous constatons que l'impact scolaire, certes très faible au mois de juin, a favorablement évolué sur le long terme. L'automne suivant la première année du projet, les élèves ont eu envie d'apprendre les pays et capitales d'Europe. Très vite, ils ont retenu tous les pays qui avaient été évoqués lors de l'élaboration de l'arbre généalogique et ont eu envie d'en connaître d'autres. Ils retiennent ce qui les touche et quelques savoirs s'ancrent dans une certaine permanence. Une seule évocation peut raviver ainsi les acquis. L'histoire comme discipline scolaire est restée

hermétique. Ces élèves ont beaucoup de difficultés à se situer dans le temps et l'espace. Ils ne peuvent pas prendre place dans une chronologie. L'arbre généalogique n'avait de sens que parce qu'ils évoquaient des personnes qu'ils connaissaient. D'ailleurs certains n'ont pas pu remonter au-delà des grands-parents. Les élèves avaient pris l'habitude, toutes les semaines, de l'après-midi consacrée à l'arbre généalogique. Ils ont aimé passer du temps à le construire, à parler des différents métiers, à parler de certains membres de leur famille. Tant que nous étions dans le « gros œuvre », ils prenaient beaucoup de plaisir. Quand il a fallu rassembler les informations, s'appliquer pour tout ordonner, certains se sont essouffés. Cela correspond parfaitement à leur attitude devant une tâche qui dure longtemps. Petit à petit, l'envie presque avide du départ laisse place à une lassitude. C'est là qu'il faut exiger d'aller au bout et d'y croire. Mais certains décrochent vite...

Cette recherche illustre la fécondité de l'approche basée sur le rapport au savoir. Elle nous rend attentifs à l'importance d'un « rapport à l'objet scolaire » (impliquant quatre niveaux de rapport : à l'école, au savoir au maître et aux parents) pour l'appropriation par l'élève du savoir scolaire ; et celle de la place déterminante, dans cet ensemble, du rapport au maître et aux parents, surtout pour ce qui concerne les élèves en difficulté. Comme l'illustre le tableau suivant, le rapport au savoir scolaire se trouve au centre de gravité de 3 axes qui permettent la construction du sujet apprenant.

TABLEAU 1. *Le rapport au savoir entre activité du sujet et remises en question*

	ACTIVITÉ	REMISES EN QUESTION
Axe psycho-personnel	Etre : ce que je ressens	Comme je perçois ma propre identité et celles des « autres » ?
Axe institutionnel	Faire : ce que je fais à l'école	Est-ce que ce que je fais à l'école a du sens pour « moi » ?
Axe socio-culturel	Avoir : ce que j'ai comme ressources économiques, culturelles et relationnelles	Qu'est ce que je peux mobiliser comme ressources pour «Être » et « Faire » à l'école (survivre) ?

#### APPORTS ET LIMITE DE LA NOTION DU RAPPORT AU SAVOIR

La professionnalisation de l'enseignant nécessite une transformation identitaire qui va au delà de la simple acquisition de routines professionnelles et qui met en lumière et en tension son rapport à l'institution scolaire, son rapport au savoir, son rapport au métier d'enseignant et son rapport aux autres. Le tableau 2 résume les apports possibles de la problématique du rapport au savoir à la formation des enseignants. Les mémoires professionnels sont à ce

propos une bonne occasion pour amener les futurs enseignants à examiner leur rapport à l'écrit, au savoir et à l'école. Ils opèrent ainsi un réajustement de leur passé scolaire et une anticipation de leur futur professionnel.

TABLEAU 2. *Rapport au savoir et formation des enseignants*

Rapport au savoir comme objet d'enseignement	Rapport au savoir comme objet de recherche	Rapport au savoir comme développement personnel et professionnel
Formation en institution dans divers domaines (sociologie, psychologie, anthropologie, philosophie)	Rapport au savoir de mes élèves durant mes stages ou mon activité professionnelle	Mon rapport au savoir dans le cadre de ma réflexion sur mes pratiques. Mon mémoire professionnel

Nous estimons que l'élargissement de la triple autorisation à l'enseignant est féconde. Ainsi, pour amener les élèves à une mobilisation effective sur les savoir scolaires, il faudrait que :

- l'enseignant s'autorise à être différent de ce qu'il était avant et durant sa formation. Les didactiques d'enseignement apprises en institution de formation sont souvent d'une aide limitée en situation de classe avec la croissante hétérogénéité socioculturelle des élèves.
- l'enseignant soit autorisé par l'institution à être différent de ses collègues. Perspective difficile dans un contexte marqué par la volonté des pouvoirs publics à « piloter », « évaluer » et « mesurer » l'activité des enseignants.
- L'enseignant autorise ses élèves à être différent de lui qui de leur côté l'autorisent à être différent d'eux. La « culture-jeune » se construit de plus en plus en opposition à celles des « adultes ». D'où une tension permanente entre des enseignants adeptes des œuvres classiques et des élèves férus de « loft Story ».

Comme le signale Charlot (2003), à force de dissocier le plaisir du savoir scolaire, l'école risque de passer à coté de beaucoup d'élèves.

« Apprendre, c'est être, c'est se faire être, c'est se faire être en s'appropriant de l'humain. C'est quelque chose qui relève du plaisir, de l'excitation, plutôt que du bonheur. Tout rapport au savoir est un rapport à soi, rapport à l'autre, rapport au monde » (Charlot, 2003, p. 5). Le rôle de l'enseignant serait à la fois de croire à l'éducabilité du sujet mais aussi de fournir les moyens pour que l'élève puisse trouver du sens sur les plans familial, social et culturel :

« Mes recherches m'ont montré que les jeunes en échec, avec un rapport négatif à l'école, entrent à nouveau dans un processus d'apprentissage lorsqu'ils pensent que celui-ci leur offre une vraie possibilité de « devenir quelqu'un », selon leur expression » (Charlot, 2003, p. 5).

A nous interroger sur la pertinence de traiter de la notion de rapport au savoir en formation des enseignants, nous serions tentés d'amener une réponse positive quasi définitive tant elle paraît banale et nous entraîne à acquiescer à l'évidence puisque la fonction principale de l'école est celle de transmission culturelle et quelle implique, cela va de soi, la mise en scène d'un certain nombre de savoirs, de contenus d'enseignement. De plus, la notion de rapport au savoir semblant s'imposer comme un cadre d'analyse possible des questions liées à l'échec scolaire, elle devrait trouver tout naturellement une place en formation des enseignants. S'il est important, comme le montrent les travaux de l'équipe ESCOL, de reconnaître chez l'élève un sujet apprenant, il est tout aussi important de reconnaître que l'individu qui choisit la profession enseignante l'exercera avec sa propre histoire. C'est par là que l'on peut donner sens et valeur à sa vie personnelle, professionnelle et citoyenne. Si l'enseignant s'identifie exclusivement à la matière qu'il enseignera et conçoit sa fonction comme distributrice d'un savoir puissant, il trouvera de plus en plus d'élèves qui résisteront à cette « nourriture » car incapables de la « digérer ». Par contre, si en plus de la maîtrise des contenus de son enseignement, l'enseignant arrive à situer le rapport au savoir de l'élève et le soutenir face à ce savoir, il favorisera la possibilité pour l'élève d'apprendre.

L'organisme social sert de cadre au développement humain, l'enfant se trouvant dès sa naissance en interaction avec lui. La chose, qui pourrait être évidente, est rendue complexe par le fait que le nouveau venu est entièrement dépendant d'autrui, puisqu'il est par essence immature, pour construire ses comportements, attitudes, connaissances. Dans ce processus de socialisation et de subjectivation, l'enfant est confronté à la fois aux normes de la société dans laquelle il vit, normes qu'il doit s'approprier pour survivre et à sa dépendance des autres. Cela le place dans une position parfois conflictuelle dans cette relation à la normativité puisqu'il sera aussi, par ses proches, « protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire » (Arendt, 1972, p. 239). Dans ce processus, l'enfant puis l'élève, puis l'étudiant, le sujet, construit un rapport au savoir comme forme de rapport au monde (Charlot, 1997).

Après son parcours scolaire, il entre en formation, dans un monde déjà là, marqué par ses habitus professionnels, un monde qu'il devra s'approprier tout en s'y socialisant. Sans doute, même si on fait abstraction de leur origine sociale, nombre d'étudiants, ont eu des difficultés durant leur parcours d'apprentissages, mais nous pensons que l'appartenance sociale et son influence sur la construction de leur rapport au savoir et de leur désir de savoir aura une conséquence importante sur la nature des savoirs qu'ils proposeront à leurs élèves. Où empruntent-ils le savoir ? Que mettent-ils en jeu dans les situations d'enseignement ? Comment le savoir se décline

(se dégrade) entre savoir savant, savoir de référence, savoir appris, savoir à enseigner, savoir enseigné ?

Interroger le rapport au savoir, c'est donc élargir notre champ de vision pour envisager les contenus d'enseignement dans le but de les réinventer à chaque fois. C'est offrir une possibilité de réinterroger sa pratique et de théoriser des concepts, trop souvent abandonnés à l'idéologie des auteurs de programmes, d'autres praticiens, des décideurs. C'est, en formation, rencontrer autrement les contenus d'enseignement et les savoirs. La phrase à la mode « apprendre à apprendre » nous semble dès lors incomplète et nous oblige à la repenser en « apprendre à apprendre quoi ? Et dans quel but ? ». L'étudiant dans ces circonstances n'est pas un expert. « L'expert est celui qui est compétent dans une matière pédagogique donnée, et qui, de ce fait, peut a priori répondre à un certain nombre de questions préalables à la programmation d'un enseignement » (Vermersch, 1979, p. 179). Mais l'étudiant programme quand même son enseignement. Sur quels fondements ? Quelle est la nature des savoirs qu'il propose ? Quelle est leur légitimité ? L'étudiant est-il un expert de son savoir ?

Ainsi « les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde. » (Arendt, 1972, p.238). L'école et les enseignants ont à partager cette responsabilité.

L'éducation, selon Forquin (1989), est à la fois le « reflet » et la « transmission de la culture et il existe une "relation intime, organique » entre les deux. Le principe de néoténie abordé plus haut débouche nécessairement sur la nécessité de reconnaître « que toute éducation est toujours l'éducation de quelqu'un par quelqu'un » supposant ainsi « toujours aussi nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose: connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs, qui constituent précisément le « contenu » de l'éducation » (p. 8). Cette fonction de transmission culturelle est souvent mise à mal dans des débats partisans faisant ressortir des positions dichotomiques stériles étouffant les vrais débats sur la justification culturelle de l'école. C'est peut-être en ce sens que la question du rapport au savoir inhérente aux formes et aux contextes de la transmission peut intéresser plus particulièrement la formation des enseignants. Le savoir scolaire est censé avoir une légitimité sociale, historique et scientifique qui est rarement questionnée. Poser la question du rapport au savoir en général remet en cause l'exclusivité du rapport scolaire. La fonction culturelle de l'école est donc centrale. Elle a en effet la double mission d'apprendre aux élèves à chercher à la fois la « raison », selon une visée de rationalité scientifique, héritière du siècle des Lumières de Kant en passant par Descartes, et leur valeur culturelle, leur signification, selon une visée de compréhension humaine.



Paradoxalement la fécondité de la notion du rapport au savoir constitue en même temps sa faiblesse. En étant à cheval entre la psychologie, la sociologie et l'anthropologie, elle est fragile parce que souvent mise à toutes les sauces et est en danger de devenir une notion floue, mal définie et inutile. Nous avons tenté dans cet article de montrer ses potentialités. A mesure que des recherches s'inspirant des travaux de l'équipe ESCOL se multiplient un peu partout dans le monde, des occasions pour analyser d'une manière critique ses fondements théoriques vont se multiplier.

#### RÉFÉRENCES

- Akkari, A. (2004). Paulo Freire: De l'oppression de la pédagogie à la pédagogie des opprimés. *Education Permanente*, 2, 60-62.
- Arendt, H., (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Bachelard, G. (1934) *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
- Baudouin, J. M., & Friedrich, J. (Eds.). (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In Terrail, J. P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.
- Bernstein, B. (1975a). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.
- Bernstein B. (1975b). *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*. Paris : OCDE.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- Charlot, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? In GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) (Ed.), *Quelles pratiques pour une autre école ?* (pp. 130-153). Paris : Casterman.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). Apprendre, c'est ressentir le plaisir d'être. *Résonances*, 1, 4-5.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-36.
- Davidson, A. (1996). *Making and molding identities in schools: Student narratives on race, gender, and academic engagement*. Albany: State University of New York.
- Delpit, L. (1993). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. In L. Weis & M. Fine (Eds.), *Beyond silenced voices : class, race, and gender in United States schools* (pp. 119-39). Albany : State University of New York Press.
- Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Fine, M., & Weis, L. (2003). *Silenced voices and extraordinary conversations: Re-imagining schools*. New York, NY : Teachers College Press.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Freire, P. (1978). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Ed. du Cerf.

- Fordham, S. (1996). *Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at capital high*. Chicago : University of Chicago Press
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable. les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 73-106). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Leroi-Gourhan, A (1965). *Le geste et la parole, t.2: La mémoire et les rythmes*. Paris : Albin Michel.
- Levinson, B. A., Foley, D. E. & Holland, D. C. (Eds.). (1996). *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany : State University of New York Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mosimann, L.(2004). *Comment l'enfant perçoit-il l'évaluation de son dessin? Mémoire professionnel*. Bienne : Haute Ecole Pédagogique BEJUNE.
- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville (Eds.). *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 50-115). Paris : L'Harmattan
- Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard-Laville, C. (2000). (Eds.). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan
- Ogbu, J. U. (1987). *Ethnoecology of urban schooling*. New York : Colombia University Press.
- Ogbu, J. U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(4), 290-307.
- Peña, R. A. (1997). *Cultural differences and the construction of meaning: Implications for the leadership and organizational context of schools* 5(10). <http://epaa.asu.edu/epaa/v5n10.htm>
- Perrin, D. (2003). *Formation des enseignants en Haute Ecole Pédagogique: une autre manière d'aborder la question de l'alternance et de la formation théorique et pratique* (CD-ROM). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J., & Wallenborn, G. (2004). [site WEB]: [http://www.enseignement.be/@bibliothèque/documents/ressources/099/synthese/article\\_2003.pdf](http://www.enseignement.be/@bibliothèque/documents/ressources/099/synthese/article_2003.pdf)
- Stehr, N. (2000). Le savoir en tant que pouvoir d'action. *Sociologie et sociétés*, XXXII(1), 157-170.
- Ricot, J. (1999). *Leçon sur savoir et ignorer*. Paris : PUF
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Serpell, R. (1997). Critical issues.Literacy connections between school and home: How should we evaluate them? *Journal of Literacy Research*, 29(4), 587-616.
- Vermesch, P. (1979). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. *Bulletin de Psychologie*, XXXIII, 179-187
- Vygotsky, L. S. (1985/1933). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Shneuwly & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris : Delachaux & Niestlé
- Weis, L., & Fine, M. (Eds.). (1993). *Beyond silenced voices : class, race, and gender in United States schools*. Albany : State University of New York Press.

*Le rapport au savoir*

**ABDELJALIL AKKARI** est doyen de la recherche à la Haute Ecole Pédagogique (Berne-Jura-Neuchâtel). Il a enseigné aux universités de Fribourg et de Genève. Il a été de 1998 à 1996 professeur invité à l'université du Maryland à Baltimore (Etats-Unis). Ses principaux travaux de recherche concernent la formation des enseignants, l'éducation des minorités culturelles, l'analyse des inégalités éducatives et la coopération internationale en matière de recherche en éducation. Akkari.abdeljalil@hep-bejune.ch

**DENIS PERRIN** est professeur-chercheur à la Haute Ecole Pédagogique (Berne-Jura-Neuchâtel). Il a une longue expérience de formation des enseignants suisses. Ses travaux de recherche actuels concernent le rapport des enseignants au savoir, la professionnalisation des enseignants et les mémoires professionnels en formation initiale. Denis.perrin@hep-bejune.ch

**ABDEL-JALIL AKKARI** is dean of research at the Haute École Pédagogique (Berne-Jura-Neuchâtel). He has taught at the universities of Fribourg and Geneva. From 1998 to 1996, he was visiting professor at the University of Maryland in Baltimore. His main research involves the training of teachers, the education of cultural minorities, the analysis of educational inequalities and international cooperation on research in education. Akkari.abdeljalil@hep-bejune.ch

**DENIS PERRIN** is a professor and researcher at the Haute École Pédagogique (Berne-Jura-Neuchâtel). He has extensive experience in training Swiss teachers. His current research involves the relationship between teachers and knowledge, the professionalism of teachers and professional reports in initial training. Denis.perrin@hep-bejune.ch