

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

QUELS SUJETS, QUELS SAVOIRS ?

PRÉFACE DE
Nicole MOSCONI

POSTFACE DE
Yves CHEVALLARD

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

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

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

Conception de la couverture : Stéphane Lizotte, concepteur infographiste

Note sur le processus d'évaluation par les pairs :

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

Mise en ligne : Aude Gagnon-Tremblay

ISBN : 978-2-921559-49-2

Pour citer cet ouvrage :

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

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



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

Remerciements

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

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

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

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

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

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

Table des matières

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

Nicole Mosconi

INTRODUCTION

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

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

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

CHAPITRE 1

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

Geneviève Therriault, Sylvie Fortier et Agnieszka Jeziorski

CHAPITRE 2

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

Chantale Beaucher et Marina Thiana

CHAPITRE 3

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

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

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

CHAPITRE 4

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

Pablo Buznic-Bourgeacq et Geoffrey Terrasse

CHAPITRE 5

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

Maryline Nogueira-Fasse

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

Chapitre 10 :

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

Valérie Vincent

Université de Genève

Valerie.Vincent@unige.ch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Usages ordinaires du savoir, ignorances dévoilées

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1. L’écran du savoir (dé)montré

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

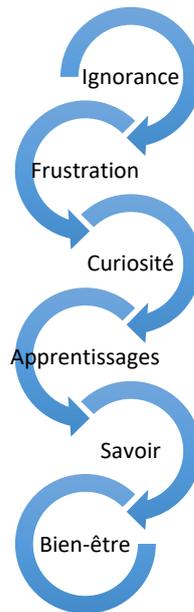
L'objectif de cette brève empirie est d'amener des résultats sur la part affective du rapport à l'ignorance de 18 étudiant·e·s de l'atelier que j'ai donné le 19 novembre 2018, par l'analyse de leurs réponses à la questions 4 du troisième voyage. Je souhaite d'une part mieux comprendre les sensations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

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

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

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

Schéma 1 : Système de l'ignorance éprouvée



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références

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

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

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

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