

pensé comme universel ou transculturel, de l'autre côté, il est perçu comme très (trop) français. On découvre alors que la notion de consigne est intraduisible en allemand (mais c'est aussi le cas en anglais). On trouve, là, la quintessence de la dimension culturelle de la pédagogie française : centration sur l'enseignant, autorité, guidage très serré de l'activité, égalité de traitement (la consigne est la même pour tous), évaluation scolaire (le respect de la consigne). Il est intéressant de voir que cette dimension culturelle traverse les deux espaces, celui de l'échange scolaire et celui de la rencontre interculturelle.

Ce livre a le mérite de rendre visible ces malentendus culturels, de montrer comment l'échange scolaire n'est pas un espace neutre culturellement permettant la rencontre des différences, mais un espace toujours structuré par les logiques pédagogiques hétérogènes. Les lois de l'hospitalité qui consistent à laisser à celui qui reçoit l'initiative, la forte préparation nécessaire pour sécuriser les enseignants et rassurer les parents, limitent l'émergence de tensions liées aux différences, que des incidents viennent parfois révéler, au risque de limiter l'apprentissage interculturel renvoyé au hasard, parfois fructueux, de la vie dans la famille quand elle existe.

Gilles BROUGÈRE
université Paris 13, EXPERICE

PHILIPPE Jonathan (2010)

Fabriquer le savoir enseigné

Bruxelles : De Boeck, 126 pages.

Chaque enseignant aimerait trouver des réponses aux questions que pose Jonathan Philippe dans son ouvrage « Fabriquer le savoir enseigné » : que signifie enseigner ? Qu'est ce que le savoir enseigné ? Comment susciter ou plutôt fabriquer l'intérêt des élèves ? Telles sont les interrogations récurrentes de ce livre qui attisent la curiosité du lecteur.

Le cheminement vers des éléments de réponse n'est pas linéaire. Le livre fonctionne comme un puzzle où des éléments théoriques, voire de célèbres controverses comme celle qui oppose la théorie à la pratique, sont d'abord débattus. Des questions paraissent laissées en suspens, mais elles sont en fait nourries des éléments réfléchis au fur et à mesure des chapitres

et reformulées par la suite. L'auteur ne transigera ainsi sur la non pertinence du concept de savoir enseigné pour rendre compte des situations d'enseignement, qu'à la fin de l'ouvrage lui refusant le statut d'une matière réifiée. De longs extraits de cours sont ensuite analysés et comparés. Le livre ne propose pas de théorie généralisable ou de recettes toutes faites dont l'enseignant pourrait s'emparer pour intéresser ses élèves, mais donne les clefs pour comprendre la dynamique des pratiques de classe individuelles. L'ouvrage s'inscrit clairement dans le champ de la didactique, il aurait été peut-être utile sur les interrogations poursuivies de solliciter les concepts de curriculum formel, réel et caché développés entre autres par Philippe Perrenoud.

Cette dimension singulière des pratiques est récurrente dans l'ouvrage. Jonathan Philippe montre bien dans le premier chapitre que les pratiques enseignantes sont circonstanciées, produit de déterminations ou de pratiques multiples : les pratiques de gestion d'établissement, les pratiques étudiantes, la pratique source du savoir, c'est-à-dire celle qui a produit le savoir enseigné, et la pratique cible ou encore l'horizon professionnel auquel se destinent les étudiants. Les autres pratiques de l'enseignant, c'est-à-dire les autres métiers dans lesquels l'enseignant est éventuellement impliqué interviennent également. Jonathan Philippe aurait pu également faire état des parcours des enseignants (cursus de formation, expériences professionnelles antérieures) dont on peut penser qu'ils jouent également un rôle sur les représentations de la nature des savoirs à construire et à transmettre.

La quête du sens passe par une remise en question des représentations communes, ainsi en va-t-il du couple de la théorie et de la pratique. L'auteur rappelle combien cette opposition est infondée puisqu'un savoir théorique est le résultat d'une chaîne d'opérations pratiques qui mobilisent des objets, des acteurs, des équipements, des textes. Cette opposition justifie encore, par exemple, le découpage pédagogique des interventions entre les cours magistraux et les travaux dirigés. Dans l'enseignement secondaire, elle rend compte également de la hiérarchie des enseignements, certains étant tournés vers la fabrication et d'autres vers l'abstraction. L'issue pour l'auteur, consiste à considérer un savoir avec les situations qui lui

donnent sens ; charge à l'enseignant de réfléchir à des types de problèmes qui pourraient rendre ce savoir pertinent, présenter un intérêt aux yeux des élèves. Cette réflexion ne peut qu'interpeller les enseignants de sciences confrontés aujourd'hui dans l'enseignement secondaire à la généralisation de la démarche d'investigation. La recherche de situations problèmes constitue une démarche innovante pour les enseignants de technologie en collège, par exemple.

C'est encore la recherche de la signification qui motive la critique de la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. Ce processus « magique » de transformation du savoir réifie le savoir enseigné, séparé des enjeux pratiques qui ont présidé à sa construction. Au terme de transposition, l'auteur préfère ceux de construction, de formation ou encore de traduction, ce dernier mettant en scène les contraintes de la situation d'enseignement.

Ces terminologies impliquent l'enseignant qui doit rendre le savoir nécessaire aux yeux des étudiants ou des élèves. Pour Jonathan Philippe, l'enseignant n'est pas le transmetteur d'un savoir constitué aux outils pédagogiques apprêtés. À ce stade du raisonnement, la question reste entière : qu'est ce qui constitue l'objet de savoir si ce n'est pas un contenu transmis ? Comment fabriquer l'intérêt pour le savoir ?

Les éléments de réponse viendront des quelques cas de situations d'enseignement observées avec détail dans l'enseignement supérieur : cours d'histoire de l'art, d'interprétariat, de droit. Les cours très contrastés convergent sur un point : ce qui se passe dans ces cours excède largement le savoir textuel, c'est-à-dire les corpus écrits, qui peuvent être distribués comme des synthèses d'informations, par exemple. Les styles hétérogènes rapportés aux contraintes d'enseignement mais également aux autres pratiques des enseignants (qui peuvent être également des professionnels de la discipline enseignée) font apparaître leurs objectifs. Ces derniers peuvent être explicites : préparer à une profession ; ils sont parfois plus latents : analyser, prendre position, réfléchir, modifier une vision et un rapport au monde. Ces éléments produisent l'intérêt du cours, rendent nécessaire le savoir construit, questionné et donc problématisé par l'enseignant. Par différence, Jonathan Philippe

propose le cas d'un cours de dynamique de groupe, non problématisé et ne proposant aucun enjeu aux étudiants. Le savoir y est énuméré, point par point, définition par définition, sans ancrage dans le réel ni référence à une quelconque extériorité qui lui conférerait un sens. L'enseignant endosse ici une simple fonction de transmission.

Bien que les situations d'enseignement soient particulières et dépendantes des pratiques des enseignants et des contraintes organisationnelles, l'auteur tente quelques propositions générales dans les deux derniers chapitres.

On ne peut distinguer contenu et méthode, matière et manière, et donc apprêter artificiellement des démarches ou des méthodes pédagogiques à un savoir qui aurait une existence autonome. C'est l'enseignant qui fabrique le sens, en situation, en tenant compte des contraintes que celle-ci impose. Impliquer les étudiants dans la construction du savoir peut se réaliser de différentes façons : dans le cadre d'un dialogue en cours, d'exercices à présenter devant la classe, ou encore par le biais d'un travail personnel, important mais pas forcément cadré afin que chacun puisse répondre de manière individuelle aux exigences perçues. Voilà autant de pistes pour donner du sens au savoir. Pistes qui sont explorées par Jonathan Philippe dans l'enseignement supérieur, mais qui peuvent trouver écho dans les différents cycles de l'enseignement secondaire. De façon plus générale au-delà du sens du savoir, c'est le sens du métier d'enseignant qui est interrogé et la représentation que chacun, débutant ou expérimenté, se forge de son parcours.

Isabelle Harlé

université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire
CREN (EA 2661)

Lectures

**Le secrétariat de rédaction de la revue
RECHERCHE & FORMATION a reçu...**

BARRY Valérie (2010)

Dialectiser la recherche et l'action.

Pour une école de la diversité

Paris : L'Harmattan, 150 p.