

# **Pistes théoriques et opérationnelles autour de la notion de « rapport au savoir »**

## **Introduction**

Après une note autour des enseignants, de leurs pratiques, discours et des dispositifs de formation à leur destination, nous avons estimé important de nous pencher sur la question du “rapport au(x) savoir(s)”<sup>1</sup> des élèves.

Même si un des premiers chercheurs à avoir utilisé cette notion est Lacan dans les années 1960, c’est grâce aux apports de Beillerot et de Charlot qu’à partir des années 1985 le rapport au savoir est reconnu comme une des notions incontournables dans les discours (non seulement scientifiques) autour de l’éducation. Celle-ci est la première raison pour laquelle nous avons décidé de nous attarder sur la notion ; l’autre est liée au fait que selon l’un des présupposés centraux sur lesquels repose le programme *Les Savanturiers*, l’« éducation par la recherche » est censée avoir des effets positifs sur l’évolution du rapport au savoir des élèves.

Ainsi, dans cette note, nous synthétisons certaines contributions scientifiques éclaircissant les théories autour du rapport au savoir en milieu scolaire et l’intérêt qu’elles recouvrent : en partant des approches sociologiques et de leur confrontation avec celles psycho-cliniques, nous aborderons les quatre dimensions qui traversent la notion dans une approche multi-disciplinaire ; par la suite, nous illustrerons trois notions élaborées par l’équipe Escol qui nous paraissent centrales pour lire les processus contemporains d’apprentissage : la « secondarisation », les « malentendus sociocognitifs » et les « registres d’apprentissage » ; en conclusion, nous tisserons des pistes de réflexions autour des liens possibles entre rapport au savoir et éducation par la recherche.

## **Les contributions de Bernard Charlot : sociologie et anthropologie des apprentissages et des expériences des élèves pour objectiver la question de l’ « échec scolaire »**

L’équipe de recherche ESCOL, fondée par Bernard Charlot mobilise la notion pour rendre compte des trajectoires scolaires et sociales différenciées des élèves. En ce sens, le concept apparaît aujourd’hui incontournable pour étudier la question des difficultés scolaires, notamment en milieu populaire. Il s’agit d’un concept qui permet en outre d’objectiver la question de l’ « échec scolaire » dans des termes scientifiques. En effet, l’échec scolaire est une idée polysémique qui ne recouvre pas une notion unique, mais une diversité de situations et d’individus. Il s’agit en outre d’une idée marquée par le « manque » (manque de réussite, de

---

<sup>1</sup> L’utilisation du singulier ou du pluriel n’est pas anodine : si dans la tradition des approches sociologique, psychologique et anthropologique l’on privilégie la forme au singulier du « savoir », la plus récente mobilisation de la notion dans le champ des didactiques oblige à donner plus d’attention à la diversité des savoirs à laquelle sont confrontés les apprenants. Cette diversité jouerait en effet un rôle important chez les individus dans les processus de constitution et de différenciation de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s). Les variations dans ce texte dans l’utilisation de la notion au singulier ou au pluriel dépendent des champs disciplinaires mobilisés au cours de nos argumentaires.

compétence, etc.), ce qui rend impossible sa mobilisation scientifique.

Le rapport au savoir peut être « mesuré » de manière statistique sous forme d'écart entre ce qui exigé institutionnellement et ce qui est mobilisé par les élèves ; Charlot s'écarte de cette approche relevant de la sociologie de la reproduction, en se focalisant sur l' « expérience que l'élève traverse, qu'il interprète et qu'on peut constituer en objet de recherche » (Charlot, 1997, p.17), c'est-à-dire sur le « sens » donné par l'élève non seulement à sa scolarité, mais plus généralement à tout apprentissage (à l'école et en-dehors).

Ainsi, Charlot définit le rapport au savoir de la manière suivante : « L'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir : objet, "contenu de pensée", activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (Charlot, 1997, p. 3). En ce sens, le savoir ne peut constituer un objet de recherche que dès lors il fait partie d'un processus expérientiel, où il est saisi par au moins un individu qui lui donne du sens. Pour l'apprenant, il est par conséquent toujours « en rapport avec des connaissances et des expériences antérieures, actuelles et appréhendées et contextualisées dans un rapport à l'autre, à soi et au monde. Ainsi, le sens accordé à l'expérience scolaire par les jeunes dépasse largement les considérations ayant trait à l'ici et maintenant d'une situation pédagogique » (Charlot, 2006, p. 11-12). Ainsi, l'intérêt de cette approche dépasse la question des inégalités scolaires, des situations et pratiques scolaires concrètes, en cherchant à comprendre comment les enfants et les jeunes issus de milieux populaires appréhendent le monde qu'ils connaissent et les objets encore inconnus. Nous verrons par la suite, comment le reste de l'équipe ESCOL s'est écartée de cette approche.

### **Bernard Charlot vs Jacky Beillerot ? Continuités et ruptures dans les approches sociologiques et psycho-cliniques**

La notion recoupe des éléments communs entre les approches psychanalytique-clinique et sociologique (-anthropologique). En effet, à l'instar de Charlot et Beillerot, il ne faut pas considérer le rapport au savoir uniquement comme une caractéristique de l'individu : il s'agit d'un processus dialectique. Ainsi, « on n'a pas » un rapport au savoir, mais plutôt « on est son rapport au savoir » (Beaucher, Beaucher et Moreau, 2013, p. 49), puisque chaque individu a des représentations préalables lorsqu'il se confronte au savoir. Le rapport au savoir peut renvoyer à une ou plusieurs questions et ne doit pas être une réponse en soi ; autrement, il y a le risque de tomber dans une vision essentialiste de l'individu, voire défectologiste (comme ce qui se cache derrière l'expression « handicap socioculturel », largement mobilisé par le cadre institutionnel en éducation pendant les années 1980 et 1990). Il y a là une vision commune épistémologique et politique du respect de la diversité et de la complexité de l'individu.

Deux autres points communs entre les deux approches disciplinaires sont l'importance du rôle de médiation joué par le langage et la question du désir (dans toutes ses formes) dans les apprentissages.

Néanmoins, les deux approches présentent certaines divergences épistémologiques et théoriques.

L'approche de Beillerot du rapport au savoir est avant tout psychanalytique. Pour lui, il est important de partir du principe que tout rapport au savoir part d'un acte de désir profond de connaissance, de construction de soi-même. En définissant l' « humanité », Beillerot affirme que « l'enfant est le produit de l'acte sexuel d'un couple, il est « hanté par sa création propre » et c'est la construction de la personnalité psychofamiliale qui est la clé du rapport au savoir » (Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000, p. 42). Ainsi, influencé Gérard Mendel, Beillerot considère que l'enfant est avant tout « fils de ses parents ».

Pour Charlot, en revanche, « l'enfant naît inachevé et, par l'éducation, il va s'approprier une partie de ce que l'espèce humaine a construit au cours de son histoire et, ainsi, advenir à la fois comme humain, sujet et membre d'une société et d'une culture. En ce sens, « le petit d'homme est obligé d'apprendre pour être » (Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000, p. 42). Ainsi, influencé Marx et Vygotsky, Charlot considère que l'enfant est avant tout le « fils d'une société ».

### **Les quatre dimensions transversales du rapport au(x) savoir(s)**

Dans une approche transversale, nous pouvons considérer que le rapport au savoir recouvre quatre dimensions :

- Le rapport au savoir est une relation...

... au monde, au langage, aux espace-temps, aux activités, à l'autre, à soi-même d'un sujet ou un groupe de sujets confrontés aux apprentissages. Ainsi, le rapport au savoir doit « être pensé et étudié, dans une approche relationnelle, comme le produit d'une histoire et de la confrontation entre modes de socialisation et univers de pratiques de nature nécessairement différente » (Rochex, 2004, p.100).

- C'est une relation identitaire et épistémique

Les investigations sur le rapport au savoir cherchent à voir les réponses aux questions suivantes (réponses et questions plus ou moins consciente des élèves ; plus ou moins induites par la recherche) :

Pourquoi apprendre ? Pour qui ? Quel est le sens de l'apprentissage (ou du non-apprentissage) ? qui suis-je en tant qu'apprenant ? qu'est-ce qui me caractérise face aux savoirs ? dans quelle mesure cela me change ? quel est le degré du désir ou non-désir face aux savoirs ?

- C'est une relation qui traduit le sens de l'apprentissage

Les recherches sur le rapport au savoir peuvent s'interroger également sur l'expérience scolaire

chez l'apprenant, c'est-à-dire le rapport entre activités et subjectivité. Dans une approche sociologique, il est notamment question d'appréhender la relation entre les « dimensions objectives de la scolarisation et ses exigences et les dimensions subjectives liées à l'apprenant, porteur d'une histoire » (Charlot, 2006, p. 15). Comment l'école induit à penser l'élève ? Et, dans le même temps, comment l'élève pense l'école, au travers des modes de socialisation auxquels il est familier ? Il s'agit là de questions qui montrent le lien étroit entre socialisation et apprentissage, univers scolaire et extra-scolaire qui s'influencent mutuellement : l'expérience scolaire en résulte comme un processus en perpétuel mouvement. Dans cette approche sociologique proposée notamment par Jellab, la notion s'étend donc aussi aux sphères extra-scolaires : le sens donné par l'élève aux savoirs se structure alors au travers de trois axes relationnels qui sont les relations « enseignant-élève », « groupe de pairs-élève » et « famille-élève » (Jellab, 2001).

- Deux modalités de structuration du sens de l'expérience

Plusieurs recherches ont montré que l'expérience scolaire chez l'élève peut se rapprocher plus ou moins, soit d'une modalité « instrumentaliste » (apprendre sert dans l'immédiateté à avancer convenablement dans la scolarité), soit d'une modalité « culturaliste » (apprendre est un travail qui donne des fruits sur le long terme sous forme d'évolution intellectuelle). « On peut se demander si, face à une recherche de sens transcendant les savoirs supposés leur apporter une motivation de l'extérieur, les élèves ne sont pas condamnés à progresser dans leur scolarité suivant une approche instrumentaliste, en s'accrochant aux notes comme à la seule source tangible de motivation ? Est-ce pour cette raison que (...) seuls les très bons élèves réussissent à donner un certain sens à des apprentissages qui paraissent aux autres dépourvus de tout intérêt, puisqu'ils n'attendent pas qu'une source extérieure attribue un sens à leur travail scolaire ? » (Charlot, 2006, p. 17).

**Les contributions récentes de l'équipe ESCOL : « secondarisation », « malentendus sociocognitifs » et « registres d'apprentissage »**

Après le départ de Charlot à la fin des années 1990, l'équipe Escol (notamment, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, Stéphane Bonnéry et Patrick Rayou) a mobilisé la notion en essayant d'articuler davantage les approches sociologique, psychologique et didactique, et en s'intéressant à « l'école dans sa spécificité aussi bien qu'à ce qui n'est pas elle, pour élaborer et mener à bien des programmes et des travaux de recherche reposant sur une approche relationnelle, (...) des différents milieux et domaines d'activité et d'expérience des sujets sociaux » (Rochex, 2004, p. 100) et à la normativité et aux exigences auxquelles ils y sont confrontés.

Escol objective ce qui caractérise les processus d'enseignement-apprentissage : la secondarisation. Il s'agit d'une notion qui s'inspire des théories sur les genres du discours premiers et seconds (Bakhtine, 1979). La secondarisation est un processus d'apprentissage complexe, où l'action au sens large est momentanément suspendue en faveur d'une réflexion

et d'opérations cognitives permettant aux élèves de mettre à distance leurs expériences directes et leurs connaissances particulières, par l'intermédiaire de l'appropriation des valeurs communes, règles impersonnelles et normes objectivées propres aux savoirs (Bautier et Goigoux, 2004).

C'est à partir de cette notion, que l'équipe Escol lit les processus quotidiens de co-construction des inégalités scolaires. Selon Escol, ils dépendent largement de « malentendus socio-cognitifs » (Bautier et Rochex, 2007) co-produits dans la classe par les enseignants et les élèves. Ce phénomène concerne notamment les élèves de milieux populaires qui ont tendance à penser que résoudre les tâches scolaires puisse suffire pour être reconnus comme de « bons élèves ». Inversement, les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent que derrière les simples tâches scolaires se cachent les vrais objectifs visés par les enseignants : la construction d'un savoir, son appropriation et/ou l'évaluation du degré de son acquisition. Or, de nombreux élèves ne voient pas ce qui pour les autres peut apparaître une évidence et agissent selon des logiques de conformation : « ils cherchent, en "obéissant" étroitement à la consigne, à parvenir au résultat conforme de l'exercice, sans imaginer que ce qui est sollicité par l'École, c'est que cette résolution de tâche soit l'occasion de mobiliser une posture intellectuelle de construction de savoir, de mise en lien de la tâche avec des exercices précédents et des leçons formalisées, de décontextualiser / recontextualiser dans différentes tâches le savoir abordé »<sup>2</sup> (Bonnéry, 2007).

Pour continuer à explorer la question de la différenciation scolaire dans les apprentissages, une partie d'Escol a travaillé sur la définition de la théorie socio-didactique des « registres de l'apprentissage », selon laquelle, au sein des dispositifs d'enseignement, les savoirs didactisés se trouvent à « l'intersection de trois autres registres qui l'excèdent » (Bautier et Rayou, 2013, p. 32). Le registre cognitif concerne les fonctions, les postures et les procédés intellectuels plus ou moins didactisés qui peuvent être exigés et/ou mobilisés pour le travail scolaire ; le registre culturel concerne les connaissances exigées et/ou mobilisées permettant une classification et une hiérarchisation des objets du monde ; le registre identitaire symbolique concerne le type d'identité personnelle exigée et/ou mobilisée qui peut renvoyer à une communauté académique partageant des savoirs structurés plutôt verticalement, ou à une communauté partageant des savoirs moins rigoureux mais plus incarnées dans l'identité personnelles des acteurs. Selon Bautier et Rayou, chacun des registres est « mobilisable dans un régime « majeur » (littéraire, élaboré) ou « mineur » (spontané, expérientiel) » (Bautier et Rayou, 2013, p. 32).

La théorie des registres de l'apprentissage permet à la fois de comprendre et de nommer ce qui se joue « aux frontières » des savoirs et de dépasser une interprétation binaire de l'échec et de la réussite scolaire scolaire selon laquelle les élèves les plus en difficulté se caractériseraient par un rapport au savoir de type « instrumentaliste », alors que les bons élèves développeraient eux un rapport de type « culturaliste ». En effet, selon Bautier et Rayou ce serait plutôt au travers de l'analyse du degré de proximité des élèves aux régimes majeurs des différents

---

<sup>2</sup> [http://www.gfen.asso.fr/fr/construction\\_des\\_inegalites\\_scolaires](http://www.gfen.asso.fr/fr/construction_des_inegalites_scolaires), consulté le 15/04/2016.

registres que l'on pourrait appréhender leurs réussites et leurs échecs à l'école.

## Conclusion

## Bibliographie

- BAKHTINE, M., « *Les genres du discours* », *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 1979
- BAUTIER, É et GOIGOUX, R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse rationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n. 148, 2004, pp. 89-100
- BAUTIER, É. et RAYOU, P., « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, n. 7-2, 2013, pp. 29-46
- BAUTIER, É et ROCHEX, J.-Y., « Ces malentendus qui font les différences », in DEAUVIEAU, J., TERRAIL, J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007, pp. 105-122
- BEAUCHER, C., BEAUCHER, V. et MOREAU, D., « Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir », *Esprit critique*, 2013 n° 17, p. 6-29
- BONNÉRY, S., *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute, 2007
- CHARLOT, B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Économica, 1997
- CHARLOT, B., « La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches », *Savoirs*, 2006/1 n° 10, p. 37-43
- JELLAB, A., *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : PUF, 2001
- MOSCONI, N., BEILLEROT, J. et BLANCHARD-LAVILLE, C., *Formes et Formations du Rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan. 2000
- ROCHEX, J.-Y., « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, 2004 n°10, pages 93-106