

RAPPORT AU SAVOIR (1)

Depuis une trentaine d'années des chercheurs en différentes disciplines mènent une recherche généreuse sur le rapport au savoir. Si les angles d'attaque diffèrent, ces chercheurs ont en commun le souci d'examiner les phénomènes qui faciliteraient ou entraveraient la construction des apprentissages. Et s'accordent à reconnaître que l'institution est bien pour quelque chose dans l'échec scolaire.

Jacky Beillerot (aujourd'hui professeur émérite en Sciences de l'Éducation à Paris X), lors de sa soutenance de thèse en 87 « savoirs et rapport au savoir » a donné des définitions de cette notion. Selon lui, le rapport au savoir est la disposition d'un sujet envers le savoir qui met en jeu son histoire entière : sa façon de savoir, d'apprendre, son désir de savoir. Ce processus -créateur de savoir pour agir et penser- est inconscient. Autour de Jacky Beillerot, une équipe s'est formée, rassemblant des chercheurs en Sciences de l'Éducation venant de diverses disciplines.

Coresponsable de l'équipe avec Nicole Mosconi, Claudine Blanchard-Laville, mathématicienne, anime depuis une vingtaine d'année des groupes d'enseignants qui réfléchissent sur l'implication psychologique dans leur travail. Elle a cherché à comprendre la préhistoire de la construction du rapport au savoir : comment se construit l'appareil d'apprentissage d'un sujet au niveau psychique, dès le début de la vie, à partir de son expérience émotionnelle. La pratique enseignante est là pour faciliter l'entrée en rapport avec le savoir des élèves mais on constate que de nombreux facteurs viennent interférer dans cette médiation.

« Je suis partie de la notion de transfert thérapeutique essayant de la transposer en classe ; là les phénomènes de transfert y existent à plusieurs niveaux : transfert des élèves sur l'enseignant et transfert de l'enseignant sur les élèves. Ce transfert est fait du lien relationnel du professeur aux élèves, mais aussi de son rapport au savoir. C'est ce que j'ai nommé « transfert didactique ». Mais l'enseignant dans la classe n'est pas comme le thérapeute, pour une raison centrale c'est qu'il doit s'exposer -et même s'exhiber- dans son rapport au savoir. » A travers le discours de l'enseignant en classe, la chercheuse décrypte la cartographie du transfert didactique. Et les autres membres de l'équipe observent comment cette façon de s'adresser aux élèves va faciliter les uns et contrarier les autres.

« Ce transfert didactique construit le climat psychique de la classe et en donne la singularité à chaque fois. Je propose l'idée que l'enseignant est responsable du climat psychique par la qualité de son transfert didactique, même si bien sûr, le groupe peut être en réaction. Ce transfert didactique est assez stable, c'est une sorte de signature. Je pense néanmoins qu'on peut le modifier : c'est dans cet esprit que je fais ces groupes d'enseignants. Parce qu'en classe, on n'est pas libre de son savoir. On est sous la pression d'une situation intersubjective complexe. Il y a urgence dans le parler, l'agir, le réagir... Souvent les enseignants ont des systèmes de défense trop serrés. Ils sont soumis à un surmoi pédagogique ou didactique, parfois trop cruel, ou à des idéaux, qui le contraignent de façon trop pénible. Ils sont aussi poussés à dire ou faire des choses pour faire baisser leur tension, leur anxiété qui ne favorisent pas forcément l'apprentissage des élèves : un besoin de séduction, d'emprise... que l'on peut travailler aussi »

D'autres données sont prises en compte, comme le rapport traumatique au savoir. En observant les enseignants et en réfléchissant avec eux, Claudine Blanchard-Laville parvient à identifier certaines organisations psychiques qui interfèrent, dans leur façon d'enseigner, le plus souvent à leur insu...

S'intéressant au lien établi entre milieux populaires et difficultés scolaires, l'équipe ESCOL (E. Bautier (sociologie du langage), B. Charlot (philosophe), J.Y. Rochex (psychologue), équipe de recherche en Sciences de l'Éducation de Paris VIII) est partie des statistiques et s'est interrogée sur ce qui posait problème aux élèves. Travaillant en ZEP, les chercheurs sont entrés dans les classes, s'entretenant longuement avec professeurs et élèves, examinant copies et cahiers d'exercice.

L'une de leurs conclusions majeures est de récuser l'idée selon laquelle un élève en échec est un élève qui ne travaille pas. Ils repèrent deux grandes catégories d'élèves.

Un élève peut être en difficulté au contraire non pas parce qu'il ne travaille pas mais parce qu'il réduit les exercices qui sont proposés à eux même sans les penser liés à des apprentissages. C'est la notion même d'apprendre qui n'est peut-être pas construite. « Pour nombre d'élèves, "on sait ou on ne sait pas" et, si on ne sait pas, on ne peut pas apprendre. Un tel rapport à l'apprentissage se redouble souvent d'un rapport au savoir qui l'identifie à la vérité ou à l'expérience. » (in « l'école, l'état des savoirs » s/o la direction de Agnès Van Zanten). Ces élèves auront tendance à envisager l'école comme dans la seule perspective de passer de classe en classe sans relier les passages à un apprentissage.

Au contraire « ceux qui entrent dans les apprentissages », ne réfèrent pas les savoirs scolaires à leur « utilité » en terme de carrière future. Cela ne veut d'ailleurs pas dire que ces élèves ne rencontrent pas également des difficultés sur leur chemin y compris pour apprendre.

« Il y a des élèves qui travaillent mais qui sont inefficaces, commente Elisabeth Bautier. Malheureusement un élève qui travaille, mais n'obtient pas de bons résultats, peut en être blessé et dégoûté et se retirer peu à peu du jeu scolaire. Travailler et avoir de mauvais résultats engendre l'incompréhension : l'élève ne comprend pas l'école, ne comprend pas ce qu'on lui demande. Et le professeur estime que l'élève ne comprend rien... Un malentendu naît de là. »

Ces résultats sont assez « politiques », la démarche l'est aussi.

Ces travaux interrogent aussi les pratiques enseignantes : « Les enseignants n'ont pas l'habitude d'expliquer aux élèves ce qui est attendu d'eux. Soit parce que c'est difficile à faire, soit parce qu'il y a présupposé des connaissances des règles du jeu. Cela engendre ce fameux malentendu. Les professeurs ont du mal à identifier la nature des difficultés des élèves, ce qui est véritablement difficile. Les enseignants sont d'abord sensibles à ce qui manque dans les copies des élèves pour être conformes à la norme. Ils fonctionnent en effet avec des a priori : l'idée que les enfants des milieux populaires sont dans des manques est profondément ancrée. Même quand ils utilisent ce terme de rapport au savoir, c'est pour dire que celui des élèves est mauvais... »

Professeur des Universités, en poste à l'IUFM d'Aix-Marseille, spécialiste de didactique des mathématiques, Yves Chevallard a introduit la notion de rapport dans le cadre d'une théorisation qu'il élabore depuis des années, l'approche anthropologique en didactique.

Cette approche se reconnaît notamment au fait qu'elle ne sépare pas a priori les domaines de l'activité humaine et confère à cette activité une dimension universelle. Le rapport au savoir, est un rapport à un objet particulier qui est le savoir : ce n'est qu'un rapport parmi une infinité de rapports...

« Ce qui m'intéresse surtout, détaille Yves Chevallard, c'est d'expliquer la genèse du rapport que l'on entretient à un objet : comment s'est-il formé dans l'histoire de la personne, dans sa biographie ? Le rapport qu'un élève peut avoir avec un théorème de mathématiques peut-être différent de celui qu'attend de lui l'institution scolaire. Cela ne veut pas dire que ce rapport sera vide... »

Simple changement de vocabulaire mais peut-être aussi autre façon d'aborder les choses. L'élève ne sait pas certaines choses, il en sait d'autres : « Derrière l'élève que l'on croit à tort

futile et simple on a un complexe d'institutions en condensé, en amalgamé... Chacun de nous est pour les autres et pour lui même une terre inconnue. Ce qui se donne à voir ou à évaluer ce sont des morceaux de nos rapports aux objets et de nos univers cognitifs partagés. On a toute une part dont les autres ne soupçonnent même pas qu'elle existe. »

Notre univers cognitif est façonné par les rapports que nous entretenons depuis toujours avec des institutions changeantes : le cours de danse, le club de foot, notre bande de copains... qui créent nos habitudes, nos assujettissements, et qui les transforment. Nous ne sommes jamais vraiment libres... Donc quand l'institution -l'école par exemple- enseigne afin que le rapport des personnes à l'objet se modifie, les assujettissements de ces personnes vont pouvoir empêcher que le rapport, s'établisse tel qu'on le veut.

« Pour un petit macho de banlieue, ce qu'on fait à l'école, ce sera peut-être , comme le déclarait sans détour un jeune prolo britannique au cours d'une enquête, des « poofy things », des « trucs de pédé »... même pas des « trucs de filles » ! Il y a un vrai problème bloquant. L'important, quand on forme des gens ce n'est pas tant ce qu'ils savent que ce qu'ils peuvent apprendre. On ne connaît pas les assujettissements qui vont les bloquer ou au contraire être facilitateurs. Une grande partie des difficultés, ce n'est pas l'intelligence, entendue comme capacité abstraite... les assujettissements sont souvent stupidement et passivement acquis au cours de notre histoire. »

Pour créer un contre-assujettissement qui libère -et c'est ce que tente de faire l'école- il faut accepter d'entrer dans une « tribu », une institution en mouvement : on va avancer en avançant avec d'autres et en étant autorisés par les autres à avancer.

On réunit en classe des élèves qui ont en commun des assujettissements bloquants et facilitateurs, pour les changer. Parce que se former c'est changer.

Mais l'école doit se libérer, elle aussi de ses propres assujettissements : « Aujourd'hui, les questions vives et essentielles des jeunes générations ne sont pas vraiment mises dans le répertoire des questions étudiées à l'école. Il y a un répertoire très ancien, clivé entre les différentes disciplines -lesquelles tendent à un certain autisme épistémologique, ignorant le reste du monde- et les grandes questions qui agitent les gens (la vie dans les cités entre populations différentes, les relations filles/garçons) ne sont pas traitées à l'école. Au lieu de parler d'arabes et français on continuera à parler de protestants et catholiques, question qui a depuis longtemps cessé d'être essentielle pour nous... Au contraire, une école qui s'assume doit cibler sur les questions vives et ne pas hésiter à fortement solliciter les jeunes culturellement et intellectuellement sur ces questions. »

Isabelle GUARDIOLA

BIBLIOGRAPHIE

Bautier E., Charlot B., et Rochex JY., « *Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir* », in Van Zanten A. (sous la direction de), « L'école, l'état des savoirs » éditions La Découverte, 2000.

Bautier E., Rochex J.Y., L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ? , Armand Colin, 98.

Beillerot J., Bouillet A., Blanchard-Laville C., Mosconi N., « Savoirs et rapport au savoir », *Elaborations théoriques et cliniques*, éditions Universitaires, 89.

Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N., « Pour une clinique du rapport au savoir », L'Harmattan, 96.

Beillerot J., Blanchard-Laville C. , Mosconi N., *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, 2000.

Charlot B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, 97.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 92.

Chevallard Y., « Concepts fondamentaux de la didactique : perspective apportées par une approche anthropologique » , *in* Brun Jean (sous la direction de), *Didactique des mathématiques*, Delachaux et Niestlé 1996

Pour nos lecteurs qui lisent l'espagnol : Chevallard Yves, Marianna Bosch, Josep Gascón, *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*, ICE / Horsori, Barcelone, 1997.

À paraître : en août 2001, un ouvrage sur l'ensemble du travail de Claudine Blanchard Laville, *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, aux PUF.