

Rapport au savoir

Sous la direction
de Catherine NAFTI-MALHERBE (UCO Angers)
et de Ghislain SAMSON (Université du Québec à Trois Rivières)



esprit
revue internationale
de sociologie et de
sciences sociales
Critique

2013 | vol. 17

SOMMAIRE

<u>EDITORIAL</u>	4
DOSSIER RAPPORT AU SAVOIR DIRIGE PAR CATHERINE NAFTI MALHERBE ET GHISLAIN SAMSON	4
<u>CONTRIBUTION A L'OPERATIONNALISATION DU CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR</u>	6
BEAUCHER CHANTALE BEAUCHER VINCENT MOREAU DANIEL	6
<u>LA PERSONNE ET LES SAVOIRS : UN RAPPORT FORMATIF ET EDUCATIF COMPLEXE</u>	30
FERNANDO SABIRON SIERRA ANA ARRAIZ PEREZ	30
<u>LE RAPPORT AU SAVOIR : UN EXERCICE DE CLARIFICATION CONCEPTUELLE A LA LUMIERE DE L'ECOLE SOVIETIQUE DE PSYCHOLOGIE</u>	47
DANIEL MOREAU	47
<u>L'APPORT DE LA NOTION DE RAPPORT(S) AU(X) SAVOIR(S) EN EDUCATION AUX SCIENCES ET EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE : DES EXEMPLES AU QUEBEC ET AU GABON</u>	70
GENEVIÈVE THERRIault BARBARA BADER CHRISTOPHE NDONG ANGOUÉ	70
<u>LES SAVOIRS TRADITIONNELS AU SERVICE DES SAVOIRS SCIENTIFIQUES : LIMITES ET DEFIS LE ROLE DES INUITS AINES DU NORD QUEBECOIS</u>	94
GHISLAIN SAMSON, JOSE GERIN-LAJOIE, ESTHER LEVESQUE, JEAN-FRANÇOIS GAGNON, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. YVES GAUTHIER, INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (INRS). ALAIN CUERRIER, UNIVERSITE DE MONTREAL, QUEBEC.	94
<u>ÉPISTEMOLOGIE SPECIFIQUE A LA BIOLOGIE : RAPPORTS AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET PERSPECTIVE D'OBSTACLES A LA COMPREHENSION DU VIVANT</u>	110
SIMARD CATHERINE, UNIVERSITE DU QUEBEC A RIMOUSKI, CANADA. HARVEY LEON, UNIVERSITE DU QUEBEC A RIMOUSKI, CANADA. SAMSON GHISLAIN, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA.	110
<u>SAISIR LE RAPPORT AUX SAVOIRS EN ACTES A L'ECOLE MATERNELLE : ELEMENTS DE REFLEXION CONCEPTUELS ET EMPIRIQUES</u>	123

ARIANE RICHARD-BOSSEZ, DOCTORANTE AU LABORATOIRE MEDITERRANEEN DE SOCIOLOGIE, LAMES – MMSH AIX-MARSEILLE UNIVERSITE, FRANCE.	123
<u>LE PRIMAT DE LA RELATION EDUCATIVE DANS LE RAPPORT AU SAVOIR</u>	136
LE MOUILLOUR SEGOLENE	136
<u>LES ENJEUX REPUBLICAINS DES MUTATIONS CURRICULAIRES « L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX » EN HISTOIRE AU LYCEE</u>	148
CECILE ARNAUDO, CHERCHEUR ASSOCIEE AU LAMES, LABORATOIRE MEDITERRANEEN DE SOCIOLOGIE	148
<u>A TRAVERS LA REUSSITE POUR TOUS, LE RAPPORT AU SAVOIR DU SUJET, ELEVE DE SECONDE ET CITOYEN DU « NOUVEAU PEUPLE SCOLAIRE » REGARD D'UN PEDAGOGUE SUR LE TERRAIN</u>	172
DESFLANS CHRISTINE	172
<u>RAPPORT AU SAVOIR A L'UNIVERS-CITE : PORTEE HEURISTIQUE ET PORTEE PRATIQUE</u>	197
HENRI VIEILLE-GROSJEAN, NADINE SZABO	197
<u>RAPPORT AU SAVOIR <i>HABITUS</i> ET REPRODUCTION SOCIALE</u>	209
CATHERINE NAFTI MALHERBE	209
<u>LE RAPPORT AU SAVOIR CHEZ LES PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME. VERS UN RENVERSEMENT DE PERSPECTIVE</u>	218
JEAN-PIERRE GATE, JEAN-YVES ROBIN, CHRISTELLE CHEVALLIER-GATE	218
<u>LE DEBAT FONCTIONNALISME-CONFLICTUALISME EN SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE AU VINGTIEME SIECLE</u>	237
FELIX BOUVIER	237
<u>INTERNET ET CULTURE NUMERIQUE : QUEL IMPACT SUR LA PRODUCTION ET L'UTILISATION DU SAVOIR ?</u>	257
CELINE BRYON-PORTET	257

Editorial

*Dossier Rapport au savoir
dirigé par Catherine Nafti Malherbe et Ghislain Samson*

Ghislain Samson est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR.

Catherine Nafti Malherbe est enseignante-chercheure en sociologie de l'éducation et des organisations, responsable du groupe Acteurs, Rapport au Savoir et Insertion à l'Institut des Sciences de l'Éducation et de la Communication (ISCEA) de l'université catholique de l'Ouest-UCO.

Dès les années 1960, la notion **de rapport au savoir** s'est répandue dans les milieux francophones de l'éducation et de la formation à travers les théories de la Sociologie critique et celles de la Psychanalyse, suivies très peu de temps après par celles des Sciences de l'Éducation et celles de la Didactique des disciplines. Grâce à ces nouvelles postures scientifiques, les praticiens ont eu un regard plus positif, moins déterministe, sur les apprenants.

Cependant, en raison des changements paradigmatiques sociétaux, les enseignants et les formateurs sont contraints de modifier, de la maternelle à l'université, les savoirs institutionnels, les relations éducatives, pédagogiques et didactiques. Ils doivent désormais repenser la construction des savoirs et de l'acte d'apprendre. Face à ces impératifs, les chercheurs et les praticiens s'interrogent sur l'efficacité des nouveaux savoirs institués. Dès lors, les savoirs enseignés sont présentés sous des formes différentes mais le décalage entre savoir des élèves et savoir scolaire s'accroît. Car de plus en plus d'élèves refusent la violence symbolique scolaire, la domination voire l'imposition d'un savoir, tout particulièrement dans le système éducatif français. D'ailleurs, entrer dans de nouvelles formes de rapport au savoir révèle des angoisses psychiques liées à des modifications individuelles identitaires. En effet, « Rechercher le savoir, c'est s'installer dans un certain type de rapport au monde : mais il en est d'autres. Aussi la définition de l'homme comme sujet se heurte-t-elle à la pluralité des rapports avec le monde ». (Charlot, 1997¹, p.68). Par cette citation, le sociologue Bernard Charlot résume bien les difficultés de l'enseignant et du formateur pour « mobiliser » un apprenant à entrer dans un processus de rapport au savoir, non arc-bouté sur des croyances ancestrales, familiales, culturelles et sociétales. D'où la question : **comment opérationnaliser le concept de rapport au savoir** ? Longtemps les sociologues ont posé cette question. Désormais, elle est récurrente chez les didacticiens qui s'intéressent à la construction des *habitus* disciplinaires notamment dans les matières scientifiques.

Au-delà du conflit sociocognitif et des ruptures à la fois identitaires et épistémologiques, les enseignants, *via* la didactique des disciplines, essaient de comprendre la manière dont un apprenant entre dans un processus de rapport au savoir pour l'aider à aller vers d'autres possibles. Or, pour que l'individu entre dans un processus du rapport au savoir, il faut que les *stimuli* et les mobiles donnés par

¹ Charlot Bernard. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Économica, coll. Anthropos, Paris, 1997.

les enseignants prennent sens pour lui afin de déclencher une activité cognitive intrinsèque.

Toutefois, il n'est pas aisé pour un apprenant de repérer l'interaction qui existe entre son environnement, l'enseignant, le savoir et lui. Surtout, il paraît encore plus difficile pour celui-ci de maîtriser les interrelations entre les savoirs. Certes, tous les chercheurs s'accordent sur le postulat que le savoir est complexe, que l'entrée dans de nouvelles conceptions du monde imposée par l'École ou la Formation peut être considérée comme une enculturation inacceptable pour l'apprenant et provoquer des blocages. Pourtant, le savoir ne peut en rester ni au stade de « l'accomplissement de la tâche » ni à celui de la décontextualisation, il doit être « approprié ».

Par conséquent, le rapport au savoir ne se réduit pas à une avalisation pure et simple des connaissances, il aboutit à une appropriation et à une transformation des connaissances. Il se « construit par l'identification et la désidentification à l'autre » (Charlot, 2003²).

Le problème de l'enseignant et du formateur se situe au stade de cette « désidentification ». Car le rapport au savoir s'imbrique dans l'histoire collective et individuelle. D'où la difficulté d'aller au-delà des croyances ancestrales, familiales et culturelles. Si le rapport au savoir ne peut s'apparenter à aucune forme de reproduction sociale, il ne faut pas pour autant confondre normalité de l'activité et normalisation sociale (Charlot, 2003).

À travers le **concept de rapport au savoir revisité**, les chercheurs francophones (français québécois) qui collaborent à l'élaboration de ce numéro spécial ont exploré de manière mutli-référentielle le système éducatif de la maternelle à l'université.

Toutefois, comme l'a souligné la plupart des auteurs, la définition du rapport au savoir s'avère complexe, elle est liée aux interactions, aux interrelations, aux méthodes pédagogiques, à l'enseignement, aux *habitus* disciplinaires et à la place qu'occupent les différents acteurs dans le champ éducatif.

Entrer dans un rapport au savoir, ce n'est pas seulement aller vers le désir d'apprendre, ce peut être aussi un objet d'assujettissement auquel les apprenants refusent de se plier pour des raisons identitaires, cognitives, personnelles et sociales. Ces rejets et ces obstacles ne peuvent être surmontés que si les chercheurs et les praticiens les repèrent.

Pour ce faire, certains d'entre eux, ancrés dans un rapport au savoir scientifique institutionnel, ont rompu avec leurs propres postures épistémologiques pour aller de la recherche traditionnelle vers une recherche collaborative, pour identifier, à travers des situations pédagogiques, des histoires de vie ou des entretiens, les processus de l'acte d'apprendre.

Le dossier ici coordonné par Catherine Nafti Malherbe et Ghislain Samson présente toute cette diversité et ces questionnements relativement au Rapport au savoir.

Bonnes lectures

² Charlot Bernard. « La problématisation du rapport au savoir », dans Maury Sylvette et Caillot Michel (dir), *Rapport au savoir et didactique*, Faber, coll. « Éducation et Sciences », Paris, 2003.

Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir

*Beaucher Chantale
Beaucher Vincent
Moreau Daniel*

Chantale Beaucher, Ph.D., professeure agrégée, est rattachée aux programmes d'enseignement professionnel de la Faculté d'éducation à l'Université de Sherbrooke (Québec). Elle est également membre du Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP).

Vincent Beaucher, Ph.D. est étudiant au postdoctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (Québec). Dans le cadre de son stage postdoctoral, il s'intéresse à l'évaluation dans le cadre du programme d'éthique et culture religieuse.

Daniel Moreau, étudiant au doctorat en éducation, à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada. Ses études portent sur les pratiques d'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique.

Résumé

Le concept de rapport au savoir est de plus en plus usité dans les champs de recherche de l'éducation, de la sociologie et de la psychanalyse. Cependant, bien qu'il repose sur une théorisation étoffée, le rapport au savoir souffre encore de certaines lacunes quant à son opérationnalisation. Cet article, s'appuyant sur une recherche de nature qualitative-interprétative auprès d'élèves de cinquième secondaire au Québec, propose une contribution à la circonscription de dimensions opératoires du rapport au savoir. D'autre part, notre proposition d'un bilan de savoir, l'outil développé par Charlot (1992), renouvelé, permet le recueil de données touchant l'ensemble de ces dimensions.

Mots-clés

Rapport au savoir, opérationnalisation, sens de l'apprentissage, élèves du secondaire au Québec

Le rapport au savoir est la relation émotive et subjective qu'un individu entretient avec l'apprentissage et qui traduit le sens – ou le non-sens – que prend l'apprentissage pour chacun (Beaucher, 2004). Il s'agit, comme le soutient Jellab (2001), d'un rapport subjectif à des contenus objectifs et, plus largement, à des pratiques qui le mettent en forme. Ce qui permet à De Léonardis, Laterrasse et Hermet (2002, p. 42) d'ajouter que :

“Le rapport au savoir apparaît donc comme un concept médiateur et intégrateur indiquant la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte”.

Ce rapport au savoir met en oeuvre, à un moment particulier de l'histoire de l'individu, dans un lieu et un espace particulier, son rapport aux autres, au monde et à soi-apprenant (Charlot, 1997).

Cependant, lorsqu'il est question d'opérationnaliser plus concrètement ce construit, il semblerait que le discours de la recherche peine à le clarifier (Prêteur, Constans et Féchant, 2004), et cela en dépit de l'engouement qu'il suscite à l'heure actuelle (Rochex, 2004).

Ainsi, bien qu'il soit en voie de se tailler une place parmi les grands concepts en éducation (Mosconi, 2000), les limites du rapport au savoir sont encore floues et son champ d'interprétation demeure vaste (De Léonardis *et al.*, 2002).

Le rapport au savoir, s'il est parfois difficile à cerner, a toutefois l'avantage de son inconvénient : il est souple, large et englobant. Il peut également être adapté à l'étude d'objets très variés, alors qu'il demeurerait étroitement lié au contexte et aux objectifs de la recherche dont il fait l'objet, et son opérationnalisation varierait selon que le chercheur privilégie l'aspect subjectif du rapport au savoir ou “son ancrage dans des situations socioculturelles multiples renvoyant à des objets de savoir eux-mêmes pluriels” (De Léonardis *et al.*, 2002, p. 27).

Par conséquent, il apparaît pertinent de procéder à un certain resserrement de ses limites pour le rendre plus opérationnalisable, mais sans tomber dans l'excès inverse en l'enfermant dans un cadre trop étroit où il ne serait plus applicable que dans certaines conditions précises. Dans cette optique, même si certains auteurs (De Léonardis *et al.*, 2002 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996) considèrent que le concept ne peut pas être décomposé en items, lesquels deviendraient alors sources d'autant d'analyses, les écrits d'autres auteurs (Beaucher, 2010 ; Jellab, 2001 ; Laterrasse, 2002 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995b ; Dubet, Cousin et Guillemet, 1991 ; Landry, Bouchard et Pelletier, 2002 ; Charlot, 1997) permettent de croire qu'il est possible de dégager des dimensions propres au rapport au savoir.

L'objectif de cet article est de proposer une contribution originale à la définition et plus particulièrement à l'opérationnalisation du rapport au savoir, et cela en s'appuyant sur les résultats d'une étude traitant de la nature du rapport au savoir pour des élèves finissant leurs études secondaires au Québec (16-17 ans).

Pour ce faire, la première partie de l'article s'attardera à clarifier les origines du concept de rapport au savoir. La seconde partie, précisera, la nature du savoir dont il est question. Ces précisions permettront, dans un troisième temps, de broser un tableau des différentes acceptions du rapport au savoir, pour identifier des éléments convergents et élaborer en fonction de ceux-ci, dans un quatrième temps, une méthodologie de recherche. Dans un cinquième et dernier temps, des résultats de recherche seront présentés pour illustrer la validité de la conceptualisation proposée.

Les origines du rapport au savoir

Le concept de rapport au savoir a connu au cours des dernières années un engouement qui se reflète dans le succès et la multiplication des écrits le concernant (Rochex, 2004). Cependant, il est encore relativement jeune et prend souvent des allures de caméléon. Ainsi, malgré quelques apparitions à partir du milieu des années soixante-dix qui contribuent à baliser progressivement le terrain (Aumont, 1979 ; Boumart, 1975 ; Charlot, 1979 ; Filloux, 1974 cités par Lacaze, 1990), c'est davantage à partir du milieu des années quatre-vingt que se dessine une réelle conceptualisation du rapport au savoir (Beillerot, 1986 ; Braun, Henry et Lamy, 1984 ; Colardyn, 1984 ; Charlot, 1985, cités par Lacaze, 1990).

Le concept a largement été développé et étoffé théoriquement par deux équipes de chercheurs, selon des positions éloignées. Ainsi, l'équipe ESCOL, dirigée par Bernard Charlot, a établi les bases du concept à partir d'une perspective sociologique³. En parallèle, dans une position de psychanalyse clinique, Jacky Beillerot a jeté les bases du concept avec l'équipe Clinique du rapport au savoir.

Au cours des années quatre-vingt-dix, ces auteurs ont publié des ouvrages de référence qui constituent les pierres angulaires sur lesquelles se sont développées ultérieurement les recherches traitant du rapport au savoir – RAS (voir Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville et Mosconi, 1989 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1999 ; Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000 ; Charlot et *al.*, 1992 ; Charlot, 1997 ; Charlot, 1999).

S'il se trouve quelques points communs aux positions respectives de Charlot et de Beillerot, elles semblent néanmoins aux antipodes l'une de l'autre. À un point tel que les chercheurs escamotent généralement tout un pan de littérature lorsqu'ils se situent dans l'une des approches, rejetant ce qui appartient à "l'autre vision". Si l'une et l'autre s'appuient en partie sur des postulats similaires (désir, caractère dialectique et social du rapport, médiation par le langage, etc.), ils poursuivent cet objet en des lieux différents. L'approche psychanalytique s'intéresse prioritairement à la structuration individuelle du RAS suivant une démarche clinique ; l'approche sociologique cherche plutôt à identifier des profils de structuration, pouvant illustrer des trajectoires sociales distinctes.

³ Sur ce point, Rochex (2004) rappelle cependant des emprunts à la psychanalyse dans les débuts d'ESCOL et s'y rattache étroitement lorsqu'il discute du désir de savoir.

Il est primordial de souligner l'intérêt qu'a soulevé l'ouvrage de Charlot (1997), *Du rapport au savoir - Éléments pour une théorie*, véritable tournant de la conceptualisation du rapport au savoir. Charlot (1992, 1997, 1999) utilise ce concept de rapport au savoir pour étudier la problématique de l'échec scolaire en milieu populaire.

En considérant que l'échec scolaire en tant qu'objet analysable n'existe pas, il se donne pour objectif de mettre au jour l'ensemble de phénomènes particuliers, d'états et de situations recouverts par cette appellation. Ce sont ces éléments qui peuvent être analysés. Mais cette analyse se heurte à une difficulté particulière : la notion d'échec scolaire renvoie à des phénomènes qui sont désignés par de l'absence, du refus, de la transgression – absence de résultats, de savoirs, de compétences, refus de travailler, transgression des règles... L'échec scolaire, c'est "ne pas avoir", "ne pas être". Comment penser ce qui n'est pas ? Pour Charlot, on ne peut pas le faire directement, car il est impossible de penser le non-être. En ce sens, l'auteur propose une voie indirecte, soit celle d'étudier le rapport au savoir plutôt que l'étude de l'échec scolaire lui-même.

À partir de ce constat sur l'inexistence de l'échec scolaire comme objet, Charlot (1997) identifie deux façons de le penser indirectement.

La première approche est de l'aborder en terme de différences, d'écarts de positions, entre les élèves, les institutions, les voies scolaires, etc., à l'aide, en particulier, d'outils de la statistique.

La deuxième approche, celle que Charlot adopte et qui se distingue des sociologies de la reproduction, s'appuie sur

"Une expérience que l'élève traverse, qu'il interprète et qu'on peut constituer en objet de recherche." (p. 17)

Ainsi, Charlot a voulu découvrir quel sens cela a pour un enfant d'aller à l'école, de travailler – ou pas – à l'école, d'apprendre et de comprendre des choses. C'est donc dans la perspective d'aborder l'échec scolaire – et la réussite par ricochet – que Charlot s'intéresse au rapport au savoir ; il définit alors le rapport au savoir comme :

« 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 » (1997, p. 3).

Un regard à la documentation scientifique permet de constater que la plupart des écrits traitant de ce concept s'appuient plus ou moins largement sur la vision de Charlot.

Bien que certains utilisent telle quelle la perspective de ce dernier en l'adaptant à des populations ou à des contextes différents (Dauvisis, 2001 ; Haeuw, 2000), d'autres – et de plus en plus à mesure que le concept prend de la maturité – prennent une certaine distance vis-à-vis de celle-ci (Jellab, 2001 ;

Pralong, 1999) ou précisent et apportent des éléments supplémentaires à la compréhension de cet objet, comme le rapport aux savoirs scolaires (Develay, 2000).

Les travaux de Jellab illustrent cette prise de distance, à la faveur d'une opérationnalisation plus précise du rapport au savoir. Néanmoins, Jellab a opté, à la suite de Charlot (1992, p. 7-8), pour une "lecture en positif", ce qui consiste à :

" [...] considérer le sens de l'expérience scolaire en partant de la manière dont les élèves, posés comme sujets, vivent leur scolarité et s'y confrontent avec des savoirs".

En particulier, Jellab (2001) indique que ses entretiens avec des lycéens professionnels étaient expressément orientés vers le sens accordé au vécu scolaire et que son objet d'étude a spécifiquement trait au rapport aux savoirs scolaires et professionnels.

Cela contraste avec Charlot qui traite plutôt du rapport au savoir dans une optique liée aux apprentissages de la vie au sens plus large. Ainsi, cet auteur s'interroge :

"sur le rapport aux savoirs, à leur investissement et aux raisons qui amènent les apprenants à se mobiliser sur leur contenu." (p. 2)

Cette vision du rapport au savoir, même si elle s'appuie sur la perspective de Charlot, jette donc une lumière originale et contribue de façon significative à une meilleure compréhension de cet objet d'étude complexe.

En ce qui nous concerne, tout en poursuivant dans le sillage de Charlot, nous nous inscrivons dans ce courant de recherche initié par Jellab visant à opérationnaliser davantage ce construit.

Cependant, des nuances théoriques doivent être apportées afin de préciser notre position. Ainsi, les travaux sur le rapport au savoir sont fondés sur la volonté d'appréhender "autrement" l'échec scolaire. Or, cet "autrement" est une tentative de détachement des théories sociologiques françaises qui, à la suite de la démocratisation de l'éducation, proposaient des explications de l'échec scolaire par l'origine sociale (la théorie de la reproduction sociale, la théorie de l'*habitus* de Bourdieu). Néanmoins, la place encore importante attribuée à la question de l'origine sociale dans l'explication du rapport au savoir soulève certaines interrogations lorsqu'il s'agit d'appliquer ce construit dans le contexte québécois, où la société ne repose pas sur un système aussi hiérarchique et figé de classes sociales qu'en France et où le poids des traditions familiales y est moins visible.

La réussite ou l'échec scolaire sont plus largement attribués à la volonté et au travail individuel qu'à l'origine économique, culturelle et sociale. Il ne s'agit pas de nier l'influence des facteurs relatifs à l'origine sociale au Québec, démontrée par ailleurs dans plusieurs recherches, mais plutôt de reconnaître qu'ils ne peuvent être transposés tels quels du contexte français au contexte québécois.

En outre, l'étendue de la définition proposée permet déjà d'entrevoir les critiques au sujet de son amplitude et de son manque de précision, qui n'est pas sans

conséquence sur l'instrumentation de recueil des données⁴ (le bilan de savoir). C'est dans la perspective d'enrichir cette approche théorique que nous entendons proposer d'autres dimensions, outre celle de l'origine sociale, susceptibles d'accroître la portée explicative de cette notion. Pour ce faire, nous devons toutefois apporter quelques indications concernant la question des savoirs.

De quel(s) savoir(s) s'agit-il ?

Il est nécessaire de clarifier de quels savoirs il est question lorsque l'on traite de "rapport au savoir"⁵, "car la question des savoirs recouvre un vaste champ de la production scientifique et philosophique, débordant les limites de cet article.

Le savoir impliqué ici est celui acquis à travers l'expérience personnelle, suivant ce principe voulant que :

"Le savoir n'acquiert réalité et efficacité que s'il est saisi par un sujet pour lequel il prend sens" (De Léonardis, Laterrasse et Hermet, 2002, p. 42).

Pour Charlot (1997), le savoir est envisagé dans un sens général et non au sens spécifique de un ou de quelques savoirs déterminés, et, d'ailleurs afin d'éviter toute confusion à cet égard, il précise que le rapport au savoir doit être compris comme un rapport à l'apprendre. Ce savoir est "de l'information appropriée par le sujet." (p. 70).

De façon plus précise, si on ne peut nier que la relation du sujet avec le savoir ne se limite pas aux frontières de l'école, celle-ci demeure un contexte spécifique d'apprentissage de savoirs, alors que ces derniers sont définis par une culture et des disciplines scolaires balisant les pratiques d'enseignement et les activités pédagogiques (Chervel, 1998). C'est pourquoi, sans placer de limites artificielles entre savoirs généraux et savoirs scolaires, ce sont tout de même ces derniers, à cause du contexte qu'ils définissent, qui attirent davantage notre attention. En outre, le savoir, tel qu'il est conçu ici, ne réfère pas spécifiquement – il n'en fait pas fi pour autant – au processus d'acquisition de connaissances. Il s'agit plutôt d'un savoir mis en rapport avec des connaissances et des expériences antérieures, actuelles et appréhendées et contextualisées dans un rapport à l'autre, à soi et au

⁴ À ce sujet, Rochex (2004) écrit, à juste titre, à propos des risques rattachés à la position adoptée par Charlot : « Un tel risque me paraît être notablement accru par le recours à des méthodologies reposant essentiellement sur des matériaux de types "déclaratifs", analysés seulement pour ce qu'ils disent et non comme modes de dire, et par la définition très large du rapport au savoir évoquée supra, dont je crains qu'elle soit fort peu opératoire pour élaborer et conduire un travail de recherche empirique, ou qu'elle ne conduise à lui assigner un objectif démesuré. » (p.98)

⁵ Des précisions doivent être apportées en ce qui a trait à l'orthographe du rapport au savoir et à sa signification sous-jacente. En effet, les auteurs ne s'entendent pas sur le nombre à accoler "au savoir" : singulier pour certains (Beillerot, 2000 ; Charlot, 1997), pluriel pour d'autres (Jellab, 2001), il évolue même d'une année à l'autre pour un même auteur (Rochex, 1989 et 1995b au singulier, Rochex, 1995c au pluriel). Afin d'éviter la confusion et une multiplication inutile de parenthèses, nous le rédigeons simplement au singulier. Cependant, dans la mesure où il est question spécifiquement des écrits d'un auteur empruntant une autre forme d'orthographe, celle-ci sera respectée.

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.

Les recherches traitant du rapport au savoir sous cet angle sont essentiellement de nature didactique, alors que, en ciblant un type de savoir particulier, elles analysent les relations qu'entretiennent les élèves avec ceux-ci. Les savoirs sont alors surtout étudiés dans le cadre d'une situation pédagogique où sont en relation le sujet, l'objet et l'agent. Les travaux de Develay (2000), méritant d'être soulignés à cause de l'éclairage qu'ils apportent sur certains aspects spécifiques du rapport au savoir, illustrent bien ce cas de figure puisqu'ils en approfondissent quelques-unes des dimensions. Ces études apportent des éléments de compréhension pertinents, mais elles évacuent par le fait même, certaines dimensions du rapport au savoir, notamment celle de la centralité du sujet dans le processus qu'il implique. Cette question de la centralité du sujet apparaît incontournable, car ce dernier est le centre actif de la production de sens et, dans le cadre de cette recherche, c'est son point de vue qui est étudié et sa relation avec lui-même, les autres et le monde en tout ce qui touche à l'apprendre⁶.

Conceptualisation du rapport au savoir

Il a été question jusqu'à présent de l'origine du concept de rapport au savoir, ainsi que de la nature du savoir concerné par ce rapport. Pour être en mesure de cerner davantage le rapport au savoir, des éléments de définition plus avancés seront amenés. Cet exercice sera effectué dans un premier temps par un tour d'horizon des principales conceptualisations, pour être complété par un examen des formes possibles du rapport au savoir et la définition de critères opératoires.

Éléments de définition

Quatre éléments de définition permettent de baliser le concept de rapport au savoir. Le premier concerne le caractère relationnel du rapport au savoir. Le second met en évidence les registres identitaires et épistémiques de ce dernier. Le troisième situe le rapport au savoir en lien avec le sens de l'apprentissage et le quatrième distingue deux modalités de structuration de ce sens.

⁶ Parmi ces recherches, celle de Prêteur, Constans et Féchant (2004) se distingue par l'approche quantitative. Ces auteurs estiment que c'est la (dé)mobilisation scolaire qui constitue la dimension opérationnalisable du rapport au savoir. Ils situent la (dé)mobilisation dans l'interstructuration entre le vécu familial et l'expérience scolaire. Leur recherche quantitative (questionnaire de 67 items) visait à identifier les manifestations différenciées de la (dé)mobilisation scolaire chez 343 collégiens de troisième année (en France) en lien avec la diversité des parcours scolaires, la perception de la qualité des relations actuelles avec les enseignants, le rapport à l'autorité et le soutien parental perçu. Les données ont été traitées par analyses univariées et multivariées (classification hiérarchique descendante).

Le rapport au savoir est une relation

Le rapport au savoir est avant tout une relation (Rochex, 2004) émotive (Beaucher, 2004 ; Beaucher, 2010) et subjective ; celle d'un individu avec le savoir ou l'apprendre, comme dirait Charlot, avec l'apprentissage, dirions-nous de façon plus précise. Certes, la première définition proposée par Charlot en 1982 n'insistait pas sur cette dimension fondamentale, alors qu'il appréhendait le rapport au savoir comme :

« Un ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même ».

Cependant, en 1992, cette première définition est retravaillée pour définir le rapport au savoir comme :

« Une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.29).

Plus tard, en 1997 et en 1999, Charlot reconduit cette définition tout en en élargissant le spectre :

« Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des 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, 1999, p.3).

Des définitions proposées du rapport au savoir par Charlot et ses collaborateurs, l'idée centrale demeure celle de la relation au monde, « à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997, p.35).

Cette relation est un rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités s'inscrivant dans le temps. Charlot (1997) précise également que cette relation est un rapport au langage, au temps, à l'activité dans et sur le monde, rapport aux autres et à soi-même comme sujet apprenant. Cette vision repose sur le principe :

" [...] qu'il n'y a de savoir que pour un sujet, il n'y a de savoir qu'organisé selon des relations internes, il n'y a de savoir que produit dans une confrontation interpersonnelle" (*Ibid.* p. 70).

Comme toute relation, celle impliquée par le rapport au savoir est clairement subjective et, par conséquent, orientée dans un sens ou un autre, par l'histoire de ce sujet, son environnement, ses expériences. À cet égard, Rochex (2004, p.100) précise que :

« Le rapport au savoir doit alors 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. »

La valeur de l'expérience scolaire est ici particulièrement significative, car le rapport aux autres (ses enseignants, sa famille, sa fratrie, ses amis) et au monde (le

monde scolaire, le monde familial ; ces petits mondes de l'enfance), est modelé très tôt par les rencontres et les expériences – bonnes et mauvaises – qui parsèment les premières années du parcours (Bernardin, 2003b ; Lloreda, 2003). Il se façonne alors simultanément et conjointement un rapport à son soi-apprenant qui deviendra la pierre angulaire sur laquelle s'édifie le rapport au savoir. Nous approfondirons cet élément un peu plus loin, mais d'abord, précisons davantage la nature de cette relation subjective.

Une relation identitaire et épistémique

Ce soi-apprenant en développement à travers l'établissement d'un rapport au savoir au cours de l'expérience – scolaire en particulier, mais non exclusivement – est explicité par le deuxième élément de définition, concernant les registres identitaire et épistémique identifiés par Charlot (1997). Il est à noter qu'en faisant appel à la psychanalyse, Rochex renomme ces registres dans des réflexions ultérieures *genèses instrumentales* et *dynamiques intersubjectives*. Ainsi, les genèses instrumentales et les dynamiques intersubjectives :

« [...] président tant à la formation et à la transformation, pour une part inconsciente des différents modes de rapports au(x) savoir(s) qu'à l'appropriation ou la non-appropriation des divers savoirs et techniques intellectuelles (au sens le plus large du terme) à l'apprentissage desquels les sujets sont convoqués » (Rochex, 2004, p.100).

Illustrant sa nature holistique, cette distinction entre les registres identitaire et épistémique embrasse globalement la question du sens de l'apprentissage, dont il est question plus bas :

Pour quoi apprendre (pour passer à la classe suivante, parce que c'est obligé, par plaisir d'accumuler des connaissances, etc.) ?

Pour qui (pour faire plaisir à ses parents, à son enseignant, pour soi-même) ?

Quelle est la signification de l'apprentissage ou de son refus pour le sujet ?

D'autres questions sont alors induites : qui suis-je comme apprenant ? Qu'est-ce qui me caractérise face à l'apprentissage, face au savoir ? Qu'en est-il du vouloir ou du refus de l'apprentissage chez le sujet ? Jusqu'où accepte-t-il de bousculer l'ordre interne ? Quels objets ou quels sujets vont réussir à atteindre l'individu et entraîner un changement dans le rapport au savoir ?

Le registre épistémique prend vraiment tout son sens lorsque le sujet, de façon plus ou moins consciente, s'interroge sur ce qu'est apprendre. Bien entendu, les deux registres sont intimement liés, le découpage étant largement artificiel et voué à faciliter la vie du chercheur qui souhaite rendre opérationnel un concept qui l'est fort peu. En fait, on remarque rapidement que les questions du registre épistémique renvoient au registre identitaire passant du « qu'est-ce qu'apprendre ? » à « qui suis-je comme apprenant ? » jusqu'à « pour quoi apprendre ? » et « quel sens attribué-je à l'apprentissage ? ». Dans ce qui se perçoit alors facilement comme une interrelation circulaire, viennent se greffer les autres dimensions du concept, contribuant à étoffer, modifier le rapport au savoir d'un individu.

Une relation qui traduit le sens de l'apprentissage

Le troisième élément de définition concerne le sens de l'expérience scolaire chez l'apprenant. Cet élément, inégalement pris en compte par les auteurs, désigne les rapports entre activité et subjectivité afin de mieux comprendre :

« [...] comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se constitue, se développe ou se perd au cœur d'une telle dialectique qui [...] se joue aujourd'hui, pour une part majeure, dans les rapports entre socialisation familiale et expérience scolaire, la famille et l'école étant, l'une et l'autre, indissociablement matrices d'activités et univers symboliques où se signifient et se construisent des désirs, des valeurs, des rapports au monde, à soi-même et à autrui. » (Rochex, 1995a, p. 21)

Cet extrait met en place les éléments constitutifs et interagissant dans la structuration du sens de l'expérience scolaire des jeunes. Chez Jellab (2001), cette expérience scolaire est cernée sociologiquement par une réflexion sur la relation entre les dimensions objectives de la scolarisation et ses exigences et les dimensions subjectives liées à l'apprenant, porteur d'une histoire.

Cette approche identifie l'élève comme acteur et partant, accorde une attention soutenue aux relations qu'il entretient avec les autres. Jellab souligne en effet le lien étroit entre l'apprentissage et la socialisation : à la manière d'une spirale, l'apprentissage et la socialisation se précèdent et se suivent, l'un et l'autre s'influencent mutuellement. Le rapport aux savoirs de Jellab ne se limite donc pas à un contexte scolaire, puisqu'il est impossible d'ériger une barrière entre socialisation et apprentissage ni entre l'école et la vie. Il implique de tenir compte d'un ensemble de dimensions d'où émanent également des bribes d'informations permettant de mieux appréhender le sens de l'expérience scolaire pour les élèves. Il apparaît ainsi qu'il s'agit d'un processus évolutif en perpétuelle mutation qui s'établit par la création de liens entre diverses sphères de la vie des individus, famille et école en particulier. Ainsi, selon Jellab, trois axes relationnels importants structurent le rapport aux savoirs des élèves : 1) l'axe enseignant / élève ; 2) l'axe élève / groupe de pairs ; 3) l'axe élève / famille :

« Ces axes contribuent, chacun à leur manière, au travail de "signification" (au sens de "rendre significatifs") des savoirs enseignés où apprendre met à chaque fois à l'épreuve l'apprenant comme sujet et comme rapport à un (ou à des) autrui : apprendre suppose l'existence de mobiles tenant à des projets familiaux, aux rapports à des enseignants et à des copains. » (2001, p.5)

On constate donc que la définition de Jellab pose plus de limites au concept initialement proposé par Charlot, tout en explicitant ces « autres » avec qui le sujet est en relation. Il rapproche les dimensions du contexte scolaire, mais sans faire abstraction du contexte extra-scolaire et de ses autres savoirs, sans lesquels on ne pourrait vraiment appréhender le rapport au savoir des jeunes.

Deux modalités de structuration du sens de l'expérience

À la lumière de la documentation scientifique se dessinent deux modalités radicalement différentes de structuration du sens à travers l'expérience scolaire, de

nature instrumentaliste et culturaliste. L'étude de Barrère (1998), qui a analysé le sens que des lycéens trouvaient dans le travail scolaire, rend compte de la première modalité, alors que les résultats de son enquête font état de plusieurs constats attestant d'une crise de sens à l'école. Cette étude démontre que l'investissement scolaire de ces élèves se fait selon un calcul de pertes et d'intérêts dont l'objectif ultime est généralement d'obtenir des notes jugées satisfaisantes pour éventuellement « passer son année » ou être orienté dans une voie ou une autre. L'auteure, qui utilise le terme « instrumentalisme » pour parler de ce phénomène, relève d'ailleurs que la motivation des lycéens est souvent redevable de l'intérêt suscité par l'enseignant et de la pédagogie mise en avant et dépendante de l'importance relative de la matière et des ouvertures qu'elle permet. En ce sens, il est possible d'avancer que l'instrumentalisme caractérisant le rapport au savoir de ces lycéens est une modalité particulière d'un rapport à l'apprendre, axée sur la recherche de bénéfices les plus directs et immédiats possibles.

En d'autres mots,

“La note finit par être le but lui-même du travail et paraît parfois être la seule à exister réellement, dans le quotidien scolaire, jusqu'à faire perdre de vue des horizons plus larges” (Barrère, 1998, p.203).

D'autre part, Develay (2000) met en avant une approche culturaliste du rapport aux savoirs, radicalement différente de celle des élèves étudiés par Barrère. Pour lui :

« Les savoirs scolaires n'existent pas seulement pour faire passer les élèves dans la classe suivante, pour leur permettre d'avoir de bonnes notes. Fondamentalement, ils ont la visée de les aider à comprendre le monde, les autres hommes, de les aider à se comprendre. Le savoir n'a pas seulement la fonction sociale de sélectionner, il a comme fonction sociale de permettre le vivre ensemble, parce qu'il conduit à partager les éléments d'une culture commune.” (Develay, 2000, p. 32)

De cette réflexion est issue la contribution de Develay (2000) à la compréhension du sens, soit l'identification de quatre éléments propres à la problématique du sens :

- la question de l'identité, à savoir la possibilité de se construire une identité à l'école, ce qui, pour certains élèves peu assurés, implique une déstabilisation identitaire qu'ils ne sont pas en mesure d'assumer ;
- la reconnaissance par les apprenants du principe que les savoirs ne sont pas des parcelles indépendantes les unes des autres, parachutées d'on ne sait où et qui s'empilent dans la mémoire ;
- une réflexion anthropologique, à savoir l'émergence de questions essentielles et fondamentales – voire philosophiques – à la base des disciplines et qui préoccupent les humains depuis toujours ;
- le rapport à la loi, soit le fait que les élèves peuvent trouver du sens à l'école s'ils peuvent « vivre ensemble », apprendre « dans la cour » et dans les activités hors de la classe, mais également dans la classe, où est souvent délaissé ce rapport à la loi au profit du rapport aux savoirs.

Develay explique également qu'il importe de s'attarder sur la question du transfert des savoirs scolaires à des situations d'autres contextes de la vie. Le sens de

l'apprentissage est ainsi dépendant d'une capacité à se dégager d'un contexte scolaire précis et à aller au-delà de la simple rétention momentanée à seule fin de répondre à des questions d'examens.

Ceci est fort loin alors de la réflexion des lycéens de l'étude de Barrère, centrés sur l'immédiat, avec l'objectif premier d'obtenir une note convenable. En outre, contrairement à ces lycéens qui laissaient à des sources extérieures la responsabilité de fournir un sens à leur travail scolaire, Develay souligne que ce sont les jeunes eux-mêmes qui doivent « trouver » le sens, ajoutant que :

« Le sens ne réside pas dans les choses. Le sens réside dans le rapport que l'on vit avec les choses. Le sens ne gît pas dans les savoirs, il est dans le rapport qu'un élève entretient avec le savoir. » (Develay, 2000, p.32)

Entre ces deux modalités, le discours de la recherche tend à démontrer une prédominance d'une approche instrumentale chez les élèves, alors que le « métier d'élève » impliquerait d'abord de savoir « tirer son épingle du jeu » (Perrenoud, 1993).

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, comme l'affirment Barrère (1998) ou Rochex (1995a), 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 ?

Le rapport au savoir étant maintenant mieux campé en fonction de ces balises fournies par divers chercheurs, il est possible de préciser davantage les dimensions recouvertes par le rapport au savoir, lesquelles seront reprises dans le cadre de l'approche méthodologique qui sera explicitée dans la section suivante.

Opérationnalisation

En lien avec l'objectif formulé au début de cet article, la démarche de conceptualisation ne saurait être complétée sans l'identification de critères opératoires permettant de qualifier la relation subjective et émotive qu'entretiennent les sujets avec le savoir.

À la lumière des définitions du rapport au savoir, en particulier issues des travaux de Beaucher, 2010 ; Jellab, 2001 ; Laterrasse, 2002 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995b ; Dubet, Cousin et Guillemet, 1991 ; Landry, Bouchard et Pelletier, 2002 ; Charlot, 1997 et des typologies les traduisant, cinq critères opératoires peuvent être retenus.

Premièrement, la relation qu'entretient l'élève avec le savoir en est une où s'entrecroisent le plaisir et le goût d'apprendre qu'il est primordial de considérer. Comme Laterrasse (2002) l'a souligné, l'étude du rapport au savoir exige d'appréhender « le sens des apprentissages avec ses affects de plaisir et de déplaisir, de goûts et de dégoûts », et cela à travers la médiation de « divers partenaires éducatifs ». Cette relation est marquée par l'environnement et les individus que côtoie l'adolescent. Il s'agit donc là d'une des premières dimensions à retracer dans les propos des jeunes rencontrés dans le cadre de cette étude.

Deuxièmement, la subjectivité de l'élève face à ce qu'il a appris antérieurement et à ce qu'il croit apprendre doit être analysée, alors que :

“Le sens est aussi lié à ce que l'élève pense apprendre au contact des savoirs et des activités scolaires” (Jellab, 2001, p.12).

Or Charlot *et al.* (1992) soutiennent que les sujets n'écrivent dans leur bilan de savoir que ce qui leur semble important. Il y a dans ce cas une nuance à établir entre ce qui est intéressant pour les élèves et ce qu'ils jugent important.

Troisièmement, le rapport au savoir prend une dimension plus riche lorsque l'on interroge les sujets sur ce que signifie apprendre pour les sujets. Cette dimension est particulièrement prégnante dans les idéal-types de rapport aux savoirs de Charlot *et al.* (1992), puisqu'ils les nomment d'après la façon dont les sujets se représentent l'apprentissage, à la manière d'un extrait de *verbatim*. Toutefois, si la représentation de l'apprentissage au sens large des sujets contribue à la compréhension du rapport au savoir, il importe également de connaître leur position sur le type d'apprenant qu'ils considèrent être. Ainsi, la représentation du soi-apprenant est une dimension centrale dans l'abord du concept. La plupart des auteurs s'en tiennent à indiquer le rapport à soi comme élément constitutif du rapport au savoir, mais il apparaît plus pertinent, pour bien cerner le champ d'investigation, de préciser qu'il s'agit du soi-apprenant.

Quatrièmement, en tant qu'être social évoluant dans des milieux familial, communautaire, amical et scolaire, l'élève construit son rapport au savoir en relation avec les autres. Ces autres, ce sont les membres de la famille, les enseignants, les pairs en particulier (Jellab, 2001) et les autres figures d'autorité qui transmettent de façon plus ou moins consciente leur propre rapport à l'apprendre ou du moins, influent sur l'évolution du rapport au savoir des jeunes.

Rochex (1995b) considère l'influence de la famille particulièrement importante dans le sens que reconnaissent les jeunes à leur expérience scolaire tandis que Dubet *et al.* (1991) croient que les lycéens en difficulté sont particulièrement dépendants à l'égard des enseignants. Également, comme le soulignent Beillerot *et al.* (1996) ainsi que Charlot *et al.* (1992), les humains n'apprennent qu'en relation avec autrui. Ils construisent leur subjectivité par la confrontation à leur environnement social. Il devient alors pertinent de distinguer, parmi les dimensions du rapport au savoir, cette influence, ou du moins la présence de ces personnes, dans l'apprentissage des jeunes.

Cinquièmement, lorsque les auteurs traitent du rapport au monde (Charlot *et al.*, 1992 ; Charlot, 1997 ; Jellab, 2001) comme élément constitutif du rapport au savoir, ils soulèvent tous l'importance de l'environnement politique, économique et social dans lequel évoluent les sujets. Comme en attestent les idéal-types de Charlot *et al.* (1992), le rapport au savoir ne se développe pas de la même façon selon le milieu socio-économique des jeunes ou leur origine ethnique.

Cette dimension se traduit également par la compréhension qu'ont les sujets de leurs possibilités en tant que citoyens de s'insérer dans la société à laquelle ils appartiennent. Cependant, Landry *et al.* (2002), dans une étude sur le sens de l'expérience de stage en alternance travail-études au Cégep, restreignent le rapport au monde au milieu professionnel et au poste occupé par le stagiaire. Cette façon de circonscrire un peu plus étroitement le rapport au monde semble plus porteuse de sens, puisqu'en soi, le « monde » pourrait inclure des éléments de façon presque illimitée, et conséquemment être laborieux à opérationnaliser.

En guise de synthèse, retenons que l'opérationnalisation du rapport au savoir se traduit par **l'identification des savoirs** avec lesquels sont en contact les sujets. C'est pourquoi, dans le bilan de savoir, les répondants dressent la liste de ce qu'ils ont appris depuis qu'ils sont petits. La largeur du spectre des apprentissages et les types privilégiés éclairent sur la nature du rapport au Savoir. D'autre part, puisque le rapport au Savoir est la relation qui unit un sujet avec l'apprentissage, il est demandé aux répondants d'attribuer un ou des qualificatifs aux apprentissages qu'ils ont réalisés. **L'utilité, l'importance et le plaisir retiré** (ou l'inverse de ces attributs) de l'apprentissage sont abordés indépendamment dans les bilans de savoir.

Les **lieux** où ont été effectués les apprentissages ainsi que les personnes avec qui ils ont été faits constituent également des dimensions du rapport au Savoir. Ceci permet d'étoffer la dimension contextuelle du rapport au savoir ainsi que le rapport aux autres et au monde, dont parle Charlot.

La **signification d'apprendre** constitue une dimension à investiguer dans l'étude du rapport au Savoir. Connaître la nature du rapport au Savoir de chacun des sujets n'est possible que si l'on peut référer à ce que signifie pour eux l'acte d'apprendre. À cet égard, **l'apprentissage au sens large** doit être abordé, mais également **l'apprentissage dans un contexte scolaire** que les sujets ont tendance à distinguer de façon très nette.

Le **soi-apprenant** suscite un grand nombre d'indications permettant de qualifier la relation avec l'apprentissage. Une dimension liée à **l'évolution** de la relation à l'apprentissage dans le temps est aussi à retenir, suscitant au passage des précisions sur le soi-apprenant et sur la signification d'apprendre. Ceci permet d'opérationnaliser le rapport à soi, mais également de situer l'apprenant dans son histoire personnelle. Ainsi, la dégradation, l'amélioration ou le maintien de la **qualité de la relation** entre le sujet et le savoir devient une dimension incontournable du rapport au Savoir.

Ces dimensions, tout en étant adaptables à différents contextes de recherche, permettent de décrire et d'analyser la nature du rapport au savoir d'adolescents. Avant de présenter nos données de recherche traduisant la valeur scientifique de ces dimensions, il est nécessaire de faire le point sur les modalités méthodologiques ayant permis de recueillir les données relatives à chacun de ces dimensions.

L'étude

Cette recherche de nature qualitative-interprétative a consisté en l'analyse, en fonction de critères opératoires, de la relation d'élèves du secondaire avec l'apprentissage. Pour ce faire, elle a mis en avant une méthodologie qualitative permettant de recueillir les propos d'un échantillon d'élèves du secondaire sur leur expérience scolaire. Les modalités d'échantillonnage, de recueil et d'analyse des données vont être successivement présentées.

L'échantillon

Les participants à l'étude décrite dans ce texte fréquentaient la polyvalente de Disraëli, petite ville de la région de l'Amiante, au sud-est du Québec. Cette école est située dans un milieu économiquement faible ; il ne s'agissait pas d'un critère de sélection de l'école, mais il convient d'en tenir compte à la lecture des résultats.

En cohérence avec l'approche méthodologique retenue et dans l'objectif de réaliser une analyse approfondie des données, un premier échantillon de 40 élèves (sur un total de 78 élèves en secondaire V) ont accepté de participer à la recherche, ayant rapporté le formulaire d'autorisation parentale. À la suite d'une attrition liée aux absences, désistements et réponses farfelues, 20 élèves ont participé à la totalité de la recherche.

Quelques informations ont été recueillies au terme du processus de collecte de données afin d'obtenir un portrait global de la situation des 20 sujets. Ainsi, parmi eux, se retrouvent dix jeunes hommes et dix jeunes filles de cinquième secondaire, de 15 à 18 ans. Les élèves ont une moyenne générale en cinquième secondaire qui varie entre 76 % et 80 % dans sept cas. Trois élèves maintiennent la moyenne de leurs résultats entre 71 % et 75 % alors que celles de cinq autres jeunes se situent entre 66 % et 70 %. Deux autres élèves ont entre 61 % et 65 % de moyenne pour l'ensemble des matières à l'horaire. À l'opposé, on retrouve un seul élève pour chacun des regroupements 81 % à 85 %, 86 % à 90 % et 91 % à 95 % de moyenne.

D'autre part, six jeunes affirmaient que l'anglais constituait leur matière la plus forte ; pour trois autres, c'est la musique ou encore l'éducation à la vie économique ; pour deux autres élèves, ce sont les mathématiques, le français ou l'éducation physique ; et finalement, pour un jeune dans chaque matière, ce sont les arts plastiques et la chimie. Le cours qui cause le plus de difficultés aux répondants est, de loin, celui de mathématiques ; 14 des 20 répondants ont indiqué qu'il s'agissait là de leur matière la plus faible, avec une moyenne de 58.2 % pour

ces derniers. Trois élèves ont indiqué que leur bête noire était plutôt le français, deux autres l'anglais et un dernier, l'éducation à la vie économique.

Parmi les jeunes ayant participé à l'étude, douze résidaient avec leurs deux parents, cinq avec leur mère seulement et deux avec leur père. Une dernière répondante habitait avec sa grand-mère. Au sujet de la situation familiale, il a également été demandé aux jeunes de préciser quel métier exerçaient leurs parents. Le tableau 1 constitue la liste des occupations des parents des sujets.

Tableau 1
L'occupation des parents des élèves participants

Occupation du père	Occupation de la mère
Ouvrier manufacture (3)	À la maison (4)
Commis (2)	Infirmière (4)
Ouvrier construction	Ouvrière manufacture (3)
Ouvrier moulin à scie	Secrétaire (2)
Camionneur	Conductrice autobus
Mécanicien	Propriétaire dépanneur
Soudeur	Conseillère Caisse populaire
Contremaître construction	Concierge
Entrepreneur général	Coiffeuse
Infirmier	Sans emploi
Monteur ligne	
Chargé projet	
Agriculteur	
Propriétaire compagnie granite	
Arpenteur-géomètre	
Architecte	
Sans emploi	

On remarque que plusieurs parents occupent des emplois peu ou non spécialisés (commis, ouvrier, mère au foyer, conductrice d'autobus).

L'outil de recueil des données : le bilan de savoir

La littérature scientifique fait état de différentes modalités de collecte de données relatives au concept de rapport au savoir. Cependant, la plus commune consiste en un recours à quelques questions très larges, parfois une seule, soumises aux sujets qui rédigent ensuite leur réponse sous forme de texte suivi. C'est ainsi que l'instrument le plus utilisé est le bilan de savoir, conçu par Charlot et son équipe spécifiquement pour étudier le rapport au savoir, repris ou adapté depuis par d'autres chercheurs dans des contextes similaires (Charlot, 1999 ; Charlot *et al.*,

1992 ; Jellab, 2001 ; Rochex, 1995a). Notons par ailleurs que souvent, des entrevues semi-structurées complètent cette collecte des données.

Dans la même famille d'instruments que le bilan de savoir, se trouve le journal de bord utilisé par Barrère (1998). De leur côté, Landry, Bouchard et Pelletier (2002) ont fait remplir un questionnaire à deux moments dans une formation en alternance travail-études au collégial.

Les échantillons de sujets retenus dans différentes études sur le rapport au savoir sont souvent très élevés, même lorsque les données ont été analysées de façon qualitative, ce qui appelle habituellement des échantillons plus restreints. Ceci soulève d'ailleurs des interrogations sur les outils et le type d'analyse effectuée. Ainsi, il nous apparaît pertinent de procéder à une étude plus fine et plus poussée des données en utilisant un échantillon plus restreint (Deslauriers, 1991). En demeurant cohérents avec les modalités du courant interprétatif quant à l'analyse de données qualitatives, les résultats escomptés visent une compréhension de la situation propre à chacun des sujets, dans un contexte particulier, en fonction du sens qu'ils attribuent à leur expérience (Poisson, 1991 ; Savoie-Zajc, 2000). C'est donc dans cette logique qu'une méthodologie particulière a été développée, afin de cerner le rapport au savoir d'adolescents de cinquième secondaire.

À partir de ces recherches, une méthodologie a pu être développée en cours d'études doctorales (Beaucher, 2004) et lors de recherches subséquentes (Beaucher, 2006 ; Beaucher, 2010), s'inspirant du bilan de savoir de Charlot (1992) et de celui de Jellab (2001). Son rôle consiste à obtenir des informations qualitatives sur la relation entretenue avec l'apprentissage et le sens qu'y accordent des élèves de cinquième secondaire en ayant particulièrement à l'esprit l'objectif de recueillir des données sur un ensemble de dimensions définitoires.

La passation individuelle des bilans a été appuyée d'une entrevue semi-structurée, permettant principalement la vérification et l'approfondissement de certains points abordés dans le bilan de savoir.

Ainsi, le bilan de savoir a été choisi comme outil de recueil de données pour différentes raisons, et ce, malgré quelques limites, entre autres au regard de l'opérationnalisation du concept. Notre bilan se distingue de celui de Charlot et de ses successeurs qui posent une seule question, très large, à laquelle les sujets répondent par écrit. Nous avons en effet considéré qu'il était contre-productif en contexte québécois de demander à des élèves de 16 ans de rédiger un tel texte. Nous avons jugé plus opportun d'adopter un format plus convivial, demandant moins de rédaction, composé d'un tableau et de questions plus ciblées, liées aux dimensions décrites plus haut.

Le bilan de savoir développé comporte deux parties. La première est présentée sous forme d'un tableau où les sujets sont appelés à dresser la liste (non exhaustive) des apprentissages (des sphères de vie professionnelle ou personnelle) qui leur apparaissent particulièrement significatifs. Ces apprentissages sont ensuite qualifiés selon qu'ils semblent utiles / inutiles (**U** ou **∩**), importants / pas importants (**I** ou **N**)

ou agréables / désagréables (☺ ou ☹). Puis, ils ajoutent des précisions sur le lieu où ont été réalisés ces apprentissages (à l'école, à la maison, au travail...) et avec qui.

Tableau 2
Première partie du bilan de savoir : tableau des apprentissages

I	☺	U	Ce que vous avez appris	Avec qui ou quoi ?	À quel endroit ?	Pour quoi ?
N	☹	∩				
N	☺	∩	Arranger un poisson	Mon grand-père	Au chalet	Mon grand-père était très important pour moi. Il pouvait m'apprendre n'importe quoi, ça me semblait tout le temps d'une grande importance !

Beucher, 2004

La deuxième partie du bilan compte cinq questions à développement court.

Les sujets sont interrogés sur la signification qu'ils accordent au terme « apprendre », sur la façon dont ils se perçoivent comme apprenant, sur l'évolution de leur rapport au savoir et sur leur situation d'apprenant.

Les élèves ayant participé à la recherche ont produit des bilans de savoir riches, où toutes les dimensions du concept ont été abordées. L'interprétation tirée de l'analyse qualitative des données rend compte de quatre variations de la nature du rapport au savoir.

L'analyse des données

L'analyse de contenu telle qu'explicitée par L'Écuyer (1991) a été retenue pour analyser les données collectées par les bilans de savoirs.

Ce choix s'explique du fait que l'objectif de la recherche consiste à mettre en lumière la nature de la relation entretenue avec le savoir et le sens qu'y accordent les sujets. Par conséquent, une analyse de type qualitative a permis de mettre en valeur les données tirées des bilans de savoir.

Outre ce fait, l'approche de L'Écuyer est intéressante du fait de la méthodologie structurée qu'elle propose. En effet, l'auteur présente une démarche d'analyse en six étapes, lesquelles sont reprises dans cette recherche, avec quelques modifications.

Le tableau suivant résume les étapes selon l'approche de L'Écuyer :

Tableau 3
Étapes d'une analyse de contenu (L'Écuyer, 1991)

1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés.

-
2. Choix et définitions des unités de classification : types d'unités, définitions et critères de choix.
 3. Processus de catégorisation et de classification : définition d'une catégorie, sous-étape de classification, qualités essentielles des catégories.
 4. Quantification et traitement statistique.
 5. Description scientifique : analyse quantitative et analyse qualitative.
 6. Interprétation des résultats.
-

En ce qui concerne l'étape de catégorisation et la classification des données, c'est le modèle de catégorisation mixte qui a été retenu, puisque certaines catégories étaient initialement connues, mais que certaines autres ont plutôt émergé en cours d'analyse. Le traitement statistique des données a été mis de côté, cette procédure ne s'appliquait pas dans ce cas.

Résultats

Le rapport au savoir dont chacun est porteur est intime, donc unique. Cependant, une analyse fine des données a mis en évidence quatre variations de la nature du rapport au savoir. Ces variations sont présentées dans le tableau 4 ainsi que les caractéristiques de chacune, permettant de saisir la relation que les élèves ayant participé à cette étude entretiennent avec le savoir.

Tableau 4
Les variations de la nature du rapport au savoir d'adolescents
de cinquième secondaire (Beucher, 2004)

Enthousiaste – <i>Le savoir, levier pour le développement de l'humain</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ce qui a du sens, c'est ce qui permet la progression de l'individu. • Apprentissages relatifs au développement personnel, à la créativité et au développement de l'autonomie. • Peu d'apprentissages scolaires et techniques. • Centration sur les apprentissages réalisés en milieu familial. • Maintien de la relation avec l'apprentissage à l'école depuis le début de la scolarité primaire. • Reconnaissance des aspects obligatoires et difficiles reliés à l'apprentissage à l'école. • Les liens entre l'apprentissage et le métier sont ténus, mais ils reçoivent le maximum d'attention lorsque le lien est perçu. • Des liens sont perçus en dehors de l'école entre l'apprentissage et le métier.
Utilitaire – <i>Le savoir, levier vers l'avenir</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ce qui a du sens, c'est ce qui a une utilisation concrète, pratique et

évidente.

- Apprentissages scolaires, techniques, sportifs et de loisirs.
- Peu d'apprentissages relatifs au développement de la personne et de la créativité.
- Plusieurs lieux d'apprentissage identifiés.
- Rationalisation de la mobilisation scolaire selon un calcul coûts/bénéfices des apprentissages pour l'avenir.
- Centration sur le plaisir, les amis, l'avenir.
- L'apprentissage à l'école est une contrainte et sa valeur repose sur la possibilité d'obtenir un diplôme permettant l'accès à un métier souhaité.
- Ambivalence plaisir/ avenir.

Paradoxe – *Le savoir, levier vers l'adaptation*

- Ce qui a du sens, c'est ce qui permet d'évoluer dans la société.
- L'apprentissage scolaire en lui-même est dépourvu de sens et dépourvu de lien avec le métier souhaité.
- Apprentissages en milieu familial et scolaire.
- Valorisation de l'accumulation de connaissances.
- L'apprentissage est valorisé parce qu'il permet d'obtenir un diplôme.
- La mobilisation sur l'apprentissage est égale partout, mais sans réelle implication personnelle.
- Ambivalence intérêt/distance

Confiant – *Le savoir, levier vers la culture*

- Ce qui a du sens, c'est ce qui permet d'élucider le réel.
- L'accumulation de connaissances est valorisée, même lorsque leur sens est flou.
- Attitude d'ouverture face à l'apprentissage.
- La mobilisation sur l'apprentissage est égale partout dans l'éventualité d'une réutilisation ultérieure.
- Mobilisation facilitée lorsque les liens sont perçus entre l'apprentissage et le but.
- La recherche de sens facilite le processus d'apprentissage.

Des variations du rapport au savoir

Les élèves dont le rapport au savoir est de nature enthousiaste abordent malgré leur vision assez positive de l'apprentissage, l'apprentissage d'une façon relativement réaliste. Ils reconnaissent la part d'obligations qui leur est faite d'aller à l'école, d'apprendre certaines choses et de se former pour un métier à venir.

Pour ce qui est des élèves dont le rapport au savoir est davantage à visée utilitariste, rappelons que le savoir a du sens lorsqu'ils sont en mesure de percevoir un lien étroit entre celui-ci et sa réutilisation dans un contexte précis. Le savoir est pour eux un levier vers l'avenir ; il doit « servir » à quelque chose.

Les élèves dont le rapport au savoir est de nature paradoxale appréhendent le savoir comme un levier vers l'adaptation, dans une perspective d'adaptation à la vie en société. Le sens de l'apprentissage scolaire est plutôt flou pour ces sujets, qui ne parviennent pas à mettre celui-ci en relation avec un métier identifié. Par contre, il apparaît plus clairement lorsque, de façon plus générale, l'apprentissage leur permet de s'adapter au monde où ils évoluent et leur permet d'entrer en relation de façon harmonieuse avec les autres individus qu'ils côtoient.

Enfin, les élèves dont le rapport au savoir est de nature confiante sont ceux qui entretiennent une relation avec l'apprentissage qui s'appuie sur l'idée qu'il est utile d'accumuler des connaissances, puisque même si le sens ne leur apparaît pas évident, il s'éclaircira plus tard. Ils considèrent également que tout « finit par servir » et qu'il est préférable d'assurer ses arrières en accumulant le plus de connaissances possibles « au cas où... ». Le cumul de connaissances permet en outre de développer la culture personnelle. Dans ce cas, le savoir sert de levier vers la culture. Ce qui fait du sens dans le savoir, c'est ce qui conduit à l'élucidation du réel.

Pour chacune de ces variations, on remarque que le savoir constitue un levier pour les sujets et qu'un aspect particulier de l'apprentissage est, de façon plus claire, porteur de sens.

Ainsi, la variation enthousiaste comporte un levier pour le développement humain alors que c'est la progression de l'individu qui a du sens. Pour la variation utilitaire du rapport au savoir, le savoir est un levier vers l'avenir et ce qui a du sens, c'est ce qui a une utilisation concrète, pratique et évidente. Puis, le savoir est un levier vers l'adaptation pour les sujets qui entretiennent une relation paradoxale avec le savoir. Pour eux, ce qui a du sens, c'est ce qui permet d'évoluer dans la société. Enfin, le savoir est un levier vers la culture dans le cas de la variation confiante de la nature du rapport au savoir, et ce qui a du sens, c'est ce qui permet d'élucider le réel.

Conclusion

Cet article visait à fournir un nouvel éclairage à la question de l'opérationnalisation du rapport au savoir en prenant appui sur le cas d'adolescents de cinquième secondaire. Certains constats s'en dégagent alors que nous pouvons également formuler quelques pistes d'approfondissement.

La force du concept de rapport au savoir repose, entre autres aspects, dans sa souplesse, dans le fait qu'il est englobant et qu'il s'adapte à une variété de situations. Toutefois, cette force constitue également sa faiblesse puisque bien que largement défini théoriquement, son transfert dans un contexte plus empirique demeure difficile, ses dimensions demeurant encore floues. L'analyse des approches

théoriques et méthodologiques de divers auteurs, notamment celles de Charlot (1997), a mis en évidence la nécessité de définir davantage les dimensions du concept afin d'en faciliter l'opérationnalisation.

Les dimensions proposées dans cet article permettent aux chercheurs de s'approprier le concept, d'en tirer le meilleur parti possible et au terme de la collecte de données, d'en tirer une interprétation porteuse de sens et traduisant bien la réalité des sujets.

Par ailleurs, le recours au bilan de savoirs tel que proposé dans cet article et reposant en particulier sur une recherche doctorale (Beaucher, 2004), a permis une meilleure opérationnalisation du concept. En effet, une des limites relatives au bilan de savoir de Charlot et son équipe, ainsi que de nombreux chercheurs qui s'en sont inspirés, repose sur le fait qu'il est constitué d'une seule question (ou un petit nombre de questions) très large à laquelle les participants répondent en rédigeant un texte suivi. Cette approche comporte deux problèmes principaux, dans le cadre qui nous concerne. D'abord, les élèves de cinquième secondaire rencontrés dans cette recherche, tout comme d'autres types de sujets (par exemple, des enseignants de formation professionnelle au secondaire, tel que dans la recherche de Beaucher, 2010), forment une population qui peut être réticente à l'écriture. Les résultats sont alors pauvres, voire inutilisables.

Le fait de constituer une première partie en tableau rend le procédé plus convivial, nettement moins rébarbatif, pour les participants. Cette section du bilan permet de préciser à l'analyse quels types de savoirs sont valorisés par les participants ; ceci est en cohérence avec le bilan de savoir de Charlot qui cherche à déterminer ce qui a été appris, ce qui est jugé significatif dans les apprentissages.

La suite du bilan, constituée de questions à développement court, est suffisamment ciblée pour assurer une collecte de données pertinente. Il en ressort un portrait plus détaillé et complet du rapport au savoir. Nous sommes conscients qu'il s'agit d'approches méthodologiques distinctes, au regard de celle de Charlot, en particulier, et sans rejeter celle consistant à formuler une seule question large et ouverte, nous croyons qu'il était utile d'en suggérer une établissant plus systématiquement les liens entre les dimensions et les questions posées.

Enfin, nous considérons que d'autres travaux, dans des contextes variés et auprès de populations différentes, permettraient de bonifier cette démarche d'opérationnalisation du concept de rapport au savoir.

Références bibliographiques

Barrère Anne. « Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, no. 2, 1998, pages 189-210.

Beaucher Chantale. « Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel : étude de cas », dans Chantale Beaucher et André Balleux, *La formation à l'enseignement professionnel : enjeux sociaux, enjeux scientifiques*,

Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation, vol 3, no. 1, 2010, consulté sur Internet :

<http://ncre.educ.usherbrooke.ca/page.php?rep=catalogue&page=article&req=detaill&index=242>

Beucher Chantale. *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels*. Doctorat en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Montréal: UQAM, 2004, 304 pages.

Beillerot Jacky. « Le rapport au savoir » dans Nicole Mosconi, Jacky Beillerot et Claudine Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000, pages 39-57.

Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine et Mosconi Nicole. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 1996, 358 pages.

Beillerot Jacky, Bouillet Alain, Blanchard-Laville Claudine et Mosconi Nicole. *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Éditions universitaires. 1989, 240 pages.

Bernardin Jacques. « Le rapport au savoir, nouveau handicap ? », *Traces*, no. 160, mars 2003a, consulté sur Internet <http://www.changement-egalite.be/spip.php?rubrique1>

Bernardin Jacques. « Inverser le rapport ». *Traces*, no.160, mars 2003b, consulté sur Internet <http://www.changement-egalite.be/spip.php?rubrique1>

Boumard Patrick. *Le rapport au savoir. La libido sciendi et l'alibi docendi*. Thèse de troisième cycle en sciences de l'éducation. Université de Paris-VIII, 1975, 578 pages.

Charlot Bernard. *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Coll. Anthropos. Paris: Économica, 1999, 390 pages.

Charlot Bernard. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Coll. Anthropos. Paris: Économica, 1997, 110 pages.

Charlot Bernard. « Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir ». *Éducation permanente*, 1979, 47, pages 5-21.

Charlot Bernard, Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Collin, 1992, 253 pages.

Colardyn Danielle. « Alternance et rapport aux savoirs », *Actualité de la formation permanente*, no. 69, 1984, pages 91-98.

De Léonardis Myriam, Laterrasse Colette et Hermet Isabelle. « Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations » dans Colette Laterrasse, (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris: L'Harmattan, 2002, pages 13 -42.

Develay Michel. « À propos des savoirs scolaires », *VEI enjeux*, no. 123, 2000, pages 28-37.

Dubet François, Cousin Olivier et Guillemet Jean-Philippe. « Sociologie de l'expérience lycéenne ». *Revue française de pédagogie*, no. 94, 1991, pages 5-12.

Haeuw Frédéric. « Construction identitaire et rapport aux savoirs », *Perspectives documentaires en éducation*, no. 49, 2000, pages 41-56.

Jellab Aziz. *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris: Presses universitaires de France, 2001, 232 pages.

L'Écuyer René. « L'analyse de contenu : définition, étapes, problèmes et objectivation », *Actes du colloque L'analyse des données qualitatives*, le 5 avril 1990, édité par L.-P. Boucher, Chicoutimi, UQAC, pages 31-51.

Landry Carol, Bouchard Yvon et Pelletier Christine. « Le stage dans l'alternance travail-études au collégial » dans Carol Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2002, pages 195-216.

Mosconi Nicole, Beillerot Jacky et Blanchard-Laville Claudine (Dir.). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000, 317 pages.

Poisson Yves. *La recherche qualitative en éducation*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec, 1991, 174 pages.

Pralong Jean. « Sur la notion de rapport aux études: une construction théorique et son illustration dans l'université de masse », *Psychologie et éducation* (Dourdan), no.37, 1999, pages 75-85.

Prêteur Yves, Constans S. et Féchant Hélène. « Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième », *Pratiques psychologiques*, no. 10, 2004, pages 119-132.

Rochex Jean-Yves. « La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques* no.10, 2004, pages 93-106.

Rochex Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses universitaires de France, 1995a, 300 pages.

Rochex Jean-Yves. « Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 24, no. 3, 1995b, pages 341-359.

La personne et les savoirs : un rapport formatif et éducatif complexe

Fernando Sabirón Sierra
Ana Arraiz Pérez

Présentation des auteurs

Fernando Sabirón Sierra est professeur à l'Université de Saragosse. Il dirige le groupe de recherche sur l'ethnographie de l'éducation (EtnoEdu). Il se consacre actuellement au développement d'alternatives à l'évaluation conventionnelle, ainsi qu'à l'application de recherches socio-éducatives depuis une perspective ethnographique.

Ana Arraiz Pérez est professeure et directrice du Département de Sciences de l'Éducation de l'Université de Saragosse. Elle participe actuellement au développement des lignes mentionnées précédemment depuis la perspective des épistémologies socioconstructivistes, avec une attention toute particulière à l'orientation socio-éducative.

Résumé

La proposition d'une hypothèse de la complexité pour la compréhension de la relation entre la personne et la multiplicité des savoirs nous permet de (re)-penser les relations formatives et éducatives. Notre formulation de l'hypothèse part de la confluence existante entre l'éthique, la poétique et l'épistémologie de la complexité afin de définir une multiréférentialité de départ pour la prise en considération de l'interaction personne-savoirs. Cette interaction s'articule autour de la superposition d'un *continuum* constitué de trois couches : d'une part, une première couche représentée par une structure encapsulée de savoirs qui intègre, dans une optique éducative, le savoir évalué, le savoir socialisé et le savoir des idées. Les savoirs personnalisés, constitutifs d'une seconde couche non linéaire, nous placent face aux processus de construction sociale de la réalité dans le quotidien de la personne ; processus au sein desquels des empreintes telles que l'identité, les interactions avec les autres ou la culture acquièrent un niveau de réalité nouveau lorsque l'imprévisibilité, le changement ou le propre chaos de notre existence modifient notre cosmovision. Face à cette situation, au sein d'une troisième couche fruit d'une expérience éducative, nous concluons avec une proposition de structure fractale pour un nouveau sens donné à la relation éducative au sein de laquelle l'on dote la personne de compétences complexes de pensée dialectique, de comportement dialogique et d'autodétermination, de manière à ce qu'elle crée, intériorise et jouisse du savoir.

Resumen

La propuesta de una hipótesis de la complejidad para la comprensión de la relación entre la persona y la multiplicidad de saberes, nos permite (re)-pensar las relaciones formativas y educativas. Nuestra formulación de la hipótesis parte de la confluencia entre la ética, la poética y la epistemología de la complejidad para definir una multirreferencialidad de partida en la consideración de la interacción persona-saberes. Esta interacción se vertebra sobre la superposición de un continuo constituido por tres capas: De una parte, una primera capa representada en una estructura encapsulada de saberes que integra, desde una óptica educativa, el saber evaluado, el saber socializado y el saber de las ideas. Los saberes personalizados, bajo una segunda capa no-lineal, nos sitúan ante los procesos de construcción social de la realidad en la cotidianidad de la persona; procesos en los que improntas tales como la identidad, las interacciones con los otros, o la cultura, adquieren un nuevo nivel de realidad cuando la imprevisibilidad, el cambio o el propio caos de nuestra existencia modifican nuestra cosmovisión. Ante esta situación, en una tercera capa fruto de una experiencia educativa, concluimos con una propuesta de estructura fractal en un nuevo sentido de la relación educativa en la que se dota a la persona de unas competencias complejas de pensamiento dialéctico, comportamiento dialógico y autodeterminación, de manera que cree, interiorice y disfrute del saber.

Mots clés

Complexité, épistémologie, compétences, savoirs, émancipation, personne

Si nous nous interrogeons sur le rapport aux savoirs dans les domaines de l'éducation et de la formation, les réponses peuvent s'avérer aussi diverses et disparates que les différents positionnements épistémologiques, théorico-pratiques, voire même idéologiques de départ. Il est donc indispensable de s'acquitter d'une première condition : expliciter et définir aussi bien notre cosmovision que les référents subséquents qui constituent la base de l'analyse. La complexité constitue un point de départ : la formulation de l'hypothèse implique une confluence entre l'éthique, la poétique et l'épistémologie de la complexité afin de définir une multiréférentialité pour la prise en considération du rapport entre le protagonisme de la personne face à la construction des savoirs.

La relation entre savoirs au domaine de l'éducation et de la formation, les arguments, les démonstrations ou les expériences que l'hypothèse de la complexité permet de proposer doivent s'avérer utiles pour la personne. Le compromis scientifique comporte de manière implicite une obligation éthique que la complexité définit en termes d'émancipation ; lorsque cette obligation s'applique à une conjoncture au sein de laquelle les crises (aussi bien que les savoirs) se conjuguent au pluriel, ce n'est plus seulement l'émancipation, mais également la subsistance matérielle pure qui impose une raison morale d'utilité. Ainsi, nous consacrons une seconde partie du texte à la *praxis*, aux expériences éducatives et formatives qui, d'une manière ou d'une autre, ont régi en pratique les principes énoncés dans l'hypothèse de la complexité, et cela afin de tenter de nous pencher sur la question suivante : est-il possible de fournir un dispositif capable de favoriser le développement d'actions formatives complexes ? En nous posant cette question, émerge un élément transversal que nous incorporons à notre hypothèse de départ : le rôle de l'esthétique dans nos savoirs éducatifs et formatifs, en tant que condition facilitant le développement de formes se rapprochant de la poétique de la complexité.

L'hypothèse de la Complexité

Éthique, poétique et épistémologie : la multiréférentialité de l'hypothèse

Au même titre que le vide, la complexité séduit. En dépit de sa version scientifique actuelle proche des phénomènes physiques, la mise en application de ses présupposés dans le domaine scientifico-social et éducatif est exponentielle : le sens de la connaissance, de la méthode, de l'enseignement et de l'apprentissage, de la recherche ou de la distribution disciplinaire des savoirs constitue autant de domaines au sein desquels la complexité s'ouvre de nouveaux horizons ; elle nous permet également de redécouvrir l'art, les cultures, les valeurs, les relations sociales ou le sens même de notre propre existence. L'essor des courants et des domaines d'application est tel qu'il s'avère difficile de recourir à la complexité sans préciser ensuite les référents.

L'hypothèse de la complexité réunit dans notre cas trois dimensions placées sous une même notion de récupération de la personne : en premier lieu, des principes esthétiques et moraux qui définissent une cosmovision holistique face aux

phénomènes personnels (et scientifico-sociaux, culturels et éducatifs) dans les sociétés complexes ; en second lieu, des principes épistémologiques consécutifs qui définissent le sens du savoir de/et pour de tels phénomènes ; enfin, des dispositifs méthodologiques qui permettent de comprendre (c'est-à-dire de réifier) les réalités personnelles (et scientifico-sociales, culturelles et éducatives) à partir des présupposés antérieurs⁷. Nous retiendrons cependant une première caractéristique transversale qui nous semble importante dans le cadre de notre domaine, la poésie de la complexité.

Un des paradoxes de la complexité correspond à la capacité de proposer des théorèmes qui impliquent des calculs et des savoirs hautement sophistiqués aux côtés d'un langage de divulgation, qui ne renonce pas à une réflexion profonde et qui regorge d'images et de métaphores de la vie quotidienne. Stephen Hawking (1990) en est un excellent exemple, transformant les « trous noirs » en véritables *best sellers*, mais ce n'est pas le seul : Cole (1999) explique la logique floue dans une tasse de thé ; Kosko (2000) le théorème de Gödel dans une puce ; Gell-Mann (1995) le quark dans un jaguar, et la liste n'est pas exhaustive. La conséquence formative est révélatrice : indépendamment du degré de compréhension des savoirs scientifiques, la personne est capable d'établir une relation constructive par rapport au savoir à condition d'employer les codes appropriés. Les lois de la thermodynamique ou la logique diffuse du tiers-inclus, y compris quant à la capacité de raisonnement, s'incorporent au savoir construit par les personnes. L'« éducation transdisciplinaire » (Nicolescu, 2000) constitue une excellente démonstration de l'appropriation des savoirs par la personne. Le langage métaphorique de la complexité met à jour une deuxième caractéristique qui transcende le domaine scientifique en reliant, une fois encore, la science et la philosophie. La rupture dichotomique entre sciences et lettres, science et art, savoir scientifique et savoir vulgaire qui a marqué la nature de la connaissance au cours des siècles précédents se réconcilie avec les origines classiques où les savoirs s'entrecroisaient : quelle est la part de la métaphysique dans la physique quantique ? Quelle est celle des religions et des croyances dans le « big-bang » ? L'omniprésence des formulations « pluri-/inter- » d'une part, ainsi que la réorganisation transdisciplinaire des savoirs (Vilar, 1997) aura également une répercussion claire sur l'ouverture de la recherche à de nouvelles modalités – la recherche ethnographique, par exemple (Sabirón, 2006) –, mais la répercussion sur le *curriculum* scolaire, dispositif qui organise les savoirs enseignés au sein des systèmes éducatifs formels, n'en sera pas moins importante ; à nouveau, l'« éducation transdisciplinaire » prend sens dans la réorganisation des savoirs. Sous ce même référent, la complexité perpétue la tradition herméneutique de déconstruction et reconstruction du texte et analyse, avec les relations que nous aborderons de nouveau dans l'épigraphe suivant, la production littéraire.

Reed (1994) applique les principes de non linéarité, complexité, autoréflexivité et emphase dans la perspective à l'analyse de *Don Quichotte* ; des lignes émergentes de diffusion large de la « poésie quantique » voient même le jour en mettant à

⁷ Toute réflexion éducative faisant appel à la complexité se doit de faire référence à Edgar Morin ; dans notre cas, nous la limiterons à deux aspects : le premier, lorsqu'elle remet en question la multiplicité du sens du savoir, à partir du questionnement de la méthode (Morin, 1988) ; la seconde, concomitante, pour ouvrir de nouvelles possibilités formatives et éducatives à partir de cette signification reconstruite du savoir (par exemple, dans Morin *et al.*, 2003).

profit les réseaux sociaux⁸. L'ascendant systémique de la complexité se voit également reflété dans la poétique ; les frontières entre « systèmes artistiques » et « systèmes non artistiques » (c'est-à-dire scientifiques) disparaissent, donnant lieu à des systèmes de communication polyvalents au sein desquels les codes de différentes natures s'entrecroisent⁹, dans une leçon magistrale sur la communication multitextuelle de la littérature universelle. Les présupposés épistémologiques qui définissent le sens du savoir dans l'hypothèse de la complexité impliquent, dans le cas qui nous intéresse, un deuxième référent poétique. Parmi ses essais, Miguel de Unamuno en consacre un à l'origami, dans lequel il développe une position épistémologique qui anticipe les sens multiples du savoir. La métaphore du savoir en tant que chemins terrestres ou fluviaux, les premiers « sur lesquels le promeneur se déplace et marche » (terre), et les deuxièmes, les rivières, « chemins en mouvement qui emportent le promeneur » (Unamuno, 1940) est clairvoyant pour l'application à l'éducation ; en effet, elle permet de distinguer l'épistème entre un savoir acquis et un savoir socialement construit par la personne au-delà du savoir enseigné et transmis socialement. Morin *et al.* (2003) reprendront une image similaire en pensant à un guide pour une éducation placée sous la pensée complexe.

Le second ancrage épistémologique fait référence au principe philosophique du tiers-inclus, y compris face au tiers-exclu, et à ses principes consécutifs de contradiction, opposition et complémentarité appliqués aussi bien aux phénomènes physiques que symboliques (Nicolescu, 1985). L'intersubjectivité dans la construction d'un savoir enseigné-appris de manière formelle et évalué au sein de scénarios éducatifs formels par les interactions symboliques qui se produisent, ainsi que l'intersubjectivité dans le savoir construit socialement – car fruit d'une interaction de nature symbolique identique entre la triade personne-culture-société – se voit clarifiée par la logique du tiers-inclus : au-delà du moi, du toi et moi, et du nous, apparaissent nos réalités multiples ; au-delà de la subjectivité et de l'intersubjectivité, émerge la transsubjectivité. Le tiers-inclus est compatible avec la multiplicité à laquelle se réfère le perspectivisme ; dans notre cas, avec des précédents chez Ortega y Gasset (1984) et le *símil del bosque* introductif dans lequel il paraphrase l'adage du paysan de Poitiers, « la hauteur des maisons empêche de voir la ville » (op. cit., 99). Cependant, la formulation du référent qui nous occupe est plus opérative en termes de multiréférentialité, du fait de l'articulation entre une multiréférentialité compréhensive, interprétative et explicative (Ardoino, 1993), capable de refléter le perspectivisme de la personne aussi bien dans la production et la compréhension que dans l'expression et la communication des savoirs.

Le troisième référent de l'hypothèse de la complexité est la répercussion transcendante du sens de la personne dans sa relation aux savoirs ; c'est-à-dire le protagonisme éthique de la personne au-delà des savoirs qui nous amène à remettre en question le sens même de la connaissance. Dans le cas qui nous occupe, nous précisons ce protagonisme en termes de critique face à l'intromission

⁸ La revue *Experimental Poetics and Aesthetics*, par exemple, disponible sur le site <http://experimentalpoetics.com/blog/el-big-bang>, consulté en avril 2012.

⁹ Terzioska (2010), faisant référence aux études de W. Paulson, réalise une application de ces principes à l'analyse citée de *Don Quichotte*.

du « système » dans le « monde de vie » de la personne en conformant une pensée unique qui prétend contrôler le sens et l'unicité du savoir. Sous le commun de l'émancipation de la personne au travers de l'éducation et de la formation – c'est-à-dire de l'illustration –, l'hypothèse de la complexité réinterprète en un troisième référent deux courants de pensée apparemment contradictoires, mais, de fait, complémentaires : d'une part, la philosophie critique de l'École de Francfort, de l'autre, les épistémologies féministes d'origine situationnelle postmoderniste ; la première pose les bases de la raison critique, la seconde aspire à l'action non moins critique. La personne récupère le protagonisme dans sa propre émancipation en la dotant d'une « pensée critique » (dialectique négative), au travers d'une « pédagogie critique », combinée à la « critique idéologique » de la rationalité instrumentale du « système » face à la communicative du « monde de vie » (légalité et légitimité) et sous le relativisme et le doute d'une théorie critique de l'éducation qui applique les principes précédents (Gimeno, 1995¹⁰). L'action éducative rendue possible grâce à la pédagogie critico-constructive renforce une seconde mise en valeur de la personne du fait de sa situation au sein d'un scénario déterminé. C'est le sens d'une émancipation contextualisée dans la situation d'oppression ou de pauvreté dans laquelle vit la personne (la « connaissance située » des épistémologies féministes dans Haraway (1995) ou l'imaginaire africain romancé par Mankel (2010) en constituent de bons exemples). Cette « culture située » nous permet de moduler une dernière composante de l'hypothèse de la complexité, le socioconstructivisme qui apporte une autonomie collective au processus d'émancipation individuel de la personne au travers de la production de nouveaux savoirs.

Sur la multiplicité des savoirs dans les sociétés complexes : la formulation de l'hypothèse

1. La complication des fonctions systémiques de l'éducation, ainsi que la croissance des composantes dans la vie socioculturelle, économique-professionnelle et privée de la personne, augmentent de manière exponentielle la quantité, qualité et typologie des savoirs aussi bien disponibles dans les différents domaines du savoir que nécessaires à la formation individuelle de tout un chacun. Ces savoirs suivent des critères d'accumulation, c'est-à-dire qu'ils s'ajoutent aux précédents. À chaque parcelle de la vie d'une personne correspond la maîtrise d'un type de savoir. Les savoirs répondent ainsi à une structure encapsulée en rayons : une personne compétente, accréditée, sociable, humaine, culte et émancipée (fig. 1).

¹⁰ Dans le cas qui nous occupe, nous réalisons une analyse des pratiques évolutives en nous basant sur ces présupposés épistémologiques (Sabirón *et al.*, 1999), ainsi que sur la *praxis* scientifico-sociale (Sabirón, 2010 ; Sabirón et Arraiz, 2012) que nous incorporons à l'hypothèse de la complexité.

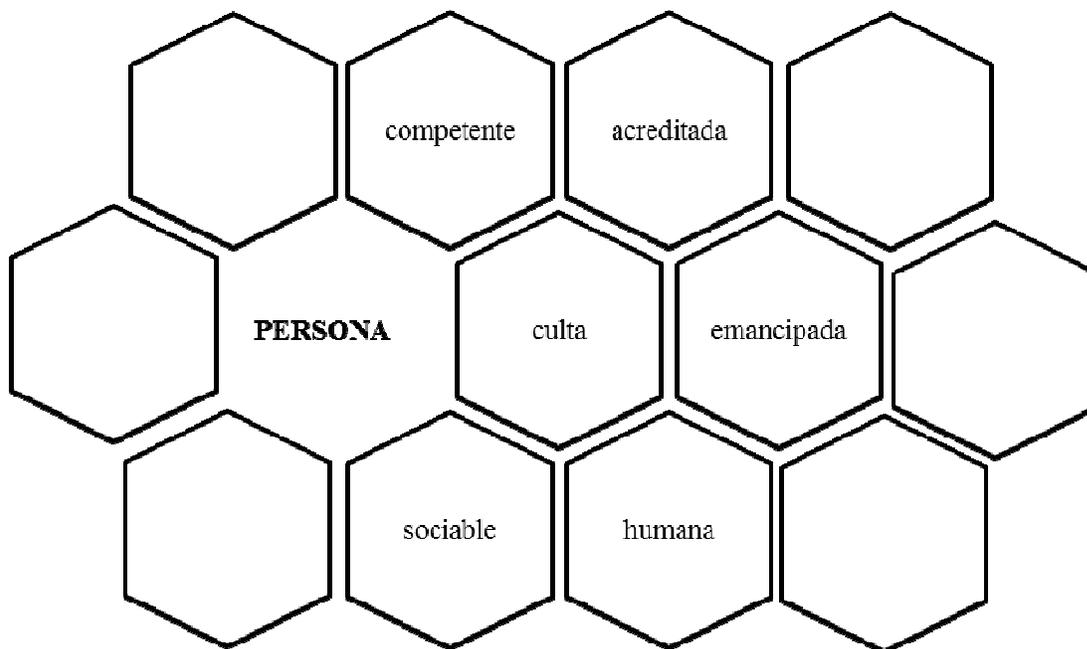


Figure 1 : La structure *encapsulée* des savoirs.

Cette structure est décisive aussi bien dans l'éducation formelle (et scolaire) de la personne qu'au sein de sa formation « tout au long de sa vie » ; en effet, à chaque action entreprise par la personne correspond un type de savoir :

– La personne intervient en tant que membre actif au sein des différentes relations économique-professionnelles de son environnement. Le système éducatif, instrument du système politico-administratif qui veille aussi bien à l'équilibre qu'à la stabilité des systèmes économiques et socioculturels, accrédite la personne afin qu'elle puisse jouer différents rôles. Cela est particulièrement patent pour l'exercice professionnel, un grand nombre de professions et de postes de travail exigeant de la personne de détenir le diplôme correspondant l'accréditant. Les dernières tendances académiques qui incorporent le développement des compétences dans les systèmes éducatifs constituent une nouvelle avancée : la personne n'est pas seulement accréditée, mais également classée en fonction du type et du degré de compétences qu'elle domine. Les compétences réunissent différents types de savoirs en matière de savoir-faire mais également de savoir-être. Dans son ensemble, il s'agit d'un type de savoirs normalisés par le système éducatif ; c'est-à-dire transmis et appris lors des processus réglementés d'enseignement-apprentissage scolaire, mais surtout évalués. L'évaluation scolaire définit ce qu'est le savoir et dans quelle mesure la personne domine un savoir donné. Le savoir acquis est le *savoir évalué*. La subsumption du savoir acquis par le savoir évalué va au-delà du contenu du savoir. L'évaluation comporte également de manière implicite l'évaluation de comment se manifeste le savoir, en introduisant les valeurs et les attitudes également apprises. Le savoir évalué implique ainsi un type d'apprentissage stratégique de la part de la personne, qui doit remplir les paramètres et critères d'évaluation, en apprenant avec eux la leçon morale de comment se « mouvoir » dans le système. C'est cette synthèse de savoir acquis car

évalué qui, en fin de compte, atteste de la condition de personne compétente en plus d'accréditée.

– Le savoir acquis possède une deuxième nature tout autant éducative. Il s'agit du savoir acquis non seulement parce qu'évalué, mais, de plus, parce que socialisé. Le *savoir socialisé* est la conséquence des interactions entre la personne et la société et la culture propres et spécifiques à son environnement. La culture éducative reflète ces singularités et socialise la personne aussi bien dans une perspective locale que globale, apprenant ainsi à être sociable et à se comporter comme telle dans un environnement déterminé. Le savoir socialisé possède cependant une plus grande marge de variation et une pluralité de manifestations plus importante que le savoir évalué. La raison repose, entre autres, sur le caractère homogénéisateur du premier, dans la mesure où la conjoncture socio-économique et culturelle de chaque environnement fait varier la concrétion du deuxième. Génération après génération, le savoir socialisé répond à cette conjoncture et s'avère donc être une conséquence dynamique et intergénérationnelle. Chaque personne construit son identité sur ce savoir socialisé et répond avec des actes davantage personnels : il existe des personnes éminemment humaines, d'autres qui transgressent dans la forme ou dans le fond les règles de cohabitation établies, citoyennes de la concaténation des droits-devoirs, ou revendicatrices d'un nouveau *statu quo*. L'élément commun du savoir socialisé est que – et c'est là que se place le processus de socialisation – les manifestations quelles qu'elles soient ont leur place dans le maintien du système social, culturel et économique, où pro- et anti-système(s) remplissent une même fonction systémique de survivance du système établi.

– Face à l'intromission extérieure, la personne possède cependant la capacité de produire des idées. Le *savoir des idées* découle de la nature humaine qui nous situe dans une troisième dimension personnelle, au-delà du savoir acquis reconnu et accrédité dans le savoir évalué, ou procuré par les circonstances dans le savoir socialisé. La personne possède une capacité de pensée qu'elle alimente avec les idées. Ces idées peuvent être propres, construites avec les autres ou reconstruites à partir des idées des autres. Dans ce dernier cas, l'accès et la capacité de jouir de la culture dans son acceptation la plus classique est un facteur déterminant dans la formation. C'est la personne culte capable de se libérer d'une pensée unique de par les savoirs imposés et, par conséquence, de progresser vers l'émancipation intellectuelle. Une émancipation favorisée par les idées construites par les autres, dans un positionnement clairement socioconstructiviste de réélaboration culturelle au-delà des dépendances économiques et sociales conjoncturelles. Bien que les savoirs acquis, évalués ou socialisés, doivent être pris en compte, le savoir des idées est le sens du savoir primordial dans l'hypothèse de la complexité.

2. L'hypothèse de la complexité traite, depuis la perspective du savoir des idées, de l'univers des savoirs articulés sous le prisme de la personne : esthétique, cosmovision, identité, changement, surprise, interactions, impondérables, constructivisme, apprentissage situé... (fig. 2). La personne structure les différents savoirs, les réélabore et leur confère une signification singulière à partir de sa cosmovision particulière. L'axe moteur du rapport aux savoirs est la pensée et l'action de la personne. La personne est le protagoniste aussi bien des processus d'intériorisation des savoirs existants qu'au sein des processus de production de nouveaux savoirs, qu'ils soient artistiques, scientifiques ou qu'ils correspondent aux

savoirs propres du quotidien. Au cours de tels processus, un ensemble de composantes de différentes natures et concrétions interagissent à leur tour, composantes qu'il convient de considérer du point de vue de la dynamique holistique et multi-référentielle de la complexité.

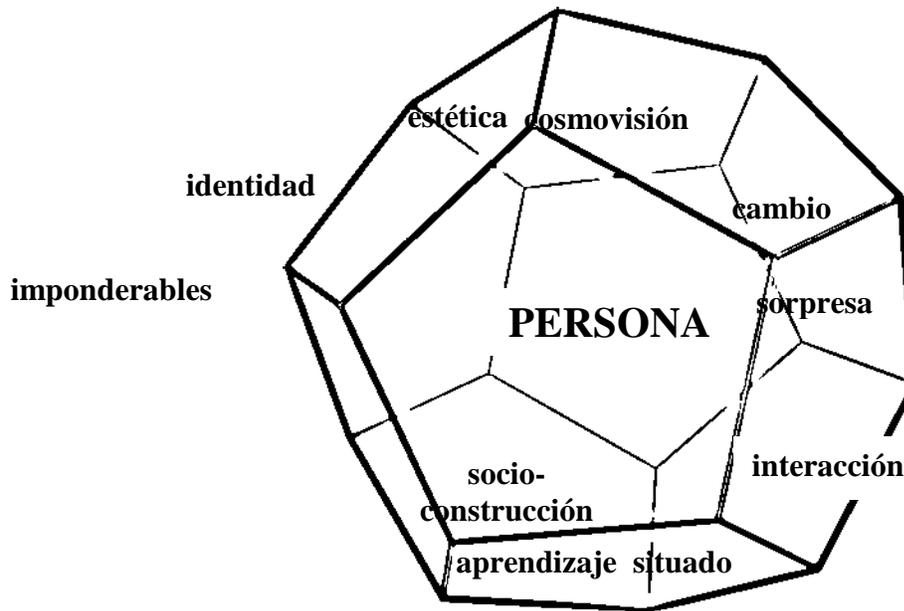


Figure 2 : *L'univers non linéaire des savoirs personnalisés.*

– La personne définit son *identité*. L'identité est comprise comme la soif de singularité de la personne dans un contexte dominé par des règles sociales ou culturelles qui lui sont données, règles élaborées par d'autres et avec lesquelles elle doit apprendre à vivre. Ces *interactions* qui se matérialisent en savoirs consolidés, transmis et appris au sein d'institutions principalement scolaires, familiales et co-existentielles, sont prévisibles dans chaque environnement socioculturel. La fonction de ces savoirs est justement de consolider les prévisions de futur en relation à la pensée et aux actions des personnes. L'alignement de la pensée à une « pensée unique » (Vitellio, 2004) lors des processus de socialisation constitue un exemple de la tendance systémique à favoriser des identités personnelles ajustées aux conjonctures du moment et aux circonstances. La « pensée unique », qui a été considérée comme la conséquence d'une perte généralisée des idées, possède cependant une concrétion en fonction de chaque environnement. Chaque contexte existentiel promeut la pensée majoritaire en pensée unique. Les savoirs « encapsulés », indistinctement et indépendamment de leur type et de leur nature, tendent à renforcer les signes d'identité de chaque personne placée sous des coordonnées spatio-temporelles déterminées (Sabirón, 2010).

– La personne réagit et construit sa *cosmovision* de manière à ce que deux personnes distinctes, placées sous les mêmes coordonnées spatio-temporelles, culturelles et sociales, et ayant un accès analogue aux différents savoirs, soient

capables d'adopter des perspectives opposées. Le processus de réification dynamique permanent qu'une personne réalise à partir des *stimuli* extérieurs qu'elle reçoit donne lieu à des trajectoires vitales singulières. Dans ces trajectoires, le sens conféré à l'appropriation et la production de savoirs est également singulier. Le processus de réification peut être, dans le même temps, comme un recouplement d'enjeux au sein desquels la reconstruction des savoirs partagés avec les autres est le protagoniste. Le *socioconstructivisme* permet de comprendre ces processus (Peavy, 1998). Sur la base de clés culturelles, et en consonance avec les semblables, nous donnons –paradoxalement – forme à notre propre vision. Des processus collectifs conforment ainsi les cosmovisions particulières, jusqu'à tel point que l'on aborde même des apprentissages situés (Lave et Wenger, 1991) ; c'est-à-dire des relations par rapport aux savoirs déterminées par la perspective particulière que nous adoptons en appartenant à ou en occupant des positions déterminées au sein de collectifs donnés.

– L'interaction entre trois nouvelles composantes (les surprises et les impondérables du quotidien, et la nécessité résultante de réajustement et de changement) est susceptible de mettre en échec la prévisibilité, y compris de la propre identité, de par la modification progressive dans le temps ou la rupture immédiate, presque traumatique, pour le meilleur et pour le pire, de la cosmovision préalable. Il s'agit de la non-linéarité dans les processus de *changement*. Les modèles transthéoriques de changement attribuent à la personne la possibilité d'un changement volitif et rationalisé (Prochaska et Di Clemente, 1982). La réaction, tout au long de la vie, face à des phénomènes prévisibles quant à leur apparition à la fois qu'impondérables quant à leur concrétion, entraînent des spirales de changement chez la personne, changement imposé dans une plus ou moins grande mesure. La maladie ou l'amour sont deux phénomènes avec lesquels une personne possède tout au long de sa vie une forte probabilité d'interagir ; cependant, la concrétion de quand et comment est imprévisible pour une personne concrète. En tout état de cause, ce sont des *impondérables* relatifs au contact desquels la personne change ; cependant, certaines interactions sont tellement *surprenantes* pour la personne elle-même, que cette dernière, réifiant le *chaos*, se transforme en de multiples et distinctes réalités soumises à une rupture de la cosmovision antérieure, comme un big-bang personnel.

L'hypothèse de la complexité s'aventure dans cette transformation en explorant la force implicite des savoirs, et en particulier – comme nous l'avons signalé – du savoir des idées, dans la motivation pour le changement et la transformation : jusqu'à quel point et de quelle manière les savoirs interagissent-ils dans les expériences de changement ?, et, en termes unamuniens, les savoirs ne sont-ils pas les chemins (fluviaux) qui nous entraînent vers des réalités personnelles multiples (l'océan du désir), en ouvrant un nouvel univers au sein de chaque savoir ? L'amour ou la douleur peuvent de fait nous changer, mais la transformation acquiert dans la forme et dans le fond des sens multiples au fur et à mesure que nous incorporons de nouveaux savoirs. C'est la force esthétique du savoir qui nous relie, de nouveau, à la poésie propre de la complexité, capable de refléter la transformation dans le paradoxe visuel d'un « trou noir ». L'éthique solidaire, le positionnement épistémologique ouvert à la discussion et au doute lors de l'introduction d'éléments divergeant au sein de processus d'interaction non-linéaires, ou l'expression « avoir la tête dans les nuages » en tant que réification des niveaux personnels de réalité,

constituent des manifestations partielles qui acquièrent une forme esthétique dans le cadre d'une poétique de la relation entre l'infiniment grand de se donner à l'autre et l'infiniment petit du petit détail quotidien destiné à soi-même. Les processus éducatifs et formatifs peuvent faciliter un changement dans cette perspective esthétique qui promouvra, consubstantiellement, un changement au niveau de la logique de pensée et du sens de l'action de la personne.

Les dispositifs expérientiels : l'hypothèse de la complexité conçue dans un scénario éducatif

Durant dix ans, nous avons réalisé une expérience de formation universitaire de professionnels de l'éducation (conseillers en orientation et maîtres d'école) à l'Université de Saragosse (Arraiz et Sabirón, 2010). L'expérience se basait, *grosso modo*, sur le socioconstructivisme en tant qu'approche des processus d'enseignement-apprentissage, sur le changement dans le système d'évaluation des savoirs acquis par les étudiants matérialisés dans un portfolio d'évaluation, ainsi que sur l'application de principes proches de la complexité tels que la multiréférentialité dans le développement des compétences. L'apprentissage des étudiants s'articulait autour de compétences complexes de pensée, comportement, action et autodétermination professionnelle. L'expérience a mis en évidence non seulement des questions intrinsèques à l'accréditation, à l'exercice, à l'action et à l'éthique professionnelle, mais également au propre sens générique de l'instruction et de la socialisation (Arraiz et Sabirón, 2012). Cependant, l'expérience nous a posé non moins de doutes concernant la relation établie par l'étudiant entre les savoirs acquis, les savoirs évalués et ceux construits à partir des interactions avec les autres. Il s'agit là de l'une des conclusions que nous voudrions mettre en évidence, parce qu'elle renforce l'hypothèse de la complexité que nous proposons depuis la perspective de la *praxis* éducative. En nous décrivant leur vécu de l'expérience, les étudiants qui y ont participé mettaient l'accent sur la manière dont ils ont apprécié des changements dans deux domaines clés pour eux, et non moins importants pour nous : d'une part, ils ont en effet apprécié des changements dans le domaine du savoir sous n'importe laquelle de ses manifestations liées à leur formation professionnelle universitaire, tout en entrevoyant – avec des références explicites à la complexité – un univers de savoirs distinct de ceux qu'ils connaissaient, classés au sein des différentes disciplines scientifico-sociales propres à la formation qu'ils avaient suivi dans les différentes matières. Ils nous ont indiqué la nouvelle – et surprenante pour eux – perception esthétique qu'impliquaient de tels changements. Nous aborderons cette dernière question dans la suite de l'article. En d'autres termes, et l'expérience réinterprétée, les étudiants mettaient l'accent sur deux attributs qui définissent l'homme : la personne qui se distingue non seulement par sa capacité de penser, et qui le fait avec une rationalité propre, mais qui est le seul être vivant capable de jouir de la beauté, beauté qu'il est lui-même également capable de définir au travers d'une esthétique non moins individualisée que la pensée. La personne est capable de ressentir la beauté du savoir, pour le plaisir du savoir. L'esthétique de la personne, capable de jouir du savoir des idées, pourrait être considérée comme un savoir transversal à ceux propres aux « savoirs nécessaires du futur » (Morin, 1999). Nos étudiants se divertissaient en apprenant

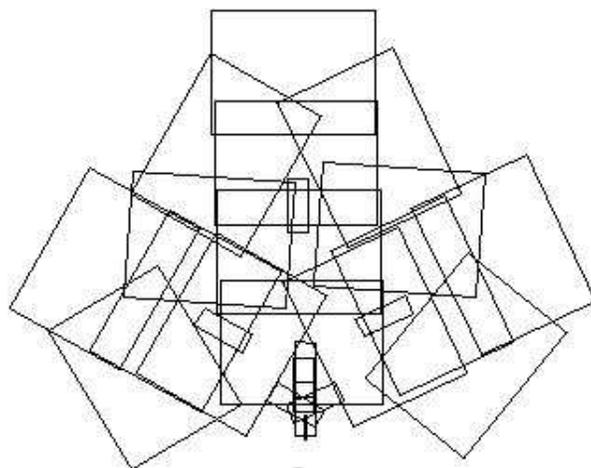
parce qu'ils percevaient la beauté du savoir. En ce sens, les références explicites, presque mystiques qu'ils faisaient parfois au sujet de la « poétique » de la complexité furent déterminantes pour le changement esthétique. C'est là un des « dispositifs » expérientiels que nous considérons décisifs pour un développement des relations entre la personne et les savoirs dispensés dans le cadre des scénarios éducatifs : que la personne découvre l'esthétique dans le savoir ; et dans les savoirs, la beauté. L'esthétique des savoirs matérialisée aussi bien dans ses formes d'expression que dans le contenu de ces derniers, conférerait ainsi un plus formatif important pour l'attraction de la personne vers la création et la jouissance des savoirs, stimulant éducatif non dédaignable.

Concluons l'hypothèse de la complexité sur cette première considération esthétique en partageant quelques réflexions dérivées de cette expérience, afin que deux nouvelles constatations puissent être renforcées dans les processus formatifs et éducatifs : d'une part, la personne pense (rationalise) le sens de l'action ; mais en même temps, la personne soigne la forme parce qu'elle définit et perçoit la beauté esthétique pure de la manifestation formelle des savoirs. La pensée complexe s'attache, car c'est ainsi que l'ont voulu ceux qui en premier lieu ont développé ses principes et intuitions aussi bien au sens profond d'un phénomène qu'à sa forme esthétique. L'éducation concilie les parties au sein de l'ensemble formatif de la personne.

La personne intériorise les multiples types de savoirs externes, les réélabore sous une signification particulière, singulière et unique, qui donne un sens à ses actions, de manière à ce qu'elle transforme également en personnels et uniques aussi bien les actions que les savoirs. Toutefois, aussi bien face aux caractéristiques personnelles qu'aux interactions avec l'environnement, il est possible lors des processus éducatifs de faciliter chez la personne la construction d'un type de pensée et d'une attitude favorable au savoir sous n'importe quelle de ses manifestations, et, par conséquent, favorable à une éthique non moins constructive de notre condition humaine.

À partir de l'hypothèse de la complexité dans une concrétion particulière de l'éducation transdisciplinaire, le sens des processus éducatifs est de doter la personne d'un *échafaudage fractal* ; c'est-à-dire d'une structure extérieure qui lui permet, au cours de son processus formatif, d'organiser et de *construire* – faire siens et personnaliser – les savoirs, mais dans un système d'articulation au sein duquel chaque élément soit à son tour réplique et réification du tout. Dans le cas qui nous occupe, et au regard de l'expérience, nous proposons les « échafaudages », reprenant ainsi un terme propre du portfolio comme dispositif de formation (Lyons, 1999), inter-reliés sous trois « compétences complexes » (Tobón, 2008) à développer par la personne dans un triple sens dialectique-dialogique-émancipateur (Arraiz et Sabirón, 2007). La personne pense, agit et s'autodétermine, le tout sous des formes qui lui confèrent une valeur esthétique : la « pensée dialectique » qui favorise un « comportement dialogique » vers « l'autodétermination » de la personne (fig. 3).

**pensamiento
dialéctico**



**comportamiento
dialógico**

autodeterminación

Figure 3 : L'échafaudage fractal des savoirs dans les processus formatifs de la personne

– La personne pense et peut le faire en termes de pensée dialectique ; c'est-à-dire produire des idées dans la contradiction entre les types de savoirs que nous venons d'énoncer, dans les paradoxes au sein des processus de production et d'assimilation de ces savoirs, dans les dilemmes éthiques et face aux appréciations esthétiques devant lesquelles ils nous placent. Les contradictions, paradoxes, dilemmes ainsi que le doute sempiternel définissent une position de la personne désireuse de réfléchir, aussi bien sur la relation du doute avec les différents savoirs que sur l'interaction des savoirs entre eux et leur évolution irrégulière. La position paradoxale devant le doute face à des savoirs contradictoires et des situations dilemmatiques utilise la transmission de savoirs ancrés dans le passé pour que, sur la base de ces savoirs, le scientifique, l'artiste ou le penseur – la personne en essence – soit motivée par la capacité d'imaginer et de donner forme à de nouvelles alternatives, en forgeant dans l'inquiétude intellectuelle de nouvelles hypothèses qui finissent par donner lieu à de nouvelles réponses scientifiques, artistiques ou idéologiques à celles conventionnellement établies. C'est la dialectique entre ce qui est connu et ce qui reste à connaître qui constitue le moteur évolutif des savoirs chez la personne qui réifie des processus analogues à ceux entrepris par ses aïeux tout au long de l'histoire de l'humanité.

– La personne pense et donne un sens à l'action à partir de la pensée. L'action personnelle est par définition celle qui se réalise en interaction avec les autres. Si la personne pense en termes dialectiques, elle cherche l'accompagnement dans une optique dialogique. La personne, dans le doute, dialogue avec elle-même et avec les autres, à la recherche d'une connaissance partagée – y compris – de significations opposées. La personne confère à l'action un sens de *comportement dialogique*, recrée l'intersubjectivité et est réceptive et active face à un apprentissage culturellement partagé car socioconstructiviste. Cette question est décisive pour la relation avec les savoirs, car elle introduit l'accompagnement culturel aussi bien dans les processus d'enseignement-apprentissage relatifs aux savoirs disponibles que dans les processus d'élaboration d'une nouvelle connaissance construite sur la

base de ces mêmes processus. La personne résout en même temps qu'elle réexamine ses doutes en compagnie de l'autre. Ce mécanisme socioconstructiviste est similaire à celui que maintient, de fait, à une communauté scientifique ou artistique qui produit de nouveaux savoirs. Le scientifique, ou l'artiste, en tant que personnes qu'elles sont, finissent par s'appuyer sur un mouvement, un courant, une école au sein de laquelle ils se sentent accompagnés tout en leur fournissant un cadre culturel propice à leur propre émergence.

– L'inclinaison éthique de la personne tend à la préservation de la dimension auto-, de manière à ce qu'elle recherche son auto-développement, auto-réalisation, auto-etc. Notre référent dans la relation de la personne avec les savoirs est la capacité que ces derniers exercent sur le développement de l'autonomie de pensée et d'action de la personne, de façon à ce qu'elle atteigne, à partir de la situation dans laquelle elle vit, une émancipation des conditions restrictives (idéologiques, économique-culturelles et sociales) de son propre environnement. La personne se sent d'autant plus personne qu'elle se sent plus émancipée ; et la personne illustrée, en termes d'accès au savoir à travers la lecture ou la contemplation d'une œuvre d'art – exemples de la vie quotidienne –, sera peut-être co-actionnée par les restrictions conjoncturelles, mais se sentira, en son for intérieur, dans l'illusion, davantage émancipée. Ce processus est cependant utopique, de facile énonciation mais davantage dissonant quant à son application. Il convient donc à cet effet d'introduire un niveau intermédiaire de libération : l'autodétermination. La pensée dialectique et le comportement dialogique facilitent une *autodétermination* de la personne sur le chemin de l'émancipation ; c'est-à-dire qu'elle lui permet de s'élancer à partir des petites décisions autonomes qui, de manière fondée et avec courage, donnent un sens de changement quotidien, proche de la volonté personnelle, au discours parfois si retentissant sur l'émancipation des peuples au sein duquel les personnes sont, de fait, reléguées par le collectif systémique. Ce processus est, une fois encore, analogue aux processus de production de nouveaux savoirs scientifiques et artistiques, lorsque l'autodétermination dans les idées de la personne la fait persister dans ses approches, même lorsque ces dernières s'avèrent initialement opposées, voir dérangement par rapport à celles établies.

La capacité de conviction et d'auto-conviction basée sur le savoir est également une condition qui définit ceux qui, à un moment donné du processus, ont la responsabilité de la transmission des savoirs. La professionnalisation de l'enseignement, quel que soit le niveau éducatif, doit se fonder sur le savoir non seulement professionnel en termes de techniques propres au profil professionnel institutionnalisé, mais également sur le savoir artistique et culturel dans son ensemble, nécessaire à la maîtrise de savoirs permettant une capacitation pour l'accompagnement imaginaire des autres. Dans cette triple optique, les savoirs émancipent ceux qui les produisent, les transmettent, les intériorisent, permettant que le rôle de producteur-reproducteur soit, tout au long de la vie, interchangeable.

La personne pense et agit, agit et s'émancipe dans un processus non linéaire au sein duquel « s'interrelationnent » de multiples composantes qui marquent la trajectoire personnelle chaotique de chacun de nous. L'hypothèse de la complexité permet, depuis ses différentes perspectives, d'étudier différentes approximations face à la symbiose personne-savoirs.

Nous souhaiterions retenir, refermant ainsi la boucle, une nouvelle raison qui potentialise la dimension transversale qui pousse la personne vers la beauté. La personne se délecte dans le savoir, et la personne ressent la beauté du savoir. L'hypothèse de la complexité suggère, en ce sens sensitif, une *esthétique fractale*, cette fois-ci en tant que fomentatrice du savoir au singulier. Dans la délectation ressentie par tout un chacun face à une manifestation sublime du savoir, dans l'art, dans les lettres et dans les sciences, se matérialise le plaisir esthétique de jouissance face à de telles manifestations de l'humanité. Comme nous l'avons affirmé dans les paragraphes précédents, et au même titre que lors de chaque moment de la vie quotidienne de la personne, cette dernière peut jouir d'un plaisir esthétique analogue ; de l'infiniment sublime dans l'exceptionnalité à l'infiniment non moins sublime dans le quotidien. Dans chaque manifestation esthétique, aussi insignifiante ou consacrée qu'elle soit, se reflète l'ensemble de la créativité de l'humanité, la plaisir pour la forme ; le tout est inclus dans chaque chose, et dans chaque personne est inclus le reflet de l'ensemble de l'humanité.

L'hypothèse de la complexité, dans le cas qui nous occupe, renforce une occupation héritée de la poétique d'origine au sein de laquelle – et c'est ainsi que nous avons débuté l'article – le texte s'imprègne d'une infinité de clés esthétiques, en fonction des perspectives infinies de contemplation du lecteur. Il est vrai, en entrant dans le domaine particulier, que notre savoir dans le domaine formatif et éducatif possède plus de formes et de textes que de contenu pur. En fin de compte, dans notre communauté scientifico-sociale et éducative, nous écrivons les idées, empiriques ou pas, et nous les partageons sous forme d'un texte écrit. Si la physique quantique, apparemment si éloignée de l'éducation quotidienne de la personne, prend soin de la façon dont elle nous présente ses idées, de quoi ne devrions-nous pas prendre soin lorsque nous présentons les nôtres dans le domaine des sciences de l'éducation ? L'esthétique des textes est – nous insistons sur ce point – un excellent stimulant pour nos étudiants. Écouter nos étudiants absorbés par le plaisir de la construction de leurs textes constitue l'un des moments les plus gratifiants de notre expérience. Lorsque l'étudiant s'approprie le savoir, au travers de dispositifs simples mais motivés par des processus d'enseignement-apprentissage complexes – le portfolio dans notre cas –, il s'approprie également de la valeur du texte.

Gergen (2006), dans « La personne comme texte », présente un des essais les plus clairvoyants sur cette nature textuelle. Nos savoirs, ceux relatifs à l'éducation, sont, comme le signalerait L. Wittgenstein, de purs « jeux de langage » (Monk, 2002). C'est pourquoi l'esthétique du texte, ainsi que le plaisir tiré de sa rédaction, s'avèrent autant décisifs que le contenu, parfois si trivial qu'il s'apparente à de pures banalités, mais qui recouvre son sens lorsque l'expression formelle de l'idée atteint la catégorie de savoir. La recherche dans le domaine éducatif, tel que le mettent en valeur y compris les organisations internationales, possède sa facette poétique¹¹ : l'enfant invente des histoires qui lui semblent belles ; les personnes, au

¹¹ L'AFIRSE dispose parmi ses groupes de travail d'un groupe coordonné par les professeurs George Bertin et Louis Marmoz, dédié à la poésie et la recherche.

cours de leur vie, réinventent les espaces au sein desquels le plaisir des formes est décisif.

Références bibliographiques

Ardoino Jacques (1993), « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation*, n° 25-26, p. 15-34.

Arraiz Ana et Fernando Sabirón (2007), "El portafolio-etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 1, n° 1, p. 65-72.

Arraiz Ana et Fernando Sabirón (2010), « De la transmission des savoirs au questionnement de la connaissance : une expérience socioconstructiviste à l'université », *Actes du colloque international "Imaginaires, savoirs, connaissances"*, Angers, CNAM, novembre 2010.

Arraiz Ana et Fernando Sabirón (2012), « Le portfolio ethnographique : un dispositif socioconstructiviste de reconnaissance des acquis », *Carriérologie*, vol. 12, n° 3-4, p. 319-335.

Cole Karen (1999), *El universo y la taza de té*, Barcelona, Ediciones B.

Gell-Mann Murray (1995), *El quark y el jaguar*, Barcelona, Tusquets.

Gergen Kenneth (2006), "Si las personas son textos", dans Gilberto Limón (Comp.), *Terapias postmodernas: aportaciones constructoristas* (p. 111-140), México, Pax México.

Gimeno Paz (1995), *Teoría crítica de la educación*, Madrid, UNED.

Haraway Donna (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Hawking Stephen (1990), *Historia del tiempo. (Del big bang a los agujeros negros)*, Madrid, Alianza editorial.

Kosko Bart (2000), *El futuro borroso o el cielo en un chip*, Barcelona, Editorial Crítica.

Lave Jean et Etienne Wenger (1991), *Situated Learning. (Legitimate peripheral participation)*, New York, Cambridge University Press.

Lyons Nona (1999) *El uso de portafolios. (Propuestas para un nuevo profesionalismo docente)*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Mankel Henry (2010), *El ojo del leopardo*, Barcelona, Tusquets editores.

Monk Ray (2002), *Ludwig Wittgenstein: el deber de un genio*, Barcelona, Editorial Anagrama.

Morin Edgar (1988), *El método. (El conocimiento del conocimiento)*, Barcelona, Anthropos.

Morin Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris, UNESCO.

Morin Edgar, Emilio Roger Ciurana et Raúl Domingo Motta (2003), *Educar en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.

Nicolescu Basarab (1985), *Nous, la particule et le monde*, Paris, Le Mail.

Nicolescu Basarab (2000), « Vers une éducation transdisciplinaire », *Actes du IX^o Colloque international de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE)*, Rennes, 1-3 juin.

Ortega y Gasset José (1984, 1.^a ed. 1914), *Meditaciones del Quijote*, Madrid, Cátedra.

Peavy Vance (1998), *Sociodynamic counselling: a constructivist perspective*, Victoria, Trafford.

Prochaska James et Carlo Di Clemente (1982), "Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change", *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, vol. 19, p. 276-288.

Reed Cory (1994), "Chaotic Quijote: Complexity, Nonlinearity, and Perspectivism", *Hispania*, vol 11, n.º4, p. 738-749.

Sabirón Fernando (2006), *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*, Zaragoza, Mira editores.

Sabirón Fernando (2010), "Sobre el cuestionamiento postmodernista en investigación etnográfica: galgos o podencos, son unos conejos", *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, vols. 7-8, p. 113-128. <<http://socioconstructivismo.unizar.es>> .

Sabirón Fernando et al. (1999), *El discurso y la práctica en evaluación*, Zaragoza, ICE.

Sabirón Fernando et Ana Arraiz (2012), « La complexité dans la pratique éducative : naviguer entre dilemmes », dans Yves Lenoir et Frédéric Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser*, Ottawa, Presses de l'Université Laval, p. 255-290.

Terzioska Jasmina (2010), "Orden y caos en los niveles narrativos del Quijote", *Espéculo*, vol. 46. <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero46/orcaosqu.html>> .

Tobón Sergio (2008), *El enfoque de las competencias en la educación superior*, Madrid, Universidad Complutense.

Unamuno Miguel de (1940), *Amor y pedagogía. Tratado de cocotología*, Madrid, Espasa Calpe.

Vilar Sergio (1997), *La nueva racionalidad. (Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios)*, Barcelona, Kairós.

Vittelio Marc (2004), "La esencial intolerancia del pensamiento políticamente correcto. Entrevista con Vladimir Volkoff ", *Harry magazine*, n^o 3. <<http://www.harrymagazine.com>> .

Le rapport au savoir : un exercice de clarification conceptuelle à la lumière de l'école soviétique de psychologie

Daniel Moreau

Auteur

Daniel Moreau, doctorant à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada. Ses études portent sur les pratiques d'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique.

Résumé

Le construit de rapport au savoir (RAS) est de plus en plus fréquenté dans le discours de la recherche en éducation, pour analyser un éventail de problématiques relatives à l'apprentissage scolaire. Toutefois la multiplicité de ses usages dans ce discours tend à faire perdre de vue sa structure conceptuelle qui, au-delà des débats usuels dans un champ scientifique à l'endroit d'un objet, n'apparaît pas explicitement. Cet article vise, par une analyse conceptuelle, à éclaircir ce manque de clarté concernant le RAS par l'application d'un système théorique, à savoir la théorie de l'activité élaborée par l'école soviétique de psychologie. Ce système permet de définir le RAS comme une activité dialectique initiée par un sujet à l'endroit d'un objet de savoir, médiatisé par le langage.

Mots-clés

Rapport au savoir, théorie de l'activité, dialectique, savoir, Vygotski, Léontiev, médiation.

Le concept de rapport au savoir (RAS) a connu au cours des 25 dernières années un engouement dans la documentation scientifique en éducation, se reflétant dans le succès et la multiplication des écrits le concernant (Mosconi, 2000 ; Rochex, 2004). Des conceptualisations se sont matérialisées à travers trois écoles de recherche, à savoir celles de l'équipe ESCOL en psychosociologie (Charlot, 1997, 1999 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992), du CREF en psychanalyse (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1999 ; Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville et Mosconi, 1989 ; Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000 ; Terisse, 2007), et de l'IREM en didactique des mathématiques (Chevallard, 2003). Toutefois, il est remarquable de constater que, en dépit de cet intérêt avéré pour ce concept, il n'est pas toujours certain que la communauté scientifique traite du même objet lorsqu'il est question du rapport au savoir. Un coup d'œil sur les différentes définitions proposées, parfois par les mêmes chercheurs, permet de constater que le rapport au savoir recouvre autant la question des savoirs scolaires que celle du processus d'apprentissage, et cela en lien avec la problématique des pratiques d'enseignement, des écarts sociaux et de leur modulation individuelle. C'est notamment le cas chez Charlot (1997), appréhendant ce rapport en tant qu'ensemble de « relations caractéristiques » entre des « lieux », des « personnes », des « objets », des « contenus de pensée », des « situations », etc. pour mettre au jour des « *figures de l'apprendre* (qui sont *des figures du rapport au savoir*) » à travers « l'articulation de ces rapports dans un psychisme singulier » (p.92). Cette prétention de rendre compte de l'expérience individuelle n'est, par ailleurs, pas exclusive à cette approche sociologique, alors qu'elle est fondatrice de celle psychanalytique (Beillerot, 2000b ; Mosconi, 2000). Toutes écoles confondues, le rapport au savoir peut ainsi être conçu à la fois comme un rapport cognitif à des objets de savoir, un rapport social médiatisant les relations avec autrui et – s'il faut prendre en considération l'approche didactique proposée par Chevallard (2003) – un rapport institutionnel structurant ces dernières en fonction de positions dans un réseau de relations hiérarchiques.

Nous pouvons certes reconnaître qu'il s'agit là d'autant de dimensions illustrant la richesse et le potentiel analytique du rapport au savoir en tant que construit. Toutefois, ses limites sont difficiles à cerner : l'expérience associée à l'apprentissage scolaire est-elle un objet de recherche ? Avant même de tenter de l'opérationnaliser, ne faudrait-il pas avant tout préciser l'objet de cette expérience ? Quelle est la nature de cette expérience ? Beillerot (2000b), a souligné les conséquences de cet « englobement », minant les possibilités même d'une définition opératoire du RAS, qui « laisse alors, le rapport au savoir comme une notion sans réelle autonomie » (p.41). C'est pour justement lui insuffler davantage d'autonomie que cet article soulève ce problème de définition entourant l'objet de cette expérience.

Nous pensons que les efforts de conceptualisation concernant le rapport au savoir doivent prioritairement chercher à préciser son objet – l'activité impliquée par l'expérience du RAS – en le fondant sur des prémisses théoriques cohérentes. Cela implique de se frayer un chemin entre les écoles sociologiques et psychanalytiques pour asseoir cette conceptualisation non plus sur des théories sociologiques ou

psychanalytiques, mais sur une théorie de l'activité. Pour ce faire, la méthode impose d'effectuer, d'abord, un examen de la documentation scientifique pour identifier des propriétés communes, traversant cette documentation. De cette manière, il va être possible, ensuite, de solliciter une théorie de l'activité rendant compte de la cohérence du construit.

Trois propriétés fondamentales du RAS

Un tour d'horizon de la documentation scientifique est nécessaire pour réaliser notre objectif, car il permettra d'identifier des propriétés communes du RAS, illustrant la convergence des différentes écoles de recherche. Convergence qui servira de point d'ancrage théorique pour la suite de cette démarche. Trois propriétés semblent sous-tendre la plupart des discours sur le RAS, impliquant une activité dialectique, marquée par le désir d'un objet et la médiation de cette activité par le langage. Par ailleurs, il faut mentionner à ce moment-ci de la démarche que la question des pratiques d'enseignement est écartée, faute d'un manque de consensus entourant cette dimension. En effet, cette question, même si elle lui est liée, n'apparaît pas fondamentale à la définition du RAS. Il est certes souligné la signification du rapport social, mais celui-ci apparaît fondamental dans la mesure où il est question du désir de l'objet, dont il va être question un peu plus loin.

Une activité dialectique

La première propriété du RAS désigne une activité dialectique, définissant en propre un sujet « qui agit dans et sur le monde » (Charlot, 1997, p.35). Cette activité consiste à établir des relations entre des éléments :

« Le rapport au savoir n'est pas un trait comme un élément de caractère. Ce n'est pas une substance, mais un processus ou une relation entre des éléments. On " n'a pas " un rapport au savoir. Mieux serait de dire que l'on " est " son rapport au savoir. » (Beillerot, 2000b, p.49)

Une idée de même nature apparaît nommément chez Charlot (1997, p.96) :

« Le sujet a des représentations du savoir, il est son rapport au savoir. »

Cette activité dialectique est celle du rapport sujet-objet se nouant à travers la pratique : en agissant sur les objets, le sujet construit sa réalité et, par le fait même, il se construit lui-même. Deux processus sont donc à l'œuvre à travers cette activité dialectique. D'une part, un processus de subjectivation, concourant à la « construction d'un sujet individuel » par l'exercice d'un contrôle de son activité par soi-même à travers la maîtrise graduelle de ces objets ; d'autre part, un processus corrélatif d'objectivation, c'est-à-dire de construction de la réalité en fonction de ces objets (Charlot, 1997 ; Beillerot, 2000b ; Mosconi, 2000). Cette propriété est articulée dans la documentation à la lumière de trois sous-propriétés, à savoir la pratique, la rationalité et la personnalisation.

- La pratique désigne le contexte de l'activité dialectique et le sens de l'entreprise éducative, consistant en l'appropriation d'objets de savoir par la mobilisation du sujet, faisant usage de lui-même « comme d'une ressource » pour atteindre un but (Charlot, 1997). C'est la pratique qui fait en sorte que « [l]'activité a alors une

dynamique interne » (*Idem.*, p.63) orientée vers des objets, représentant « l'essence excentrée de l'homme » étant celle produite « par l'espèce au cours de son histoire et qui préexiste à l'enfant, sous forme de structures, d'outils, de relations, de mots et de concepts, d'œuvres. » (*Ibid.*, p.59) Pour Mosconi (2000), cette dynamique exprime « l'intelligence rationnelle-pratique » relative aux objets, en fonction de laquelle se déploie « l'inventivité du faire » à l'œuvre à travers l'ensemble des domaines de l'activité humaine, « économique, thérapeutique, politique, éducatif, jusqu'à celles qui mènent à la création artistique et scientifique. » (p.81). Un peu comme le laisse entendre Charlot (1997) pour le « rapport au monde », cette rationalité pratique est intégrée par le sujet à travers l'expérience anthropologique de la culture :

« Depuis les origines de l'humanité, les hommes ne parviennent à survivre que grâce à la rationalité instrumentale, en intégrant à la culture les éléments de conduite considérés comme efficaces. » (Mosconi, 2000, p.74)

À cet effet, les tenants des approches autant sociologique que psychanalytique vont très loin, en spécifiant que cette dialectique productive de la pratique est la condition même de « l'histoire ». À cet égard, Charlot (1997) mentionne que le RAS implique un « rapport au temps », alors que « la société n'est pas seulement un ensemble de positions, elle est aussi *histoire*. » (p.87). Dans le même sillage, Mosconi (2000, p.71) souligne que :

« [L]a notion de sujet elle-même, comme forme générale, supposant une intériorité, est le fruit de l'histoire occidentale. »

- La rationalité, deuxième concept illustrant la signification de l'activité dialectique, qualifie la nature de cette dernière en contexte de pratique. Charlot (1997) exprime cette idée en écrivant sa première lettre en majuscule – la « Raison » – en lien avec la maîtrise consciente de l'activité :

« Le sujet de savoir déploie une activité qui lui est propre : argumentation, vérification, expérimentation, volonté de démontrer, de prouver, de valider. Cette activité est aussi action du sujet sur lui-même : prendre le parti de la Raison et du savoir, c'est endosser des exigences et des interdits vis-à-vis de soi-même. » (Charlot, 1997, p.69)

Cette idée se retrouve également chez Mosconi (2000), exprimant le caractère instrumental de l'activité visant à atteindre des buts, en utilisant les objets comme instruments.

- La personnalisation, troisième concept, exprime la modulation individuelle de l'activité dialectique à travers la pratique. Charlot (1997) dépeint cette « singularisation » du sujet comme un rapport entre des mobiles et des buts ; Beillerot (2000) fait plutôt référence à celui entre un projet et une croyance. Dans l'un comme dans l'autre, qu'il s'agisse de mobiles ou d'un projet personnel, ce qui compte est l'initiation de l'activité en fonction d'une intentionnalité propre à un sujet, considérant que tout phénomène psychique est intentionnel par nature (Brentano, 2008). Pour Beillerot (2000b), le projet suscité fait du sujet un « auteur » singulier et relève de la « projection », de « l'avenir », à travers la mise en acte des croyances ; pour Charlot (1997), sollicitant à cet effet la théorie de l'activité de Léontiev, le mobile renvoie au désir d'un résultat attendu à l'égard de l'objet d'une action devant le générer.

La pratique et l'effort de mobilisation et de rationalisation qu'elle implique ne sauraient toutefois s'effectuer de manière mécanique et désintéressée. Au contraire, ces derniers requièrent une force volitive et affective pour s'enclencher, qui est celle du désir.

Le désir d'un objet de savoir

Une deuxième propriété du RAS est le désir. C'est lui qui sous-tend l'activité dialectique initiée par le sujet. Comme le souligne Charlot (1997) en exprimant son accord avec l'approche psychanalytique promue par Beillerot, le désir est « l'aspiration première » : « Il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet, et le sujet est désir : je suis tout à fait d'accord sur ce point. » (p.53). Cette propriété repose sur deux sous-propriétés qui la déploient dans l'activité, à savoir l'altérité et le conflit.

- L'altérité, d'abord, corrélative du rapport aux autres et au monde sous-tendant le RAS, rappelle que « le désir est désir du désir de l'autre » (Charlot, 1997, p.52), lequel désir correspond à ce « partenaire perpétuel du Moi dans la vie psychique » (Wallon, 1946 dans Charlot, 1997, p.51). En d'autres termes, les objets de savoir n'existeraient pas en dehors d'une forte dimension anthropogène, en fonction de laquelle ils se matérialiseraient. Comme le spécifie Charlot (1997), encore en accord avec la pensée de Beillerot, le désir est celui de « ce qui » dans l'autre est également objet de désir : « le désir ne porte que sur un autre désir, il vise ce qui dans l'autre désigne un autre désir. » (p.53) Cette dimension a été étudiée auprès d'élèves en formation professionnelle par Jellab (2001b, 2001c), à travers les variables intersubjectives du RAS représentées par les parents, les pairs et les enseignants.

Toutefois, le rapport à autrui ne suffit pas, en soi, à l'effectuation de l'activité dialectique. Il faut le conflit ; ce n'est qu'à cette condition que le RAS concourt au développement du sujet.

- C'est le conflit qui est en cause de « l'écroulement de l'évidence » et de son dépassement par l'effort de rationalisation. Le conflit permet au sujet de reconnaître un manque de savoir, lequel conduit, en définitive, à un « renoncement » à l'endroit du « savoir premier » et à un « dépassement » par la maîtrise d'un nouveau savoir : « Vouloir apprendre suppose de reconnaître que l'on ne sait pas, c'est-à-dire de renoncer au savoir premier que l'on a créé ou acquis. [...] L'apprentissage n'est possible que si ce conflit est dépassé. » (Mosconi, 2000, p.70).

Le conflit n'est pas source de division, mais de soutien dans la construction d'un nouveau rapport, à la fois cognitif et interpersonnel :

« Confronter n'est pas le simple échange d'opinions ou la joute rhétorique. Il s'agit davantage de ce soutien mental que chacun apporte à d'autres, pendant que lui-même est soutenu par des troisièmes. » (Beillerot, 2000b, p.48).

L'insistance des approches psychanalytique et sociologique à l'égard du désir ne doit pas surprendre, car cette propriété est propre à définir, à tout le moins dans une perspective hégélienne (dialectique du Maître et de l'Esclave), l'origine du genre

humain. Un genre humain, selon Kojève (1947), dont la nature même est d'être un ensemble de « désirs désirés », qui sont la condition première des objets de l'activité humaine ; objets qui existent pour soi pour autant qu'ils existent pour autrui, et qui, en définitive, attestent d'une reconnaissance commune par la médiation de ces objets :

« Le désir du désir qui spécifie l'homme à l'origine prend donc la forme d'un désir de reconnaissance par autrui : désir de se substituer soi-même à la valeur désirée par ce désir, d'être soi-même reconnu comme désir, c'est-à-dire comme "non-chose". » (Freitag, 1973, p.196).

C'est donc par ce désir d'autrui chez un sujet que les objets acquièrent un caractère de « permanence ». D'une part, il « maintient ou soutient la réalité dans son existence en tant qu'objet malgré sa destruction (consommation) en tant que chose. » (*Idem.*, p.197) D'autre part, le désir est la cause même de l'activité du sujet, qui accepte d'abord l'objet en son « absence » pour ainsi dire – le vide qu'il crée ontologiquement au moment du conflit – de manière à pouvoir en jouir momentanément en en construisant une représentation.

À ces deux propriétés il en manque une désignant la matérialité du RAS, qui est le langage à travers lequel les êtres humains se représentent leur réalité, y réfléchissent et en dialoguent.

La médiation par le langage

La troisième propriété du RAS reconnaît la médiation des objets de savoir par le langage, en tant que pratique, définissant un savoir de sens commun. À cet égard, les tenants de toutes les approches théoriques s'accordent, à notre connaissance, pour reconnaître la fonction médiatrice du langage, sous-jacente au processus d'hominisation (Charlot, 1997 ; Mosconi, 2000). Charlot (1997) le fait plus prudemment, et nommément en référence à Wittgenstein, mais semble arborer le même principe à l'endroit de la pratique qui est « outillée » par le langage, et dont l'activité définit un « jeu ». Pour Mosconi (2000), cette médiation des objets par le langage est fondamentale à l'endroit de la rationalité instrumentale et de la coopération avec autrui. À cet effet, elle assurerait trois fonctions, à savoir une fonction référentielle permettant de désigner les objets de la réalité, une fonction communicationnelle autorisant la coopération dans l'action, et une fonction imaginaire générant un monde d'illusions, nécessaire au fonctionnement de la pensée.

Ce sont peut-être les tenants de l'approche psychanalytique qui ont le plus poursuivi une réflexion sur cette médiation des objets par le langage. Pour Mosconi (2000), comme pour Beillerot (2000a), c'est sous la forme du mythe, désignant un savoir de sens commun en conformité aux normes et aux attentes sociales, que le langage assure la médiation immédiate de l'activité.

« Les savoirs sont par définition des réponses, c'est-à-dire des acquis, admis, légitimés, partagés, etc. [qui] ont donc la force d'être là, d'exister » (Beillerot, 2000b, p.45).

Leur qualité essentielle et leur finalité demeurent leur « efficacité » dans l'action,

« [...] si l'on veut bien admettre que celle-ci est aussi d'ordre symbolique : un mythe est un savoir efficace autant qu'une recette de cuisine puisqu'ils donnent l'un et l'autre accès à une part de maîtrise et de transformation du monde mental et naturel. » (Beillerot, 2000a, p.17)

Sur le plan de l'activité, cette maîtrise de la réalité serait attribuable à « la matrice des croyances et des illusions [définie par le mythe] sans lesquelles nous ne pouvons penser. » (Beillerot, 2000b, p.47).

En résumé

Sans doute d'autres propriétés du RAS auraient pu être retenues. Néanmoins, celles-ci, concernant le caractère dialectique de l'activité, le désir et la médiation, paraissent suffisantes pour servir de point d'articulation avec une structure théorique leur conférant une signification systémique au sein d'une structure théorique (Hempel, 1996). Au fait, à quel(s) courant(s) théorique(s) fait-on référence lorsqu'il est question de RAS?

Les tenants de l'approche psychanalytique se réclament évidemment de la théorie psychanalytique, laquelle n'est toutefois pas exclusive à leurs travaux alors que Rochex (2004) sollicite nommément des travaux de psychanalyse. Curieusement, face à ce phénomène s'apparentant à de l'éclectisme théorique, il n'est pas interdit de s'interroger sur la pertinence de solliciter cette théorie pour délimiter le territoire respectif de chacune de deux principales approches. En définitive, nous pouvons avancer que l'une et l'autre s'accordent pour reconnaître l'intervention d'une composante inconsciente dans l'effectuation de l'activité dialectique, en lien avec la dynamique du désir. Ce n'est pas impertinent considérant l'attrait de la théorie psychanalytique et de sa démarche clinique, mais jusqu'à quel point l'inconscient peut-il rendre compte de la pratique, de l'effort de rationalisation, de l'altérité, de la médiation symbolique par le langage ? Inversement, les tenants de l'approche sociologique rappellent périodiquement leur attachement aux travaux de Wallon, Vygotski et Léontiev, indiquant par le fait même une orientation théorique en faveur d'une approche anthropologico-culturelle. Fondant l'école soviétique de psychologie, cette approche appréhende le RAS à travers le rapport dialectique entre les buts et des mobiles :

« L'activité est un ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but. » (Charlot, 1997, p.62)

À notre connaissance, les travaux d'inspiration psychanalytique ne se réclament pas explicitement de l'école soviétique. Néanmoins, quelques indications théoriques, notamment chez Mosconi (2000) en ce qui concerne ces trois « universels empiriques » que sont la rationalité instrumentale, la coopération structurale et le langage, laissent présager une certaine conformité à ce principe fondateur de l'école soviétique. C'est donc du côté de cette dernière que nous nous proposons de rechercher une structure théorique susceptible de conférer davantage de cohérence au construit de RAS.

Le RAS et la théorie de l'activité : de Vygotski à Léontiev

Les travaux s'inscrivant dans le sillage de la théorie de l'activité reconnaissent généralement ce principe stipulant que les artefacts externes (outils) et internes (concepts ou heuristiques) – qui sont des construits socio-historiques – définissent l'essence des activités humaines (Davydov, 1999 ; Engeström et Miettinen, 1999 ; Engeström, Miettinen et Punamäki, 1999 ; Zinchenko, 1996 ; Zinchenko et Wertsch, 1995). Nous retrouvons là un point de convergence des écoles sociologique et psychanalytique : le RAS est un processus de production ancré dans l'expérience anthropologique de la culture (Charlot, 1997 ; Mosconi, 2000). Cette théorie, toutefois, est fondée sur la reconnaissance du caractère instrumental des savoirs et de l'unicité synthétique de la pensée humaine, de sa structure et de son activité, suivant cette idée que le fonctionnement de la structure de la pensée est indissociable du cours vivant de la pensée réelle.

Au regard du problème soulevé, cette perspective théorique permet, d'une part, de poser une structure causale à laquelle peuvent être attribuées les propriétés ci-présentées, et, d'autre part, d'identifier des variables permettant d'opérationnaliser le RAS. Ces variables s'articulent à un schéma ternaire, à travers le rapport entre les trois pôles que sont le sujet, l'objet, et le langage définissant respectivement trois classes de variables. Ces dernières vont être abordées successivement.

L'objet : la forme fondamentale de la pensée

Pour comprendre le fonctionnement dialectique de l'activité, il faut d'abord définir ce qui en fait sa structure fondamentale : l'objet de savoir. Ce dernier constitue, selon Léontiev (1975), un « système de significations » dans le fonctionnement quotidien de la pensée, qu'un sujet s'approprie à travers son expérience immédiate de la réalité :

« L'homme trouve un système de significations tout prêt, élaboré historiquement, et il se l'approprie comme il s'en approprie l'outil » (Léontiev, 1975, p.309).

Beillerot (2000b, p.32) a souligné le rôle fondamental de ce système, qui est la « forme du savoir » autorisant la production de nouveaux savoirs :

« Qu'ils s'appellent paradigme, structure de pensée, paysages mentaux, habitus, Weltanschauung, ou archi-savoir, ce qui est signifié est double : il y a une forme de savoir qui précède le savoir nouveau, savoir nouveau qui est loin d'être seulement technique ou opératoire » (p.32).

Pour l'analyse du RAS, l'objet de savoir est donc effectivement une « notion nécessaire » (Beillerot, 2000a), car c'est fondamentalement « l'unité élémentaire » de l'activité dialectique (Vygotski, 1985).

À cet égard, la théorie de l'activité apporte deux précisions importantes. D'une part, cet objet de savoir fait toujours l'objet d'un motif, de telle sorte que s'il est su, ce n'est pas parce que le sujet apprenant évoluerait vers une sorte « d'immaculée perception », mais plutôt parce qu'il est mobilisé par des raisons dépassant cet objet. C'est ainsi que selon Léontiev (1975, p.277-278) :

« Il faut qu'il [l'objet] occupe dans la structure de l'activité du sujet la place du but immédiat de l'action et entre de la sorte en rapport approprié avec le motif de cette activité. Cette thèse vaut aussi bien pour l'activité extérieure et intérieure, pratique et théorique ».

D'autre part, l'objet de savoir est toujours un objet d'action. Vygotski (1997) formule ce principe à travers sa loi structurale-fonctionnelle :

« Cette loi, l'une des plus importantes de toute la psychologie des concepts, signifie au fond qu'il y a unité de structure et de fonction de pensée, unité du concept et des opérations qui lui sont possibles » (p.399).

Cette loi permet de comprendre qu'un savoir a toujours une signification pratique, alors qu'il définit ce que l'objet est (son essence) et la manière de l'utiliser en s'y rapportant. Beillerot (2000a) paraît admettre ce principe lorsqu'il écrit que :

« Les savoirs n'ont d'existence que par les actes qu'ils permettent ; en conséquence, ce sont bien les mises en œuvre du savoir qui attestent leur existence » (p.26).

Cependant, cette perspective théorique ne se montre donc pas en mesure de reconnaître la distinction entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, ou celle avancée notamment par Jellab (2001a, 2001b, 2001c) entre les « formes » scolaires et professionnelles du savoir ; il n'y a que des savoirs, et ces savoirs sont des instruments pour agir.

L'étude du RAS chez un sujet ou un groupe de sujets doit donc viser à mettre au jour la structure d'un objet de savoir, laquelle ne peut être ni découverte directement par explicitation, ni consciemment représentée sur demande. Il faut qu'elle soit identifiée par analyse, et la loi structurale-fonctionnelle autorise déjà à cibler trois variables indissociables, à savoir les propriétés attribuées à l'objet de savoir, les expériences de pratique et l'intentionnalité du sujet selon les situations.

Les propriétés attribuées à l'objet exprimant sa concrétude permettent de le décrire en référence avec les expériences de pratique. L'intervention d'une structure fonctionnelle dans l'action suppose la capacité à la décrire dans l'effectuation de celle-ci, autrement rien n'autorise à inférer qu'un rapport a bel et bien été établi et qu'il subsiste au-delà de la variabilité des contextes :

« L'image psychique du produit en tant que but doit exister pour le sujet, de sorte qu'il puisse agir avec cette image, c'est-à-dire la modifier selon les conditions en présence. Ces images sont les représentations conscientes, les phénomènes de la conscience » (Léontiev, 1975, p.139-140).

En ce sens, la recherche du RAS chez un sujet suppose une analyse de sa part, qui est celle de l'abstraction des « éléments concrets de l'expérience », de manière à les manipuler pour les organiser en fonction de la structure du concept :

« Le concept [...] suppose non seulement l'unification et la généralisation des éléments concrets de l'expérience mais encore leur différenciation, leur abstraction et leur isolement et la capacité d'examiner ces éléments différenciés, abstraits, en dehors de la liaison concrète et empirique dans laquelle ils sont donnés » (Vygotski, 1997, p.252).

Cette portion de l'analyse est particulièrement importante dans le cas de l'analyse du processus d'apprentissage, visant l'établissement d'un nouveau RAS à l'aide d'un concept scientifique : ce processus doit rendre compte d'une évolution de la « mesure propre d'unité du concret et de l'abstrait » (p.383) :

« Si la prise de conscience d'un concept équivaut à une généralisation, il est alors parfaitement évident que la généralisation, à son tour, ne signifie rien d'autre que la formation d'un concept supérieur [...] qui inclut dans son système de généralisation le concept donné en tant que cas particulier » (Vygotski, 1997, p.318-319).

Dans un tel cas de figure, les mots exprimant les propriétés de l'objet devraient évoluer et, possiblement, rendre compte de contradictions actuelles ou potentielles. C'est que la structuration de l'activité par le concept ne se réalise pas suivant la logique formelle, « qui ne correspond absolument pas à la réalité » (Vygotski, 1997, p.262), mais de manière dialectique, tel « le creusement d'un tunnel », en « passant du supérieur à l'inférieur ».

Deuxième variable, les expériences de pratique permettent d'insérer le RAS dans une chronologie d'événements, laquelle doit être constituée par le sujet suivant la méthode historique proposée par Vygotski (1997), consistant à revenir sur sa pratique comme un criminel revient sur les lieux de son crime. Puisque les savoirs n'existent que par les actes qu'ils permettent de poser, comme l'a d'ailleurs mentionné (Beillerot, 2000a), il est important que la description des propriétés soit articulée à des événements précis attestant de ces actes et de leur niveau de maîtrise. Charlot (1997) reconnaît ce principe lorsqu'il est question de « rapports épistémiques au savoir » :

« Apprendre, ce peut être aussi maîtriser une activité ou se rendre capable d'utiliser un objet de façon pertinente. Ce n'est plus passer de la non possession à la possession d'un objet (« le savoir ») mais de la non-maîtrise à la maîtrise d'une activité. » (Charlot, 1997, p.81)

Le chercheur ne peut faire l'économie de ces expériences de pratique, considérant que l'activité mobilisée par un motif, peut donner lieu à diverses modulations contextuelles. La prise en compte de ce contexte peut illustrer, comme chez Jellab (2001b ; 2001c), le poids respectif et la stabilité relative des pairs, des enseignants et des parents à l'endroit du RAS de sujets apprenants en formation professionnelle. En outre, l'étude du contexte doit respecter la temporalité de l'acte, c'est-à-dire « l'histoire de l'acte », qui est à la fois un rapport « en vue de... » (le but projeté) et un rapport « parce que... » (le but expliqué en fonction d'un contexte). Comme l'a souligné Beillerot (2000a) à l'égard de l'activité de la « vie quotidienne » :

« L'action concerne donc la réflexion intellectuelle, qui prend place notamment dans les temps du pré-acte et du post-acte. » (p.26)

Au moment du pré-acte, seul apparaît à la conscience le projet d'action ou le savoir devant être mis en œuvre ; au moment du post-acte, le sujet effectue un retour réflexif sur son action en fonction du projet. C'est par ce retour que le chercheur peut déceler à la fois la stabilité de ce savoir dans l'action et sa transformation par la maîtrise et le constat d'une efficacité relative.

L'intentionnalité du sujet, troisième variable, illustre les raisons pour lesquelles un sujet s'engage dans une activité et se mobilise à l'égard d'un objet de savoir. C'est ce qui fait du RAS un rapport non seulement structuré et finalisé, mais intéressé :

« Ainsi, ce dont j'ai actuellement conscience, la façon dont j'en ai conscience, le sens que revêt pour moi ce contenu conscient, tout cela est déterminé par le motif de l'activité dans laquelle s'insère mon action. Aussi la question du sens renvoie toujours à la question du motif » (Léontiev, 1975, p.314).

A priori, aucune restriction ne peut être apportée à ce concept de motif ; il peut recouvrir autant la peur de l'échec, le désir de la réussite scolaire, de plaire à quelqu'un ou de l'objet de savoir en lui-même. Cependant, il faut mentionner que l'état actuel de la documentation scientifique sur le RAS laisse entendre que c'est précisément le désir de l'objet de savoir qui serait mobilisateur au sens d'une activité productive de savoir, comparativement à la peur « d'une raclée » qui, en première approximation, ne serait pas susceptible de représenter un motif suffisant pour soutenir durablement un processus d'apprentissage (Charlot, 1997).

Pour conclure, ces variables visent à embrasser la variabilité du RAS pour retracer la stabilité de sa structure chez un ou des sujets. Méthodologiquement, l'identification de cette stabilité par le croisement de ces variables se prête à différents traitements, autant qualitatifs que quantitatifs. Ces choix dépendent toutefois, en bonne partie, du rapport au(x) sujet(s) prenant part à la recherche.

Le sujet

Pour appréhender la question des motifs – ou mobiles – individuels dans l'activité, il faut distinguer les concepts « d'homme » et de « sujet ». L'homme se démarque du reste du monde animal par sa capacité opératoire, qui a ceci de particulier d'être médiatisée par le langage qu'il utilise comme un instrument pour atteindre les buts qu'il se donne. Le recours de Vygotski (1997) à la classification romaine des outils, les distinguant en fonction de leur rapport au langage, illustre assez clairement cette idée : l'outil matériel est un *instrumentum mutum*, car il n'a aucun rapport actif au langage ; l'animal est un *instrumentum semivocale*, considérant que s'il est en mesure de réagir au langage, il ne peut le produire ; l'homme est un *instrumentum vocale*, c'est-à-dire un esclave qui peut se servir du langage comme un outil. Les savoirs sont donc conçus comme des instruments – conférant les significations nécessaires pour agir – médiatisés par le langage et déployés par l'homme qui, dans la pratique, assume la fonction opératoire nécessaire à leur mise en œuvre. La question du sujet est de nature différente, car elle vise à appréhender ce qui décrit et ce qui explique la variabilité individuelle. Pour analyser le RAS, ces deux questions sont pourtant intrinsèquement liées, considérant que le développement en est un à la fois d'humanisation et de subjectivation (Charlot, 1997).

Comment concevoir ce processus de subjectivation permettant d'appréhender le RAS à l'échelle individuelle ?

Cette question peut être posée dans les termes de ce qui, dans l'effectuation de l'activité, caractérise en propre l'individualité et rend compte de modulations individuelles au sein d'un groupe : le motif. Qu'est-ce qui sous-tend les motifs

individuels ? Telle serait la question à formuler pour appréhender celle du sujet. Non pas que la réflexion de Charlot (1997) ne soit pas pertinente, mais il faut s'en tenir au cadre d'une théorie de l'activité, situant cette question au niveau de « la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos pulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et émotions » (Vygotski, 1997, p.494). En outre, la valeur explicative de cette question demeure incontournable pour Vygotski (1997), qui ne sépare pas les dimensions affective et cognitive dans le processus de production de savoir :

« Derrière la pensée il y a une tendance affective et volitive. Elle seule peut répondre au dernier pourquoi dans l'analyse de la pensée » (p.494).

Pour préciser la nature de ces variables de personnalité, Charlot (1997) apporte des éléments de réponse lorsqu'il sollicite la théorie des représentations sociales, puisant notamment à la pensée vygotskienne et piagétienne (Moscovici, 2001). À l'instar de l'école soviétique, elle n'admet pas la séparation de l'affect et de l'intellect, et reconnaît le savoir comme celui de pratiques groupales (Abric, 1994 ; Elejabarieta, 1996). Pour Piaget (1936, 1950, 1960), une représentation désigne le lien symbolique entre la réalité extérieure et la réalité mentale d'un sujet qui, à partir de celles de nature collective et à travers son développement personnel, gagne en autonomie sur les plans de la socialisation et de la cognition. Cette définition se distingue quelque peu de celle de Jodelet (1989) sollicitée par Charlot (1997), mais elle la rejoint dans la mesure qu'elle reconnaît le caractère symbolique du rapport à un objet de la réalité. Selon Jodelet (1989), l'expression de ce rapport par un sujet serait celle de ses « croyances, valeurs, attitudes, opinions, images » (Charlot, 1997, p.97).

Ces construits ouvrent la porte à une analyse plus approfondie des variables de personnalité, selon le degré de variabilité recherché. Ainsi, l'opinion est plus sensible au contexte : untel aura une opinion favorable d'un objet de savoir à un moment X et défavorable à un moment Y. Inversement, les croyances et les attitudes sont moins variables. Rappelons que l'attitude a initialement été définie par Allport (1935) en tant que

« mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related » (p. 810).

Dans la perspective théorique des représentations sociales, l'attitude est entendue comme une disposition stable et non momentanée d'un sujet en rapport à un objet intervenant dans la régulation de sa conduite (Deschamps et Beauvois, 1996 ; Fishbein et Ajzen, 1975 ; Moliner, 1995, 2001). Un sujet apprenant peut entretenir une attitude favorable à l'égard d'un objet de savoir, en dépit d'opinions contradictoires.

La variable « biographie » ou histoire sociale retenue par Jellab (2001b, 2001c, 2005) apparaît également pertinente pour analyser les motifs individuels, considérant que :

« Le sens des savoirs ne se conçoit pas seulement comme l'imposition de contenus scolaires mais comme relation entre des enseignements et des sujets porteurs (ou non) de projets et développant des logiques d'action variées. » (Jellab, 2001b, p.8)

Ces logiques d'action peuvent alors être éclairées par des événements précis, illustrant un développement qui peut être attribué à un processus de subjectivation :

« Dans cette évolution, l'invariant est *l'individu* ; ce qui change est la *personne*. » (Chevallard, 2003, p.82)

L'intérêt d'une variable tel l'inconscient demeure indéniable par l'éclairage qu'elle apporte sur les pulsions et les désirs inconscients individuels. Promue par l'approche psychanalytique, cette variable de personnalité est mise de l'avant à travers une posture clinique, qui est « un mode d'investigation en profondeur, qui privilégie la singularité et où l'individu est considéré en situation » (Blanchard-Laville, 1999, p.11). Cette posture autorise la constitution de données de recherche riches, fortement descriptives, mais elle suppose une part non négligeable d'implication du chercheur, alors qu'il est convenu qu'une posture clinique implique « un certain recours à l'intuition non contradictoire avec un appel aux concepts psychanalytiques. » (*ibid*).

Pour l'analyse du RAS, ces construits pourraient bien autoriser des descriptions ciblées des motifs des sujets apprenants, et éventuellement l'identification de « profils » par la construction de modélisations. Toutefois, pour ce faire, il faut considérer la matérialité à travers laquelle s'expriment les variables de personnalité.

Le langage

Le RAS suppose une représentation mentale de l'objet de savoir, laquelle est réalisée par le langage, comme il a été expliqué précédemment. Pour Vygotski (1997), le langage assure la matérialité symbolique de l'activité dialectique. Le problème fondamental, c'est que le rapport entre le langage et l'activité de la pensée, même s'il en est un « d'unité », n'en est pas pour autant un « d'identité », car « les unités de base de la pensée et celles du langage ne coïncident pas » :

« Nous avons déjà dit que toute pensée tend à unir une chose à une autre, qu'elle a un mouvement, un cours, un déroulement, qu'elle établit un rapport entre des choses, en un mot, qu'elle remplit une certaine fonction, effectue un certain travail, résout un certain problème. Ce cours et ce mouvement de la pensée ne coïncident pas directement avec le déroulement du langage. Les unités de base de la pensée et celles du langage ne coïncident pas. L'un et l'autre processus présentent une unité mais non une identité. Ils sont liés l'un à l'autre par des transitions complexes, des transformations complexes mais ils ne se recouvrent pas l'un l'autre comme des lignes droites superposées (Vygotski, 1997, p.490).

Pour l'analyse du RAS, il faut donc comprendre que le langage, la « matière première » manipulée par le sujet, constitue une source fondamentale et irréductible de variabilité. Une variabilité qui, à la lumière de Vygotski (1997), peut être attribuée aux mots utilisés, qui définissent « l'unité structurelle-fonctionnelle fondamentale » de l'activité de la pensée, médiatisée par le langage. Les significations des mots ne constituent pas l'objet de savoir ; ils n'en livrent qu'une représentation médiate :

« C'est justement parce que la pensée ne coïncide pas non seulement avec les mots mais encore avec les significations des mots qui l'expriment que la voie de la pensée au mot passe par la signification » (Vygotski, 1997, p.492).

Les significations de la pensée sont attachées à des contextes précis et sont stables ; or les mots logent ces dernières dans « l'édifice du sens » et sont variables, voire indéfiniment variables à la mesure même des potentialités du langage :

« Le sens véritable de chaque mot est déterminé, en fin de compte, par toute la richesse des éléments existants dans la conscience qui se rapportent à ce qu'exprime le mot » (Vygotski, 1997, p.481).

La pensée est définie comme un « système sémantique dynamique » (Vygotski, 1997, p.61), et le savoir d'un objet recouvre ainsi les liaisons entre les éléments rapportés à cet objet. L'apprentissage consisterait alors au développement de ce système sémantique, mais qu'est-ce à dire si les significations de la pensée et celles des mots sont à géométrie variable ?

Pour Vygotski (1997), l'activité et son développement s'opèreraient par le contrôle conscient du rapport entre les mots et leur signification en référence à un objet de savoir. Les mots sont donc bien des « excitants à penser » (Mosconi, 2000), car ils constituent les *stimuli* de l'activité de la pensée (Vygotski, 1985 ; 2003). À cet égard, Vygotski distingue les fonctions significatives (référentielle) et indicative-dénominateur. Dans l'activité courante du sujet, pour un objet référé (fonction significative), la fonction dénominateur assure la synthèse des significations nécessaire à l'intercompréhension. La fonction indicative est celle de ces opérations relevant de l'analyse. Elle permet au sujet d'attirer son attention sur les éléments reliés à l'objet. Inversement, la fonction dénominateur est celle de la généralisation, c'est-à-dire de la synthèse des éléments abstraits sous le couvert d'un concept, intervenant en tant qu'instrument.

Pour la recherche sur le RAS, cela suppose donc que l'analyse doit cibler la synthèse des éléments opérée à chaque instant – ou pour un moment déterminé de l'action – à travers les mots du sujet, laquelle est intelligible en fonction de son contexte d'énonciation. Comme l'a souligné Léontiev (1975, p.32-33) à cet égard :

« Communiquant entre eux, les hommes produisent également le langage qui sert à désigner l'objet, les moyens et le processus même du travail. Nommer n'est pas autre chose que dégager l'aspect idéal des objets, et l'appropriation du langage par les individus est l'appropriation de ce qui est signifié par lui sous forme de sa "conscientisation" ».

Le problème, c'est que ce n'est jamais l'activité en elle-même qui est énoncée, mais uniquement certains éléments liés entre eux, laissant ainsi dans l'ombre une portion « non-consciente », celle du rapport. C'est la raison pour laquelle Vygotski (1997) distingue l'inconscient freudien, le « refoulé hors de la conscience », et le « non-conscient » indiquant la « direction » de l'activité :

« Le non-conscient n'est pas du tout pour partie inconscient, pour partie conscient. Il indique non pas le degré de prise de conscience mais une autre direction de l'activité de la conscience » (Vygotski, 1997, p.316).

Cette portion irréductible de non-conscience de l'objet est imputable au fait que, dans l'action, « l'attention qu'il implique est toujours dirigée sur l'objet qu'il représente et non sur l'acte même de la pensée qui l'appréhende » (Vygotski, 1997, p.317). Ainsi, la « conscience représente toujours un certain fragment de la réalité » (Vygotski, 1997, p.316).

Si l'analyse du RAS vise la mise au jour d'une portion significative de l'activité, il faut alors que la collecte des données engage une forme ou une autre d'étayage – dont il va être question un peu plus loin – pour exprimer les significations attribuées à un objet de savoir, et cela à des moments marquant la fin de cette activité. Mosconi (2000) semble mettre de l'avant une telle idée, alors qu'elle constate un clivage entre la portion consciente et non consciente de l'activité :

« Comme dans tout acte aussi, on observe, dans l'acte d'apprendre, un clivage : le sujet est clivé entre une partie de lui-même, consciente et volontaire qui a voulu et engagé l'acte et qui reste à l'extérieur de l'acte, fixant son sens d'ensemble et maintenant son objectif, et une partie, qui est à l'intérieur de l'acte, engagée dans l'acte, tout entière présente dans le vécu de ce qui se dit ou s'écrit dans l'instant et qui n'est plus entièrement consciente et n'obéit plus vraiment à la volonté du sujet et dont il n'a plus l'entière maîtrise. Il n'existe pas de régulation spontanée qui serait interne à l'acte d'apprendre, celui-ci une fois engagé échappe en partie à la volonté du sujet, la seule régulation pourra venir de la partie du sujet qui n'est pas engagée dans l'acte, qui est porteuse du projet d'apprendre et qui peut maintenir l'objectif final. » (Mosconi, 2000, p.105-106)

Ce construit de « non-conscience » n'est pas évoqué dans l'esprit d'évacuer ou d'oblitérer celui d'inconscient, mais plutôt pour indiquer le mouvement du RAS dans son développement. Il n'est pas interdit de supposer l'intervention d'une variable de personnalité tel l'inconscient au cours de ce processus, mais ce dernier ne s'y réduit pas. L'objectif demeure d'appréhender le sens d'un objet de savoir par un travail d'analyse des significations lui étant attribuées à travers les mots :

« La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau. Le mot est à la conscience ce qu'est un petit monde à un grand, ce qu'est une cellule vivante à l'organisme, un atome au cosmos. C'est bien un petit monde de conscience. Le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine » (Vygotski, 1997, p.500).

Discussion

Ces trois classes de variable permettant d'opérationnaliser le RAS reposent sur une conception ternaire de la réalité. Une conception homologue à celle promue par Lacan (1966) qui, en s'appuyant sur Saint-Augustin, constatait que c'est avec le « trinitaire » que l'être humain existe et pense (Six et Mussaud, 2002). L'école soviétique de psychologie semble, à tout le moins en première approximation, s'accorder à une telle conception de l'homme, de sa réalité et de sa pensée. Son activité, au sens d'un RAS, consiste à manipuler les objets pour atteindre un but le plus efficacement possible. Ces objets sont des structures fonctionnelles pouvant

être sans cesse instrumentées par les concepts, permettant de prendre conscience de l'activité que leur rapport implique. Ces trois classes de variables exprimeraient ainsi l'unité dialectique de la pensée et du langage à travers l'activité courante, quotidienne, d'un sujet :

« Dans le drame vivant de la pensée verbale, le mouvement s'effectue [...] du motif qui donne naissance à la pensée, à la mise en forme de cette pensée elle-même, à sa médiatisation dans les mots (significations) du langage intérieur, puis dans les significations de mots du langage extériorisé et, enfin, dans les paroles. » (Vygotski, 1997, p.496)

Cette manière d'appréhender le RAS pourrait contribuer à amener à congruence les approches sociologique et psychanalytique, pour autant qu'il est reconnu que l'objet est bel et bien une activité, certes influencée par les rapports sociaux ou l'inconscient, mais ne s'y réduisant pas. De ce point de vue théorique, l'enjeu ne consiste ni en une « sociologie du sujet », ni en sa psychanalyse, mais en une psychologie génétique et fonctionnelle, ciblant le processus de développement des significations en lien avec leur fonctionnement dans celui de la pensée. Toutefois, une telle approche soulève un certain nombre de questions de nature conceptuelle et méthodologique qu'il faut éclaircir pour en cerner les limites.

La première de ces questions concerne les savoirs scolaires, leur rapport au savoir de sens commun du sujet apprenant et leur apport éventuel à son fonctionnement. Effectivement, s'il faut admettre avec Charlot (1997) que cette question ne peut être résolue en définissant « des espèces et des variétés » naturelles du savoir, il faut bien reconnaître quelque part l'existence de savoirs prescrits, inscrits dans le *curriculum*, et devant être appris. Comment interpréter la signification de ces savoirs ? En suivant Vygotski (1997), il conviendrait de les accueillir comme autant d'instruments culturo-psychologiques produits par l'activité humaine à un moment donné de son histoire. Ces instruments sont responsables de la suspension des dispositions à agir d'un sujet apprenant, et ils autoriseraient l'établissement d'un « tout autre rapport à l'objet » (Moro, 2001 ; Vygotski, 1997).

Cette question relative au savoir scolaire draine dans son sillage une autre question tout aussi incontournable, à savoir à quoi tient la nature « scientifique » de ces savoirs scolaires ? Johsua (1998) apporte des éléments de réponse à travers la distinction qu'il opère entre les savoirs appris par « frayage » et ceux appris par « étude ». Les premiers se prêtent autant à une approche sociologique que génétique, et s'opèrent de manière systématique et plus ou moins « silencieuse » à travers « "les innombrables leçons, souvent tacites et quasi imperceptibles, de l'existence quotidienne, insinuations, reproches, silences, évitements" (Bourdieu, 1994). » (Johsua, 1998, p.82). Inversement, les savoirs « techniques » requièrent l'aménagement de dispositifs d'étude en vue de leur maîtrise, et recouvrent autant « les mathématiques, le latin comme langue ancienne, mais aussi bien la mécanique automobile, l'équitation, le football, la cuisine, le repassage. » (p.82) Il faut souligner que cette typologie n'est pas celle des savoirs *per se*, mais de l'activité qui les sous-tend. Ces savoirs, qui n'épuisent certainement pas les savoirs techniques recouvrant également les « savoirs experts », sont définis par des « critères sociologiques :

« Sont considérés comme *savants* les savoirs qu'une société donnée considère comme tels à un moment donné de son histoire. » (Johsua, 1998, p.92)

Quant aux savoirs experts, ils sont produits par les institutions n'ayant pas « obtenu le droit social de "dire le vrai" d'une manière universelle » (p.93), mais ils sont reconnus en tant que foyer de production d'objets de recherche et de pratique, « sans pour autant être dotés d'un monopole reconnu à leur propos. » (p.92). L'éventail de ces savoirs experts peut donc être très étendu, allant de la « conduite des hauts fourneaux » à la production des « résumés de textes ».

De ce point de vue, nous retrouvons, à tout le moins partiellement, le vieux principe des encyclopédistes : le savoir rend libre, car il étend la portée de l'action d'un sujet. Cette liberté n'est cependant pas attribuable à sa « possession » ou à son « accumulation » – parce que le savoir ne se possède pas – mais à une maîtrise intentionnelle du rapport aux objets de savoir.

La deuxième de ces questions est relative aux implications méthodologiques d'une telle perspective théorique à l'endroit du RAS, considérant que la procédure de recherche de même que les opérations techniques devant être mises en œuvre doivent s'articuler de manière cohérente à l'objet de recherche (de Bruyne, Herman et de Schoutheete, 1974). Quels principes méthodologiques doivent seoir à l'analyse du RAS ? Vygotski (1997) apporte trois éléments de réponse, à savoir la médiation, la double stimulation et la méthode historique.

Le principe de médiation tient en la nature même de l'objet recherché, une activité, qui n'est pas directement accessible à l'analyse, ce qui implique que la méthode ne peut être qu'« indirecte » et « objective ». Cette activité ne peut être analysée « directement », ni intégralement, parce que, au moment de son effectuation, le rapport à l'objet est oblitéré par ce dernier qui, seul, apparaît à la conscience du sujet en tant que but de l'action. Il y a par conséquent une limite fondamentale tracée par ce sujet qui, s'il est au moins en partie conscient de ce qu'il « fait », ne l'est pas complètement, et par les productions attestant de cette activité, qui ne peut être détachée de son contexte d'effectuation. C'est la raison pour laquelle la méthode doit être objective, en ce qu'elle ne peut procéder qu'en fonction de ces productions, matérialisant à travers des mots les significations de l'objet au cours de l'effectuation de l'acte.

Les bilans de savoir rejoignent ce principe dans la mesure où ils reposent sur l'objectivation de l'objet de savoir par le langage ; ils s'en éloignent cependant en ce qu'ils supposent la possibilité de l'expression directe du savoir, en dehors de son contexte fonctionnel. Il nous apparaît que cet instrument permet davantage de recueillir le discours d'un sujet sur un objet de savoir, que des données sur une activité dialectique. C'est étroitement en fonction de ces mots et du contexte qu'ils définissent à l'endroit de ce rapport que peut être appréhendé, indirectement, le RAS d'un sujet apprenant. Les travaux procédant par analyse lexicale, dont ceux de Capdevielle-Mougnibas, Hermet-Landois et Rossi-Neves (2004) et de Prêteur, Constans et Féchant (2004), paraissent s'accorder à ce principe.

Le principe de double stimulation, celle du rapport social de l'expérimentateur et de l'interrogation verbale qu'il initie, définit les balises du contexte d'activité. À cet effet, il se pourrait que le principe pédagogique de « l'étaillage » (*scaffolding*) formulé par Vygotski (1979) pour l'apprentissage soit la modalité de recueil de

données appropriée pour analyser le RAS. Dans le contexte de l'activité, l'étayage permettrait au sujet apprenant d'explicitier au chercheur, au moment où il se le représente, les éléments rapportés à un objet de savoir. Le principe de la méthode historique consiste en la confrontation des « traces » de l'activité du sujet et de son témoignage. Pour Vygotski (1997), cette confrontation serait homologue à celle du criminologue invitant le sujet apprenant à revenir sur les « traces de son crime ». La méthode historique vygotkienne consiste en un retour réflexif sur l'activité dont l'objectif, cette fois, n'est pas l'objet de celle-ci, mais cette activité en tant qu'objet, c'est-à-dire le rapport en lui-même :

« La conscience représente toujours un certain fragment de la réalité. [...] La prise de conscience est un acte de conscience, dont l'objet est l'activité même de la conscience » (Vygotski, 1997, p.316).

Ce retour, initié par la double stimulation, permettrait « de juger des parties non explicites du précédent » (Vygotski, 2003).

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes donné deux objectifs, à savoir l'identification de propriétés communes traversant la documentation scientifique sur le RAS, et leur modélisation à l'aide d'une théorie de l'activité pouvant conférer davantage de cohérence à ce construit. Au cours de cette démarche, nous avons retenu que le RAS semble être défini de manière relativement stable en tant

- 1) qu'activité dialectique impliquant un but et un motif ;
 - 2) marqué par la dynamique du désir ;
- et 3) médiatisée par le langage.

Le recours à la théorie soviétique de l'activité a permis de préciser et d'asseoir ces propriétés dans les termes de cette dernière, situant l'activité dialectique dans la dynamique même de la triade objet-sujet-langage. L'objet renvoie par définition à une activité dialectique, impliquant un rapport entre le but de celle-ci et le motif personnel du sujet s'y engageant. Le sujet nourrissant ce dernier est conçu comme une capacité opératoire dans le traitement de l'objet de savoir en tant que but, et comme ensemble de besoins, d'intérêts, de mobiles et de désirs. Quant au langage, il assure la médiation symbolique à l'égard de l'activité de la pensée ; en ce sens, il peut être appréhendé comme la matérialité du RAS en tant qu'activité dialectique. Prises ensemble, ces trois propriétés en interrelation expriment cette dynamique de construction individuelle à travers laquelle se tisse le RAS à la pratique, chère à Charlot (1997) :

« Le sujet est polarisé, il s'investit dans un monde qui est pour lui espace de significations et des valeurs : il aime, n'aime pas, déteste, recherche, fuit... Cette dynamique est temporelle et elle construit la singularité du sujet. » (p.95)

En outre, elles définissent respectivement des classes de variables pouvant illustrer des caractéristiques invariables à travers diverses modulations contextuelles et

individuelles. Ainsi, les expériences antérieures associées à un objet de savoir, les valeurs, intérêts, les besoins, les mobiles, le choix des mots sont des sources de variabilité permettant autant d’embrasser la « singularisation » du sujet que de construire des profils interindividuels, comme le souhaite Charlot (1997).

Toutefois, un tel objectif de recherche n’est possible qu’à la condition de maîtriser le matériau à partir duquel les analyses du RAS vont être effectuées : le langage. Si ce dernier est l’instrument fondamental de la pensée permettant de manipuler concrètement les objets de savoir, nous ne pouvons ignorer la part importante de variabilité dont il est la cause. D’une part, il ne donne pas accès directement, sur demande, à l’activité sous-tendant le rapport aux objets de savoir, laissant dans l’ombre une portion non-consciente relativement importante et surtout signifiante au regard du RAS. D’autre part, l’énonciation ou le travail d’écriture nécessaire à la collecte des données suppose, de la part des sujets à la recherche, un travail d’arrimage entre les significations de la pensée et celles des mots qui peut faire dériver de l’objet. Il y a un risque bien réel de perdre de vue l’objet – le RAS – au moment même de cette collecte, si ce n’est pas à celui de l’analyse. Une réflexion doit donc être entreprise sur la nature du dispositif de recherche sur le RAS, et surtout sur les modalités de son application.

En outre, et dans le sillage de cette réflexion, il faut s’interroger sur la variable « chercheur » représentant, avec le langage, l’une des deux stimulations nécessaires pour initier le travail du langage auprès des sujets. Si les principes de médiation, de double stimulation et de méthode historique proposés par Vygotski permettent d’entrevoir les propriétés du dispositif de recherche, il demeure que c’est encore un chercheur en chair et en os qui le met en œuvre, avec tout ce que cela suppose de variables de personnalité. Blanchard-Laville (1999), en s’appuyant sur Revault d’Allonnes, invite à circonscrire la position d’un chercheur en fonction de ses expériences personnelles, ses postulats théoriques, ses attitudes, ses référents conceptuels et ses opinions sur la question du transfert. Pour autant que le chercheur influence l’activité d’un sujet, il faudra éclaircir ces variables de personnalité permettant d’identifier les propriétés les plus susceptibles à la fois de soutenir ce processus et d’introduire des biais.

Références bibliographiques

- Abric J.-C. (1994). "Les représentations sociales : aspects théoriques" dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p.11-37). Paris : Presses universitaires de France.
- Allport G. (1935). « Attitudes » dans C. Murchison (dir.), *Handbook of social psychology*. Volume 2 (p.798-844). Worcester, MA: Clark University.
- Beillerot J. (2000a). « Le savoir, une notion nécessaire » dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p.15-37). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot J. (2000b). « Le rapport au savoir » dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p.39-57). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot J., Bouillet A., Blanchard-Laville C. et Mosconi N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis : Éditions universitaires.
- Blanchard-Laville C. (1999). « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Brentano F. (2008). *Psychologie du point de vue empirique*. Paris : Vrin.
- Colardyn D. (1984). « Alternance et rapport aux savoirs ». *Actualité de la formation permanente*, 69, 91-98.
- Capdevielle-Mougnibas V., Hermet-Landois I. et Rossi-Neves P. (2004). « Devenir chercheur : rapport au savoir et engagement dans la recherche des doctorants en histoire et en mathématiques ». *Pratiques psychologiques*, 10, 141-151.
- Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Coll. Anthropos. Paris : Économica.
- Charlot B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Coll. Anthropos. Paris : Économica.
- Charlot B., Bautier É. et Rochex J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Collin.
- Dauvisis M.-C. (2001). « Les enseignants peuvent-ils croire à la formation ? » Actes du Symposium *Formation Initiale et continue des enseignants, 10-11-12 avril 2001 Montréal*.
- Davydov V.V. (1999). A new approach to the interpretation of activity structure and content. in S. Chaikin, M. Hedegaard et U.J. Jensen (dir.), *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches* (p.39-50). Aarhus, Danemark: Aarhus university press.
- De Bruyne P., Herman J. et de Shoutheete M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses universitaire de France.
- De Léonardis M., Laterrasse C. et Hermet I. (2002). « Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations » dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, (p. 13 -42). Paris : L'Harmattan.

Deschamps J.-C. et Beauvois J.-L. (1996). « De la consistance à l'attribution causale » dans J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale* (p.187-191). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Develay M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *VEI enjeux*, 123, 28-37.

Elejabarrieta F. (1996). « Le concept de représentation sociale » dans J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale* (p. 137-150). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Engeström Y. et Miettinen R. (1999). « Introduction » dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamaki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p.1-39). Cambridge, UK : Cambridge university press.

Engeström R. Miettinen et R.-L. Punamaki (dir.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK : Cambridge university press.

Fishbein M. et Ajzen I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA : Addison-Wesley.

Freitag M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat en sociologie, École pratique des Hautes études, 6^e section, Paris.

Haeuw F. (2000). « Construction identitaire et rapport aux savoirs ». *Perspectives documentaires en éducation*, 49, 41-56.

Hempel C.G. (1996). *Éléments d'épistémologie*. Paris: Colin.

Jellab A. (2001a). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses universitaires de France.

Jellab A. (2001b). « Les élèves de LP à l'épreuve des savoirs : une articulation entre l'histoire biographique et le contexte scolaire ». *Carrefour de l'éducation*, 11, 2-20.

Jellab A. (2001c). « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique ». *L'homme et la société*, 139, 83-102.

Jellab A. (2004). « Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels. Entre passage et finalisation des contenus à enseigner ». *Recherche et formation*, 46, 43-60.

Jellab A. (2005). « Les "nouveaux enseignants" de lycée professionnel : un rapport "contrarié" au métier ? ». *L'homme et la société*, 156, 147-165.

Jellab A. (2008). « Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation ». *L'homme et la société*, 167-168-169, 295-319.

Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Johsua S. (1996). « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? » dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concept fédérateurs* (p.61-73). Bruxelles : De Boeck Université.

Kojève A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel : leçons sur la Phénoménologie de l'esprit, professées de 1933 à 1939 à l'École des hautes études*. Paris : Gallimard.

Lacaze M.-L. (1990). « Un choix de vie. Des adolescents parlent de leur scolarité ». *Migrant-Formation*, 81, 1990, 59-71.

Laterrasse C. (2002). « Introduction » dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir, à l'école et à l'université* (p.7-11). Paris : L'Harmattan.

Léontiev A.N. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.

Marx K. et Engels F. (1968). *L'idéologie allemande*. Paris : Éditions sociales.

Moliner P. (1995). "A two-dimensional model of social representation". *European journal of social psychology*, 25(1), 27-40.

Moliner P. (2001). « Formation et stabilisation des représentations sociales » dans P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales* (p.15-41). Grenoble : Presses de l'université de Grenoble.

Moro C. (2001). « La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 493-512.

Mosconi N. (2000). « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique » dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p.59-115). Paris : L'Harmattan.

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

Moscovici S. (2001). "The history and actuality of social representation" in S. Moscovici et G. Duveen (dir.), *Social representations. Explorations in social psychology* (p.120-155). New York : New York university press.

Piaget J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Piaget J. (1950). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Piaget J. (1960). *La représentation du monde chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Pralong J. (1999). « Sur la notion de "rapport aux études" : une construction théorique et son illustration dans l'université de masse ». *Psychologie et éducation (Dourdan)*, 37, 75-85.

Prêteur Y., Constans S et Féchant H. (2004). « Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième ». *Pratiques psychologiques*, 10, 119-132.

Rochex J.-Y. (2004). « La notion de *rapport au savoir* : convergences et débats théoriques ». *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.

Six J.F. et Mussaud V. (2002). *Médiation*. Paris : Seuil.

Terrisse A. (2007). « Rapport au savoir et enjeux de savoir pour des enseignants d'EPS : "Une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir" ». Symposium : "Rapport au(x) savoir(s) : du concept aux usages".

Vygotski L.S. (1979). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university press.

Vygotski L. (1985). « La méthode instrumentale en psychologie » dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p.39-47). Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

Vygotski L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Vygotski L. (2003). *Conscience, inconscient, émotion*. Paris : La dispute.

Zinchenko V.P. (1996). "Developing activity theory: the zone of proximal development and beyond" in B. Nardi (dir.), *Context and consciousness: activity theory and human computer interaction* (p.283-324). Cambridge, MA: MIT press.

Zinchenko V.P. et Wertsch, J.V. (1995). "Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity: respect and prospect" in J. Wertsch, P. del Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural studies of mind. Learning in going: social, cognitive, and computational aspects* (p.37-55). Cambridge: Cambridge university press.

L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire : des exemples au Québec et au Gabon

*Geneviève Therriault
Barbara Bader
Christophe Ndong Angoué*

Présentation des auteurs

Geneviève Therriault est détentrice d'un doctorat en éducation décerné conjointement par l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle occupe le poste de professeure régulière en formation pratique au secondaire à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Elle est aussi directrice du module d'enseignement secondaire et chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Elle est également chercheure régulière au Centre de recherche en éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté de l'UQAM (Montréal, Canada). Ses intérêts de recherche s'articulent autour des questions d'épistémologie et des rapports aux savoirs d'élèves et de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines. Elle a publié récemment, avec Barbara Bader et Claire Lapointe (Université Laval), un article dans la *Revue des sciences de l'éducation* (volume 37, n° 1) faisant l'analyse du rapport au Savoir d'élèves ayant redoublé. Elle est aussi l'auteure, avec Léon Harvey (UQAR), d'un article dans la revue *Recherches qualitatives* (volume 30, n° 2) qui articule une discussion entourant l'apport d'une méthodologie mixte pour l'étude des postures épistémologiques de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines. Des articles sont également à paraître dans les revues *Prospects : Quarterly Review of Comparative Education* (G. Therriault et L. Harvey) et *Éducation et francophonie* (G. Therriault).

Courriel : genevieve_therriault@uqar.qc.ca

Barbara Bader est détentrice d'un doctorat en didactique des sciences et professeure titulaire de didactique des sciences et d'éducation relative à l'environnement. Elle détient la Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable de l'Université Laval (Québec, Canada). Elle est chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et membre de l'Institut Environnement-Développement-Société de l'Université Laval. Elle est également chercheure régulière au Centre de recherche en éducation relative à l'environnement et écocitoyenneté de l'UQAM (Montréal, Canada). Elle se spécialise dans l'innovation pédagogique et l'étude des

rapports aux savoirs scientifiques des élèves du secondaire sur des questions de développement durable. Elle a publié dans les revues *Exceptionality Education International*, *Science Education*, *International Journal of Environmental and Science Education*, et dans la *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie*; elle a publié en 2011, avec Lucie Sauvé, le livre *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, aux Presses de l'Université Laval.

Courriel : Barbara.Bader@fse.ulaval.ca

Christophe Ndong Angoué est doctorant en didactique des sciences à l'Université Laval. Il est aussi membre étudiant chercheur au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement des questions socialement vives environnementales (QSVE) dans les cours de sciences. Plus précisément, il porte une attention particulière non seulement sur l'épistémologie qui oriente les discours et les pratiques des enseignants et enseignantes de sciences autour de l'enseignement des QSVE mais aussi sur leurs rapports à l'expertise scientifique et leurs dispositions à traiter des QSVE. Sa principale publication est la suivante : Ndong Angoué, C. (2005). « L'orientation épistémologique du programme de sciences du Gabon », dans J. Désautels, M. Larochelle et B. Jobin (Eds.), *Propos sur l'éducation de jeunes chercheurs et chercheuses au Gabon* (p. 66-68). Québec : Université Laval – Faculté des sciences de l'éducation.

Courriel : christophe.ndong-angoue.1@ulaval.ca

Résumé

Cet article souligne la portée de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) dans les champs de l'éducation aux sciences et de la formation des enseignants. Dans un premier temps, l'idée de rapport(s) au(x) savoir(s) est présentée selon deux perspectives, celle de la sociologie et celle de la didactique. Dans un deuxième temps, trois études au Québec et une au Gabon sont présentées brièvement qui illustrent : 1) les rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines du secondaire et leurs distinctions ; 2) les rapports à l'expertise scientifique d'enseignants de sciences du secondaire et leurs dispositions à enseigner des questions controversées au Gabon ; 3) le rapport au savoir scientifique d'élèves du secondaire suite à la mise en œuvre d'une pédagogie innovante en classe de sciences ; et 4) le rapport au Savoir d'élèves ayant redoublé.

Abstract

The contribution of the notion of relationship(s) to knowledge(s) in education and training: the lightening of Quebec and Gabon studies with students and secondary school teachers

This article emphasizes the relevance of using the notion of relationship(s) to knowledge(s) in the field of science education and teacher training. For this

purpose, we suggest to illustrate how this theoretical tool has been used in empirical studies that have examined the relationship to knowledge of students and secondary school teachers. Initially, the idea of relationship(s) to knowledge(s) is presented from two perspectives that are sociology and teaching. In a second step, we present four recent studies, namely three which were conducted in Quebec and one in Gabon, that have drawn upon that notion in order to analyse): 1) the relationships to knowledges of secondary school future sciences and human science teachers; 2) the relationships to expertise of secondary school science teachers and their aptitudes for teaching controversial issues; 3) the relationship to scientific knowledge of secondary school students following the achievement of innovative pedagogy in a science class; and 4) the relationship to knowledge of students who have repeated.

Mots clés

Rapports aux savoirs ; Éducation aux sciences ; Enseignement des sciences humaines ; Formation des enseignants ; Enseignement des questions socialement vives à l'école secondaire.

Relationship to knowledge; Science education; Human sciences teaching; Teachers training; Teaching of socially vibrant issues in secondary school.

Cet article¹² propose d'illustrer la pertinence de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et dans le domaine la formation des adultes, en particulier celle des enseignants de sciences et sciences humaines au secondaire. Tout d'abord, nous définissons sommairement la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) telle que présentée dans les perspectives sociologique et didactique. Dans ce segment, il est également question des recherches en éducation aux sciences ayant eu recours à cette notion. Par la suite, à titre illustratif, trois études menées récemment au Québec et une autre conduite au Gabon seront présentées¹³. Pour chacune d'elles, nous précisons le contexte général, les visées, les concepts retenus, la méthodologie empruntée et les principaux résultats. Une première étude (Geneviève Therriault) traite des rapports aux savoirs que de futurs enseignants du secondaire mobilisent à l'égard des disciplines d'enseignement « sciences et technologie » et « univers social », dans un contexte de renouvellement de la formation initiale des enseignants au Québec. Une autre étude (Christophe Ndong Angoué) s'intéresse aux rapports à l'expertise scientifique d'enseignants de sciences du secondaire au Gabon ainsi qu'aux dispositions de ces derniers face à l'enseignement de questions socialement vives à caractère environnemental (QSVE). Barbara Bader présente deux études qui visent à cerner les rapports au savoir scientifique d'élèves de la fin du secondaire en lien avec des controverses environnementales, comme celle des changements climatiques, et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes en enseignement des sciences. Une dernière étude (Barbara Bader et Geneviève Therriault) porte sur « le rapport au Savoir et à l'école » d'élèves du primaire et du secondaire ayant redoublé. Ces quelques exemples de travaux empiriques visent donc à fournir un éclairage quant à l'utilisation de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) dans les champs qui nous concernent, c'est-à-dire l'éducation aux sciences et la formation initiale et continue des enseignants. En somme, il en ressort que le recours à cette notion dans ces différents contextes de formation permet de souligner les postures épistémologiques des élèves et des enseignants, leurs conceptions des sciences en lien avec des considérations identitaires, de même que leurs rapports aux experts, en tant que rapport à une certaine autorité. Un premier segment de cet article s'attache aux différentes manières de définir la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en fonction des approches dont elle se réclame.

¹² Dans cet article, certains extraits ont été adaptés d'un texte rédigé par Chantal Pouliot, Barbara Bader et Geneviève Therriault et publié dans la revue *International journal of environmental and science education*, Vol. 5, No. 3, juillet 2010, 239-264.

¹³ Les projets de recherche des auteurs sont financés par différents organismes. Geneviève Therriault est financée par le Fonds québécois de recherches sur la société et la culture (FQRSC, G. Therriault, Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs, 2011-2014) et le Fonds de recherche institutionnel (FIR) de l'Université du Québec à Rimouski (G. Therriault et L. Harvey, 2010-2011). Les deux études dirigées par Barbara Bader sont financées par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, G. Therriault et B. Bader, Subvention de développement savoir, 2012-2014 ; CRSH, B. Bader et C. Lapointe, Subvention ordinaire de recherche, 2008-2011) et la Commission scolaire des Premières-Seigneuries. La recherche doctorale de Christophe Ndong Angoué est financée par le programme canadien des bourses de la francophonie (PCBF).

La notion de rapport(x) au(x) savoir(s) en éducation

L'expression « rapport au savoir », prise au singulier, est apparue il y a environ une quarantaine d'années dans les disciplines telles que la psychanalyse, la sociologie et l'anthropologie¹⁴. Plusieurs des travaux réalisés autour de cette notion abordent des problématiques liées à l'éducation et à l'apprentissage, ce dont il sera question ici (Charlot, 2001; Carnus, Garcia-Debanc et Terrisse, 2008 ; Mosconi, 2000, 2008).

Le tableau ci-dessous propose une synthèse de la façon dont les perspectives psychanalytique, sociologique et didactique envisagent la notion de rapport au savoir. À ce propos, il est à noter que les recherches s'inscrivant dans le champ de l'éducation font très souvent appel aux perspectives sociologique et didactique. On peut souligner que la notion de rapport au savoir est aujourd'hui utilisée dans de nombreux pays francophones, alors que très peu d'écrits en langue anglaise l'utilisent (voir : Evrard, Huynen et Vander Borght-de Bueger, 1998 ; Hausfather, 1998).

Tableau - La notion de rapport(s) au(x) savoir(s) vue sous trois perspectives¹⁵ : éléments de synthèse

	Psychanalytique	Sociologique	Didactique
Historique	Dès 1960 jusqu'à nos jours	Dès les années 1970, 1980 et 1990	Depuis les années 1990
Principaux représentants	Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi ¹⁶	Charlot, Bauthier, Rochex et Jellab ¹⁷	Chevallard ¹⁸ , Caillot et Maury, Venturini
Éléments de définition	<ul style="list-style-type: none"> • Approche clinique du rapport au savoir (singulier) • Renvoie au désir de savoir et non à un objet de savoir spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de savoir sans rapport du sujet à ce savoir (singulier) • Renvoie à un certain rapport à l'acte d'apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports ou relations aux savoirs (pluriel) • Rapports d'individus ou d'une institution à des objets de

¹⁴ Un bref historique entourant la notion de rapport au savoir réalisé par Charlot (2003) montre que l'intérêt que portent de nombreux auteurs aux relations entretenues avec le savoir est bien antérieur à 1960. Des penseurs comme Socrate, Platon, Descartes, Hegel, Bachelard et Lacan se sont intéressés à cette question.

¹⁵ Pour chacune de ces perspectives, soulignons qu'une équipe de recherche distincte peut y être rattachée. Il s'agit, dans le cas de la psychanalyse, du CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation) de l'Université Paris-X Nanterre, dont le fondateur est Jacky Beillerot. Dans le cas de la sociologie, il s'agit de l'équipe E.SCOL (Éducation Scolarisation) de l'Université Paris-VIII Saint-Denis fondée en 1987 par Bernard Charlot. Enfin, les travaux de l'IREM (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) d'Aix-Marseille menés notamment par Yves Chevallard concernent une approche anthropologique des savoirs et participent au développement théorique de la notion de rapport au savoir dans le champ de la didactique.

¹⁶ Équipe CREF « Clinique du rapport au savoir »

[http://www.u-paris10.fr/52124470/0/fiche_cref_%20class= pagelibre/](http://www.u-paris10.fr/52124470/0/fiche_cref_%20class=_pagelibre/)

¹⁷ Équipe E.SCOL : <http://www.circeft.org/?-accueil-escol->

¹⁸ Équipe IREM : <http://www.irem.univ-mrs.fr/>

	<ul style="list-style-type: none"> • Angle privilégié : le conscient et l'inconscient 	<ul style="list-style-type: none"> • À la fois rapport au monde (dimension épistémique), à soi (dimension identitaire) et aux autres (dimension sociale) • Angle privilégié : la personne • Utilisé dans la recherche en éducation 	<ul style="list-style-type: none"> savoirs particuliers, liés à des disciplines (scolaires ou scientifiques) • Angle privilégié : le savoir, à proprement parler • Utilisé dans la recherche en éducation
--	--	---	--

Perspectives sociologique et didactique

Toutes deux utiles à l'opérationnalisation de la notion de rapport au savoir, les approches sociologique et didactique poursuivent des finalités différentes. Vue sous l'angle de la sociologie, l'idée de rapport au savoir, exprimée au singulier, s'est d'abord développée en réaction aux travaux de sociologues ayant tenté d'expliquer l'échec scolaire dans les écoles des quartiers défavorisés par le recours aux théories de la reproduction sociale, de l'origine sociale et du handicap socioculturel (Charlot, 1997, 2003 ; Charlot, Bauthier et Rochex, 1992 ; Kalali, 2007). Pour ces auteurs, ces théories expliquent l'échec scolaire en termes de lacunes ou de carences, ce qui revient à aborder ce phénomène par la négative. La perspective sociologique du rapport au savoir propose une « lecture en positif » de l'échec ou de la réussite scolaire et ce, par la compréhension des dispositions du sujet (qu'il soit élève, étudiant, enseignant, etc.) face à des apprentissages ou des enseignements scolaires et des processus qui accompagnent leur structuration. Selon l'approche sociologique, l'échec scolaire s'envisage comme une suite d'événements s'inscrivant dans l'histoire personnelle et scolaire de l'apprenant. Ces recherches illustrent notamment que l'histoire personnelle des sujets n'est pas conditionnée par l'origine sociale (voir les travaux de Charlot, Bauthier et Rochex, 1992 et ceux de Jellab, 2006, 2008).

D'après une conception sociologique de la notion de rapport au savoir, le savoir :

« [...] n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres. » (Charlot, 1997, p. 74).

Ainsi, l'une des prémisses qui sous-tend la notion de rapport au savoir est celle selon laquelle le processus d'appropriation du monde et de construction de soi que l'on nomme « apprendre » se fait en interactions avec les autres. En ce sens, le rapport au savoir désigne le/les rapports au monde et à l'acte d'apprendre entretenu par une personne. Le « monde » n'est pas donné, mais construit par l'être humain. Celui-ci est entre autres composé d'objets, de pratiques, de concepts, d'institutions, de relations, de symboles, etc., et c'est en s'engageant de différentes manières avec les autres que l'étudiant se dispose, plus ou moins, à apprendre (Charlot, 1997, 2003).

De cette définition du rapport au savoir émergent trois dimensions interreliées : celles épistémique (rapport au monde et à l'apprentissage), identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport aux autres). Bien que nous étudions ces dimensions épistémique, identitaire et sociale séparément, il ne faut pas perdre de vue les liens qui les unissent et qui constituent un apport intéressant de la notion de rapport au savoir à la compréhension des points de vue, dispositions et prises de position des personnes sur l'apprentissage et l'enseignement.

Vue sous l'angle de la didactique, l'idée de rapports aux savoirs, exprimée au pluriel, s'est développée au cours des années 1990 dans le champ de la didactique des mathématiques, dont Yves Chevillard (1992, 1996, 2003) fut l'un des précurseurs. Cette perspective théorique illustre que c'est au sein de différentes institutions et selon différents contextes (école, langage, vie quotidienne, profession, etc.) auxquels le sujet va appartenir que vont se constituer ses rapports personnels avec des objets de savoirs et que ceux-ci vont évoluer et se modifier sous les pressions exercées par les rapports institutionnels aux objets considérés. De ce point de vue, le rapport personnel est, corrélativement, rapport institutionnel à l'objet.

Dans les années 2000, une définition spécifique aux didactiques des disciplines prend forme (Maury et Caillot, 2003). Celle-ci réfère à la relation qu'entretient un sujet avec un objet de savoir en particulier. Il ne s'agit pas ici d'un savoir qui renvoie à l'idée plus vaste d'apprendre, mais bien de « savoirs » proprement dits, homologués et rattachés à des domaines spécifiques. On parle alors de « rapports aux savoirs », à la forme plurielle, c'est-à-dire de la relation qu'entretient un sujet avec un ou des savoirs (par exemple, le savoir scientifique, le savoir scolaire ou des objets de savoirs plus précis). Une telle perspective prend donc en compte la spécificité des savoirs en présence, ainsi que les rapports que le sujet entretient à leur égard.

Étude des rapports aux savoirs scientifiques et éducation aux sciences

Aujourd'hui, différentes recherches mobilisent la notion de rapports aux savoirs pour documenter et analyser les dispositions à enseigner ou à apprendre les sciences dans le cas de différents publics cibles. Ces travaux s'intéressent généralement aux types de rapports qu'entretiennent des élèves, des étudiants ou des enseignants avec une discipline scientifique, une matière scolaire ou des concepts disciplinaires bien définis (Calmettes, 2005, Calmettes et Carnus, 2008 ; Venturini, 2005, 2007a, 2007b ; Venturini, Calmettes, Amade-Escot, Terrisse, 2007 ; Venturini et Cappiello, 2009). Dans certains cas, on spécifie les relations entre les dispositions à l'apprentissage d'une discipline particulière d'étudiants et leurs conceptions de cette discipline (Chartrain, 2002), les rapports au savoir d'étudiants et leur niveau de maîtrise conceptuelle (Albe et Venturini, 2002 ; Venturini et Albe, 2002) ou encore, les rapports au savoir d'étudiants et leur origine culturelle (Ben Abderrahman, 2000 ; Jelman, 2002).

Recherches réalisées ou en cours au Québec et au Gabon

Dans les cas qui nous concernent, la notion de rapport au savoir nous conduit plus spécifiquement à cerner les conceptions des sciences d'élèves du secondaire et les postures épistémologiques d'enseignants au Québec, les rapports à l'expertise d'enseignants de sciences du Gabon et leurs dispositions à l'enseignement de questions environnementales controversées, mais également les déclinaisons spécifiques des rapports aux savoirs de futurs enseignants du secondaire selon qu'ils se situent par rapport à l'enseignement des sciences ou plutôt des sciences sociales, ou encore dans un contexte de cours théoriques ou plutôt de formation pratique. C'est ce que nous précisons ci-dessous.

Rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines (Geneviève Therriault)

Contexte et visées de l'étude

Cette étude s'est inscrite dans le contexte de l'actuelle réforme des curriculums de la formation des enseignants du secondaire, au Québec. Elle s'interroge quant aux croyances épistémologiques et aux rapports aux savoirs que développent des étudiants en formation universitaire qui se destinent à l'enseignement secondaire, soit des sciences et technologies, soit du domaine de l'« univers social » (ce qui inclut l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté).

Cette étude a donc pour but de cerner puis de contraster les croyances épistémologiques (ou l'épistémologie personnelle) et les rapports aux savoirs que de futurs enseignants de ces deux domaines mobilisent lors de leurs cours disciplinaires universitaires (biologie, chimie, histoire ou géographie) et de leurs stages en milieu scolaire secondaire. Pour les fins de cet article, nous nous attarderons strictement au volet « rapports aux savoirs ». En ce qui concerne les croyances épistémologiques que développent les étudiants des profils sciences et technologies et univers social, ce concept issu de recherches américaines en psychologie cognitive, deux autres publications y réfèrent (Therriault et Harvey, 2011 ; Therriault, Harvey et Jonnaert, 2010).

Dans ce cas-ci, la notion de rapports aux savoirs, exprimée au pluriel, est abordée selon une perspective didactique, laquelle renvoie aux rapports ou encore aux relations qu'entretiennent de futurs enseignants à l'égard des savoirs, à proprement parler (Maury et Caillot, 2003 ; Venturini, 2007a ; Venturini et Cappiello, 2009 ; Jellab, 2008). Cette notion, telle qu'elle est opérationnalisée dans la présente étude, s'inspire également de l'approche sociologique développée par Charlot (1997), qui distingue les dimensions épistémique (aussi appelée le rapport au monde), identitaire (le rapport à soi) et sociale (le rapport aux autres).

La dimension épistémique a été abordée d'une part sous l'angle des différents statuts conférés aux savoirs scientifiques qui figurent dans les plans de cours et les manuels utilisés lors des cours de formation disciplinaire à l'université et d'autre part sous l'angle des statuts attribués aux savoirs tirés des programmes d'études et des manuels scolaires du secondaire (et donc en lien avec la formation pratique). La dimension identitaire fut analysée sous l'angle des multiples statuts et rôles exercés

par l'étudiant lors de la formation disciplinaire universitaire et de la formation pratique. Enfin, la dimension sociale a été envisagée sous l'angle des statuts et des rôles qu'exercent différents acteurs engagés dans la formation disciplinaire et pratique des enseignants : le professeur d'université, spécialiste des disciplines scientifiques, les étudiants, les enseignants et les élèves du secondaire.

Pour les fins de cet article, nous présentons des résultats issus des entretiens individuels menés auprès de 12 futurs enseignants de sciences et de sciences humaines au secondaire qui concernent spécifiquement l'étude des rapports aux savoirs. Il se dégage de l'analyse des données d'entretiens des écarts révélateurs entre les rapports aux savoirs que les étudiants mobilisent eu égard aux volets disciplinaire et pratique de leur formation à l'enseignement. Ces distinctions concernent notamment les dimensions épistémique, identitaire et sociale des rapports aux savoirs.

Résultats

D'abord, des données touchent les types de rapports aux savoirs et à la connaissance (ou la dimension épistémique) qu'entretiennent les étudiants interrogés. Il en ressort une distribution différente des réponses entre les composantes disciplinaire et pratique de la formation initiale. Notamment, plusieurs répondants mentionnent que la connaissance est construite par l'étudiant à l'université (11 énoncés) et le stagiaire en milieu scolaire (8 énoncés). Or, en lien avec la formation pratique, peu de sujets (3 énoncés) affirment que l'élève du secondaire construit ses connaissances en interaction avec ses collègues de classe et l'enseignant. En relation avec les cours disciplinaires suivis à l'université, la croyance selon laquelle le savoir scientifique doit être compris ou acquis graduellement par l'étudiant apparaît de façon plus marquée (13 énoncés). Des répondants considèrent également que le savoir est détenu par une autorité extérieure, dans ce cas, l'enseignant du secondaire, transmettant ce savoir (7 énoncés), comme en témoigne cet étudiant à la suite de ses deux premiers stages :

« J'ai essentiellement transmis la matière qui était préparée par l'enseignant (qui lui est assigné). En fait, j'ai transmis des paragraphes du manuel scolaire. » (Sujet 08 : « univers social » – 2^e année).

Le futur enseignant, qu'il soit étudiant à l'université lors de cours disciplinaires ou stagiaire en milieu scolaire, entretient divers types de rapports avec lui-même (la dimension identitaire). Il apparaît tout d'abord que ce dernier s'en remet le plus souvent au manuel ou aux experts (le professeur à l'université, spécialiste des disciplines scientifiques ou l'enseignant à l'école secondaire). Plusieurs énoncés y réfèrent et touchent autant la formation disciplinaire (23 énoncés) que pratique (19 énoncés).

« Mais en sciences, c'est difficile. Je veux dire, je ne suis pas une grande chercheuse moi ! Je ne peux pas commencer à trop... J'ai déjà fait des expériences, mais commencer à remettre en doute certaines théories ? Il faudrait que je sois pas mal prétentieuse ! » (Sujet 45 : sciences et technologies – 2^e année)

« Devant la classe (de niveau secondaire), pour expliquer quelque chose, bien souvent en tant qu'enseignant on va se baser sur la documentation que l'on a. (...) J'aurais tendance à prendre le livre s'il faudrait suivre un livre puis à donner les notions qu'il y a à l'intérieur ». (Sujet 15 : sciences et technologies – 3^e année)

Ceci dit, lors des stages en milieu scolaire, le stagiaire se permet parfois d'être critique (13 énoncés) et d'interpréter les contenus des programmes et des manuels scolaires du secondaire (7 énoncés). Il est d'autres fois neutre (10 énoncés) et peut agir en tant qu'expert (4 énoncés), rôles que l'étudiant se permet assez peu à l'université.

Quant aux rapports qu'entretient l'étudiant à l'égard des professeurs spécialistes des disciplines scientifiques enseignées à l'université et des enseignants du secondaire (la dimension sociale), des contrastes intéressants entre les volets disciplinaire et pratique furent relevés. À titre d'exemple, les étudiants interrogés considèrent généralement que les professeurs à l'université donnent des réponses différentes à une même question (15 énoncés) :

« (...) il n'y a pas une entente unanime entre les professeurs universitaires. »
(Sujet 35 : sciences et technologies – 1^{ère} année),

tandis que les enseignants du secondaire donnent le plus souvent des réponses identiques à une même question (7 énoncés).

Discussion

Les résultats partiels relatés dans ce qui précède illustrent la pertinence de recourir à la notion de rapports aux savoirs pour faire l'étude des pensées et conceptions d'enseignants en formation universitaire à l'égard de leur discipline de spécialisation (« sciences et technologies » et « univers social »). Procéder à une analyse des rapports qu'entretiennent des futurs maîtres à l'égard des savoirs, de soi-même et des autres permet de traiter d'un objet complexe, celui des conceptions de futurs enseignants, et d'enrichir ce portrait par une étude des dimensions épistémique, identitaire et sociale. Dans le contexte de cette étude, l'utilisation de la notion de rapports aux savoirs permet d'approfondir notre connaissance des conceptions d'étudiants à l'endroit de leurs domaines de formation respectifs, alors que des transformations d'importance d'ordres structurel et épistémologique secouent l'univers de la formation des enseignants au Québec. Plus précisément, le recours à cette notion permet d'observer certaines contradictions entre les composantes disciplinaire et pratique de la formation. Il en ressort notamment des contrastes quant aux statuts et rôles joués par le professeur à l'université et l'enseignant à l'école secondaire. De plus, les étudiants entretiennent différents types de rapports à l'égard des savoirs scientifiques et des savoirs scolaires. Ceux-ci réfèrent à de multiples postures épistémologiques, qui tendent à varier en fonction des contextes de formation (disciplinaire et pratique). Il apparaît enfin que les sujets interrogés adoptent une attitude de soumission à l'endroit des experts, soit les professeurs universitaires et les enseignants du secondaire. De telles conclusions interpellent la formation des maîtres ainsi que les formateurs d'enseignants, qui aspirent à un meilleur arrimage des volets disciplinaire et pratique de la formation initiale, de manière également à favoriser la maturation épistémologique de leurs étudiants.

Ce compte rendu très sommaire constitue une première illustration de l'utilisation de la notion de rapports aux savoirs dans le cadre d'une étude empirique menée auprès d'adultes en formation, laquelle s'est aussi intéressée à caractériser les croyances épistémiques des sujets (Therriault, Harvey et Jonnaert, 2010 ; Therriault et Harvey, 2011). L'étude des croyances épistémologiques et des rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines fait de plus l'objet d'une recherche en cours qui s'intéresse à l'influence de telles croyances et de tels rapports aux savoirs sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de futurs enseignants à l'égard des domaines sciences et technologies et univers social. À ce sujet, de nombreux chercheurs (Chan et Elliot, 2004 ; Cheng, Chan, Tang et Cheng, 2009 ; Jellab, 2008) soulignent l'importance d'approfondir notre compréhension des croyances et rapports aux savoirs d'étudiants en formation à l'enseignement, notamment en raison de leur influence sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et sur les pratiques pédagogiques en classe.

Dans ce qui suit, nous présentons deux études qui mobilisent le concept de rapport au savoir en éducation aux sciences. La première étude s'intéresse aux rapports à l'expertise scientifique d'enseignants de sciences de la vie et de la terre gabonais, dans le cas d'une question socialement vive environnementale, alors que la seconde est une étude québécoise qui caractérise la conception des sciences et le rapport à la forme scolaire d'élèves du secondaire de la région de Québec dans le cas d'une démarche innovante en sciences sur la question des changements climatiques.

Rapports à l'expertise scientifique et dispositions à l'engagement dans l'enseignement d'une question socialement vive environnementale d'enseignant(e)s de sciences du secondaire du Gabon

Contexte et visées de l'étude

L'enseignement des questions socialement vives environnementales est devenu un enjeu majeur dans le monde éducatif francophone pour la formation citoyenne des élèves face aux incertitudes de la « science en train de se faire » et de ses incidences sur l'environnement et la santé des populations (Albe, 2009). Soucieuse de cette formation citoyenne, l'école gabonaise a mis en place depuis quelques années des dispositifs curriculaires afin de permettre le traitement en classe de sciences au secondaire de problématiques sociales environnementales (pollution du milieu de vie, gestion de l'eau et des ressources naturelles...) dans la perspective du développement durable (Ministère de l'Éducation nationale, 1997). Cependant, l'enseignement de ces questions complexes et controversées peut s'avérer périlleux pour les enseignants de sciences. En effet, plusieurs écrits montrent qu'un tel enseignement serait caractérisé par des enjeux d'ordres épistémologique et didactique. Sur le plan épistémologique, différents auteurs (Simonneaux, 2003 ; Aikenhead, 2006 ; Albe, 2009) ont notamment illustré que les enseignants de sciences privilégiaient une conception d'une « science-vérité » c'est-à-dire une science dont les propositions seraient issues d'une lecture directe de la nature accompagnée d'une survalorisation de la légitimité des experts. Sur le plan

didactique, une telle conception se traduirait par des pratiques effectives se réduisant en une transmission des contenus et des faits scientifiques. Pour mieux comprendre les processus impliqués dans la prise en charge de ces questions au secondaire dans le contexte éducatif gabonais, nous nous sommes alors penchés sur le regard que portent les enseignants de sciences sur une controverse environnementale locale portant sur l'exploitation de l'uranium et mettant en scène des experts scientifiques d'horizons divers afin de cerner leurs conceptions de l'expertise scientifique et leurs dispositions à s'engager dans l'enseignement de telles questions.

Perspectives du rapport au savoir envisagées

Pour répondre à cette préoccupation de recherche, nous avons utilisé la notion de rapports aux savoirs dans une perspective dite socio-didactique. Elle nous a paru appropriée, car articulant les propositions théoriques sociologiques de Bernard Charlot (1997) et didactiques d'Yves Chevallard (2003) et reprises en didactique des sciences par Patrice Venturini¹⁹ (2007). À travers cette perspective, nous avons pu envisager la notion de rapport au savoir dans un double pluriel de « rapports aux savoirs ». Ce qui nous a permis de cerner non seulement les conceptions de l'expertise scientifique des enseignants à travers les dimensions épistémique, identitaire et sociale, mais aussi de faire des liens avec le modèle²⁰ d'écologie des controverses socioscientifiques de Virginie Albe (2009) qui convoque notamment la perspective didactique du rapport au savoir d'Yves Chevallard pour mettre en lumière le rôle des institutions sur les dispositions des enseignants à s'engager dans l'enseignement des questions socioscientifiques controversées.

Méthodologie

Nous avons opté pour une recherche qualitative de type exploratoire. La production de données a ainsi consisté en la réalisation de 22 entretiens individuels avec 11 enseignants de sciences du secondaire du Gabon (soit deux avec chacun) et de deux entretiens collectifs (Markova, 2003) avec 7 enseignants ayant participé aux entretiens individuels. Le premier entretien individuel a permis d'interroger leurs histoires scolaires et professionnelles, leurs conceptions de l'expertise scientifique et de l'enseignement des questions liées au développement durable de manière générale. Le deuxième entretien les a amenés à partir d'une cartographie²¹ de la QSVE et à expliciter leurs points de vue sur les positionnements des experts scientifiques et à faire des propositions didactiques autour de l'enseignement d'une telle question au secondaire. Les deux entretiens collectifs ont permis de revenir en

¹⁹ Dans une perspective socio-anthropologique.

²⁰ Le modèle de l'écologie des « questions socioscientifiques controversées » de Virginie Albe (2009, p.175-193) vise à mettre en lumière les conditions de viabilité de controverses socioscientifiques dans le champ scolaire. Ce modèle s'articule autour de quatre ancrages théoriques à savoir la question des références, les relations des enseignants et des élèves aux savoirs, les dispositions à l'engagement dans l'étude des controverses socioscientifiques et le contrat didactique.

²¹ La cartographie de la QSVE met en exergue les polémiques entre experts scientifiques (experts de l'agence internationale de l'énergie atomique, des ONG et de l'opérateur économique) autour de la dangerosité radioactive de l'ancien site d'exploitation de l'uranium au Gabon.

petits groupes de 3 et de 4 personnes sur les contenus abordés en entretiens individuels et plus spécifiquement sur leurs propositions didactiques. Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) pour caractériser les rapports à l'expertise scientifique et les dispositions des enseignants de sciences à s'engager dans l'enseignement des QSVE.

Résultats et discussion

Les premiers résultats²² auxquels nous parvenons montrent sur le plan épistémologique que les enseignants interrogés dans leur grande majorité considèrent les experts scientifiques comme des chercheurs ou des professionnels de terrain capables de trouver des solutions à des problèmes d'ordre scientifique qui se posent dans la société. Pour eux, dans des circonstances « normales », les qualités morales, éthiques, l'objectivité et le bagage intellectuel des experts scientifiques devraient leur permettre d'apporter des solutions notamment pour aider à la prise de décision au niveau politique sur une QSVE.

« Leur rôle [les experts scientifiques] c'est de donner la bonne information parce que ce n'est pas eux qui décident. Le décideur est le politique, mais l'expert scientifique doit être à mesure de dire au décideur voilà [...] ce qu'il faut. D'abord les conséquences de cette exploitation-là c'est ça et ça. Donc c'est un conseil, c'est un guide. Donc, c'est quelqu'un qui donne la bonne information et à partir de là qu'est-ce que vous pouvez faire pour éviter ces effets néfastes. C'est ça le rôle d'un expert. Non si l'expert est également un décideur il peut décider de prendre toutes les mesures pour que l'exploitation n'ait pas d'effets néfastes sur l'environnement. Mais à mon avis pour le cas du Gabon spécifiquement ce ne sont que des guides, mais ils doivent être des guides éclairés qui n'ont pas peur de dire la réalité des choses ». (Sujet 02)

Par conséquent, l'émergence de « désaccords » entre experts scientifiques dans la controverse locale semble créer chez eux un malaise. Ces désaccords ne cadreraient pas avec leur conception du fonctionnement normal de l'expertise scientifique. Le propos suivant l'illustre bien :

« Ce qui a un peu attiré mon attention c'est un peu la contradiction qu'il y a entre les différents avis [...] Est-ce qu'ils n'ont pas les mêmes paramètres pour juger de la question ? Si les choses sont correctement faites, ils pourraient s'entendre, mais s'il y a des affaires d'intérêt, il est possible que chacun roule un peu pour celui qui l'utilise ». (Sujet 04)

Certains enseignants estiment ainsi qu'avec les mêmes critères d'appréciation, les experts devraient aboutir aux mêmes résultats sur l'incidence de l'exploitation de l'uranium sur l'environnement et la santé des populations. L'affiliation plus ou moins prononcée des experts à des organisations telles que les ONG, l'opérateur économique ou même le gouvernement biaiserait leur objectivité. C'est à ce titre que les enseignants militent en grande majorité pour l'indépendance des experts impliqués et pour une plus grande neutralité de leur part. Leur rapport à l'expertise scientifique semble difficilement entrevoir que les controverses soient des éléments

²² Du fait du format donné à cet article, nous faisons une présentation très brève des résultats préliminaires auxquels nous sommes parvenus à ce jour.

constitutifs du fonctionnement des sciences et s'inscrit donc dans la perspective de ce que nous avons appelé « la science faite », c'est-à-dire une science neutre qui fonctionne de manière totalement indépendante du contexte social et dans laquelle l'expert scientifique fournit au décideur public ses avis sur une situation donnée ; et ce dernier a la responsabilité de les communiquer aux restes des citoyens (Ancori, 2009, p. 488 ; Latour, 2001).

Sur le plan didactique, les propositions émises par les enseignants traduisent certaines de leurs dispositions à s'engager dans le traitement didactique des QSVE. En effet, bien qu'ils trouvent important de traiter de ces questions à cause du mandat qui leur est assigné par la société gabonaise – c'est-à-dire former des citoyens responsables capables d'apprécier des situations problématiques et de prendre des décisions – les enseignants identifient des contraintes pouvant entraver un tel enseignement. Premièrement des contraintes liées à la nature controversée des savoirs en jeu car certains insistent sur la nécessité d'enseigner des savoirs crédibles, scientifiquement prouvés. Deuxièmement des contraintes liées à l'institution scolaire notamment lorsqu'ils suggèrent la mise en place d'un cadre institutionnel clair, la révision des programmes et du temps scolaire, l'acquisition d'une documentation fiable sur les points de vue en œuvre dans les polémiques étudiées, des ressources didactiques appropriées et une formation initiale et continue sur de telles problématiques. Ces différentes contraintes constitueraient à leurs yeux des obstacles à un traitement didactique efficient des QSVE.

Rapport au savoir scientifique d'élèves du secondaire (Barbara Bader)

Contexte et visées

Nos travaux s'intéressent notamment aux rapports au savoir scientifique d'élèves du secondaire, en particulier lorsqu'ils abordent des questions environnementales comme celle des changements climatiques.

Nous nous sommes attardées aux postures épistémologiques et conceptions des sciences de ces jeunes *via*, entre autres, l'analyse de l'argumentation déployée (Bader, 2001, 2003). Notre préoccupation est alors de cerner les tendances fortes qui orientent les manières dont ces élèves conçoivent les sciences, dans un souci d'éducation citoyenne. Le rapport au savoir étant également rapport de pouvoir – c'est-à-dire rapport à des savoirs auxquels on confère un certain statut d'autorité et que l'on s'autorise plus ou moins à remettre en cause, en analysant le rapport étudiant au savoir scientifique et en tenant compte des dimensions épistémique, sociale et identitaire qui le structurent – nous souhaitons documenter les manières de mieux tenir compte des postures des élèves pour proposer des démarches éducatives visant à renouveler leur conception des sciences, en les informant de considérations actuelles sur les pratiques de recherche et les thématiques de pointe, ce qui semble contribuer à renforcer leur intérêt pour les sciences (Bader, Arseneau, Therriault et Lapointe, 2012 ; Vincent et Bader, 2010). On sait que la manière courante de présenter les sciences à l'école permet difficilement d'envisager les dimensions sociales des connaissances scientifiques. Inclure des éléments

d'épistémologie et de sociologie des sciences en classe permet de considérer que les sciences sont également une affaire d'argumentations, de publications, de recherches de financement et de préoccupations éthiques (Bader, 2011 ; Fourez, 2002 ; Driver, Newton et Osborne, 2000 ; Albe, 2008). On reconnaît l'importance de réhabiliter les débats en classe sur les sciences et leurs impacts sociaux (Simonneaux, 2011).

C'est en ce sens que nous avons cerné les procédés discursifs que de jeunes Canadiens et Canadiennes de 17 ans mobilisent pour interpréter un désaccord entre deux chercheurs qui ne partagent pas les mêmes priorités de recherche sur les changements climatiques. Nous avons donc demandé à des petits groupes de trois sujets d'interpréter les raisons de désaccords entre deux chercheurs (Bader, 2001, 2003a, 2003b). En outre, plus récemment, nous avons inclus de telles préoccupations de recherche dans le cadre de la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement interdisciplinaire en sciences dans six classes de secondaire IV d'une école secondaire de la région de Québec (Bader *et al.*, 2012).

Résultats et discussion

Dans le cadre de la première étude, le repérage des procédés discursifs mobilisés par les élèves nous a permis de décrire avec précision comment leur conception essentiellement empiriste et réaliste des sciences oriente leur interprétation du désaccord entre les deux chercheurs et les conduit à marginaliser les prises de position qui vont à l'encontre des idées courantes sur les sciences et sur les changements climatiques. On sait que cette posture épistémologique rend très difficilement concevable qu'il puisse y avoir désaccord entre deux scientifiques qui étudient le même phénomène. Et si l'autorité accordée à l'expertise scientifique peut être questionnée un temps au cours de leurs délibérations, ils finissent en général par reconnaître cette autorité sur une base conventionnelle, mais sans trouver d'arguments convaincants quant à sa légitimité. Certains truismes culturels sont alors convoqués à cet effet, telle la conviction que l'évidence visuelle, « l'observation », est source de certitude cognitive. De plus, ceux et celles qui ne croient pas en la capacité des sciences de dire le vrai et de progresser forcément de manière méthodique vers la vérité²³, s'en trouvent marginalisés par des processus d'attribution d'identité qui finissent par leur conférer une personnalité douteuse ou des intérêts suspects. Posture épistémologique, attribution d'identité et rapport à l'autre sont donc bien reliés lorsque des élèves délibèrent et prennent position sur les raisons de désaccords possibles entre chercheurs. Ce que la notion de rapport au savoir permet de conceptualiser et d'illustrer sur une base empirique.

Certains de ces élèves de 17 ans savent pourtant se montrer critiques et font montent, avec intelligence, d'astuces rhétoriques et d'arguments pertinents pour défendre leur position, mais les convictions courantes finissent généralement par reconduire des arguments d'autorité qui renforcent une attitude de soumission à l'expertise scientifique (Bader, 2001, 2003a). Ainsi, rapport au savoir et rapport de pouvoir apparaissent également liés. Notre analyse suggère donc qu'une conception

²³ Procédé rhétorique de factualisation bien connu en psychologie discursive, bien illustré dans les analyses des procédés rhétoriques déployés par les élèves pour interpréter le débat polémique entre les deux chercheurs (voir Bader, 2001).

réaliste et fondée sur la croyance en un « progrès » des sciences permet difficilement d'envisager les controverses et désaccords entre scientifiques comme partie prenante de la production des connaissances scientifiques. Certaines élèves ont d'ailleurs reconnu que l'école contribue à renforcer cette idée qu'il ne peut pas y avoir deux interprétations différentes d'une même réalité de la part des scientifiques :

« S11 : Ouais... Ah, je ne sais pas ! Mais pour moi les chercheurs, tu sais, je ne sais pas, ils seraient supposés en arriver à la même conclusion, tu sais.

S10 : C'est parce qu'ils s'appellent "chercheurs".

S11 : Ouais, justement. C'est parce qu'ils « s'appellent "chercheurs". Tu sais, habituellement, selon les catégories de ce qu'ils nous apprennent à l'école, tu t'imagines qu'il ne peut pas y avoir deux versions différentes d'une même réalité ». (Bader, 2003b, p. 192).

Pour conjuguer alphabétisation technoscientifique et citoyenneté active, il apparaît donc nécessaire d'actualiser la conception des sciences que ces jeunes mobilisent pour donner sens et débattre des questions de sciences en société, notamment environnementales, sur lesquelles ils ont à prendre position et à s'engager (Bader, 2003a, 2004, 2005). C'est en ce sens que nous nous inspirons de travaux en sociologie des sciences pour informer autrement ce que veut dire « faire des sciences en classe » (Bader et Therriault, 2008).

Afin de poursuivre ces réflexions en proposant des manières concrètes de les transposer en classe, nous avons mis en œuvre une démarche d'enseignement en sciences sur les changements climatiques, qui invitait les élèves à se documenter sur les pratiques de recherche, les controverses, les incertitudes qui demeurent sur la question des changements climatiques, tout en incluant dans leur prise de position d'équipe sur la question des éléments de réflexion sur des enjeux politiques, économiques, sociaux, et éthiques et des connaissances scientifiques. Ils devaient répondre à deux questions guides :

(1) Est-ce que la science peut nous dire comment agir ?

(2) Que devons-nous faire face à la perspective des changements climatiques ?

Cette deuxième étude indique également que les élèves envisagent difficilement que les débats et les désaccords entre chercheurs puissent faire partie du processus de production des savoirs scientifiques. D'un autre côté, ils ont mentionné à plusieurs reprises lors des entretiens que traiter ainsi de controverses sociotechniques en classe les motive et les engage autrement en sciences. Réfléchir aux différentes positions défendues par les scientifiques contribuerait à développer leur sens critique. Enfin, plusieurs ont souligné que traiter des controverses permet de s'initier à la complexité de ces questions et à leurs dimensions sociales, économiques ou politiques.

Malgré cela, un certain inconfort demeure quant à la possibilité que deux chercheurs n'arrivent pas aux mêmes conclusions. Pour les élèves, lorsque les sciences auront progressé, les incertitudes seront levées, ce qui permettra de clore le désaccord (procédé rhétorique de factualisation déjà repéré, Bader, 2001). La majorité des élèves interrogés ne semblent donc pas reconnaître que les désaccords et les incertitudes sont intrinsèques à la recherche. Ils semblent plutôt associer ces

désaccords et ces incertitudes à un manque de maturité des recherches scientifiques.

Nous terminons par quelques extraits d'une étude du rapport au savoir d'élèves du primaire et du secondaire qui ont redoublé.

Rapport au savoir et à l'école d'élèves ayant redoublé (Barbara Bader et Geneviève Therriault)

Contexte et visées de l'étude

Nous avons convenu dans ce cadre de cerner « le rapport au Savoir et à l'école » des élèves. Nous y étudions les parcours scolaires des élèves, leur réussite ou leurs difficultés, et les situons en fonction du point de vue de ces élèves sur leur propre histoire scolaire, d'après une conception plus sociologique de cette notion. Dans le cadre de cette étude, nous avons rencontré 31 élèves du primaire et du secondaire ayant redoublé. Dans ce qui suit, nous en présentons quelques aspects (Therriault, Bader et Lapointe, 2011) afin d'illustrer la fécondité potentielle de la notion de rapport au Savoir lorsqu'on étudie les conditions de réussite scolaire des élèves.

La notion de rapport au Savoir est abordée ici en lien avec l'étude du rapport à l'école, en tant que rapport à une institution qui régit les manières d'apprendre et d'enseigner (Chevallard, 1992, 1996, 2003). On sait que l'institution scolaire impose des règles, des normes, des modes d'évaluation particuliers, un découpage de l'espace et du temps, un fonctionnement plus ou moins démocratique, des rapports d'autorité ou plus égalitaires, des temps de silence ou d'écoute, ce qui vient influencer les dispositions des élèves à l'égard de l'apprentissage et leur relation aux autres, au même titre que leur histoire personnelle et sociale. Étudier le rapport au Savoir consiste ici à circonscrire les manières dont des élèves s'engagent dans les activités scolaires et parascolaires, en fonction du contexte scolaire en question et des situations d'apprentissage proposées. Cette façon d'envisager le rapport au Savoir rejoint les propos de Rochex (2004) selon lequel « La notion de *rapport au savoir* renvoie à ce qui serait de l'ordre d'une disposition, d'un mode de relation, relativement stable, que le sujet entretient avec le savoir, et qui est le produit d'une histoire tout à la fois personnelle et sociale » qui se construit tout au long du cheminement scolaire.

C'est donc pour nous intéresser à cette histoire personnelle et sociale de l'élève, en contexte scolaire que nous posons également la question des caractéristiques de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) en jeu, tout comme celle des conséquences de cette

« forme scolaire » sur le rapport au Savoir des élèves.

Pour étudier « le rapport au savoir et à l'école » d'élèves du primaire et du secondaire (N=31) de la ville de Québec qui ont redoublé, nous avons réalisé et analysé des entretiens semi-directifs (Bader, Doucet, Therriault et Lapointe, 2008). Le canevas d'entretien a été construit de manière à aborder l'appréciation d'éléments de la

« forme scolaire » par les sujets, ainsi que les trois dimensions du rapport au Savoir (Charlot, 1997), soit les dimensions épistémique (rapport au monde et à l'apprentissage), identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport aux autres).

Résultats et discussion

Les données recueillies par le biais des entretiens ont fait l'objet d'un traitement mixte à l'aide du logiciel d'analyse textuelle *Alceste* et d'une analyse thématique (Paillé, 1996) réalisée manuellement à partir des réponses à certaines questions ciblées. De façon très sommaire, les représentations des élèves permettent de dégager deux aspects. Une telle lecture des dispositions des élèves à l'égard des apprentissages scolaires a permis de cerner différents types de rapports au Savoir, plus ou moins garants d'un engagement authentique des élèves dans les activités d'apprentissage. D'une part, il en ressort que l'expérience du redoublement fut plutôt positive pour les filles et les élèves du primaire. Par contre, le redoublement scolaire contribuerait à une perte de motivation face aux apprentissages scolaires et nuirait aux projets de vie et aspirations professionnelles des garçons et des élèves du secondaire. Ce second sous-discours présente plusieurs similarités avec les traits caractéristiques d'un rapport *utilitaire* au savoir (Beaucher, 2004 ; Jellab, 2008 ; Venturini, 2007a, 2007b). Or, un rapport au savoir de ce type apparaît peu favorable à la réussite scolaire puisqu'il se limite à des considérations telles que l'obtention du diplôme ou d'un métier sans valoriser la connaissance en tant que telle.

Conclusion

Cet article visait donc à présenter quelques recherches qui mobilisent la notion de rapports aux savoirs dans les domaines de l'éducation aux sciences et de la formation initiale et continue des enseignants du secondaire. Ces études ont été menées au sein de deux systèmes éducatifs (au Québec et au Gabon) et dans deux contextes, soit celui de l'enseignement des sciences au secondaire et celui de la formation des adultes. Sous l'angle de la didactique, l'une de ces recherches s'est intéressée plus spécifiquement aux rapports aux savoirs qu'entretiennent des étudiants engagés dans un programme renouvelé de formation des enseignants de sciences et de sciences humaines au secondaire au Québec. Une autre étude a mis en lumière les rapports à l'expertise scientifique et les dispositions à l'enseignement de questions environnementales socialement vives dans le cadre de cours de sciences au secondaire au Gabon. Deux études ont interrogé les rapports au savoir que des élèves de 17 ans mobilisent lorsqu'ils délibèrent autour d'une controverse liée aux changements climatiques. Ces recherches visaient également à enrichir les rapports aux savoirs scientifiques des jeunes par la mise à l'essai d'une démarche d'enseignement interdisciplinaire en classe de sciences. Finalement, une étude s'est inspirée de la conception sociologique de cette notion pour investiguer le « rapport au Savoir et à l'école » d'élèves ayant redoublé, ceci afin d'en cerner l'influence sur la réussite scolaire de ces derniers.

Ainsi, l'analyse des rapports que les élèves et les enseignants entretiennent à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement de matières particulières, en relation avec leur rapport à soi et aux autres acteurs de l'école, contribue à approfondir

notre compréhension de l'expérience scolaire. Par l'attention qu'elle accorde à la relation de sens qui est établie à l'école à l'égard du savoir, la notion de rapports aux savoirs apparaît comme un concept fédérateur. Il s'agit donc d'un outil théorique fécond afin d'investiguer plus avant comment soutenir les dispositions des élèves à l'égard des enseignements qui sont proposés dans le cadre scolaire, ici particulièrement en sciences, et d'autre part, de bien cerner les dispositions des enseignants en formation initiale et en exercice à l'égard de différentes matières scolaires dans le but d'enrichir les manières d'enseigner. Approfondir l'étude des pratiques scolaires, tant chez les élèves que chez les enseignants, grâce à ce cadre théorique, permet de croiser l'analyse des dimensions épistémiques, identitaires et sociales des manières d'enseigner et d'apprendre. Jusqu'ici ce sont essentiellement des considérations d'épistémologie que nous avons cernées, mais nous entendons préciser davantage les dimensions identitaires et sociales des dispositions à l'apprentissage des sciences, en particulier dans le cas des questions environnementales dans nos travaux à venir.

Références bibliographiques

Aikenhead, G. S. *Science Education for everyday life: evidence-based practice*. Teachers College press: New York and London, 2006, 177 pages.

Albe, V. « Pour une éducation aux sciences citoyenne. Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques ». *Aster*, 46, 45-70, 2008.

Albe, V., et Venturini, P. « Relations entre la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme et leurs rapports aux savoirs » dans C. Amade-Escot, M. Caillot, C. Garcia-Debanc, P. Jonnaert, G. Kpazaï, L. Lafortune, S. Maury et S. Vincent (Eds.), *Didactiques et rapports aux savoirs : Actes des 3^e journées d'études Franco-Québécoises des didactiques* (Sorbonne, 2-3 juin 2002) (31-45). Laboratoire Éducation et Apprentissages (EDA): Paris, 2002.

Albe, V. *Enseigner les controverses*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

Ancori, B. « Expertise et citoyenneté : "Les grecs anciens et nous. De l'Agora antique aux forums hybrides modernes" ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, 485-529, 2009, consulté sur <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2009-3-page-485.htm>

Arseneau, I. *La conception des sciences d'élèves de 4^e secondaire dans le contexte d'une démarche inspirée de « l'îlot de rationalité » sur la question des changements climatiques* (mémoire de maîtrise non publié). Québec, Université Laval, 2012.

Bader, B. « Controverse scientifique et expression rhétorique de croyances sur les sciences » dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin (dirs.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (p. 175-197). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2003a.

Bader, B. « Epistemological renewal and environmental education: Science in context ». *Australian journal of environmental education*, 20(2), 13-22, 2004.

Bader, B. et Richard, V. « Re-presenting the social construction of sciences in light of the propositions of Bruno Latour: For a renewal of the school conception of science in secondary schools ». *Science education*, 94(4), 743-759, 2010.

Bader, B. et Therriault, G. « Pertinence de la prise en compte des dimensions sociales des sciences pour renouveler la conception des sciences au primaire : illustration de la position d'une future enseignante ». *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 163-184, 2008.

Bader, B. *Étude des conversations estudiantines autour d'une controverse entre scientifiques sur la question du réchauffement climatique* (thèse de doctorat non publiée). Sainte-Foy, Québec, Université Laval, 2001.

Bader, B. « Interprétation d'une controverse scientifique : stratégies argumentatives d'adolescentes et d'adolescents québécois ». *Revue canadienne sur l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie*, 3(3), 231-250, 2003b.

Bader, B. « La conception des sciences privilégiée de l'éducation au développement durable » dans B. Bader et L. Sauvé (Eds.). *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2011.

Bader, B. « Rapprochement interdisciplinaire entre une éducation aux sciences citoyenne et l'éducation relative à l'environnement: points de vue de chercheurs et formations des enseignants » dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe (Eds.), *Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement* (p. 109-119). Université du Québec à Montréal, Montréal : Acfas, Cahiers scientifiques, 2005.

Bader, B., Arseneau, I., Therriault, G. et Lapointe, C. *Enseignement interdisciplinaire en sciences et en histoire sur une question environnementale : rapports aux savoirs scientifiques et engagement citoyen d'élèves de 4^e secondaire*. Communication présentée lors du colloque organisé par Barbara Bader, Alain Legardez et Lucie Sauvé ayant pour thème : « Rapports aux savoirs, éducation relative à l'environnement et développement durable » dans le cadre du 80^e Congrès de l'Acfas au Palais des congrès de Montréal, 10 et 11 mai 2012.

Bader, B., Doucet, N., Therriault, G. et Lapointe, C. *Étude exploratoire sur l'influence du redoublement scolaire sur la réussite éducative : le rapport au savoir et à l'école d'élèves ayant redoublé au primaire ou au secondaire*. Rapport de recherche à l'intention de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, 2008.

Beaucher, C. *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire* (thèse de doctorat non publiée). Montréal, Université du Québec à Montréal, 2004.

Ben Abderrahman, M.-L. « Pertinence et limites de la notion de "rapport au savoir" en didactique des sciences » dans A. Chabchoub (Ed.), *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences* (p. 187-194). Actes du 5^e Colloque international de didactique et d'épistémologie des sciences, Sfax, 2000.

Calmettes, B. et Carnus, M.-F. « Étude des évolutions du rapport au savoir des étudiants de première année d'IUFM et des professeurs stagiaires en physique-chimie et en EPS » dans M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc et A. Terrisse (Eds), *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques* (p. 17-34). Grenoble : La Pensée Sauvage, 2008.

Calmettes, B. « Représentations et rapports aux savoirs de candidats au Capes de physique-chimie ». *Didaskalia*, 26, 33-55, 2005.

Chan, K.-W. et Elliot, R. G. « Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning ». *Teaching and teacher education*, 20, 817-831, 2004.

Charlot, B. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

Charlot, B. « La notion de rapport au savoir: points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques » dans B. Charlot (Ed.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales* (p. 5-24). Paris: Anthropos, 2001.

Charlot, B. « La problématique du rapport au savoir » dans S. Maury et M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris: Fabert, 2003.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

Cheng, M., Chan, K.-W., Tang, S. et Chang, « A. Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching ». *Teaching and teacher education*, 25, 319-327, 2009.

Chevallard, Y. « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques » dans S. Maury et M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris : Faber, 2003.

Chevallard, Y. « Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112, 1992.

Chevallard, Y. « Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique » dans J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques* (p. 145-196). Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1996.

Driver, R., Newton, P. et Osborne, J. « Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms ». *Science education*, 84(3), 287-312, 2000.

Evrard, T., Huynen, A.-M., et Vander Borght-de Bueger, C. « Relationships to knowledge in science classrooms » dans H. Bayrhuber et F. Brinkman (Eds.), *Actes du colloque de l'European researchers in didactik of biology: « What, Why, How? »* (p. 301-310). IPN-Materialien, 1998.

Fourez, G. *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques*. Bruxelles: De Boeck, 2004.

Hausfather, S. « Changing students' relationships to knowledge in a theme-study classroom ». *Journal of research in childhood education*, 13(1), 33-47, 1998.

Huberman, A. M., et Miles, B. M. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck, 2003.

Jellab, A. *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan, 2006.

Jellab, A. « Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation ». *L'Homme et la société*, 167-168-169, 295-319, 2008.

Jelman, Y. « Le rapport aux objets de savoir comme critère de différenciation entre apprenants : cas de la foudre ». *Cahiers pédagogiques*, 277, 2-14, 2002.

Kalali, F. *Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux*. Texte présenté lors du symposium « Rapports au(x) savoir(s): du concept aux usages » à l'occasion du Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF) 2007, Strasbourg, 2007.

Latour, Bruno. *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*. Paris : INRA Éditions, 2001.

Markova, I. « Les focus groups » dans S. Moscovici et F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences sociales* (p. 221-242). Paris : Presses universitaires de France, 2003.

Maury, S., et Caillot, M. *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Fabert, 2003.

Ministère de l'Éducation nationale, Institut Pédagogique national et Programme IEC multisectorielle. *Séminaire de formation en EMP des enseignants de biologie, Géographie des lycées et collèges*. Libreville : UNESCO/FNUAP, 1997/1998.

Mosconi, N. « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique » dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 59-116). Paris : L'Harmattan, 2000.

Mosconi, N. *Rapport au savoir : approche socio-clinique*. Compte-rendu de la conférence présentée lors du Séminaire IUFM de Bourgogne « Rapport aux savoirs », Dijon, 23 septembre.

Paillé, P. « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier ». *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194, 1996.

Paillé, P. et Mucchielli, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, 2008.

Pouliot, C., Bader, B. et Therriault, G. « The Notion of the Relationship to Knowledge: A Theoretical Tool for Research in Science Education ». *Journal in environmental and science education*, 5(3), 239-264, 2010.

Richard V. et Bader B., « Re-presenting the social construction of sciences in light of the propositions of Bruno Latour: For a renewal of the school conception of science in secondary schools », *Science education*, 94(4), 743-759, 2010.

Rochex, Y. « La notion de rapport au savoir : convergence et débats théoriques ». *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106, 2004.

Simonneaux, J. « Légitimité des savoirs et des expertises en vue d'une éducation postnormale. L'exemple du développement durable » dans A. Legardez et L. Simonneaux (Eds.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 367-384). Dijon : Éducagri éditions, 2011.

Simonneaux, L. « Les savoirs "chauds" entre science et valeurs » dans Astolfi, J.-P. (Ed.). *Éducation et formation. Nouvelles questions, nouveaux métiers* (p. 181-202). Issy-les-Moulineaux : ESF, 2003.

Therriault, G. et Harvey, L. « Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique : l'apport d'une recherche mixte ». *Recherches qualitatives*, 30(2), 71-95, 2011.

Therriault, G., Bader, B. et Lapointe, C. « Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir ». *Revue des sciences de l'éducation*. 37(1), 155-180, 2011.

Therriault, G., Harvey, L. et Jonnaert, P. (2010). « Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire : des différences entre les profils et une évolution en cours de formation ». *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 1-30, 2010.

Venturini, P. et Albe, V. « Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s) ». *Aster*, 35, 165-188, 2002.

Venturini, P. et Capiello, P. « Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT ». *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58, 2009.

Venturini, P. *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris, France : Fabert, 2007a.

Venturini, P. « Rapports idéal-typiques à la physique d'élèves de l'enseignement secondaire ». *Didaskalia*, 26, 9-32, 2005.

Venturini, P. « The contribution of theory of "relation to knowledge" to understanding students' engagement in learning physics ». *International journal of science education*, 29(9), 1065-1088, 2007b.

Venturini, P., Calmettes, B. Amade-Escot, C. et Terrisse, A. « Analyse didactique des pratiques d'enseignement de la physique d'une professeure expérimentée ». *Aster*, 45, 211- 234, 2007.

Vincent, G. (Ed.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Les savoirs traditionnels au service des savoirs scientifiques : limites et défis

Le rôle des Inuits aînés du nord québécois

Ghislain Samson, José Gérin-Lajoie, Esther Lévesque, Jean-François Gagnon, Université du Québec à Trois-Rivières. Yves Gauthier, Institut national de la recherche scientifique (INRS). Alain Cuerrier, Université de Montréal, Québec.

Présentation de l'auteur principal

Titulaire d'un doctorat (Ph.D.) en didactique des sciences au secondaire (Université du Québec à Trois-Rivières/UQAM), Ghislain Samson est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Il est spécialiste de la didactique des sciences et du transfert des apprentissages en mathématiques et en sciences. Il s'intéresse aux questions relatives au curriculum scolaire, à l'interdisciplinarité et à l'éducation relative à l'environnement. Son intérêt pour les recherches en contexte nordique est plus récent. Outre ses recherches scientifiques, il dirige également des projets d'étude touchant les élèves en difficulté, l'employabilité et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

Résumé

Dans le contexte où les Inuits du Nord québécois subissent de nombreux changements tant au plan éducatif qu'environnemental, le but de l'article est d'aborder les problèmes relevés sous l'angle du rapport aux savoirs. De nombreuses missions ont été conduites au Nunavik au cours des dernières années par des chercheurs de notre équipe. Au regard de visées ethnographiques, elles ont permis de recueillir des données auprès de détenteurs du savoir traditionnel, notamment sur leur perception des changements climatiques. Depuis deux ans, notre équipe produit des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en sciences et technologie pour soutenir ces communautés. Or, dans ce contexte d'éducation formelle (école) par rapport à celui d'une éducation informelle (famille) et au vu de certains problèmes sociaux, scolaires et environnementaux, il importe de réfléchir sur le rôle de la transmission des savoirs traditionnels, particulièrement ceux en lien avec les sciences et la technologie et l'environnement.

Mots clés

Rapport aux savoirs, savoirs traditionnels, éducations formelle et informelle, changements climatiques, sciences et technologie

Abstract

In a context where Inuits in Northern Quebec are undergoing changes pertaining to educational and environmental issues, the goal of this article is to address these problems from a knowledge perspective. Many missions have been pursued in Nunavik over the past few years by members of our research team. From an ethnographical perspective, they allowed us to gather data from those who have traditional knowledge, notably regarding climatic changes. In the past two years, our team creates Learning and Evaluation Situations (LES) in science and technology to support these communities. Therefore, in this formal educational setting (school) compared to the informal setting (family life) and considering certain social, academic and environmental problems, it is important to reflect upon the role of traditional knowledge transmission especially related to science, technology and environment.

"Its harder to teach younger generations, because environmental conditions have changed. For example, you need thick ice to pick mussels under the ice"
Lukasi Nappaaluk, Kangiqsujaq, 2007

Que ce soit dans le nord du Canada dans un territoire appelé le Nunavut ou dans le nord du Québec au Nunavik, les écoles inuites ont fait l'objet de différentes recherches (Pearce, Wright, Notaina, Kudlak, Smith, Ford et Furgal, 2011 ; Gérin-Lajoie, Lévesque et Cuerrier, en préparation) ces dernières années. Des chercheurs ont ainsi observé que soixante ans après sa mise en place, la scolarisation de l'Arctique de l'Est conserve des valeurs, une pédagogie et un programme à prédominance euro-canadienne qui privilégient l'anglais au détriment des langues inuites. Des études ont d'ailleurs démontré que les faibles résultats scolaires¹ étaient reliés à ce modèle d'enseignement et que celui-ci était perçu comme une agression à l'endroit de la culture inuite, d'autant plus que de nombreux Inuits ont, durant des décennies, insisté pour que l'enseignement reflète leur culture (Berger, 2009a). Berger a également montré les effets potentiels quant à l'importance de l'engagement parental dans les écoles (Berger, 2009b). Que ce soit dans celles du Nunavut ou du Nunavik, les enseignants *Qallunaat* (non Inuits) – cités dans une étude réalisée par Berger en 2001 – considèrent que si les pratiques fonctionnent, elles vont à l'encontre de la culture traditionnelle inuite.

Dans cet article, la culture est traitée sous l'angle du rapport aux savoirs, plus précisément au regard de la tension qui existe entre les savoirs traditionnels (ceux de la famille ou apprentissages non formels) et les savoirs scolaires (ceux enseignés ou véhiculés à l'école ou apprentissages formels). Plus spécifiquement, nous examinons les connaissances environnementales acquises et transmises de génération en génération, et ce, à partir d'un traitement secondaire des données provenant d'entrevues sur les changements climatiques.

Après un bref historique retraçant la création et l'évolution du système éducatif en sol nordique, nous abordons la question des TEK² (Olsson et Folke, 2001 ; Ballard, Fernandez-Gimenez et Strutevant, 2008) pour ensuite dégager l'essentiel du concept de rapports aux savoirs. Nous poursuivons avec une esquisse de la méthodologie utilisée, l'énonciation de résultats et de discussions présentés sous forme de constats et concluons sur l'étude de pistes de solutions.

Il était une fois... la création d'un système d'éducation formelle

Pendant près de 400 ans, les Inuits connaissent une vie rude à la culture florissante dans une région appelée Nunavik (Nouveau-Québec, au nord du 55^e parallèle). À travers des siècles d'existence, le processus d'éducation traditionnel sait transmettre aux jeunes tout ce qu'il leur faut pour survivre et perpétuer la culture des Inuits. Cette éducation informelle, transmise par les parents, la famille étendue

et les autres jeunes, consiste en un apprentissage et un enseignement par imitation, sans aucune limite de temps pour acquérir la maîtrise d'habiletés diverses. L'enfant progresse à un niveau plus élevé d'habiletés quand il est prêt. Ainsi s'effectue l'éducation inuite jusqu'à l'arrivée des missionnaires.

Les missionnaires

Les missionnaires Moraviens, Anglicans et Oblats entreprennent des activités au Nunavik à partir de 1811 jusqu'en 1956. Leur intention est de "christianiser" les Inuits. De façon informelle, avec leurs propres moyens, ils enseignent la lecture, l'écriture et la religion aux enfants et aux adultes inuits qui le désirent. Avant 1900, les Inuits apprennent ainsi à lire et à écrire en utilisant l'alphabet syllabique introduit par les missionnaires anglicans. Étant donné que la plupart des Inuits continuent à vivre en nomades selon leur tradition, cette éducation transmise par les missionnaires s'effectue de façon irrégulière durant toute cette période (<http://www.kativik.qc.ca/fr/>, 2012).

En 1932, à Kuujuaq, une première école de missionnaires est fondée au Nunavik par les Anglicans. Dès lors, lorsque les familles viennent se ravitailler, les missionnaires anglicans enseignent de façon simple l'arithmétique et l'écriture syllabique. Puis, en 1956, avec l'aide du gouvernement fédéral, le Père oblat André Steinmann fonde une école de missionnaires à Puvirnituk. Il a la réputation de posséder un style d'enseignement qui lui est propre : il traduit des extraits de textes anglais en Inuktitut de manière à ce qu'ils soient plus faciles à comprendre pour ses élèves.

Souffrant d'un manque de soutien financier, de personnel enseignant et de formation adéquate pour un enseignement laïc convenable, les écoles de missionnaires ne se développent guère. Les gouvernements canadien et québécois se chargent alors la relève.

Les écoles provinciales

Jusqu'en 1963, le gouvernement du Québec n'a aucune responsabilité envers les Inuits du Nouveau-Québec (Nunavik). De 1963 jusqu'à nos jours, l'intérêt porté par le gouvernement provincial à cette région répond à deux objectifs : exploiter les ressources hydroélectriques et minérales du territoire et remplacer la fonction publique fédérale.

En 1963, le gouvernement du Québec présente le projet de Loi 60, impliquant la création d'un ministère de l'Éducation. Bien que n'ayant pas le statut laïc, on propose que les écoles soient gérées par l'État.

Nouvellement créée, la Commission scolaire du Nouveau-Québec (CSNQ) apporte les contributions suivantes : 1) la création de comités de parents, 2) la reconnaissance des Inuits en tant qu'enseignants (un contrat de formation des enseignants est d'abord signé avec l'Université du Québec, puis avec l'Université McGill), 3) l'embauche des premiers conseillers pédagogiques, 4) les premiers programmes d'enseignement des habiletés inuites traditionnelles, 5) les cours

d'éducation aux adultes et 6) la création du projet FranNord (programme spécial visant l'enseignement du français aux élèves inuits).

Le système scolaire provincial offre alors l'enseignement en Inuktitut durant les trois premières années d'école, avec le choix de l'anglais ou du français comme langue d'enseignement à partir de la troisième année. En promettant un rehaussement de la présence de l'Inuktitut à l'école, le gouvernement provincial s'engage également à recruter et à former des enseignants inuits. Des aides enseignants fédéraux sont engagés à cet effet. Dès 1975, la CSNQ établit les fondements du programme de formation des enseignants inuits et offre, sous les auspices de l'Université McGill, les premiers cours officiels à Kuujuuaq.

La Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ) est finalement signée le 11 novembre 1975. Elle contient des dispositions pour régler de façon générale les revendications territoriales des Inuits du Nouveau-Québec (Nunavik) et établit les structures du développement économique et social de la population. La Commission scolaire Kativik est alors créée selon les dispositions de la Loi sur l'instruction publique. Son rôle est de servir la population des communautés du Nouveau-Québec, au nord du 55^e parallèle.

La Commission scolaire Kativik

Le programme de la Commission scolaire Kativik s'inspire au départ de certaines idées nouvelles appliquées dans les écoles de la CSNQ. L'Inuktitut est la langue d'enseignement durant les trois premières années d'école, avec le choix entre l'anglais et le français à partir de la troisième année. Les cours de culture et de religion sont donnés par des enseignants inuits. Il y a des cours de culture et des excursions scolaires sur les terres avoisinantes pour enseigner les habiletés de survie. Le programme de formation des enseignants est maintenu et des comités d'éducation (organismes consultatifs composés principalement de parents) sont formés à la suite d'élections ouvertes au public dans toutes les communautés. Chaque communauté doit également élire un commissaire. Les cours sont calqués sur les programmes en anglais ou en français du ministère de l'Éducation du Québec (<http://www.kativik.qc.ca/fr/>, 2012).

Or, d'emblée, un des problèmes se situe justement au niveau curriculaire puisqu'il devient difficile d'adapter un programme du "sud" en respectant les traditions et la culture du "nord", d'où la tension au niveau du rapport aux savoirs.

Les connaissances traditionnelles : un réel problème

Les problèmes de consommation liés aux drogues, à l'alcool et autres (Plourde, Brunelle et Landry, 2011), les difficultés scolaires (décrochage, abandon, redoublement, etc.) (Statistiques Canada, 2010) ainsi que les changements climatiques (Gérim-Lajoie, Lévesque et Cuerrier, en préparation) ont fait l'objet de nombreuses recherches dans les communautés du Nunavik. Toutefois, au plan scolaire et plus particulièrement dans l'enseignement/apprentissage des sciences, les recherches sont plutôt rarissimes, et ce, bien que plusieurs jeunes Inuits se

soient impliqués dans la recherche lors de l'Année Polaire Internationale. On connaît peu de choses sur le rapport aux savoirs entretenu par les élèves. Aussi, par le biais d'un traitement secondaire³ de données de recherche sur la perception des Inuits quant aux changements climatiques et leurs effets sur la végétation, cet article propose une réflexion sur la tension qui existe entre les rapports aux savoirs provenant des connaissances écologiques traditionnelles ou savoirs traditionnels et ceux dits scientifiques.

L'importance des connaissances écologiques traditionnelles ou TEK n'est certes plus à démontrer dans la culture inuite, particulièrement auprès des aînés (Gérin-Lajoie, non publié). D'une part, l'intégration de leur savoir dans le système scolaire exerce une influence sur les jeunes et encourage les parents à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants (Berger, 2009a,b). D'autre part, les jeunes peuvent aussi avoir une influence sur leurs parents et leurs aînés grâce aux connaissances acquises à l'école (apprentissage formel), plus encore si celles-ci font le lien avec leur environnement et le savoir traditionnel local (apprentissage informel). L'intégration de ce type de savoir dans le curriculum scolaire peut donc, à première vue, avoir un impact positif tant sur le système scolaire que dans la communauté en stimulant les échanges entre l'école et la communauté, ainsi qu'entre les générations (Gérin-Lajoie, non publié).

Conséquemment, il nous semble à propos de définir les connaissances écologiques traditionnelles. Selon Berkes *et al.* (1993, cités dans Riseth *et al.*, 2010), ces connaissances correspondent à :

"l'ensemble cumulatif de connaissances et de croyances transmises de génération en génération par la tradition culturelle au sujet des relations des êtres vivants (humains inclus) entre eux et avec leur environnement" (p.2).

On peut donc penser aux savoirs des anciens racontant leurs chasses ou accompagnant les plus jeunes dans une collecte de végétaux, par exemple.

Certains auteurs amènent une nuance importante entre les savoirs des anciens et ceux acquis par l'expérience. Selon Berkes et Folke (1998), puis Olsson et Folke (2001), il est bon de différencier les TEK des LEK (Local Ecological Knowledge).

Les connaissances écologiques locales correspondent à :

"L'expertise locale de gens ayant une relation moins importante avec l'environnement que les autochtones mais ayant la sagesse, l'expérience et des pratiques adaptées aux écosystèmes locaux" (p.2) [traduction libre].

L'expression *Current Local Knowledge* traduisible par "connaissances locales actuelles" est également employée par certains auteurs pour parler des LEK, tout comme "tradition orale", "connaissances indigènes" ou "connaissances locales ou communautaires" (Johannes, 1989, cité dans Gilchrist, Mallory et Merkel, 2005, p.3).

Mais avant d'aller plus loin, il convient s'interroger sur la relation que LA science entretient avec ces savoirs traditionnels que constituent les TEK. Dans l'optique d'y voir plus clair, nous avons réalisé une analyse *a posteriori* et une synthèse critique, permettant de répondre aux quatre questions suivantes : 1) Quelle est la part des savoirs traditionnels dans les travaux scientifiques ? 2) Comment les sciences dites conventionnelles perçoivent-elles ces savoirs traditionnels ? 3) Une intégration des

deux types de savoirs (scientifiques et traditionnels) est-elle possible dans le contexte scolaire ? 4) Une intégration des deux types d'apprentissage (formel et informel) est-elle souhaitable dans le contexte scolaire du Nunavik ?

Pour bien circonscrire le questionnement amorcé, il convient de définir *le savoir* et les *savoirs traditionnels*, puis les concepts d'*apprentissages formels* et *informels*.

Des nombreuses définitions présentées par Legendre (2005), nous retenons que le savoir est :

"un ensemble de connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience" (p.1202).

Cette connaissance provient partiellement des autres (par l'enseignement reçu de l'école ou des anciens) mais également de soi à travers les acquis attribuables à l'expérience. Il est intéressant d'ajouter qu'un savoir est également l'action de mettre en pratique ces savoirs (appris et acquis), ce qui inclut les savoirs propres, fruits de l'expérience.

Pour sa part, l'éducation formelle :

"[...] désigne l'enseignement dispensé dans le système des écoles [...] et autres établissements d'enseignement organisés qui constitue normalement une "échelle" continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes et débute à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans" (Maulini et Montandon, 2005, p.14),

tandis que l'éducation informelle :

" [...] peut avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement et s'adresser à des personnes de tous âges. Elle peut, selon les contextes nationaux, comprendre des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des enfants non scolarisés ou encore à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale. Les programmes d'éducation non formelle ne se conforment pas nécessairement au système de "l'échelle" ; ils peuvent être de durées diverses et être ou ne pas être sanctionnés par un certificat des acquis de l'apprentissage effectué" (Maulini et Montandon, 2005, p.14).

Du savoir... au rapport aux savoirs

Le "rapport au savoir" est un concept mis au point par Charlot (1997-2005) qui le relie d'emblée à la position sociale qu'occupe l'enseignant auprès de l'élève. Si cette position sociale est de nature à influencer le rapport en question, pour plusieurs élèves, le savoir n'aurait de sens que dans la mesure où il satisfait un désir de consommation. Comme le souligne l'auteur, reprenant les propos tenus par des élèves fréquentant des écoles de banlieue :

" Savoir permet d'avoir des diplômes, donc un bon métier, donc de l'argent, donc un bon avenir et une belle vie" (Charlot, 1995, p.55 ; cité dans Tondreau et Robert, 2011, p.257).

En partant des données d'enquête de Rochex (1996), on distingue trois registres de rapports aux savoirs scolaires chez les élèves, tous rattachés à des processus cognitifs en fonction de leur expérience scolaire vécue.

Dans un premier registre, Rochex constate que le rapport aux savoirs scolaires est en partie conditionné par le sens et la valeur que l'élève donne à ses savoirs.

Dans un deuxième registre, le rapport aux savoirs scolaires réfère au plan cognitif, soit ce qui relève des processus internes inhérents à la perception, à la mémorisation, au raisonnement, à la conceptualisation, etc.

Le troisième registre concerne plus particulièrement les élèves en difficulté scolaire qui peinent à percevoir la spécificité des disciplines scolaires (la grammaire, les mathématiques, etc.) qui va au-delà d'une vision du travail scolaire s'apparentant à une succession d'exercices morcelés qui n'ont pas nécessairement de lien ou de sens entre eux (Tondreau et Robert, 2011, p.258).

Nous retenons cinq éléments de la typologie de Beaucher, Beaucher et Moreau (dans cet ouvrage) en ce qui a trait à cette vision du travail scolaire lorsque perçue de façon adéquate :

- 1) Concrètement, la relation qu'entretient l'élève avec le savoir en est une où s'entrecroisent le plaisir et le goût d'apprendre, deux aspects qu'il est primordial de considérer. Comme Laterrasse (2002, cité dans Beaucher *et al.*, dans cet ouvrage) l'a souligné, l'étude du rapport au savoir exige d'appréhender "le sens des apprentissages avec ses affects de plaisir et de déplaisir, de goûts et de dégoûts", et cela à travers la médiation de "divers partenaires éducatifs". Cette relation est marquée par l'environnement et les individus que côtoie l'adolescent. Il s'agit donc là d'une des premières dimensions à retracer dans les propos des Inuits rencontrés dans le cadre de cette étude.
- 2) La subjectivité de l'élève face à ce qu'il a appris antérieurement et à ce qu'il croit apprendre doit être prise en compte, alors que "le sens est aussi lié à ce que l'élève pense apprendre au contact des savoirs et des activités scolaires" (Jellab, 2001, p.12). Or, Charlot, Bautier et Rochex (1992) soutiennent que les sujets n'écrivent dans leur bilan de savoir que ce qui leur semble important. Il y a dans ce cas une nuance à établir entre ce qui semble intéressant pour les élèves et ce qu'ils jugent important.
- 3) Le rapport au savoir prend une dimension plus riche lorsque l'on interroge les sujets sur ce que signifie "apprendre" pour eux. Cette dimension est particulièrement prégnante dans les idéaltypes de rapports aux savoirs de Charlot *et al.* (1992) puisqu'ils sont nommés d'après la façon dont les sujets se représentent l'apprentissage, à la manière d'un extrait de *verbatim*. Toutefois, si la représentation de l'apprentissage au sens large des sujets contribue à la compréhension du rapport au savoir, il importe également de connaître leur position sur le type d'apprenant qu'ils considèrent être. Ainsi, la représentation du soi-apprenant est une dimension centrale dans l'abord du concept. Dans le contexte de cet article, les deux derniers éléments nous intéressent plus particulièrement.

- 4) En tant qu'être social évoluant dans des milieux familial, communautaire, amical et scolaire, l'élève construit son rapport au savoir en relation avec les autres. Ces autres, ce sont les membres de la famille, les enseignants, les pairs en particulier (Jellab, 2001) et les autres figures d'autorité qui transmettent de façon plus ou moins consciente (formelle et informelle) leur propre rapport à l'apprentissage ou du moins, influent sur l'évolution du rapport au savoir des jeunes. Rochex (1995) considère l'influence de la famille particulièrement importante en ce qui a trait au sens qui sera alloué à l'expérience scolaire vécue, tandis que Dubet, Cousin et Guillemet (1991) croient que les lycéens, notamment ceux en difficulté, sont particulièrement dépendants à l'égard des enseignants. Également, comme le soulignent Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, (1996) ainsi que Charlot *et al.* (1992), la plupart des humains n'apprennent qu'en relation avec autrui. Ils construisent leur subjectivité par la confrontation avec leur environnement social. Il devient alors pertinent de distinguer, parmi les dimensions du rapport au savoir, cette influence, ou du moins la présence de ces personnes dans l'apprentissage des jeunes. Les communautés inuites constituent un lieu de choix pour répondre à ces questions.
- 5) Finalement, lorsque les auteurs traitent du rapport au monde (Charlot *et al.*, 1992 ; Charlot, 1997/2005) comme élément constitutif du rapport au savoir, ils soulèvent tous l'importance de l'environnement politique, économique et social dans lequel évoluent les sujets. Comme en attestent les idéaltypes de Charlot *et al.* (1992), le rapport au savoir ne se développe pas de la même façon selon le milieu socio-économique des jeunes ou leur origine ethnique. Cette dimension se traduit également par la compréhension qu'ont les sujets de leurs possibilités en tant que citoyens de s'insérer dans la société à laquelle ils appartiennent.

En guise de synthèse rapide, retenons que l'opérationnalisation du rapport au savoir en contexte inuit se traduit par l'identification des savoirs, notamment traditionnels, avec lesquels les élèves du secondaire ont à composer. C'est pourquoi, dans le traitement secondaire des résultats des entretiens, les répondants (ici les aînés) transmettent leurs connaissances traditionnelles sur les changements climatiques. Comme plusieurs jeunes de la communauté ont dans leur entourage proche un aîné, l'École ne peut faire fi de cette richesse culturelle.

Ces dimensions, tout en étant adaptables à différents contextes de recherche, permettent de décrire et d'analyser la nature du rapport au savoir des adolescents. Avant de présenter nos données de recherche qui traduisent la valeur scientifique de ces dimensions, il est nécessaire de faire le point sur les modalités méthodologiques ayant permis de recueillir les données relatives à chacune de ces dimensions.

Des éléments de méthodologie

Comme nous l'avons souligné dès le départ, les résultats retenus ici à la base de cette réflexion sont ceux issus d'un traitement secondaire et à visée ethnographique d'une collecte de données effectuée dans le cadre d'une recherche sur la perception des Inuits en lien avec les changements climatiques et leurs effets sur la végétation. Plus particulièrement, la recherche a été conduite sur la question des changements climatiques et leurs effets sur les petits fruits dans trois communautés inuites du Nord québécois (Gérin-Lajoie *et al.*, soumis). Dans chaque communauté, des experts locaux ont été identifiés par les interprètes et les représentants de la communauté comme des personnes potentiellement "intéressantes" pour les entretiens. Presque autant d'hommes que de femmes ont été rencontrés en raison de leur expertise complémentaire. En effet, les hommes ont généralement une meilleure connaissance des facteurs climatiques et du comportement animal alors que les femmes en connaissent davantage sur la végétation, notamment sur les petits fruits. Au total, 46 personnes ont été rencontrées de 2007 à 2009, 19 hommes et 27 femmes dont l'âge variait entre 44 et 87 ans.

Globalement, six thèmes ont guidé les entretiens. Dans l'ordre, nous retrouvons : 1) la cueillette des petits fruits, 2) la quantité, la distribution, etc. des arbres, arbustes, mousses et lichens, 3) les facteurs environnementaux qui influencent la croissance des plantes, 4) les modifications de l'environnement (*landscape*), 5) les animaux, plus particulièrement les insectes et 6) les facteurs humains relatifs aux changements climatiques.

Même si, au départ, les biologistes chargés de mener ces entretiens n'avaient pas envisagé de recourir à des méthodes de collecte venant des sciences sociales, notre analyse *a posteriori* nous permet de croire que leur méthode s'approche de l'ethnographie puisqu'il s'agit :

"[...] d'une approche de recherche issue de l'anthropologie qui consiste à observer, à décrire, à documenter et à analyser les styles de vue ou les tendances particulières d'un groupe de personnes à l'intérieur d'une culture ou d'une sous-culture" (Leininger, 1985, cité dans Fortin, 2010, p.273).

En éducation, les recherches ethnographiques sont relativement fréquentes. Dans le cas présent et à la lumière de l'objet étudié, cette méthodologie nous a paru la plus féconde pour nos besoins. Pour Fortin (2010),

"L'étude ethnographique requiert l'immersion totale du chercheur dans la vie quotidienne des membres du groupe afin qu'il puisse saisir, par les observations et les entretiens, ce que sont les croyances, les valeurs et les conduites qui façonnent le comportement du groupe. Le chercheur devient un participant actif, ce qui lui permet de dégager une certaine vision sur la culture existante" (p.213).

Du fait des frais de déplacement très élevés et des conditions météorologiques capricieuses, il devient difficile de viser une immersion totale pendant un séjour suffisamment longtemps.

Discussion des principaux résultats : constats et postulats

Les curricula, que ce soit en sciences et technologie ou en général, ne peuvent passer outre des connaissances traditionnelles. Voilà pourquoi les contenus enseignés à la Commission scolaire Kativik subissent certaines transformations, une sorte d'adaptation du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004). Nous osons avancer qu'il en dépend de la réussite et de l'intérêt des jeunes à l'égard de l'école qui, rappelons-le, est une institution le plus souvent dirigée par des "blancs" du sud, à tout le moins au secondaire. Nous retenons quatre constats à la suite de nos analyses de type ethnographique et à la base de l'élaboration des pistes de solutions proposées.

- 1) La connexion des jeunes avec leur environnement doit se faire le plus possible par l'intermédiaire de leur langue maternelle (vocabulaire, savoir local, intégration des aînés, etc.), ce qui est rarement le cas actuellement puisque les enseignants du secondaire ne sont pas des Inuits. Il faut toutefois souligner qu'un effort est consenti par la commission scolaire Kativik pour traduire certaines activités dans les trois langues, à savoir l'inuktitut, l'anglais et le français.
- 2) Il semble que le regard des jeunes envers leurs aînés (grands-parents avec qui ils cohabitent souvent) change lorsque les entretiens sont réalisés en présence de ces derniers. Qui plus est, la vision des parents face à l'école est également modifiée lorsque les aînés sont impliqués.
- 3) Le phénomène d'adoption (enfants chez les oncles, tantes, grands-parents, etc.) est encore très fréquent dans les communautés nordiques. Or, le rôle des aînés est négligé au regard de la réussite scolaire des jeunes et de leur rapport aux savoirs (impact sur les jeunes et sur les parents). Les jeunes éduqués par des aînés sont souvent mieux encadrés. Nos résultats ne nous permettent toutefois pas de conclure, hors de tout doute, de l'effet de l'encadrement quant à la réussite scolaire.
- 4) L'implication des aînés est la clé pour qu'un projet fonctionne dans les communautés inuites, selon les Inuits. Le charisme est encore très important d'un point de vue communautaire et social, notamment dans le choix et la signification des prénoms, des débats politiques, etc.

Les critiques envers l'éducation demeurent nombreuses : la faiblesse des programmes, le déficit pédagogique, le manque de moyens et un financement insuffisant des programmes communautaires, l'incohérence des cursus, le manque de formation des enseignants et le fort taux de roulement du personnel. Autant de facteurs qui conduisent à l'échec scolaire, au décrochage des élèves et provoquent l'inquiétude des parents qui s'interrogent sur la pertinence d'une éducation menant à un diplôme étant donné les débouchés limités dans la communauté (les postes très qualifiés restant occupés par des non-Inuits). Inquiétude d'autant plus fondée que la place secondaire accordée aux anciens⁴ ne laisse que peu d'espace aux habiletés nécessaires et aux connaissances environnementales indispensables pour

vivre en Arctique, cela sans oublier les craintes toujours légitimes de la perte de la langue et de la culture inuites.

Si l'école est mieux acceptée, ce dont témoigne l'implication des parents dans les institutions scolaires, les Inuits estiment qu'elle interfère encore avec d'autres modes de transmission des savoirs. Pourtant, cela n'est-il pas dû justement à une différence fondamentale de conception de l'éducation et de l'individu ? Les Inuits, en effet, privilégient l'observation à l'accumulation des savoirs et valorisent en ce sens l'autonomie de la personne. Ils délaissent ainsi la théorie au profit d'un apprentissage expérientiel. Ce pragmatisme, qui tend à privilégier l'expérience et la participation des aînés, n'est pas toujours très bien admis par les hérauts de l'institution scolaire, institution qui a parfois creusé le fossé entre les générations. En conséquence, il reste à mettre en place un enseignement bilingue, voire trilingue, plus respectueux des valeurs et des traditions.

Si nous devons conclure et proposer des pistes de solution

Nous venons de le voir, un modèle éducatif inuit calqué sur le modèle du "sud" ne prenant pas *suffisamment* en compte les caractéristiques culturelles incluant celles du rapport aux savoirs ne peut pas fonctionner. Dans les rapports aux savoirs discutés ici, il y a entre autres le rapport aux savoirs des élèves, le rapport à l'éducation des parents et à leur vécu, le rapport aux connaissances écologiques peu intégrées (aînés et autres experts), aux facteurs des langues seconde et tertiaire, au complexe d'infériorité culturelle par rapport aux Blancs, au mode d'apprentissage informel ou traditionnel des Inuits (observer, ne pas poser de questions) par rapport à l'apprentissage formel (scolaire), à l'intégration de projets concrets (*hands on*) et significatifs en lien avec leur environnement, pour ne nommer que ceux-là.

Ces observations sont en étroite relation avec les cinq éléments discutés plus haut, à savoir : 1) le plaisir et le goût d'apprendre, 2) ce qui est intéressant et important d'apprendre, 3) ce que signifie réellement "apprendre", 4) la construction du rapport au savoir en relation avec les autres et 5) l'importance de l'environnement politique, économique et social dans lequel évoluent les sujets, ici les jeunes Inuits.

Notre recherche comporte certaines limites, dont l'analyse *a posteriori* des données auprès des personnes âgées sur leur perception des changements climatiques. Dans nos prochaines études ethnographiques, il serait pertinent de centrer notre objet sur le rapport aux savoirs et de questionner davantage la relation entre la famille et l'élève, puis entre les apprentissages formels (ceux de l'école) et les apprentissages informels en provenance de la famille. Cette tension mérite d'être mieux questionnée pour bien comprendre les tenants et aboutissants de la culture inuite. En attendant et à la lumière de nos connaissances, nous développons des projets qui, selon nous, sont susceptibles de répondre aux réels besoins de la communauté, plus particulièrement à ceux des élèves, des enseignants et des chercheurs du "sud".

La vie en communauté et l'importance du territoire : un projet réponse à ces besoins

Nombreuses sont les recherches, dont celle de Pearce *et al.* (2011), à avoir documenté l'importance de la vie en communauté chez ces peuples nordiques connus sous l'appellation générale "autochtones". Parmi les solutions que nous avançons, il y a certainement la formation d'enseignants inuits afin qu'ils puissent à leur tour retourner dans leur village pour former les élèves en respectant le programme québécois tout en prenant en compte les valeurs, la culture et les traditions inuites. Actuellement, la très grande majorité du personnel de la Commission scolaire Kativik, à savoir les enseignants du secondaire, les conseillers pédagogiques, etc. sont des "Blancs du sud". Il faut, pensons-nous, redonner un certain pouvoir aux Inuits dans ce rapport aux savoirs, afin que l'éducation informelle regagne le terrain perdu au profit de l'éducation formelle.

Une autre solution est de travailler avec les gens de la communauté pour tenter de répondre aux besoins exprimés. Il y aurait lieu de poursuivre des projets amorcés par le Centre d'études nordiques (CEN)⁵ sur le savoir inuit. En 2006, les aînés de Mittimatalik, Nunavut, avaient exprimé le désir que le savoir récolté soit partagé avec la jeune génération de la communauté. L'idée est donc venue d'organiser un camp aînés-jeunes dans un endroit traditionnel où a lieu la chasse à l'oie. Cette proposition a été reçue avec un grand enthousiasme par la communauté.

De notre côté, l'un des buts du projet *La science au Nunavik, un apprentissage des élèves du secondaire en lien avec leur territoire* est justement de rendre les sciences et la technologie concrètes et signifiantes pour les jeunes Inuits en les impliquant dans la collecte de véritables données de recherche liées à leur environnement et aux problématiques qui en découlent. Les jeunes Inuits pourront ainsi contribuer aux suivis environnementaux à long terme et à une meilleure compréhension des écosystèmes nordiques québécois dans un contexte de changements climatiques.

L'implication des jeunes se fait à travers différentes situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) intégrées aux cours de science et technologie. Les deux premières SAÉ ont été développées par des scientifiques pour les élèves de niveau secondaire du Nunavik, en collaboration avec des spécialistes en didactique des sciences, de la Commission scolaire Kativik et de l'Institut culturel Avataq. Elles portent sur le suivi de la productivité des petits fruits et le suivi du couvert de glace. Les données sont recueillies selon des protocoles standards développés par des scientifiques et fournis aux élèves dans le cadre des SAÉ. À travers ces différentes activités de savoir formel, les jeunes sont invités à mener des entretiens avec leurs familles afin de considérer et d'intégrer le savoir informel.

Le Portail Internet *Avativut*⁶, qui signifie "notre environnement" en Inuktitut, permet la saisie, la consultation et l'archivage des données récoltées lors des SAÉ dans toutes les communautés du Nunavik. La base de données ainsi créée prendra de la valeur avec le temps en plus de contribuer à l'archivage de l'état de l'environnement en temps réel, un peu à l'image d'une "mémoire environnementale instantanée". Essentiellement, le Portail vise à réseauter les communautés, plus particulièrement les jeunes puisqu'ils auront à entrer des données provenant de leurs observations.

Ainsi, les jeunes des autres villages pourront y accéder et comparer les données de leur village avec celles des autres. Éventuellement, ils pourront également accéder à des vidéos ainsi qu'à des contacts avec des chercheurs pour répondre à leurs questions concernant les changements climatiques et les métiers et professions liés à l'écologie au sens large. Ce Portail pourrait ainsi contribuer à amoindrir la tension relevant du rapport aux savoirs. Rappelons qu'à cet effet, il vise notamment à mettre à contribution tant les savoirs traditionnels que les savoirs scientifiques, et ce, même si selon certains chercheurs tels Brook et McLachlan, (2005), les études écologiques qui utilisent les connaissances traditionnelles génèrent des résultats variés et contradictoires lorsque mis en parallèle avec des résultats scientifiques. Quoi qu'il en soit, l'implantation de ces SAÉ dans le curriculum en Sciences et Technologie de la Commission scolaire Kativik se fera en 2012-2013 (petits fruits) et 2013-2014 (glace) en espérant que les savoirs traditionnels pourront être au service des savoirs scientifiques.

Références bibliographiques

- Ballard Heidi L., Fernandez-Gimenez Maria E., Strutevant et Victoria E. "Integration of local ecological knowledge and conventional science: a study of seven community-based forestry organization in the USA", *Ecology and Society*, 13(2) : 37, 2008, consulté sur Internet URL : <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss2/art37/>.
- Beaucher Chantal, Beaucher, Vincent et Moreau, Daniel. "Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir", *Esprit Critique*. vol. X, no. y, 2012, A-B.
- Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine et Mosconi Nicole. *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996, 358 pages.
- Berger Paul. *Adaptations of EuroCanadian schools to Inuit culture in selected communities in Nunavut*. Unpublished master's thesis, 2001, Lakehead University, Thunder Bay, Ontario, Canada.
- Berger Paul. "Inuit language, culture, and parental engagement in schooling in one Nunavut community", *Canadian Journal of Native Education*, 32(1), 2009a, 73-92.
- Berger Paul. "Eurocentric roadblocks to school change in Nunavut", *Inuit Studies*, 33(1-2), 2009b, 55-76.
- Berkes Fikret et Folke Carl. (Ed.). *Linking Social and Ecological Systems: Management Practices and Social Mechanisms for Building Resilience*, Cambridge University Press, New York, 1998, 476 pages.
- Brook Ryan K. et McLachlan Stephane M. "On using expert-based science to "test" local ecological knowledge", *Ecology and Society*, 10 (2): r3, 2005, consulté sur Internet URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol10/iss2/resp3/>
- Charlot Bernard, Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, 208 pages.
- Charlot Bernard. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Coll. Anthropos, Paris, Économica, 1997/2005, Quatrième édition, 112 pages.
- Commission scolaire Kativik, 2012, consulté sur Internet URL: <http://www.kativik.qc.ca/fr/>

Dubet François, Cousin Olivier et Guillemet Jean-Philippe. "Sociologie de l'expérience lycéenne", *Revue française de pédagogie*, no. 94, 1991, p. 5-12.

Fortin Marie- Fabienne (avec la collaboration de Johanne Gagnon). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Chenelière Éducation, Deuxième édition, 2010, 632 pages.

Gagnon Catherine A., et Berteaux Dominique. "Integrating traditional ecological knowledge and ecological science: a question of scale", *Ecology and Society*, 14(2): 19, 2009, [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art19/>

Gérin-Lajoie José, Lévesque Esther et Cuerrier Alain. (en préparation), "Inuit Perception of climate change in Nunavik, Quebec, using a quantitative approach", *Human Ecology*.

Gilchrist Grant, Mallory Mark et Merkel Flemming. "Can local ecological knowledge contribute to wildlife management? Case studies of migratory birds", *Ecology and Society*, 10(1): 20, 2005, [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol10/iss1/art20/>

Gilchrist Grant et Mallory Mark. "Comparing expert-based science with local ecological knowledge: what are we afraid of? ", *Ecology and Society*, 12(1): r1, 2007 [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol12/iss1/resp1/> [consulté le 2 mars 2012]

Jellab Aziz. *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris, Presses universitaires de France, 2001, 232 pages.

Legendre Raynald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005, Troisième édition, 1554 pages.

Maulini Olivier et Montandon Cléopâtre. "Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? " dans O. Maulini et C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 9-35), Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives), 2005.

Ministère de l'Éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec, Gouvernement du Québec, 2004.

Lukasi Nappaaluk. Interview conducted by Alain Cuerrier and José Gérin-Lajoie in Kangiqsujuaq in August 2007.

Pearce Tristan, Wright Harold, Notaina Roland, Kudlak Adam, Smit Barry, Ford D, James et Furgal Christopher. "Transmission of Environmental Knowledge and Land Skills among Inuit Men in Ulukhaktok, Northwest Territories, Canada", *Human Ecology*. 39(3), 2011, p.271-288.

Plourde Chantal, Brunelle Natacha et Landry Michel. *Alcohol and drug use in Nunavik: Converging views on the future. Inuit's viewpoints and the researchers' perspective*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2011, 137 pages.

Riseth J.A., Tømmervik H., Helander-Renvall E., Labba, N., Johansson C., Malnes E., Bjerke J.W., Jonsson C., Pohjola V., Sarri L.-E., Schanche A., Callaghan T.V. "Sámi traditional ecological knowledge as a guide to science: snow, ice and reindeer pasture facing climate change", *Polar Record*, Cambridge University Press, 2010, p. 1-16.

Rochex Jean-Yves. "Difficultés et réussites scolaires", *Panoramiques*. Les jeunes en difficultés, no. 26, 1996, p. 97-102.

Rochex Jean-Yves. "Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires", *Orientation scolaire et professionnelle*, 24(3), 1995, p. 341-359.

Statistiques Canada. *Peuples autochtones. 2010*, [online] URL: <http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/theme-theme.action?pid=10000&lang=fra&more=0> [consulté le 22 octobre 2011].

Tondreau Jacques et Robert Marcel. *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Éditions CEC, 2011, Deuxième édition, 369 pages.

Werquin Patrick. *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*, 2010, Les publications de l'OCDE, 100 pages.

Notes de fin

- 1) Selon Statistiques Canada (2010) et la Commission scolaire Kativik, entre 50 % et 75 % de jeunes Inuits ne complètent par leur 5^e secondaire qui, au plan social, est reconnu au Canada comme un "passeport pour la vie".
 - 2) TEK en anglais pour *Traditional Ecological Knowledge*.
 - 3) "L'analyse ethnographique des données consiste essentiellement dans le traitement des notes de terrain et des entrevues non dirigées. Elle débute par la prise de notes sur le terrain et se termine par l'interprétation et la rédaction d'un rapport" (Munhal, 2007 ; cité dans Fortin, 2010, p.469). L'analyse et l'interprétation se font en parallèle. Au cours de ce processus d'analyse et d'interprétation, le chercheur peut faire des déductions et discuter de la signification possible des données. "L'ethnographie utilise principalement l'analyse qualitative de contenu pour induire des thèmes ou des tendances" (Munhal, 2007, cité dans Fortin, 2010, p.469). Les codes représentant des significations similaires ainsi que des thèmes liés à un même domaine d'analyse sont regroupés en catégories plus abstraites. "Des relations sont établies entre les catégories conceptuelles afin de dégager les tendances du groupe ou des personnes en matières de comportement" (Burns et Grove, 2009, cités dans Fortin, 2010, p.469).
 - 4) Tel que mentionné précédemment, le rapport au savoir des parents exerce une grande influence sur celui de leurs jeunes. Or dans le contexte inuit, ce rapport au savoir des parents est souvent teinté d'expériences négatives comme la relocalisation et les écoles résidentielles. Ces événements ont créé des traumatismes intergénérationnels qui ont encore un très grand impact social, se répercutant nécessairement au niveau scolaire.
 - 5) <http://www.cen.ulaval.ca/>
 - 6) <http://www.cen.ulaval.ca/avativut/>
- Pour en connaître davantage sur la culture inuite, le lecteur est invité à consulter le site : http://www.unesco.org/culture/fr/indigenous/Dvd/inuit_savoir.html

Épistémologie spécifique à la biologie : rapports aux savoirs disciplinaires et perspective d'obstacles à la compréhension du vivant

Simard Catherine,

Université du Québec à Rimouski, Canada.

Harvey Léon,

Université du Québec à Rimouski, Canada.

Samson Ghislain,

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

Résumé

Les savoirs en biologie ont connu un essor considérable au cours de ces dernières années. À cet effet, nous nous interrogeons sur les rapports aux savoirs spécifiques à la biologie entretenus actuellement par les enseignants et les apprenants dans le cadre de l'enseignement des sciences au primaire et au secondaire. Plus précisément, nous nous questionnons sur leurs croyances relatives à la compréhension des phénomènes du vivant qui modulent leurs rapports aux savoirs biologiques. C'est sous une approche historico-épistémologique et sous un angle didactique que cet article propose de mettre en relief des croyances paradigmatiques pouvant influencer les rapports aux savoirs des enseignants d'une part et des apprenants d'autre part. À cet effet, nous avons revisité l'épistémologie de la discipline et circonscrit un ensemble de croyances marquant l'histoire de la biologie dont l'animisme, le finalisme, le vitalisme, le fixisme, l'évolutionnisme darwinien, le déterminisme et l'interactionnisme. Cette recension des écrits a permis de dégager et rendre explicite ces croyances qui coexistent auprès de différentes populations (enseignants et apprenants). Ces rapports aux savoirs biologiques, orientés vers l'identification de croyances du vivant en tant qu'obstacles, suggèrent que des moyens didactico-pédagogiques particuliers soient mis en place afin de favoriser le développement de croyances en adéquation avec les connaissances actualisées en biologie.

Mots clés : biologie, croyance, épistémologie spécifique, obstacle, rapports aux savoirs

L'épistémologie a comme spécificité d'étudier la pensée et les conceptions sur la nature du savoir (Hofer, 2004). Elle explore les limites, les sources et la nature des connaissances construites par l'humain (Le Moigne, 1995). En sciences de l'éducation, nombre d'études s'intéressent à l'épistémologie en regard aux savoirs savants d'enseignants en exercice ou en formation (Désautels et Larochelle, 1994 ; Lebrun et Lenoir, 2001 ; Riopel, 2005 ; Therriault, 2008). Les études en épistémologie générale explorent le « rapport au savoir » au singulier. On investit alors la conception de la science au sens large, ce qui exprime un caractère interdisciplinaire. Sous une perspective didactique, des travaux valorisent plutôt une épistémologie spécifique associée aux différentes disciplines et qui reconduit les savoirs disciplinaires (Albe et Venturini, 2002 ; Bronner, 2007 ; Lebrun et Lenoir, 2001). L'introduction de la notion de « rapports aux savoirs » au pluriel est évoquée en raison de la définition donnée par Caillot (2001) où la forme au pluriel fait allusion, dans un contexte didactique, à la relation qu'un enseignant (ou un élève) entretient avec tel ou tel savoir disciplinaire qui diffère selon le domaine disciplinaire (physique, biologie, mathématique, etc.).

Dans le domaine de la biologie, l'objet des savoirs spécifiques est le « vivant » et plus précisément, les phénomènes du vivant. Différentes acceptations sont utilisées afin de cerner les rapports aux savoirs entretenus par les enseignants (en pratique ou en formation) ou les élèves relatifs à ces savoirs sur le vivant : idéologie (Castéra *et al.*, , 2007; Clément, 2004), conception (Quessada *et al.*, 2007), représentation (Hrairi et Coquidé, 2002 ; Mignon et Closset, 2004) ou croyance (Bronner, 2007 ; Clément et Quessada, 2008 ; Hokayem et Boujaoude, 2008 ; Miller *et al.*, 2006 ; Monchamp, 1997 ; Rumelhard, 1997). Ces rapports au vivant, appréhendés sous différents concepts, moduleront l'appropriation des savoirs biologiques et influenceront, ultérieurement, la compréhension du vivant. À cet effet, certaines croyances du vivant ont été reconnues en tant qu'obstacles à la compréhension de nouveaux concepts biologiques. Tel que mentionné par Clément (2004), des croyances peuvent persister malgré leur réfutation et entraver l'apprentissage de concepts expliquant le vivant. Ainsi, l'histoire du vivant est marquée non seulement des croyances évolutionniste et déterministe, plus couramment étudiées, mais également des croyances finaliste, animiste, vitaliste, fixiste, interactionniste, etc. (Dupouey, 1997). Un intérêt manifeste pour les croyances évolutionniste et déterministe est illustré par un plus grand nombre d'études traitant du sujet (Atlan, 1999 ; Clément *et al.*, 2008 ; Fortin, 2008 ; Gregory et Ellis, 2009 ; Hrairi et Coquidé, 2002 ; Miller *et al.*, 2006). Quant aux croyances animiste, vitaliste, finaliste et interactionniste, telles que définies dans cet article, elles ont été marginalement traitées ou discutées dans le contexte éducatif français et québécois (Bronner, 2007; Fortin, 2008 ; Mignon et Closset, 2004 ; Monchamp, 1997; Rumelhard, 1997; Thouin, 1998).

Cet article propose de porter un regard sur ces croyances paradigmatiques du vivant susceptibles, pour certaines d'entre elles, de faire obstacle dans la compréhension du vivant. La présence de ces obstacles chez l'enseignant pourrait l'influencer au point de proposer ses propres croyances, à son insu, lors du développement de compétences disciplinaires chez l'élève et nuire à leur apprentissage (Castéra et Clément, 2009 ; Favre et Versils, 1997; Kachkar, 2010 ; Monchamp, 1997 ; Peterfalvi, 1997). D'où l'importance de se donner des conditions

nécessaires pour que les enseignants puissent avoir une portée réflexive et critique sur leurs propres rapports aux savoirs disciplinaires par le biais de leurs croyances du vivant, de façon à en prendre conscience. Ainsi, ils seront en mesure de les confronter aux savoirs actualisés en biologie et dans leur pratique enseignante. Ou encore, si ces obstacles sont présents chez l'élève, les dispositifs pédagogiques se doivent d'être en mesure de cibler ces obstacles potentiels et créer des « conflits cognitifs ou socio-cognitifs » chez l'élève (Astolfi et Peterfalvi, 1993). Par conséquent, l'objectif de cet article est de dégager un ensemble de croyances spécifiques au vivant pouvant potentiellement coexister chez les enseignants ou les élèves. En vue de cela, l'approche historico-épistémologique est un préalable. Dans un premier temps, un ensemble de croyances dont l'animisme, le finalisme, le vitalisme, le fixisme, l'évolutionnisme, le déterminisme et l'interactionnisme, est revisité dans la section « Croyances paradigmatiques du vivant ». Dans un second temps, dans la section « Croyances sur le vivant et l'enseignement », l'effet des croyances sur la compréhension du vivant est explicité par le biais d'études menées auprès d'enseignants (en exercice ou en formation) et/ou d'élèves.

Croyances paradigmatiques du vivant

Afin de mieux cerner les croyances paradigmatiques dans l'épistémologie de la biologie, les concepts de paradigme, croyances paradigmatiques et épistémologie de la biologie seront discutés. Ces concepts chapeautent l'histoire du vivant et le développement des savoirs spécifiques.

Paradigme et croyance paradigmatique

Le paradigme d'une discipline fait référence à une communauté « porteuse » d'objectifs, de présupposés, de valeurs, de croyances, de savoirs communs qui deviennent des normes pour une discipline donnée et qui la définissent par une approche semblable de la réalité (Kuhn, 1970). Le paradigme disciplinaire construit donc une certaine vision qui, par conséquent, induit un « monde » et délimite le jeu des possibles dans la recherche des solutions (Fourez, 2003 ; Rumelhard, 2005). Lévy (1994) énonce qu'un paradigme est :

« L'ensemble de croyances qui donnent à une discipline la possibilité d'identifier, de structurer, d'interpréter et de solutionner des problèmes disciplinaires définis et particuliers » (p.94).

La croyance est un concept central et déterminant dans le choix d'un paradigme, puisque ce dernier est formulé « en fonction de construits sur lesquels les individus et les groupes enracinent leur croyance en ce qu'ils font » (Lévy, 1994, p.95).

Dans cet article, le terme « croyance » réfère à l'expression « croyance paradigmatique » qui évoque une croyance du vivant identifiée à un paradigme, à une période historique donnée. L'épistémologie de la biologie, constituée également d'une épistémologie de la génétique, a guidé notre démarche afin de répertorier un ensemble de croyances qui permet d'appréhender les rapports aux savoirs disciplinaires entretenus par un individu.

Épistémologie de la biologie

La biologie désigne aujourd'hui :

« L'ensemble des disciplines qui œuvrent dans la connaissance rationnelle des phénomènes vivants » (Dupouey, 1997, p.10).

L'histoire de la biologie repose essentiellement sur des changements successifs de

la conception du vivant en fonction de l'implication de la matière inerte, des visions temporelle et historique du vivant. Tel qu'articulé par Jacob (1981) : « Les êtres vivants sont en fait des structures historiques » (p.4) dont témoigne l'épistémologie de la biologie par le nombre de croyances qui ont structuré notre compréhension du vivant selon les époques. Malgré la réfutation de la plupart des croyances ayant marqué l'histoire de la biologie, certaines peuvent persister malgré l'avancée des savoirs scientifiques (Clément, 2004). Conscients que cet ensemble de croyances circonscrites proposé dans cet article est une représentation partielle de l'histoire de la biologie, nous considérons tout de même qu'il a été marquant pour le développement des savoirs sur le vivant. Nous exposons donc sept croyances sur le vivant, dont l'animisme, le vitalisme, le finalisme, le fixisme, l'évolutionnisme darwinien, le déterminisme et l'interactionnisme.

Les questionnements sur le vivant furent amorcés par les penseurs présocratiques du VI^e-V^e siècle avant Jésus-Christ. La connaissance du vivant, selon les époques, peut hésiter entre différents courants épistémologiques (différentes croyances paradigmatiques). Il n'y a donc pas qu'un seul type d'explication pour rendre compte des phénomènes observés en biologie (Morange, 2005). Illustré par l'épistémologie de la biologie, ceci explique que la construction de la connaissance peut être reconduite sous différentes croyances à une même période donnée.

Croyances métaphysiques : animisme et vitalisme

Les croyances animiste et vitaliste impliquent l'apport d'éléments métaphysiques pour expliquer la vie. Hrairi et Coquidé (2002) catégorisent ces croyances dans le registre d'une vision « magique » de la vie, représentant une pensée primitive expliquant les phénomènes naturels par des forces obscures.

L'animisme, introduit par Aristote (384-322), conçoit la biologie comme « la science de corps animés ». Cette croyance occupera la pensée biologique jusqu'au début de la Renaissance (XV^e siècle). La croyance animiste précise que le vivant est l'unité (la somme) de la matière et de l'âme (souffle vital) qui l'informe (Dupouey, 1997).

Quant au vitalisme, cette croyance perçoit la vie comme une matière animée par un principe vital distinct s'ajoutant à une matière, la seule à répondre aux lois physico-chimiques. L'animal composé de matière inerte prend vie par un principe particulier, immatériel, tel un complément « d'organisation » (Atlan, 1999). Cette organisation du vivant permet de maintenir sa structure et lui confère la capacité de se créer et de se fabriquer (cicatrisation, régénération) face à son environnement. Avec le développement de la chimie organique et de la thermodynamique, les biologistes du XIX^e siècle abandonnent l'idée qu'il existe un principe vital, voire la « vie », si elle désigne une entité cachée, divine, et obscure (Dupouey, 1997).

Le finalisme

Pour Aristote, les formes et les fonctions des organismes sont prescrites par une finalité (Vignais, 2001). La finalité se définit comme le caractère de ce qui a un but et qui permet d'expliquer les fonctions vitales du vivant en une fin (Atlan, 1999). La croyance finaliste accorde donc une intentionnalité aux différentes manifestations et attributs du vivant.

Le fixisme

La croyance fixiste de Carl von Linné (1707-1778) correspond à la vision d'une nature qui reste immuable, où les espèces seraient apparues telles quelles au cours

des temps géologiques, n'ayant subi aucune évolution depuis leur création. Ce qui distingue la croyance fixiste du créationnisme peut se confondre car ces croyances recouvrent une même conception du déroulement temporel de la vie sur Terre. Toutefois, le créationnisme est considéré comme un dogme, un objet de foi qui n'entretient aucun lien avec la science. À l'opposé, le fixisme soutient plutôt, par des observations scientifiques de la nature, que le monde vivant est stable, où chaque espèce a été créée dans son état actuel, impliquant ni transformation, ni dérive. Sous ce paradigme du vivant, Linné rejette donc la croyance transformiste du biologiste-naturaliste Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829) qui explique le mouvement et la transformation du vivant. La croyance transformiste a permis, toutefois, d'introduire les notions de temps et d'histoire dans l'étude du vivant qui découlent de concepts observables et dynamiques. Ces considérations font rupture avec les croyances épistémologiques antérieures sur la nature de la vie (Campbell et Reece, 2004 ; Dupouey, 1997).

L'évolutionnisme darwinien

L'Origine des espèces (1859) de Charles Darwin évoque, pour les biologistes, la naissance de la science moderne du vivant. Il y a alors une rupture épistémologique qui demeurera jusqu'à aujourd'hui. Cependant, ce n'est qu'un demi-siècle plus tard, à la lumière de la génétique et des connaissances de la présence de mutations, que le sens et la portée de l'évolutionnisme darwinien se révèlent. La croyance évolutionniste énonce que la vie a une origine unique, une ascendance commune pour toutes les espèces. Les êtres vivants ont une histoire décrite à partir de concepts d'adaptation, de lutte pour la vie (survivre et se reproduire) et comme outil, les mutations aléatoires et la diversité génétique. La génétique inscrit tangiblement le potentiel adaptatif et la diversité dont une espèce est dotée et comment les mutations aléatoires viennent l'enrichir sous la pression de la sélection naturelle (Campbell et Reece, 2004 ; Dupouey, 1997; Griffiths *et al.*, 2006). Elle est donc la conséquence d'un processus naturel de sélection qui favorise la survie des organismes les mieux adaptés (Bronner, 2007). L'évolutionnisme représente les racines conceptuelles de la biologie actuelle (Perbal *et al.*, 2006).

Épistémologie de la génétique

La génétique est une science qui étudie les concepts d'hérédité et de variations, dont les premières lois ont été dégagées par Mendel en 1865 (Griffiths *et al.*, 2006). Le biologiste Monod (1910-1976) a suggéré que l'ADN est le point de départ des réactions nécessaires à la vie des cellules, donc à la vie. D'ailleurs, la recherche en biologie moléculaire et médicale a connu une révolution au milieu des années 1970 avec le développement de la manipulation des gènes. Dès lors, les études et les avancées sur la transformation du vivant et sur le génome ont donné un nouvel essor aux sciences de la vie et à leurs possibles applications. Ces études et leurs retombées transforment le visage des sciences contemporaines, multiplient les réflexions éthiques, sociétales et questionnent les rapports entre sciences et société (Atlan, 1999 ; Bonneuil et Thomas, 2009). Cette ère de la génétique s'inscrit, au départ, sous la croyance réductionniste et est initiée par les lois de Mendel qui proposent une simplification et une explication du vivant à travers ses gènes. Le vivant se définit alors par son bagage génétique qui, lui-même, est régi par les lois de l'hérédité. Ce bagage génétique donne alors une explication mécanique du développement du vivant (Ancet, 2004 ; Campbell et Reece, 2004).

Le déterminisme

En continuité avec la croyance réductionniste, le déterminisme génétique s'est installé au début des années 1960 avec les percées de la biologie moléculaire (Atlan, 1999). Au sens strict, le déterminisme génétique signifie la capacité de prédire un caractère chez le vivant à partir de son bagage génétique. Le déterminisme s'exprime sous forme de causalité : chaque effet de la réalité est produit par quelque cause initiale qu'il est possible de déterminer en remontant la chaîne des causes (Le Moigne, 1995). Ainsi, la cause étant le gène et le caractère exprimé, l'effet causé. Cette avenue épistémologique ne considère pas l'effet de l'environnement sur le vivant (Ancet, 2004). Actuellement, la croyance déterministe, expliquant le vivant comme n'étant le fruit que de son bagage génétique, tend à être remplacée (rupture épistémologique) par un modèle plus complexe, qui se base sur des notions d'interactions, d'effets réciproques entre la génétique et l'environnement, tel que présenté sous la croyance interactionniste (Atlan, 1999 ; Morange, 2005).

L'interactionnisme

L'interactionnisme considère que l'expression des caractères est le résultat combiné de la génétique et de l'influence environnementale. Cette croyance tente de combler la brèche entre l'inné (ADN) et l'acquis, où l'environnement serait essentiel pour qu'il y ait une activation ou inhibition des gènes (Ancet, 2004). L'introduction des concepts d'épigénétique et de plasticité cérébrale serait le principal moteur de cette rupture (Morange, 2005). La question controversée étant d'identifier dans quelle mesure le vivant est préprogrammé ou façonné par son milieu de vie. Cette vision plus complexe sur les notions d'interactions entre le génome et l'environnement est de plus en plus discutée (Atlan, 1999 ; Castéra *et al.*, 2007 ; Clément, 2004). Soutenue par les connaissances actualisées en biologie, une rupture épistémologique semble se dessiner avec le paradigme déterministe, retrouvé sous la bannière du « tout-génétique ».

Croyances sur le vivant et l'enseignement

Tel que présenté ci-haut, l'histoire de la biologie est composée d'un ensemble de croyances paradigmatiques qui ont chapeauté, sur des périodes données, la construction des savoirs scientifiques sur le vivant. Elle témoigne des multiples compréhensions du vivant qui, selon les époques, reposent sur la contribution de la matière inerte, de l'immatériel, du temps et, aujourd'hui, de sa génétique et des relations avec son environnement. Chacune de ces croyances a dominé sur une période de temps significative et fait l'objet de modèles biologiques, de notions ou de théories changeantes, de sorte que le vivant se présente sous différentes formes historiques. Toutefois, sa nature propre est expliquée par des dimensions actuelles, c'est-à-dire sous sa forme évolutive (évolutionnisme) et par des interactions complexes entre le génome et l'environnement (interactionnisme) (Atlan, 1999 ; Morange, 2005).

Dans le cadre de cet article, les croyances susceptibles de moduler les rapports aux savoirs disciplinaires en biologie des enseignants et apprenants ont été répertoriées en tant qu'obstacles à l'apprentissage et à la compréhension du vivant. Certains auteurs évoquent l'animisme, le vitalisme, le déterminisme génétique ou encore le finalisme comme des éléments d'obstacle (Bronner, 2007 ; Castéra et Clément,

2009 ; Dell'Angelo-Sauvage, 2007 ; Monchamp, 1997 ; Perbal *et al.*, 2006 ; Rumelhard, 1997 ; Venville *et al.*, 2005).

Il a été suggéré que les obstacles repérés auprès des apprenants peuvent, en partie, prendre leur source dans les pratiques pédagogiques teintées de ces mêmes obstacles, propres aux enseignants (Favre et Versils, 1997 ; Kachkar, 2010 ; Peterfalvi, 1997). Afin de susciter une rupture avec ces derniers, par la mise en place de dispositifs pédagogiques favorisant des conflits cognitifs chez l'élève, l'enseignant se doit d'être conscient de ses propres obstacles. De sorte qu'il ne soit pas le vecteur, à son insu, de croyances pouvant teinter ses pratiques pédagogiques et les reconduire chez l'apprenant.

Les croyances métaphysiques (croyances animiste et vitaliste) sont celles qui, dans un premier temps, peuvent faire obstacle à la compréhension des phénomènes du vivant dans la façon « d'interpréter » la vie et du statut particulier accordé à la matière vivante comparée à la matière inerte. Ces croyances métaphysiques sont donc susceptibles de perturber l'accès aux concepts biologiques fondamentaux par cette difficulté à réduire les manifestations du vivant à des lois de la matière composées de différents concepts d'hérédité, biochimique et biophysique (Monchamp, 1997). D'une part, Thouin (1998) mentionne la présence d'évocation animiste chez l'enfant pour distinguer le vivant du non-vivant et cette croyance semble persister auprès de futurs enseignants. D'autre part, les travaux de Monchamp (1997) suggèrent également que la croyance vitaliste est présente chez l'élève et peut persister dans la pensée enseignante. C'est dans cette perspective que Monchamp (1997) a entrepris une recherche participative. Sur la base d'une prise de conscience progressive de ses propres obstacles à la construction de concepts biologiques par la croyance vitaliste, l'auteur a modifié ses propres stratégies d'enseignement par la mise en place de nouvelles situations d'apprentissage, en priorisant les obstacles comme point de rencontre avec l'apprenant et comme point de départ aux nouveaux apprentissages par leur confrontation aux connaissances nouvelles. De plus, il a également modifié ses justifications théoriques en favorisant l'introduction d'outils de la physique et de la chimie (interdisciplinarité) permettant de réduire le fossé qui sépare la compréhension de la matière inerte et vivante. À la suite de cette succession de changements, il a été à même de constater une réduction de la croyance vitaliste chez ses élèves (15 ans).

La croyance finaliste est principalement impliquée dans la compréhension des concepts de l'évolution. Les études révèlent que, sous un discours dit « évolutionniste », les explications sous-jacentes se structurent sous une idée de finalité (Bronner, 2007 ; Mignon et Closset, 2004). Il semble qu'il soit plus naturel de concevoir l'évolutionnisme sous l'angle d'une finalité. La compréhension spontanée de l'évolutionnisme étant résumée en cette affirmation :

« Les variations génétiques rendent les individus mieux adaptés à leur environnement » (Mignon et Closset, 2004, p.227).

En d'autres mots, les individus « s'adaptent » de manière à ce que leur génotype varie pour que le phénotype soit plus fonctionnel, donnant ainsi une forme d'intentionnalité au développement du vivant. La notion de « hasard » des mutations semble un caractère contre-intuitif chez les répondants adultes, titulaires d'un baccalauréat (Bronner, 2007). Perbal *et al.* (2006) précisent que, même suite à un cours sur l'évolution, une compréhension à saveur finaliste demeure quant aux concepts de « variation » et « d'adaptation » où les « variations » sont

conditionnelles à l'environnement et où « l'adaptation » est une réponse aux « besoins » de l'organisme. Rumelhard (1997) mentionne que les arguments finalistes pour expliquer l'évolution des êtres vivants sont en principe fortement critiqués ; néanmoins, des explications teintées de finalisme se retrouvent toujours auprès d'étudiants bacheliers. L'auteur porte un nouveau regard en suggérant que le maintien d'explications finalistes pourrait être la conséquence du désir de susciter de l'intérêt ou pour mieux se faire comprendre, quitte à demeurer dans la pensée commune. Enfin, Bronner (2007) souligne une forme « d'attraction » pour le finalisme pour des raisons idéologiques ou pour éviter un « coût cognitif » trop important, car ce sont des notions qui demandent un effort de la pensée par son niveau d'abstraction.

Des études menées sur la croyance fixiste, font fréquemment référence au créationnisme par l'entremise du concept temporel de l'apparition de la vie. Le fixisme, dont il est question dans les études, ne correspond pas à la définition accordée par Linné, mais arbore plutôt des couleurs religieuses. En effet, l'adhérence à une religion motiverait la compréhension fixiste du vivant, la mettant en opposition à l'évolutionnisme darwinien. Perbal *et al.* (2006) suggèrent, d'une part, que les convictions religieuses en fonction des confessions des étudiants (du secondaire, supérieur non-universitaire et universitaire) modulent l'acceptation de la croyance fixiste. D'autre part, le degré d'instruction ou le nombre d'années d'étude module le rejet de cette dernière.

L'évolutionnisme est de loin la croyance la plus étudiée en référence aux savoirs scientifiques admis. Tel que mentionné ci-haut, le fixisme et le finalisme semblent faire obstacle aux différents concepts évolutionnistes. Bronner (2007) a réalisé une étude sur la compréhension de l'évolutionnisme auprès de répondants adultes, titulaires d'un baccalauréat. L'auteur a proposé un scénario évolutif où les participants étaient invités à expliquer les concepts sous-jacents. Selon un critère d'évocation simple, les résultats illustrent que les solutions orientées par la croyance finaliste sont largement évoquées, soit à 43,3 % des évocations globales chez 72 % des répondants. Quant aux solutions évolutionnistes, elles s'avèrent être moins spontanément utilisées, soit à 12,6 % des évocations globales auprès de 27 % des répondants. Selon Bronner (2007), il serait plus « naturel » d'utiliser la croyance finaliste, car la notion de hasard proposée par Darwin est contre-intuitive. De plus, une enquête comparative de trente-deux pays sur le taux d'acceptation du concept de l'évolution présentait l'affirmation suivante :

« les êtres humains tels que nous les connaissons se sont développés à partir d'animaux antérieurs » (Miller *et al.*, 2006).

Ce sondage a été corrélé avec les études de Quessada *et al.* (2007) sur la conception spontanée d'enseignants du primaire et du secondaire dans dix-neuf pays d'Europe, d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient. L'enquête révèle l'acceptation de cet énoncé à 55 % et 93 % chez les adultes Américains et Français respectivement. Au Canada, Gregory et Ellis (2009), de l'Université de Guelph (Ontario), ont estimé que 70 % des étudiants de science acceptent la théorie de l'évolution. Les travaux de Miller *et al.* (2006), de Quessada *et al.* (2007) et de Gregory et Ellis (2008) expriment une corrélation positive entre l'acceptation de la théorie de l'évolution et le niveau d'instruction en biologie et en génétique et ce, au sein de chaque pays. En somme, plus grande est la compréhension des concepts et des lois qui régissent le vivant par l'appropriation d'une culture scientifique sur le vivant, mieux acceptée est la théorie de l'évolution.

Les travaux explorant les croyances déterministes et interactionniste s'inscrivent plutôt dans un changement de paradigme, c'est-à-dire de l'ère du « tout-génétique » vers un modèle considérant des interactions entre le génome et son environnement. Ils questionnent l'adhérence à la croyance déterministe en rapport avec une conception plus flexible de l'apport des gènes sur un organisme et ce, en fonction de l'appropriation de connaissances actualisées en biologie. La croyance déterministe des enseignants, biologistes et étudiants, voire même leur présence dans les programmes et manuels scolaires, sont largement investigués par les travaux de Clément (2001, 2004, 2008). Abrougui et Clément (1996) précisent que les croyances déterminisme (héréditariste) ou prédéterminisme peuvent faire obstacle aux concepts d'hérédité et de génétique. En effet, les élèves (10 ans) exprimaient une confusion entre le déterminisme associé à la génétique héréditaire et aux traits comportementaux. Les auteurs suggèrent qu'en introduisant une activité pédagogique sur les concepts d'hérédité, tout en considérant ces obstacles, ils ont été à même de susciter un conflit cognitif chez l'apprenant où la croyance d'un déterminisme associé aux traits comportementaux s'est estompée de façon notoire. De plus, Clément et Forissier (2001) ont mis en valeur l'importante place encore accordée au modèle déterminisme dans la compréhension du vivant des futurs enseignants en biologie. Les auteurs ont évalué leur compréhension sous-jacente aux concepts génétiques des phénotypes en les invitant à réaliser un schéma explicatif à cet effet.

Trois modèles ont émergé. Les croyances déterministes et interactionnisme se côtoient de façon parfois hasardeuse. Un tiers des futurs enseignants arbore une croyance déterministe (modèle causal). Le second tiers a élaboré un schéma engendré par les croyances déterministe et interactionnisme, mais sans démontrer d'interactions entre elles (modèle additif). Quant au dernier tiers, il présente une meilleure compréhension par l'esquisse d'un modèle interactif entre le génome et son environnement. Ces résultats questionnent les dispositifs didactiques mis en place par ces futurs enseignants de biologie où, pour deux tiers d'entre eux, la présence de la croyance déterministe fait obstacle à une compréhension approfondie des concepts génétiques.

En somme, la littérature montre bien qu'il existe une multitude de croyances chez les enseignants et apprenants. Les études se distinguent par la mise en valeur de changement entre une ou deux dimensions, par exemple entre le fixisme et évolutionnisme (Perbal *et al.*, 2006), entre le finalisme et l'évolutionnisme (Bronner, 2007), entre le déterminisme héréditaire et comportemental (Abrougui et Clément, 1996) ou encore entre le déterminisme génétique et l'interactionnisme (Clément et Forissier, 2001).

Cette recension des écrits suggère l'émergence d'une structure de croyances plus complexe, voire un profil de croyances qu'un enseignant ou un élève peut avoir dans sa compréhension du vivant. Cette structure suggère un lien étroit entre les croyances animiste et vitaliste par leur ressemblance quant à l'apport externe d'un élément obscur pour expliquer le vivant et où toutes deux peuvent se maintenir tels des obstacles dans la pensée enseignante. L'acceptation de l'évolutionnisme semble être influencée par le niveau d'instruction et de façon inversement proportionnelle par l'adhérence au fixisme. De plus, l'évolutionnisme et le finalisme semblent être étroitement liés, suggérant la coexistence de ces deux croyances où le finalisme fait obstacle à une meilleure conceptualisation de l'évolution. Finalement, les travaux portant sur la croyance déterministe semblent suggérer que l'appropriation de

savoirs disciplinaires reconduit à une dissociation avec cette croyance pour laisser place à la croyance interactionnisme.

Conclusion

Cet article a fait ressortir non seulement les croyances qui chapeautent et structurent la construction des savoirs biologiques, mais également que celles-ci peuvent orienter ou encore, faire obstacle à la compréhension du vivant. Cette démarche alimente une réflexion et une prise de conscience de l'éventail des croyances qui coexistent chez les enseignants et/ou élèves dans leur appréhension du vivant, incite à se questionner quant aux croyances pouvant être désuètes par rapport aux savoirs scientifiques stabilisés et stimule la prise en compte didactique de ces obstacles. Des approches didactico-pédagogiques visant l'émergence des conceptions des élèves à partir de dessins selon André Giordan, le recours à des situations de débat en classe pour développer l'esprit critique à partir de QSSV (questions scientifiques socialement vives) tel que proposée par Véronique Albe ou Laurence Simonneaux, ou enfin une démarche de problématisation à la Christian Orange sont autant de moyens pouvant aider l'enseignant à revisiter ses conceptions et pour l'élève à travailler en contexte de conflits (socio-)cognitifs. Cette orientation suggérant donc une façon, encore peu explorée, d'appréhender les rapports aux savoirs disciplinaires relatifs à la biologie.

Bibliographie

- Abrougui M. et Clément P. (1996). « Évolution des conceptions d'élèves de 10 ans sur la génétique à la suite d'activités scolaires incluant une visite scolaire à la Cité des enfants », dans Y. Girault (Dir), *Rapport de recherche du Comité national de coordination de la recherche en éducation*, (p. 200-224). Paris.
- Albe V. et Simonneaux L. (2002). « L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : Quelles sont les intentions des enseignants ? », *Sciences, techniques et pratiques professionnelles*, 34, 131- 156.
- Albe V. et Venturini P. (2002). « Relations entre la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme et leurs rapports aux savoirs », dans C. Amade-Escot, M. Caillot, C. Garcia-Debanc, P. Jonnaert, G. Kpazaï, L. Lafortune, S. Maury et S. Vincent (Dir.), *Didactiques et rapports aux savoirs, Actes des 3^{èmes} journées d'études Franco-Québécoises des didactiques* (Sorbonne, 2-3 juin 2002) (p. 31-45), Laboratoire Éducation et Apprentissages (EDA), Paris.
- Ancet P. (2004, octobre). « Le déterminisme génétique et la liberté de choix ». Communication présentée au Colloque Génomique-génoéthique et anthropologique, Université de Montréal, Québec.
- http://agora-2.org/colloque/gga.nsf/Conferences/Le_determinisme_genetique_et_la_liberte_de_c_hoix
- Astolfi J.-P., Peterfalvi B. (1993). « Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales ». *Aster*, 16, 103-141.
- Atlan H. (1999). *La fin du « tout-génétique » ? Vers de nouveaux paradigmes en biologie*. Paris, Éditions de l'INRA.
- Bonneuil C. et Thomas F. (2009). *Gènes, pouvoirs et profits : Recherche publique et régimes de production des savoirs de Mendel aux OGM*. France, Édition Quae.
- Beaucher C. (2010). « Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas ». *Nouveaux cahiers de la*

- recherche en éducation*, 13(1), 63-81.
- Bronner G. (2007). « La résistance au darwinisme : croyances et raisonnements ». *Revue française de sociologie*, 48(3), 587-607.
- Caillot M. (2001). « Rapports aux savoirs et didactiques des sciences » dans Jonnaert P., Laurin S. et Provencher P (dir.). *La didactique des disciplines. Un débat contemporain*, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Campbell N.A. et Reece B. (2004). *Biologie*. Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Castéra J. et Clément P. (2009). *The genetic determinism of human performances. A comparison between teachers' conceptions in Finland and France*. Congrès ESERA, Science curriculum and evaluation. Istanbul, Turkey.
- Castéra J., Munoz F. et Clément P. (2007). *Les conceptions d'enseignants du primaire et du secondaire sur le déterminisme biologique de la personnalité humaine dans 12 pays d'Europe, d'Afrique et du Moyen Orient*. Congrès international AREF, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. Strasbourg.
- Cizeron M. (2009). « La croyance comme point d'appui à l'action. Étude de cas sur les croyances des enseignants ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 149-170.
- Clément P. (2004). *Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie. Actes du colloque Sciences, Médias et Société ENS-LSH* (p.53-69). Lyon, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines.
- Clément P. et Forissier T. (2001). *L'identité biologique n'est pas uniquement génétique : un défi pour un enseignement citoyen*. Conférence de LIRDHIST. France: Université Claude Bernard Lyon 1.
- Clément P. et Quessada M.-P. (2008). « Les convictions créationnistes et/ou évolutionnistes d'enseignants de biologie : une étude comparative dans dix-neuf pays ». *Natures sciences sociétés*, 16, 154-158.
- Clément P., Quessada M.-P., Laurent C. et Carvalho G. (2008). « Science and religion: evolutionism and creationism in education. A survey of teachers conceptions in 14 countries ». Communication présentée au XIII IOSTE Symposium, Izmir, Turkey.
- Dell'Angelo-Sauvage M. (2007). *De l'école au collège, le rapport au vivant d'élèves de 10 - 12 ans. En quoi les enseignements de SVT en sixième font-ils évoluer le rapport au vivant des élèves ?*, Thèse en sciences de l'éducation, ENS Cachan.
- Désautels J. et Larochelle, M. (1994). « À propos de la posture épistémologique d'enseignants et d'enseignantes de sciences ». *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal : IPCE.
- Dupouey P. (1997). *Épistémologie de la biologie : La connaissance du vivant*. Paris, Nathan.
- Favre D. et Verseils I. (1997). « Étude de l'acquisition et de réinvestissement du concept de surface portante ». *Aster*, 25, 33-44.
- Fortin C. (2008). « L'enseignement de l'évolution au lycée, entre description et explication », dans M. Coquidé et S. Tirard (Dir.), *L'évolution du vivant : Un enseignement à risque ?* (p. 15-34). Vuilbert : ADAPT-SNES.
- Fourez G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gregory R. et Ellis C. (2009). « Conceptions of evolution among science graduate students ». *Education*, 59, 792-799.
- Griffiths A.J.F., Wessler S.R., Lewontin R.C., Gelbart W.M., Suzuki D.T. et Miller J.H.

(2006). *Introduction à l'analyse génétique*. De Boeck & Larcier s.a.

Hammer D., et Elby A. (2002). « On the form of a personal epistemology » dans B. K. Hofer et P. R. Pintrich (Dir.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (p. 169-190). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Hofer B.K. (2004). "Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology". *Educational psychologist*, 39(1), 1-3.

Hokayem H. et BouJaoude S. (2008). "College students' perceptions of the theory of evolution". *Journal of research in science teaching*, 45(4), 395-419.

Hrairi S. et Coquidé M. (2002). « Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique ». *Aster*, 35, 149-164.

Jacob F. (1981). *Le jeu des possibles*. Paris, Fayard.

Kochkar, M. (2007). *Les déterminismes biologiques. Analyse des conceptions et des changements conceptuels consécutifs à un enseignement sur l'épigénèse cérébrale chez les enseignants et les apprenants tunisiens*. Thèse de Doctorat à l'Université de Lyon 1, ISEFC-Université de Tunis, Lyon.

Kuhn T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago : The University of Chicago Press.

Lebrun J. et Lenoir Y. (2001). « Planification en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594.

Le Moigne J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, PUF.

Levy R. (1994). « Croyance et doute : une vision paradigmatique des méthodes qualitatives ». *Ruptures*, 1, 92-100.

Miller J.D., Scott E.C. et Okamoto S. (2006). « Public acceptance of evolution ». *Science*, 313, 765-766.

Mignon J. et Closset J.-L. (2004). « Recherches en didactique de la biologie consacrée à l'évolution biologique ». *Probio-Revue*, 4, 217-231.

Monchamp A. (1997). « Quand les obstacles ouvrent des perspectives pédagogiques : Récit d'un itinéraire personnel ». *Aster*, 25, 59-91.

Morange M. (2005). « Quelle place pour l'épigénétique ? », *Médecine sciences*, 21(4), 367-369.

Perbal L., Susanne C. et Slachmuylder J.L. (2006). « Evaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine) ». *Antropo*, 12, 1-26.

Peterfalvi B. (1997). « Enseignants et élèves face aux obstacles ». *Aster*, 25, 3-5.

Quessada M.-P., Munoz F. et Clément P. (2007). *Les conceptions sur l'évolution biologique d'enseignants du primaire et du secondaire de douze pays (Afrique, Europe et Moyen Orient) varient selon leur niveau d'étude*. Congrès international AREF, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. Strasbourg.

Riopel M. (2005). *Épistémologie et enseignement des sciences*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi : Les classiques des sciences sociales. [En ligne]. Accès : http://classiques.uqac.ca/contemporains/riopel_martin/epistemologie_ens_sciences/epistemologie.html

Rumelhard G, (1997). « Travailler les obstacles pour assimiler les connaissances scientifiques ». *Aster*, 24, 13-35.

Rumelhard G. (2005). « Problématisation et concept de paradigme : Approche épistémologique, psychologique, sociologique ». *Aster*, 40, 205-223.

Therriault G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des*

profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Montréal, Québec.

Thouin M. (1998). « Que peuvent nous apprendre les conceptions en sciences de la nature ? » *Québec français*, 110, 48-50.

Venville G., Gribble S. et Donovan J. (2005). "An exploration of young children's understandings of genetics concepts from ontological and epistemological perspectives". *Science Education*, 89 (4), 614-633.

Vignais P. (2001). *La biologie, des origines à nos jours. Une histoire des idées et des hommes.* Grenoble : Édition EDP Sciences : Collection Grenoble Sciences.

Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle : éléments de réflexion conceptuels et empiriques

Ariane Richard-Bossez,
*Doctorante au Laboratoire Méditerranéen de Sociologie,
LAMES – MMSH
Aix-Marseille Université, France.*

Résumé :

Cet article propose une réflexion sur l'analyse du rapport au savoir à partir d'observations de situations pédagogiques à l'école maternelle française. En s'appuyant sur les concepts de *discours vertical*, *discours horizontal* (Bernstein, 2007) et de *gravité sémantique* (Maton, 2008), il montre différents types de rapport au savoir observables dans les classes et met en évidence leurs dimensions à la fois épistémique et identitaire.

Mots clés :

Pédagogie, Enseignement, Apprentissage, Inégalités scolaires, Rapport au savoir, École maternelle.

Abstract:

Entitled "Understanding relation to knowledge in French preschools: conceptual and empirical elements", this article proposes a reflection on the analysis of relation to knowledge from classroom observations in French preschools. Based on the concepts of *vertical discourse*, *horizontal discourse* (Bernstein, 2007) and *semantic gravity* (Maton, 2008), the analysis shows different types of relation to knowledge that are observable in classrooms and highlights their epistemic and identity dimensions.

Key words:

Pedagogy, Teaching, Learning, School disparities, Relation to knowledge, Preschool education.

La notion de *rapport au savoir* fait l'objet d'approches théoriques et disciplinaires multiples (Laterasse, 2002 ; Kalali, 2007). Trois grandes orientations peuvent être distinguées, chacune portée par des équipes de recherche spécifiques. L'une de ces approches est d'ordre psychanalytique et se développe essentiellement autour des travaux de Jacky Beillerot et du Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF). Une autre, orientée vers une approche sociologique du sujet, est celle de l'équipe Éducation, Socialisation et Collectivités territoriales (ESCOL) et a été initiée par Bernard Charlot. Enfin, la dernière se revendique d'une approche anthropologique du didactique en mathématiques et en sciences et s'appuie sur les travaux d'Yves Chevallard.

Malgré des divergences d'approches sur le plan méthodologique, les analyses empiriques du rapport au savoir de ces différentes équipes se rejoignent. Elles se basent en effet sur le recueil de la parole des enquêtés par le biais d'entretiens individuels, voire collectifs (*focus group*), ou de « bilans de savoir » écrits dans lesquels l'élève est amené à s'exprimer sur son parcours scolaire et sa relation à l'école et aux apprentissages qui y ont lieu. L'objectif étant de mettre en évidence ce qui fait sens pour le sujet dans son rapport au savoir (Laterasse, 2002 ; Cappiello, Venturini, 2009).

Cet article s'appuie sur une recherche doctorale, en cours, portant sur le processus pédagogique de construction des savoirs à l'école maternelle. Ce premier niveau du système éducatif français accueille la totalité des enfants de 3 à 6 ans et se fonde sur un modèle fortement scolaire et centré sur des apprentissages encadrés par des programmes ministériels. À partir d'observations réalisées dans des classes, nous nous sommes notamment intéressée à la manière dont les savoirs sont appréhendés dans les situations pédagogiques, par les élèves et par les enseignants. Les travaux développés par Charlot et l'équipe ESCOL (Charlot *et al.*, 1992 ; Charlot, 1997 ; Bautier, Rochex, 1998 ; Charlot, 1999 ; Charlot *dir.*, 2001) nous ont amenée à considérer qu'« il n'est pas de savoir sans rapport au savoir » (Charlot, 1997, p.68) et d'envisager ce rapport comme étant à la fois épistémique, identitaire et social. Nous nous appuyons donc, dans la suite de ce texte, sur la définition suivante du rapport au savoir :

« C'est 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, 1999, p.3)²⁴.

²⁴ Nous utiliserons cependant ce terme essentiellement au pluriel (« le rapport aux savoirs ») dans l'intention de souligner la pluralité des savoirs auxquels il se rapporte et pour insister sur sa variabilité selon les savoirs considérés. Lorsqu'il sera utilisé au singulier (« le rapport au savoir ») cela signifiera que nous nous y référons de façon plus générale, en tant que concept.

Dans le cadre de ce dossier thématique, nous proposons d'explorer une approche méthodologique du *rapport au savoir* différente de celle la plus couramment utilisée, en tentant de saisir ce rapport, en actes, tel qu'il se donne à voir dans les situations scolaires. Cet article présentera l'état actuel de notre réflexion sur le sujet. Nous commencerons dans une première partie par présenter le cadre théorique et méthodologique de notre recherche. Puis, dans une deuxième partie, nous montrerons le caractère opératoire de cette approche pour analyser le rapport entretenu avec le savoir par les élèves et les enseignants au sein des classes que nous avons observées lors de notre enquête de terrain.

Saisir le *rapport au savoir* en actes dans les situations scolaires : approche théorique et méthodologique

Une approche théorique des situations scolaires comme processus social dépassant les seules interactions enseignant-enseigné

Les études portant sur les processus pédagogiques d'enseignement-apprentissage qui se déroulent à l'école maternelle s'orientent essentiellement vers la question des inégalités scolaires que l'on peut y observer. Des recherches sociologiques ont ainsi souligné, dès les années 1970, des différences de conceptions éducatives entre les familles d'origine populaire et cette école et les risques d'incompréhensions mutuelles qui pouvaient en résulter (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Bernstein, 1975/2007 ; Plaisance, 1986). Sur un plan plus quantitatif, une étude de 1993 portant sur des enfants de 4-5 ans (Duru-Bellat, 2003) a mis en évidence des écarts de performances scolaires corrélés à l'origine sociale des élèves, écarts qui, en outre, croissent au fil du cursus à l'école maternelle. Enfin, plus récemment, des recherches basées sur des observations de classes réalisées par des membres de l'équipe ESCOL ou du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) ont montré des formes de différenciations scolaires à l'œuvre dès cette école maternelle et le rôle de certaines pratiques pédagogiques dans la construction de ces inégalités (Bautier, 2008 ; Joigneaux, 2009 ; Lappara, 2011).

Notre propre recherche est née de la lecture de ces différents travaux et d'interrogations sur les liens entre pédagogie et inégalités scolaires. Nous avons cependant choisi d'aborder cette question de manière plus indirecte, en nous intéressant à la manière dont les savoirs scolaires se construisent dans l'activité pédagogique à l'école maternelle et en recherchant en quoi ce processus peut être porteur d'ouvertures ou de fermetures des apprentissages pour les élèves.

Notre approche théorique se situe dans le prolongement des derniers travaux de Basil Bernstein et de ses propositions pour l'élaboration d'une sociologie de la pédagogie (Bernstein, 2007). Pour cet auteur, la pédagogie s'entend comme :

« Le long processus par lequel quelqu'un acquiert de nouvelles formes ou développe des formes existantes de conduite, de savoir, de critères à partir des indications de quelqu'un ou de quelque chose considéré comme un fournisseur ou un évaluateur adéquat » (Bernstein, 2007, p.125).

Ce processus, dans le cadre de l'institution scolaire, est considéré comme complexe et recouvrant des logiques multiples. Les savoirs y sont considérés comme des productions sociales qui prennent corps au sein de différentes arènes : celle de la production des savoirs savants, celle de leur recontextualisation en savoirs scolaires, et celle de leur transformation en pratiques pédagogiques au sein des classes. Pour Bernstein, ces pratiques sont ainsi le lieu où se condensent les différentes logiques à l'œuvre dans ce dispositif.

En ce sens, notre analyse considère les différentes situations scolaires observées dans les classes comme dépassant les seules interactions enseignant-enseigné et où s'actualise le processus social de production, transmission et construction des savoirs scolaires.

Une observation directe de la construction des savoirs

Afin de saisir ce processus de construction des savoirs scolaires, tel qu'il se réalise en actes dans les classes, nous avons mené, au cours de l'année scolaire 2011-2012, une enquête de terrain basée sur l'observation directe d'activités pédagogiques dans six classes de Grande Section, qui correspond à la troisième et dernière année de l'école maternelle française, destinée aux enfants de 5-6 ans. Les classes observées sont situées dans différents milieux sociaux : trois d'entre elles sont classées Réseau Ambition Réussite (R.A.R.) et accueillent des élèves dont les situations socio-économique et scolaire sont considérées parmi les plus difficiles sur le plan national, les trois autres ont un recrutement correspondant à des familles de classe moyenne. Plus d'une centaine d'heures d'observations ont ainsi été réalisées, par périodes de 5 à 7 semaines pour chacune des classes, en se concentrant plus particulièrement sur les activités portant sur la langue écrite, qui est un des domaines définis par les programmes scolaires de l'école maternelle où les inégalités sont particulièrement marquées (Duru-Bellat, 2003, p.61).

Nous avons recueilli différents types de données au cours de cette enquête : des enregistrements audio de séquences pédagogiques, des notes d'observations prises *in situ*, des photos (des aménagements de la classe, de travaux d'élèves) et des entretiens avec les enseignants des classes concernées. Nous n'avons pas interrogé directement les élèves sur leur « rapport au savoir », et avons, au contraire, pris le parti d'observer ce rapport tel qu'il se donne à voir en situation. Au travers de ces différents éléments, nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux relations que les différents acteurs de la situation scolaire entretiennent avec les savoirs et ce qui en favorise ou limite la circulation. Ceci afin de tenter d'éclairer en quoi le processus pédagogique, tel qu'il se réalise dans les classes, peut participer à la construction de différenciations scolaires.

Des concepts pour décrire le rapport au savoir en actes : discours vertical, discours horizontal et gravité sémantique

Afin de pouvoir caractériser les rapports aux savoirs observés dans les classes, nous nous sommes appuyée sur la distinction que fait Bernstein entre *discours horizontal* et *discours vertical*. Pour cet auteur, ces deux types discursifs sont les vecteurs de formes de savoirs différentes. Ces deux styles de discours n'ont pas de valeur

différentielle en eux-mêmes : ils reposent tous deux sur un arbitraire culturel, mais ne possèdent pas la même légitimité sociale.

Le *discours horizontal* est universellement répandu et correspond au « savoir du type quotidien ou 'de sens commun' » (Bernstein, 2007, p.229). Ce savoir se caractérise par son aspect segmentaire, chaque apprentissage étant spécifique au contexte dans lequel il a été acquis. La transmission de ce type de savoir fait appel à des relations de proximité (la famille, les pairs, la communauté...) et se base sur des procédures le plus souvent implicites (l'imitation, la démonstration...). Dans cette forme de discours, l'accent est mis sur les procédures pratiques et opérationnelles.

Le *discours vertical*, lui, « prend la forme d'une structure cohérente, explicite et possédant systématiquement des principes » (Bernstein, 2007). Ce qui caractérise ce discours n'est donc pas son aspect contextuel, mais une organisation hiérarchisée des significations. À la différence du discours horizontal, le discours vertical est soumis à des règles officielles et institutionnelles fortes qui encadrent la distribution des savoirs.

Pour prolonger les travaux de Bernstein, le sociologue Karl Maton propose de reformuler ces deux types de savoirs sous une forme continue. Pour cela, il introduit le concept de *gravité sémantique*, qu'il définit comme le « degré de dépendance de la signification par rapport à son contexte » (Maton, 2008, p.154). Celle-ci peut être qualifiée de forte quand les significations sont strictement reliées à leur contexte (comme dans le cas du discours horizontal) ou faible quand elles sont moins dépendantes de ce dernier (comme dans le discours vertical), différents degrés existant entre ces deux pôles. L'intérêt de cette proposition est donc de pallier l'aspect dichotomique des concepts bernsteiniens en permettant de les penser comme des différences graduelles d'un même processus.

Ces différents concepts nous permettent donc d'approfondir notre réflexion sur la dimension épistémique du rapport au savoir, en distinguant différentes modalités possibles, mais aussi de considérer ces variations de relation aux savoirs comme n'ayant pas la même légitimité sociale au sein de l'institution scolaire.

Les indices observables du rapport au savoir : indices verbaux et non verbaux

Afin d'analyser les différents types de rapports aux savoirs repérables dans nos observations, notre analyse s'est centrée à la fois sur des indices verbaux et non verbaux.

Ces indices verbaux sont de deux ordres. Le premier correspond aux commentaires spontanés que les élèves font lorsqu'ils sont en train d'effectuer une tâche scolaire. Nous avons considéré ces indications, que l'élève s'adresse le plus souvent à lui-même, comme l'expression du cheminement cognitif utilisé par les élèves observés.

Le deuxième type d'indice verbal dont nous nous sommes servie est la manière dont les savoirs sont dénommés par les acteurs dans la situation pédagogique. Pour décrire ce processus, nous avons fait appel à la notion linguistique de « mécanisme référentiel ». Ce concept se rapporte :

« [au] processus de mise en relation de l'énoncé au référent, c'est-à-dire à l'ensemble des mécanismes qui font correspondre à certaines unités linguistiques certains éléments de la réalité extralinguistique » (Kerbrat-Orecchioni, 2011, p.39).

Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, ce processus peut prendre trois formes. La première est la « référence absolue » : elle consiste, sur le plan linguistique, à dénommer un objet en lui-même, sans apport d'informations annexes. Le deuxième mode est la référence « cotextuelle » ou « relative ». Dans cette situation, l'objet n'est pas dénommé de façon générique comme dans le cas précédent, mais à partir de sa relation avec un autre référent du contexte. Enfin, le dernier mode de mécanisme référentiel est la référence « déictique » où l'interprétation de la signification ne peut se faire qu'à partir de la situation de communication elle-même. En transposant ces notions aux formes énonciatives utilisées par les sujets pour dénommer les savoirs, nous avons pu mettre en évidence différents modes de relations aux savoirs scolaires, comme nous le verrons plus loin.

Les éléments non verbaux, tels que les regards, gestes, mimiques, mouvements et attitudes corporels sont également des indices utiles au chercheur pour décrire le rapport aux savoirs. Les études portant sur la communication non verbale n'ont pas comme préoccupation directe la relation aux savoirs, mais ces travaux ont néanmoins montré que les expressions corporelles sous-tendent l'organisation de la pensée par leur rôle de désignation d'un référent ou de formulation de pensées abstraites (Cosnier, 2008).

Concernant plus particulièrement le processus d'enseignement-apprentissage, le rôle des gestes relatifs aux objets de savoirs des enseignants et des élèves a été étudié par Suzan Goldin-Meadow (2004). Cette auteure analyse en particulier comment les attitudes et mouvements gestuels effectués par les élèves au cours des activités pédagogiques permettent de faire des hypothèses sur l'état de leurs connaissances ou de leurs stratégies d'apprentissage, et ceci, parfois, en apportant des éléments différents de ce qui a été exprimé en mots. Dès lors, la prise en compte de ces gestes comme indice du rapport entretenu par l'acteur avec les savoirs apparaît comme un élément complémentaire à leur expression verbale.

Saisir le « rapport au savoir » en actes dans les situations scolaires : approche empirique

L'ancrage théorique et méthodologique de notre recherche étant explicité, nous allons maintenant en montrer le caractère opératoire au travers de nos observations de terrain. Nous présenterons successivement le rapport épistémique au savoir puis sa dimension identitaire.

Le rapport épistémique au savoir en actes

Par rapport épistémique, nous entendons la manière dont le sujet saisit intellectuellement les objets de connaissance auxquels il est confronté. En lien avec les concepts descriptifs exposés plus haut, nous avons classé nos exemples en

fonction de leur degré plus ou moins fort de *gravité sémantique*. Il convient cependant de noter que nous nous différencions ici du travail de Charlot qui propose d'analyser des « constellations » de données empiriques (Charlot, 2001, p.14). Pour nous, cette classification est avant tout analytique et n'est pas à considérer comme représentative de positionnements idéaux-typiques d'élèves. Elle correspond davantage à des moments du processus scolaire de construction de savoirs. Ces moments sont ainsi susceptibles de varier d'une situation à l'autre ou dans le temps pour un même élève.

Le rapport au savoir de type générique

La première forme de rapport au savoir que nous allons développer correspond au degré de gravité sémantique le plus faible que nous avons observé. Nous l'avons qualifié de « générique » pour insister sur sa capacité à transcender les spécificités de chaque contexte. Ce type de rapport au savoir peut s'observer aussi bien dans la présentation des savoirs par l'enseignant que dans leur appropriation par les élèves.

On peut ainsi associer à ce type de rapport au savoir la présentation de la notion de phrase qu'a faite une des enseignantes à ses élèves :

« Une phrase, c'est quelque chose... c'est des mots... des mots les uns après les autres qui veulent dire quelque chose, qui ont un sens. [...] Une phrase, ça se termine toujours par un... point. [...] quand on écrit, on commence toujours la phrase par une majuscule. Bon, ça, vous le mettez dans un coin de votre petite tête, vous le gardez bien précieusement, et puis ça vous servira plus tard ».

Ici, le savoir est donc dénommé de façon « absolue » (Kerbrat-Orrechioni, 2011), c'est-à-dire qu'il est défini en lui-même, à partir de ses propres caractéristiques et dans une visée universalisante, s'appliquant à toute situation. Sur le plan énonciatif, cela peut se remarquer par l'utilisation d'articles qui insistent sur le caractère général de la proposition (« une phrase »), sur l'usage d'une forme assertive (« c'est ») et l'insistance sur l'aspect permanent de ces éléments (« toujours », « ça vous servira pour plus tard »).

Du côté des élèves, ce type de rapport au savoir peut s'observer aussi bien au travers des termes utilisés au cours de l'activité que par les attitudes corporelles mobilisées. Ainsi, un enfant répondant à la maîtresse qui lui demande quelle lettre il cherche : « La lettre O, tout rond », indique par ce mode d'expression que cette lettre est, pour lui, définie de manière générale et permanente par sa forme ronde. De la même manière, lors d'une activité où les élèves ont pour tâche de sélectionner des images selon qu'elles représentent ou non des mots contenant le son « O », Maëlys commence par regarder une des étiquettes qu'elle a découpée et dit : « gi-ra-fe », en prenant soin de bien détacher chaque syllabe, puis, après une petite pause, dit tout haut « non » et rejette l'étiquette. En prenant en considération l'attitude de cette élève, on peut voir, d'une part, l'attention qu'elle porte aux unités sonores composant le mot, au travers de la prononciation de chaque syllabe, et, d'autre part, sa référence à un savoir intériorisé que l'on peut saisir par le petit temps de réflexion pris avant de formuler sa réponse. Ces différents indices laissent donc penser que Maëlys s'appuie sur un savoir générique lui permettant de reconnaître si un mot, quel qu'il soit, contient le son O.

Autre exemple : au cours d'un exercice où les élèves doivent retrouver l'étiquette sur laquelle est écrit « Kora », le nom d'un personnage d'une histoire lue en classe, un élève montre la bonne étiquette en précisant d'emblée : « Moi j'ai bien raison parce que ça commence par un K », indiquant par là qu'il sait faire le lien entre l'initiale de ce mot et le son qu'elle produit et qu'il s'appuie donc, pour reconnaître ce mot, sur un savoir stabilisé et transférable à différentes situations.

Dans certains cas, ce type de rapport au savoir peut s'observer sans que l'élève verbalise quoi que ce soit, simplement par l'observation de ses gestes. Citons l'exemple de Soledad. Cette élève est en train de compléter une fiche en collant des étiquettes-mots dans un tableau à quatre cases, selon que le mot contient un O ou pas et que celui-ci est en écriture scripte ou en cursive. Elle fait son travail en silence en pointant avec son index la lettre O dans chaque mot avant de le poser dans la case correspondante. Là encore, les mouvements corporels de cette élève permettent de voir qu'elle sait reconnaître la lettre O quel que soit son type d'écriture et qu'elle sait croiser les critères demandés pour positionner le mot dans la case adéquate.

De façon similaire, Chérif doit transcrire des mots, écrits en minuscules d'imprimerie, en lettres capitales, ceci à l'aide d'un tableau indiquant les correspondances entre ces deux types d'écriture. Cependant, l'observation de cet élève montre qu'il réalise l'exercice rapidement et sans se référer aux alphabets présents sur la fiche, ce qui indique, là encore, qu'il puise dans un savoir stabilisé et intériorisé.

Ces différents exemples traduisent, chacun à leur manière, une relation générique aux savoirs qui se caractérise par son aspect permanent et transférable d'une situation à une autre.

Le rapport au savoir de type relatif

Nous allons maintenant nous pencher sur des situations où la référence au savoir n'est plus générique comme précédemment, mais plutôt relative à un élément du contexte, le plus souvent un objet pédagogique. Le savoir semble ainsi difficilement dissociable de l'objet auquel il est attaché et ne pas exister par lui-même.

C'est le cas, par exemple, quand l'enseignante, introduisant l'exercice réalisé par Chérif que nous avons cité plus haut, présente le savoir en jeu de la façon suivante :

« Je vous ai mis les mots de l'album de Yumi (un livre lu en classe) et je vais vous demander de les écrire en majuscules au crayon à papier. [...] Alors, vous regardez... Alors, ici, il y a écrit Yumi, je vais vous demander dessous, d'écrire Yumi en majuscules. Là, je l'ai écrit en script (montre les mots écrits sur la fiche). [...] L'alphabet vous l'avez en bas, en détaché et en majuscules. Donc, si par exemple le Y, vous ne savez pas comment on le fait en majuscule, vous cherchez le Y en bas, et dessous il est en majuscule. Donc, vous regardez en bas si vous savez pas faire la lettre, d'accord ? ».

Elle a ensuite recopié au tableau la première ligne de l'exercice et montré aux élèves comment se servir des alphabets-référents situés au bas de la fiche pour transcrire ce premier mot en capitales d'imprimerie. Le savoir en jeu dans cette situation est donc essentiellement présenté par l'enseignante non pas comme un

savoir général, mais plutôt comme un savoir relatif au thème et à la fiche concernés (« les mots de *l'album de Yumi* », écrire *Yumi* »). Elle insiste ainsi davantage sur le support de l'activité et sur la technique pour retrouver les lettres en majuscules (utiliser les alphabets-référents au bas de la fiche) que sur le savoir lui-même.

Pareillement, certains élèves montrent que le savoir qu'ils mobilisent est un savoir relatif à un élément particulier appartenant au contexte de la classe, comme dans le cas de cet élève faisant remarquer au sujet de la lettre J : « C'est le J de *Jason* (un élève de la classe) ». Ce type de rapport au savoir peut également s'observer quand des élèves réalisent une tâche demandée à l'aide de référents spécifiques. Par exemple, dans l'activité de transcription de mots en majuscules déjà citée, une des élèves, Asma, a complété sa fiche lettre par lettre en faisant des allers-retours continuels entre les tableaux-référents du bas de la fiche et les mots à compléter. Ceci nous permet de considérer que le savoir qu'elle mobilise dans cette activité, n'est pas un savoir générique, mais plutôt un savoir relatif au support utilisé et lié à cet élément du contexte, que ce soit pour des raisons purement épistémiques ou comme mode de « réassurance cognitive ». Dans certaines situations, l'aspect consubstantiel du savoir à son référent devient plus visible. Ainsi, cette élève devant écrire les nombres correspondant aux jours du mois de mars sur une fiche et qui, pour réaliser cette tâche, se réfère au calendrier affiché au mur de la classe datant du mois précédent (février). Le calendrier sur lequel elle s'appuie s'arrêtant au nombre 28 et ne sachant pas comment continuer, elle finira son calendrier du mois de mars à la date du 28, montrant par là que le savoir qu'elle mobilise est un savoir lié au support, et non un savoir générique transférable à des contextes variés.

Le rapport au savoir de type relatif correspond donc à un degré de gravité sémantique plus fort que dans le cas du rapport au savoir de type générique. Il s'en différencie par le fait que le savoir en jeu reste indissociable de l'objet (fiche individuelle, référent, affichage...) auquel il est attaché.

Le rapport au savoir de type circonstanciel

Le dernier type de rapport épistémique aux savoirs observé, que nous avons qualifié de « circonstanciel », n'est plus relatif à un élément particulier du contexte comme dans le cas précédent, mais puise uniquement dans les circonstances vécues. Le savoir est alors appréhendé au travers des opportunités qui se présentent dans l'ici et le maintenant de la situation.

Sur le plan énonciatif, ce type de situation se remarque notamment par l'emploi des déictiques, c'est-à-dire de mots dont la compréhension nécessite la prise en compte de certains éléments de la situation de communication (Kerbrat-Orrechioni, 2011, p.41). Ainsi, par exemple, la maîtresse qui explique aux élèves comment classer des mots dans un tableau selon qu'ils contiennent la lettre O et que celle-ci est en écriture cursive ou scripte en disant :

« Ici où on voit pas le O, de ce côté les mots qui sont écrits en attaché qui n'ont pas le O et ici écrits en script et qui n'ont pas le O ».

Ou bien, s'adressant à un élève au sujet des lettres d'un mot :

« Regarde, est-ce que ça, ça ressemble à ça (la lettre O écrite en haut de la fiche)? ».

Ce mode d'expression tend ainsi à invisibiliser le savoir qui n'est pas nommé en tant que tel. Ce type de rapport au savoir peut également s'observer quand l'enseignante, demandant à deux élèves qui n'arrivent pas à retrouver parmi plusieurs étiquettes celle sur laquelle est écrit « la vieille dame » leur dit :

« Alors, Mohammed et Jason, regardez, je vous ai découpé toutes les étiquettes ; dans toutes vos étiquettes, quelle est l'étiquette la plus longue ? Là (montre), les étiquettes, laquelle est la plus grande ? La plus grande ! Celle qui a le plus de lettres, c'est laquelle ? C'est *celle-là* la plus grande (leur montre). Regarde, si tu les fais toutes partir du même endroit, c'est laquelle qui va le plus loin ? ».

Dans cette situation, on peut voir que l'enseignante, par rapport au savoir visé, propose à ces deux élèves une stratégie qui n'est valable que dans la situation présente, puisque la longueur relative des étiquettes est un critère qui ne peut être transférable à d'autres situations, le savoir sous-jacent à cette stratégie n'étant pas évoqué explicitement.

Chez les élèves, ce type de rapport au savoir peut s'observer au travers de différentes attitudes. Par exemple, Henri qui, comme Chérif et Asma, doit transcrire les mots en majuscules d'imprimerie à l'aide des alphabets-référents, et qui complète sa fiche, sans recourir au référent, en réécrivant les lettres telles qu'elles apparaissent sur la fiche, en écriture minuscule, et en s'appliquant à reproduire précisément les petits détails calligraphiques liés à la police de caractère utilisée. Un autre cas est celui de Jason à qui l'enseignante demande de retrouver une étiquette portant le nom d'un personnage d'une histoire lue en classe. Cet élève répond à la sollicitation de la maîtresse en pointant une à une les étiquettes qui sont devant lui, en gardant les yeux fixés, non pas sur les étiquettes, mais sur l'enseignante dont il guette les réactions. Enfin, on peut aussi rattacher à ce type de rapport au savoir les activités de copie entre pairs qui sont fréquentes entre élèves. Ainsi, Oliver à qui la maîtresse a signalé qu'il y avait une erreur sur sa fiche, se tourne vers sa voisine, regarde la fiche de celle-ci et modifie la sienne en conséquence. Ou bien Enzo qui complète sa fiche sur laquelle il faut entourer des mots identiques à un modèle en regardant sur la feuille de son camarade assis en face de lui, parvenant ainsi à copier en miroir.

Dans ce type de rapport au savoir, que nous avons nommé circonstanciel, le savoir en tant qu'objet intellectuel semble donc disparaître et se confondre avec l'activité en cours.

Le rapport identitaire au savoir en actes

Pour finir, nous nous intéresserons dans cette section à la dimension identitaire qui se joue autour du rapport au savoir. Pour Charlot, celle-ci se définit de la façon suivante :

« Apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997, p.85).

Dans nos observations, cette dimension s'exprime sous forme de jugements de la part des pairs ou de l'enseignant, voire de l'élève sur lui-même. Les différents

acteurs de la situation pédagogique s'accordent en effet mutuellement des valeurs différentielles, connotées positivement ou négativement par rapport à la situation scolaire et plus particulièrement aux savoirs en jeu.

Ainsi l'enseignante peut accorder une valeur plus ou moins grande à un élève, selon le type de réponse fourni. Cette valeur est le plus souvent attribuée à l'élève en tant qu'individu et non au travail effectué, comme le montrent les termes en italique. Ainsi, la maîtresse peut valoriser un élève verbalement, par exemple en disant « Super *Hossein* », ou « je te félicite ». Au contraire, dans d'autres cas, un élève peut être dévalorisé : « Non, *tu t'es trompé* », « Bon, *vous trois* là, ça rame hein ! ». Ces jugements de l'enseignante se traduisent également par des signaux non verbaux, soupirs ou mimiques du visage traduisant un agacement par exemple.

Ce type de situation se retrouve de manière semblable entre pairs. Ainsi, un élève prenant le groupe à témoin et désignant l'un d'eux en disant sur un ton désapprobateur : « *lui*, il sait pas découper ! ». Ou, un enfant m'expliquant qu'il n'était pas en train de copier sur son voisin en arguant que « *Mehdi*, je peux le regarder parce qu'il sait pas le faire ».

Citons encore un autre exemple : les élèves doivent reconstituer des phrases à partir d'étiquettes-mots, les fiches sont disposées sur la table avec le prénom de celui à qui elles sont destinées, elles sont de trois niveaux différents qui font varier le nombre de phrases à reconstituer et la présence éventuelle d'indices de couleurs pour distinguer les phrases entre elles. Quand le groupe arrive à la table, les commentaires montrent que ces différents types de fiches ne sont pas jugés de manière équivalente. Ainsi, une des élèves désigne la fiche comportant le plus grand nombre de phrases et sans couleur en disant « ça c'est quand *on est super fort* ! », elle ajoutera un peu après face à sa propre fiche et celle de sa voisine : « En tout cas, *nous, on est super fortes, nous*, hein ? ». À côté d'elles se trouve une autre fiche avec peu de phrases et comportant des indices de couleur que d'autres commenteront en disant : « ça, c'est pour *Aminata* ».

Enfin, ces jugements subjectifs sont également auto-attribués, puisqu'il n'est pas rare qu'un élève affirme à son propre sujet : « *Moi, je sais* », « *moi j'y arrive* », ou au contraire « *moi, j'ai des difficultés* », « *moi, j'y arrive pas* ». Ou bien, l'enseignante demandant à un élève : « Y a que trois étiquettes, ça devrait être facile, il faut que tu reconnaisse 'Emmée' (nom d'un personnage de conte), *tu es capable ?* » et celui-ci lui répondant par un signe de dénégation de la tête.

Ces divers exemples permettent donc de penser que le rapport au savoir, tel qu'on peut l'observer en actes dans les situations scolaires, recouvre, au-delà de sa dimension épistémique, une dimension identitaire forte. Cette relation identitaire au savoir est attribuée aussi bien par autrui (pairs ou enseignant) que par l'élève lui-même et traduit des degrés de valorisation et d'assurance variables vis-à-vis des savoirs scolaires.

Conclusion

Nous avons tenté au fil de cet article de proposer une réflexion sur la possibilité de saisie du rapport au savoir en actes dans les classes d'école maternelle, tant sur le plan conceptuel qu'empirique. Cette approche méthodologique permet de mettre en

évidence différentes formes de *rapport au savoir* caractérisées par leur degré plus ou moins élevé de contextualisation. Nous avons ainsi distingué analytiquement trois types de *rapports au savoir* que nous avons qualifiés respectivement de générique, relatif et circonstanciel. Nous avons également voulu insister sur le fait que le *rapport au savoir* ne se réduit pas à un rapport épistémique au monde, mais qu'il est également le vecteur de jugements portant sur l'identité personnelle des apprenants.

Pour finir, nous voudrions souligner le fait que le *rapport au savoir* des élèves n'est pas figé, mais est au contraire un processus en construction. On peut en effet observer dans les classes comment il s'élabore, au sein des situations pédagogiques, au travers des confrontations aux autres, pairs et enseignants, mais aussi aux objets dans lesquels les savoirs sont inscrits. Distinguer différents types de rapport au savoir dans les classes permet dès lors d'interroger leur permanence ou leur évolution au sein des situations scolaires. Saisir le rapport au savoir en actes, tel qu'on peut l'observer au sein des situations scolaires, permet ainsi d'analyser en quoi le déroulement du processus pédagogique dans les classes est susceptible de participer à la construction des différenciations scolaires.

Repères bibliographiques

Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 1998, 302 pages.

Bautier Elisabeth (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle.* Lyon : Chronique Sociale, 2008, 255 pages.

Bernstein Basil. « Classes et pédagogie : visibles et invisibles » dans Deauvieau Jérôme, Terrail Jean-Pierre. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs.* Paris : La dispute, 2007, p.85-107.

Bernstein Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique.* Laval : Pul, 2007, 318 pages.

Cappiello Pascale, Venturini Patrice. « L'approche anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences », Premier colloque international de didactique comparée, 2009.

http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/34/99/33/PDF/Cappiello_Venturini_Comparaison_RS_sc_edu_didact_sciences.pdf

Chamboredon Jean-Claude, Prévot Jean. « Le "métier" d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973, p.295-335.

Charlot Bernard *et al.* *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs.* Paris : Armand Colin, 1992, 253 pages.

Charlot Bernard. *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos, 1997, 112 pages.

Charlot Bernard. *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Paris : Anthropos, 1999, 390 pages.

Charlot Bernard (dir.). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos, 2001, 168 pages.

Cosnier Jacques. « Les gestes du dialogue » dans Cabin Philippe (dir.). *La communication : L'état des savoirs*. Paris : Édition Sciences Humaines, 2008, 462 pages.

Duru-Bellat Marie. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Puf, 2003, 256 pages.

Goldin-Meadow Suzan. "Gesture's role in the learning process", *Theory into practice*, vol.43, n°4, Autumn 2004.

http://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/PDF/2004/GM_TIP2004.pdf

Joigneaux Christophe. « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue Française de Pédagogie*, 169, octobre-novembre-décembre 2009, pp.17-28.

Kalali Faouzia. « Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux ». Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Strasbourg, 2007.

http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf

Kerbrat-Orecchioni Catherine. *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 2011, Quatrième édition, 267 pages.

Laparra Marcelline. « Rôle des interactions entre l'univers de l'oralité et celui de la littératie dans les difficultés scolaires lors de l'entrée dans les premiers apprentissages » dans Auriac-Slusarczyk, Emmanuèle (dir.). *La dimension langagière dans les apprentissages. Méthodes et perspectives*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, à paraître.

Laterrasse Colette (dir.). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan, 2002, 208 pages.

Maton Karl. « Gravité sémantique et apprentissage segmenté. La question de la construction du savoir et de la création de détenteurs de savoir » dans Frandji Daniel, Vitale Philippe. *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR, 2008, p.150-168.

Plaisance Éric. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF, 1986, 206 pages.

Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir

Le Mouillour Ségolène

Docteur en Sciences de l'éducation. Maître de conférences à l'Université Catholique de l'Ouest. Responsable de la licence en Sciences de l'éducation. Responsable de l'équipe de recherche PESSOA (Pédagogie Socialisation et Apprentissages).

Résumé de l'article

À l'heure où les enseignants, les parents, les médias s'emparent à nouveau de cette question de la violence scolaire, nous pouvons constater que celle-ci manifeste des manques sur le plan affectif des apprenants. Un aspect souvent nié, ignoré, mis de côté à l'école encore aujourd'hui. Faisons le point sur ce constat et tentons de voir comment y remédier. Ce rapport au savoir implique donc avant tout de construire une relation éducative avec l'élève.

Abstract

The primacy of the educational relationship in the report to knowledge.

Has the time or the teachers, parents, the media will seize on this issue again of the school violence, we can see that the latter manifesto or missed on the emotionally of the learners. An aspect often denied, ignored, but to one side to the school again today. Are doing the point on this observation and are trying to see how to remedy it. This report to know implies therefore before all to build an education relationship with.

Mots clés : Violence, affectivité, relation éducative, apprentissage.

« Violence scolaire », nous n'avons jamais autant parlé et médiatisé la difficulté éducative, mais on ne l'a jamais si mal exprimée. Nous n'avons pas assez dit que ces enfants ou adolescents violents ont avant tout été des enfants qui ont renoncé à se faire connaître, à se faire entendre, ou à se faire comprendre. Nous n'avons pas assez dit que ces enfants ont tellement de mal à s'exprimer, à parler d'eux-mêmes, à qualifier leurs émotions, à parler de leurs sentiments, de leurs difficultés, de leurs peurs. Nous n'avons pas assez dit que ces enfants ne sont jamais tranquilles dans nos structures scolaires, qu'ils sont toujours « coincés » entre la peur de paraître inaptes et celle de se faire rejeter par des groupes peu accueillants. « Partagés » entre le désir d'exprimer leur personnalité et l'obligation de tendre vers cet « élève idéal » qui rentre dans le moule. Nous n'avons pas assez dit que ces enfants et ces jeunes n'ont jamais vécu une relation satisfaisante et de confiance avec un adulte en dehors de leur famille, dans le meilleur des cas. Ils ont souvent en commun de n'avoir reçu des adultes que des jugements critiques ou du mépris sans que jamais il soit pris le temps de jouer, discuter, échanger. Il y avait toujours plus urgent ! La difficulté scolaire sans cesse mise en avant renvoyait sans arrêt l'enfant loin de l'enseignant, son « maître ». Et pourtant, à l'arrivée cette difficulté est toujours là mais surtout, elle n'est plus seule. Dorénavant, elle ne sera plus le principal problème, elle aura entretemps été dépassée, par des problèmes relationnels et la difficulté de l'expression personnelle, qui risquent de faire du mauvais élève d'hier l'adolescent violent de demain.

Pour aborder cette question du rapport au savoir, j'ai mis en place une recherche de type descriptive dans le cadre d'un groupe de recherche (ARSI – Acteur Rapport au Savoir et Insertion – Equipe PESSOA : Pédagogie Socialisation et Apprentissages à l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers), qui m'a conduit à réaliser des observations dans différentes écoles publiques et privées du Maine et Loire et de la Loire Atlantique.

Je suis allée dans une école maternelle publique (PS/MS/GS) inscrite dans le mouvement Freinet ; dans une école primaire publique (CM1/CM2) dans laquelle est menée une réflexion sur la pédagogie institutionnelle ; dans une école maternelle et primaire privée (de la PPS au CM2) où l'équipe s'interroge sur la pédagogie des intelligences multiples et dans une école maternelle privée (PS/MS) où l'enseignante s'inspire de la pédagogie expérientielle. Ces rencontres de terrain m'ont donné la possibilité de réaliser des entretiens semi-directifs avec l'ensemble des enseignants et enseignantes observées. Ces entretiens avaient deux objectifs : un premier objectif qui consistait à interroger les enseignantes et enseignants sur leur « pédagogie » afin de déterminer leur conception du rapport au savoir de leurs élèves (l'étude est en cours) ; et un second objectif qui visait à mettre en lumière la question de la violence institutionnelle de manière assez large (rythmes scolaires, les outils pédagogiques proposés, la place de l'institution...).

Dans le cadre de cet article, je vais développer ce qu'attend notre élève dans cette relation au savoir et à son maître.

Dans un premier point, nous ferons le constat du vide éducatif de notre école dans laquelle notre élève est exposé à de nombreuses ruptures.

Dans un second point, nous verrons comment le rapport au savoir implique la construction d'une relation éducative.

Enfin dans un troisième et dernier point, nous aborderons comment une relation éducative « personnalisée » peut-elle être au service de l'élève et de son maître à travers cette question du rapport au savoir.

École, le vide éducatif, que de ruptures !

Cette attention portée au développement et au vécu affectif de l'enfant relèverait encore aujourd'hui exclusivement de la famille. Nous confondons allègrement la tâche de socialiser qui consiste à ouvrir au monde et celle d'éduquer qui suppose par définition une insertion dans la vie sociale. Nous ne prenons pas réellement acte de l'isolement croissant des parents dans notre société actuelle, de la disparition des espaces sociaux intermédiaires (collectifs de base, voisinage, famille élargie, communautés de proximité). On feint d'ignorer que les mouvements d'éducation collective qu'ont pu être les grands mouvements d'éducation populaire, les organisations politiques ou religieuses pour la jeunesse étaient bien présents pour l'éducation de nos enfants mais leur font aujourd'hui cruellement défaut. De nombreux enfants sont quelquefois tout simplement « privés de vie ».

Ce constat a été soulevé par Célestin Freinet (1957) qui, parmi les premiers a mis en cause, à l'école, cette clôture artificielle et dommageable pour les enfants entre vie soit disant privée et publique. Les temps de parole du matin, le célèbre « Quoi de neuf ? », témoignent de l'intérêt que se doit, selon lui, de manifester l'enseignant sincèrement pour la vie de l'enfant. Nous prenons le temps d'accueillir, d'écouter, d'accompagner notre élève, aussi petit et aussi grand soit-il dans sa vie d'écolier, au quotidien. Il n'y a pas ici d'acquis, tout est à construire chaque jour, quel que soit l'âge de l'élève. Freinet ajoutait dans ce même ouvrage que le silence de l'enfant, loin de manifester une quelconque réserve liée à telle ou telle éducation familiale, nécessite de la part de l'enseignant une attention renouvelée.

Comment en est-on arrivé à ce constat ? Comment est-il encore possible aujourd'hui, à l'heure où les enfants sont tellement soit disant « protégés », « rois », font l'objet d'autant de précautions, de structures et d'actions spécialisées, qu'ils manquent tellement d'éducation ?

Ce n'est pas l'objet de ce travail d'entrer de plain pied dans cette étude, mais on ne peut pas éluder cet apparent paradoxe, car comprendre ce vide éducatif qui marque la vie de l'enfant c'est déjà penser aux conséquences éducatives et pédagogiques que nous devons nous autres enseignants, formateurs, chercheurs en tirer pour l'école. Apprendre comme l'écrivait Bernard Charlot (1999), c'est en effet établir un rapport au monde, un rapport à l'autre et à soi-même. Nous ne pouvons donc faire abstraction de l'histoire singulière, scolaire et personnelle de notre élève. Celle-ci nous permet de mieux comprendre le rapport que l'enfant développe avec l'école et avec l'apprentissage. Il n'existe donc pas un rapport au savoir unique mais bien des formes de rapport au savoir.

Aujourd'hui, la vie de l'enfant est de plus en plus marquée par la multiplication des ruptures éducatives vécues. L'enfant est exposé à de nombreux interlocuteurs sans lendemain qui le quittent d'un jour à l'autre et souvent sans explication ni accompagnement du sentiment d'abandon qui en découle forcément : assistantes maternelles, *baby sitters* occasionnels, membres d'équipe de crèche, ne font que se succéder (sans même parler des séparations plus intimes dans la vie familiale qui s'accumulent parfois). L'enfant, l'élève n'a pas le choix et on ne lui demande pas ! C'est comme ça. Et on ne parle même pas des ruptures prétendument normales que constitue le passage de l'assistante maternelle ou de la crèche à l'école.

À l'école c'est la même chose, avec la rotation des enseignants et enseignantes et le fait que dans certaines écoles, les équipes changent souvent d'une année sur l'autre. Sans parler des nombreux changements que l'on impose aux élèves tant dans le rythme parfois d'une journée (ex : lorsqu'il y a un intervenant extérieur ponctuel comme le photographe, l'enfant est en activité, on le contraint à l'interrompre pour aller prendre la pose et à y revenir après ; ou tout simplement lorsque c'est l'heure de la restauration scolaire et que l'on a pas vu l'heure tourner, il faut faire vite...) que dans l'environnement classe (ex : le fameux doudou ! dans le cartable, dans la classe, dans une boîte...), et toutes ces activités qui vont et viennent dans la classe sous le contrôle du maître. La socialisation de l'enfant à l'école et dès la petite section de maternelle passe par des ruptures qu'il nous faut anticiper et encadrer.

En dehors de l'école et de la maison, pour ces activités, les enfants d'aujourd'hui fréquentent des lieux souvent déshumanisés ou, au mieux, des structures d'animation et de loisirs qui calquent leur fonctionnement sur l'école : cloisonnement par âges, rotation des animateurs, instabilité des équipes qui marquent souvent le vécu de ces structures. Dans les quartiers urbains type de grand ensemble, il ne reste plus que la possibilité d'investir des espaces publics ; mais là encore, la situation est pauvre : peu d'adultes à rencontrer, stabilité des groupes d'enfants, conflits fréquents avec le voisinage, tensions avec les autres habitants sont souvent au rendez-vous.

La situation n'est pas exagérée : demandons aux élèves de nos classes leur parcours personnel ; nous ne tarderons pas à mettre en lien les difficultés relationnelles ou d'expression de tel ou tel avec le nombre impressionnant de ruptures déjà vécues. Ces ruptures sont certes socialisantes et aident à grandir mais tous ne les vivent pas au mieux. L'école en est pourtant tellement persuadée qu'elle s'en donne couramment l'objectif : on interdit ici les doudous (pour des questions d'hygiène), ailleurs on maintient au portail les parents (pour aider la séparation). Mais, on oublie tout simplement que les ruptures pour être éducatives doivent succéder à des relations durables, réussies et abouties. Malheureusement, dans la vie ordinaire de nombreux enfants, nous en sommes loin ! Les ruptures interviennent avant que les relations de confiance aient pu être construites.

Les enseignants ne portent pas à eux seuls la responsabilité de ce phénomène de déshumanisation de la vie de l'enfant qui n'épargne même pas le cercle familial : des parents pressés, de plus en plus isolés, qui jonglent avec des horaires, des

transports, des conditions de travail qui les éloignent de toute possibilité d'accompagnement durable et de temps effectif passé avec leurs enfants.

Nous avons abordé l'idée que l'enfant d'aujourd'hui est de plus en plus isolé, tout seul, ou au contraire réduit à fréquenter un groupe qu'il n'a pas choisi. Il lui manque de plus en plus la possibilité de vivre l'expérience d'un collectif d'enfants organisé, actif et porté par des objectifs communs qui ne s'épuisent pas dans la satisfaction des membres du groupe. Petit à petit, les enfants s'enferment ainsi dans un quotidien fait de rapports difficiles, de situations conflictuelles, d'invectives et de confrontations, qui, si elles sont rarement dramatiques, n'en favorisent pour autant pas l'expression personnelle, la communication et la participation à la vie sociale. Ce qui leur manque aux uns comme aux autres, c'est une véritable expérience de vie dans la collectivité durable, ouverte sur des âges divers et capable d'initiatives et de projets.

La classe doit répondre à cet objectif. Elle doit aujourd'hui – face à ce nouveau profil d'élève – s'interroger sur cette question du rapport au savoir qui a bougé. Comment envisage-t-elle ce rapport au savoir ? Quelle pédagogie souhaite-t-elle développer ? Depuis les années soixante, l'inexorable mouvement de spécialisation de tout ce qui touche à l'enfance, associé au déclin des idéologies, a entraîné la perte de repères, de cadres qui ne subsistent que pour des minorités. L'école peut-elle seule encore constituer une telle collectivité ? c'est probablement l'enjeu majeur de son évolution que de prendre en compte ce nouveau besoin social et éducatif.

Construire une relation éducative

Dans le cadre de cette recherche en cours, auprès d'enseignants de maternelle et de primaire, il apparaît que tous ces enseignant(e)s ont bien conscience de ce vide éducatif, et qu'ils tentent dans leur pratique d'y pallier. Ces praticiens mesurent bien ces évolutions et redoublent d'attention, de vigilance quant à la mission qui leur a été confiée.

La relation éducative est à l'école, selon eux, dans une relation paradoxale. Elle est supposée préexistante à l'acte même d'enseigner, elle ne fait elle-même l'objet d'aucune réelle préparation, d'aucune formation spécifique.

Lorsque nous nous arrêtons notamment sur les descriptifs de formation des futurs professeurs des écoles, il n'est pas inintéressant de constater comment la question est éludée. Si les disciplines font l'objet d'un enseignement didactique circonstancié et détaillé, l'aspect relationnel du travail d'enseignant est finalement peu travaillé. Ce jeune enseignant entend dire que cet aspect du métier relèverait en fait de dispositions personnelles, voire naturelles (le mythe de l'autorité naturelle, l'autorité saine, est encore bien présent dans le milieu enseignant), d'options individuelles ou de qualités morales. En effet, il relèverait du choix individuel de chaque enseignant de développer des relations de qualité avec ses élèves ou de décider tout seul qu'il pourrait s'en dispenser.

Lorsque cet aspect relationnel est vu à travers un filtre moral individuel, l'institution peut selon le cas osciller à ce sujet entre deux attitudes :

- elle peut pointer du doigt à l'occasion l'enseignant qui mettrait trop de paramètres relationnels et bien entendu affectifs dans son travail ; on accusera celui-ci de s'être trompé de métier, d'être un bon animateur ; on le soupçonnera d'être dangereux.
- À l'inverse, l'institution n'hésitera cependant pas à faire appel à ce type de dispositions individuelles, affectives ou morales pour faire accepter ici un enfant « inadapté », là une famille « difficile ».

Des témoignages d'élèves en difficulté²⁵ qui décrivent leur parcours scolaire mettent en avant ce que nous pourrions nommer « un effet maître ». L'élément de qualité relationnelle est mis en avant par ces enfants pour expliquer spontanément à la fois les réussites et les échecs qui ont marqué leur cursus.

Ce constat est également un point que je relève au niveau des bilans de formation proposés aux étudiants de troisième année de Licence à l'Université. La réussite de leurs études tient avant tout à « la rencontre » avec des professionnels, qui ont su tout simplement les écouter, les accompagner, les conseiller.

Ces mêmes enfants et jeunes attribuent spontanément à l'influence de leurs enseignants leur disposition ou leur dégoût pour tel ou tel domaine, quand ce n'est pas une « vocation » qui est mise en avant ou refoulée. Cet effet maître est donc présent à tout âge de l'éducation et de la formation.

De toute façon, comment des enfants pourraient-ils passer une année entière à l'école maternelle ou primaire auprès d'un adulte donné sans qu'il se développe entre eux une relation affective autant qu'éducative ? Il est même de plus en plus fréquent que les enfants aujourd'hui passent finalement plus de temps dans leur groupe classe et au contact de leurs maîtres que dans leur propre famille.

Il ne s'agit pas ici de critiquer mais il simplement d'admettre que la relation éducative est essentielle à l'école comme ailleurs et ce, à la fois pour le maître comme pour l'élève. Pourtant, elle est rarement préparée et chaque enseignant se trouve réduit, dans sa classe, à improviser ses méthodes et ses réactions, dans le doute, l'angoisse parfois, la solitude « trop souvent ». Or cette solitude est sûrement ce qui rend l'aspect relationnel de la relation éducative le plus hasardeux, le plus « fragile » pour les enfants comme pour les adultes. Il est ainsi fréquent d'entendre que les enseignants qui craquent sont ceux qui n'ont pas su doser, appréhender ou assumer cet aspect de leur travail. On regrette, déplore souvent ces « loupés » mais on minimise encore le problème. On ne parlera pas ici des enseignants qui continuent à venir en classe sans envie, sans plaisir et ceci pendant de nombreuses années, voir même avec la peur au « ventre ».

La relation éducative est donc bien une question essentielle du rapport au savoir. Il ne peut y avoir de rapport au savoir sans cette relation éducative du côté des enseignantes et enseignants interrogés.

L'ensemble des professionnels interrogés partagent l'idée qu'il est primordial de construire en classe une relation de confiance, avant même d'envisager de transmettre une quelconque leçon. Savoir accueillir l'enfant et sa famille. Construire

²⁵ - Propos recueillis auprès d'élèves de cycle 3 dans les écoles visitées dans le cadre de ma recherche.

une relation éducative avec les parents et leurs enfants. Ces enseignant(e)s de maternelle interrogé(e)s accordent de l'importance à l'accueil des enfants le matin et ce tout au long de l'année. Cette relation éducative est une relation instable, qui peut à tout moment être fragilisée. La question du rapport au savoir est donc avant tout une question de rapport à l'autre.

Le maître se définit aujourd'hui comme un organisateur qui aide à la mise en place des structures, des situations et des outils qui permettent d'apprendre et de construire.

Comme un détenteur et médiateur d'un savoir, d'une culture, il peut intervenir lorsque le besoin s'en fait sentir, partager ses connaissances afin de faire avancer la recherche, le projet. Il peut apporter sa culture mais en veillant à ce que celle de l'enfant soit respectée, écoutée.

Comme un didacticien et régulateur des « savoirs », il aide à l'émergence des représentations mentales en favorisant la coopération, les échanges sociaux et cognitifs : il permet un réel rapport aux savoirs, aux croyances, il questionne, interpelle et relance.

Comme un psychologue, il connaît les difficultés psycho-cognitives de certains enfants.

Comme un régulateur de la discipline, il possède un rôle central dans la gestion de la discipline au sein du groupe.

Le projet de grandir ou plus simplement d'apprendre ne peut pas se comprendre en dehors de toute dimension éducative. Quand un enfant apprend, grandit, évolue, accepte de remettre en cause ce qu'il croit savoir, c'est d'abord et avant tout pour autrui qu'il le fait. L'enfant, l'élève travaille ainsi à sa propre évolution, non seulement pour faire plaisir à ceux qui le poussent (ses parents, ses enseignants) mais surtout pour devenir une personne capable d'entretenir avec son environnement humain des relations riches et équilibrées.

Pour que ce projet ait du sens, le psychanalyste anglais Donald Winnicott (1989) a bien établi le paradoxe suivant. Pour grandir, il faut se séparer et devenir autonome. Mais pour concevoir ce projet, lui donner du sens, il faut préalablement avoir fait intimement et affectivement l'expérience de relations affectives solides, durables et stables. Cette étape préliminaire est pour ce psychanalyste absolument essentielle. Sans ces relations primordiales et de qualité avec l'environnement, l'enfant ne peut pas devenir autonome, il ne peut même pas en concevoir la perspective. Il ne peut que rechercher cette qualité relationnelle qui lui manque.

Si on valorise cette perspective du primat et de l'antériorité de la relation éducative dans cette question du rapport au savoir, on se permet de comprendre les phénomènes de quête affective que certains manifestent à l'école et on peut leur donner un sens moins péjoratif.

Bien évidemment, lorsqu'un enfant qualifié parfois « de pot de colle » rencontre un adulte fermé à ce type de relations ou qui s'oblige comme professionnel à renvoyer l'enfant à sa propre solitude, au motif de vouloir le rendre « plus autonome », la situation ne pourra que rester figée voire même aboutir à de la violence. L'enfant qui cherche vainement dans son environnement les relations dont il a besoin, qui n'arrive pas à faire l'expérience de compter pour quelqu'un, pour un groupe ou pour

lui-même, passe d'une invitation à la relation, à l'expression et à la communication, à l'indifférence et au retrait, et finit toujours par en concevoir de la haine.

À l'école, tout ce qui se joue sur le plan affectif n'est pas forcément dirigé vers l'enseignant. L'élève en difficulté personnelle plus particulièrement, attache aussi une importance fondamentale à ses pairs et ses camarades. L'image que lui renvoie le groupe de référence dans lequel il est baigné est essentielle pour la construction d'une image positive de lui-même. Un groupe d'apprenants est un groupe affectivement marqué. Les liens que l'on établit avec ceux avec lesquels on partage un apprentissage sont toujours très forts. Un groupe d'apprentissage est en effet un groupe particulier dans son ensemble. C'est celui dans lequel on montre son ignorance, ses difficultés éventuelles, ses différences. Il devient durable et fermé lorsqu'on y laisse des traces de soi, une partie de soi. Fermé et durable, selon une durée annoncée, il permet à l'élève de s'ouvrir autant que possible en interne. Cependant des qualités relationnelles doivent être présentes dans ce groupe pour que celui-ci puisse se développer, s'exprimer et équilibrer les relations affectives et éducatives qui le caractérisent.

Des pédagogues²⁶, psychologues²⁷ ont ainsi pendant longtemps pensé que l'expérience du groupe était en soi socialisante. Cependant, pour Lev Vygotski, le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais du social vers l'individuel. Telle est l'une des thèses développées par ce psychologue et qui soixante-dix années après, sert de fondement à de multiples recherches contemporaines (voir Vygotski, 1997). *A contrario*, Jean Piaget considère que le développement de l'enfant s'effectue de l'individuel au social (voir Piaget, 1997). Nous pouvons donc penser que la question de la relation éducative est à la fois une question d'ordre individuel et social. L'enseignant tente de créer une relation éducative singulière mais également collective.

À ce propos, les étudiants en formation pour devenir professeur des écoles, pensent encore que cette relation éducative va de soi, lorsqu'ils écrivent sur leur fiche de préparation comme un objectif à toute activité de groupe « développement de la socialisation ». Si le simple fait d'être plongé dans un groupe était socialisant ou éducatif, on verrait depuis longtemps les enfants développer des qualités relationnelles ou de communications étonnantes. Nous savons au contraire combien c'est erroné et comment les groupes spontanés enfantins sont aussi cloisonnants, injustes, peu enclins à l'acceptation des différences et marqués par des rapports de force rigides en interne.

Pour Michel Develay et Philippe Meirieu (1998), apprentissage et socialisation sont forcément solidaires dans cette question du rapport au savoir, si la construction des savoirs répond vraiment à un souci démocratique. Selon eux, la question de la synergie entre l'enseignement et l'éducation – dit autrement, entre les apprentissages et la socialisation – se pose, parce que les structures scolaires séparent encore trop souvent ces deux fonctions.

En classe, les questions liées au rapport au savoir et les questions liées au rapport à la loi sont distinguées et renvoient, selon eux, au domaine didactique et au champ

²⁶ - Référence aux travaux réalisés par les partisans de l'Education Nouvelle, tels que Célestin FREINET (1896-1966), Anton Séménovitch MAKARENKO (1888-1939).

²⁷ - Référence aux travaux de Jean PIAGET (1896-1980), de VYGOTSKI (1896-1934).

pédagogique. Il n'est pas possible de se rendre vigilant à l'un de ces domaines, sans se rendre simultanément sensible à l'autre. En termes pédagogiques, il convient selon eux de revendiquer la construction de la socialisation en classe et la possibilité d'existence d'apprentissages dans le cadre de la vie scolaire.

Pour que le collectif enfantin devienne un espace de relations enrichissantes et réussies, l'adulte se doit d'être le garant que ce collectif ne sera pas structuré en interne par des rapports de force, mais, au contraire, par des rapports de paroles.

L'adulte est ainsi indispensable à la qualité du groupe, c'est lui qui assure que le groupe sera stable, qu'il sera tolérant vis-à-vis des enfants différents, que l'expression de soi y sera possible, permise et pratiquée en sécurité, que personne ne sera enfermé dans un rôle de bouc émissaire. Ceci nécessite un engagement exprimé en début d'année par l'adulte.

Les techniques qui seront utilisées après pour développer l'expression et la coopération des enfants membres du collectif sont presque secondaires, en rapport à cet engagement initial indispensable. L'adulte éducateur ne peut pas considérer le groupe comme déjà là ou un milieu qui devrait s'autoréguler et dont il se contenterait d'enregistrer de l'extérieur les bonnes ou mauvaises idées. Au contraire, il se doit d'y intervenir et d'y être le garant de l'accueil de l'expression de soi. Le maître devra donc commencer par développer un rapport au savoir social avec chacun de ses élèves.

Un rapport au savoir personnalisé

Les enseignants doivent alors établir avec chaque enfant une relation personnalisée. L'objectif est de taille et ne va pas de soi. Il va à l'encontre pour commencer de nombreux conseils qu'ils entendent en formation à longueur de temps. Ce que craignent le plus les enseignants sur cette question de réserve relationnelle, c'est toujours fondamentalement la peur de la perte d'autorité.

De nombreux enseignants pensent donc que l'autorité dont ils peuvent éventuellement se prévaloir auprès de leurs élèves ne pourrait découler que d'une mise à distance des relations personnelles, des affinités, des contacts ludiques (hormis en maternelle, et encore).

Évidemment, il s'agit d'un mythe, tout comme celui d'une autorité naturelle. Il est important de rappeler que l'autorité ne dépend pas du style de relations établies mais de la capacité de l'adulte à envisager l'enfant pour lui-même en dehors de ses propres intérêts et préoccupations qui lui sont personnelles. Elle dépend entièrement de la capacité à se rendre disponible, utile et présent. L'adulte doit donc commencer à se délivrer de ses peurs de se faire déborder par ses élèves, avant d'établir des relations personnelles équilibrées avec eux.

Dès lors que cette étape est franchie, l'adulte peut construire et consolider cette relation éducative. Il va être présent dans ses contacts avec l'enfant dès la première rencontre. Il va prendre soin d'appeler l'enfant par son prénom, de se déplacer, de le retenir, de se souvenir de ce que l'enfant peut lui apprendre sur lui-même à une occasion ou une autre.

Le rapport au savoir amène donc ici un rapport à l'autre mais aussi à son histoire. Pour être intervenue auprès d'enseignants en situation de phobie scolaire après plusieurs années d'activité, j'ai fait le constat que tous et toutes venaient chercher non des outils mais un espace de parole pour pouvoir interroger leur propre rapport au savoir, à l'éducation. La parole du maître et de ses élèves est donc un outil au service d'une relation éducative personnalisée dans cette construction du rapport au savoir.

Vis-à-vis de l'enfant, l'adulte met en place des moments d'expression personnelle auxquels il tient, même si ce n'est pas le plus simple pour le déroulement de sa journée, de sa semaine. Ces moments de texte libre ou d'entretien, dans la pratique Freinet, sont entre autres indispensables et ils doivent être fortement institués pour que l'enfant consente à les habiter et à les rendre vivants. N'oublions pas que l'enfant a souvent perdu l'habitude de s'exprimer librement, il rechigne à fonder une relation s'il n'a pas l'espoir de l'approfondir et de la suivre quelque peu. Pour cela, l'adulte va devoir faire l'effort de garantir cette durée et la fréquence des temps d'expression personnelle. Enfin, dans un second temps, l'adulte doit assurer à l'enfant que sa parole est réellement écoutée et prise en compte.

« L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté » déclarait Freinet (1957).

C'est de ses besoins essentiels, en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient, que doivent découler les techniques manuelles et intellectuelles, à dominer la matière à enseigner, le système de l'acquisition, les modalités de l'éducation.

Comme Freinet, Howard Gardner a proposé d'apporter un nouveau regard sur la manière d'apprendre en accordant une place centrale à la construction d'une relation éducative qui puisse tenir compte des huit intelligences qui caractérisent notre élève, à savoir, l'intelligence verbale/linguistique, l'intelligence logique/mathématique, l'intelligence visuelle/spatiale, l'intelligence musicale/rythmique, l'intelligence corporelle/kinesthésique, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence intra personnelle et l'intelligence du naturaliste (Gardner, 2008).

Sans vouloir mettre en jeu toutes les intelligences, il est bon de penser à plus d'une, et varier nos approches des sujets que nous traitons. La théorie des intelligences multiples n'est pas une méthode éducative, mais elle intéresse les éducateurs car quiconque a travaillé avec des enfants sait qu'ils ne sont pas tous faits sur le même modèle. Si on observe les enfants avec attention, on voit toutes sortes de différences.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai eu la chance de rencontrer une école qui a pour projet de réinterroger sa pédagogie, les outils qu'elle propose aux élèves, en prenant appui notamment sur cette approche des intelligences multiples.

La question du rapport au savoir personnalisé devient alors centrale. Il s'agit d'identifier le « profil » de chacun des élèves mais également d'interroger les didactiques.

Au regard du stade de développement dans lequel se situe l'élève je vais pouvoir passer ou non à un degré d'abstraction plus grand. L'apprentissage passe ici par quatre étapes :

- une première étape au cours de laquelle l'élève est amené à solliciter son corps, ses sens afin de percevoir sur le plan physique les choses (ex : se déplacer sur la cour en formant une horizontale ou une verticale).
- une seconde étape qui amène l'enfant à passer par un premier degré d'abstraction, avec des manipulations en classe d'objets ludiques.
- une troisième étape : le passage par le logiciel informatique qui constitue un nouveau degré d'abstraction.
- Et la quatrième étape qui est constituée par le passage par l'écrit sur une fiche d'exercice.

Cette conception du savoir amène aujourd'hui ces enseignant(e)s à interroger la pertinence et l'intérêt des outils qu'elles peuvent proposer en classe et dans la cour, à travailler en équipe sur des outils communs notamment pour l'évaluation des compétences développées.

Désormais, cette question du rapport au savoir dans notre institution scolaire n'est plus abordée de la même façon. Ces enseignants ont par ailleurs pris conscience que l'école peut exercer sur l'enfant et la classe une certaine forme de violence, qu'elle ne mesurait pas auparavant. Constituer une relation éducative personnalisée est alors devenue une priorité.

L'école doit donc enseigner à vivre ensemble.

Elle doit aussi transmettre ce que tout le monde doit savoir du monde. Mais en fin de compte, chaque enfant va faire son propre sens de ce qui lui est enseigné.

Il s'agit finalement de mieux se connaître pour mieux apprendre, mieux être pour mieux apprendre, mieux savoir pour mieux apprendre, mieux transmettre pour mieux faire apprendre tant du côté de l'élève que de « son maître ».

« Cette transmission du savoir doit donc reconnaître l'individu dans sa singularité. La vraie rencontre, c'est se sentir reconnu par un enseignant, c'est se sentir une personne et non un individu noyé dans une classe. C'est à cette condition que l'enfant devient acteur de son apprentissage » (Chapelle, 2004).

Références bibliographiques

Chapelle Gaëtane. « Quelles finalités pour l'école ? », Dossier : L'école en débat : quelles politiques pour l'éducation ?, *Sciences Humaines* n° 153, Octobre 2004.

Charlot Bernard. *Du rapport au savoir – Eléments pour une théorie*. Editions Anthropos. 1999.

Freinet Célestin. *L'école moderne française, guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, 5^e éd. Editions Rossignol, Montmorillon, 1957.

Freinet Célestin. *Les œuvres pédagogiques*. Editions du Seuil. 1994.

Gardner Howard. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Editions Retz. Collection Petit Forum. Réédition 2008.

Piaget Jean. *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski*, texte publié à la fin de *Pensée et Langage*, La Dispute, 1997.

Vygotski Lev. *Pensée et langage*, Editions La Dispute, 1997.

Winnicott Donald. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Editions Payot, 1989.

Les enjeux républicains des mutations curriculaires « L'enseignement du fait religieux » en Histoire au Lycée

Cécile Arnaudo,
*Chercheur associée au LAMES,
Laboratoire méditerranéen de sociologie*

Cécile Arnaudo est Docteur en Sociologie de l'Université de Provence. Elle a fait sa thèse sous la direction de Nicole Ramognino au LAMES, équipe « Savoirs, connaissances et culture ». Ses domaines de recherche sont la Sociologie de l'éducation, la sociologie des curricula, la sociologie de la laïcité et la sociologie des religions. Elle est aujourd'hui formatrice à l'AFPA et chercheur associée au LAMES.

Résumé

Parmi les questions qui mettent mal à l'aise les acteurs de l'École en France, nous avons choisi d'étudier celles qui touchent « l'enseignement du fait religieux » en Histoire au Lycée. Pour ce faire, nous reprenons les grands traits du travail de doctorat et nous présentons nos hypothèses, analyses et résultats d'enquête et quelques perspectives pour des recherches futures. Il s'agit de montrer qu'en France, depuis la fin du XIX^e siècle, des changements sont en jeu dans le processus de scolarisation du fait religieux et que ceux qui ont l'autorité éducative « réinterprètent » la religion en mêlant à son histoire les enjeux et objectifs d'apprentissage de la République et son projet d'intégration. Nous analysons les programmes d'Histoire, leurs prescriptions officielles, leurs visions et leurs visées en ce qui concerne « l'enseignement du fait religieux » et nous tentons de comprendre ce qu'ils énoncent, « pourquoi », « comment » et « pour qui » transmettre une histoire politique de la religion ? Aussi, nous étudions le « Discours pédagogique officiel » dans sa circulation à travers différentes instances éducatives et dans les discours de ceux qui traduisent cette injonction. Les outils méthodologiques sont empruntés à l'analyse thématique aidée du logiciel Alceste, à la théorie de l'énonciation grâce à des indicateurs linguistiques, et à la théorie du « récit des pratiques du corps ».

Mots clés

Religion. Laïcité. Citoyenneté. Curriculum. Discours.

The republican stakes of curricular change in France: teaching history of the “religious fact” at high school level

Abstract

Among those issues that make actors uncomfortable in French schools, I chose to focus on the “religious fact” and how it has been taught within the high-school history curriculum. In doing so I rely on my Ph.D. thesis and present the hypotheses, analyses and results of my sociological investigation, as well as a few prospects on future researches. I show how, since the late nineteenth century, changes have been at play in the transmission of knowledge on the religious fact and that people with educational authority have “reinterpreted” religion and mixed its history with the Republic’s educational and integration projects. I analyse history programmes, what they officially prescribe, the views and ambitions they dictate regarding the “teaching of the religious fact,” and I wonder to what extent they answer to questions on “why,” “how,” and “for whom” convey a political history of religion? I also study “official pedagogical speech” and its circulation through its various voices: textbooks authors, inspection bodies, teachers and applicant teachers. Methodologically I resort to the tools of topic analysis (assisted by the Alceste software), to the theory of enunciation through linguistic indicators, and to the theory of the “narrative of body practices.”

Keywords

Religion. “Laicity”. Citizenship. Curriculum. Discourse.

Émergence d'une énigme

C'est à partir d'une expérience d'observation de terrain que commence ce travail sur « l'enseignement du fait religieux²⁸ ». Cette expérience s'est déroulée en 2004, pendant un cours d'Histoire dans un collège de l'académie d'Aix-Marseille, lors d'un échange entre un professeur d'Histoire et ses élèves. Le professeur et les élèves parlaient du conflit israélo-palestinien et au milieu de la conversation le professeur dit : « *on ne parle pas de religion(s) en classe* ». À cette époque, l'énoncé fit choc au premier sens du terme : le désir d'apprendre en Histoire venait de rencontrer du tabou... Peu de temps après, le choc fut d'autant plus fort qu'il fut réactualisé par les décisions politiques mettant en route « l'enseignement du fait religieux²⁹ ».

Quand nous débutons l'enquête, « la » politique se refocalise sur des questions qui touchent la laïcité et les religions et elle débat et légifère sur ces questions. D'un côté, il y a eu la commémoration de *la loi 1905*³⁰ et *la loi sur les signes religieux dans les écoles publiques* réaffirme la laïcité et le rôle de l'École dans ce principe juridique³¹. D'un autre côté, on promeut un programme national et on s'appuie sur tout un dispositif pour la formation initiale et continue des enseignants : l'Institut européen en sciences des religions (IESR) est créé et les institutions décentralisées de l'Éducation nationale sont désormais chargées de cette formation (pôles régionaux de l'IESR, inspections, rectorats, universités et IUFM). En fait, les religions pouvaient être un objet de censure à l'École et par conséquent, un sujet *difficile* ou peut-être même un sujet *qui fait mal* ou plus largement une question *vive* et, toute décision politique pouvait conduire à des questions conflictuelles pour les pédagogues de l'École française républicaine (Bonnafox C. *et al.*, 2007 ; Estivalèzes M., 2005 ; Legardez A. et Simmonneaux L., 2006 ; Moniot H., 1993 ; Ricoeur P., 2000).

²⁸ « L'enseignement du fait religieux » est l'expression officielle pour désigner l'étude des religions dans l'école laïque. Nous allons voir qu'elle symbolise du consensus et qu'elle incarne un programme éducatif.

²⁹ Debray R., *Rapport au ministère de l'Éducation nationale : l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, La documentation française, février 2002, lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr. Consulté le 30 janvier 2011. Disponible sur internet <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000544/0000.pdf>. *L'enseignement du fait religieux : Programme national de Pilotage, Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002*, Paris, Direction de l'enseignement scolaire/CRDP de l'Académie de Versailles, 2003.

³⁰ Avec des colloques internationaux tels que « *Éducation, Religion, Laïcité : Quels enjeux pour l'éducation comparée* », les 19, 20 et 21 octobre 2005, à Sèvres ou « *Politique religion et laïcité* », à Aix-en-Provence, aussi en 2005. Ou avec des exposés « grand public » tels que, par exemple, la conférence de Jacqueline Lalouette et les Rencontres au Palais du Pharo à Marseille.

³¹ *Code de l'Éducation*, Loi n°2004-228 du 15.03.04 - art. 1 JORF 17.03.04, en vigueur le 1.04.04.

Éducation, politique, culture et pédagogie

De là s'est posée l'énigme de cet enseignement et nous avons supposé que ses acteurs s'approprient le savoir savant pour élaborer le sens du savoir scolaire, et qu'ils adoptent en même temps des perspectives savantes de reconstruction intellectualisées des phénomènes historique quant à « l'enseignement du fait religieux ».

D'une part, il s'agissait de s'intéresser à ce qui touche l'apprentissage de la citoyenneté et les logiques institutionnelles (Barrère A. et Martuccelli D., 1998 ; Bernstein B., 2007 ; Durkheim E., 2003). D'autre part, nous voulions observer comment les acteurs du système éducatif imaginent et exercent cet apprentissage (Charlot B., 2002 ; 1976). Pour ce faire, nous avons exploité le concept d'*éducation* et avec Charlot, nous l'avons envisagé du point de vue politique. Ainsi, la pédagogie servirait à masquer idéologiquement la signification politique de l'éducation ; et seule une « *conception sociale* » de l'éducation et des changements dans les structures des institutions permettrait de repenser mais aussi d'agir, à la fois, sur l'éducation et la société. En ce sens, la culture serait socialisation, formation de la personnalité sociale de l'enfant : l'enfant s'éduquerait, se cultiverait, s'humaniserait et se socialiserait en s'intégrant dans un monde social déjà organisé selon certaines structures économiques, sociales et politiques ; et l'École aurait un rôle de médiation entre l'enfant et le monde social adulte. Et ce serait avec cette éducation que la pédagogie pourrait remplacer la réflexion sur l'influence éducative des réalités sociales : en présentant la culture comme un phénomène individuel de réalisation de soi-même, phénomène qui présente certes des conséquences sociales, mais qui n'est pas lui-même un phénomène social ; en définissant l'homme et l'enfant par référence à la nature humaine, universelle et éternelle, mais aussi corruptible ; et, en isolant l'École de la réalité sociale si elle est conçue comme un milieu éducatif destiné à protéger l'enfant de l'influence corruptrice de la société.

Une conception sociale de l'éducation ou une politique sociale en pédagogie ?

Enfin, avec cette interprétation de l'éducation politique et de la pédagogie, Charlot nous amène à imaginer néanmoins que pourraient se former une conception sociale de l'éducation, mais aussi une optique sociale en pédagogie dont le rôle serait de repenser à la fois l'éducation et la société. Pour exister, une pédagogie sociale devrait s'adosser à un projet de société. Mais si une pédagogie sociale se pensait, ça ne voudrait pas dire obligatoirement qu'il y ait des transformations sociales. Pour que les choses changent, il faudrait qu'aussi les structures des institutions changent (les structures de production et de division sociale du travail).

En conséquence, l'Histoire sembla être *la discipline* à observer car elle concerne les humanités et l'intelligibilité du monde social (Barrère A. et Martuccelli D., 1998 ;

Garcia P. et Leduc J., 2003). Mais elle était aussi intéressante à étudier en tant que discipline transversale et différente selon les cycles et filières d'enseignement. Les sociologues l'ont montré, l'École produit des discours officiels différenciés selon les formations : les élèves n'ont pas les mêmes chances d'accès à l'enseignement supérieur et cette logique s'accroît pour les lycéens avec les différenciations en filières pour la préparation du Baccalauréat (Durkheim E., 2005 ; Bernstein B., 2007 ; Tanguy L., 1983).

Le concept de régulation visant la production de citoyens

Nous avons essayé de faire une sociologie de la *perception* de « l'enseignement du fait religieux » en partant de ce qu'énonce l'orientation formelle³² : qu'il y a un âge pour faire de l'Histoire, que l'Histoire se raconte diversement selon les publics d'élèves et que l'École doit être organisée en fonction de cycles et de spécialisations. En fait, l'orientation formelle est influencée par des théories sur les développements intellectuels des enfants ; elle conçoit qu'il y a des capacités d'acquisition selon les âges de la vie et établit des frontières entre des conceptions de la connaissance, de l'apprentissage et de l'enseignement mais aussi entre des cursus qui procèdent par paliers de traduction et voudrait former des élèves à des tâches et fonctions différentes à remplir sur le plan économique, social et politique pour une société cohésive (Charlot B., 2002 ; Chevillard Y., 1991 ; Chervel A., 1988).

De là, il s'agit désormais de chercher à savoir comment s'élabore la préparation de ce ciblage ? Quels acteurs y participent ? Par quels moyens ? Et quelles sont leur production ?

Le dispositif d'analyse du « Discours pédagogique »

Pour répondre à ces questions et comprendre l'énigme, nous avons exploité des instruments de la sociologie des *curricula* (Bernstein B., 2007 ; Durkheim E., 2005) et nous avons voulu saisir comment se construit la perception de « l'enseignement du fait religieux » dans les discours des acteurs et notamment dans ceux d'experts (en science des religions ou de l'éducation), d'inspecteurs pédagogiques, de formateurs, et d'enseignants ou encore de stagiaires.

³² Nous entendons par orientation formelle, le discours éducatif promu notamment par les programmes officiels qui sont parus aux *Bulletins officiels* (BO) et qui sont en vigueur au moment de l'enquête. Cf. les BO n° 48 du 28.12.95, n°12 du 29.06.95 et n°31 du 30.07.92, les BO Hors série n°7 du 01.09.05, n°7 du 3.10.02, n°5 et 6 du 29.08.02, n°10 du 15.10.98 et n° 1 du 13.02.97 et le BO spécial n°11 du 15.06.95.

Le cadre théorique, la sociologie des curricula et le « Discours pédagogique »

Nous avons voulu comprendre dans quelle mesure « l'enseignement du fait religieux » peut être un dilemme et nous avons trouvé chez Durkheim des outils d'analyse et des manières d'observer des relations réciproques qui se jouent entre la Religion, l'École, la Laïcité et la Société.

Au début du XX^e siècle, l'auteur questionne *l'éducation morale* et, en républicain et pédagogue, il s'exprime à son propos. D'une part, il veut former une sociologie qui promeuve une pédagogie et il participe à la formation des enseignants de son époque en leur faisant découvrir les sciences de l'éducation. Selon lui, la pédagogie n'est pas un système de pratiques mais un système d'idées relatif à ces pratiques – une théorie pratique – et les théories pédagogiques ont pour but de guider immédiatement l'action et d'être utiles à, et servir l'expérience professionnelle. Et d'autre part, il énonce que l'éducation morale est *le* problème de son temps : la société se laïcise et il faut trouver une forme pédagogique qui aille avec la laïcité et donc, reconnaître que « l'enseignement du fait religieux » ne serait pas incompatible³³.

Nous avons également emprunté la perspective bernsteinienne car nous y avons rencontré le concept de « Discours pédagogique » qui est heuristique dans notre cadre théorique. Le « Discours pédagogique » dont parle Bernstein est polarisé par une tension entre un apprentissage aux savoirs et une régulation sociale qui fonctionne sur deux opérations : la classification des contenus d'enseignement et des acteurs et le cadrage du travail pédagogique.

Enfin, l'attention s'est portée sur certains discours pédagogiques, sur leurs circulations et sur leurs transformations et nous avons analysé les discours de certains acteurs sociaux, tout en saisissant les logiques et les hiérarchies professionnelles qui se jouent dans les productions de ces discours.

Le corpus

Le corpus a été composé principalement de six grands ensembles de matériaux, à savoir : dix-sept programmes d'Histoire en vigueur, quatorze manuels d'Histoire de Premières ou de Terminales, dix rapports d'inspection pédagogique, huit mémoires professionnels, vingt-neuf entretiens avec des professeurs et des textes qui émanent des acteurs gravitant au plus près des pratiques enseignantes.

Nous avons supposé que les programmes officiels produisent globalement une définition de la laïcité à l'intérieur d'un récit, qui porte plus largement sur le processus de sécularisation et qui associe le devenir de la religion dans la société à

³³ Pour Durkheim, la pédagogie, c'est « la réflexion la plus méthodique et la mieux documentée possible, mise au service de la pratique de l'enseignement » (Durkheim E., 2005, p.32). Il pense que l'entreprise de laïcisation de l'éducation morale fait « remplacer » mais aussi « découvrir ces forces morales que les hommes, jusqu'à présent, n'ont appris à se représenter que sous la forme d'allégories religieuses » (p.42) et que les règles morales sont une catégorie de règles où l'autorité joue de manière transcendante (p.65, p.77 et p.81).

la mémoire collective ; qu'ils adressent cette histoire politique de la religion au, dans, et pour, le milieu scolaire français.

Dans les autres matériaux, il s'agissait d'examiner comment les auteurs expliquent les programmes, la question laïque et les théories de la laïcité. Comment maintiennent-ils ou interprètent-ils les logiques des programmes, et notamment celles qui orientent un « enseignement du fait religieux » différencié selon les publics d'élèves ?

Premièrement, nous avons comparé des manuels de filières de formations et d'éditions différentes³⁴. Deuxièmement, parmi tous les rapports d'inspection pédagogique rédigés dans l'académie d'Aix-Marseille, nous avons sélectionné ceux qui concernent uniquement « l'enseignement du fait religieux » en Histoire, pour les niveaux du Collège et du Lycée général³⁵. Troisièmement, une des prérogatives du Rapport Debray a déterminé le choix d'étudier un troisième type de corpus : « les thèmes [concernant « l'enseignement du fait religieux »] devraient pouvoir en être abordés dans les mémoires professionnels³⁶ ». Quatrièmement, avec les vingt-neuf entretiens, nous avons recueilli des informations auprès de professeurs d'Histoire qui exercent soit en filières professionnelles, soit en filières générales et/ou technologiques, dans différentes zones géographiques et dans treize lycées de l'académie³⁷. Cinquièmement, l'enquête se concentrant sur l'étude des débats et de l'élaboration du compromis à propos de « l'enseignement du fait religieux », les données récoltées ont concerné les sciences des religions et leurs scolarisations. Elles ont été trouvées dans des articles, des ouvrages, des conférences, des textes officiels de l'Éducation nationale... Ce sont alors des *archives* écrites, orales ou audiovisuelles issues d'une recherche documentaire sur cet enseignement.

De l'analyse de contenu

Les questions sur l'ensemble du corpus ont été les suivantes : comment ces acteurs professionnels présentent-ils les débats à propos de « l'enseignement du fait religieux » et les modalités de leur pratique ? Dans quelle mesure cet enseignement constitue-t-il un enjeu social et politique ? Comment les acteurs institutionnels et professionnels ont-ils opéré les recontextualisations des programmes ? Quels sont les outils avec lesquels ces acteurs travaillent la question de cet enseignement ? Et que révèle ce processus de recontextualisation en ce qui concerne la professionnalisation du métier et les normes professionnelles des professeurs ?

³⁴ Les manuels observés sont de filières de formation et d'éditions différentes. Pour les Baccalauréats professionnels, il y a le Bertrand-Lacoste de 2002, le Foucher de 2006 et le Hachette de 2004. Pour les Baccalauréats technologiques, les Belin de 1997 ou 1998, les Hachette de 1997 ou 2004 et les Nathan de 2005. Et pour les Baccalauréats généraux, le Bertrand-Lacoste, le Bordas, le Bréal, le Hachette et le Nathan, tous parus en 2004.

³⁵ Ces rapports ont été rédigés de 2004 à 2007. En 2004, il y eut cinq cours inspectés qui concernaient « l'enseignement du fait religieux ».

³⁶ De 2002 à 2006, huit mémoires professionnels sur « l'enseignement du fait religieux » dans les Collèges et les Lycées généraux ont été rédigés à l'IUFM d'Aix-en-Provence (tous les autres mémoires étaient consacrés à d'autres questions qui concernent soit aussi des enseignements effectués en Histoire, soit ceux qui le sont en Géographie voire en Éducation civique juridique et sociale).

³⁷ Les professeurs ont été préalablement contactés par l'intermédiaire des chefs d'établissements et ils ont été sollicités pour des entretiens semi-directifs. Les entretiens se sont déroulés soit à leur domicile, soit dans des espaces publics notamment, dans des cafés, quelquefois dans des bibliothèques ou au Rectorat et surtout, dans les lycées.

L'approche s'est construite à l'aide d'outils qui empruntent des instruments et des dispositifs aux sciences humaines et sociales (Bardin L., 1997). Le corpus étant composé essentiellement de « discours » au sens non plus bernsteinien mais au sens commun, il a fallu élaborer deux plans d'observation et de construction théorique : le premier sur les « discours » en question ; le second sur le rapport entre ces discours et le « Discours pédagogique ». Pour le premier plan d'observation, ont été exploités les outils linguistiques que sont la théorie de l'énonciation et celle de la pragmatique (Kerbrat-Orecchioni C., 2006).

La première rend visible l'implication des acteurs sociaux dans leurs discours et leur manière implicite de reprendre le « déjà dit » (Anscombe J.-C. et Ducrot O., 1988 ; Ducrot, 1973). La seconde révèle la dimension de ces discours avec la notion de *Speech Acts* et donc, le fait qu'ils sont des actes sociaux produisant du réel (Adam J.-M., 2004 ; Austin J. L., 1991 ; Sarfati G.-E., 2007).

En revanche, le rapport entre ces discours et le « Discours pédagogique » révèle d'autres modalités de l'analyse. Le logiciel Alceste³⁸ permet d'opérer leur lecture thématique. C'est un premier pas pour décrire objectivement les contenus des discours (Reinert M., 1993 et 2001). Et pour aller plus loin, nous exploitons à minima une analyse des « pratiques des acteurs » (Belo F., 1975). A minima, parce que cela aurait nécessité de s'autoriser à passer de l'analyse positive à l'interprétation.

Du « Discours pédagogique officiel »

Nous observons que « l'enseignement du fait religieux » résulte de réformes éducatives à partir desquelles des projections d'identités pédagogiques se sont formées. En fait, il réinterprète le « comment », le contenu et la manière de raconter et puise dans des ressources « narratives » qui concernent aussi le devenir, les narrations d'une énigme, d'un problème à des solutions et sélectionne les traits du passé, pour défendre et accroître la performance et pour faire face aux changements culturels, économiques et technologiques.

Du cadrage formel

Les programmes manifestent explicitement qu'ils sont destinés aux professeurs d'Histoire car ces derniers acteurs sont directement désignés par l'expression « *le professeur* ». Ils les incluent également dans une communauté éducative plus élargie – avec les locutions pronominales « *on* » ou « *nous* » – voire, dans un des programmes, émetteurs et récepteurs sont explicitement d'une seule communauté : la Nation³⁹. Mais surtout, ils les interpellent parce qu'ils sont des textes

³⁸ Logiciel Alceste version 3.0. Sous licence CNRS / UMT Toulouse ; auteur : Max Reinert ; © IMAGE.

³⁹ Ainsi, la communauté s'élargit à la Nation, puisque loin de s'adresser à du local « *des* », le document insiste sur le « *nôtre* » : « *Cette période est décisive dans notre passé national, avec le nom même de notre pays, l'émergence de sa capitale et en même temps des grandes identités régionales* » (programme du Primaire, BO Hors série n°1 du 14.02.02).

règlementant leur métier. Publiés aux *Bulletins officiels* (BO), ils sont des outils d'opérationnalisation gestionnaire ; deviennent des outils de mises en place de mesures ministérielles ; et sont des textes réglementaires adressés aux professeurs d'Histoire qui sont fonctionnaires de l'institution gouvernementale.

En ce sens, ces programmes ont un rôle de prescription formelle dans l'institution scolaire : ils formalisent le rôle de l'enseignement de l'Histoire pour l'Éducation nationale, énoncent les enjeux et les objectifs d'apprentissage de la discipline historique pour la Nation et sont des espaces où la République et son projet d'intégration se réfléchissent. Aussi, le problème de la réinterprétation « du fait religieux » se pose dans ces réflexions sur la République et, dans l'ensemble des programmes d'Histoire, les faits religieux s'intègrent dans une perspective savante de reconstructions intellectualisées des phénomènes historiques.

« Discours pédagogique » et procédures fonctionnelles

« L'enseignement du fait religieux » va avec une manière de concevoir le récit historique pour l'École. Il peut être lu avec la définition que donne Jean Molino du « *récit* » : le récit, les faits servent certes, à décrire aux autres, mais ils servent aussi la réinterprétation et sont choisis en référence à des valeurs. En ce sens, les faits religieux en tant que faits historiques n'existent pas « *tout faits* » : ils existent avec des représentations du temps, pour décrire des relations au monde et certains de ces faits sont même reconnus et pensés comme notables (ils peuvent être des *événements historiques*). Ensuite, cet enseignement va avec une manière de concevoir le récit historique pour une *discipline* scolaire. L'Histoire en tant que *discipline* constitue un enjeu pour l'éducation de la Nation car une discipline n'est pas seulement faite de contenus :

a) elle s'enseigne ou s'imagine devoir s'enseigner ;

b) elle est une pratique orientée par des finalités d'enseignement ;

c) elle est d'abord en tant que contenus de savoirs une matière d'enseignement pensée comme servant à l'exercice intellectuel nécessaire à définir le présent et le futur historique d'une société ;

d) et avec Chervel, disons qu'elle est l'élément moteur de la scolarisation, un aspect *fonctionnel* dans la Société (Chervel A., 1998).

Finalement, l'Histoire scolaire et « l'enseignement du fait religieux » relèvent de procédures fonctionnelles et les Conseils nationaux des programmes (CNP) ont eu un rôle régulateur de 1989 à 2005. Premièrement, durant cette période, chaque CNP élabore les finalités scolaires que l'Histoire scolaire doit promouvoir et est responsable de l'intégration de l'Histoire dans un ensemble d'enseignement. Deuxièmement, chacun d'eux doit s'ajuster aux contraintes d'organisation de l'École, ou autant aux contraintes psychiques de l'apprentissage – à savoir, les cycles de formation et les orientations en termes de filières. Troisièmement, avec les CNP, une équipe élabore les programmes d'Histoire et elle est composée d'universitaires, de professeurs ou d'inspecteurs régionaux et généraux qui font la promotion de « l'enseignement du fait religieux » (deux acteurs spécialisés dans l'étude des faits religieux et dans son enseignement voire d'autres acteurs qui ont

eu l'occasion de travailler sur les faits religieux en faisant de l'Histoire politique, de l'Histoire moderne ou de l'Histoire contemporaine).

La laïcité, une catégorie indigène

Nous constatons que le « Discours pédagogique » circule mais qu'il y a parfois des « mal entendus » ou des « mésententes » à son propos parce que la laïcité est une catégorie indigène : elle a une histoire plurielle (et ces racines historiques structurent la pluralité de ses régimes), repose sur des principes fondamentaux (la liberté de conscience, l'égalité des citoyens et la séparation du privé et du public) et, selon les conjonctures, peut revêtir diverses formes.

En France « le fait religieux » et son enseignement ont oscillé et oscillent entre une laïcité « autoritaire » ou au ton « anticlérical » voire « séparatiste » et une laïcité « questionnée » (Baubérot). L'entrée dans le processus de *laïcisation des savoirs* se serait effectuée dès lors que des connaissances, puis des modes particuliers et privilégiés de connaissance, se seraient distingués de la Théologie. D'ailleurs, l'étude des lois françaises et de l'institution scolaire informe quant à la mise en place de la laïcité dans les espaces mais aussi les savoirs scolaires. Nous pouvons discerner quatre périodes qui précèdent le moment où émerge le projet d'« enseignement du fait religieux » et observer qu'au cours des trois premiers temps, l'éducation relève plutôt de *l'instruction*.

De l'action sociale stratégique : recontextualisation et changement

L'Histoire scolaire et « l'enseignement du fait religieux » en outre, sont des actions sociales stratégiques parce qu'ils sont touchés par un processus de laïcisation qui concerne les savoirs des Sciences humaines et sociales depuis le XIX^e siècle et qui, pour des raisons politiques et éducatives, concernent autant l'École. Ils forment des espaces discursifs qui relèvent de la réalité sociale, des espaces d'énonciation et des espaces institutionnalisés pour l'École. C'est en ce sens qu'ils ne sont pas simplement des récits historiques mais qu'ils sont des actes de langage instituant des normativités.

Naissance d'une science des religions et champ de recontextualisation

Rappelons que jusqu'à l'Ancien Régime, la Théologie a été le discours savant sur la religion, qu'elle étudiait et interprétait les textes religieux et qu'elle produisait ses études et interprétations en vue de former la croyance et la fidélité catholiques. Et quant à l'École, elle se chargeait de reconfigurer la Théologie avec l'Instruction religieuse. La Théologie était alors « reine des sciences » et « reine des disciplines scolaires ». Mais en même temps, des résultats et des procédures de connaissances

avaient d'abord remis en cause l'idée d'une Terre immobile au centre du monde et le développement de la science rompait avec les croyances et les dogmes religieux. Le XVIII^e siècle aura été le temps de la promotion du progrès des sciences, celui de la vulgarisation des théories nouvelles et celui de l'émancipation par rapport à la religion. Après les guerres civiles de religions entre catholiques et protestants, les Lumières se déploient et se construisent en tribunal de la société : elles sont les accusateurs et la société l'accusée et la religion doit être un sujet d'étude au cœur de la question de l'écriture de l'Histoire de l'Humanité. Puis aux XIX^e et XX^e siècles, la religion est désormais objet de savoir scientifique. Les Sciences de l'Homme et les Sciences sociales prennent de la distance avec l'enseignement de la Bible. Notamment, les philologues, philosophes, historiens, écrivains et sociologues de l'époque posent le problème de l'authenticité, celui des dates et des sources de l'Écriture sacrée et font ainsi œuvre du « métier d'historien » en critiquant sources et documents. Avec eux, le savoir n'appartient plus seulement au domaine de la Théologie. L'intégration du thème de la religion devient un enjeu d'éducation politique. Et il s'agit d'interroger les rapports que la religion entretient avec la Modernité ou la Science et d'étudier la religion comme un phénomène anthropologique caractérisant toute société humaine et ce, en prenant en compte peu à peu plusieurs lieux et civilisations historiques, dans des temporalités différentes.

L'État, la recontextualisation et le changement

En plus à la fin du XIX^e siècle, on admet que l'École soit *le moyen* institutionnel d'intégration de et à la Nation et qu'elle doive être *le lieu* institutionnel pour armer, par la formation, « la lutte contre les pouvoirs religieux » sur l'ensemble des institutions politiques. Pour ce faire, philologues, philosophes, historiens, sociologues et administrateurs de l'École produisent des programmes d'enseignement et de formation d'étude des religions. Des personnages tels que Edgar Quinet, Maurice Vernes, Émile Littré, Ferdinand Buisson ou encore Émile Durkheim, sont favorables à une laïcisation de l'École et de ses savoirs et les administrateurs focalisent leurs réflexions sur l'étude de la religion chrétienne pour l'enseignement primaire. L'« École pour tous » est la préoccupation première : les républicains veulent construire un espace unique, gratuit, obligatoire et laïque, pour les filles et les garçons, quelles que soient leurs origines. Pour autant, rappelons que l'École est à ce moment-là face à un dilemme : construire un appareil scolaire capable d'instituer la Nation et d'éduquer tous les citoyens en devenir peut être en porte à faux avec les idées des religieux catholiques. Le problème de l'époque est bel et bien la substitution d'un pouvoir politique, consolidé institutionnellement par les autorités religieuses : il est nécessaire de lutter contre les forces religieuses catholiques et cela signifie réformer l'éducation, la laïciser, et laïciser les établissements, les contenus d'enseignement, leurs programmes et les formations des instituteurs.

Une définition historico-juridique

De l'instruction religieuse

Construit au XVI^e siècle par les écoles jésuites, l'enseignement religieux domine donc dans les écoles de l'Ancien régime, tant que la France a une instruction sous la responsabilité des communes ou des ecclésiastiques. C'est « la crise révolutionnaire » qui retire la religion d'État, affirme la non obligation de croire et produit un climat de réflexion sur l'instruction. La Révolution introduit l'idée d'*instruction républicaine*, celle de la *gratuité* de l'enseignement primaire mais aussi celle de la *liberté* de l'enseignement – des libertés appliquées plus tard, sous la III^e République. Après la suppression des budgets des cultes, la promulgation de la liberté des cultes sans manifestation extérieure, s'entament des négociations qui aboutissent sur un accord entre le Pape et Napoléon : la France reste État laïque mais le catholicisme est « la religion de la majorité des français ». Et à partir de ces événements, deux traditions s'affrontent au sujet de l'École : celle qui ne sépare pas l'éducation et la religion et celle qui entend bâtir sur la seule Raison l'unité de la nation et veut en confier la charge à l'État. Puis, on promeut la liberté de l'enseignement dans les années 1830.

De l'instruction morale et civique

Ensuite, à la fin du XIX^e siècle, le clergé n'a plus de contrôle sur l'École, les idées du respect des convictions religieuses et de la « conscience de l'enfant » continuent à se développer et elles transforment laïcquement la loi Falloux et mettent fin à l'Instruction religieuse.

Sous la III^e République, règne un système dualiste républicain en matière d'éducation mais cela favorise la direction de l'État et le contrôle du système éducatif : une structure et un contenu identiques dans l'école libre et privée ou dans l'école laïque et publique. Sous le Second empire, le ministre des Cultes et de l'Instruction publique, Gustave Rouland, prend position contre l'enseignement congréganiste et La ligue de l'enseignement défend l'enseignement primaire laïc. Et sous la III^e République, *L'Enseignement du peuple* d'Edgar Quinet est lu et cela contribue à l'esprit des *lois sur la laïcité* (votée le 03.07.1905 et promulguée le 11.12.1905).

De l'instruction morale au service de la construction du sens patriotique

Au début du XX^e siècle, la laïcité fait encore débat et des conceptions de la vie sociale et politique s'affrontent pour elle.

En 1907, une « guerre de manuels scolaires » est lancée par l'Épiscopat français. Elle consiste en des réactions et des affrontements à propos de manuels d'Histoire et d'Instruction morale utilisés dans les établissements scolaires. Et, à l'occasion d'une discussion sur le budget de l'Instruction publique à la Chambre des députés, ces manuels sont soit utilisés contre la laïcité scolaire (dans le camp des

conservateurs), soit exploités pour plaider plusieurs positionnements de défense de l'idéal laïque. Plus tard, l'ensemble de la gauche française enseignante manifeste ouvertement son refus du fascisme (notamment avec la grève du 12 février 1934). Et quand la guerre est déclarée, le corps enseignant oublie ses discordes et se rallie à *l'Union sacrée* pour lutter contre le fascisme allemand. En même temps, le gouvernement met en place des « instructions patriotiques », soumet le peuple à une tutelle politique plus stricte et deux sénateurs exigent même des sanctions contre les enseignants communistes. Surtout, avec le Régime de Vichy, l'éducation morale et civique est infléchie dans un sens autoritaire et hiérarchique. Enfin, après la seconde guerre mondiale, il semble que les débats soient apaisés mais au début des années 1980, on hésite encore dans les choix des expressions qui désignent l'étude des religions à l'École.

Chercheurs et/ou responsables éducatifs sur la scène de « l'enseignement du fait religieux » : le cas des hésitations sémantiques des années 1980, 1990 et 2000

Enfin, au début des années 2000, une rupture s'est opérée et il s'agit maintenant de construire un espace politique européen dans un contexte socio-historique et socioculturel nouveau, plus généralement nommé « multi-culturalisme ». Il y aurait « urgence » : l'inculture religieuse représenterait un danger pour l'intégration de la Nation, pour la laïcité. On voudrait raconter non seulement une Histoire hexagonale, mais aussi une Histoire européenne et la discipline historique rencontre des réflexions sur la Mémoire et ses enjeux. L'Histoire de la Nation se transforme ainsi que les regards des historiens sur leurs propres travaux et « l'enseignement du fait religieux » doit servir une éducation civique et citoyenne tolérante des différences culturelles.

L'expression « dimension religieuse de la culture » est utilisée dans le discours de la Ligue de l'enseignement quand elle re-questionne l'étude des religions à l'École dès les années 1980. À la fin des années 1980, l'historien Philippe Joutard avertit « du danger de l'entrée dans *l'inculture religieuse* » et signale que l'École doit se charger de cette *culture*⁴⁰. Plus tard, on propose des pistes de réflexion et des outils pédagogiques pour l'enseignement « des religions » à l'École et surtout, on utilise les expressions *culture religieuse* et *inculture religieuse*⁴¹. En revanche, l'expression *l'Histoire des religions*, de tradition universitaire, relève de la méthode historique et est reprise pour désigner des éléments du savoir de la discipline historique à enseigner. À partir des années 1980, elle est investie pour créer un domaine disciplinaire et des cadres de transmission de ce savoir historique à l'École. En même temps, dans les années 1990, des chercheurs comme Danièle Hervieu-Léger et Jean-Paul Willaime, défendent un enseignement de *mémoire des religions* au nom de la « transmission du patrimoine culturel » et de l'Éducation civique dont l'École a la charge. L'enseignement de la mémoire des religions est en ce sens un *droit* pour les élèves et un *devoir* du personnel de l'Éducation nationale.

⁴⁰ Joutard P., *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1989.

⁴¹ Messner F (dir.), *La culture religieuse à l'école. Enquête, prises de position, pratiques européennes*, Paris, Edition du Cerf, 1995.

Un « Discours régulateur » qui domine un « Discours instructeur »

Nous observons que « l'enseignement du fait religieux » concerne des récits de type mémoriel, qu'il est censé éduquer à la laïcité et que son éducation représente un principe d'intégration nationale, un principe pour l'éducation citoyenne qui mêle une *dimension intellectuelle*, une *dimension morale* et une *dimension civique*.

Histoire ou Mémoire ?

Cet enseignement a à faire à des récits recontextualisés des faits religieux, au concept de mentalité et à la religion parce qu'elle participe aux changements historiques et contribue à la fabrique des sociétés, à leurs fondements et transformations et à leurs institutions (chaque religion a ses dogmes, ses rites, ses cérémonies et ses mythes religieux).

De la participation de la religion aux changements historiques

Des intitulés énoncent qu'il y a eu des processus religieux indépendamment de la construction historique et de l'écriture des programmes. Pour cet exemple, c'est dire, pour l'école primaire : « *La christianisation de la Gaule* » ou « *De plusieurs à un seul dieu : la christianisation du monde gallo-romain* » (BO Hors série n°10 du 15.10.98).

Mais le christianisme peut être également présenté comme « fait passé » et processus religieux établi. Là, cette même religion chrétienne a été établie et on utilise le suffixe *-isme*, et non pas le suffixe *-ion*. D'ailleurs, cette même religion établie suscite une explication de type linéaire, un processus de « *diffusion* » et/ou d'« *expansion* » depuis un événement, la « *naissance* » et jusqu'à son développement, puisqu'il y en a des traces dans les « *monuments et œuvres d'art* ». Par ailleurs, nous pouvons aussi lire à propos de la religion chrétienne : « *Les débuts du christianisme* », ou « *L'Église est présentée comme une structure et un acteur essentiels de l'Occident médiéval* » ou encore « *Naissance et diffusion du christianisme* » (BO n° 48 du 28.12.95 et BO Hors série n° 1 du 13.02.97 et n°6 du 29.08.02).

Aussi, les dites activités religieuses peuvent être un processus religieux terminé. D'abord, la christianisation semble terminée à un moment donné (« *Une première forme d'unité religieuse (la chrétienté)* » ; « *Le Royaume de France (X^e-XV^e) [...] documents : la basilique Saint-Denis ; la cathédrale de Reims ; Joinville : la Vie de Saint Louis* » ; « *Les espaces de l'Occident chrétien...* »). Puis, les auteurs présentent des événements comme des « *repères chronologiques* » et signalent alors ces événements comme des faits structurants du récit historique dans sa

temporalité linéaire culturelle mais aussi dans l'apport idéologique que ces faits devraient avoir en tant que symboles de la fabrication de l'État (« *Le concile Trente (milieu du XVI^e siècle)* », « *L'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539)* » ou « *L'édit de Nantes (1598)* »). Voire même, les auteurs parlent d'objets d'art, d'architecture ou de littérature comme des « *repères chronologiques* » et cela enclenche aussi une perspective symbolique et culturelle des événements à l'intérieur du discours des programmes.

Ensuite, des processus socio-historiques et socioculturels de laïcisation peuvent être présentés. Par exemple, dans le programme de seconde, il y a une explication qui se voudrait attentive aux *idéologies*. Les auteurs expliquent la transformation du processus religieux en processus de *laïcisation* de l'espace occidental moderne et pour ce faire, ils utilisent des termes en référence aux idées changeantes et/ou instituant de l'Europe des XV^e et XVI^e siècles.

Enfin, on peut parler des processus qui concernent le multiculturalisme et là, les auteurs des programmes peuvent dire que pour étudier l'actualité, on prend en considération plusieurs cultures et les processus religieux qui les accompagnent.

Ainsi, les faits religieux relatés participent à des récits de type mémoriel car la laïcité est un principe d'intégration nationale : elle ne concerne pas seulement les savoirs et leurs espaces scolaires mais par le biais de l'École, la Société civile. Nous pouvons dès lors imaginer que la transmission des faits religieux dans l'École laïque donne lieu à des luttes sociales et que ces luttes symbolisent comment la cité investit l'espace scolaire pour ses causes partisans.

Cultures et politiques : du mémoriel à l'historique

Mais les mémoires culturo-religieuses autorisent également la possibilité pour les communautés de concurrencer l'élaboration savante des faits religieux et dans l'espace public, la société civile cherche à investir l'enseignement de l'Histoire avec leurs récits mémoriels. En fait, les basculements – du mémoriel à l'historique – se développent avec les processus de sécularisation et de laïcisation et les relations entre les savoirs scolaires et la religion se transforment en fonction de rapports de forces qui se nouent dans les divers contextes historiques : si l'École, en tant qu'institution laïque a pour vertu le basculement du mémoriel à l'historique, sa fonction intégratrice et de socialisation, ses finalités morales, civiques et intellectuelles expliquent les compromis entre le mémoriel et l'historique et nous pouvons dire que cette difficulté s'exprime à travers trois dimensions.

Premièrement, l'intégration des faits religieux en Histoire participe des savoirs et des savoir-faire qui sont là pour être transmis aux élèves et la participation de ces faits se précise avec la constitution de la discipline historique. C'est la *dimension intellectuelle* de leur participation.

Deuxièmement, « l'enseignement du fait religieux » est là pour que les élèves tirent des leçons de l'Histoire. L'éducation à la tolérance, au refus d'intégrisme justifie la présence de ces faits dans l'espace laïque. C'est la *dimension morale* de leur participation.

Troisièmement, cet enseignement est là pour que les élèves acquièrent une compétence à l'action politique, par la connaissance de leurs passés.

L'apprentissage de l'esprit critique – pour celui de la citoyenneté – justifie la présence de faits religieux dans l'espace laïque. C'est la *dimension civique* de leur participation.

Il semble que les manières de penser l'intégration se soient transformées : l'élève ne prend plus la figure du catholique – comme c'était le cas par exemple, sous l'Ancien Régime – et l'espace scolaire n'est pas non plus imaginé sous la contrainte de la religion mais il l'est avec le principe de laïcité, et pour l'unité politique. Tout ceci rappelle qu'entre-temps, l'élève a pu prendre la figure du citoyen-républicain et que d'autres religions monothéistes sont pratiquées en France : l'islam, le judaïsme, le protestantisme et l'orthodoxie, en plus du catholicisme. En soi, il s'agit de proposer une théorie pédagogique du renouvellement du monde commun et de l'argumenter. L'islam, la chrétienté et le judaïsme sont là, dans tous les cursus du Primaire et du Secondaire, pour que s'effectue le passage d'une appartenance culturelle de groupes à une appartenance interculturelle d'une unité politique et pour que cet enseignement contribue à l'intégration de ces mémoires dans la culture nationale en empêchant les élèves d'oublier leur passé. Et surtout l'argument se prolonge dans l'hypothèse que cela assure la coexistence pacifique de ces communautés dans la Société.

Le concept de *mentalité*, développé en Sciences humaines et sociales, devient un élément clé de ces discours et les auteurs retraduisent la place du religieux dans l'espace public en présentant une réélaboration de la définition du processus de sécularisation. Loin d'une explication en termes de recul de ces phénomènes, ils mettent l'accent sur le présent. Ils ne disent pas que le religieux s'est éteint à un moment donné, ni qu'il est renaissant : des processus de dissémination du religieux s'effectuent dans l'espace social et pour analyser ce processus, on doit s'appuyer sur des études de représentations religieuses, des analyses de structures et de dynamiques des croyances religieuses. Ceci conduit ces auteurs à interroger la genèse de leur participation à la société : comment la religion devient-elle affaire d'État ? Comment les dogmes et les pratiques religieuses structurent-ils des sociétés ? Comment la laïcisation des savoirs conduit-elle vers un processus de sécularisation ? Pourquoi le religieux se place-t-il dans les espaces sociaux changeants ?

Pour expliquer le phénomène religieux, les auteurs des programmes quittent et dépassent une histoire périodique :

- a) les événements et les notions sont des repères revus plusieurs fois dans la durée de l'espace scolaire ;
- b) les programmes confrontent les travaux des médiévistes, des modernes, des contemporanéistes et de quelques antiquisants ;
- c) et quand les programmes autonomisent l'étude des faits religieux, leurs récits sont discontinus et leurs auteurs sélectionnent des moments isolés, des ruptures, des temps forts, des conjonctures et des périodes dans une continuité scolaire ; auquel cas, en classe de Première Professionnelle, nous voyons apparaître l'intitulé : « *Le fait religieux depuis 1850* ».

Enfin, l'idée de « religiosité des origines » confirme la reprise de thèses de Sciences humaines et sociales. En effet, l'Histoire scolaire officielle soutient que la religion est une constante de toute société : il n'y aurait pas de Société sans religion, ou sans

son équivalent et la religion formerait l'esprit de communauté, un ensemble d'idées, de croyances, de sentiments qui a une fonction d'intégration sociale, à côté et contre, ou avec d'autres institutions qui ont la même fonction. D'abord, en situant le récit dans la Préhistoire, les auteurs des programmes disent que les Hommes ont fabriqué et transmis la religion en s'exprimant intellectuellement, en réordonnant et rationalisant des épisodes antérieurs de comportements non explicables (irrationnels ou supranaturels). Ensuite, cette position achemine l'idée selon laquelle les Hommes ont formé des hypothèses explicatives, pour donner sens aux situations vécues et partager leurs significations : ils ont fabriqué des sentiments communs dans leurs consciences pour s'y fidéliser et ont honoré leurs sociétés en honorant des symboles de lectures de leurs univers. Et en ce sens la religion comme l'affirme Max Weber est une des premières formes de la rationalisation du monde.

L'aura du « Discours pédagogique officiel »

Enfin, l'étude conduit à d'autres résultats. Déjà, dans les programmes officiels d'Histoire, il y a des variations selon les cycles et les filières d'enseignement et les différences s'accroissent au moment de la préparation des Baccalauréats. Mais plus largement, la comparaison des discours donne à observer des transmissions différenciées du « fait religieux » selon les publics d'élèves.

Des contenus savants aux contenus scolaires dans le cadre des cursus différenciés

Les intitulés des programmes officiels annoncent différents discours à propos des faits religieux et différentes manières de les scolariser.

Pour les élèves destinés au plus tôt aux métiers spécialisés, souvent manuels et/ou techniques (en CAP, BEP ou Baccalauréats STL, SMS et STI), les programmes sont des textes sur le temps présent et ils ne contiennent que des parties « tronquées » par rapport aux autres programmes : il n'y a pas de vocables des faits religieux, ni des mots qui appartiennent de manière spécifique au domaine de la religion et les auteurs parlent seulement de culture(s). Mais plus les programmes se spécialisent en Sciences humaines et sociales, plus les Sciences des religions se font dans leurs disciplines scolaires. Ainsi, pour les Premières et Terminales de Baccalauréats L (littéraire) et ES (économique et social), les auteurs déploient les ressources maximales des programmes pour présenter les cinq manières d'aborder les processus religieux. En revanche, ils en déploient un peu moins pour les programmes de l'autre filière de Baccalauréat général (pour celle du Baccalauréat S (scientifique)) et pour celle du Baccalauréat STT (sciences et techniques du tertiaire). Et, enfin, dans les formations aux Baccalauréats professionnels, le programme consiste en un rappel synthétique, implicite, de l'étude des faits religieux en se réduisant au mode le plus protocolaire de tous les programmes qu'il soit.

Les acteurs de l'enquête reprennent le « Discours pédagogique officiel »

Les inspecteurs pédagogiques et les auteurs des manuels interprètent l'enjeu régulateur et l'enjeu disciplinaire de « l'enseignement du fait religieux » : ils présentent les principes juridique, social et politique de la laïcité, situent les faits religieux dans les enjeux contemporains ou évoquent les récits fondateurs dans leur version universelle et éthique.

D'une part, les inspecteurs se présentent comme des « médiateurs » d'une pédagogie de la laïcité qu'il reste à institutionnaliser et les auteurs des manuels s'exercent à la mise en route de récits historiques qui reposent essentiellement sur l'idée d'un rapport au savoir et d'une éducation laïque. Et, d'autre part, les différences d'interprétation du fait religieux sont liées aux programmes et aux maisons d'éditions des manuels.

Les professeurs, eux, bricolent avec les programmes, reconnaissent son enjeu régulateur, y adhèrent au nom de leur éthique enseignante et reconfigurent les champs savants. La recontextualisation de l'Histoire selon les filières d'enseignement est saillante dans leurs discours. Et s'ils parlent de l'enjeu régulateur et de l'éthique enseignante, la différenciation des publics scolaire apparaît toujours : un savoir disciplinaire pour les uns, une éducation morale dite laïque pour les autres.

En ce qui concerne les mémoires professionnels, il semble qu'ils diffusent du « Discours pédagogique officiel » par la banalisation « du fait religieux » : les stagiaires y rapportent la voix de la tradition et celle de la recherche. Justement, ils sont rédigés dans le cadre de la deuxième année de formation dans les IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), et sont un travail de formalisation du « discours officiel ». Leur objectif est de former à ce discours. Ils sont un élément de validation professionnelle pour les professeurs et sont évalués par des professionnels recrutés par l'Éducation nationale (les formateurs en IUFM ou les professeurs-tuteurs en Collège ou en Lycée). Mais ils sont aussi un terrain où des logiques de formation se recomposent et ils rappellent dans quelle mesure « l'enseignement du fait religieux » devient une priorité pour les IUFM et la formation initiale, depuis le Rapport Debray. En fait, leur exercice vient dire que notamment à l'IUFM d'Aix-Marseille, *apprendre à savoir enseigner* les faits religieux passerait par l'analyse de ses pratiques d'enseignement initiales et par la rédaction de cette analyse à travers l'écriture des mémoires professionnels. Et finalement, nous pouvons surtout dire qu'ils sont des récits de « gestes » de métier de professeurs d'Histoire, des descriptions d'opérations du discours officiel sur « l'enseignement du fait religieux » et nous faisons l'hypothèse que ces mémoires sont des traces d'effets structurants des orientations et des formations institutionnelles.

Disciplinarisation, enseignement et trajectoires professionnelles

L'enquête conduite débouche sur deux questions : en quoi les conceptions et les mises en pratiques scolaires de « l'enseignement du fait religieux » sont les effets de trajectoires d'apprentissages d'enseignants ? En quels sens ces effets forment-ils les conceptions pédagogiques de cet enseignement sur le terrain ?

Il s'agit là de considérer les parcours de vie des enseignants en apprentissage et, notamment, leurs socialisations à des conjonctures curriculaires formelles et réelles mouvantes. Nous supposons que l'exercice de cet enseignement est une situation qui relève d'adaptations et d'interactions avec les élèves, quelque chose de préparé, mais aussi de réajusté dans une institution différenciée et hiérarchisée. Cet exercice dépendrait d'apprentissages de savoir-faire et de savoirs savants et profanes en pratiques enseignantes et les cours en classe auraient pour origine et révéleraient des reconfigurations de l'enseignant.

Précisément, disons que les professeurs que nous avons interrogés disent les décisions qu'ils prennent à propos de l'organisation, de la sélection et de la mise en séquence des contenus de ce enseignement ou plus largement, de l'enseignement de l'Histoire. Ils argumentent, justifient les faits religieux par l'orientation scolaire et parlent de leur traitement d'informations en fonction de règles pédagogiques dont ils disposent. Aussi, l'analyse des entretiens permet d'observer des genres de discours : les professeurs parlent des règles de répartition des différentes formes de savoir. D'abord, ils récitent le cadrage du ministère de l'Éducation nationale – voire les dispositifs de formation présents notamment dans l'académie – et parlent d'une volonté de formation institutionnelle croissante, tant au niveau national qu'au niveau local. Pour eux, « l'enseignement du fait religieux » participe à la vertu laïque de l'Éducation nationale et l'éducation se définit dans son rapport à la culture scolaire mais aussi à la société tout entière avec laquelle elle vit. Aussi, les professeurs disent leurs rencontres avec les cadrages et ils présentent des matériaux d'historien qu'ils utilisent dans leurs enseignements et plus largement, de leurs séquences de cours par rapport aux programmes officiels.

De plus, disons que cet enseignement ne divise pas vraiment. Tous les discours des enquêtés recherchent sa définition. Ils ne refusent pas d'entendre le mot religion dans l'École et voudraient éviter un enseignement catéchétique. Ils envisagent que cet enseignement se fasse durant un cours d'Histoire et qu'il tienne des obligations enseignantes. Ils suivent les programmes et selon eux, la compréhension des faits religieux est essentielle à l'apprentissage des Sciences humaines et sociales. En revanche, cet enseignement les passionne car il est un enjeu pour l'enseignement de l'Histoire : avec lui, il est possible de défendre la discipline historique à l'École. Les professeurs entrent dans cette passion en lisant, en écoutant voire en regardant des sources et la travaillent dans leurs cours et même, en participant aux formations institutionnelles aussi bien locales que nationales. Avec ceci, il y a au moins que deux grandes logiques pédagogiques. La première rassemble des professeurs reconnaissant la difficulté de cet enseignement et cherchant des solutions pour comprendre les programmes et travailler avec eux. La seconde réunit d'autres professeurs reconnaissant eux la difficulté de cet enseignement et cherchant aussi à diffuser et à transmettre leurs interprétations des programmes et ce, pour soutenir une manière de faire cet enseignement : ils tachent d'utiliser à la fois les savoirs des historiens et des didacticiens et participent aux formations institutionnelles.

De la symbolique à travers le projet et l'exercice de « l'enseignement du fait religieux »

En conclusion, disons que ce travail s'est voulu une exploration sur l'émergence de « l'enseignement du fait religieux » et qu'à partir de celui-ci des pistes de recherche et des questions s'ouvrent.

Après l'enquête, le discours pédagogique officiel à propos de « l'enseignement du fait religieux » s'est consolidé et maintenant, il exprime son soutien avec des prérogatives qui prennent appui sur une vision de l'École laïque pour laquelle les notions de savoirs et de compétences sont expressément en usage⁴². De plus, en partant de nos résultats, il est maintenant possible d'imaginer d'autres possibilités d'enquête et d'autres façons d'étudier « l'enseignement du fait religieux ».

Des discours sur les savoirs scolaires et leurs apprentissages tout à la fois « épistémique », « identitaires » et « sociaux »

Reconnaissons que tous les discours sur les savoirs scolaires et leurs apprentissages pourraient définir une éducation intellectuelle. Tous ces discours s'inscrivent dans le processus d'hominisation et font référence à des manières de penser la condition du petit d'homme (Charlot B., 2002, p.55). Tout d'abord, l'idée d'éducation et la question de l'apprentissage peuvent être pensées comme « mode d'appropriation du monde et pas seulement comme mode d'accès à telle ou telle position dans ce monde » (*ibid.*, p. 88). Ensuite, l'enseignement peut être conçu dans « une perspective anthropologique » quand la laïcité républicaine accepte l'intégration « des faits religieux » dans le récit de l'humanité et il révèle une conception de l'éducation qui passe par « l'obligation d'apprendre » – une obligation qui est soumise à un système et un processus éducatif rendu possible grâce au « désir » de l'éducation. Enfin, « l'enseignement du fait religieux » n'est pas seulement la transmission de savoirs mais il est aussi celle d'un « rapport aux savoirs ». Ainsi, « les faits religieux » participent à l'histoire collective qui d'une part, est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme et dont le savoir est transmis et construit avec cette histoire, en même temps que soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation et de transmission. Et d'autre part, « l'enseignement du fait religieux » est la transmission non seulement d'une épistémologie mais aussi de rapports sociaux : les discours pédagogiques actualisent leur forme (*ibid.*, p. 80-88)

Du socle commun de connaissances et de compétences

Le premier résultat de notre enquête est encore d'actualité car cet enseignement continue à être un véritable enjeu éducatif. Dans le discours pédagogique officiel, il fonctionne encore avec un principe de régulation qui vise la production de citoyens :

⁴² Ce discours pédagogique officiel se trouve notamment dans *le Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences* (BO n°29 du 20.07.06) et aussi dans les tous derniers programmes (BO n°29 du 26.07.07, n°31 du 06.09.07 et n°8 du 25.02.10, BO spéciaux n°3 du 19.06.08, n°6 du 28.08.08 et n°2 du 19.02.09 et BO Hors série n°36 du 05.10.06).

il doit contribuer à « la réussite de tous les élèves » ou participer à la transmission des savoirs « fondamentaux » des élèves.

Par exemple, dans le Rapport Thélot, cet enseignement sert des exigences éducatives, instructives et intégratives et ce, de manières « indispensables pour appréhender le mieux possible les formes que prennent aujourd'hui les échanges sociaux, et plus généralement la vie dans une société complexe comme la nôtre ». Il s'agit de l'imaginer dans un édifice qui circonscrit une culture commune fondatrice de lien social et politique et ce, pour éduquer les élèves « aux valeurs de la République », avec une École qui « doit à la fois assurer l'acquisition par tous les élèves d'un socle commun des connaissances, compétences et règles de comportement indispensables et s'adapter à leur diversité ». Enfin, la culture commune dont il est ici question continue à se concevoir dans le *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences* puisqu'il y est énoncé qu'elle est à transmettre avec l'étude de monuments et d'objets patrimoniaux et à travers une histoire scolaire qui est censée donner des clés d'analyse et d'interprétation pour la formation à cette culture.

De l'éducation aux symboles : faire ses humanités pour s'éduquer à la citoyenneté

Aussi, dans les discours pédagogiques officiels actuels, la « laïcité » et le « multiculturalisme » sont devenus des catégories fondamentales pour penser cet enseignement. La laïcité n'est pas une religion de substitution mais elle doit permettre d'intégrer les citoyens sans les assimiler et s'efforcer plutôt de leur apprendre à connaître et à reconnaître des cultures entre elles, pour former une culture républicaine « nationale », riche de sa diversité et cohérente dans ses principes d'action⁴³.

Les discours des tous derniers programmes continuent à encourager cet enseignement, son projet d'éducation laïque, sa symbolique et son enjeu républicain. Pour eux, l'École, l'intégration et la laïcité sont trois piliers indissociables du modèle républicain et pour autant, l'éducation avec ces trois piliers reste bel et bien délicate : d'une part, l'École représente l'outil d'intégration et d'autre part, la laïcité est la méthode pour réaliser cette intégration, elle a besoin de pédagogie et donc de pédagogues.

D'abord, le principe de laïcité doit faire partie des connaissances quand il s'agit de préparer les élèves à une appartenance unifiée et démocratique et « la distinction entre sphère professionnelle, publique et privée [doit être connue pour] vivre en société » (BO n°29 du 20.07.06). Ensuite, la laïcité est investie par l'histoire scolaire et doit incarner une valeur éducative propre à cette discipline, former à des « références communes » à travers l'étude de l'histoire contemporaine et celle du temps présent. Enfin, dans l'ensemble, elle doit former à l'esprit des Sciences humaines et sociales, les arts, la philosophie, les lettres et l'histoire et la géographie incarnant les disciplines avec lesquelles il est possible de « comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche [...] du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs

⁴³ Ferrand E., *Quelle école pour la République ? Chronique de la vie scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2007.

(en particulier des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ».

Une comparaison internationale

Une comparaison internationale serait à envisager. Ce serait alors tâcher de contribuer à une Sociologie des enjeux républicains et/ou laïques qui s'intéresse à la manière dont les États et les responsables éducatifs règlent et pratiquent une étude des religions. Nous savons bien que la France n'est pas le seul pays qui ait affaire à la pénible question des relations entre Religion et Politique. Pensons au Québec, par exemple. D'une part, le gouvernement du Québec a mis sur pied la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. D'autre part, ce gouvernement a aussi décidé « d'achever la déconfessionnalisation du système scolaire en remplaçant l'enseignement religieux confessionnel par un nouveau programme d'éthique et culture religieuse ». De plus, pensons aussi aux cas de pays européens ou plus largement à ceux des autres continents. De nombreux colloques et publications scientifiques soutiennent d'ailleurs cette possibilité depuis les années 1990 et les choix d'enquête dans un autre pays que la France relève d'hypothèses d'analyse qu'il reste à construire.

Cette première possibilité d'enquête consisterait à questionner les débats et les enjeux éducatifs qu'ont d'autres pays que la France à vouloir faire une étude des religions dans leurs écoles et elle pourrait comparer « l'enseignement du fait religieux » en Histoire avec des enseignements sans doute contraints par d'autres conditions idéologiques, politiques ou géographiques. Ce serait également se demander quels usages publics de l'Histoire peuvent être opérés pour l'éducation des enfants de ces pays ? Quels rapports les responsables éducatifs de chaque pays imaginent-ils entre les contenus scolaires et l'état du monde ? Et est-ce qu'eux aussi *réinterprètent* les religions en mêlant à leurs histoires les enjeux et objectifs d'apprentissage de leur pays et leur projet d'intégration sociale ? Ou encore, comment pensent-ils le principe de laïcité ainsi que son éducation ?

Une comparaison entre disciplines

Une comparaison entre disciplines serait également à envisager. Pensons notamment à toutes les autres disciplines des Sciences humaines concernées par cet enseignement. Régis Debray dans son rapport ne songeait pas seulement à la discipline historique. Il évoquait aussi la Géographie, la Philosophie, les Lettres et Langues vivantes mais aussi les Sciences économiques et sociales... À notre tour, nous pouvons considérer ces dernières disciplines des Sciences humaines et même toutes les autres disciplines scientifiques enseignées dans les établissements scolaires et notamment les Mathématiques, les Sciences de la vie et de la Terre... Cette comparaison s'intéresserait à la circulation du « Discours pédagogique » et, sans doute, elle tâcherait de comprendre des procédés de disciplinarisation peut-être différents de ceux observés avec l'enseignement de l'Histoire. Autrement dit, cette comparaison pourrait aussi poser les questions suivantes : quelles sciences participent à « l'enseignement du fait religieux » ? Et avec quelles épistémologies et fonctions éducatives viseraient-elles la formation des citoyens en devenir ?

Cette deuxième possibilité d'enquête pourrait questionner les relations entre *didactique(s)* et *discipline(s)* qui se jouent dans le processus de scolarisation « du fait religieux » dans l'ensemble des *curricula*. Cette enquête poserait les questions suivantes : en quel sens d'autres disciplines que l'Histoire participeraient-elles, elles aussi, à « l'enseignement du fait religieux » ? Quels rôles leur donne-t-on dans cette entreprise, tant au niveau du Discours pédagogique officiel qu'au travers des circulations des discours pédagogiques ? Et quelles relations toutes ces disciplines ont-elles dans la construction des *curricula* ?

Une enquête sur le curriculum réel

Une autre enquête pourrait porter sur le *curriculum* réel. En ce sens, elle chercherait à savoir comment les jeunes vivent cet enseignement. Elle ferait des observations directes et recueillerait et analyserait d'autres matériaux. D'une part, elle pourrait faire des observations dans les classes, mais aussi suivre les enseignants dans leurs sorties lorsqu'elles concernent cet enseignement (visites d'exposition et de lieux de cultes ou encore sorties au cinéma...) et elle pourrait interroger les élèves. Et d'autre part, elle pourrait analyser les cahiers des élèves ainsi que les exercices et les évaluations en ce qui concerne cet enseignement.

Cette troisième possibilité d'enquête pourrait questionner le niveau du *curriculum* réel et nous conduire cette fois-ci à choisir d'autres données sociales – ces données seraient précisément à questionner non plus seulement à partir d'une analyse du discours des responsables éducatifs mais à partir de l'analyse de la « réception » de ces discours et à partir de ce que disent en faire les élèves, voire à partir ce qu'ils en font.

Références bibliographiques

- Adam J.-M., *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Introduction méthodique à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Nathan, 2004 (1999).
- Anscombe J.-C. et Ducrot O., *L'argumentation dans la langue*, Liège, Pierre Mardaga, 1988.
- Arnaudo C., *Les enjeux républicains des mutations curriculaires : « l'enseignement du fait religieux en Histoire au Lycée »*, Thèse soutenue le 10.05.11, Tozy M. (président du jury), De Beudrap A. R. (rapporteur), Frégosi F. (rapporteur) et Ramognino N. (directrice de thèse), MMSH, Aix-Marseille université.
- Austin J. L., *Quand dire, c'est faire*, Points, Paris, 1991.
- Bardin L., *L'analyse de contenu*, Paris, PUF/Quadrige Manuels, 1997 (1977).
- Belo F., *Lecture matérialiste de l'évangile de Marc*, Paris, Les éditions du Cerf, 1975.
- Bonnafox C., De Cock-Pierrepoint L. et Falaize B., *Mémoire et histoire à l'École de la République. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin/Collection débats d'école, 2007.
- Bernstein B., *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Canada, Les Presses de l'Université Laval, 2007 (traduction de Ramognino Le Déroff G. et Vitale P.).

- Barrère A. et Martuccelli D., La citoyenneté à l'école : vers une définition d'une problématique sociologique, *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1998, n°XXXIX-4, p. 651-671.
- Charlot B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos-Economica, 2002.
- Charlot B., *La mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1976.
- Chervel A., « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 1988, n°38, p. 59-119
- Chevallard Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.
- Ducrot O., *La preuve et le dire*, Paris, Mame, 1973.
- Durkheim E., *L'éducation morale*, Paris, éditions Fabert, 2005.
- Durkheim E., *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 2003.
- Garcia P. et Leduc J., *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003.
- Kerbrat-Orecchioni C., *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Legardez A. et Simonneaux L. (coord.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 2006.
- Lucas N., *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuel et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, 2001
- Molino J., « De la logique à la sémiologie », dans *L'événement (Actes du colloque organisé à Aix-en-Provence par le Centre Méridional d'Histoire Sociale, les 16, 17 et 18 septembre 1983)*, Aix-en-Provence, Publications Université de Provence, Marseille Diffusion Jeanne Laffitte, 1986, p. 251-269.
- Moniot H., *La didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993.
- Reinert M., « Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours. Application aux "Rêveries du promeneur solitaire" », *La Revue française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, octobre 2001, n°49, p. 32-36.
- Sarfati G.-E., *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin, Collection 128, 2007 (Nathan, 1997).
- Tanguy L., « Savoirs et rapport sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, 1983, XXIV, 227-254.
- Thélot C. *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*, Paris, La documentation française, octobre 2004 [en ligne], ladocumentationfrancaise.fr. Consulté le 22 juin 2011. Disponible sur internet http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/04400_0483/index.shtml
- Weber M., *Sociologie des religions*, Paris, Gallimard, 2006, (traduit et présenté par Grossein J.-P.).

A travers la réussite pour tous, le rapport au savoir du sujet, élève de seconde et citoyen du « nouveau peuple scolaire » Regard d'un pédagogue sur le terrain

DESFLANS Christine

Auteur

DESFLANS Christine : enseignante en économie-gestion, titulaire d'un Master 2 DCARP (Développement des Capacités d'Apprentissage et Remédiations Pédagogiques) de l'UCO (Université Catholique de l'ouest).

Résumé

Certains élèves de seconde rencontrent plus de difficultés face à la culture scolaire et pour définir leur orientation. Pour B. Charlot ce n'est pas l'échec scolaire en lui-même qui peut être objet de recherche mais le Rapport au savoir. Nous allons donc envisager des pratiques évaluatrices et de mise en projet, dans lesquelles l'hétérogénéité culturelle est une ressource qui privilégie pour un sujet, singulier et social, une relation au monde, aux autres et à soi-même. L'enjeu pour l'élève c'est la construction identitaire et l'image de soi pour « devenir quelqu'un » afin de participer à l'aventure de l'humanité et de son propre destin.

Mots clés

Sujet singulier et social - Evaluation - Rapport au savoir - Construction identitaire

La section de seconde : quel enjeu ?

La vocation de la classe de seconde générale et technologique est d'être avant tout une classe à enseignements d'exploration, pour permettre aux élèves de tester leurs goûts et leurs aptitudes en vue de l'orientation, pour la plupart d'entre eux, vers une série de première, conduisant à un baccalauréat général ou technologique. Au niveau national, à l'issue de la classe de seconde, les élèves sont orientés vers la voie générale (59,1 %), technologique (22,4 %) ou se réorientent vers la voie professionnelle (4,0 %). Les élèves de seconde redoublent pour 11,5 % d'entre eux et moins de 3 % se dirigent vers l'apprentissage ou quittent les établissements de l'éducation nationale⁴⁴.

En seconde se dessine donc le projet professionnel de l'élève, cette classe au sein du lycée revêt un enjeu particulièrement élevé car une orientation en première subie mène au découragement puisque l'élève ne pourra se projeter vers un avenir. Nous savons que l'intégration sociale d'un individu passe par l'obtention d'une certification pour pouvoir espérer intégrer le monde professionnel. Cette obtention va alors devenir très compliquée si l'élève est en échec scolaire. Le processus de la perte d'estime de soi qui a commencé au sein de l'institution par l'accumulation de mauvaises notes, parfois le regard des camarades puis celui du cercle familial qui est « déçu » du manque d'investissement, va se poursuivre.

La construction identitaire, soit la reconnaissance de ce qu'est l'individu par lui-même et les autres, continue à être mise à mal et l'être humain souffre. Acteur – et donc partie prenante de cette institution –, nous souffrons aussi en tant que pédagogue adhérent à l'ambition d'une réussite pour tous et en tant qu'individu partageant l'humanité.

Pour la plupart des élèves en difficulté il y a un abandon, un désintéressement face aux apprentissages, l'élève ne se mobilise pas suffisamment. La classe de seconde avec une charge plus importante de travail qu'au collège peut dès lors être critique pour l'élève déjà en difficulté en troisième.

A travers l'enjeu épistémique, une proposition de pratiques

Au constat que nous faisons de l'hétérogénéité du niveau scolaire des élèves qui arrivent de troisième, se confirment au fur et à mesure du premier trimestre de seconde, des résultats plus ou moins éloignés des attentes de la culture scolaire. A travers la réussite pour tous des projets d'établissements, nous devons prendre en compte ce constat pour comprendre la nécessité d'envisager le rapport au savoir à

⁴⁴ Note d'information 10-03 du ministère de l'Éducation nationale pour la rentrée 2009.

travers des pratiques qui puissent mobiliser chaque sujet singulier et social selon sa relation épistémique à l'apprendre.

Nous considérons que le « peuple scolaire » est constitué de sujets singuliers et sociaux. Cette considération définit un certain enjeu épistémique ou enjeu de l'apprendre à travers les théories de B. Charlot et J. Lévine.

L'enjeu épistémique du sujet singulier et social

L'enjeu épistémique selon les théoriciens

Il y a d'abord eu les savoirs de survie puis ceux de l'amélioration des conditions de vie. L'enjeu épistémique est selon Lévine et Delevay (2003) lié à la proximité des métiers, des découvertes, des réalités culturelles, c'est se sentir engagé dans l'amélioration de l'espèce en envisageant d'occuper sa place dans la société.

Pour B. Charlot (1997, p.14), le rapport au savoir est enjeu épistémique et identitaire. Il prend différentes formes : pratique, théorique, scientifique, procédural, etc. Ces formes mobilisent des informations et des connaissances, mais ne signifient pas qu'elles soient un savoir, ce sont des repères, des usages. Il n'y a pas de savoirs sous forme « d'objets », d'énoncés, mais dans un certain rapport au monde qui est aussi rapport à soi et aux autres. Des rapports sociaux qui nécessitent donc une activité, un rapport au langage, un rapport au temps.

Ainsi, le savoir se construit collectivement et peut alors être approprié par le sujet qui peut le décontextualiser, l'objectiver, l'argumenter pour lui donner un sens dans un autre système de sens. Nous pouvons donc en déduire que si l'élève apprend pour faire plaisir au professeur, pour passer dans la classe suivante, pour éviter une mauvaise note, ce type de savoir est fragile car il n'est pas soutenu par un rapport au monde bien qu'il pourra être gratifié d'une note convenable.

L'enquête PISA vient interroger ce rapport au monde. Selon C. Baudelot et R. Establet (2009) l'enquête PISA distingue trois compétences : s'informer – c'est-à-dire savoir prélever des informations dans un texte, compétence pour laquelle les élèves français sont au dessus de la moyenne ; interpréter – c'est-à-dire donner du sens à un texte, compétence pour laquelle nous dépassons aussi la moyenne internationale ; réagir – c'est-à-dire mettre le texte en relation avec ses connaissances, ses idées et ses expériences, soit le rapport au monde. Pour cette dernière compétence, nos résultats sont inférieurs à la moyenne. Le recours à des échanges oraux, des relations qui permettent de construire des mécanismes de pensées, des opinions, des avis personnels pour ensuite pouvoir mieux structurer les écrits sont en jeu dans la compétence réagir et nous questionne sur nos pratiques.

Nous avons donc questionné par écrit les élèves de la classe de seconde la plus en difficulté face aux savoirs scolaires, pour comprendre ce qu'ils définissent à travers l'enjeu épistémique.

L'enjeu épistémique selon les élèves

Quand nous avons demandé aux élèves lors du premier trimestre s'ils avaient commis « des erreurs », quatre estiment que « pas vraiment », un attend le bulletin

trimestriel pour se prononcer, sept n'abordent pas le sujet et seize d'entre eux estiment que « oui ». On notera que le terme « erreur » a pu être culpabilisant pour certains d'entre eux et par là même empêcher une réflexivité.

Les remédiations que proposent les élèves à travers la question « Dans quel état d'esprit êtes-vous maintenant pour le second trimestre ? », s'énoncent en terme de verbes d'action : « se mettre au travail », « fournir des efforts », « apprendre ses cours », « revoir ses leçons », « faire des fiches », « s'investir », « travailler », « relire », etc.

Nous constatons que l'envie de s'engager est mise en parallèle avec la nécessité d'apprendre, verbe employé à plusieurs reprises. Nous savons que le sujet anthropologique en perçoit l'obligation dès sa naissance, puis la nécessité tout au long de sa vie pour sa socialisation. Les élèves l'ont parfois renforcé par l'injonction « Il faut » cette obligation qui leur est faite de par leur condition d'humain. Aussi, nous pouvons imaginer que lorsque des difficultés scolaires les touchent, ils ne peuvent pas y être insensibles puisque c'est un grand nombre de leurs relations aux autres qui est mise en « péril » et cette relation est une nécessité vitale pour leurs constructions identitaires.

Les élèves nous indiquent également que s'engager dans une relation à l'apprendre c'est être déterminé : « je ne lâcherai pas le bout » « j'entreprends de monter la courbe ». La réalité des difficultés n'est pas occultée. C'est également pour eux une manière de se remettre en question afin de se construire pour, dans l'avenir, « arriver à mon rêve » et « avoir un diplôme » « un métier qui me plaît et pas qu'on sera obligé de faire », mais pas seulement, ils veulent aussi être citoyens « acquérir des bases, des principes qui nous serviront toute notre vie ». L'envie de s'engager alliée à l'espoir et l'ambition de réussir sont présents. Quelles réponses pouvons-nous apporter en tant que chercheur pour accompagner le sujet sur le chemin du savoir ?

Nous savons que le pédagogue met à l'épreuve l'enjeu épistémique du sujet à travers le rapport au savoir qu'il propose à l'élève et cherche comment ce rapport au savoir sera évalué. Ces deux points nous interrogent puisqu'ils contribuent à la construction identitaire de l'élève. Nous avons tout d'abord la possibilité de travailler sur la situation d'évaluation.

Une pratique d'évaluation aidante

La situation d'évaluation que nous prenons en compte ici est celle de l'évaluation sommative qui permet de vérifier les savoirs acquis par l'élève en situant la performance par rapport à une note sur vingt points ou ramenée à vingt points. Elle donne lieu à une moyenne trimestrielle qui permet de faire le bilan du niveau de l'élève au regard de la moyenne de la classe. Pour tous les acteurs du système scolaire cette évaluation est un indicateur qui doit se rapprocher au plus près des exigences de l'évaluation certificative qui permettra d'obtenir le baccalauréat en clôturant le cursus de lycéen.

Nous allons réfléchir sur l'évaluation non pas en travaillant sur les questions d'impartialité ou de fiabilité des notes mais sur la capacité ou non de celle-ci à

faciliter l'acquisition de savoirs pour prendre confiance et progresser en vue de la réussite scolaire. Le questionnaire distribué aux élèves va nous permettre la nécessaire compréhension de leur rapport aux notes pour que nous envisagions un choix pédagogique concernant le sujet.

Le rapport des élèves aux notes

Nous constatons que pour environ la moitié des élèves de la classe, les notes obtenues font naître une incompréhension dans le sens où ce n'est pas la note qui était attendue, de plus elles ne reflètent que moyennement leur investissement global.

Pour vingt-huit d'entre eux les notes sont importantes voire très importantes. L'impact de ces dernières semble aussi fort pour les parents, selon ce que leurs enfants en traduisent. Les notes ont également pour vingt élèves beaucoup d'influence sur leur motivation et la confiance en leurs capacités.

La raison se trouve peut-être dans le fait que certains lycéens ont déjà fait l'expérience de convocations, avec ou sans leurs parents, auprès de l'administration pour s'expliquer quant à leurs notes. Ils savent également qu'elles justifient à elles seules un redoublement ou un passage. De plus, elles préjugent d'une orientation dans telle ou telle section.

Lors d'observations dans cette classe nous avons senti le poids accordé à la note « Tu as eu combien en espagnol ce matin ? ». Pour expliquer le langage informatique, l'enseignant de mathématiques, également professeur principal, travaille sur les notions de « Si - Sinon ». Nous entendons – pour donner un exemple – une élève qui enchaîne « Oui, on comprend : si on n'a pas de bonnes notes on n'aura pas le baccalauréat, sinon on l'aura. » Cet exemple fait suite au début de séance où le professeur indique que certains élèves (vingt-sept au total) vont recevoir une lettre qui prend acte de leurs notes et propose à leurs parents de prendre rendez-vous soit avec lui, soit avec l'enseignant concerné en raison de résultats médiocres. Cette lettre va beaucoup inquiéter les élèves « Elle va arriver quand ? » « Si on ne reçoit rien, on doit s'inquiéter ? » « Vous connaissez pas mes parents, dès qu'ils voient écrit Lycée X. ».

Le « poids » des notes nous semble être aussi influent pour les élèves, les parents que pour l'institution elle-même. Comment pouvons-nous expliquer qu'elles concentrent autant d'inquiétudes et d'attention ?

Pourquoi les notes focalisent l'attention des acteurs de l'institution ?

Au lycée, nous savons qu'elle est primordiale en seconde puisqu'il y a orientation ; par la suite, elle reste toute aussi importante et déterminante pour le dossier scolaire et la poursuite d'études. Ainsi les notes aident à « trier » afin de pouvoir orienter et justifier auprès des parents des choix qui reposent sur la notation en grande partie. Nous entendons d'ailleurs les élèves dire qu'ils veulent de bonnes notes pour obtenir une bonne orientation.

Les gagnants seraient assez souvent les groupes sociaux dont la culture familiale est la plus favorisée, comme Bourdieu et Passeron l'ont déjà constaté en 1964. J. Lévine (Lévine et Delevay, 2003, p.17) fait les mêmes constats mais pense que :

« L'institution craint, et cela peut s'expliquer, que si elle abandonne sa politique à prédominance élitiste, elle va créer une situation chaotique. »

Pour C. Baudelot et R. Establet (2009) ces pratiques d'évaluation font que :

« Le système français [on a toujours été éduqué dans cet esprit] consiste à former une élite par quintessence, on a un système scolaire éliminatoire, dès le CP le système scolaire réagit par élimination. Ce n'est pas du tout le cas dans certains pays, où l'on travaille pour avoir un peloton homogène qui essaye de monter le plus haut possible dans les barreaux du système scolaire.»

Ainsi, ne pas pouvoir monter dans « les barreaux du système scolaire » en raison de ses notes, c'est, pour la plupart des élèves, se construire en négatif et se démotiver pour la matière.

Dubet dans une interview au journal *Le Monde* (18/12/2006) note que :

« Notre système scolaire – et c'est une caractéristique qui le distingue fâcheusement d'autres systèmes scolaires – a une très forte capacité à humilier les mauvais élèves, a une capacité de convaincre les élèves qu'ils sont nuls et qu'ils sont incapables. Je crois que l'on pourrait parfaitement essayer de dire : évidemment, les élèves sont inégaux, mais l'école doit garantir aux élèves les plus faibles un sentiment d'estime de soi, un sentiment de confiance de soi auquel tout individu a droit, même s'il n'est pas bon à l'école.»

La notation continue de privilégier la constante un tiers et un tiers signale selon nous plus les échecs qu'elle n'encourage. Elle nuit à la considération de soi pour les « perdants » et nous pouvons alors entendre : « De toute façon je suis nul en mathématiques » ou toute autre matière. La croyance de l'élève dans ses capacités d'apprentissage est affectée, à partir de là mésestime et découragement s'installent. Alors souvent le pédagogue et l'élève n'arrivent plus à progresser ensemble et ce pour au moins un tiers de la classe.

Mais également, pour J. Lévine (Lévine et Delevay, 2003, p.100) :

« La relation avec les autres est affectée par le regard que l'enfant pense qu'on porte sur lui. S'il se sent déconsidéré, il veut montrer que c'est lui qui déconsidère les autres, d'où le défi, la grossièreté, l'imaginaire de la toute puissance, l'installation dans un personnage de victime.»

En fait, l'élève ajoute à son problème initial un deuxième handicap.

Il paraît donc d'autant plus préférable de poser une culture de l'évaluation plus aidante pour les élèves. Elle leur rendrait la possible croyance dans leurs capacités à réussir et de là des progrès sont toujours envisageables. Egalement il faudrait qu'elle puisse revêtir du sens pour permettre l'intégration à la nouvelle société dans l'ère de l'hyper-modernité, en prenant connaissance de ses spécificités et des « turbulences » qui la caractérisent.

En ce sens nous pensons que l'évaluation doit participer à l'enjeu de la construction identitaire du sujet de savoir, futur citoyen, en lui redonnant estime en lui, en sa capacité à pouvoir acquérir la culture scolaire et envisager un futur. Nous devons repenser l'évaluation non pas pour « donner » des bonnes notes et dévaloriser le niveau de l'enseignement, mais pour s'assurer que lorsque l'élève rencontrera des difficultés il aura envie de prendre du temps pour les identifier car il n'aura pas perdu la foi en ses capacités. Il pourra alors solliciter le pédagogue qui se tiendra libre à cet effet.

Mais la note est personnelle alors que la compétence s'inscrit aussi dans une vie collective pour l'intégration sociale. L'élève est un être social qui appartient à un groupe, participe à une communauté où il crée sa culture. Il utilise donc pour cela des mécanismes cognitifs et des procédés qu'il devrait pouvoir transférer vers la culture scolaire. Il faudrait ainsi que nous puissions l'aider à identifier ses compétences pour ne pas le laisser se penser « nul », ce qui nous permettrait également de le percevoir et de le connaître différemment. Ainsi l'aider avec efficacité à reprendre confiance pour s'orienter en connaissance de toutes ses capacités et ses ambitions.

Quelles pratiques pourraient être envisagées ? André Antibé (2007, p.15) dans un livre au titre révélateur – *La Constante Macabre* –, évoque dans la manière d'évaluer une sorte de constante liée à la proportion : un tiers de bonnes notes, un tiers de moyennes et un tiers de mauvaises. Pour lui :

« Lorsqu'un enseignant prépare un sujet de contrôle de connaissances et lorsqu'il choisit un barème, il fait en sorte plus ou moins consciemment, que les notes soient étalées. »

Quelles pratiques privilégions-nous ?

Nous proposons la mise en place d'une Evaluation Par Contrat de Confiance pour « tester surtout les connaissances acquises par l'élève et non pas sa faculté à surmonter, en temps limité, certains obstacles. » (Antibi, 2007, p.17) . Pour Antibé (2007, p.35) :

« Sans constante macabre, il y aurait beaucoup moins d'élèves "traumatisés" par l'école et par une certaine violence du système scolaire, bien plus auraient envie de travailler dans un climat de confiance entre élèves, professeurs et parents. »

Nous notons que l'éthique de cette évaluation est « de former de futurs citoyens qui doivent avoir l'estime d'eux-mêmes. On doit les construire et leur donner confiance pour affronter leur futur ». Mais attention, une classe qui réussit c'est « louche ». Antibé qui enseigne à SupAéro dit qu'à tous les niveaux il est possible de mettre les élèves en échec, mais qu'à « ce jeu » personne n'y gagne en termes de confiance mais de désillusion.

Dans le cadre de la considération de l'élève comme « apportant » pour guider les choix du pédagogue, nous avons présenté aux élèves de la seconde PFEG une solution envisageable pour faciliter l'évaluation en mathématiques et par là même

l'apprentissage de cette matière. Les modalités à suivre sont les suivantes : le lundi les exercices de l'EPCC qui seront réalisés le vendredi sont communiqués aux élèves. Il s'agit d'exercices traités et corrigés en cours notés sur 16 points. Les élèves les révisent alors précisément et peuvent prendre conscience du moment où ils éprouvent, s'il y a lieu, des difficultés. Après les avoir repérées, le jeudi ils sollicitent le pédagogue et /ou un camarade en module pour une heure de questions/réponses. Un exercice sur 4 points et non connu sera inséré à l'évaluation.

Bien que certains élèves aient apprécié qu'une démarche soit engagée, l'accueil a été sans réel enthousiasme et dubitatif pour d'autres « Ouai, on verra... ». Les « bons » en mathématiques ont demandé à plusieurs reprises si « vraiment ? Ça sera exactement comme les exercices que l'on a vus en cours ? » « C'est trop facile. ».

Les conséquences positives que nous attendons de la mise en place de cette méthode sont l'amélioration : de l'attention en cours, de la prise de notes et moins d'absentéisme. En effet pour l'élève, l'exercice que l'on travaille peut réellement « tomber » au devoir ce qui devrait mobiliser sa mise en activité. Nous espérons que l'élève pose du sens sur ce qu'il apprend, même si ici il s'agit au prime abord d'un sens utilitaire « écouter va me servir à avoir de bonnes notes. » Mais aussi « de passer en première et choisir mon orientation. » En fait nous permettons à l'élève d'envisager un avenir, en lui donnant la possibilité de reprendre confiance, car dans le devoir il n'y a pas de « pièges ».

L'évaluation par contrat de confiance permet de s'assurer que les apprentissages sont consolidés pour le plus grand nombre et donne également la possibilité de véritablement repérer les élèves qui ont besoin de soutien scolaire pour que le binôme pédagogue/élève puisse travailler sur des pistes de remédiations possibles. De plus, comme en seconde, l'engagement de l'élève vis-à-vis de son enseignement d'exploration est d'autant plus important qu'il préjuge assez souvent d'une orientation en première, nous avons pensé une pratique de projet qui puisse le mobiliser dans son rapport à soi, aux autres et au monde.

Une pratique pour un projet créatif et significatif

Pour B. Charlot (1997, p.85) tout rapport au savoir comporte une dimension identitaire :

« Apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. »

Nous allons tout d'abord essayer de comprendre la relation qu'ont les élèves avec leur option de détermination, puis nous envisagerons une pratique selon le concept de B. Charlot.

Nos constats et réflexions

Ce qui nous a intrigué à travers le questionnaire c'est que les élèves de la classe option PFEG semblent avoir une instabilité de projet : environ la moitié aimerait découvrir une autre option. Pourtant la plupart de ces élèves vont poursuivre en baccalauréat technologique et l'option pose des contenus et des pratiques qu'ils retrouveront en première.

Le constat a été fait que le peuple scolaire est hétérogène. Le travail du pédagogue va être de créer les conditions pour que l'élève puisse construire du sens sans se déposséder de lui-même. Nous devons essayer de trouver comment faire pour prendre en compte l'individualité de l'autre dans sa recherche d'acquisition d'autonomie et responsabilité, sachant que nul ne peut le décréter pour lui. En effet, le sujet contrôle ses actions et ses relations, il est « plongé » dans des situations de l'apprendre mais ne s'y dissout pas.

« Je suis singulier non parce que j'échapperais au social mais parce que j'ai une histoire je vis et me construis dans la société mais j'y vis des choses qu'aucun autre être humain, aussi proche soit-il de moi, ne vit exactement de la même façon. » (Charlot, 1997)

Le sujet a conscience de ce qu'il fait, qu'il vit et cette conscience est réflexive selon sa culture. La conscience est ici la faculté mentale d'appréhender des phénomènes, de façon subjective, selon sa personnalité, ses principes, ses valeurs et ses goûts.

Ces réflexions posées, nous sommes au sein d'une conscience complexe où l'humain ne veut plus juxtaposer ni empiler des connaissances séparées mais il veut les relier pour leur donner du sens.

Ne croire qu'en des spécialités (qu'en des matières scolaires) c'est ne croire qu'en une vision limitée de l'être humain qui serait incapable de se poser des problèmes en interaction avec son environnement. Il est nécessaire que nous fassions communiquer les savoirs pour les rendre nourriciers les uns envers les autres et défendre l'idée d'une culture multiple qui relie les connaissances. Quelle pratique pouvons-nous envisager ?

Une pratique créatrice signifiante

Nous avons décidé de mettre en place une pratique créatrice signifiante dont le modèle prend appui sur le rapport au savoir de B. Charlot comme objet de recherche car ce qui est contraint dans l'hétérogénéité culturelle devient ressource dans cette pratique, sans pour autant perdre de vue l'importance des référentiels, repères fondamentaux du lycée.

Une pratique, c'est une façon de se mettre en action, en mouvement en faisant usage de soi comme d'une ressource. Cette procédure se réalise selon ses connaissances, ses compétences, ses savoirs, sa culture, son histoire, sa façon

d'être au monde, sa relation épistémique à l'apprendre, le contexte, l'environnement.

Cette pratique doit être signifiante, soit donner des mobiles ou raisons d'agir en s'inscrivant dans un ensemble de relations aux autres et au monde qui ouvrent vers d'autres horizons, d'autres cultures. Cette pratique met également en relation le sujet à lui-même puisqu'il va créer de la valeur ajoutée aux repères qui constituent sa culture. Pour Winnicott, la créativité est un mode de perception qui donne à l'individu le sentiment qu'il est reconnu comme un être potentiellement « apportant ».

Il est donc nécessaire de reconnaître l'hétérogénéité des cultures sachant qu'il n'y a pas de culture dominante, sinon il y aurait des sous-cultures. Puis, il est important de comprendre les pratiques culturelles, pour identifier celles posées par les élèves et mettre en place des projets qui les mobilise. Selon B. Charlot :

« Je suis motivé(e) par quelque chose qui peut me mobiliser ».

Cette pratique nous allons la mettre en place à travers un projet qui va favoriser la rencontre entre cultures.

Un projet en enseignement d'exploration PFEG⁴⁵ : rencontre entre cultures

Pour J. Lévine et M. Delevay (2003, p.73) :

« Redynamiser l'école passe par un rapport fort à des lieux où les savoirs se construisent, lieux techniques, entreprises. [...] Il ne faut donc pas s'étonner que le savoir apparaisse comme de plus en plus éthéré, comme des choses qui ne sont que dans les livres, qui permettent de passer ou non dans la classe suivante et non comme la réponse que des hommes ont apportée aux questions quotidiennes. »

Dans le cadre du référentiel, le projet que nous présentons aux élèves est l'étude d'une organisation à travers un référent de la restauration rapide, la société McDonald's. Pourquoi ce choix ?

Pour l'élève cette organisation a une résonance dans son quotidien, c'est un univers familier, une culture immédiate.

Notre objectif est d'engager l'élève dans une activité par un désir de se mettre en mouvement en faisant usage de lui comme d'une ressource. Il devra se mobiliser lors de l'étape « un » pour mettre en œuvre ses capacités à rechercher et trier des informations sur Internet, à créer l'outil organigramme et à manipuler un logiciel afin de réaliser un diaporama respectant des critères d'exploitation.

McDonald's c'est une rencontre d'un référent « d'ailleurs » dont le projet va permettre d'en connaître les origines par l'histoire de sa création à travers un certain environnement économique et social. L'objectif étant que l'élève comprenne le fonctionnement d'une organisation selon les fluctuations du marché (demande et

⁴⁵ Principes Fondamentaux de l'Economie et de la Gestion.

offre) et le comportement des acteurs (clients, salariés). L'élève apprend à utiliser l'outil grille d'analyse.

La nature du référent rend compte du pouvoir de l'imaginaire et de la créativité de l'être humain face à un certain contexte. Notre objectif étant de mettre en évidence la nécessité d'innovation de l'organisation pour assurer sa pérennité dans un contexte de libre concurrence. L'élève crée un outil de diagnostic stratégique.

La portée pédagogique du référent offre une véritable possibilité d'exploitation en classe en fonction des ressources communiquées par l'enseignant qui sont à découvrir sur Internet ou au Centre de documentation et d'information (CDI) et celles apportées par l'élève lui-même selon ses connaissances en tant que consommateur et/ou observateur de cette organisation.

Les données recueillies ont été exploitées en groupe pour deux étapes. Puis, nous avons ouvert la portée pédagogique de ce projet à une relation au monde par un lien avec une autre culture, celle de l'entreprise représentée par la venue du Superviseur de sept restaurants McDonald's.

Nous avons engagé les élèves à présenter leurs travaux au Superviseur avant de le questionner, ce qui a permis ainsi à leurs activités créatrices de devenir signifiantes et de s'enrichir au regard des réponses d'une culture extérieure à la culture scolaire.

Nous pensons qu'une culture au singulier menace la créativité elle-même. Nous aurions préféré dans le projet que les élèves puissent établir un lien de transversalité avec d'autres approches de la culture scolaire. Un travail avec l'enseignante d'anglais été envisagé sous l'angle du film *Fast Food Nation* du livre d'Eric Schlosser. Cependant les élèves travaillaient à ce moment-là sur un autre film. Nous considérons comme Lévine et Delevay que le lien transdisciplinaire est primordial car il unit les savoirs dans une même finalité d'intelligibilité du monde. Nous avons néanmoins provoqué la rencontre des savoirs des élèves à d'autres savoirs face aux réponses apportées par l'intervenant aux questions préparées en cours et aux interrogations qui sont nées au fur et à mesure dans l'interaction de l'intervention.

Les différents apports culturels de l'élève, de l'école et de l'entreprise forment un cercle vertueux en se complétant les uns aux autres par des données théoriques, pratiques et informationnelles (médias).

Nous pensons que la contribution du Superviseur de la restauration rapide à la formation globale de l'élève lui a permis de vivre dans le monde. C'est une ouverture aux réalités extérieures auxquelles il n'a pas peut-être pas accès dans son environnement immédiat. Pourtant, en première, les élèves vont avoir des cours de management, d'économie et de droit. La probabilité de pouvoir confronter leurs questions et idées avec un Manager dans le cadre de leur capital social est plus faible que pour les élèves de la classe européenne. Seule l'école peut et doit donc leur permettre ces échanges dans l'idée de construire l'égalité des chances. Ce type d'intervention, en développant leur curiosité par rapport à des matières qu'ils auront l'année prochaine, devrait donc leur donner la possibilité de mieux appréhender leur avenir scolaire.

Mais pas seulement, cette intervention amène aussi l'élève à établir des liens entre le présent et le passé pour mieux comprendre la réalité actuelle (obligation pour

une organisation à quelque époque que ce soit de prendre en compte les fluctuations du marché et le comportement des acteurs).

Elle lui permet également de confronter le savoir acquis à l'école avec les informations véhiculées par les médias, leurs connaissances et l'apport du monde professionnel représenté ici par le Superviseur. Un monde professionnel qui l'interroge puisqu'il sait qu'il en sera un jour partie prenante.

Nous espérons que, pour les élèves, ces interactions sont propices au développement de la pensée critique, vérifier leurs sources, croiser leurs opinions. Il s'agit de comprendre la société. C'est l'enseignant qui permet à cette pensée d'être mise en relation avec le monde, les autres et soi-même. Rousseau indique :

« Si votre élève était seul, vous n'auriez rien à faire ; mais tout ce qui l'environne enflamme son imagination. D'ailleurs, il s'agit moins ici de ce qu'un homme peut faire sur lui-même que de ce que nous pouvons faire sur notre élève par le choix des circonstances où nous le plaçons. Dans cette vue, il importe ici d'instruire le jeune homme par l'expérience d'autrui et par la sienne.» (Launay, 1966).

Par l'expérience d'autrui, les élèves peuvent ainsi s'approprier une culture, intégrer des connaissances à partir de questions qu'ils se posent. Ils mettent en doute, discutent, explorent le monde, c'est ainsi qu'ils deviennent membre actif d'une société.

Pour J. Lévine et M. Delevay (2003), trois directions de la pensée sont des conditions essentielles de l'accès à la culture et forment une unité sans prédominance de l'une sur l'autre. Le « *ça parle* » scolaire qui est pour l'élève un levier d'accès à la diversité de l'organisation des sociétés par la culture scolaire. Le « *ça parle* » du « *Je est un autre* » qui représente pour l'élève le fait de se sentir évolutif, en mouvement et ce en lien avec son histoire, sa culture reconnue, en interaction avec la culture de l'autre. Le « *ça parle* » du « *Moi chercheur* » qui permet à l'élève de poser un regard neuf et interrogateur lorsqu'il interprète le monde par ses propres moyens, en se donnant un statut de penseur à égalité avec les adultes, c'est la possibilité d'accéder à diverses cultures.

Dans le cadre de notre conception du sujet, on modifie le statut de l'élève en lui donnant une place dans les échanges :

« La parole du bas ne porterait pas tort à la parole d'en haut mais, au contraire, lui conférerait un sérieux supplémentaire et la revaloriserait » (Lévine, Delevay, 2003, p.120).

Aussi, en fin de projet, les élèves indiquent les associations d'idées, les observations et les propositions que le cours leur a suggérées. Nous faisons coexister leurs paroles et la nôtre dans le désir commun d'enrichir le savoir. Nous avons demandé aux élèves, une fois le projet terminé, de s'exprimer, pour la première partie par un écrit après chaque évaluation par contrat de confiance, pour la seconde dans un entretien collectif filmé (en demi-groupe). A travers la participation des élèves et nos observations nous essayerons de comprendre le rapport au savoir du sujet singulier et social, à travers la situation d'évaluation et de projet.

Le rapport au savoir du sujet singulier et social

Pour comprendre ce rapport au savoir avant de l'analyser, nous allons écouter le sujet.

Pour J. Lévine (Lévine et Delevay, 2003) :

« Écouter quelqu'un, c'est l'écouter dans la façon dont il écoute sa propre vie ».

Pour cette raison nous rapporterons dans un premier temps les phrases des élèves en les regroupant et en analysant par thème, puis nous envisagerons par la suite des conclusions en prenant le recul nécessaire. Quel rapport au savoir la situation d'évaluation et la situation de relation avec une diversité de cultures ont-elles fait émerger ?

Le rapport au savoir et la situation d'évaluation

Lorsque la forme d'évaluation par contrat de confiance a été mise en place par le professeur de mathématiques pour trois fois, les élèves avaient déjà réalisé trois devoirs. Comment nous ont-ils fait part de leurs ressentis face à cette nouvelle approche d'évaluation ?

Les remarques des élèves

Suite à chacune des évaluations par contrat de confiance les élèves nous ont fait part de leurs remarques quant au devoir qu'ils venaient de réaliser. Quelles connaissances nous ont-ils apporté ?

La première évaluation

Pour le premier devoir, nous comptons trente élèves présents sur trente-trois. La moyenne est de 10.23 à comparer avec celle des trois devoirs qui ont eu lieu avant l'évaluation par contrat de confiance soit 10.21, les résultats sont identiques.

Pour treize d'entre eux, ils nous indiquent qu'ils ont vu dans cette nouvelle formule des points négatifs, dont l'inquiétude pour l'avenir car l'institution n'applique pas cette logique pour diplômer les élèves :

« On sait ce qu'il faut réviser et apprendre, mais le petit défaut de la nouvelle méthode, c'est qu'aux examens on ne connaît pas les exercices à l'avance ».

Pour neuf élèves le devoir était trop long :

« Pour ma part ce nouveau système me semble être bien pour augmenter nos moyennes, le seul point négatif c'est le temps car il est long, le raccourcir ou bien il faut qu'il tombe quand on a deux heures de mathématiques ».

Pour Antibi (2007), il y a en quelque sorte un phénomène de compensation par la longueur du sujet quand le pédagogue a l'angoisse d'une moyenne trop élevée. En effet, c'est le risque de passer pour un enseignant trop gentil, un peu démagogue voire qui ne traite pas le programme convenablement auprès des élèves, des parents et de l'administration.

Pour dix-sept élèves, les points sont positifs, pas seulement lors du contrôle lui-même mais également parce que :

«Ca permet de voir si on copie bien les corrections des exercices. »

« On peut travailler sur l'exo qui a mal ou pas réussi pendant les cours. »

« En groupe ça permet de mieux participer. »

L'élève ici est en réflexion sur l'ensemble du processus d'évaluation mis en place, l'objectif « note » ne semble plus être pour lui la seule finalité.

Les bons élèves – pour qui cette nouvelle évaluation peut leur faire craindre une concurrence « déloyale » – se différencient par des remarques qui nous indiquent qu'ils n'ont pas besoin de bénéficier de cette approche évaluative :

« Je trouve que le nouveau système est beaucoup plus facile car ce sont des exercices qu'on a déjà fait en classe. Je trouve que c'est beaucoup mieux car si on comprend en classe on peut arriver au contrôle. C'est plus facile pour ceux qui ont du mal. »

Pour deux élèves, cela leur facilite les apprentissages :

« Je trouve que cette nouvelle méthode est meilleure pour l'apprentissage et la compréhension du chapitre. L'explication du cours est très bien expliquée. Positif vis-à-vis du travail. »

Pour ce premier devoir nous notons que les avis positifs sont de dix-sept et négatifs de treize.

La deuxième évaluation

Pour le deuxième devoir, trente deux élèves étaient présents sur trente-trois. La moyenne est de 10.41 environ la même qu'au premier devoir.

Pour quinze élèves, nous notons que la préférence va au devoir par contrat de confiance mais à nouveau émerge cette inquiétude quant au futur :

« J'ai trouvé que ce devoir était un peu plus lourd que les autres parce qu'il durait deux heures. Mais la base de ces devoirs reste la même. Si je ne l'ai pas réussi c'est parce que je me suis trompé, j'ai appris mes cours et je n'ai pas fait beaucoup d'exercices d'application. Mais je pense et suis sûr que le système des devoirs EPCC est très bon et ça nous donne de la confiance pour être sûr d'avoir une bonne note si l'on travaille. Mais ça sera qu'en seconde, comment fera-t-on l'année prochaine si ce n'est pas le même système ? »

Pour cinq élèves, la préférence va à un devoir classique :

« Les exercices de l'EPCC sont plus durs que ceux du classique. Les devoirs normaux sont plus faciles. J'aime plus les contrôles normaux. »

Est-ce le sentiment qu'un devoir par contrat de confiance n'est pas un « vrai » devoir et qu'il peut mettre en danger dans le futur ?

Quatre élèves ne font pas réellement de choix dans leur réponse et six élèves n'ont pas rempli le document car ils sont sortis en retard et devaient se rendre au cours suivant. On peut considérer que l'écueil de la longueur du devoir était présent à nouveau.

Pour le deuxième devoir, les avis que nous pouvons considérer positifs sont de quinze, négatifs de onze et indifférents de six.

La troisième évaluation

Pour le troisième devoir, trente deux élèves sont présents sur trente-trois. La moyenne sera de 10.20. La moyenne générale des trois évaluations par contrat de confiance est de 10.28 celle des trois devoirs réalisés au préalable de 10.21, les résultats sont quasiment identiques.

Vingt six élèves nous font part de points négatifs dont neuf parce que la deuxième partie du devoir est plus dure :

« La première partie était assez facile. Mais la seconde partie du devoir était plus difficile que prévu, il y avait des pièges. Heureusement qu'on avait vu certains énoncés en classe. Mais ce contrôle est pour moi un échec, surtout la 2^{ème} partie. »

Pour quatre d'entre eux auxquels il faut rajouter les six qui n'ont pas pu donner leur avis car ils sont sortis en retard du devoir, ils indiquent que celui-ci était trop long :

« Le premier exercice était relativement dur. Le deuxième facile et le troisième moyen, par contre je n'ai pas eu assez de temps pour finir le devoir, il m'aurait fallu au moins 1h30. J'ai trouvé ce devoir assez dur. »

Pour sept élèves, une évaluation sous forme de contrat de confiance ne les aide pas :

« Le projet donne une mise en confiance mais arrivé au devoir il ya aucune mise en confiance, même s'il y a les mêmes exercices mais ça ne fait pas forcément une bonne note. »

Six élèves ont trouvé des points positifs :

« Ce contrôle est plus facile que les contrôles normaux parce que c'est des choses qu'on a vu donc on les a encore en tête, on a juste à les revoir ou même les lire. »

Cette élève a eu 19 à ce devoir, elle atteignait une moyenne de 15,17 sous la forme classique. Elle se dirigera vers un baccalauréat SES. Rappelons que les mathématiques sélectionnent pour l'accès ou non à un baccalauréat général.

Pour le troisième et dernier devoir, nous constatons que les avis sont nettement négatifs face à l'EPCC : vingt-six sur trente deux.

Nos conclusions ou pourquoi semble t-il difficile de repenser l'évaluation ?

Indirectement, quelques élèves soulignent par leurs réflexions que cette forme d'évaluation, comme elle n'est pas adoptée par tous les enseignants, peut ne pas être crédible, ne pas avoir valeur de référence et donner de faux espoirs quant à leur niveau.

Si nous revenons au Rapport - n° 2007- 048 - juin 2007 de l'Inspection générale de l'Education nationale, il est indiqué que l'évaluation par compétences au collège ne fonctionne pas pour diverses raisons (pression sociale de l'administration, des enseignants, des parents) et c'est l'évaluation chiffrée qui continue à être privilégiée, le chemin pour réformer semble donc être encore plus difficile.

Effectivement, même si dans notre expérience notre évaluation est chiffrée, elle l'est sous un angle pédagogique qui peut, au prime abord, paraître trop facilitateur. Nous avons donc subi les mêmes écueils pour certainement les mêmes pressions que celles soulignées dans le rapport ci-dessus nommé. Il nous semble donc que notre système souffre d'un déficit de désir de construire ensemble lorsqu'il est confronté à des problématiques telles que non seulement l'échec scolaire mais surtout une forme de déshumanisation puisque ces élèves qui ne voient pas évoluer leur niveau, donc leurs notes, vont plus se construire en négatif.

En finalité, nous observons que plus personne ne finit par connaître réellement les capacités d'un élève en difficulté. Lui-même ne fournit plus d'efforts car c'est trop blessant d'être toujours mauvais, de plus il est persuadé qu'il est incapable de pouvoir atteindre un meilleur niveau. Les parents pensent que l'enfant est « feignant » et parfois même qu'il manque « d'intelligence ». Les enseignants pensent que l'élève est démotivé car il ne travaille pas assez, ce qui en soit n'est pas faux mais c'est cette dynamique qu'il faut penser à relancer.

Comment pouvons-nous ne pas profiter d'un mouvement qui permettrait d'améliorer une moyenne de classe ? A quoi servent réellement les catastrophes du type 2 ou 4 sur 20. Si la personne arrive à 6 ou 8, elle prend conscience qu'elle peut progresser ; que oui certains de ses camarades sont meilleurs, mais elle se décourage moins.

Nous portons alors une attention particulière au fait que les parents doivent en parallèle à la mise en place de cette forme d'évaluation être informés des caractéristiques et des objectifs poursuivis par cette approche pour ne pas imaginer que sans constante des trois tiers, il n'y a pas de professeur sérieux et rigoureux.

La « peur » pour l'administration – et c'est compréhensible – est, entre autres, qu'un parent constatant l'augmentation de la moyenne de son enfant en mathématiques demande le passage en seconde scientifique. Nous pouvons préciser d'une part aux parents que cette forme d'évaluation augmente la moyenne mais que la note de leurs enfants est toujours à mettre en relation avec celle de la classe. D'autre part, nous pouvons peut-être trois fois dans l'année faire réaliser aux élèves de seconde des devoirs en commun. Ainsi l'on pourra effectivement constater si les exigences du niveau pour accéder à une première scientifique sont requises ou non.

Cependant nous savons que les élèves qui ont choisi l'enseignement d'exploration PFEG n'ont pas, le plus souvent, pour objectif premier d'aller en scientifique et que cette évaluation doit leur permettre avant tout de retrouver le désir de travailler les

mathématiques ou toute autre matière car un renouveau peut s'exprimer par le plaisir d'obtenir de meilleures notes. Et la note, nous le savons, est un critère de mobilisation déjà de part son importance puisqu'à elle seule elle focalise l'attention de tous les acteurs de l'institution.

Mais cette démarche d'évaluation exige, nous avons pu le constater, beaucoup de rigueur et la volonté de changer de schéma face à l'objectif à atteindre qui n'est ni la constante 1/3, 1/3, 1/3 ni celle de constater que les élèves quelle que soit l'aide qu'on leur apporte ne peuvent pas progresser. Nous devons donc en tant que pédagogue être vigilant pour ne pas tomber dans les écueils qui consistent à donner trop d'exercices, à changer un petit critère, à poser un exercice sur 4 points dur voire infaisable, à ne pas avoir pu répondre à toutes les questions lors de la séance de questions réponses. A ce moment-là, il faudrait que nous puissions engager une pensée réflexive : pourquoi autant d'élèves semblent ne pas avoir compris les exercices donnés en cours ? Sont-ils trop nombreux, trop rapidement vus, trop difficiles, trop longs ?

Nous avons pour postulat que chaque élève est singulier : donc il n'a pas des capacités et attirances identiques que celles de son voisin pour une même matière. Il est également social : donc il a le devoir de travailler pour s'insérer dans la société et la société a le devoir de le reconnaître comme un être capable de travailler. Ce que nous souhaitons c'est que les résultats des élèves puissent être meilleurs car s'étant mis à retravailler les mathématiques nous pensons que maintenant ils devraient être portés par un sentiment de fierté d'arriver à obtenir de meilleures notes. Aussi lorsque nous signifions à un sujet « tu es incapable de travailler car tes notes faibles sont le constat d'un manque perpétuel de travail » c'est une chose. Mais, il en est une autre de montrer au sujet qu'on le reconnaît capable de s'engager pour aller vers les exigences requises par les référentiels, en l'aidant d'une manière singulière certes, mais c'est celle dont il a besoin pour se sentir capable car il obtient des satisfactions. Où alors nous continuons à lui dire « tu ne peux pas », mais il semblerait que ça il l'a tellement bien intériorisé qu'il va nous démontrer qu'effectivement il ne pourra plus jamais.

Dans la section suivante nous allons analyser comment la parole des élèves nous renseigne sur leur rapport au savoir à travers le projet McDonald's et quels enseignements nous pouvons en tirer ?

Le rapport au savoir et la situation de projet en PFEG

Pour J.-P. Boutinet (1990, p.365), le projet, selon le tableau des « dimensions constitutives de la figure de projet » a une perceptive pragmatique car l'humain entre en action, c'est ce que B. Charlot nomme : s'engager dans une activité. Nous avons demandé à l'élève de s'exprimer dans un entretien de groupe filmé sans assistant pour savoir s'il est entré en projet à travers la pratique proposée ?

Analyse des interactions entre les élèves

Nous observons que le premier entretien a lieu avec un groupe qui se comporte « timidement », les interactions entre les membres sont relativement peu nombreuses dans le sens que la pensée exprimée est assez uniforme. Les « règles » intégrées de prise de parole à l'adresse de l'interlocuteur enseignant sont fortes et viennent empêcher de véritables échanges entre les élèves. La « liberté » de donner son point de vue est un premier exercice que nous sentons délicat pour la plupart et la pensée critique a des difficultés à s'exprimer. Nous trouvons que les élèves cherchent à nous donner une image sérieuse en conformité avec ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux. La communication non verbale est également normative et traduit même parfois la passivité.

Le second entretien en revanche est « haut en couleur ». La mise en place des élèves est « sonore » relativement longue car il faut voir la caméra « on va passer à la télé ? ». Nous percevons une joie comme « infantile » par l'idée de participer à un événement. Nous devons d'ailleurs dès le début de la première prise de vues la recommencer en raison d'un rire que l'on pourrait qualifier de « nerveux ». En tant qu'animateur nous ne pouvons pas « perdre » le groupe et nous donnons un ton, exprimé par la voix et le regard, solennel et grave à la situation.

Dès le départ, des confrontations d'idées ont lieu entre les élèves. Nous sentons dans leur culture une place relativement libre et aisée de l'oral. Il y a une véritable implication dans un débat d'idées. Mais nous pourrions observer que persistera toujours pour certains « nouveaux lycéens » une recherche affective dans le sens de vouloir être en connivence, plaire, même lorsque l'esprit critique est des plus recherché et intéressant. Il en sera de même avec le professeur de mathématiques qui filme, regards, sourires, les élèves ne peuvent pas l'oublier à l'instar du premier groupe.

Nous croyons que c'est en donnant davantage à la parole la possibilité de s'exprimer au sein de notre système que l'élève apprendra à la maîtriser, en fonction d'autres codes qu'il observera et par là même son écrit devrait progresser. C'est par interaction permanente, par expérimentation que l'élève s'initie aux règles du langage que l'on acquiert par la vie en commun, soit les échanges. Nous avons pu observer que parfois les doigts se levaient et attendaient que la parole soit donnée avec insistance pour se faire entendre. Pour J. Lévine (Lévine et Delevay, 2003, p.88) :

« Cela veut dire que l'élève se positionne comme capable d'apporter quelque chose, même si souvent, au moment de parler, il déclare « "J'ai oublié ce que je voulais dire" ».

C'est exactement ce que nous avons observé. « *L'apportance* » est ici vécue comme une sorte de devoir pour montrer sa légitimité, sa place dans le groupe, le monde. Pour J. Lévine c'est une nécessité identitaire vitale pour le sujet d'avoir la possibilité de s'exprimer et réfléchir sur la marche du monde. C'est là le moteur du travail scolaire.

Dans cette complexité, au milieu de tout ce mouvement, de rires nerveux, d'une gestuelle compliquée, de regards de connivence, de contradictions, de positions parfois appuyées par un langage « dur » ou « trop entendu » ; la qualité et la capacité à retranscrire le rapport au savoir par l'expression des ressentis, des désirs

de, des points positifs, négatifs, sont à notre sens d'une grande force. « *Le peuple scolaire* » a envie de donner, de partager, de montrer sa richesse d'esprit, d'exprimer ses souffrances, de proposer des solutions. On n'est plus dans l'infantilité que nous évoquions au début. Si on ne cherche pas à aller plus loin, elle cache beaucoup de capacités de raisonnement. A travers l'expression des deux groupes, qu'est-ce que les élèves nous ont confié sur leur rapport au savoir ?

Analyse de la parole des élèves

Du désir de faire évoluer leur culture

Tout d'abord les élèves expriment que par le fait de connaître l'entreprise McDonald's, ils ont été « plus intéressés » car « ça servira au quotidien », « c'est plus utile donc ça a donné plus envie d'en savoir ». Nous notons qu'ils se sont également positionnés en tant que consommateur et penseur, ils ont quitté leur rôle d'élève :

« On n'aura plus le même regard en tant que client »,

« être client, ça nous a permis de donner notre avis et c'est important pour la société ».

Nous constatons que l'élève est ici un « *Moi chercheur* ». Il s'autorise à réfléchir sur les problèmes de société et pour J. Lévine, il en émerge un sentiment de fierté et de force qui vient de l'appartenance, non à un groupe restreint, mais à la totalité vivante d'un monde en devenir. L'élève est alimenté par le plaisir d'être « *apportant* » à la marche du monde et revendique un statut de penseur quasi à égalité avec les adultes.

A travers cette relation, cet échange, ils nous disent « avoir appris quelque chose qu'ils ne savaient pas avant », « les règles d'hygiène », « mieux compris l'organigramme réalisé en classe », « comment une entreprise fonctionne ».

Pour J. Lévine (Lévine et Delevay, 2003, p.123), lorsqu'un élève

« [...] bute sur les savoirs traditionnels, il faut comprendre qu'il est capable de réflexions surprenantes et de raisonnement rigoureux lorsqu'il se passionne pour les hommes. »

Nous pensons que cette observation est à mettre en parallèle avec la mobilisation provoquée par l'intervention d'une culture extérieure.

Pour ce qui est de l'organigramme hiérarchique type d'un restaurant, ils indiquent qu'ils auraient trouvé plus intéressant de se déplacer pour « ne pas toujours penser mais voir un petit peu comment ça se passe le travail », « regarder comment "il" fait », ça donnerait « une idée sur le travail que l'on pourrait faire », que « ce soit une personne qui est en poste qui nous explique », « on n'a pas le même point de vue quand on voit et quand on fait ». Nous constatons que l'élève se projette dans l'avenir, veut découvrir lui-même le monde et entrer en réelle interaction avec lui.

En ce qui concerne leurs recherches ils nous disent :

« C'est encore mieux parce que l'on va sur des ordinateurs, on va sur des sites, on travaille, on a des prospectus, c'est encore mieux »,

« C'est plus intéressant »,

« On ne s'est pas ennuyé en fait. »

« On est plus dans la vie active, dans notre entourage et tout ça ».

« Quand nous on travaille avec quelque chose qui sort de l'ordinaire, qui change un peu, c'est-à-dire là la venue de quelqu'un du monde extérieur du lycée, c'est-à-dire un professionnel ou par exemple quand on va travailler sur des ordinateurs, ce qui n'est pas souvent, et bien par exemple ça nous motive plus ».

Nous constatons que l'élève dans son rapport au savoir a envie d'utiliser des outils qu'il manipule dans son quotidien et qui viennent enrichir son capital culturel au fur et à mesure des innovations technologiques.

Il nous semble que la motivation semble être liée à une ouverture au monde dans le sens de le découvrir en s'impliquant, en créant. Avant d'atteindre l'abstraction, ces élèves ont besoin d'un passage par la pensée concrète, s'ils ne reconnaissent pas le monde dans les savoirs des manuels scolaires ou le langage de l'enseignant, ils se sentent alors coupés d'eux-mêmes et d'une partie de leur intelligence.

« Il faudrait plus qu'il y ait des choses comme ça en tout cas. »

« Ouai, dans tous les cours pour toutes les matières. »

Ils nous indiquent qu'ils ont la nécessité de comprendre l'utilité, le sens pour s'engager :

« Les maths, l'anglais et tout ça, ça nous sert pas quoi quand on est dehors la vie du lycée. »

« Quand on est en dehors du lycée on va pas parler des maths, de nos calculs de maths alors que l'entreprise MacDonald's on en parle tout le temps quasiment. »

Pour J. Lévine (Lévine et Delevay, 2003, p.72) effectivement :

« Les élèves non-matheux se demandent de plus en plus souvent "Les maths, à quoi ça sert ?" »

Le sujet anthropologique nous indique qu'il est en recherche d'explication, il lui faut trouver du sens pour pouvoir se mobiliser.

Ils ressentent et nous expriment le besoin de s'enrichir pour porter un autre regard, et aussi pouvoir communiquer à d'autres ce qu'ils ont appris. Nous avons le sentiment qu'il est important pour eux de devenir « *contributeur* » dans leur groupe d'appartenance :

« On peut apporter des connaissances en plus maintenant, vu que l'on connaît. »

Une élève nous indique également :

« On vient d'étudier quelque chose que l'on connaît et si on devait continuer, ce serait bien de faire quelque chose qu'on côtoie pas tous les jours, que l'on pourrait découvrir encore plus ».

Une véritable dynamique du « Moi chercheur » semble s'être enclenchée.

Du désir de s'ouvrir à une autre culture dans un lien présent/avenir

En ce qui concerne leur rapport au savoir ils nous disent que ce qui les mobilise c'est quand :

« [c'est] un sujet intéressant »,

« on fait plus de pratique, quand ça se rapporte plus à nous qu'aux études »,

« c'était le seul projet où l'on s'est senti plus impliqué en tant qu'élève »

« on a eu la sensation de plus participer. ».

« Si on veut aller en entreprise, ça peut nous aider [...] on voit comment se déroule une entreprise, la personne nous expliquait, on voyait plus en détails comment les gens travaillent »,

« il nous parle quand même d'avenir, de métier, de ce que l'on rencontrera plus tard ».

Nous constatons que les élèves expriment être dans un lien présent, futur où ils se sentent concernés directement. Pourquoi semble t-il apprécier ce rapport au savoir ? Pour J. Lévine (Lévine, Delevay, 2003, p.87) :

« Nous avons à nous faire à l'idée qu'à l'école on pense moins à l'école qu'à sa vie, à la qualité de son avenir, de son destin. »

Il indique également que pour tous les individus « Les psychologues savent que le futur doit d'autant plus faire partie de l'horizon temporel que les sujets d'angoisse sont forts. » D'autant plus si le passé est mal cerné par l'élève, le présent est « pesant » sociale et le futur incertain.

Nous pensons donc que l'élève semble apprécier que l'école lui amène la proximité avec les métiers pour enrichir ses connaissances sur le sujet. Par les moyens actuels qu'il a de s'informer il sait que ces métiers font des découvertes, innovent mais cela reste imprécis pour lui, il a le désir de s'ouvrir à ces réalités culturelles. Nous constatons que l'élève est « dynamisé » par les réponses que les hommes à travers leurs organisations, apportent aux problèmes quotidiens de la marche du monde. Cependant deux d'entre eux nous indique qu'ils n'ont pas eu de projection dans l'avenir, pas plus de « désir de » se mobiliser car l'apprentissage pour eux n'a pas eu de sens :

« Moi je m'en fous un peu quoi. Ben je suis en cours et puis c'est tout, je fais ce qu'ils me disent de faire, voilà.»

« C'était pas tellement différent. »

D'autres nous disent avoir découvert à travers le Superviseur des valeurs différentes dans cette culture d'entreprise :

« il a un parcours professionnel qu'on imaginait pas »,

« c'était instructif de pouvoir parler à un professionnel »,

« c'est un exemple concret, même si on est pas forcément super à l'école, on peut devenir quelque chose »,

« ça nous a rassuré et surpris que c'est son entreprise qui l'avait fait grimper »,
« il a cru en lui et ça lui a donné confiance ».

Pour certains élèves, le fait que l'entreprise ait pu donner de la promotion à quelqu'un qui n'était pas un « bon » élément à l'école, c'est, nous ont-ils confié, une lueur d'espoir :

« Je suis, je suis, je sais pas comment, je suis pourrie, je suis, je suis, et ben voilà je suis nulle, à l'école. Et puis ben, voilà peut-être que je pourrai faire un truc de ma vie. »

Cette personne rajoute et nous confirme qu'être nul à l'école c'est surtout comme nous l'avons vu précédemment : « Je n'ai pas de super bonnes notes et tout ça voilà. » Les termes pour représenter l'image de soi sont très durs, l'être humain est en grande souffrance.

Du désir d'un regard culturel extérieur sur leurs créations

Les élèves nous disent que pour eux présenter leurs travaux :

« ça prouve que l'on s'est investi »,

« il a pu voir ce que l'on a fait »,

« ce qui nous aurait déçu c'est qu'il ne s'investisse pas dans ce que l'on avait fait »,

« c'est aussi une fierté de montrer ce que l'on a fait »,

« on ne se serait pas autant impliqué si il n'était pas venu »

« on n'aurait pas été sûr de notre travail parce qu'il nous a dit que l'on avait des fautes comme dans le diaporama. ».

« Il faudrait plus d'interventions car la personne nous montre ce que dit les documents et la réalité ».

Le « *nouveau peuple scolaire* » nous montre qu'il accepte et ressent le besoin d'un regard extérieur sur son travail, il ne laisse plus à la culture scolaire ce seul droit, mais cela ne veut pas dire qu'il la remet en question, il est simplement en recherche de complémentarité. Il a pris l'habitude de vivre avec plusieurs sources d'informations et de les recouper.

Les élèves nous disent clairement qu'un Superviseur qui se déplace c'est pour eux être reconnus :

« On a été valorisé par la venue de ce superviseur par rapport à notre travail. »

« Ca lui a fait plaisir qu'on travaille sur son entreprise. »

« C'est ce que l'on a ressenti. »

« Il argumentait bien, enfin il répondait bien à nos questions, il développait, il ne restait pas sur un truc. »

Ces constats des élèves concernant les bénéfiques ou non qu'une culture extérieure est en mesure de leur apporter, c'est pour nous également des enrichissements qui viendront compléter et améliorer nos projets à venir, même si nous en connaissons les limites en termes de mobilisation de tous les élèves. Nous continuerons à mettre en interaction la culture scolaire, celle de l'élève et d'autres cultures, pour proposer au sujet de savoir des découvertes et des activités créatrices auxquelles il puisse donner du sens pour se mobiliser.

Ainsi la culture scolaire peut accompagner pour montrer le chemin vers d'autres cultures et créer le « *désir de* ». Pour cela le pédagogue doit être un passeur culturel au sens d'éveilleur.

A travers ces connaissances et observations nous avons défini différents rapports au savoir du sujet singulier et social.

Comment l'élève trouve signifiant de se mobiliser dans une relation au monde créative et dialogique ?

En prenant en compte le rapport au savoir tel que B. Charlot l'a défini et d'après le recueil de la parole de l'élève et différentes observations, nous nous interrogeons sur les différents rapports à la culture que l'enseignant privilégie et comment les élèves semblent se positionner dans les situations de rapport au savoir que nous lui proposons.

Dans une première situation, nous pensons que l'élève est désengagé face à la culture et reproduit des procédures scolaires dans une posture d'obéissance à l'autorité institutionnelle. Il inhibe sa culture en classe et n'a pas le désir d'aller à la rencontre d'autres cultures, car il n'y trouve pas de valeur. L'élève semble s'ennuyer, peut cependant être critique par rapport aux méthodes d'apprentissage mais n'avance pas une attitude plus réflexive.

Dans une deuxième situation, nous observons que l'élève est utilitariste face à la culture et accepte l'apprentissage comme un jeu dont on autorise les règles pour en retour pouvoir accéder à une certaine position sociale par la réussite aux examens. Il s'implique dans une posture où il réalise ses tâches sans pour autant s'ouvrir vers la compréhension du monde et d'autres cultures, il n'établit pas de relations.

Dans une troisième situation, l'élève est agissant vis-à-vis de la culture, il utilise des outils qui permettent la résolution de problèmes. Il a une posture qui interroge des procédures et il se développe dans l'action qui reproduit des situations réelles. Il établit des relations aux autres et à soi-même pour comprendre la culture du monde dans lequel il devra transférer ses compétences.

Dans une quatrième situation, nous constatons que l'élève est créatif dans sa participation dynamique et dialogique de sa relation au monde. Il est dans une posture de recherche, de critique pour amener de la valeur ajoutée à sa culture. Il s'investit dans des pratiques diversifiées et réflexives en relation avec les autres et soi-même. Il confronte ses points de vue à d'autres cultures comme un être apportant et sa pensée critique a pour objet de l'amener à mieux comprendre d'autres modes de vie, d'autres valeurs car il est en perspective de construction identitaire pour prendre sa place dans la société.

Cette dernière situation semble ouvrir la nécessité d'un lien réel pour « le nouveau peuple scolaire » à la culture extérieure qui peut être la venue d'un intervenant du monde de l'entreprise, la participation à un concours pour être reçu dans une ville, aller voir un film à l'extérieur du lycée pour ensuite exploiter la culture, les valeurs du héros, etc. L'élève nous indique qu'il a besoin de trouver de la pertinence pour le déroulement de sa vie humaine qui ne s'effectue pas en tant que lycéen que dans l'institution scolaire et qui s'effectuera en tant que salarié dans une relation avec le monde.

Cette pertinence c'est parce que pour l'élève le monde est une unité et il sait qu'il y a un enchevêtrement culturel complexe mais très riche qui s'y développe. Nous notons que l'élève est dans un monde communicationnel qui l'informe et il veut donner son avis, participer à l'échange directement. Nous comprenons que le pédagogue est un intermédiaire qu'il respecte, mais il a le désir d'en découvrir plus avec des événements, des gens qui sont dans la « vraie vie » dans le sens où ils vivent des interactions inédites dans leurs environnements. Ils peuvent venir partager avec les lycéens leur vécu et les nouvelles interrogations que la société aborde. Nous pensons que le pédagogue ne peut plus à lui seul représenter toute la culture de sa matière, ça semble impossible de nos jours bien qu'il en possède les fondamentaux, les nécessaires savoirs à transmettre et souvent bien au-delà.

Cependant, « le nouveau peuple scolaire » nous dit désirer accéder à la culture scolaire et l'ancrer avec son pédagogue car il en a compris le bien fondé (comme on a pu l'observer dans sa conception de l'enjeu épistémique), mais il demande une ouverture vers toutes les cultures extérieures à l'institution dont la culture des organisations car leur destin va être à tous de s'y confronter un jour. Nous ne pouvons pas tout reproduire artificiellement par la transposition didactique.

L'entreprise ne se construit pas en opposition à la culture scolaire mais selon des contraintes qui lui sont propres dans un monde de libre concurrence où elle subit des turbulences. Elle est inscrite dans la vie sociale des individus et va donc gérer de l'humain. Par là même elle intéresse tous les êtres que sont nos élèves et c'est du devoir du pédagogue de ne pas occulter leurs interrogations vis-à-vis de cette culture en leur donnant la possibilité de la rencontrer pour échanger dans un esprit critique. La nécessité du dialogue, dans l'ouverture que nous préconisons est très importante, car dans cette relation l'élève s'interroge lui-même en interrogeant l'autre parce qu'il veut comprendre, d'autres valeurs et d'autres stratégies pour enrichir ses connaissances. Nous pensons que l'individu n'existe pas en dehors du social et sa subjectivité, son autonomie, ses choix naissent des rencontres ou des tensions sociales qu'il gère. Ce dialogue également l'élève nous le réclame de plus en plus pour être avec le pédagogue partie prenante de son cheminement vers les savoirs. Il veut questionner le sens mais aussi être entendu, sentir qu'il apporte de la contribution à notre réflexion, que le pédagogue accueille les mouvements de pensées, les interrogations qu'il se pose.

Toujours dans ce sens, nous pensons qu'il a envie aussi de prendre part à ses apprentissages en souhaitant que le pédagogue lui demande son avis sur la manière dont il le confronte à des situations de savoir. Un dialogue pourrait s'engager alors, où chacun évoquerait ses contraintes, objectifs et opportunités et de là pourraient naître des ajustements précieux pour l'ensemble de l'équipe que constitue les élèves

et leur enseignant. On est dans un partenariat pour apprendre les uns des autres et nous n'envisageons pas cette relation en termes de statut.

Dans le même sens nous avons pu observer que lorsque les intervenants ont terminé leur prestation, ils sont souvent troublés par le plaisir d'avoir échangé, car eux aussi se sont découverts apportant auprès des jeunes et ils ont envie de rapidement savoir ce que les élèves en ont pensé. Ils nous proposent leur disponibilité pour d'autres prestations alors que parfois il a été difficile de les convaincre à intervenir. Force est de constater que nous avons tous besoin de l'autre, particulièrement lorsque l'on peut lire dans son regard la considération et le fait qu'il trouve du sens à nos propos.

Quant au pédagogue à l'évidence, nous sommes aussi enrichis par ces connaissances mais également nous découvrons des élèves « chercheurs » qui agissent en tant que sujets vraiment singuliers et sociaux en allant vers cette liberté et ce statut d'adulte à adulte avec un étonnant appétit.

Références bibliographiques

Antibi, A. (2007). *La Constante Macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Paris : Math'Adore.

Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : puf.

Charlot, B. (1997). *Du Rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : EHESS.

Launay, M. (1966). *Rousseau Emile ou de l'éducation (1762)*. Paris : GF Flammarion.

Lévine, J., & Delevay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, de la désappartenance à la réappartenance*. Paris : ESF.

Rapport au savoir à l'Univers-Cité : portée heuristique et portée pratique

*Henri Vieille-Grosjean,
Nadine Szabo*

Henri Vieille-Grosjean est enseignant-chercheur HDR, rattaché au LISEC – Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Education et de la Communication, Université de Strasbourg. Anthropologue de l'éducation, ses domaines de recherche et investissements en formation sont tournés vers la pédagogie de l'intervention sociale en Afrique et en France.

Nadine Szabo est doctorante en Sciences de l'Education, Université de Strasbourg. Ses travaux de recherche interrogent le pas-sage de la connaissance à la re-connaissance dans l'expérience doctorale. Partant de l'historicité de sa propre recherche, le lien perçu, vécu, construit se révélera dans l'esquisse biographique. La subjectivation de l'expérience doctorale exprimera la capacité du sujet à se ré-approprier un espace « à-pprendre », l'objet de recherche n'étant que pré-texte, au sens littéral texte formaté, le véritable travail de thèse va résider dans la prise de conscience du sujet que la thèse est un acte d'interprétation.

Résumé

Si la production de connaissance va interroger dans le même temps l'unité de la science et la recherche de sens, il est ici question d'explorer comment les savoirs sont l'expression d'un sujet qui perçoit son être au monde et décide de l'habiter. Les éléments fondateurs qui sous-tendent cette réflexion seront les ingrédients de ce pas-sage de la connaissance à la re-connaissance. Nous proposerons trois pistes de réflexion originales, pour tenter de saisir les possibles graines de transformation d'un rapport au savoir dont l'horizon reste à inventer :

- le mouvement anamnèse, métanoïa, auto-poïèse ; la démarche d'un sujet qui se « souvient », « sur-vient » et se trans-forme ;
- la flânerie, qui sollicite le mouvement anamnésique, parce qu'il n'y a de pensée que d'errance ;
- l'écriture qui trace les signes du lien perçu, vécu, conçu. Impliquée, transdisciplinaire, médiation de la complexité, une écriture praxis pour se réapproprier les fragments et les résidus qui se trame sous le rapport au savoir, rapport au monde (Hess, 2009).

Ce n'est qu'au prix de cet effort que la connaissance viendra s'offrir en re-connaissance.

Ce n'est qu'au prix d'une approche innovante que le rapport au Savoir institué, investira l'espace instituant du rapport aux savoirs.

Mots clés

Reconnaissance – Flânerie – Ecriture – contexte universitaire

Les évolutions socio-économiques, politiques et culturelles du dernier tiers du XX^e siècle – globalisation, économie de la connaissance, révolution des TIC et de l'internet – ont pleinement participé de la transformation du rapport au savoir à l'Université, mettant en scène une culture de la professionnalisation qui glisse vers un rapport pratique au savoir et s'inscrit dans une mutation de la formation des savoirs, du rapport des savoirs entre eux et de la formation aux savoirs. Cette nouvelle culture de l'apprendre, dont la forme dessine les contours de l'économie de la connaissance et de la société cognitive, implique le passage d'un paradigme encyclopédique à un paradigme pragmatique (Resweber, 2000). C'est dans ce contexte que notre réflexion va se déployer, à contre-temps d'une Univers-Cité soumise à la fragmentation et à la prolifération des savoirs.

Si la production de connaissance va interroger dans le même temps l'unité de la science et la recherche de sens, il sera question d'explorer comment les savoirs sont l'expression d'un sujet qui perçoit son être au monde et décide de l'habiter. Les éléments fondateurs qui sous-tendent cette réflexion seront les ingrédients de ce pas-sage de la connaissance à la re-connaissance. Mais si « Je comprends ce que je connais » et « Je connais ce que je comprends » trace le partage entre sens et « non-sens », voire « sens interdit », en dernière analyse *connaissance* et *re-connaissance* interpellent la frontière entre science et non-science, universalité et singularité. Nous proposerons trois pistes de réflexion originales, pour tenter de saisir « par le milieu », les possibles graines de transformation d'un rapport au savoir dont l'horizon reste à inventer. N'était-ce pas Gilles Deleuze (1980) qui disait :

« Pas facile de percevoir les choses par le milieu, et non de haut en bas ou inversement, de gauche à droite ou inversement : essayez et vous verrez. » ?

Pas facile certes, mais c'est hors des sentiers battus, en cheminant « par le milieu », que le pas-sage de la connaissance à la re-connaissance s'offre comme une promesse qui ouvre sur un univers fécond :

- le mouvement anamnèse, métanoïa, auto-poïèse ; la démarche d'un sujet qui se « souvient », « sur-vient » et se trans-forme ;
- la flânerie, qui sollicite le mouvement anamnésique, parce qu'il n'y a de pensée que d'errance ;
- l'écriture qui trace les signes du lien perçu, vécu, conçu. Impliquée, transdisciplinaire, médiation de la complexité, une écriture praxis pour se réapproprier les fragments et les résidus qui fondent le rapport au savoir, rapport au monde (Hess, 2009).

Jalons pour une quête épistémologique...

Il est une pensée qui questionne l'université sur sa prétention à orienter et diriger ses enseignements et ses recherches en s'autorisant d'une légitimité auto-suffisante, par le choix de son public et la polarisation sur la dimension référée à l'institutionnalisation. En prenant pour acquis l'excellence de ses postulats, et une

pertinence épistémologique, le discours universitaire ne peut se dire qu'en sélectionnant ses auditeurs et ses lecteurs, sur la base d'une terminologie et d'un appareillage méthodologique suffisamment abscons, pour qu'ils soient compréhensibles par les seuls héritiers de leur logique et de leur entendement. Feyerabend (1979) prend à parti cette posture d'enfermement en la décrivant comme volontairement éloignée du masque qu'elle se donne, la pédagogie.

« Nous voyons ici combien il est important d'apprendre à parler par énigme, et quel effet désastreux le désir d'une clarté immédiate peut avoir sur notre compréhension ». (Feyerabend, 1979, p. 287- 288).

Avec le même sens critique, Maurice Blanchot interpelle lui aussi le discours universitaire « La réponse est le malheur de la question ».

Il convient alors bien plutôt d'ouvrir la logique universitaire à un champ multidimensionnel permettant l'émergence des histoires singulières, et collectives (anamnèse) et d'inverser la perspective (métanoïa). Il n'est point d'expression scientifique qui rende compte de la complexité des faits et des choses, des situations et des postures, et la science n'a d'autre espace pour se dire et questionner le monde, au sein de l'université, que d'entrer dans une forme accessible aux seuls initiés.

Il s'agit également de se tourner vers une autre préhension, et percevoir par le milieu, dépouiller la Science de son « S » majuscule et se sentir moins minuscule. « Raconter » et non pas « démontrer », « écrire » et non pas « décrire », « expliciter » et non pas « expliquer ». Partant, le mouvement anamnèse-métanoïa peut nourrir le lien perçu, vécu, conçu, et alimenter le discours dans une véritable démarche de connaissance (Pineau, 1983). Il est question ici d'un renouvellement épistémique qui invite à se saisir d'une dimension interactive de la construction scientifique dans ses aspects rhizomystiques.

L'émergence du sujet apprenant

Nous venons de l'écrire lorsqu'il est question de repenser les modalités d'un apprentissage propre à favoriser la construction d'une autonomisation des personnes, un premier contexte s'impose comme élément moteur de la dynamique d'apprendre, celui qui permet de développer un renforcement des rapports humains. Il s'agit donc de réinterroger l'acte de transmission dans toute sa richesse et sa complexité, et de l'inscrire dans un environnement comme un fait global, et non particulier. Ceci tout d'abord pour tenter de mesurer la place prise par le sujet, c'est-à-dire laissée ou offerte à l'endonomie, entre hétéronomie et autonomie. Parler d'espaces éducatifs renvoie en effet à la notion de distance, en particulier, et nous l'avons annoncé plus haut, à celle existante entre « ce qu'on demande et ce que ça demande, et dans cette perspective, mystagogie et pédagogie constituent bien deux éthiques de la relation qu'il convient de réinterroger » (Schwartz, 1997b).

La mystagogie, « mot qui commence comme mystère et finit comme pédagogie » (Châtaignier, 2009), désigne une intention didactique qui cherche à conduire progressivement le néophyte dans le mystère en étapes successives,

marquées par des rituels⁴⁶ d'intronisation et de qualification. La découverte par le myste (élève) est subordonnée à l'application disciplinée de consignes se donnant à voir comme les moyens de pénétrer les espaces inconnus des connaissances à acquérir pour être admis comme initié. La pédagogie se présente quant à elle comme une tentative d'articulation dialectique et mutuelle des théories et des pratiques sur et par le même individu. Ce dernier est ainsi au centre du processus, le pédagogue se faisant serviteur d'une progression à la mesure des possibles et des contextes occupés par celui qu'il accompagne dans la découverte et le questionnement. L'accompagné, enfant ou adulte, s'inscrit donc comme sujet/objet du processus, dans une temporalité dont il peut construire l'ad-venir en s'appuyant sur son expérience, pour la dépasser.

Si nous voulions revenir sur ces termes, nous dirions que le premier participe de la mise en place de moyens, instruments ou artefacts référés à un but à atteindre, connaissance technique ou théorique. Le deuxième se nourrit de l'expérience du sujet auquel on s'adresse. L'expérience ici convoquée n'est pas accumulation ou réservoir : elle est retour sur les faits et les actes, permettant à celui qui l'exécute de les atteindre avec ce qu'il faut à la fois de distance et de « déjà vu » pour les intercepter et les interpeller. Elle est comparaison et comparution, en regard d'autres pratiques et d'autres opinions, de ce qui a été et peut évoluer, ou se transformer : elle est servante de l'expérimentation. Elle participe ainsi de la relation éducative. Pourtant, la question se pose des modalités de la traversée, autrement dit, du comment s'effectue le passage entre ce qui est transmis et ce qui est appris, c'est-à-dire réinvesti (Vieille-Grosjean, 2009).

Ainsi, on ne peut pas apprendre hors de sa propre expérience et on ne peut pas apprendre que de sa propre expérience. Il y a donc nécessité pour celui qui transmet de s'appuyer sur ce qui constitue le contexte identitaire et formateur de l'apprenant, et pour celui qui apprend de s'appuyer sur ce qu'il sait pour le remettre en question et le confronter à ce qui lui est transmis. Notre postulat/hypothèse est que le processus d'acquisition ne s'inscrit pas seulement dans un contexte de zone proximale de développement (Vygotski) et/ou de réciprocité apprenante (Labelle). Sa réalisation et son aboutissement supposent en effet – pour chacun des acteurs de la relation – la prise en compte de trois facteurs majeurs, une contextualisation qui prend une valeur anamnésique, une démarche métanoétique qui permet à l'un et l'autre des partenaires de la relation de dépasser les peurs et les refus, et une construction autopoïétique chaque fois remise en chantier. Ainsi, on apprend toujours plus que ce qui est transmis.

On pourrait alors envisager cette activité comme une triangulation, ou plutôt une triade, dont les axes serviraient à spécifier les conditions de l'émergence du sujet, dans une dynamique combinatoire entre passé, présent et avenir :

- anamnèse – prise en compte du discours sur soi, et recherche de l'avant convoqué comme base expérientielle et identitaire,

1 On peut se référer ici à l'analyse très éclairante des rites de A. Van Gennep, qui décrit les principaux changements comme s'opérant par un passage spécial du monde profane au monde sacré A. Van Gennep (1981). *Les Rites de passage - Etude systématique des rites*, Paris : Editions A&J Picard.

- métanoïa – retour sur les forces et faiblesses identifiées (connaissances acquises, représentations et croyances) pour les dépasser en les intégrant tout autant comme limites que potentialités (se pardonner de ne pas savoir),
- et autopoïèse – auto-construction dans une perspective praxéologique, entre tension, intention et attention (Vieille-Grosjean, 2004)

Il paraît donc indispensable que soient mises en avant et gérées dans l'espace scolaire et universitaire les formes de l'expressivité (Jakobson) des élèves dans la subjectivité de leurs discours, et dans le même temps, l'émergence d'une expression collective qui donnera sens aux contenus et aux situations (cf. poly-adressage simultané). Il convient de parler ici d'émergence, notion qui renvoie à « l'incidence du collectif sur la manière dont les savoirs sont appréhendés » (Udressy, 2010), et donc aux stratégies comportementales et d'expressivité employées par le collectif apprenant dans l'acte d'apprendre.

Statut de l'apprenant

L'apprenant habite l'espace éducatif. Nous pouvons ici questionner la notion de topophilie, introduite par Bachelard, et qui renvoie à « l'amour des lieux » (de Pétrarque) auxquels les personnes se sentent attachés.

« L'espace livré à l'imagination ne peut rester l'espace indifférent livré à la mesure et à la réflexion du géomètre. Il est vécu. Et il est vécu, non pas dans sa positivité, mais avec toutes les partialités de l'imagination. En particulier, presque toujours il attire. Il concentre de l'être à l'intérieur des limites qui protègent. » (Bachelard 1998, p.17.)

Si l'on fait crédit à Gaston Bachelard, il semble que nous pouvons aborder le statut de l'apprenant en découvrant celui-ci dans ses manières d'être en situation, de vivre l'espace qu'il occupe, c'est-à-dire de regarder de plus près les rapports de l'individu aux lieux. En effet, si les individus établissent des relations significantes avec les lieux, saisir les modalités selon lesquelles les apprenants construisent ces relations peut avoir une valeur heuristique. Que ces rapports relèvent du symbolique ou du pragmatisme, ils sont constitutifs de leur identité. Dans le cadre de l'espace éducatif, différentes positions sont possibles du côté de l'apprenant, qui disent à la fois la perception du possible dans le processus d'appropriation de cet espace, l'intérêt porté au discours de présentation des connaissances et des moyens nécessaires à leur maîtrise, et l'intégration plus ou moins forte aux modèles et parcours annoncés.

En effet, cet espace scolaire, est occupé selon des modalités et des postures différentes, qui entraîneront des formes d'expressivité variant selon les conditions et les contextes d'apprentissage. Ces dernières peuvent être analysées comme des réponses aux dispositions prises pour favoriser cet apprentissage, le mobiliser et l'entretenir. Elles seront inhérentes à l'intention de « l'apprenant » et de l'apprenant, aux attentes (interlocuteurs ratifiés et effet Pygmalion), mais également au degré de performativité des discours et injonctions énoncées et perçues.

Variations : mutisme, locution, oration, décision

Ces différentes postures renvoient à différentes formes positionnelles prises ou adoptées par un individu en face d'un contexte relationnel vécu. Pouvons-nous dire alors que ces postures expriment différents statuts ?

Le **mutisme** tout d'abord, qui renvoie au statut d'infans (sans parole), partagé par tous les individus placés dans des situations qui ne leur donnent pas ou peu la parole, enfants en classe, jeune enfant dont les essais de « se faire entendre ou se faire comprendre » ne sont pas à la mesure des capacités d'écoute et de compréhension des interlocuteurs, parents par exemple qui n'interprètent pas ce qu'il a à dire, dans la mesure où le codage employé ne fait pas sens pour eux, ou ne correspond pas à ce qu'il peuvent entendre. Autre regard, l'impossibilité dans laquelle se trouvent les récepteurs de « faire avec » les formes et les logiques d'interpellation. L'intelligence énoncée ne peut donc « faire ses preuves » et est renvoyé à une absence.

La **locution**, posture qui participe du dicible et suppose une possibilité d'expressivité, réduite généralement à des espaces d'accommodation aux prescriptions formelles et inscrites comme devant permettre que soit respectée la règle du jeu du « dire admis » ou admissible. Nous serions ici dans une occupation d'un espace à apprivoiser selon les critères de domestication imposés par un dispositif, se donnant comme légitime et instituant.

Quant à l'**oration**, elle s'inscrirait plutôt dans l'acte performatif, et pourrait être référée à la fonction conative du langage (de Jakobson), comme discours adressé à une réception dont on attend qu'elle prenne en compte l'énonciation, en mesure l'intérêt et provoque un rapprochement ou une adhésion.

La **décision** enfin, qui est d'abord l'accès à la *disputatio*, la discussion, concernant l'offre de connaissance, et la possibilité d'une traversée vers l'autre rive, garante d'un investissement et d'une découverte. Nous atteignons ici l'aboutissement de l'entreprise pédagogique, qui permet que soit inscrite en pertinence une auto-construction du sujet apprenant.

Ces quatre stades posturaux donnent quelques repères qui peuvent s'appliquer au processus relevant de l'apprentissage. Passer du mutisme de l'agnosie réelle ou supposée, à l'acte, comme sujet de faire, renvoie en effet à l'apprendre, qui permet de passer du don reçu au contre-don (Mauss) et rendre, redonner ce qui a été transmis. En dernière étape, vient la négociation, en auto-construction dans le recours au « déjà là » sur l'axe de la temporalité/*dasein* (Heidegger), c'est-à-dire l'utilisation des acquis, dans une conjugaison déclinante et distanciée. Passer du « je ne sais pas » à « je me sers dans/de ce qui m'a été donné⁴⁷ » et « je peux le faire », n'est-ce pas se donner les moyens de lire et lier – *intelligere* ?

⁴⁷ Ou comme le dit un poète québécois de « je me censure à je me sens sûr-e ».

Quand flâner c'est « déplacer » sa pensée

Face à une culture de la professionnalisation, comment faire renaître le désir au cœur de l'Univers-cité, y introduire des vertiges et des troubles insoupçonnés, réinventer les formes de vie inédites dont elle est aujourd'hui dépourvue ? Curieusement, les horizons explorés par Lefebvre avec la Théorie de la dérive, dans le cadre de ses travaux sur la ville (1974), nous ont inspirés sur le manque, cette absence de jeu et de dérive qui trace à l'université le partage entre ce qui fait science et non-science. Quand la flânerie rime avec « JEux », la dimension créative s'invite comme une pulsion et la dérive surprend au détour d'une page, d'un livre, d'une conférence ; cette destination inconnue transforme le « nulle part » en « tout à fait ailleurs ». Le jeu de se perdre, quand au détour du chemin la connaissance se donnerait à « re-connaître », balayant ainsi l'ennui du pédagogisme qui œuvre au service de *Homo professionalis*.

La « dérive situationniste » pourrait inspirer une dérive de la flânerie face à la dérive de la compétence : l'Univers-Cité, espace dédié à l'errance intellectuelle, lieu de rencontres imprévues ; une flânerie sous le signe du vagabondage de la pensée. Risque de l'erreur et de l'éloignement de la vérité, perte de soi, absence de but et de fixité, le déplacement du flâneur résonne, et non pas raisonne, avec une autre forme de déplacement : penser, n'est-ce pas se déplacer ? Et si la trajectoire de la pensée est liée à une logique associative, flâner n'est-ce pas une invitation au « déplacement » ? Rapprochements inédits avec des éléments hétérogènes brisant toute tentative d'ordre spatial ou temporel, rompant avec la logique linéaire de la chronologie, flânerie et apprentissage parlent le même langage. Celui d'un insaisissable pas-sage. Quand flânerie rime avec « déplacement », nous voilà confrontés à une égalité inédite entre passivité et activité cognitive. Comme le flâneur tout autant saisi par les objets qu'il rencontre au cours de sa déambulation que par son interaction active avec son environnement, celui qui tente de saisir les objets de la connaissance va cheminer entre réel et imaginaire, singularité et universalité, « déplaçant » son regard pour voir autrement ce déjà vu, déjà là, déjà-appris. Le rapport au savoir reste soumis à ce déplacement, à cette transduction dirait Rémi Hess (2003).

Nouvel objet de désir, prétexte et symptôme d'une volonté de savoir qui se déploie à l'infini, la professionnalisation a balayé sans appel la flânerie, qui n'a plus le droit de Cité, ruinant par là même cet art du déplacement des repères et des frontières. Intention, processus, mouvement, abstraction... la création investissait cet espace d'une flânerie qui récolte les circonvolutions des possibles, métamorphose et brise ce qui se donne à voir comme une évidence, une banalité, un quotidien lisse et sans nuances. Mais voilà que les réponses saturent tout espace disponible, étouffant toute velléité de « construire son propre sol, pas à pas » ; à l'Univers-Cité, le « déplacement » vient buter contre la culture du mouvement qui instaure un rapport au savoir fragmenté, pris entre les injonctions d'apprendre à apprendre et la modularisation des parcours professionnalisant. Que reste-il de l'imprévisible, de l'imagination, de la créativité pour « construire son propre sol, pas à pas » ?

« En éternelle dissonance par rapport à l'ample pulsation rythmique de la ville, par sa lenteur, la flânerie lutte contre une logique d'efficacité, de rentabilité. La flânerie affirme et nie le hasard. Cheminant dans la discontinuité des temps et des espaces, en confrontant des variations de rythme, la flânerie est donc à la recherche d'un désordre supérieur et, dans une tonalité nietzschéenne, affirme sa portée essentiellement inactuelle. Il s'agit de regarder le monde comme si c'était toujours la toute première fois. La flânerie invite à se défaire des formes qui sont identitaires, sociales, économiques ou culturelles, de changer de peau, même provisoirement. Elle procède dans un mouvement de différenciation. Il s'agit de refaire le monde en le déplaçant loin des visages, des lieux connus, balisés, et contrôlés, en reprenant, en posant une différence, en produisant une véritable conversion du regard. Le flâneur est alors disponible, tout autrement, à son mode de subjectivation, à l'espace et au temps qu'il traverse. Chemin faisant, il s'agit donc de construire son propre sol, pas à pas... ». (Hess, 2011).

C'est dans cette perspective que la flânerie doit être resituée. Un geste critique inspiré par la dé-construction, l'errance, contre un espace rationalisé, où chaque itinéraire de formation assigne toujours aux déplacements un but précis, une destination. Contre cette logique la flânerie devient *instituyente*, et cultive les germes d'un rapport au savoir émancipé du prescrit :

« [...] Car les flâneurs dont la marche ne répond à aucune attente prédéfinie, aucune destination, ni but préalablement programmé, court-circuitent, de fait, cette logique correspondant à un certain ordre public. Et réciproquement, c'est cette expérience même de l'espace comme surface rationalisée, ordonnée, "grillée", comme espace de contrôle qui engage la flânerie, comme un autrement possible du rapport à l'espace et qui fait de ce geste, un geste subversif. La flânerie, comme geste conceptuel s'attache à ne pas concevoir l'espace public, uniquement comme le lieu de la circulation marchande, comme espace de contrôle. Elle explore une subjectivité qui ne serait pas "mise au pas" » (Hess, 2011).

Si grâce à la flânerie l'espace public n'est pas uniquement pensé comme lieu de passage, mais comme lieu habitable, la flânerie à l'Univers-Cité pourrait investir de nouvelles formes de rapport au savoir, habitées par la question de l'écriture, de l'imaginaire, l'inventivité, et qui participe d'une pensée en acte, orientant de nouvelles perspectives de déplacements : la flânerie geste critique producteur de subjectivation.

« La flânerie, en tant que geste conceptuel prend en compte les bouleversements et nouvelles configurations économiques et sociopolitiques de notre époque. Elle les situe dans une géographie d'autres identités, dans la traversée des frontières, et en dépit des différences, elle ne les conçoit que dans la mesure où ils se superposent, par influence non hiérarchique. Elle résiste aux processus homogénéisants. Le geste de la flânerie n'est donc pas simplement un geste esthétique, c'est aussi un geste politique. Car comme le rappelle Rancière, l'entreprise qui s'oppose, à une seule réalité à laquelle nous sommes tenus de consentir a un nom simple : c'est la politique » (Hess, 2011).

De l'écriture élaborante à l'écriture collaborante

« Si les sciences de l'éducation s'appliquent à comprendre des itinéraires de formation, à mettre en lumière des styles d'apprentissage ou encore à décrire les effets nés des interactions entre partenaires de l'éducation, la contribution de ces derniers peut être précieuse, dans la mesure où ils auront fait émerger de leur discours ce qui est pour eux porteur de sens et déclencheur de transformations. Sans compter que le processus même d'émergence et d'élaboration de savoirs conjugués contribue au progrès de la connaissance dans les sciences humaines et sociales » (Brun, 2003).

Toutes les formes d'écriture impliquée (autobiographies, correspondances, journaux), sont des ressources pour travailler la congruence entre théorie et pratique, science et non-science. Outil d'exploration de la subjectivité, l'écriture impliquée se propose comme médiation de la relation pédagogique. C'est ainsi que dans la perspective de la critique de vie quotidienne développée par Henri Lefebvre, et sous l'impulsion de Rémi Hess, l'introduction du journal de recherche va répondre à la tentative d'articuler la recherche conceptuelle avec son terrain, la pratique du Journal permettant d'élucider la « pédagogie du possible », où le propre du savoir n'est pas de démontrer mais d'interpréter le lien perçu, vécu, conçu, pour se réapproprier cet impensé, ce résidu expulsé et nié de la recherche, dynamique potentielle de transformation du savoir.

« Nous, les chercheurs d'Expérience, nous croyons que l'implication du chercheur par rapport à son objet détermine beaucoup une recherche. Le journal m'aide à expliciter mes implications, à dire que je suis un homme et que je vis mes terrains de telle ou telle manière. Notre être au monde détermine notre être dans la recherche. C'est parce que l'on naît à telle époque, dans tel endroit, que l'on a fait telle et telle expérience, que l'on peut voir certaines choses, que d'autres ne verront pas. L'explicitation de l'implication est un moteur de trouvailles, par rapport à l'objet même que l'on cherche à construire ». (Entretien 4, Hess, 2010).

Il existe un *continuum* anthropologique de l'écriture biographique et impliquée, dans lequel on trouve l'histoire de vie, l'autobiographie, le journal, la correspondance, la monographie de famille. Depuis 2000, en France, Delory-Momberger a publié quatre livres qui font avancer cette histoire du biographique et en 2009 Hess a développé une réflexion sur l'autobiographie, s'interrogeant sur une question essentielle : « Quel sens chacun de nous donne à son histoire individuelle ? » : Écrit-on pour soi ? Pour l'autre (les autres) ? Quel que soit le type d'écrit, même le plus « scientifique », l'auteur ne peut pas ne pas s'impliquer, fût-ce à son insu...

On commencera donc par réfléchir sur le pouvoir formateur de l'écriture, une écriture comme instrument d'objectivation de l'expérience, comme mode de pensée permettant la mise en discussion et l'appropriation de savoirs et compétences. Remédiation, retour sur soi qui participe à l'élucidation du rapport au savoir, elle explore, structure et pose la distance. Prise de confiance et prise de conscience de la construction d'une posture, elle est condition de possibilité pour le pas-sage de la connaissance à la re-connaissance :

« Au-delà des définitions littéraires ou disciplinaires, l'histoire de vie est ainsi abordée comme pratique autopoïétique, c'est-à-dire qui travaille à produire elle-même sa propre identité en mouvement et à agir en conséquence » (Pineau, Le Grand, 2002).

Si l'écriture fait germer la pensée, en suscitant une parole sur soi, « l'impensé » fait surgir le lien entre perçu, vécu, conçu, et tisse les fils qui plongent la connaissance dans le bain de la re-connaissance. L'écriture met en scène le rapport au savoir, rapport au monde qui se trame sous les signes, elle met en jeu l'auteur qui l'implique. Écrire par soi, en soi, quel que soit l'objet, on n'écrit toujours avec ses propres mots et au filtre du regard que l'on porte sur le monde. L'écriture est trace de (re)connaissance ; elle est réélaboration, déplacement, enrichissement. Elle n'est ni excès ou débordement d'un subjectivisme, mais à resituer dans une approche dialectique : si celui qui écrit est par essence un individu qui met en scène d'écriture sa singularité, cette singularité se déploie dans le langage, celui des hommes et d'une société où l'individu ne fait qu'y imprimer sa particularité. Ainsi, je « co-construis » avec/contre l'autre, avec/contre mon propre discours qui évolue, avec l'objet du discours, le sens de mon expérience. C'est un processus de subjectivation, de personnalisation, d'appropriation, qu'il s'agit de contextualiser dans une pratique sociale « destinée » autant que « située » :

« L'écriture est l'expérience d'une liberté qui fait appel à autrui pour exister comme telle ». (Sartre, 1948).

L'écriture est donc une rencontre qui participe de la construction d'identité nouvelle et de nouvelles formes de sociabilité.

Et si nous devions conclure

En choisissant d'aborder notre réflexion sous l'angle de l'écriture (dimension instituante), nous questionnons l'institué et par là même, sommes renvoyés à l'autorité, à l'autorisation de se positionner face aux rapports de force et de domination qui structurent le monde social et les lieux où se fabriquent la recherche, à commencer par l'univers académique. S'autoriser à écrire à partir de soi, revient alors à mettre en perspective l'historicité de la recherche et à concevoir, au niveau individuel, une part d'action qui puisse s'insérer dans l'activité instituante du collectif, dans l'espace sans cesse renégocié, de ce qu'il convient de reproduire et de ce qu'il convient de transformer, du point de vue d'un idéal d'émancipation :

« Expliciter l'horizon de son point de vue pour recouper l'horizon des autres » (Resweber, 2000).

De l'horizon vécu à l'horizon pensé, l'écriture est le lieu de ce dialogue, de cette confrontation et de l'exposition du pas-sage de la connaissance à la re-connaissance.

Cet horizon s'inscrit dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle en France qui aborde l'écriture comme un processus de transformation du rapport au savoir, comme une expérience existentielle, une expérience de l'épreuve d'où naîtront des savoirs nouveaux : prendre le temps d'appivoiser les mots, s'autoriser à faire du

sens, à renouer les liens avec soi et l'autre, à pratiquer la lecture au positif, à refuser la didactisation d'une langue servante, prendre l'écriture comme on prend la parole, construire des savoirs nouveaux dans la complexité, affirmer la nécessité d'écrire comme le droit à l'utopie. L'expérience de l'écriture pour résister à la société de l'apprenance et de l'entrepreneance, où tout est déjà écrit dans le mode d'emploi prescrit pour devenir acteur de sa vie.

Sur le terrain de l'Université, si Caillé constate un déficit de la pensée dans des sciences humaines qui « [...] s'autoreproduisent à l'infini sans autre finalité que cette autoreproduction » (1989), l'écriture dans sa dimension impliquée et impliquante, peut contribuer à la restauration de la re-connaissance pour rendre aux Sciences humaines leur fonction critique face à la réification et à la reproduction qui les soumettent. Un projet d'écriture qui puise ses valeurs dans une approche transdisciplinaire, puisque la dimension anthropologique de l'écriture qui inscrit la connaissance dans les pratiques sociales, s'épanouit dans cet espace transdisciplinaire. Stratégie de dépassement qui s'emploie à rechercher l'unité à la fois subjective et objective des connaissances.

Dépassant la détermination des objets de la connaissance, l'acte d'écriture peut donc délier ce qui fait science pour les *habitus* théoriques de la conceptualisation, de ce qui fait science pour l'écrivain-narrateur dont la démarche indisciplinée se construit dans le négatif, faisant de la déconstruction un élément de cohérence. Il s'agira de connaître sans se soumettre à des règles, à des méthodes ; connaître avant tout pour se conquérir comme sujet conscient ; conscient que le savoir dans sa fonction de rupture, opère un retour sur lui-même ; conscience qui est conscience de savoir que l'homme a construit ce savoir et que le réel est médiatisé par une construction portée par une altérité propre à une époque. La question n'est plus le rapport au Savoir mais le rapport aux savoirs dans un aller et retour cultivant le doute, la surprise et le frisson.

Références bibliographiques

Bachelard G. (1998). « *Cahiers Gaston Bachelard* », Faculté des Lettres, Dijon.

Benjamin W. (1989). *Paris, capitale du XIX^e siècle : le livre des passages*, Paris, éditions du Cerf.

Brun P. (2003). « Le récit de vie dans les sciences sociales ». *Revue Quart Monde*, N°188 – (en ligne).

Caillé A. (1989). « Critique de la raison utilitaire ». *Revue du Mauss*.

Charlot B. (2005). *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.

Deleuze G., Guattari F. (1980). *Capitalisme et Schizophrénie*, tome 2 : *Mille Plateaux*, Paris, éditions de Mille.

Feyerabend P. (1979). *Contre la méthode*, Paris, éditions du Seuil.

Hess R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible*, Paris, Anthropos.

- Hess R. (2003). *Produire son œuvre. Le moment de la thèse*, Paris, éditions Tétraèdre.
- Hess C. (2011). « La flânerie dans l'espace public : du geste conceptuel au geste performatif », (en ligne) zonesdattraction.org
- Jakobson R. (1981). *Éléments de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Collection Double.
- Lefebvre H. (1974). *La production de l'espace*, Paris, Editions Gallimard.
- Mauss M. (1968). « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Morin E. (1992). *La Méthode – Tome 3*, Paris, éditions du Seuil.
- Neumayer O., Neumayer M. (2008). *Animer un atelier d'écriture*, Issy les Moulineaux, ESF éditions.
- Pineau G., Le Grand L. (2002). *Histoires de vie*, Paris, Que sais-je ? PUF.
- Pineau G. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig.
- Resweber, J-P (2000). *Le pari de la transdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan.
- Sartre J-P (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard, NRF/Idées.
- Schurmans M-N (2010). « D'amour et de feu. Enjeux anthropologiques, dimensions socio-historiques et situées de l'interaction sociale » dans : F. Farrugia (Ed.). *Emotions et sentiments, réalité et fiction*, SociologieS.
- Schwartz Y. (1997). *Reconnaitances du travail : pour une approche ergologique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Simay P. (2008). « Une autre ville pour une autre vie. Henri Lefebvre et les situationnistes », *Métropoles* (en ligne).URL : <http://metropoles.revues.org/2902>
- Van Gennep (1981). *Les Rites De Passage - Étude Systématique Des Rites*, Paris, Editions A&j Picard.
- Vieille-Grosjean H. (2004). *Enjeux et paradoxes de la qualification*, Paris, L'Harmattan.
- Vieille-Grosjean H. (2009). *De la transmission à l'apprentissage*, Paris, L'Harmattan.

Rapport au savoir

Habitus et reproduction sociale

Catherine Nafti Malherbe

Présentation de l'auteur

Catherine Nafti Malherbe est enseignante chercheuse à l'université catholique de l'Ouest où elle pilote le groupe de recherche « Acteurs, Rapport au Savoir, Insertion ». Elle travaille depuis plusieurs années sur les problèmes de rapport au savoir, d'inégalités sociales et de reproduction dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Résumé

Il y a une dizaine d'années, un directeur décide de créer une école d'ingénieurs atypique. Pour cela, il va s'appuyer sur les approches pédagogiques lasalliennes. Nous voudrions, dans cet article, démontrer que, dans la société française, même s'il est très difficile dans le milieu scolaire d'aller contre certaines formes de reproductions sociales et scolaires liées à la prégnance des champs sociaux et des *habitus* collectifs et individuels, certaines équipes enseignantes ont réussi par des savoirs médiatisés à ce que les élèves échappent partiellement ou totalement à ces mécanismes sociaux.

Mots clés

Habitus, rapport au savoir, reproduction sociale.

Abstract:

About ten years ago, a manager decided to create an atypical school of engineers. It would be based on the Lasallienne teaching approaches. In this article, we would like to show that in the French society, even if it is very difficult, in the educational circles, to go against certain forms of social and school reproductions related to the pregnancies of social fields as well as collective and individual *habitus*, certain teaching teams, by using mediatized knowledges, succeeded so that the pupils escape partially or completely these social mechanisms. But are they able to do it? Key words: *Habitus*, report/ratio with the knowledge, social reproduction.

Nous voudrions dans cet article reprendre une enquête que nous avons menée auprès d'élèves ingénieurs scolarisés dans une école atypique, en privilégiant ici davantage les concepts de reproduction sociale et de rapport au savoir. Travailler sur le rapport au savoir oblige à prendre en compte le sujet en éducation sans pour autant oublier que celui-ci est social. Aider un élève à entrer dans un rapport au savoir pourrait en partie gommer voire remettre en cause certaines intériorisations du social perçues jusqu'ici comme allant de soi. Cette transformation ne peut se faire que dans un champ social dont les propriétés seraient différentes de celles de l'espace social scolaire classique. Cette transformation des *habitus* peut dans un premier temps déstabiliser des individus en proie à des déchirements entre leurs aspirations et la métamorphose qui y contribue. C'est cette transformation et ses conséquences qui nous intéressent ici.

Une école déterminée et déterministe

L'école « favorise les favorisés et défavorise les défavorisés » scandent les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1970, expliquant qu'à l'école on ne reconnaît qu'une certaine posture épistémique du rapport au savoir, que tout élève qui n'est pas dans cette posture, faute de capitaux langagiers, symboliques ou culturels, se retrouve très vite marginalisé ou bien exclu. En même temps, lorsqu'on lit d'autres ouvrages que ceux « des héritiers » ou de la « reproduction », on s'aperçoit très vite que l'on fait une lecture très déterministe des théories de P. Bourdieu alors que leur réalité intrinsèque est plus complexe qu'elle n'y paraît. En effet, P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont une lecture compréhensive de l'école qui relativise la théorie fonctionnaliste de Durkheim, à travers leur dénonciation de la violence symbolique scolaire exercée sur une certaine catégorie d'élèves. Bourdieu n'a eu de cesse d'expliquer qu'à l'école on ne reconnaît qu'une certaine culture, que tout élève non dépositaire de cette culture était en échec ou bien menacé de l'être. Cette remise en cause du fonctionnement de l'école et de l'enseignement se retourne contre les élèves, en inversant la définition du handicap socioculturel, en l'attribuant à l'apprenant. L'école n'était plus le vecteur de l'échec scolaire mais l'élève, en raison de son origine sociale, de sa position dans le champ social et ensuite scolaire. L'élève entre donc dans une situation de handicap et seule une pédagogie de la compensation peut l'en délivrer. Pourtant, selon les sociologues, l'élève n'est pas en cause mais plutôt le rapport de savoir dans lequel il est confiné. Le passage du rapport de savoir au rapport au savoir institutionnel ne laisse guère de place à la singularité, au rapport au monde et à soi, à l'élève. Il privilégie la reproduction sociale. Cette vision très macrosociologique de « l'apprendre » se trouve bousculée avec les approches plus constructivistes, interactionnistes – théories pourtant touchées du doigt par Bourdieu et Passeron en 1967 – mais sans doute pas suffisamment.

Pendant des années, la sociologie française de l'éducation a été traversée par toutes les grandes théories déterministes ou conflictualistes d'une part, puis par les théories constructivistes d'autre part. Bourdieu a pendant longtemps, à travers la sociologie critique, imposé sa théorie sur l'inégalité scolaire, de la reproduction

sociale. En 1992, il rejette cette vision macrosociologique dans son livre *La Misère du Monde* pour se rapprocher de l'individu comme sujet producteur du social. Il réitérera cette approche en 1999 dans *La Sociologie est un Sport de Combat* où il estime sa vision de l'école trop « marxiste » et trop généraliste. Si Pierre Bourdieu a pointé les jeux et les enjeux qui se jouent dans l'espace scolaire, son abord parfois un peu trop déterministe laissait à penser que tout se jouait au-delà de l'individu et que celui-ci, en fonction de la place qu'il occupait dans le champ scolaire, avait peu de chance de surmonter les obstacles sociaux, qu'il avait tendance à juger comme « allant de soi », comme immuables.

Pourtant, pour ce sociologue, l'individu peut se libérer de ce joug social par « une auto socio analyse », par un processus réflexif. Nous faisons l'hypothèse que la pression sociale est tellement forte que l'individu, pour se conformer à la société, risque très vite de se retrouver dans de nouvelles formes de reproduction sociale malgré les chemins de traverse qu'il a pris pour s'en libérer : celui qui, au départ, était exclu de certains postes en raison de son faible capital culturel serait intégré grâce à sa nouvelle conformité. Avant d'en arriver là, nous voudrions comprendre comment certains arrivent à surmonter les obstacles sans pour autant être considérés comme doués par rapport à leur classe sociale d'origine. Pour cela, nous avons mené une enquête auprès d'une école d'ingénieurs française atypique où l'on reçoit les étudiants pour leur motivation et non pour leurs résultats scolaires, à la différence de la plupart des écoles d'ingénieurs.

Former autrement des ingénieurs. L'ESAIP (École supérieure angevine d'Informatique et de Productique) : une école pionnière

Il y a quelques années le directeur de cette école et quelques chefs d'entreprises chrétiens ont fait le pari qu'ils pouvaient rompre avec les formations traditionnelles des grandes écoles auxquelles appartiennent les ingénieurs et qu'ils pouvaient former des jeunes qui n'auraient jamais pu être acceptés dans ces Écoles. Ils pensaient qu'en utilisant des pédagogies différentes auprès des élèves ingénieurs, ils pouvaient aller contre ce que je nommerais des formes de déterministes artificielles dues à des tensions à la fois liées aux individus eux-mêmes, qui ont intériorisé que certaines Écoles n'étaient pas pour eux, et à la communauté éducative de ces écoles qui assure qu'effectivement ces élèves n'ont pas le niveau. Pour battre en brèche ces formes de déterministes arbitraires, le directeur de cette école d'ingénieurs refuse l'endorecrutement, refuse de faire une école des « héritiers ». Afin d'enraciner son école dans d'autres perspectives pédagogiques, il a été décidé d'inscrire cette école dans un réseau Lasallien. Dans ce réseau, la pédagogie s'appuie sur le fondateur des Frères des Écoles chrétiennes, Jean-Baptiste de La Salle, qui, au XVII^e siècle, a voulu se mettre au service des élèves les plus pauvres en leur permettant, par des pédagogies novatrices, d'accéder au savoir. Il a voulu modifier la manière d'enseigner et d'apprendre. Cette pédagogie perdure actuellement et continue de reposer sur les principes fondateurs de l'éducation collective et solidaire.

Ce qui nous intéresse, dans cette école d'ingénieurs, c'est de voir, en mettant des élèves dans un processus de rapport au savoir très différent de celui de l'école

traditionnelle française qui jusqu'ici obligeait les élèves à rompre avec leur culture originelle, si celle-ci ne s'accordait pas non seulement avec la culture scolaire dispensée mais également avec les structures de pensées imposées par l'école. Ces élèves ingénieurs réussissent à atteindre des niveaux de connaissances et de performances semblables à ceux des écoles traditionnelles sans rompre avec leur singularité. D'habitude, une rupture brutale peut en propulser certains dans l'échec scolaire.

Le directeur de l'ESAIP et ses enseignants, soutenus par des industriels, ont fait le pari qu'ils pouvaient s'adresser à un profil différent de jeunes futurs ingénieurs et que ceux-ci, à l'instar de leurs pairs issus des grandes écoles, pourraient avoir un rôle local et de proximité à jouer dans la société. Sociologiquement, ce projet d'établissement semble mieux adhérer à la nouvelle configuration de la société française, une société plus instable, poussée par les élans de l'hyper-modernité, plus complexe, mettant à mal et fragilisant les institutions traditionnelles, telles que les grandes écoles d'ingénieurs qui veulent continuer de perpétuer leur académisme. L'idée défendue par le directeur arrive, sociologiquement parlant, à un moment où, en France, la formation des Élités s'essouffle dans un phénomène de reproduction sociale quasi paroxysmique.

Face à ces nouveaux enjeux sociétaux, l'objectif déterminé dans cet établissement est de former autrement des élites professionnelles, en recrutant des élèves qui n'auraient pas été acceptés dans d'autres écoles d'ingénieurs. Le défi était de dire qu'en fonction de l'enseignement et de la pédagogie utilisés, les élèves sont tous éducatibles, alors que dans les grandes écoles d'ingénieurs on a tendance à privilégier le recrutement des élèves qui ont une structure de pensée corrélée à des *habitus* disciplinaires traditionnels. Il est ainsi attendu un certain profil d'étudiant relativement homogène. Or, dans l'école que nous avons choisie, les étudiants ont un niveau très hétérogène, tant par leur parcours scolaire que familial et social. Il n'est pas question ici d'une idéologie du « don » (Bourdieu, 1967). L'intérêt pour les enseignants n'est pas le motif (qui est extérieur) mais bien le mobile intrinsèque lié à leur histoire personnelle et scolaire. L'innovation pédagogique répare les histoires scolaires contrastées en privilégiant la singularité.

La méthodologie

Nous avons décidé d'utiliser une recherche plus participative avec les étudiants de cette école d'ingénieurs. Si le directeur et les responsables de formations ont accepté de nous ouvrir les portes pour cette recherche, les étudiants ont été plus réticents à notre égard et ont fait valoir leur statut d'acteurs en nous posant moult questions et demandant un droit de regard sur ce qui allait être dit. C'est pourquoi une recherche collaborative nous a semblé plus appropriée. Nous allions reprendre ce qu'avait préconisé Dewey (1975) : « Nous mettre à l'écoute de la pratique des acteurs ».

« Le chercheur doit donc essayer de retrouver une certaine naïveté pré-sociologique pour se protéger contre les allant-de-soi tout en sachant, s'il a lu Bachelard ou Bourdieu, que nul ne peut être épistémologiquement et sociologiquement vierge. Il essaiera de décrire les phénomènes, et en

réduisant de façon fine autant que faire ce peut la partie initiale d'interprétation » (Charlot, 1997, p.13).

Nous ne mènerons pas la théorie pragmatique jusqu'à sa finalité tout simplement par faute de temps et de moyens car il aurait fallu être pratiquement présent pendant un an au quotidien pour aboutir à une véritable recherche-action, à une égalité de statut entre le chercheur et les étudiants et enseignants de cette école. Nous avons essayé de trouver un compromis en donnant la parole aux étudiants via une plate-forme informatique, en mettant en ligne nos résultats. Si au départ nous avons été beaucoup à l'écoute de nos acteurs, nous nous sommes vite aperçus à nouveau de la limite de cette approche qui impliquait une réactivité constante et surtout la possibilité d'informer rapidement les étudiants sur l'état de nos travaux. C'est sur ce dernier point que nous avons achoppé, faute de temps. Concernant les entretiens, nous avons rencontré pendant trois ans un échantillon d'étudiants avec pour objectif de saisir la transformation de l'*habitus*, de repérer leur manière d'entrer dans un rapport au savoir. Ce travail a fait l'objet d'un rapport de recherche puis d'un ouvrage sur la manière de former des élites autrement. Nous avons choisi dans cet article de revisiter nos travaux en insistant davantage sur la transformation des *habitus* et le rapport au savoir et la reproduction sociale.

Regards estudiantins

Contrairement à la théorie de la résistance et du problème identitaire relevés dans la littérature en sociologie de l'éducation, les élèves-ingénieurs de cette école se laissent bercer par l'effet de surprise. Ils apprécient dès leur arrivée d'être reconnus pour ce qu'ils sont et non dans ce que l'on voudrait qu'ils soient. Flattés même d'être pris pour des individus singuliers et non pour des élèves, ils ont bien compris que leur subjectivité et leur personnalité importaient. Les étudiants sont très vite séduits par les approches maïeutiques de l'enseignement. L'enseignant se concentre sur l'élève-ingénieur et non sur son savoir. Cette approche incite et invite l'élève-ingénieur à entrer rapidement dans un processus de savoir médiatisé par les enseignants et ses pairs. Il n'entre plus dans une simple transmission de savoir mais dans une mutualisation et un partage des savoirs. Il travaille par « association ». Le savoir est conçu comme une œuvre collective. Toutes les formes d'intelligence sont stimulées. Le savoir est contextualisé, approprié.

Aller dans une école d'ingénieurs représentait pour la plupart des postulants une forme d'inaccessibilité. Très vite, on leur a fait comprendre que tous pouvaient réussir ; ils devaient mettre de côté « l'objectivation de certains de leurs échecs » et se faire confiance les uns les autres. Le fait de ne pas se retrouver en échec, d'aider leurs pairs et *a fortiori* d'être considérés comme les dépositaires d'un savoir, augmente, au bon sens du terme, l'estime de soi des élèves-ingénieurs. Petit à petit, par des méthodes pédagogiques inductives, les enseignants les conduisent vers d'autres formes de savoirs, vers un autre rapport au monde. Quelques-uns parmi eux, habitués jusqu'ici aux classes préparatoires, sont surpris par ces approches pédagogiques en complet décalage avec ce qu'ils ont vécu dans d'autres établissements. Loin de les refuser ou de les dénigrer, ils les apprécient.

Les travaux par projets séduisent les apprenants, les autonomisent, les responsabilisent, les galvanisent, les rendent acteurs de leur apprentissage. Ils s'expriment d'ailleurs volontiers pendant les cours, leur parole n'est jamais réprimée mais au contraire encouragée.

De la surprise à la résistance

Contrairement à ce que nous aurions pu penser, la résistance à ce nouveau rapport au savoir ne se fait pas d'emblée mais plutôt à la fin de la première année. En effet, la première année ces approches pédagogiques sont libératrices du carcan scolaire ordinaire. Les étudiants travaillent par projet. Pour certains, le projet de l'école, aussi séduisant soit-il au départ, devient dès la deuxième année perturbant, fastidieux. L'effet de surprise passé, les étudiants issus des filières des Instituts universitaires technologiques se disent déçus. Ils trouvent la formation trop abstraite. Cette école qui apparaît quelque peu réparatrice s'avère contraignante en raison des apprentissages et en raison de la transformation qu'opère la formation sur eux. Cet « effet formation », cette transformation de l'*habitus* peut s'avérer violente selon l'importance, le poids de l'effet *hystérésis*, entre la représentation idéalisée d'une école d'ingénieurs par l'apprenant, et la réalité quotidienne de celle-ci. Les divergences naissantes entre les étudiants sont le fruit de la singularité des parcours et l'hétérogénéité du groupe, de la disparité des capitaux culturels, langagiers et symboliques. Ils ont été formatés différemment selon les cursus poursuivis antérieurement. Très vite apparaît la dichotomie entre ceux qui, selon B. Charlot (1992), se cantonnent dans un rapport à l'apprentissage (centré sur les tâches) plutôt que dans un rapport au savoir – dans la mesure où ils ont des difficultés à se mettre à distance des situations, à entrer dans un rapport épistémique au savoir – et ceux qui d'emblée entrent dans un processus de rapport au savoir. Pour les premiers, il est difficile d'énoncer ce savoir qui bien souvent se limite à l'action, à l'instrumentalisation du savoir, sans aboutir à une appropriation-distanciation qui les empêche d'entrer dans un savoir construit, structuré, objectivé. Ils sont dans le « comment apprend-on ? », tandis que pour les seconds, issus pour la plupart de l'université et des Classes préparatoires Grandes Écoles, l'objectivation du savoir est effective. Ils savent que le savoir est une construction difficile qui engendre des ruptures épistémologiques, des obstacles dans lesquels s'affronte le « je » individuel. Cela exige d'être dans « qu'est-ce qu'apprendre ? », d'entrer dans un processus où s'imbriquent les valeurs, les représentations, les repères. On est dans un processus complexe d'interactions qui interagissent. Nous ne sommes pas allés jusqu'à identifier et comprendre ces processus qui peuvent avoir des influences négatives ou positives sur l'étudiant.

La rupture

Entrer dans le savoir oblige à entrer dans une dynamique plus ou moins positive selon les acteurs. Les étudiants interrogés issus des filières universitaires technologiques ou de techniciens supérieurs expriment leurs difficultés et leurs

déceptions concernant un savoir très éloigné de leurs représentations et de leurs valeurs. Un savoir épistémique qu'ils reçoivent comme un savoir imposé sans pouvoir se le réapproprier et s'en distancier dans la mesure où il est pour le moment trop éloigné de leurs valeurs, de leur rapport au monde et surtout dans la mesure où ils n'arrivent pas à le verbaliser. Ils ne parviennent pas à s'en extraire ni à s'en autonomiser. Pour eux, les enseignants sont responsables, ils ne leur dispensent que le minimum alors que dans leur cursus antérieur « on leur apprenait », « on approfondissait ». Cette formulation n'est pas anodine. « On leur apprenait », cela signifie que ce n'était pas eux qui apprenaient, qu'ils étaient plutôt dans l'apprentissage que dans l'acte d'apprendre puisqu'il n'y avait pas de régulation. L'entrée dans le processus de rapport au savoir n'est pas aisée car elle oblige, à un moment, à une rupture, à une décentration de l'élève ingénieur. Il entre dans un nouveau champ social car le rapport au savoir se détermine également par une dimension sociale. Néanmoins une question se pose : ce rapport au savoir permet-il l'accès à un savoir universel objectivé ou bien n'est-il, comme le soupçonnait Bourdieu, qu'une structure de pensée nouvelle, subordonnée ou imposée dans ou par de nouvelles sphères sociales ? La nouvelle conceptualisation acquise par les élèves ingénieurs, une fois les obstacles surmontés, les incite-t-elle à aller vers une rupture significative voire insurmontable et insoutenable lorsqu'ils passent de « comment apprendre ? » à « qu'est-ce qu'apprendre ? ». Le premier est sécurisant, technique et structurant, alors que le second peut être perturbant, en raison de son non-sens et déstructurant à court ou moyen terme car il modifie par la suite l'identité individuelle. « L'apprendre » ne revêt pas le même sens pour tous les élèves ingénieurs. D'autres *a contrario*, en raison de leurs études dans les classes préparatoires ou à l'université sont non pas dans l'apprentissage, c'est-à-dire sur l'effectuation d'une tâche précise, mais bien dans un rapport méthodologique qui facilite leur entrée dans le monde.

Insécurité, altérité, réflexivité

Face à cette insécurité cognitive, identitaire et à une non-modification ou régulation de ces nouveaux savoirs, les étudiants se rebellent, arguant du fait que les cours sont trop abstraits, qu'ils ne correspondent pas à leur conception du métier d'ingénieur. Du coup, leur mobilisation sur ce nouveau savoir est minorée car, pendant un temps, ils subissent une perte de sens, de représentations et de valeurs. Cette transition s'impose douloureusement car elle se heurte à leur conception initiale du savoir et du métier. Ils découvrent d'autres savoirs jusque là ignorés. Savoirs qu'ils estiment ne pas être pour eux. Savoirs qui pourtant s'insurgent dans leur identité. Savoirs qu'ils ont du mal à dompter, savoirs qu'ils croyaient maîtriser d'une certaine manière et qui surgissent dans les études d'une autre manière, plus abstraite plus lointaine par rapport à leur conception de la profession.

Issus pour certains des filières dites courtes, ils conçoivent le savoir comme une demande ou une adhésion à une forme de savoir les aidant à affronter des situations, et non comme une objectivation voire une conceptualisation. Or, si dans leur cursus antérieur cet aspect du savoir se bornait à cela, dans la conception

lasallienne l'objectif est de transformer ce savoir en savoir approprié, singulier, épistémique et social.

Si dans une certaine littérature l'autre est insupportable, cette approche aide à surmonter cet obstacle, l'autre m'aide dans la régulation et l'appropriation du savoir, l'autre par sa différence oblige au décentrement, l'inverse de ce qui se pratique dans d'autres écoles d'ingénieurs. Cette pédagogie privilégie un rapport au savoir personnel plutôt qu'institutionnel. Cet aspect, un peu déroutant, séduit à la longue les étudiants.

Ainsi, ils apprennent en expliquant aux autres, objectivant leur savoir. Néanmoins cette démarche ne va pas de soi car elle oblige à aller vers le « je » épistémologique, à se détacher des affects, pour entrer dans la réflexivité.

L'altérité modifie les rapports aux savoirs, la pédagogie par projets représente le levier qui justifie de passer de rapports aux savoirs à un rapport au savoir personnel singulier objectivé : l'étudiant ingénieur dépasse les contenus disciplinaires pour entrer dans un rapport au savoir transversal en transcendant les codes.

Le rapport au savoir ne va pas de soi surtout dans une culture où celui-ci est socialement et disciplinairement très codifié pour ne dire institutionnalisé. Aussi parle-t-on d'*habitus* disciplinaires qui engendreraient une connaissance et une conception imposées, structurées et structurantes, pétries de normes et de valeurs. Ces conceptions se retrouvent dans les écoles d'ingénieurs ordinaires où l'étudiant « doit entrer dans un savoir imposé » et non dans des savoirs appropriés, distanciés et singularisés. Pourtant dans cette école lasallienne, des étudiants n'arrivent pas et ne souhaitent pas dépasser ce savoir institutionnalisé, qui est en harmonie avec leur *habitus*. Cette reproduction les rassure. Elle les conforte dans un mode de rapports sociaux. Leur dimension anthropologique se révèle inexistante au profit de celle du social.

Conclusion

Pour Edgar Morin (1999) « il y a souvent l'impossibilité d'une vision du monde, de comprendre les idées ou les arguments d'un autre monde ». Il parle d'ailleurs d'éthique de la compréhension. Selon lui, il faut comprendre de manière désintéressée, sinon la compréhension est erronée. Cela ne peut se faire que dans une ouverture à autrui. Pour comprendre l'autre, il faut être ouvert à l'autre, à sa culture. Il faut passer à une « métastructure » de la pensée.

À l'ESAIP, tous les élèves ingénieurs arrivés en dernière année révèlent être à des phases différentes du processus de rapport au savoir. Comme nous l'avons décrit ultérieurement, la première année passée à l'École, la médiation des enseignants et des pairs, les aident à entrer dans un processus de rapport au savoir. La deuxième année, selon leurs récriminations, est difficile car elle s'avère déstructurante, ils sont précipités vers une identité nouvelle. Certains résistent en réclamant un savoir imposé, codifié, structuré et structurant, moins perturbant et donc plus en accord avec leur espace social et leur *habitus*. La troisième année, les avis sont contrastés, ils aiment et craignent l'atypicité de leur école. Ils réclament une école plus conforme aux normes scolaires et entrepreneuriales. Pourtant leur l'école

s'inscrit dans la Conférence des Grandes Écoles. Cette reconnaissance légitime représente pour quelques-uns une menace car désormais les enseignants sont obligés de répondre à des critères précis pour s'y maintenir. L'équipe enseignante doit trouver un juste équilibre entre les critères imposés par la Conférence des Grandes Écoles et l'approche Lasallienne : l'un oblige à entrer dans des savoirs imposés, institutionnalisés, prédisposant à la reproduction sociale, l'autre oblige à entrer dans une éthique de la compréhension. On s'aperçoit que le spectre de la reproduction sociale n'est jamais très loin, que la frontière vers le savoir institutionnalisé est ténue. En effet, passer de l'ombre à la lumière oblige le directeur, les enseignants et les élèves-ingénieurs à être dans un modèle académique plus consensuel. Le recrutement s'est modifié, les promotions risquent d'être plus homogènes mais les conditions pédagogiques peuvent modifier les *habitus* qui « sont durables, pas immuables » bien au contraire puisqu'ils sont sans cesse dans l'affrontement. Toutefois ils peuvent s'adapter ou non.

Peut-on, à ce stade de l'enquête, dire si le rapport au savoir affaiblit la reproduction sociale ? Il est difficile de répondre. En effet, si entrer dans un rapport au savoir enchante les élèves ingénieurs de l'ESAIP ; très vite, par comparaison avec d'autres écoles, le « désenchantement » apparaît : ils veulent, particulièrement en dernière année, être conformes à une certaine réalité sociale, pensant ainsi pouvoir mieux s'insérer dans la société. Ce sont les élèves-ingénieurs pour qui cette école a été pensée en priorité qui sont les plus véhéments, réclamant le droit à un traitement pédagogique équivalent des autres écoles. Ils crédibilisent à leur insu la reproduction sociale comme « allant de soi alors qu'ils l'ont incorporée ». Les « héritiers malheureux » qui n'ont pas été acceptés dans les grandes écoles d'ingénieurs, qui ont été recrutés dans cet établissement, ont su, quant à eux, au mieux en tirer les bénéfices. En effet, exclus d'un savoir institutionnalisé, ils se sont distingués dans un nouveau rapport au savoir, retrouvant grâce à cette métamorphose une nouvelle place sociale et un nouveau pouvoir.

Références bibliographiques

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de minuit, 1964.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. *La reproduction : élément d'une théorie d'un système d'enseignement*. Paris, Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.

Bourdieu Pierre. *La noblesse d'État : les grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Les éditions de Minuit, comm. « Le sens commun », 1989.

Bourdieu Pierre (dir). *La misère du monde*. Paris, Seuil, 1993.

Charlot Bernard, *Du rapport au savoir - Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, 1997.

Charlot Bernard. (dir) *Les jeunes et le savoir - Perspectives internationales*. Paris, Anthropos, 2001.

Morin Edgar. *Les 7 savoirs nécessaires à l'Éducation du futur*. Paris, Seuil, 1999.

Van Haecht Anne, *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles, De Boeck, 2006.

Le rapport au savoir chez les personnes en situation d'illettrisme.

Vers un renversement de perspective

*Jean-Pierre Gaté,
Jean-Yves Robin,
Christelle Chevallier-Gaté*

Jean-Pierre Gaté

Professeur en Sciences de l'éducation et chercheur à l'Université Catholique de l'Ouest (PRES-LUNAM). Ses recherches portent sur la psycho-pédagogie des apprentissages et singulièrement l'analyse des difficultés d'accès à l'écrit, de l'enfance à l'âge adulte.

Jean-Yves Robin

Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Catholique de l'Ouest, chercheur au CRF/CNAM/Paris – PRES-HESAM. En tant que psychosociologue, ses recherches portent sur la formation permanente, les pratiques d'accompagnement et les parcours professionnels des adultes.

Christelle Chevallier-Gaté

Docteur en Sciences de l'éducation, formatrice auprès d'enseignants, chargée de cours et chercheuse associée à l'Université Catholique de l'Ouest (PRES-LUNAM). Ses recherches portent sur la problématique de l'illettrisme et la pédagogie de l'explicitation.

Résumé

Comment se pose la question du rapport au savoir des personnes en situation d'illettrisme ? N'est-il pas paradoxal d'en rechercher positivement des potentialités de sens et d'adaptation, alors que tout porte à croire que ces personnes en sont démunies et que leurs situations paraissent au contraire marquées du sceau de l'impuissance, de la déprivation culturelle, du déficit ou du manque... ? C'est à un tel défi que cherche à répondre le présent article. En s'appuyant sur un corpus d'entretiens issu d'une recherche compréhensive et collaborative dont ils relatent l'itinéraire et les rebondissements, les auteurs s'emploient à montrer qu'un renversement de perspective est possible à condition de redonner toute sa place au sujet et de se mettre à son écoute, plutôt que de vouloir objectiver ses difficultés ou ses troubles par l'élaboration d'outils ou de grilles diagnostiques. En ce sens, cette

contribution ouvre sur l'horizon d'une "clinique narrative" qui permet au sujet de se livrer et au chercheur de se... délivrer, afin de mieux discerner ce qui se joue sous l'angle du rapport au savoir.

Summary

For those who are illiterate, how can one study their with relationship to knowledge. Is it not paradoxical to study their potential for learning when everything leads us to believe that there is no potential to be studied? Are they not already stamped with the seal of powerlessness, labelled as uncultivated, known to be deficient or lacking in some domain or another? That is the challenge that faces us in this article. Based on a corpus of interviews from a comprehensive and collaborative research, which relate different life stories with twists and turns, the authors attempt to demonstrate that a reversal of perspectives is possible provided that the person remains the centre of the research, that he or she is listened to, rather than wanting to study his or her difficulties from an objective distance, with lists and tables of diagnostics. In this way, this work opens the door for a "clinical narrative", which allows the person to speak freely and the researcher to research freely and therefore be more apt to understand what is at stake for the illiterate and their relationship to knowledge.

Mieux comprendre les difficultés d'accès à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme relève autant d'une préoccupation heuristique que praxéologique. Le développement des recherches menées depuis une dizaine d'années sur cette question invite à de nombreux réajustements théoriques et appelle d'incessantes clarifications conceptuelles ou méthodologiques, tant cette population désignée sous le terme d'"illettrisme" est hétérogène, sinon déroutante dans son histoire et son rapport à l'écrit ou plus généralement "aux savoirs de base". Conjointement, les professionnels engagés dans la lutte contre l'illettrisme et la formation auprès de ces publics, réclament de plus en plus d'intelligibilité pour mieux penser leur action et d'outils pour mieux la conduire.

Dans un tel contexte, nous voudrions, à l'occasion de cet article, témoigner d'une expérience de recherche (Gaté et Chevallier-Gaté, 2010) qui nous semble illustrative de la problématique annoncée pour ce numéro thématique. Cette recherche s'est engagée à partir d'un *triple questionnement* : comment comprendre les difficultés chez certains apprenants quand elles contrastent fortement par rapport à d'autres qui fréquentent la même structure ? Ces difficultés seraient-elles révélatrices d'un trouble caché ou avéré ? Si oui, le formateur y peut-il quelque chose et quelle réponse pédagogique innovante apporter ?

Une *première étape* a consisté à tenter d'objectiver, au moyen de grilles d'analyse que nous avons élaborées, en prenant pour base la littérature scientifique existante, sinon la présence *avérée* d'un trouble, au moins celle d'une situation s'y apparentant. Ainsi, les premiers entretiens réalisés auprès d'adultes fréquentant des Ateliers de Formation de Base (AFB) ont permis de déceler des "signes" susceptibles d'attester la présence d'un "trouble d'allure dyslexique" chez certains apprenants. Lors de cette première étape, le chercheur était essentiellement orienté par la *recherche d'attestation et d'intelligibilité du trouble*. Le sujet était alors abordé plus comme un "objet d'observation" où l'on cherchait à déceler les indicateurs d'un trouble potentiel, en privilégiant un point de vue nosographique et comportementaliste, issu des travaux actuels sur les troubles de l'apprentissage, plus particulièrement dans le domaine du lire-écrire.

Compte tenu de la visée proprement *pédagogique* de notre recherche et de ses enjeux praxéologiques, ce travail d'objectivation nous est apparu insuffisant et fortement limité ; d'une part, en raison de notre *positionnement épistémologique* en Sciences de l'éducation : une démarche qui, sans exclure la rigueur scientifique, se situe au plus proche de *l'acte éducatif*, d'où une relative et nécessaire mise à distance des modèles médicaux et cognitifs ; d'autre part, eu égard au *constat de réalité* que nous avons effectué et qui interroge le caractère "puriste" des catégories conceptuelles retenues ; enfin, au nom d'une *philosophie de la recherche* qui associe chercheurs et praticiens (concept de "recherche en action") : comment les formateurs peuvent-ils agir *concrètement* sur le terrain de la lecture-écriture en se dotant d'une intelligibilité nouvelle de ces difficultés multiples ?

La nouvelle perspective dans laquelle nous nous sommes engagés s'est donc efforcée de privilégier le vécu, l'expérience du trouble ou "autour du trouble". La

compréhension du rapport au trouble, "trouble supposé par le chercheur", nous semblait passer nécessairement par la mise en œuvre d'un processus introspectif de la part des adultes rencontrés à ce propos, en se mettant résolument à l'écoute de ce qu'ils disent de leurs difficultés : comment les nomment-ils ? Utilisent-ils le terme de trouble ? Autrement dit, en suscitant et en recueillant leur parole au regard de leur *expérience vécue*, par une invitation à explorer différents registres de leur existence et sans les réduire à "leur trouble" (ou supposé tel...).

L'histoire de cette recherche soulève plusieurs interrogations qu'il est possible d'aborder sous l'angle de la problématique annoncée dans ce numéro thématique – *Le rapport au savoir dans les domaines de l'Éducation et de la Formation : regards pluriels et contemporains*. En effet, prendre le parti du sujet en se mettant à son écoute, n'est-ce pas s'exposer au risque d'être entraîné vers une voie (une voix ?) autre que celle que nous "entendions" prendre ? Si le sujet n'est pas toujours là où on l'attend, acceptons-nous d'entendre ce qu'il veut bien nous dire, à distance de notre objet, sur un terrain inédit et insoupçonné qui certes recèle de nouveaux "gisements de savoir", mais nous décale par rapport à notre projet de départ : du trouble en lecture à la question éminemment plus vaste *du rapport au savoir, à la langue, à la culture et à l'autre... ?*

En d'autres termes et si l'on fait nôtre l'assertion de Bernard Charlot (1997), selon laquelle

"Le rapport au savoir est un rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ",

que nous révèlent, sur ce plan, et parfois contre toute attente, ces adultes en formation que nous avons rencontrés ? On dit d'eux qu'ils sont "illettrés", mais *qui sont-ils vraiment ?* Comment parlent-ils de leurs difficultés et quel *sens* leur donnent-ils ? Quel *regard* portent-ils sur eux-mêmes, les autres, leur histoire, leurs projets, les lieux où ils vivent ?

La réponse à ces questions, sur la base du corpus analysé, devrait permettre de dégager une contribution susceptible de nourrir plus particulièrement la réflexion sur le rapport au savoir des adultes en formation, tel qu'il s'enracine dans leur histoire singulière.

Une recherche compréhensive et collaborative

Sur un plan *terminologique*, le terme d'illettrisme comporte une spécificité française qui s'explique par l'histoire. Il s'agit d'un néologisme proposé dans les années 1980 par des acteurs de terrain qui ont voulu faire prendre conscience de cette réalité. Conformément aux définitions régulièrement réactualisées qu'en donne l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (voir en particulier ANLCI, 2003), le champ sémantique de l'illettrisme regroupe pour partie ce qui est désigné dans d'autres pays par le terme d'*illiteracy* (ou "analphabétisme"). En ce sens, l'illettrisme renvoie à un *déficit* de

"L'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information imprimée dans le cadre de ses activités quotidiennes à la maison, au travail ou dans la collectivité" (Rivière, 2001, p.95).

Certes, ce déficit n'est pas jugé irréversible, mais force est de constater que le terme d'illettrisme induit d'abord l'idée de *manque* et de *déprivation*, à la différence de la littératie qui envisage plus explicitement

"La capacité potentielle d'évolution et d'adaptation des individus" (Rivière, 2001, p.95).

Ce point est important car il retentit sur la suite de notre travail, comme on le verra ultérieurement.

Dans la perspective heuristique et praxéologique qui fut la nôtre, deux grandes options de recherche ont été privilégiées.

En premier lieu, une option résolument *clinique et personaliste*, au sens où l'on s'efforce de regarder la personne dans sa globalité aux prises avec la situation vécue, que cette situation relève de sa vie quotidienne (personnelle, familiale, professionnelle) ou qu'elle relève de la formation dans laquelle elle se trouve engagée.

En second lieu, une option *collaborative*, au sens où sont associés des *chercheurs* reconnus dans leur laboratoire de rattachement et ayant une certaine expertise en ce domaine, tant sur le plan théorique que méthodologique, et des *praticiens*, acteurs de terrain et formateurs dont l'expertise se déploie dans des associations de lutte contre l'illettrisme ou encore désignées par le terme d'Ateliers de Formation de Base (AFB). Cette recherche est *collaborative* dans la mesure où elle consiste en une contribution des praticiens à l'investigation d'un objet de recherche menée par des chercheurs universitaires et dans le but de parvenir à une *coproduction de savoirs* sur un ou plusieurs aspects concernant la pratique (Desgagné, 1997).

Cette double option ne conduit pas pour autant à une sorte de "colloque" entre chercheurs et praticiens sur un sujet *tiers* dont les uns et les autres parleraient, sous des angles différents et possiblement complémentaires, mais sans qu'il ne soit jamais à même de se positionner en tant que sujet également *acteur* dans la recherche.

L'option qui est la nôtre repose sur une *épistémologie de la subjectivité*. Elle privilégie une psychologie en première et en deuxième personne, une psychologie du *je* et du *tu*, de préférence à une psychologie en troisième personne (ou psychologie du *il*). Il s'agit dès lors d'appréhender l'expérience subjective à travers l'exercice de la parole ; de tenter de comprendre en cheminant avec l'autre plutôt que de le "saisir", parce que la notion de saisie, d'une certaine manière, nous renvoie à une logique analytique d'objectivation du sens. Saisir, c'est enfermer dans un système de catégories. Comprendre, si l'on revient au sens étymologique du terme (*comprehendere* : "prendre ensemble"), c'est *chercher du sens avec l'autre*. Ainsi, le dispositif *collaboratif* n'est pas cantonné au seul dialogue entre chercheurs et praticiens, aussi important soit-il, il déborde aussi largement sur une forme de collaboration qui s'établit entre les chercheurs (ou praticiens-chercheurs) et les sujets eux-mêmes, c'est-à-dire les apprenants que nous rencontrons dans les AFB

ou même à l'Université. Cette dimension de *co-construction de savoir* qui s'attache à la recherche collaborative est donc à penser de manière triangulaire.

La recherche empirique présentée dans cet article est donc née d'une préoccupation de terrain et, aux différentes étapes de la recherche, les formateurs ont été des partenaires actifs. Sans cette collaboration avec les acteurs du terrain, la réalité concrète et existentielle des personnes en situation d'illettrisme ne nous aurait sans doute pas été révélée dans toutes ses dimensions. Et nous serions vraisemblablement restés prisonniers de nos prismes théoriques ou de nos catégories conceptuelles relatives à l'illettrisme.

Réciproquement, les acteurs de terrain ont pu puiser dans nos référentiels théoriques des outils d'intelligibilité ou de questionnement de leur action. Il y a là une première forme d'alliance et de double interpellation susceptible de déboucher sur un premier niveau de *co-construction*. Mais cette alliance s'enrichit et se laisse constamment questionnée par une autre, celle qui s'établit à travers la rencontre incarnée des personnes en situation d'illettrisme, lesquelles ont probablement autant à nous apprendre qu'elles ont à apprendre de nous.

Une pièce en trois actes

La recherche sur laquelle nous nous appuyons a connu divers rebondissements et elle constitue à elle seule une histoire qui est assez significative d'une certaine forme de "conversion épistémologique et méthodologique" dans le domaine de la recherche en éducation, conversion que nous avons résolument adoptée et assumée. On pourrait résumer l'histoire de cette recherche en *trois actes*.

Premier acte : promesse et déboire de l'objectivation

Sans doute sous l'injonction d'une certaine psychologie scientifique, des chercheurs s'associent avec des acteurs de terrain pour essayer d'analyser les difficultés présentées par certains types de publics fréquentant des Ateliers de Formation de Base. Nous sommes plus particulièrement entrés par l'acquisition du *trouble* : en quoi l'existence avérée d'un trouble de l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture pouvait d'une certaine manière spécifier, caractériser la situation d'illettrisme de l'apprenant et donc inviter à une certaine forme de pédagogie différenciée, sachant qu'un atelier de formation de base peut, de fait, recevoir des publics extrêmement variés. Tous ont des difficultés dans leurs rapports avec la langue écrite mais certains ont des difficultés plus préoccupantes que d'autres et pouvant évoquer l'existence de déficits ou de troubles. Afin d'*objectiver* ces difficultés, nous avons pris en compte un certain nombre de données scientifiques issues de la littérature scientifique avec une prégnance forte des sciences cognitives et du modèle biomédical, en se référant notamment au DSM-IV (2004) qui dresse l'inventaire des troubles dans le domaine non seulement de l'apprentissage, mais aussi de la communication. Dès lors, nous avons cherché par l'élaboration d'outils ou de grilles diagnostiques, à trouver des indicateurs auprès de ces publics susceptibles d'attester l'existence du trouble. D'une certaine manière, nous étions là, dans "une clinique du signe" (Dubas, 2004) laquelle nous paraissait constituer un préalable

nécessaire à toute forme de "remédiation", l'horizon praxéologique de la recherche étant de proposer des innovations en formation pour contrer ces difficultés préoccupantes que présentaient les apprenants. Puis nous nous sommes assez vite rendu compte que nous étions dans une impasse...

D'où un second acte : une rupture à apprivoiser

On ne pouvait pas vraiment comprendre ces personnes qui vivent des situations d'illettrisme avec cette entrée objectivante par le trouble⁴⁸.

"Le drame pour un chercheur, c'est d'avoir affaire à des objets qui parlent !" (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1973).

Nous nous sommes, par exemple, très vite rendu compte que ces personnes auxquelles nous nous adressions ne se reconnaissaient pas dans la notion de trouble, encore moins dans la notion de handicap et lorsqu'on engageait l'échange à ce propos avec elles, certaines nous disaient :

"Je ne me vis pas comme un handicapé",

"Je ne suis pas anormal",

"Vous voulez que je vous parle de mes difficultés ? Mais de quelles difficultés parlez-vous ?"...

D'une certaine manière nos représentations étaient tellement présentes, tellement prégnantes (à la manière d'un habitus cognitif), qu'on finissait par ne plus entendre ce qui était dit, passant à côté d'informations infiniment plus significatives.

Cette prise de conscience nous a amenés à entrer dans une seconde étape tout à fait prometteuse qui a consisté à *réintroduire la figure du sujet* dans toute sa complexité existentielle. Cette personne dont on dit qu'elle est illettrée, dont on dit qu'elle a des troubles, troubles que l'on veut essayer d'objectiver, d'analyser : qu'est-ce qu'elle en dit, *elle* ? en quoi se considère-t-elle troublée ? Qu'est-ce qui la trouble ?

La question de fond est donc bien devenue celle-ci : *Quel est ce sujet dont on parle et dont on dit qu'il est troublé par l'illettrisme ?* Comment cet individu se situe-t-il *subjectivement* par rapport à sa situation ou à sa position ? En lui donnant la parole, nous sommes en quelque sorte passés "d'une clinique du *signe* à une clinique du *signifiant*" (op. cit), dans la mesure où nous avons tenté de nous mettre en posture d'accueil d'offres de significations en provenance des sujets rencontrés sur leur lieu de formation. Certes, nous n'avons pas rencontré beaucoup de sujets (notre étude porte sur 5 adultes fréquentant des AFB du Maine et Loire), mais ce qu'ils nous ont confié méritait hautement d'être pris en considération.

Troisième acte : "vers une épistémologie de la subjectivité"

L'approche en première et en deuxième personne que nous avons évoquée précédemment n'est pas sans faire écho à l'héritage *phénoménologique* dont on sait

⁴⁸ Au regard des données récoltées, le trouble ne peut être abordé dans son unicité comme s'il s'agissait d'un symptôme isolé ; s'il est présent, il l'est dans un contexte d'association dont il convient de démêler les fils.

qu'il repose sur une description "quasi naïve" d'un phénomène, c'est-à-dire *sans a priori* théorique⁴⁹. En d'autres termes, nous avons essayé de mettre "entre parenthèses" toute espèce de catégories nosographiques ou de connaissances issues des sciences cognitives à propos du trouble, pour mieux se mettre à l'écoute de l'autre et essayer de rencontrer certes un phénomène, mais un phénomène raconté du point de vue de celui qui le vit, de ce qui apparaît au sujet et qui (selon la démarche phénoménologique) a statut de *vérité subjective*.

Comme l'écrit Jean-Yves Robin⁵⁰ (Gaté et Chevallier-Gaté, 2010 p.166-167) :

"La connaissance commune parce que vulgaire n'est pas systématiquement un obstacle épistémologique. Les savoirs indigènes ne sont pas indigents. Les chercheurs ont fini par entendre cette supplique, cet appel : vous qui passez et pensez sans me voir, pour une fois écoutez-moi ! Or entendre un appel, c'est se retourner pour aller à la rencontre de celui ou de celle qui interpelle. Elle est précisément là la conversion, dans ce déplacement, cette rotation sur soi-même, dans ce moment où tout bascule. Mais pour ce faire, il est indispensable d'abandonner son attirail méthodologique. La recherche en sciences sociales n'est donc pas linéaire comme on le laisse trop souvent entendre. Elle est circulaire et spiralaire. Elle est le produit d'un maillage constant entre l'art du raisonnement et l'art de l'investigation."

Cette citation est bien significative du positionnement épistémologique que cette recherche a fini par atteindre. Précisons désormais davantage ses enjeux et ses choix méthodologiques.

Enjeux et choix méthodologiques de la recherche

Pour caractériser les enjeux et, par suite, les choix méthodologiques de cette recherche, nous nous appuyons sur la typologie de Van der Maren (1999) qui

⁴⁹ Rappelons que la *description* phénoménologique vise une investigation approfondie de la subjectivité, c'est-à-dire des contenus ou plutôt des *actes* de conscience, au sens où toute conscience est conscience d'acte, conformément à l'héritage husserlien dont se réclame ce type de démarche. Dans cette perspective et selon l'approche plus "psychologique" qui est la nôtre (et que nous distinguons d'une approche strictement philosophique), les données expérientielles y sont privilégiées, car elles fournissent les informations les plus complètes relatives aux significations propres aux sujets. L'*analyse* phénoménologique, quant à elle, s'appuie sur une description "quasi naïve" d'un phénomène quotidien, *raconté du point de vue de celui qui le vit*. (Mucchielli, 1996, p.161). Ce niveau d'analyse que nous privilégions a pour objet d'étude singulier ce qui "apparaît au sujet" et appelle donc une méthode "susceptible de recueillir une interprétation de l'expérience vécue... Une approche dont la visée première est de laisser paraître, telles qu'elles se présentent à la personne qui les vit, les expériences toujours singulières de la vie humaine. Cette méthode consiste à laisser émerger les significations des données issues de l'expérience immédiate de la personne, plutôt que de déterminer des catégories *a priori* et de les imposer comme cadre d'analyse." (Lamarre, 2004, p.33). En cela, notre choix épistémologique et méthodologique s'accorde avec le projet défendu par ailleurs de développer une psychologie phénoménologique *empirique*, c'est-à-dire basée sur un recueil de données, qui "réintroduit le point de vue en première et seconde personne comme ressource complémentaire à l'exploitation des traces et des observables qui caractérise le point de vue en troisième personne." (Vermersch, 1999, p.9).

⁵⁰ De l'ouvrage cité en référence, Jean-Yves Robin est auteur de la postface : "Sauve qui peut ! Des illettrés entrent dans la danse : quelle histoire ?!"

distingue 4 types d'enjeux : nomothétique, pragmatique, politique et ontogénique⁵¹. Il nous semble que ces enjeux sont de nature à particulariser des *formes de rapport au savoir* que la recherche a permis de dégager.

Un enjeu nomothétique

Il est clair que, dès le départ, nous avons une ambition *heuristique*. Il s'agissait de construire un *savoir nouveau* concernant cette population en situation d'illettrisme et de le construire à partir de données empiriques, issues du terrain. Mais, comme nous l'avons dit plus haut, ce savoir est le produit d'une *co-construction* en raison de l'alliance visée, d'une part, entre des chercheurs et des praticiens (formateurs) qui ont été associés à cette recherche et, d'autre part, entre les chercheurs eux-mêmes (ou praticiens-chercheurs) et les narrateurs, c'est-à-dire les apprenants rencontrés.

Un enjeu pragmatique

Il y avait bien une *situation-problème* de départ par rapport à laquelle nous avons essayé de mettre en œuvre une démarche de résolution. Mais, cette situation-problème à laquelle nous cherchions des solutions s'est considérablement élargie et complexifiée, c'est-à-dire que partant du trouble, nous sommes arrivés à la question beaucoup plus vaste du *rapport au savoir*, à la norme, à la culture, à l'autre et aux autres chez les personnes interrogées. D'une certaine façon, on peut, avec le recul, observer dans cette recherche un élargissement et une complexification insoupçonnée de la situation-problème qui fut à son origine.

Un enjeu politique

D'une certaine manière, cet enjeu fut présent dans la mesure où, en chemin, la recherche a opéré un *changement de posture*, tant sans doute sur le plan de la recherche que sur celui de la formation. Pour faire bref, nous sommes passés d'une posture d'*experts* à une posture d'*accompagnateurs*, voire de "porte-paroles". Faut-il dire : des porte-paroles de ceux qui "sont sans voix", de ceux qu'on pourrait avoir tendance à réduire à leurs symptômes, à leurs troubles ou à leurs difficultés et qui sont avant tout des personnes à part entière, lesquelles, curieusement, ne se reconnaissent pas, justement... dans cette notion de trouble...

Un enjeu ontogénique

S'il n'y eut pas vraiment, à travers la recherche menée, de prétention à construire un modèle de formation ou d'action lié à un nouvel outil, force est de reconnaître qu'il y eut quand même une volonté de se doter d'*une autre intelligibilité* du rapport que ces adultes en difficulté entretiennent avec leur situation. Cette intelligibilité a progressivement émergé d'une démarche d'accompagnement, car c'est bien dans

⁵¹ Enjeu *nomothétique* : produire un savoir (discours) savant. Enjeu *pragmatique* : résoudre des problèmes de dysfonctionnement. Enjeu *politique* : changer les pratiques des individus et des institutions. Enjeu *ontogénique* : se perfectionner, se développer par la réflexion sur l'action.

l'accompagnement et dans l'échange avec l'apprenant que peut naître et se partager une intelligibilité nouvelle de sa situation existentielle, voire de ses difficultés.

Procédure méthodologique de collecte de données

La caractéristique fondamentale de notre approche est d'être *une approche clinique* au sens où elle aborde la personne dans sa globalité aux prises avec sa situation existentielle. Comment vit-elle ce rapport à sa situation ? Si cette approche est, pour une part, inspirée par la démarche phénoménologique, elle s'est traduite sur le plan des outils par des entretiens *semi-dirigés* d'inspiration rogérianne notamment.

Plutôt qu'une grille d'entretien, un *canevas* guidait l'échange et nous essayions avec la personne d'explorer *quatre grands domaines* : le rapport à *soi* (degré de conscience et d'acceptation des difficultés...), le rapport à *l'altérité* (quête de reconnaissance, exister avec l'autre...), le rapport au *temps* (rapport à l'histoire et à l'avenir, mise en projet, anticipations, ruptures temporelles...) et le rapport à *l'espace* (rapport aux structures, s'insérer, prendre place dans la vie sociale...).

Dans un premier temps, cette forme d'entretien fut mise en œuvre auprès de trois apprenants ayant un profil différent du point de vue de l'âge, du genre et du rapport à l'insertion professionnelle, tout en présentant des signes cliniques semblables, leur conférant une certaine homogénéité au regard de l'objet d'étude (en l'occurrence, une symptomatologie proche du trouble, au sens où la première étape de la recherche avait pu le dégager). Ces trois apprenants fréquentaient, à l'époque, un atelier de formation de base du Maine et Loire. Nous les désignerons par la suite par des prénoms d'emprunt : Johnny (20 ans), Erwan (45 ans) et Yvonne (65 ans). Le choix de ces trois personnes pour recueillir notre matériel narratif nous apparaissait particulièrement judicieux, car chacune se situait à une étape significative de la vie adulte, ce qui promettait d'obtenir des données contrastées.

Dans un second temps et sur la base d'un premier examen exploratoire du corpus recueilli, nous avons souhaité explorer davantage les pistes de recherche que ces premiers entretiens avaient permis d'ouvrir, en affinant notre canevas investigatif. Sur ce point, les préconisations méthodologiques de Paillé et Mucchielli (2005) ont fortement inspiré notre cheminement. Afin d'affiner et de pousser plus loin nos analyses, deux nouveaux apprenants ont ainsi été rencontrés. Nous les nommerons par la suite : Norbert (50 ans) et Martine (28 ans), l'un et l'autre en grande difficulté dans les savoirs de base et fréquentant également un atelier de formation de base du Maine et Loire. Ces entretiens ont été conduits au moyen du même canevas investigatif, mais avec, "en toile de fond", les réflexions et questionnements que suggérait la lecture des entretiens précédents.

Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits, les apprenants ayant donné leur consentement. Ceux-ci ont été préalablement renseignés sur la finalité de ces entretiens : importance de leur témoignage dans la perspective d'une meilleure compréhension de leurs difficultés et adaptation à leur projet de formation. Ils ont également été assurés de la confidentialité des échanges et informés d'une suite possible, sous la forme d'une restitution à partir de ce qu'ils nous auront livrés.

Les analyses qui suivent prennent appui sur ce corpus (parfois enrichi de témoignages issus d'autres sources que nous préciserons le moment venu) et selon la thématisation que nous proposerons dans la prochaine section.

Pour autant et à partir des données que nous avons recueillies, plusieurs questions demeurent : comment, dans une telle recherche, concilier le *singulier* et l'*universel* ? Si notre préoccupation fut de nous ouvrir à la singularité de ces personnes, ce que nous retenons des entretiens conduits avec celles-ci peut-il avoir une portée générale et à quelles conditions ? Autrement dit, comment dégager des invariants tout en restant ouvert à l'inédit ? Cette problématique est très liée à la démarche *qualitative/compréhensive* que nous avons adoptée. Comment se prémunir contre une saisie objectivante qui menace l'entreprise de compréhension ? Parce que quand vient le temps de l'analyse du corpus, vient aussi le risque de retourner à une certaine forme d'objectivation, c'est-à-dire de *mise en sens* de ce corpus qui ne correspond pas forcément au sens que le narrateur lui donne...

Les principaux résultats de la recherche

Ce qui se dégage des entretiens peut se résumer en ces termes : un rapport de *dépendance*, une *blessure personnelle*, une forme d'*exclusion sociale*, un *vécu scolaire* et un *vécu de formation* exprimés en termes manichéens, une *parentalité* interrogée...

La situation d'illettrisme est d'abord vécue comme un **rapport de dépendance**, en raison même de la non-maîtrise du lire-écrire. Les personnes qui témoignent montrent combien ne pas savoir lire ni écrire les place dans une posture où elles ont besoin d'être aidées par un tiers pour les démarches nécessitant des compétences de lecture et d'écriture. Souvent d'ailleurs, ce tiers est un proche, un membre de la famille.

Pour Yvonne (65 ans, retraitée, en formation depuis 8 ans), ce tiers a pu être sa fille, comme elle le souligne :

"Tous mes papiers que j'avais à remplir, j'allais chez ma fille à N. hein [silence] et c'est elle qui remplissait tous mes papiers, et avant sur D. quand les enfants étaient petits, j'avais une femme où j'allais faire les ménages, j'emmenais tout mon courrier chez elle, c'est elle qui me le faisait et tout".

En outre, la dépendance à l'égard d'autrui par rapport au lire-écrire n'est pas sans entâcher l'estime que la personne peut avoir d'elle-même, car souvent, la dépendance à l'autre expose à son regard, implicitement dévalorisant.

Norbert (une cinquantaine d'années, divorcé, en grande difficulté dans les savoirs de base) en témoigne : sa situation d'illettrisme l'amène souvent à solliciter autrui pour remplir ses papiers. Or,

"Faut vouloir aussi demander, y'en a des fois ça intéresse pas".

Cette démarche est coûteuse puisqu'on expose ainsi ses difficultés, ses manques, sa dépendance par rapport à l'autre qui est expert en matière de lire-écrire.

D'où l'évocation implicite d'une **blesseure personnelle**. Atteinte dans leur personne, leur être même, elles se dévaluent, jettent un regard déprécié sur elles-mêmes. Leur discours est fortement marqué par la *perte* (perte des capacités scolaires par exemple) ou le *manque*. Parallèlement, elles insistent sur les effets bénéfiques de la formation ou des formations qu'elles ont pu entreprendre en termes de capacités développées et venant remplacer ou compenser, en quelque sorte, leurs incapacités.

C'est ainsi que leurs prises de parole sont rythmées par le couple "capacité / incapacité", comme l'illustre le témoignage de Clothilde que nous citons ci-après⁵². Afin de mieux comprendre le vécu de sa situation d'illettrisme,

"Il faut apporter la précision suivante : cette femme a fait placer volontairement son premier enfant après le décès de son mari. Au moment où elle parle, elle se trouve à plusieurs centaines de kilomètres de cet enfant. Elle souhaite le voir mais n'a pas les moyens financiers pour se déplacer. En arrivant au centre d'hébergement, elle découvre qu'une procédure d'adoption est en cours parce qu'elle n'a pas communiqué avec celui-ci depuis plus d'un an... Or elle ne sait pas écrire. C'est pourquoi le besoin de savoir le faire devient vital. (Cette procédure n'existe plus au moment où ces lignes sont écrites). Le contact renoué par et avec l'écriture a permis à cette femme de pouvoir vivre à nouveau avec son enfant" (Vinérier, 1994, p.66).

On comprend ici combien écrire permet de *lier*. D'ailleurs ce mot n'est-il pas l'anagramme du mot "lire" ? Ne pas savoir écrire, pour Clothilde, est vécu sous l'angle du manque, d'une incapacité, révélant plus fondamentalement son manque à être face à son enfant. C'est ainsi qu'elle déclare, dans un échange avec sa formatrice :

"Je suis même pas capable de faire une lettre, je suis même pas capable de compter, je suis même pas capable de lire".

Mais en réaction à la présentation de leurs difficultés en lecture-écriture, *elles veulent pointer des capacités*, et tentent de se revaloriser (ce sont aussi des sujets capables). Nous avons noté cette attitude, à de nombreuses reprises. La ou les formations entreprises peuvent révéler certaines capacités, comme l'explique Clothilde :

"Avant, je me sentais pas quelqu'un parce que j'étais pas capable de faire une lettre. Pour moi j'étais capable de rien faire. Pour moi j'étais indigne sur tous les points que maintenant je me sens beaucoup plus facilitée que avant que je savais pas".

Comme on peut l'imaginer, l'autre, les autres, jouent un rôle décisif dans la construction de leur image de soi. C'est ainsi que la personne en situation

⁵² Dans un souci d'élargissement de notre panel de données, nous avons fait le choix de reprendre, en les relisant selon la perspective qui est la nôtre, les propos d'autres personnes rencontrées par Anne Vinérier au cours de sa propre recherche (Vinérier, 1994) et émanant d'entretiens ou de textes écrits par elles. C'est le cas de cette apprenante.

d'illettrisme se voit comme écartée du corps social du fait du non partage d'un code commun, celui donné par les lettres.

Beaucoup évoquent un sentiment de gêne, de honte, ce qui fait écho au sentiment de blessure personnelle que ressentent ces sujets. Cette **forme d'exclusion** est perçue – ou tout du moins anticipée – dans le regard de l'autre. Comme l'écrit fort justement Renaud Hétier⁵³ (Gaté et Chevallier-Gaté, 2010, p.18) :

"La question du regard est autrement plus troublante, tant il apparaît que celui-ci pèse plus lourd que l'entrave provoquée par le défaut de compétences. À la limite, les personnes qui s'expriment semblent souffrir plus de ce qu'on pense d'elles que de ce qu'elles seraient empêchées de faire."

La personne tout à la fois se méfie du regard d'autrui et, en même temps, elle en a besoin dans la mesure où ce regard peut la revaloriser, lui apporter une reconnaissance qui s'inscrit en rupture par rapport à cette image de soi ternie par les difficultés de lecture ou d'écriture. Mais, si l'image de soi est mise à mal par le regard *supposé* de l'autre, il arrive que ce regard n'en reste pas au niveau d'une peur ou d'une crainte anticipée, mais présente nettement un *caractère de réalité* qui renvoie à l'histoire scolaire dont des souvenirs douloureux resurgissent. Le sentiment d'exclusion apparaît alors plus nettement à travers la discrimination par autrui, laquelle s'exprime souvent par des paroles sanctionnantes, voire un rejet affiché. Face à cette discrimination, ce rejet, la personne en situation d'illettrisme espère une intégration dans la société des lettrés, une reconnaissance des experts en matière de lire-écrire, à travers l'apprentissage de la lecture-écriture. Le vécu d'exclusion peut aussi se lire en creux dans la volonté exprimée par la personne de parvenir à la maîtrise du lire-écrire afin de *s'afficher comme les autres*.

Que deviennent ce *rapport de dépendance*, cette *blessure personnelle*, cette forme d'*exclusion sociale*, autant de facteurs pointés auparavant par les personnes interviewées, quand elles entrent dans ce savoir lire-écrire tant espéré ? Ces aspects vécus si douloureusement par elles se transforment-ils en leur exact opposé ? Elles paraissent plus nuancées.

Armelle (une autre apprenante citée par Anne Vinérier, *op. cit.*, 1994) souligne :

"Peut-être que je suis plus libre qu'avant ? Je sens que ça m'a servi".

Même si elle pointe des effets bénéfiques du savoir lire-écrire, certains éléments (la tournure interrogative de la première phrase, le verbe "sentir" dans la seconde) viennent tempérer son propos, laissant filtrer un doute qui semble l'habiter.

Yvonne a pu vivre elle aussi les paradoxes auxquels l'accès au savoir lire-écrire confronte : si la personne reconnaît qu'elle devient plus autonome, elle découvre que sa situation antérieure pouvait être porteuse de bénéfices qui, aujourd'hui, lui manquent. Yvonne en témoigne lorsque nous la questionnons sur sa vision d'elle-même aujourd'hui. Si, d'un côté, elle reconnaît que :

"Je suis plus autonome, même pour faire ma liste de commissions, y aura pas de fautes comme j'avait avant pis j'ai plus besoin des traits",

⁵³ De l'ouvrage cité en référence, Renaud Hétier est auteur de la préface : "Les lettres troublées".

D'un autre, elle admet que :

"Y'a des fois y'a mon passé qui me revient".

Quand nous lui demandons :

"Qu'est-ce qu'il vous dit à ce moment-là votre passé ?",

Elle répond :

"Bah y me dit « tu marches avec des bâtons et maintenant t'écris » et quand y'a des fautes, surtout quand y'a des fautes que je corrige, j'ai pas bien écrit le mot et pis que mon mari voit ça, il dit : « dis donc y'a une faute hein, tu chercheras dans ton dictionnaire comment ça s'écrit », alors ça c'est vexant [...] oui, très vexant, qu'avant quand je faisais des bâtons il me disait rien".

Accéder au savoir lire-écrire confronte l'apprenant à des paradoxes : le regard de l'autre change, certes, mais il peut être tout aussi blessant quand il se porte sur les premiers essais d'écriture. Ainsi, auparavant, Yvonne écrivait sa liste de courses sous forme de bâtons. Son mari ne lui disait rien. Depuis qu'elle suit une formation, qu'elle apprend à lire et à écrire, les choses ont changé. Ecrire expose donc, notamment par rapport à la justesse de l'orthographe ; cela exacerbe également le rapport au savoir, son mari se posant en maître, en expert. Il renvoie à Yvonne un regard dévalorisant, notamment à travers le terme de "faute".

Un autre aspect essentiel du vécu de la situation d'illettrisme a trait au rapport de la personne à la scolarité passée qu'elle met en lien, soit en termes de *rupture*, insistant sur le vécu difficile de la scolarité qui contraste alors avec un vécu plus heureux de la formation, soit en termes de *continuité*, eu égard à la formation qu'elle suit actuellement.

Le plus souvent, le vécu scolaire marqué par les difficultés prégnantes en lecture-écriture s'est avéré douloureux, la formation étant perçue comme salvatrice, établissant une partition entre deux temps, celui où l'on était incapable (par exemple de rédiger une lettre, un chèque...) et celui où l'on (re)devient *capable*. On observe dans plusieurs témoignages que **le vécu scolaire et le vécu de formation sont exprimés sans nuances, en termes plutôt "manichéens"**. Ce qui apparaît essentiel dans ce parcours, c'est la présence de *médiateurs* (enseignants, formateurs), mais présentés de façon dichotomiques, soit comme bons, soit comme mauvais. D'ailleurs, l'une des raisons essentielles de l'appréciation de la scolarité ou de la formation (appréciation positive ou négative) réside dans la présence de *tiers* (le plus souvent des adultes) vécus comme bienveillants ou malveillants, ce qui d'ailleurs corrobore l'analyse d'Alain Bentolila : les illettrés ont souffert, lors de leur acquisition langagière, d'un déficit au niveau de la médiation.

"Ils ont été des enfants mal entendus parce que leurs questions, tout au long de leur apprentissage de la langue, sont souvent restées sans réponse ; ils sont aussi les enfants du malentendu, c'est-à-dire des enfants qui ont abouti à un malentendu linguistique fondamental" (Bentolila, 1996, p.45.)

Cet aspect relationnel avec les médiateurs, présenté de manière dichotomique, prime dans le vécu de la scolarité ainsi que dans celui de la formation.

Le témoignage de Martine, une jeune femme de 28 ans, sans emploi, résonne de manière exemplaire du côté de cette dichotomie. Au cours d'un entretien, elle évoque l'intervention bénéfique de ses professeurs de collège dans ses apprentissages et dans sa vie, à l'image de deux professeurs, Mr et Mme Richou. Ainsi qu'elle l'explique :

"il t'ait vraiment génial de m'avoir aidée en tant que professeur à évoluer dans certaines matières, les maths, et madame euh, sa femme, et ben je lui dirai merci de, de ce qu'elle m'a appris en tant que professeur et que ben ça m'a permis d'évoluer dans des recherches, d'évoluer dans ma vie".

Elle ajoute :

"Le plus que j'aimerais revoir c'est madame Richou [...] pour lui expliquer, bah pour lui dire que grâce à elle j'ai pu aboutir à pas mal de choses".

Elle montre aussi son attachement à Mr Richou :

"Malheureusement monsieur Richou est décédé donc euh ça me permettrait d'aller sur sa tombe pour lui dire que c'était un chouette professeur".

Mr Richou lui a donc beaucoup apporté dans les apprentissages, en mathématiques plus précisément, Mme Richou, quant à elle, l'a aidée bien au-delà de la matière qu'elle enseignait, le français, en lui permettant d'évoluer dans sa vie. Peut-on voir là l'impact du savoir lire-écrire sur la vie quotidienne ?

La situation d'illettrisme vient enfin questionner la **parentalité**⁵⁴. En effet, les difficultés en lecture-écriture peuvent entrer en résonance avec l'histoire des relations de la personne avec ses propres parents : incidence du milieu familial d'origine (indifférence ou dureté, illettrisme de l'un des parents, interdit de surpasser le père ou la mère...).

Yvonne en témoigne, qui rapporte :

"Donc là j'ai appris, j'ai resté même le soir en études, pour qu'elle puisse me faire, me débrouiller, mais j'avais une maman qu'était très dure, elle ne..., ma maman ne voulait pas que j'apprends, donc elle faisait le potin le soir quand j'arrivais de l'école, mon père avait [inaudible] parce que mon père était illettré, il ne savait pas lire puisqu'il a jamais été à l'école, donc sur la secousse euh il avait trouvé la maîtresse et la maîtresse lui avait dit : « c'est dommage parce que on pourrait faire un effort avec cette [inaudible] » il voulait pas, il voulait pas".

Puis, la scolarisation de ses enfants vient réactiver le propre rapport de l'adulte avec ses difficultés. La venue au monde des enfants confronte une nouvelle fois à la réalité de la scolarisation : avoir à faire à l'école, non plus en tant qu'apprenant, en tant qu'enfant de ses parents, mais en tant que parent de ses propres enfants...

⁵⁴ Nous entendons par "parentalité" la qualité de parent, de père et de mère : "Alors que la notion de *parenté* se concentrait sur le rapport mère-enfant, la *parentalité* englobe tout l'environnement familial de l'enfant" (Danvers, 1991, p.419).

L'adulte en situation d'illettrisme est amené également à se repositionner dans son couple, face à ses enfants. Ainsi, Yvonne explique que son second mari

"[...] a voulu m'apprendre avec les enfants, mais je voulais pas me mettre au rang de mes enfants".

Elle ajoute :

"Quand il leur faisait une dictée, je restais jamais dans la même pièce, tu vois j'allais dans le salon et je me mettais à tricoter".

Yvonne fuit ainsi une situation qui met en scène un expert dans un domaine pour lequel elle éprouve des difficultés, le lire-écrire, face à des apprenants qui sont aussi ses enfants. Sur le plan des savoirs, elle ne veut pas se mettre au même niveau que ses enfants. Le réapprentissage du lire-écrire vient la questionner dans sa capacité à exister en tant que mère face à ses enfants, et en tant qu'épouse par rapport à son mari. D'où la nécessité de rompre avec le modèle parental originaire pour se repositionner autrement face à ses enfants (besoin qui est d'ailleurs souvent à l'origine d'une entrée en formation pour y acquérir de nouveaux savoir-faire).

En **d'autres termes**, c'est véritablement autour de l'émergence d'une forme de *capabilité* que notre recherche opère un renversement de perspective quant au rapport au savoir des personnes en situation d'illettrisme :

*"[...] que dire de ces êtres dont la parole est si souvent confisquée ? Qu'ils sont d'abord et avant tout des sujets. Certes, ils ne sont pas tout puissants, ils se heurtent à de multiples obstacles. Ils restent et demeurent – comme tout un chacun – des sujets *barrés* et parfois même ils sont "rembarrés" comme le montre leur biographie éducative jonchée d'épreuves humiliantes. Pour autant, ils ne sont pas systématiquement "mal barrés". Ce sont aussi des sujets capables." (Robin dans Gaté et Chevallier-Gaté, 2010, p.170).*

Pour illustrer cette idée, c'est à Yvonne, l'une des apprenantes que nous avons rencontrée, que nous donnerons la parole.

Yvonne exprime fort bien cette idée d'un sujet capable lorsqu'elle évoque cette expérience au cours de laquelle, elle éprouve un sentiment de jubilation précisément parce qu'elle est *reconnue*. En effet, un cultivateur a sollicité ses services. Elle doit s'occuper du logis car l'épouse de ce propriétaire terrien est malade et ne peut, pour une longue période, se consacrer aux tâches ménagères. De retour d'une rude journée de travail, cet homme déclare que sa maison n'a jamais été aussi bien tenue, voilà de quoi ravir Yvonne qui n'en croit pas ses oreilles. Elle, "*l'illettrisse*" comme elle se plaît à le dire, peut prendre en charge le quotidien domestique d'une famille. Elle est en mesure de faire valoir des compétences...

Ou encore lorsqu'ayant obtenu son permis de conduire elle déclare à une voisine qui lui promettait l'échec :

"L'illettrisse, elle l'a eu le permis de conduire alors que toi, tu sais lire et tu l'as pas eu !"

Belle revanche sur tous ceux qui ne fondaient aucun espoir dans son projet. Et comment ne pas en tirer enseignement dans une visée d'accompagnement de ces personnes !

Conclusion

Accompagner ces personnes, y compris dans un processus de recherche, c'est mettre en évidence comme le montre Bernard Charlot (1997) que le rapport au savoir est un processus⁵⁵. Les chercheurs dans cette étude ont abandonné les rives des certitudes scientifiques caractérisées par l'impérative nécessité de saisir une réalité (*begriffen*). Sortir ses griffes conceptuelles et diagnostiques en vue de s'emparer de paroles qui sont en quelque sorte réifiées, c'est abandonner des offres de signification ô combien essentielles. Or, ces offres ne sont audibles que dans la seule mesure où l'apprenant est invité à se raconter. Cette "clinique narrative" permet aux sujets de se livrer et aux chercheurs de se délivrer de quelques catégories préfabriquées qui empêchent de penser (Niewiadomski, 2012). C'est donc en se racontant (*erklären*) que la figure du sujet émerge. Or, c'est par le biais de cette narration qu'il est possible de comprendre (*verstehen*) ce qui s'est passé⁵⁶.

C'est précisément ce que nous fait comprendre Martine lorsqu'elle évoque l'intérêt qu'elle a éprouvé en parcourant un ouvrage d'horticulture en vue de se préparer à l'exercice de son nouveau métier.

"Ce qui m'a aidée aussi à évoluer [...] c'est un bouquin épais comme cela sur tout ce qui était plante, comment les entretenir, plein de choses quoi [...] et c'était vraiment super ce bouquin, si jamais, je pouvais le retrouver ou demander à mon ancien professeur, je le ferais, je lui demanderais un bouquin [...] pour rapprendre tout ça."

Ce témoignage nous invite à penser que le savoir ne se décline pas au singulier mais au pluriel. Certes, il existe un "savoir du dehors", "un savoir épistème", mais celui-ci n'est rien sans "le savoir gnose" ou "le savoir du dedans" (Legroux, 1981 ; Lerbet, 1992).

Ce sont donc bien les dimensions *socio-affective* et *socio-cognitive* qui permettent de passer du savoir à la connaissance. Et ce passage en quelque sorte, ne peut se réaliser que dans la seule mesure où l'adulte, fut-il illettré, se reconnaît dans ce qu'il lit ou apprend. Cette *co-naissance* est donc le fruit d'une *reconnaissance*.

Au terme de cette contribution demeure encore un dernier point qu'il importe de clarifier. Si le savoir se décline au pluriel, est-il possible d'en proposer une typologie ? La distinction opérée par Christophe Niewiadomski (2012) est à cet égard fort stimulante. Il évoque notamment la différence qui existe entre *ce que je sais*

⁵⁵ Bernard Charlot distingue "le rapport au savoir" et "le rapport aux savoirs". Le premier s'apparente à un processus, le second renvoie à un contenu.

⁵⁶ En Allemand, *begriffen*, *erklären* et *verstehen* sont trois styles intellectuels et cognitifs différents.

(savoir), *ce que je sais faire* (savoir expérientiel) et *ce que je fais de ce que je suis* (savoir existentiel). Dans le cadre de cette recherche et au regard des témoignages recueillis, notamment celui d'Yvonne, cette dernière catégorie semble essentielle.

En effet, les adultes rencontrés tout au long de cette étude donnent à voir tout un potentiel en termes d'adaptation, de stratégies de contournement, d'ajustements, de compétences déployées lorsqu'ils sont confrontés à un certain nombre de difficultés. Ils essaient de les intégrer dans leur histoire et dans la mise en forme de leur vie quotidienne. Or, seul le recours à une *clinique narrative* permet d'identifier tous ces stratagèmes, toutes ces ingéniosités qui font de ces adultes illettrés des sujets *capables*. Sortir du malentendu, c'est sans doute découvrir ces potentialités enfouies et clandestines, tel est tout du moins le défi d'une recherche qui se veut à la fois compréhensive et collaborative.

Références bibliographiques

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI). *Lutter ensemble contre l'illettrisme : cadre national de référence. Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base*, 2003.

Bentolila Alain. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon, 1996.

Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude, Passeron Jean-Claude. *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*. Paris, Mouton, 1973.

Charlot Bernard. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, 1997.

Danvers Francis. *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2003 (deuxième édition).

Desgagné Serge. "Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n°2, 1997, pp. 371-393.

DSM-IV. *Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux*, produit par l'American Psychiatric Association. Paris, Masson, 2004.

Dubas Frédéric. *La médecine et la question du sujet*. Paris, Les Belles Lettres, 2004.

Gaté Jean-Pierre et Chevallier-Gaté Christelle. *Paroles d'illettrés. Ou sortir du malentendu*. Paris, L'Harmattan (Défi et Formation), 2010.

Lamarre Anne-Marie. "Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique", *Recherche qualitative*, vol. 24, 2004, p.19-56.

Legroux Jacques. *De l'information à la connaissance*. Paris, UNMFREO (Mésonnances), 1981.

Lerbet Georges. *L'école du dedans*. Paris, Hachette (Education), 1992.

Mucchielli Alex. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin, 1996.

Niewiadomski Christophe. *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*. Paris, Erès, 2012.

Paillé Pierre et Mucchielli Alex. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin, 2005.

Rivière Jean-Philippe. *Illettrisme, la France cachée*. Paris, Gallimard, 2001.

Van der Maren Jean-Marie. *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

Vermersch Pierre. (1999), "Pour une psychologie phénoménologique", *Psychologie Française*, n°44-1, 1999, p. 7-18.

Vinérier Anne. *Combattre l'illettrisme: permis de lire, permis de vivre...Guide pratique et méthodologique*. Paris, L'Harmattan, 1994.

Le débat fonctionnalisme-conflictualisme en sociologie de l'éducation de langue française au vingtième siècle

Félix Bouvier

Félix Bouvier, Ph.D., est docteur en sciences de l'éducation et didacticien des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est de plus historien et professeur de carrière. Membre du LERTIE (Laboratoire d'études et de recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation) et du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante), il est aussi l'auteur de nombreux livres et de plusieurs dizaines d'articles scientifiques et professionnels.

Felix.Bouvier@uqtr.ca

Résumé

Lorsque l'on traite de rapport au savoir dans le monde francophone, faire un résumé historique de lignes marquantes du débat fonctionnalisme-conflictualisme au long du vingtième siècle apparaît probant. Quelles sont les fonctions profondes de l'école ou du système scolaire en général ? Est-ce que l'école consiste d'abord et avant tout à socialiser la jeunesse en récompensant au mérite ceux qui « performant » le mieux en stratifiant ainsi tout naturellement l'ordre social ? Ou encore, l'école sert-elle d'écran en quelque sorte prédéterminé en reproduisant systématiquement à la fois les classes sociales dominantes et celles qui sont dominées ? Ce conflit social latent et suspendu dans le temps est au centre de cet article. Ces deux paradigmes propres au vingtième siècle seront accompagnés à la fin de celui-ci par le constructivisme, ce qui annonce en soi un courant pédagogique et didactique dominant au vingt-et-unième siècle. L'article analyse quatre auteurs importants et qui révèlent par les monographies sélectionnées les grandes lignes évoquées en sociologie de l'éducation, ce qui devient, *de facto*, de l'histoire de l'éducation récente.

Mots clés

Fonctionnalisme-conflictualisme, éducation, sociologie, vingtième siècle, histoire

Abstract

It seems glaring to try to summarize the milestones of the functionalism-conflictualism debate played out throughout the twentieth century in the Francophone world in dealing with the relationship with knowledge. What are the deep functions of the school and school system in general? Is the role of the school mainly to socialize the youth through a merit-based reward system thus naturally stratifying the social order? Or is the school a kind of a predetermined window that systematically reproduces both the dominating social classes and those being dominated? This latent and time-invariant social conflict is at the forefront of this article. These two paradigms, specific to the twentieth century, are combined with constructivism at the end of the century, which forecasts a dominating teaching and learning tendency for the twenty-first century. The article analyzes four major authors who, through selected monographs, shed light on the major educational sociology guidelines set out, which, *de facto*, becomes recent history and education.

Keyword

Functionalism-conflictualism, education, sociology, twentieth century, history

Plusieurs penseurs et théoriciens ont cherché à analyser, à définir et à caractériser les différents rôles et fonctions de l'école dans le processus de socialisation des individus. C'est un débat qui se situe au niveau de la sociologie de l'éducation. Il a évolué sensiblement au fil du vingtième siècle. On l'identifie comme le débat fonctionnalisme-conflictualisme. Il s'agit là d'un phénomène fondamental lorsque l'on traite de rapport au savoir.

Il s'agit, dans le cadre de ce texte d'analyse, de retracer l'évolution de ce débat à l'aide d'ouvrages réalisés par des auteurs francophones, plus précisément de Belgique et surtout de France. Ainsi, la dynamique interne de cette étude a comme point de départ une base chronologique établie à partir de quatre monographies marquantes du vingtième siècle qui peuvent être considérées comme paradigmatiques puisque suite à leur publication, les trois premiers ouvrages ont ensuite abondamment servi de références aux sociologues de l'éducation en particulier. Plus récent, le dernier livre est moins connu que les trois autres ; il n'en amène pas moins le débat fonctionnalisme-conflictualisme dans une direction intéressante qui est celle du constructivisme. Ces quatre monographies sont :

- 1) Durkheim, *Éducation et sociologie* (1922) ;
- 2) Bourdieu et Passeron, *La reproduction* (1970) ;
- 3) Boudon, *L'inégalité des chances* (1973) ;
- 4) Van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie* (1990).

En somme, le projet de cet article est de tracer un portrait d'un volet important de la conception du rapport au savoir qui s'est déroulé en sociologie de l'éducation francophone au long du vingtième siècle. *De facto*, cette analyse – ou cette fresque intellectuelle – devient une contribution à l'histoire de l'éducation quant aux fonctions profondes de l'école pour ce qui touche l'accession aux savoirs scolaires et à la réussite possible des masses qui s'engouffrent dans les institutions d'enseignement. Est-ce que l'idéologie méritocratique du don peut pallier l'inégalité fondamentale des classes sociales ? Telle est la problématique de fond.

Aussi, il est symptomatique de voir, en ce début de vingt-et-unième siècle, que le vingtième siècle se termine ici par une étude présentant le constructivisme qui allait devenir à son tour un paradigme au tournant du millénaire. Comme quoi le déroulement idéologique décrit s'imbrique à une réalité contemporaine effleurée, bien à l'image de ce qu'est aussi un récit historique.

L'éducation et la sociologie selon Émile Durkheim

De façon générale, Durkheim est considéré comme le père de la sociologie de l'éducation. Ses travaux ont fait école, celle du fonctionnalisme. De nos jours, la pensée de Durkheim demeure en certains points fort pertinente. L'historien qu'il

était aussi n'oubliait pas, par exemple, que les travaux des pédagogues sont d'abord et avant tout des documents représentatifs des esprits du temps. Il s'agissait là, selon Maurice Debesse, préfaceur du livre de Durkheim qui nous intéresse ici, d'un des deux points fondamentaux « de la doctrine pédagogique de Durkheim. L'autre est, on le sait, l'importance qu'il accorde aux réalités et aux nécessités sociales » (p. 6).

Pour Durkheim, le rôle de l'éducation consiste à socialiser méthodiquement la jeune génération. Aussi, comme l'éducation a un rôle éminemment social, c'est à l'État qu'incombe la tâche d'en fixer les balises. Car l'éducation doit faire parcourir à un individu la distance qui le sépare

« [E]ntre les virtualités indéterminées qui constituent l'homme au moment où il vient de naître, et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile » (p. 64).

Dans ce but, le rôle du pédagogue est fondamental. Ce maître doit bien sûr situer son action en corrélation avec la réalité historique et sociale du moment, il doit croire profondément en la grandeur de cette action et il doit absolument tenir compte de l'individualité de chacun des enfants qui lui sont confiés pour favoriser leur développement. C'est par la réflexion attentive et continue que l'éducateur pourra maximiser les chances de succès face à ces attentes.

La pédagogie ainsi définie doit, encore une fois, d'abord se référer à l'histoire de l'éducation et en particulier à l'histoire de l'éducation récente du milieu où elle s'inscrit. Il n'est pas question des renouvellements pédagogiques qui coupent radicalement avec le passé car c'est, selon lui, pour cette raison que « la pédagogie n'a trop souvent été une forme de littérature utopique » (p. 87-88).

C'est par le biais de la psychologie, plus précisément de la psychologie collective, que l'enseignant peut puiser les moyens efficaces et concrets pour arriver à ses fins. Aussi, comme il perçoit l'éducation comme un phénomène clairement social, la sociologie est donc la science dont dépend la pédagogie davantage que toute autre.

Par ailleurs, Durkheim avance que l'homme ordinaire est plastique, en ce sens qu'il est malléable et qu'il « peut également être utilisé dans des emplois très variés » (p. 96).

À partir de là, la spécialisation qui sera la sienne doit dépendre des besoins de la société qui, pour assurer ses besoins spécifiques, subdivisera la répartition des différents individus par le biais du système d'éducation. En d'autres termes, c'est l'économie intérieure de la société qui est le facteur décisif de la tâche sociale que l'homme occupera, et non ses besoins et goûts propres.

Nous sommes là au cœur du fonctionnement fonctionnaliste et il apparaît évident que l'imposition d'une morale externe au système d'éducation que la vision de

Durkheim suppose implique une bonne dose d'ordre et de discipline nécessaires au bon ordre social. Nous nous joignons donc à Petitat pour souligner que

« Cette section des valeurs fondamentales ne peut que favoriser le renforcement de l'ordre établi » (Petitat, 1982, p. 24).

Durkheim ne s'en défend pas. Pour lui, l'éducation est

« Le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre expérience » (p. 102).

Aussi, la façon dont il élabore sa conception de la société lui permet d'occulter toute la question des conflits et des luttes de pouvoir entre les différentes strates d'une société, c'est-à-dire entre les classes sociales. Pour lui, la manière donc sont choisis les contenus éducatifs ne répond qu'à des besoins utiles pour le bon fonctionnement divisionnel du travail à l'intérieur de la société. Une analyse même sommaire de « l'histoire de l'enseignement met durement à l'épreuve une telle assertion » (Petitat, 1982, p. 25). Comment nier par exemple qu'historiquement l'éducation des élites ne s'est, à toutes fins pratiques, jamais située au même niveau que celle des masses et que les possibilités qui leur sont offertes diffèrent grandement ?

C'est pourtant ce que fait Durkheim,

« Soucieux qu'il est de réduire, autrement que par quelques bourses d'études, l'effet des inégalités économiques sur la compétition sociale » (Petitat, p. 26).

Il ne faut cependant pas oublier qu'il est ici en nombreuse et légitime compagnie... Tout le monde occidental fonctionne à peu près sur ce modèle méritocratique depuis *grosso modo* la fin du XIX^e siècle, répondant en cela à des impératifs créés par la révolution industrielle. Cette fonction a d'ailleurs été particulièrement valorisée « dans la période de l'après-guerre, à tel point qu'on a parlé de "fonctionnalisme technologique" » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992, p. 64).

Par contre, une grande force de Durkheim se situe au plan de son rôle de précurseur en histoire de l'enseignement, comme le souligne Dubesse. En effet, il a été le premier à dépasser

« [...] la simple histoire des idées pédagogiques, établissant à chaque étape – scolastique, humaniste, réaliste – des liens entre l'histoire scolaire et l'histoire sociale et culturelle » (Petitat, p. 26).

Là encore pourtant, sa propension à ne pas voir la question des divisions sociales est critiquable. Toutefois, il nous faut bien être en accord avec lui lorsqu'il affirme :

« Chaque peuple a, à chaque moment de son histoire, sa conception propre de l'homme ; le Moyen Âge a eu la sienne, la Renaissance a eu la sienne, et la question est de savoir quelle doit être la nôtre » (Durkheim, p. 119).

Revenons au fonctionnalisme où l'influence de l'œuvre de Durkheim se fait toujours sentir en ce début du XXI^e siècle.

Pour lui, l'école a une double fonction,

« Une fonction de socialisation, qui vise à transmettre aussi bien une morale et des valeurs que des savoirs, et une fonction instrumentale de sélection, qui vise à répartir les individus entre les différentes positions sociales » (Duru-Bellat et Van Zanten, p. 64)

Il s'agit donc d'optimiser la jonction entre les différentes compétences individuelles dont la société a besoin, dans une ambiance sereine où l'essentiel des membres de cette société croient y trouver leur juste compte.

Durkheim ne se pose donc pas de question sur les fondements de la socialisation et de la « sélection qui prennent place à l'école : qui sélectionne ces valeurs fondamentales que la société transmet, et sont-elles vraiment l'objet d'un consensus ? » (Duru-Bellat et Van Zanten, p. 65). Ce sont précisément ces questionnements fondamentaux qui dominent le discours de

« ceux qui lisent l'ordre social comme la résultante d'un conflit temporairement suspendu par une situation de domination (d'où l'étiquette de "conflictualités" qui leur est couramment attribuée) » (Duru-Bellat et Van Zanten, p. 65).

La reproduction : Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron

S'il y a une théorie qui s'est élevée au rang de paradigme au vingtième siècle, c'est bien celle qui est véhiculée par cet ouvrage de Bourdieu et Passeron. À un point tel que le sociologue Jean-Michel Berthelot a pu écrire en 1982

« [que] pour nombre d'étudiants, de chercheurs, d'enseignants, d'intellectuels, l'idée de *l'école reproductrice* semble être passée au rang de vérité première ! » (p. 585).

Lui-même s'oppose cependant à cela et affirme que cette théorie est en fait une *clôture* et qu'il faut renouveler la réflexion sociologique sur la question. Nous y reviendrons, mais portons d'abord notre attention sur le contenu de cette théorie.

La reproduction aboutit toujours, quel que soit le chapitre parcouru, à la même logique interne, c'est-à-dire un système de relations entre l'appareil scolaire en général et le système d'enseignement d'une part et la structure des rapports de classe d'autre part. Pour les auteurs, l'école est basée sur un ensemble de pouvoirs de violences symboliques qui parviennent à imposer des significations sous forme de légitimité en dissimulant les rapports de force qui sont à la source de leur puissance. Dans le même ordre d'idée, les auteurs affirment que

« Toute **action pédagogique** est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (p. 19).

Bourdieu et Passeron s'opposent au fonctionnalisme de Durkheim qui n'aborde pas la question de l'association de la reproduction culturelle (conçue spécifiquement par et pour la reproduction de la classe dominante) à sa fonction de reproduction sociale, mais qui la voit plutôt, par le biais d'un postulat tacite, telle une collaboration harmonieuse des différentes actions pédagogiques « à la reproduction d'un capital culturel conçu comme une propriété indivise de toute la "société" » (p. 25).

Ainsi, Bourdieu et Passeron affirment que le système d'enseignement

« [...] produit et reproduit, par les moyens propres de l'institution, les conditions nécessaires de l'exercice de sa fonction externe de reproduction de la culture légitime et de sa contribution corrélative à la reproduction de rapports de force » (p. 83).

Les arguments avancés par les auteurs pour accréditer cette théorie sont séduisants. D'abord, tous les systèmes d'enseignement connus tendent à s'auto-reproduire et détiennent « le monopole de la production des agents chargés de le reproduire » (p. 76). Ensuite, le même système d'enseignement se veut autonome, ce qui lui permet de :

« ne reproduire qu'avec un retard à la mesure de son autonomie relative les changements survenus dans l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire » (p. 77).

Les deux auteurs de *La reproduction* assoient la logique de leur raisonnement sur la complexité de la langue transmise à l'enfant par sa famille qui, dans les classes dominantes, correspond bien davantage à ce que l'école requerra ensuite comme habileté première de déchiffrement et par le biais duquel le jugement des enseignants se manifesterá. Ici, un des exemples utilisés par les auteurs est celui des différences de niveaux de langue utilisés à l'intérieur des familles, qui se traduiraient par une supériorité constante à l'école des garçons sur les filles... (p. 96). Le moins que l'on puisse dire, c'est que ces exemples auraient maintenant besoin d'un rafraîchissement, même si l'on comprend qu'ils aient été pertinents en 1970.

Toutefois, ces références aux capacités langagières sont loin d'être sans fondements. Bourdieu et Passeron sont convaincants lorsqu'ils affirment que les hautes sphères, ou le succès, à l'intérieur du système d'enseignement

« [...] s'adressent à des étudiants dotés d'un capital linguistique et culturel – et de l'aptitude à le faire fructifier – qu'il présuppose et consacre sans jamais l'exiger expressément et sans le transmettre méthodiquement » (p. 125).

De la même façon, le niveau de langue utilisé dans le monde universitaire

« [...] est très inégalement éloigné des langues effectivement parlées par les différentes classes sociales » (p. 143).

La conservation des structures sociales n'est jamais si bien assurée dans ce système reproductif que lorsqu'elle « s'exerce sur des classes sociales ou des fractions de classe qui ne peuvent lui opposer aucun principe concurrent de hiérarchisation » (p. 177).

Tout cela fait en sorte que les chances de succès à l'école et par l'école, donc d'ascension sociale, sont directement corollaires au milieu social d'origine. Plus celui-ci est bas, plus les chances d'adhérer aux normes de l'école sont minces et plus il est probable que l'insuccès scolaire soit au rendez-vous – ce qui aura pour effet de reproduire là aussi le milieu d'origine.

Parallèlement, les auteurs affirment qu'une des clés importantes de leur thèse est que la liberté qui est laissée au système d'enseignement est un des plus sûrs garants de :

« [...] la perpétuation des rapports établis entre les classes, parce que la possibilité de ce détournement des fins est inscrite dans la logique même d'un système qui ne remplit jamais aussi bien sa fonction sociale que lorsqu'il semble poursuivre exclusivement ses propres fins » (p. 159).

En somme, le conflictualisme véhiculé par Bourdieu et Passeron se trouve à simplement mettre en évidence le trou béant laissé dans l'harmonie reproductrice de l'ordre social du fonctionnalisme de Durkheim.

« Ainsi, la fonction la plus cachée et la plus spécifique du système d'enseignement consiste à cacher sa fonction objective, c'est-à-dire à masquer la vérité objective de sa relation à la structure des rapports de classe » (p. 250).

Cela se fait d'autant plus aisément que les victimes de cet ordre des choses, les classes sociales les moins favorisées, acceptent le plus souvent leur sort sans maugréer significativement.

Comme l'énonce Jean-Claude Forquin, les inégalités par l'école sont simplement reproduites par

« la mise en œuvre d'un égalitarisme formel, à savoir de ce que l'école traite comme "égaux en droit" des individus "inégaux en fait", c'est-à-dire inégalement préparés par leur culture familiale, à assimiler le "message" pédagogique » (p. 82).

Cet aspect juridique de l'égalité n'est pas énoncé clairement chez Bourdieu et Passeron. À cela, Forquin ajoute que, pour que les inégalités culturelles se transmutent en inégalités scolaires, il faut qu'elles soient méconnues comme telles et que ce soit plutôt « l'idéologie du don » qui prenne leur place. Cela lui apparaît d'ailleurs comme « la clé de voûte *axiomatique* de tout le système » (p. 82) mis en place dans *La reproduction*. Forquin conclut sur cet ouvrage par une critique sévère en le décrivant comme le « fonctionnalisme du pire » et porteur d'« indécibilité quant à ce qui doit être fait » (p. 83).

La théorie de la reproduction des classes sociales par l'école n'en est pas moins fort invitante et il n'est pas étonnant que tant de gens bien intentionnés et conscientisés par des impératifs de justice sociale y aient adhéré. Toutefois, comme le dit Berthelot,

« Le recul des années rend évidente la très grande précarité des données empiriques utilisées par les théoriciens de l'école reproductrice » (p. 590).

Pour lui, il faut qu'il y ait quelque chose d'autre « que la simple exigence de la reproduction sociale ou la rencontre du système des positions sociales avec celui des filières scolaires » (p. 596).

Pour Berthelot, c'est Boudon qui a le mieux articulé le fait que

« la scolarisation constitue un *enjeu nouveau* pour divers groupes sociaux » (p. 600).

Il en veut pour preuve que l'on est passé, au cours des années 1960, d'une culture dominante de type classique, aisément transmissible par la culture familiale et ses dérivés, à une autre culture

« de type mathématique et sémiologique, transmise principalement par l'apprentissage scolaire, tout en sollicitant, de manière nouvelle, le soutien familial » (p. 596).

D'où le besoin de nouveaux schèmes explicatifs.

D'après Petitat, un des grands apports de *La reproduction* est l'analyse des « obstacles pédagogiques et culturels à un enseignement "réellement démocratique" » (p. 53), se préoccupant par exemple davantage des classes sociales dominées. Un des points forts venant appuyer cette assertion est que

« Les individus apprennent à anticiper leur avenir conformément à leur expérience du présent, et donc à ne pas désirer ce qui, dans leur groupe social, apparaît comme éminemment peu probable » (Duru-Bellat et Van Zanten, p. 68).

Un des points faibles cependant provient de la différence avancée par Bourdieu et Passeron des capacités des élèves à maîtriser des outils intellectuels nécessaires à la réussite scolaire en relation avec la classe sociale d'origine. Selon Duru-Bellat et Van Zanten, ce fossé intellectuel entre classes sociales est davantage posé que démontré (p. 68). Il est cependant certain, cela dit, que :

« la réussite à l'école incorpore des exigences implicites largement sociales, et l'élève "doué" ressemble étrangement à l'héritier » (p. 69).

D'autant plus, disent aussi Duru-Bellat et Van Zanten, que

« les élèves issus de milieux sociaux éloignés de l'institution scolaire ont tout à apprendre, et doivent réaliser, pour réussir, un véritable processus d'acculturation » (p. 69).

Lorsque Bourdieu et Passeron traitent de la violence symbolique qui est imposée par l'action pédagogique et le système scolaire sur les valeurs culturelles transmises, ils privilégient bien sûr le cas français, mais ils laissent sous-entendre que cela s'applique de façon générale, à tout le moins en Occident. Comme le dit Petitat,

« Il existe d'innombrables exemples d'imposition pédagogique qui, du point de vue du pouvoir dominant, ne produisent pas l'effet du renforcement escompté, ou ne le produisent que partiellement » (p. 57).

Même si cette violence s'imposait à certains endroits aussi intégralement que Bourdieu et Passeron l'avancent, ce qui est loin d'être prouvé, il leur faudrait nuancer le tout et traiter du fait que :

« [on] trouve aussi des mélanges, c'est-à-dire des sociétés où coexistent à la fois des actions pédagogiques sans effet de renforcement symbolique et d'autres qui au contraire, trouvent là leur raison profonde » (Petitat, p. 57).

À ce sujet, nous avons documenté ailleurs et dans un tout autre contexte, que les théories cartésiennes défendues par Bourdieu et Passeron s'appliquent de façon souvent fort aléatoire dans un milieu particulier tel celui des Hautes-Laurentides, au Québec (Bouvier, 2007). Ce milieu de colonisation récente (à la fin du dix-neuvième siècle) a été étudié de façon attentive pour la période de l'entre-deux guerres, entre 1919 et 1938. Il en ressort que la formation scolaire commerciale et classique offerte par le Séminaire de Mont-Laurier amène nombre de phénomènes de reproduction sociale importante et même de la rétrogradation sociale des fils par rapport à la classe sociale d'origine des pères.

Enfin, Duru-Bellat et Van Zanten concluent intelligemment sur les questions soulevées par *La reproduction* :

« L'école ne peut se targuer d'être le vecteur de la démocratisation de la société ; bref toutes les inégalités sociales ne se réduisent pas aux inégalités scolaires » (p. 77).

De plus, peu importe la grille analytique que l'on choisit pour analyser un système d'éducation, et cela s'applique parfaitement à Bourdieu et Passeron, on ne devrait pas faire l'économie d'une approche historique car cela implique « des jugements implicites ou explicites sur l'histoire de l'éducation, de l'école et de leurs formes » (Petitat, p. 61).

L'inégalité des chances vue par Raymond Boudon

Dès la première page, Boudon avance que son approche consistera en une *analyse des systèmes*. Il a pour but :

« [...] de considérer le problème de la mobilité sociale [...] comme le résultat d'un ensemble complexe de déterminants dont les actions ne peuvent être envisagées isolément les unes des autres, mais doivent précisément être conçues comme constituant un système » (p. 7).

Pour Boudon,

« La mobilité est le résultat complexe de ce qu'on peut appeler les caractéristiques structurelles des instances d'orientation » (p. 16)

Au départ, l'auteur est d'accord pour admettre qu'il y a une relation directe entre « le niveau d'instruction atteint par un individu et son statut social » (p. 23).

Par contre, et cette affirmation est sociologiquement non dénuée d'intérêt, il avance que :

« Le niveau d'instruction n'influence pas sensiblement les chances de mobilité » (p. 28).

Il note que les origines sociales ont somme toute une faible influence sur le niveau social auquel un individu parvient, même si elles en ont tout de même une. Il soutient que

« un individu qui a un niveau d'instruction supérieur à celui de son père et un statut social inférieur aura de fortes chances d'avoir un voisin qui aura un statut supérieur à celui du paternel bien qu'ayant un niveau d'instruction inférieur » (p. 44).

Ce qui l'amène à dire que tout cela peut ressembler à une sorte de loterie individuelle. En somme, Boudon cherche à s'éloigner des schèmes explicatifs unifactoriels en ce qui touche la mobilité sociale. Ce faisant, et c'est manifestement là un de ses buts, il prend ses distances face à *La reproduction* de Bourdieu et Passeron, même s'il se situe lui aussi à l'intérieur du courant conflictualiste.

Ainsi, Boudon note que

« La signification accordée par un individu à un niveau scolaire donné varie en fonction de la position sociale de cet individu » (p. 58).

Pour ce sociologue, les décisions individuelles quant au cheminement scolaire « obéissent à un *processus de décision rationnel dont les paramètres sont des fonctions de la position sociale* » (p. 69).

En somme, Boudon veut en venir au fait que devant leur cheminement à l'égard du système d'éducation et de ses composantes,

« Les individus se comportent de manière à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus "utile" » (p. 74).

Il s'agit là du cœur de sa thèse.

Boudon note que le temps d'apprentissage à l'école s'accroît au fur et à mesure que l'industrialisation évolue et qu'elle se complexifie. Cela implique

« Une dévalorisation, en termes d'espérance de statut, de niveaux scolaires bas et moyens. Il est donc plausible de supposer que cette dévalorisation entraîne une élévation de la demande scolaire » (p. 76).

Ces observations amènent Boudon à affirmer que

« On assiste, dans la plupart des sociétés industrielles de type libéral, à une diminution lente des inégalités sociales devant l'enseignement, tant au niveau de l'enseignement secondaire qu'à celui de l'enseignement supérieur » (p. 91).

Sa conclusion sur la question est que

« *L'évolution des sociétés industrielles est caractérisée par une incontestable réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement* » (p. 98).

Il nuance toutefois cette affirmation en rappelant que cette réduction de l'inégalité des chances « ne doit pas faire oublier que les inégalités restent très fortes » (p. 98).

De plus, la nuance prend de la force au passage suivant et on peut même dire qu'elle rejoint presque les avancés de *La reproduction* :

« Le nombre supplémentaire d'étudiants pour X personnes appartenant à une catégorie sociale donnée augmente beaucoup plus d'une période à l'autre lorsque ces personnes sont de niveau social supérieur. Ce type de disparités est beaucoup plus marqué au niveau de l'enseignement supérieur qu'à celui de l'enseignement secondaire » (p. 98).

Ainsi, tout en avançant que ce sont les mécanismes exponentiels que génère la position sociale qui forment l'explication majeure de l'inégalité des chances devant l'enseignement, Boudon ne manque pas l'occasion de souligner que

« La littérature sociologique récente a parfois tendance à donner *une importance excessive au phénomène des chances devant l'enseignement* » (p. 128).

Pour Boudon en effet, il n'est pas possible d'admettre que les structures sociales aient par elles-mêmes un effet automatisant sur les comportements des individus. Il ne lui est pas davantage possible d'accepter qu'un groupe social dominant ait la capacité d'imposer à l'ensemble de la société « une soumission des individus à des régulateurs perceptibles au niveau de la société dans son ensemble » (p. 128).

Selon cette théorie, Boudon affirme que les inégalités devant l'enseignement ne pourraient pas être éliminées à moins « que les sociétés ne soient pas stratifiées, ou que les compétences ne soient pas hiérarchisées » (p. 130). Partant de là, Boudon rejoint Forquin en disant que les théories de Bourdieu et Passeron amènent à conclure que les inégalités devant l'enseignement ne peuvent être réduites.

Pour Boudon,

« *Le seul facteur capable de réduire les inégalités devant l'enseignement dans une perspective non utopique réside dans la réduction des inégalités économiques et sociales* » (p. 132).

Pour lui, les réformes scolaires ne peuvent par contre rien pour l'aplanissement des inégalités devant l'école. L'auteur nous semble faire preuve ici d'un fatalisme

hautement exagéré quant aux inutiles réformes scolaires, même s'il est sûr qu'une diminution des disparités économiques et sociales est le plus sûr chemin vers une égalité néanmoins improbable devant l'enseignement.

Lorsque Boudon utilise des procédés mathématiques pour établir la structure méritocratique et la structure de dominance, un de ses tableaux lui fait constater que

« Le pouvoir qu'ont les individus d'origine sociale inférieure (c5) de se faire attribuer des positions sociales élevées ou moyennes (c1, c2, c3) est extrêmement réduit, quel que soit le niveau scolaire » (p. 153).

Cela est cependant nuancé par l'observation des probabilités non négociables de mobilité sociale descendante lorsque la naissance et le mérite sont favorables, tout comme « la mobilité ascendante est loin d'être nulle, même lorsque le mérite et la naissance sont défavorables » (p. 154).

En somme, les résultats auxquels arrive Boudon indiquent que le niveau d'un individu dépend beaucoup du statut socioprofessionnel de son père statistiquement. Mais, cela dit, l'influence résiduelle du statut socioprofessionnel du père sur celui du fils est très faible. Cette dernière observation ramène donc Boudon pas très loin du fonctionnalisme, en ce sens que la structure méritocratique demeure fort importante malgré l'effet de dominance observé sur le niveau d'instruction.

Tout cela fait en sorte que Boudon observe, au fil des décennies, dans les sociétés industrielles, un allongement de la demande scolaire et une atténuation progressive, encore une fois, bien que fort lente, des inégalités sociales devant l'école. Toutefois, cela ne veut pas dire pour autant que ces sociétés deviennent égalitaires, au contraire.

« Le niveau d'instruction moyen de chaque catégorie socioprofessionnelle croît dans le temps. Mais cette croissance est d'autant plus rapide que la catégorie est élevée. Puisque le revenu croît avec le statut socioprofessionnel pour un niveau d'instruction donné et avec le niveau d'instruction pour un statut socioprofessionnel donné, il en résulte que les inégalités économiques augmentent dans le temps » (p. 188).

Boudon, tout au long de ce livre sur l'inégalité des chances, en arrive à de multiples résultats. Voyons celui qu'il considère comme étant numéro un, même s'il le nuance longuement par la suite :

« L'inégalité des chances devant l'enseignement résulte principalement de la stratification sociale elle-même. L'existence de positions sociales distinctes entraîne l'existence de systèmes d'attentes et de décisions distincts dont les effets sur l'inégalité des chances devant l'enseignement sont multiplicatifs » (p. 211).

Nous concluons de cet ouvrage que Boudon a le mérite de nuancer profondément les énoncés par trop cartésiens de Bourdieu et Passeron. Il est répétitif aussi et ses écrits pourraient être facilement élagués. De plus, ses exemples et exposés mathématiques sont souvent d'une complexité rebutante, peu accessibles et donc

peu pertinents dans ce genre de recherche. Les conclusions qui en découlent auraient suffi.

Jean-Claude Forquin reprend à son compte les observations de Boudon en observant une « réduction relative des inégalités économiques » (p. 79).

Il va toutefois plus loin avec l'intéressante observation que

« Si les diplômes servent bien souvent en fait de critères de recrutement, ce n'est pas comme attestations de compétences professionnelles effectives, mais tout au plus comme indice de qualités plus générales de l'individu, en particulier qualités d'adaptabilité et d'éducabilité, donc promesse que l'individu pourra être formé au moindre coût » (p. 79).

Le tout se situant dans le contexte de la compétition entre les travailleurs pour l'obtention des emplois salariés. Pour Forquin, les conclusions de Boudon sont pertinentes. Il constate, comme Boudon, que, du point de vue individuel, le choix d'une longue scolarisation est tout à fait rationnel parce que les sociétés industrielles fonctionnent

« [...] par le relais "méritocratique", même si les facteurs d'héritage extra-méritocratique ("l'effet de dominance") demeurent non négligeables » (p. 86).

Cela l'amène à qualifier l'œuvre de Boudon et le courant de pensée qui en résulte d'« individualiste et d'agrégationniste » (p. 87). Il avance aussi, tout comme nous l'avons fait, que les conclusions de Boudon « ne réfutent pas les théories de *la reproduction* » (p. 87) ; elles les nuancent.

Le texte d'André Petitat utilisé ici n'aborde pas spécifiquement la pensée de Raymond Boudon. Sa façon de traiter du fonctionnalisme, puis des différents courants conflictualistes, laisse cependant penser qu'il y a une solide filiation entre ces deux acteurs au plan sociologique. Tous deux, par exemple, sont fort critiques face à la notion explicative centrale de Bourdieu et Passeron que constituent « les rapports de pouvoir ou d'exploitation entre classes sociales opposées » (Petitat, p. 60).

Pour Jean-Michel Berthelot, le travail d'analyse sur l'inégalité des chances scolaires effectué par Boudon constitue tout simplement une nouvelle clôture au même titre, mais différemment, que celle de Bourdieu et Passeron. Berthelot résume ainsi Boudon :

« Dans une société stratifiée usant d'un système de compétences diversifié et hiérarchisé, la démocratisation rencontre nécessairement des limites infranchissables quant à ses effets sur l'égalité des chances » (p. 594).

« Le risque de clôture résiderait alors dans la tentation de donner à l'implication précédente un statut de nécessité et de renoncer à toute investigation concrète sur les modalités empiriques de son fonctionnement » (p. 596).

Cela l'amène à conclure qu'il faut qu'il y ait *autre chose* « que la simple exigence de reproduction sociale ou la rencontre du système des positions sociales avec celui des filières scolaires » (p. 596).

Chez Duru-Bellat et Van Zanten, ce qui ressort de l'analyse qu'ils font de la pensée de Boudon sur l'inégalité des chances en éducation porte sur le fait qu'il « récuse violemment l'idée que l'auteur puisse être déterminé par des forces échappant à sa conscience » (p. 75). Pour ces auteurs,

« Boudon met en avant l'"agrégation des décisions individuelles d'acteurs intentionnels", dans la droite ligne de l'individualisme méthodologique » (p. 76).

En accord avec certains détracteurs, comme Perrenoud en 1986, Duru-Bellat et Van Zanten mettent judicieusement en évidence

« [...] combien il était hardi de lire les choix scolaires en termes de stratégies ou de décisions rationnelles, alors qu'interviennent sans doute des réactions impulsives ou routinières, ou encore des choix qui n'en sont pas, vu le poids des contraintes structurelles » (p. 76).

De plus, les auteurs ont vu que la pensée de Boudon constitue une évolution paradigmatique par rapport à Bourdieu et Passeron.

« On se situe à présent dans le cadre d'un paradigme interactionniste, donnant aux fins poursuivies par les auteurs une place essentielle, puisque ce sont les auteurs et plus largement les processus qui produisent les structures » (p. 76).

Enfin, Duru-Bellat et Van Zanten notent eux aussi que *L'inégalité des chances*, tout comme *La reproduction* auparavant, « débouchent sur un même pessimisme quant aux vertus démocratisantes de l'éducation (et de toute réforme) au niveau individuel et au niveau collectif » (p. 78).

Pour eux, l'évolution qui doit maintenant prévaloir doit porter sur le fonctionnement interne de l'école. En d'autres mots, les débats macrosociologiques doivent faire place à des analyses fragmentées de type microsociologique.

Anne Van Haecht et l'école à l'épreuve de la sociologie

C'est précisément là le fondement de l'ouvrage de Van Haecht. De son aveu même, le cheminement de sa monographie

« [...] s'ouvre sur le paradigme de la *reproduction* pour en arriver au paradigme constructiviste » (p. 5).

Cela veut dire qu'avant d'en arriver au constructivisme, Van Haecht va effectuer une analyse de quelques dizaines de pages sur les théories totalisantes en étudiant principalement celle de Bourdieu et Passeron d'une part et celle de Boudon, d'autre part. Comme il se doit, elle aborde aussi le fonctionnalisme de Durkheim. Son hypothèse de départ au seuil de son étude est intéressante :

« Évoquer l'évolution interne de la sociologie de l'éducation revient à évoquer l'histoire récente de la sociologie toute entière » (p. 15).

Pour elle, Durkheim n'a « pas été à l'origine d'une véritable sociologie de l'éducation », même s'il a porté

« [...] une grande attention aux rôles spécifiques tenus par les familles, l'école et l'État, responsables de la transformation des enfants et des adolescents en "membres actifs" de la société » (p. 10).

Ce jugement est bien sévère et omet le rôle essentiel de précurseur joué par Durkheim en sociologie de l'éducation justement. Pour elle, ce n'est que

« [...] au début des années 1950 et 1960 qu'est apparue réellement la sociologie de l'éducation, au moment où les régimes démocratiques occidentaux ressentaient un besoin d'éducation pour tous ».

Enfin, Van Haecht retient de Bourdieu et Passeron et de Boudon que ce sont là les noms « qui ont nourri l'émergence de la sociologie critique de l'éducation en France » (p. 15).

Tout comme Duru-Bellat et Van Zanten, qui d'ailleurs se réfèrent à elle, la sociologue belge remarque que si les œuvres de *La reproduction* et de *L'inégalité des chances* sont :

« [...] des perspectives théoriques irréductibles l'une de l'autre – le paradigme holistique contre le paradigme atomistique – ils convergent au moins sur un point qui est celui du pessimisme auquel engagent leurs conclusions » (p. 15).

Le début des années 1980 marque un tournant pour la sociologie de langue française en général et pour la sociologie de l'éducation en particulier selon Van Haecht. Pour elle, il y a deux raisons à cela. La première est que

« La problématique du scolaire a servi de terreau pour les constructions théoriques générales des vingt années précédentes, lesquelles jouaient un rôle d'instrument de légitimation dans les affrontements idéologiques peut-être les plus vifs à l'époque » (p. 95).

La seconde raison provient de fait que les sociologues ont fait appel à d'autres spécialistes (psychologues, psychopédagogues, etc.) puisqu'ils n'étaient pas maîtres de « la gestion sociale de l'inégalité face à l'école » (p. 95). Cela veut aussi dire un décloisonnement de la sociologie elle-même en sociologie de l'enseignement, sociologie du travail, sociologie de la famille, par exemple. Pour l'auteure, cette période marque aussi une ère nouvelle où on s'éloigne des paradigmes déterministes pour plutôt leur préférer l'étude de l'acteur sur le terrain.

La seconde partie de l'étude de Van Haecht porte sur

« L'apport heuristique de l'interactionnisme symbolique de l'ethnométhodologie et plus largement du constructivisme à un projet de conciliation des points de vue de l'acteur individuel et du "social" » (p. 96).

Elle se définit donc comme constructiviste dans le sens que :

« Si la signification sociale des objets résulte du sens qui leur est conféré au cours de l'interaction, l'ensemble des significations sociales est l'objet d'une permanente renégociation au fil du temps, à la mesure même de la créativité reconnue des acteurs sociaux » (p. 102).

L'approche ethnométhodologique par laquelle cela se fait « prend pour objet les activités sociales structurantes qui constituent les structures sociales objectives et contraignantes » (p. 106). Ainsi, il devient pour elle impossible « de se passer de la *construction sociale de la réalité* lorsqu'on ne se contente pas d'une analyse en termes de systèmes ou de structures » (p. 120).

Le constructivisme passe par l'étude de la logique de l'acteur, c'est-à-dire voir quelles sont les raisons qui motivent les gestes posés. Il faut donc éviter de considérer les acteurs comme des « marionnettes sociologiques »,

« [...] même lorsque l'on part de la mise en évidence d'implications statistiques (corrélations entre divers indicateurs de la position sociale et chances scolaires) par exemple, pour rendre compte de divers phénomènes sociaux » (p. 142).

Van Haecht est toutefois bien consciente que tout n'est pas dit et que les débats théoriques sont les témoins, dans la sociologie de l'éducation de langue française, de questionnements chez les chercheurs qui « se trouvent pris dans cette tension entre la volonté de rendre sa dignité à l'acteur – sinon au sujet – et l'obligation de rendre compte des contraintes structurelles » (p. 161).

Dans la pratique, les quinze années précédentes ont été le théâtre d'une orientation certaine vers l'analyse concrète de la classe, ou de l'école, sans pour autant se désintéresser de l'inégalité des chances face au monde scolaire, au contraire. Ainsi, on décortique maintenant le phénomène de l'échec scolaire, non pas sous forme « de bilan chiffrés menant à la construction d'implications statistiques entre variables, mais plutôt en termes d'analyses qualitatives, d'observation participantes qui permettent d'analyser les mécanismes de production de l'inégalité » (p. 167).

Cela permet par exemple de faire des recherches importantes au primaire ou à la maternelle, puisque

« l'on sait, depuis longtemps déjà, que l'on a intérêt à traiter des difficultés scolaires avant même qu'elles ne conduisent, sinon à la relégation dans des filières défavorisées, aux premières orientations quasi définitives » (p. 168).

Anne Van Haecht est là sur un terrain fort riche, le constructivisme en action, qu'il eut été fort intéressant de la voir développer. Elle ne le fait pas ou trop peu. Chose certaine, c'est qu'elle ne le fait pas elle-même sur le terrain. Ainsi, elle accuse le

sociologue Plaisance de ne pas rompre « vraiment avec les vieilles questions de la sociologie française de l'éducation » (p. 179). C'est ce qu'elle même vient de faire précédemment en analysant les écrits de Perrenoud qui cherche à « prouver que l'excellence est bel et bien fabriquée » (p. 168). Nous sommes là au cœur des questions qui agitaient Bourdieu et Passeron vingt ans avant elle.

Néanmoins, ses écrits ont en général une estimable valeur. Ainsi, elle est bien pertinente lorsqu'elle nous dit que

« La mise en perspective historique a le mérite de relativiser les théories dite de la reproduction » (p. 223).

De la même façon, elle a droit à notre attention lorsqu'elle écrit que

« La volonté d'adaptation de l'école à la multiplicité culturelle et psychologique des personnes aux besoins locaux a été interprétée par certains moins comme un souci de diminuer les inégalités que d'en annihiler la lisibilité » (p. 228).

Pour Van Haecht, les réponses de l'avenir concernant l'éducation devront parvenir de la sociologie politique ou encore de la philosophie politique puisque, ultimement, l'éducation relève du politique. Comme en société tout découle du politique, ce qui se vérifie aussi à l'inverse, nous ne pouvons que donner crédit à cette théorie lorsqu'il est spécifiquement question du système d'éducation.

La manière qu'à Van Haecht de conclure son ouvrage est fort évocatrice lorsqu'elle cite Brown (1989, p. 324) :

« Au-delà de sa signification scientifique, une théorie sociologique est en effet également un cri collectif d'angoisse, un témoignage aux diverses vérités et mensonges du temps présent » (p. 245).

Cette seule citation répond en elle-même à une interrogation posée peu avant.

« Avec la délégitimation des lettres par rapport aux disciplines scientifiques, se pose tout le problème de l'invention d'une culture qui ne tombe pas sous l'emprise totale de la technique et de ses critères propres d'efficacité et de rentabilité, qui ne rompe donc pas avec l'héritage humaniste » (p. 235).

C'est Durkheim qui disait, au début du siècle dernier, qu'il fallait assumer les héritages des civilisations passées, tout en assurant les besoins, les fonctions, de l'éducation au temps présent. L'auteure ne lui rend toutefois pas cette paternité.

Conclusion

Le débat fonctionnalisme-conflictualisme que nous venons de synthétiser est un riche et évocateur à lui seul de l'évolution interne de, minimalement, la sociologie de l'éducation au cours du vingtième siècle. Au départ, le fonctionnalisme de Durkheim donne à l'école tout à la fois un rôle de socialisation et un rôle sélectif pour que les différentes fonctions sociales se répartissent équitablement. Ce discours ne perçoit pas et n'aborde donc pas la question de la domination de

certaines classes sociales par d'autres classes sociales d'une façon qui soit conflictuelle, mais sans que le conflit n'éclate puisqu'il est temporairement suspendu. On a identifié ces gens comme des conflictualistes.

Cette étiquette conflictualiste inclut, entre autres, les auteurs de *La reproduction*, Bourdieu et Passeron. Même si elles ont leurs divergences quelquefois importantes, les théories conflictualistes ont en commun quelques règles générales dominantes : l'école ordonne et sélectionne savoirs, valeurs et individus en fonction des rapports de pouvoir ou d'exploitation entre classes sociales opposées et non pas en fonction d'exigences d'intégration générales. La nuance principale qu'apporte Boudon à cela provient du fait qu'il faut davantage mettre en relief les choix individuels, même si ses conclusions mathématiques empiriques finales laissent supposer une forte propension à la reconduction des classes sociales d'une génération à l'autre. Boudon note toutefois une légère, mais perceptible, réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement au cours de l'évolution des sociétés industrielles puisque la demande en éducation s'accroît pour ces sociétés d'une génération à l'autre, en particulier pour les classes sociales inférieures qui doivent augmenter leur minimum d'instruction. Cependant, Boudon rejoint certaines des principales conclusions de *La reproduction* lorsqu'il constate que la demande en éducation supérieure provient toujours, au fil de l'évolution notée, très majoritairement des classes sociales les plus favorisées.

L'évolution du débat fonctionnalisme-conflictualisme n'est pas toujours simple et pourrait faire l'objet d'un traitement autrement plus élaboré que celui-ci. Il est sûr toutefois que ce débat est évolutif et que les données recueillies pour les grandes théories paradigmatiques se sont faites de plus en plus précises au fil du vingtième siècle. Ainsi, Boudon va plus loin que Bourdieu et Passeron et les données fouillées qui en résultent nuancent, sans les réfuter, les théories de *La reproduction*. De la même façon, ces théories ne réfutent pas l'approche fonctionnaliste. Elles ne font que poser des questions pertinentes que le fonctionnalisme n'aborde tout simplement pas. Comme l'écrit si bien Jean-Claude Forquin, ces observations ne veulent pas dire non plus

« [...] que les paradigmes coexistent éternellement dans un ciel platonicien, mais que leurs avatars et leurs relations obéissent davantage, nous semble-t-il, à des impulsions externes (qui tiennent au contexte sociohistorique de la pensée) qu'aux mécanismes intrinsèques de la découverte scientifique » (p. 87).

Quant à Anne Van Haecht, elle amène le débat vers le constructivisme, devenu un paradigme à son tour au vingt-et-unième siècle à bien des endroits en Occident, comme on le sait. Mais c'est une autre question, bien que, là aussi, il n'y a pas de rupture véritable de paradigme au fond. Ainsi, le système d'éducation fonctionne toujours sur des bases méritocratiques qui se fondent parfaitement à l'intérieur du fonctionnalisme. De la même façon, les sociologues de l'éducation, dont elle est, ne renient surtout pas les préceptes théoriques des différentes chances d'accès et de progression à l'école par rapport au milieu social d'origine. Tout simplement, les constructivistes comme Van Haecht sont dorénavant d'accord pour que les analyses aillent constater concrètement, à l'école même, comment cela se manifeste pour les

élèves et leurs enseignants, tout en tenant compte de toutes sortes de facteurs explicatifs concrets et périphériques dont la constante évolution doit être explicitée au mieux et de la façon la plus complète possible. C'est à cela que la sociologie de l'éducation, les différentes didactiques et autres spécialités des sciences de l'éducation s'occupent en effet beaucoup depuis le début des années 2000, ce qui se manifeste entre autres par les théories socio-pédagogiques du rapport au savoir qui accompagnent le constructivisme dès ses débuts. Ce portrait du débat entre fonctionnalistes et conflictualistes dans le monde francophone au vingtième siècle nous en aura situé quelques prémisses fondamentales quant au rapport au savoir qu'il suppose dans cette indissociable trilogie que sont la société, l'école et le couple enseignants-enseignés.

Bibliographie

Berthelot Jean-Michel. « Réflexions sur les théories de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, vol.07, no.23, 1982, p. 585-604.

Boudon Raymond. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, éd. Armand Colin, 1973, 237 p.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, éd. De Minuit, 1970, 279 p.

Bouvier Félix. « La reproduction sociale et le Séminaire de Mont-Laurier entre 1919 et 1938 », *Bulletin d'histoire politique*, vol.15, no.3, printemps 2007, p. 251-276.

Brown Richard. *Clefs pour une poétique de la sociologie*. Arles, Actes Sud, 1989, 351 p.

Durkheim Émile. *Éducation et sociologie*. Paris, éd. PUF, 1922 (édition de 1973), 130 p.

Duru-Bellat Marie, Van Zanten Henriot Agnès. *Sociologie de l'école* (chapitre IV : « L'évolution des analyses théoriques sur l'école » p. 63-79), Paris, éd. Armand Colin, 1992, 233 p.

Forquin, Jean-Claude. « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, no.51, 1980, p. 77-92.

Perrenoud Philippe. « Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique », dans Van Haecht (éd.) 1986, p. 20-36.

Petitot André. *Production de l'école, production de la société*, (chapitre I : « École et production-reproduction de la société les théories générales », p. 19-66, Genève, éd. Droz, 1982.

Plaisance Eric. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, PUF, 1986, 206 p.

Van Haecht Anne. *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles, De Boeck-Éd. Universitaires, 1990, 264 p.

Internet et culture numérique : quel impact sur la production et l'utilisation du savoir ?

Céline BRYON-PORTET

Auteur :

Céline Bryon-Portet est maître de conférences, Habilitée à diriger des recherches en Sciences de l'information et de la communication, Institut National Polytechnique – Université de Toulouse, LERASS EA 827

Résumé :

L'apparition des NTIC, et notamment du réseau Internet, a entraîné le passage d'une diffusion à une production de masse du savoir. Dans quelle mesure ce changement paradigmatique, dont nous nous efforcerons de montrer qu'il modifie en profondeur les rapports à la connaissance, affecte-t-il le domaine de la recherche scientifique ? Internet, et plus largement la révolution numérique, semblent non seulement transformer le mode d'utilisation et de traitement des informations utiles au chercheur, mais aussi la façon dont ce dernier produit, à son tour, du savoir.

De la diffusion à la production de masse du savoir

L'imprimerie : vers une diffusion de masse de la culture

Si l'on en croit les nombreuses études menées sur le sujet, les hommes communiquèrent d'abord par gestes (Proulx et Breton, 2005), moyens limités dans l'espace et dans le temps et qui, de ce fait, étaient peu favorables à la transmission, l'accumulation et surtout la conservation trans-générationnelle des connaissances acquises par des individus épars. Puis vint le langage. Longtemps les sociétés humaines fonctionnèrent sur la base de l'expression orale. Et malgré les progrès innombrables que la communication verbale rendit possible, notamment en termes de précision, demeurait le problème du stockage des savoirs. Reposant sur la mémoire et, par conséquent, sur un médium humain faillible, toujours guetté par l'oubli ou l'altération des données, la préservation du patrimoine culturel de l'humanité resta aléatoire jusqu'à l'apparition de l'écriture.

Les chants d'Homère et les dialogues de Socrate furent alors soustraits aux effets dévastateurs du temps et purent nous parvenir à peu près intacts (abstraction faite de l'apport personnel que put y glisser Platon en ce qui concerne le second). À l'époque, le développement des supports écrits troubla tellement les esprits par son caractère novateur que certains craignirent qu'il ne produisît des effets néfastes, le considérant comme une régression plutôt que comme progrès, ainsi que l'atteste le mythe de Thot et Thamous relaté par Platon⁵⁷. Pourtant, la tradition orale perdura parallèlement. Les manuscrits étaient rares et la majorité du peuple ne savait ni lire ni écrire. Trouvères et troubadours perpétuèrent ainsi le règne de la parole vivante et dynamique, et le véritable bouleversement n'advint que bien plus tard, plusieurs millénaires après l'apparition de l'écriture.

La fin du Moyen Âge, en effet, fut marquée par la révolution technologique de l'imprimerie, laquelle entraîna à son tour une révolution sociale et politique – dont Marshall McLuhan (1967) et le médiologue Régis Debray révélèrent les différents aspects – et ouvrit les portes de la modernité. Les bouleversements entraînés par l'invention de Gutenberg sont peut-être aussi importants que ceux de l'apparition de l'écriture, mais surtout de l'alphabet consonantique et vocalique puis du système scribal (Havelock, 1981), qui figea et immortalisa la tradition mouvante et éphémère de l'oralité prévalant jusqu'alors (« *verba volant, scripta manent* », rappelle une célèbre maxime), dans la mesure où l'imprimerie exacerba, optimisa et permit l'extension du paradigme scriptural. En un sens, on peut soutenir l'idée selon laquelle l'objectivation de la parole, la décontextualisation, le stockage et la privatisation du savoir introduites par la « raison graphique » telle qu'énoncée par Jack Goody (1979), n'atteignirent leur pleine maturité, ou à tout le moins les effets maximaux de leur émergence, qu'à la fin du XV^e siècle. Le saut qualitatif induit par l'écriture dût donc attendre de subir le saut quantitatif que lui conféra l'imprimerie pour se développer complètement, réaliser la totalité de ses potentialités.

⁵⁷ Platon, *Phèdre* (274 b - 275 b).

En effet, l'une des conséquences les plus directes d'une telle invention relevant du domaine de la *techne* fut de démocratiser progressivement le savoir en assurant une diffusion massive là où la culture se trouvait jadis réservée à une minorité d'érudits appartenant généralement aux classes aisées (religieux, universitaires, administratifs, marchands et nobles surtout, ainsi que le souligne Jean Lohisse, 1998), et considérés de ce fait comme formant une élite. Réservée et distribuée avec parcimonie, la culture l'était d'autant plus durant la période médiévale que la *pecia*, tout en permettant la réalisation de multiples copies, ralentissait et limitait la production livresque. Le taux d'analphabétisme de la population dépassait alors 80 %. Seule l'apparition d'un dispositif mécanique performant permit la libération des forces vives de l'écriture par le truchement de la sérialisation et de la standardisation des textes relayés par les nombreux colporteurs qui sillonnaient les villes d'Europe (Fontaine, 1993). L'on peut d'ailleurs penser que cette industrialisation grandissante de la somme de connaissances disponibles auprès du peuple, participant de la formation d'un esprit critique (notamment *via* la transmission des idées émancipatrices issues de la philosophie des Lumières), ne fut pas complètement étrangère à la Réforme, puis, deux siècles plus tard, aux remous sociopolitiques révolutionnaires qui virent le jour et atteignirent leur paroxysme en 1789.

Internet ou la production de masse des connaissances

La fin du XX^e siècle, quant à elle, connut une nouvelle révolution communicationnelle avec l'apparition des NTIC, et notamment l'explosion du réseau Internet, dont l'ampleur est telle que Philippe Breton (2000) va jusqu'à parler à son propos d'un « culte », dont il considère par ailleurs les risques possibles sur le lien social. Si les mutations sociales produites par la création et l'utilisation d'un cyberspace ne sont pas l'objet de la présente étude et ont déjà été largement balayées par de nombreux chercheurs, les transformations engendrées au plan du savoir, en revanche, nous semblent représenter un sujet encore en friche sur lequel il convient de s'interroger, ce que nous nous proposons de faire.

L'on pourrait voir dans la naissance d'Internet et le développement d'une culture numérique une accélération du processus de massification et de diffusion du savoir par les facilités d'accès qu'il offre. Les propos qui se tiennent à ce sujet abondent d'ailleurs. Nombre d'individus sont persuadés que les NTIC, et parmi elles Internet, aboutiront à « plus de savoir » et participeront de l'éducation de l'humanité. Pourtant, contrairement à quelque préjugé tenace, il est fort probable qu'Internet n'augmentera pas le développement du savoir davantage que ne le fait actuellement le livre, en tout cas de manière aussi importante qu'on pourrait l'espérer ; d'abord parce que la nécessité de posséder des outils technologiques (ordinateurs d'abord, réseau Internet ensuite) risque de rendre inaccessible le savoir numérique à une importante partie de la population (les couches sociales défavorisées, par exemple, et les pays du tiers monde), sachant qu'aujourd'hui à peine plus de 10 % de la population totale se connecte sur le Web. L'on pourrait objecter que cet obstacle se lèvera naturellement de lui-même avec le temps,

lorsque les nouvelles technologies se développeront de par le monde, gagnant l'ensemble des continents et des sphères sociales. Cependant, même dans ce cas, et en faisant abstraction du fait qu'à l'aube du XX^e siècle, soit près de six siècle après l'invention de l'imprimerie, certains villages d'Afrique ne peuvent toujours pas se procurer des livres, il faut se garder de pécher par excès d'optimisme comme ce fut le cas avec les communication de masse, où l'on a cru un instant que ces dernières permettraient d'éduquer toutes les couches sociales. Or, des études ont récemment montré qu'il n'en était rien. Selon l'hypothèse de « l'écart de la connaissance » (« *gap hypothesis* »), vérifiée à travers de multiples enquêtes, l'écart entre couches sociales socio-économiques élevées et couches modestes ou défavorisées tendrait même à s'accroître (Lazar, 1991, p.148-150).

Par ailleurs, vu sous cet angle, Internet, en fin de compte, n'apporterait pas grand chose de novateur puisque cette perspective quantitative, ainsi considérée à l'aune du nombre d'informations diffusées, ne rend pas pleinement compte des transformations qualitatives qu'elle draine parallèlement, comme ce fut le cas pour les révolutions de l'écriture et de l'imprimerie précédemment envisagées. Surtout, une telle approche passerait à côté de l'essentiel, car par-delà le changement d'échelle évident, exprimé au travers de la mondialisation, Internet introduit une modification de modèle, de référentiels du cadre spatio-temporel et, partant, de paradigme communicationnel (téléprésence, instantanéité, virtualité, désincarnation...) bien plus déterminant que ne le sont ses autres corollaires – si déterminant que d'aucuns parlent, à l'instar d'Alvin Toffler, d'une « Troisième vague » (1984) à propos de la société de l'information, comparable aux ères agricole et industrielle qui la précèdent. Enfin, l'essentiel de la révolution technologique de l'Internet nous paraît résider non pas tant dans la massification de la diffusion du savoir – comme c'était le cas de l'imprimerie – que dans sa production, ainsi que nous nous efforcerons de le démontrer (en un sens, l'on pourrait presque considérer cette évolution comme assez proche de la notion d'« historiel » développée par Pierre Lévy (1992), c'est-à-dire dans le cas présent d'une inversion paradigmatique, d'un retournement du sens de l'histoire des supports de l'expression écrite, principalement consacrée, à ses origines, à la mémorisation et à la circulation d'une pensée élitiste).

En effet, grâce à ce nouvel outil, chaque internaute peut lui-même « produire » du savoir, avec plus ou moins de bonheur. La plupart des adeptes du réseau, d'ailleurs, ne s'en privent pas : *blogs*, pages personnelles et autres supports d'expression fleurissent dans les jardins féconds du web. Si certains d'entre eux sont dédiés au dialogue (les fameux *chats*, par exemple), aux rencontres ou encore aux échanges de biens en tous genres (ce que l'on appelle le e-commerce), d'autres, tout aussi nombreux, sont consacrés à l'exposition de courts essais. Des sites sont même entièrement voués à la production-diffusion des connaissances. Tel est notamment le cas du site Wikipédia qui propose des articles spontanément rédigés par des internautes traitant de sujets variés, régulièrement augmentés, modifiés, corrigés, réactualisés. C'est avec un engouement et un optimisme non dissimulé que la « Charte sur la conservation du patrimoine numérique », adoptée à la 32^e session de la Conférence générale de l'UNESCO en date du 17 octobre 2003, évoque dans son article 9 le fait que ce patrimoine :

« [...] est propre à une culture, mais virtuellement accessible à tout un chacun dans le monde. Les minorités peuvent s'adresser aux majorités, les particuliers à un auditoire mondial ».

Philippe Breton souligne également que :

« Entre le producteur de savoir, de plus en plus multiple et éclaté, obéissant aux règles de la "conscience collective", et le consommateur, nul besoin d'intermédiaire » (Breton, 2000, p.66).

Elisabeth Eisenstein (1991) avait déjà relevé la façon dont les techniques matérielles d'impression et d'édition accrurent les actes créatifs, l'activité intellectuelle et scientifique. Dans le cas d'Internet, l'essor créatif semble plus flagrant encore que dans le cas de l'imprimerie, du fait de la disparition de ces fameux intermédiaires.

Certes, l'on ne peut que louer cet essor créatif qui souffle comme un vent de liberté sur tous ceux qui rêvaient en silence, jusqu'alors, de pouvoir s'exprimer. Cependant, un tel mode de fonctionnement laisse facilement entrevoir les dérives possibles du système. Car s'il est vrai que l'imprimerie ne garantit pas totalement la qualité des contenus publiés, ne serait-ce qu'à cause des enjeux commerciaux imposés par le lectorat pour lequel le principe de plaisir supplante parfois le désir de vérité et l'exigence scientifique, l'existence d'un filtre au travers des comités de lecture assure malgré tout une sorte de garde-fou. Sauf dans le cas bien particulier où la publication se fait à compte d'auteur, et dont le coût relativement élevé limite naturellement le nombre, la sélectivité draconienne qui règne dans le monde de l'édition permet d'écarter les imposteurs et fantaisistes en tous genres, de balayer les erreurs les plus grossières, de repousser les textes les moins pertinents.

L'ère numérique ouvre une voie inconnue en la matière : des auteurs sans visage se multiplient dans un quasi anonymat, les opinions, les idées, les hypothèses, bonnes ou mauvaises, circulent également sur le réseau. Internet incarnerait-il la forme paroxystique du dévoiement de l'espace public bourgeois, tel que Jürgen Habermas en a étudié les aspects ? On peut en effet y voir la démocratisation extrême d'un espace public organisé en réseau qui met la discussion, et même la production du savoir, à la portée de ceux qui n'en ont pas les compétences, là où l'exercice critique de la raison était jadis indispensable (elle inclut les individus capables de participer activement et efficacement aux débats, mais exclut ceux qui ne possèdent pas les compétences intellectuelles, rhétoriques ou culturelles indispensables aux discussions de cet espace⁵⁸) ?

Celui qui s'enquiert d'explorer un domaine qui lui est étranger *via* Internet est parfois désarçonné par le flot d'informations d'inégale valeur qui s'offre à lui par le truchement des moteurs de recherche, lesquels proposent pêle-mêle discours de

⁵⁸ Roger Bautier rappelle ainsi l'évolution progressive de l'espace public : « Habermas montre que le principe de publicité va se retourner contre la bourgeoisie. En effet, des couches non bourgeoises pénètrent peu à peu la sphère publique ; du coup, les libéraux favorables à l'opinion publique sont amenés à la condamner au nom du principe de publicité : pour eux, l'opinion publique risque d'exprimer simplement la domination des masses et des médiocres », « Habermas et le champ communicationnel », dans *Les Théories de la communication*, Paris, CinémAction, 1992 (p.88).

spécialistes et élucubrations sans queue ni tête, sublimes pages de poésie et véritables tissus d'immondices, récits de résistance sous l'occupation nazie, poignants témoignages de déportés juifs et thèses négationnistes, où Aristote côtoie Bernard-Henri Lévy et les phrases de Karl Marx les discours révolutionnaires de jeunes adolescents en pleine crise de puberté. Le site Wikipédia est à cet égard un exemple significatif des dévoiements observés, des inexactitudes se glissant souvent dans les articles publiés par de nombreux néophytes. Les conséquences peuvent se révéler désastreuses lorsque les internautes en quête d'informations ne font pas preuve d'une distanciation suffisante et accordent leur confiance à des sources dont la fiabilité est incertaine. Dans le cadre de soutenances de mémoires de fin d'études dans le second cycle de l'enseignement supérieur, nous eûmes personnellement l'occasion de constater les dégâts que peuvent provoquer une confiance mal placée dans ce genre de sites généralistes et dont le contenu est peu contrôlé. De naïfs étudiants, en effet, se contentèrent de citer, à l'appui de leur argumentation, des extraits tirés de Wikipédia en guise de notes de bas de pages et de références bibliographiques. Plus surprenant encore, un confrère médecin nous confia avoir un jour assisté à la soutenance d'une thèse de Doctorat en médecine dont l'auteur commit des bévues identiques qui entamèrent sa crédibilité et lui valurent les sarcasmes de ses pairs mais surtout des membres du jury.

Les effets dans le domaine de la recherche scientifique

La révolution numérique

Sans aller jusqu'à de tels extrêmes, qui trahissent un manque de lucidité et d'esprit critique évident, il semble indispensable de s'interroger sur les effets que cette production massive et numérisée du savoir peut avoir au niveau des professionnels de la recherche, c'est-à-dire de tous ceux, universitaires ou autres, qui ont fait de ce domaine le cœur de leur métier. Il va de soi que les effets observés sont d'une nature différente, du fait du public averti considéré utilisant le stock de connaissances disponibles sur le réseau, mais les impacts n'en sont peut-être que plus sournois, plus pernicious car précisément moins visibles et gagnant jusqu'aux modes de pensée et aux mécanismes mêmes de la recherche, créant ainsi de nouveaux réflexes par la mise en place et l'utilisation de nouveaux outils.

L'on ne peut que louer les avancées effectuées grâce au NTIC dans le cadre de la centralisation, du partage et de la mutualisation des travaux scientifiques, lesquels augmentent considérablement l'accessibilité au savoir mais aussi sa valorisation. Les réseaux informatiques des bibliothèques universitaires, notamment, ont grandement contribué à la réalisation de cette vaste mission. Créée en 1994, l'ABES (Agence bibliographique de l'enseignement supérieur) représente à cet égard un dispositif documentaire impressionnant. Grâce à sa base de données baptisée Sudoc, constituant un catalogue collectif des bibliothèques de l'enseignement supérieur qui fonctionne à partir du système Pica (logiciel WinBW), l'ABES permet non seulement une consultation en ligne du catalogue, mais également l'émission directe des demandes de documents *via* le PEB (prêt entre bibliothèques), voire un

visionnage immédiat du texte dans son intégralité. En 2001, l'Agence recensait 1 100 bibliothèques (plus 2 000 bibliothèques publiques ou privées du réseau Sudoc-PS), 8 millions de notices bibliographiques et 25 millions de documents (archives, manuscrits, thèses, ouvrages, périodiques...) localisés.

La BNF (Bibliothèque nationale de France), elle aussi, œuvre activement à la communication du patrimoine documentaire national, grâce à son catalogue BN-Opale Plus, qui offre des recherches simples et avancées, ainsi qu'à Gallica, sa bibliothèque numérique qui compte aujourd'hui 90 000 ouvrages numérisés (en mode texte ou en fac-similé restituant les détails des originaux), 80 000 images, ainsi que de nombreux supports audio-visuels, le tout décliné en collections thématiques et iconographiques. Notons que Gallica élargit d'ailleurs ses perspectives et évolue vers un programme européen multilingue intitulé BnuE (Bibliothèque numérique européenne), pour répondre aux ambitions du programme Google Print (Jeanneret, 2005). Enfin une base spécifique, appelée Mandragore, est également dédiée aux manuscrits enluminés détenus par la BNF mais aussi la Bibliothèque de l' Arsenal. L'apparition récente des liseuses sans fil, qui permettent d'acheter puis de lire des œuvres numérisées, a encore développé le phénomène. Pour le chercheur, comme pour tout internaute, les rapports à l'espace-temps sont profondément modifiés par ces innovations techniques. Le fait de pouvoir découvrir et lire des documents en ligne, sans qu'il soit nécessaire de se déplacer d'un lieu à un autre, engendre un gain de temps considérable.

À ce sujet, le conseiller d'État François Stasse parle d'une véritable « révolution numérique » du savoir, dans un Rapport au ministre de la Culture et de la Communication sur l'accès aux œuvres numériques conservées par les bibliothèques publiques, remis en avril 2005. Sans aller jusqu'à parler, comme ce conseiller d'État, d'une « démocratisation de l'accès à la culture », ce que l'imprimerie et surtout les bibliothèques avaient déjà largement réalisé par le passé, il est vrai que le procédé offre l'avantage de la vitesse, presque de l'ubiquité, en faisant fi des obstacles physiques et des barrières géographiques, le seul frein étant actuellement de nature juridique, concernant les droits d'auteur notamment, en France et dans d'autres pays⁵⁹. Bien que ce frein ne doive pas être sous-estimé, dans la mesure où les œuvres numérisables, ayant été publiées il y a plus de soixante-dix ans, n'épuisent pas la totalité du champ exploré par la recherche (laquelle s'appuie également sur les publications récentes et ce qu'il est convenu d'appeler l'actualité), l'expression « révolution numérique » ne nous semble pas exagérée, si l'on donne au premier terme le sens que Thomas Samuel Kuhn (1999) confère à cette acception, et en admettant que la modification du rapport espace-temps induit une modélisation originale, en rupture avec celles qui prévalaient jusqu'alors.

Vers une logique instrumentale du savoir ?

La dématérialisation des supports du savoir semblent donc n'offrir que des atouts : accessibilité accrue de la ressource, circulation et échanges, démultiplication... En outre, en ce qui concerne les manuscrits, le procédé de numérisation permet une

⁵⁹ Cf. la Directive européenne du 22 mai et sa transposition en droit français.

meilleure préservation, la consultation fréquente des originaux entraînant inévitablement leur lente détérioration. Toutefois, l'on est en droit de se demander si cette utilisation croissante du savoir numérisé n'a pas des conséquences préjudiciables, à long terme, sur le travail de recherche. En quoi cette utilisation peut-elle modifier le rapport du chercheur à son objet de recherche, ou à tout le moins aux supports du savoir ?

Tout d'abord en ce qu'elle introduit la notion de vitesse dans un domaine qui se caractérise généralement par un travail lent et rigoureux, dans lequel la patience, l'effort et la maturation de la réflexion représentent des vertus cardinales. Le gain de temps que les bibliothèques numériques et les liseuses, entre autres, engendrent en la matière est propre à transformer les attentes des chercheurs dès lors qu'ils s'accoutument à des résultats quasi immédiats en termes de recherche de l'information, notamment grâce aux catalogues collectifs et aux textes numérisés, présentant des indexations thématiques, des recherches par auteur et par mots clefs. Au-delà de la simple recherche d'informations, le traitement des contenus du savoir semble lui aussi subir une mutation identique, aux conséquences beaucoup plus dommageables. En effet, la possibilité technique d'opérer des balayages par mots clefs peut entraîner une exploitation parcellaire et superficielle des textes, la tentation étant grande de prendre connaissance des seuls extraits intéressant le sujet de recherche en cours, sans se soucier de ce qui précède et de ce qui suit.

Certes, cette problématique n'est pas nouvelle. Ivan Illich a bien montré, dans son ouvrage intitulé *Du Lisible au visible* (1991), que déjà au XII^e siècle, bien avant même l'apparition de l'imprimerie, une tendance similaire se dessinait à l'époque de la scolastique, le livre se dotant alors d'une architecture favorisant une lecture moins linéaire, plus segmentaire. La Renaissance, elle aussi, vit se multiplier les recueils d'extraits de livres, qui invitent à une exploitation fragmentaire des textes, atténuant le mode de la lecture suivie et séquentielle. Cependant, le degré de non-linéarité ne peut être maximal avec les livres traditionnels, et plus largement les supports papier, car les classements en chapitres, titres et sous-titres ne livrent que des indications au lecteur, lequel se trouve alors dans l'obligation de parcourir une grande partie des ouvrages, sinon leur totalité, afin de ne pas passer à côté de passages essentiels. Force est de constater que ce genre de navigation fragmentaire, considérant le document comme un simple réservoir d'informations auxquelles on peut accéder directement, c'est-à-dire en faisant l'économie de prendre connaissance de la totalité du texte, s'est accéléré grâce aux possibilités accrues offertes par les nouvelles technologies. Le chercheur numérique est ainsi tenté de devenir un lecteur zappeur, papillonnant de textes en textes, de phrases en phrases, en quête des indispensables arguments susceptibles d'étayer ses thèses, sans égard ni respect pour la pensée globale de l'auteur et la cohérence du document lui-même. Atomisé, fragmenté, disséqué, ce dernier perd alors en intégrité, n'étant plus qu'un simple contenant d'indices, de preuves et de références, au service d'un esprit avide de rapidité, préoccupé d'efficacité. Ce basculement, rendu possible par les nouvelles technologies, est d'autant plus susceptible d'advenir qu'il se trouve culturellement appuyé, la rentabilité étant devenue l'un des pivots de la société moderne.

L'on voit donc qu'il serait vain d'incriminer le seul progrès technologique et de cantonner ce phénomène à une causalité de type linéaire, comme le veulent

certaines approches médiologiques simplificatrices. Il s'agirait plutôt d'une convergence malheureuse, la culture – ou ce que l'on baptise populairement les "mentalités" – offrant des prédispositions, et la machine, quant elle, actualisant des inclinations qui eussent pu demeurer virtuelles sans leur capacité à rendre concrètes les potentialités humaines. Quelles que soient les causes de cette tendance, l'on peut craindre que le travail du chercheur, faisant de plus en plus appel aux ressources numériques, ne s'enferme dans une approche instrumentale, ustensilaire du savoir (« non-conviviale », pourrait-on dire en empruntant à la terminologie d'Ivan Illich (1973), délaissant ainsi progressivement le plaisir nourrissant et l'acte gratuit de la lecture au profit d'une culture du résultat de plus en plus prégnante et exigeante en termes de comportements actifs/réactifs. Ce scénario paraît d'autant plus probable que les chercheurs, relevant majoritairement de la Fonction publique, seront tôt ou tard sommés de participer à la grande réforme de l'État entreprise dans ce domaine (à travers la LOLF – Loi organique relative aux lois de finances – notamment). L'inculcation d'une culture de résultat (déjà mise en place à travers l'AERES, l'évaluation des laboratoires de recherche et des revues), conjugué à cet autre terrain favorable que représente Internet, pourrait décupler et accélérer les effets d'une mutation annoncée...

L'industrialisation a bien gagné des secteurs où on l'attendait le moins, à savoir le monde de l'art, et plus largement le monde de la culture dans son ensemble, dont Adorno et Horkheimer (1976) ont analysé les divers aspects. Pourquoi ne gagnerait-elle pas progressivement le domaine de la recherche, qui fait partie intégrante de la culture ? Dans une perspective certes différente, les penseurs de l'économie de la connaissance, J.A. Schumpeter notamment, avaient déjà souligné que la croissance des activités immatérielles et la constitution de stocks de connaissances par les firmes avaient des conséquences organisationnelles majeures. Fritz Machlup (1962) montra à sa suite que la connaissance n'est plus exogène à l'économie. Ce constat peut faire supposer une porosité, à plus ou moins long terme, entre le monde jadis préservé des chercheurs, vivant dans les sphères éthérées de la pensée, et la frénésie mercantile qui anime la société dite de consommation. Si la pensée elle-même devient assimilable à un bien de consommation, on peut le redouter. Pierre Lévy déclare ainsi dans *World Philosophie* que « l'argent devient une unité de mesure épistémologique », et prophétise qu'un jour, « il n'y aura plus de différence entre la pensée et le *business* », car « l'argent récompensera les idées qui feront advenir le futur le plus fabuleux, le futur que nous déciderons d'acheter ». La mutation suprême consistera donc peut-être à n'envisager la recherche que sous l'angle de la valeur marchande du savoir élaboré et à l'orienter de manière systématique vers des pensées « rentables ».

Comme on le voit, la réflexion épistémologique doit s'interroger sur d'autres formes de bouleversements, ayant trait cette fois-ci non pas tant à l'utilisation du savoir qu'à la constitution même de ce savoir. Ainsi en est-il de Philippe Breton, qui remarque ainsi, sur un tout autre plan :

« Les textes qui circulent sur Internet, censés être potentiellement porteurs du "savoir mondial", sont de plus en plus fragmentés – pour répondre aux exigences de l'interactivité – et de moins en moins référencés. Cette tendance semble se reporter aussi sur les auteurs issus du milieu des nouvelles technologies de l'information, qui n'hésitent plus, comme Pierre Lévy, à écrire

un livre tout entier, où l'influence directe de nombreux auteurs est bien visible, sans pratiquement aucune citation, référence ou note. Le principe est sans doute que, pour que les idées soient "ouvertes" et circulent le plus librement, il n'est plus nécessaire de les affubler du "boulet" que constituerait la mention de leurs auteurs » (Breton, 2000, p.60).

Et l'auteur de renchérir :

« Cette révolution ne concernera pas uniquement les lieux d'où est dispensé le savoir, mais les savoirs eux-mêmes, transformés du fait d'être "en ligne", à moins que cette mise sur le réseau ne soit le prétexte à des changements plus profonds. Les représentations du savoir, ainsi conditionné et formaté au sein d'une unique dimension informationnelle, le rapprochent d'un idéal encyclopédique, où des unités séparées sont combinables et recomposables à l'infini » (Breton, 2000, p.65).

Le savoir pourrait donc subir des transformations radicales du fait d'une volonté – consciente ou inconsciente – visant à les couler dans le nouveau moule que constitue Internet, support d'information et de communication privilégié. Pour s'en convaincre, il suffit de considérer les règles en vigueur dans certaines revues scientifiques numériques. La charte à l'attention des auteurs diffère souvent des chartes prévues pour les revues publiées sous forme de fascicules (notes de bas de pages extrêmement limitées et renvoyées en fin d'article, par exemple).

La numérisation impacterait donc sur sa mise en forme et, partant, par un phénomène d'interaction, sur son contenu même. Elisabeth Eisenstein (1991) avait déjà révélé que les techniques d'inscription de la pensée modifient la pensée elle-même, comme le prouve aujourd'hui encore, et peut-être plus que jamais, le réseau Internet, dont on peut supposer qu'il est en passe de créer une « pensée numérique », de même que l'écriture a engendré une « raison graphique »...

Références bibliographiques

Adorno et Horkheimer, *La Dialectique de la raison. Fragments philosophiques*, Paris, Gallimard, 1976.

Breton Philippe, *Le Culte de l'Internet. Une menace pour le lien social ?*, Paris, éditions La Découverte, 2000.

Eisenstein Elisabeth, *La Révolution de l'imprimé dans l'Europe des premiers temps modernes*, Paris, La Découverte, 1991.

Fontaine Laurence, *Histoire du colportage en Europe. XVe - XIXe siècles*, Paris, Albin Michel, 1993.

Goody Jack, *La Raison graphique*, Paris, éditions de Minuit, 1979.

Havelock Eric, *Aux Origines de la civilisation écrite en Occident*, Paris, Maspéro, 1981.

Illich Ivan, *Du Lisible au visible. La Naissance du texte, un commentaire du Didascalicon de Hugues de Saint-Victor*, Cerf, 1991.

Illich Ivan, *La Convivialité*, Paris, Seuil, 1973.

Jeanneret Jean-Noël, *Quand Google défie l'Europe, plaidoyer pour un sursaut*, Paris, Fayard, collection « Mille et une nuits », 2005.

Kuhn Thomas-Samuel, *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, collection « Champs », 1999.

Lazar Judith, *Sociologie de la communication de masse*, Paris, Armand Colin, collection « U » série « Sociologie », 1991.

Lévy Pierre, *La Machine Univers. Création, cognition et culture informatique*, Paris, Seuil, 1992.

Lohisse Jean, *Les Systèmes de communication. Approche socio-anthropologique*, Paris, Armand Colin, 1998.

Machlup Fritz, *The Production and distribution of knowledge in the US*, Princetown, Princetown University Press, 1962.

Mc Luhan M., *La Galaxie Gutenberg*, Paris, Mame, 1967.

Proulx Serge et Philippe Breton, *L'Explosion de la communication. Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*, Paris, La Découverte, 2005.

Toffler Alvin, *La Troisième vague*, Paris, Denoël, 1984.