

## La notion de rapport au savoir : origines et problématiques

Bernard Charlot

La vie est une aventure – avec des imprévus, de l'inattendu, des rencontres. Mais cette aventure est rarement l'effet de complets hasards. Quand on y réfléchit, apparaissent des logiques qui font que ces rencontres inattendues étaient possibles ; on ne rencontre pas n'importe qui, n'importe où, n'importe quand. Le GFEN a reçu de l'extérieur la notion de rapport au savoir, par mon intermédiaire, au début des années 80, mais, d'une certaine façon, cette notion fait partie de son ADN, tout au moins implicitement.

La question du rapport au savoir est aussi ancienne que la philosophie. "Connais-toi toi-même", conseillait déjà Platon, et Descartes validait l'évidence des idées claires en partant de la coïncidence entre "je pense" et "je suis". Si la question est ancienne, la notion est plus récente. Elle apparaît pour la première fois, semble-t-il, chez Lacan, en 1960, dans une conférence où il critique l'idée d'unité du sujet et pose le rapport au savoir comme élément constitutif de ce sujet. La notion a donc partie liée, dès l'origine, avec la psychanalyse, la question du sujet et celle du désir. Elle a partie liée, également par une autre voie, avec la sociologie, la question de l'école et celle des inégalités sociales face à l'école. Elle apparaît en effet, sous des formes voisines, chez Bourdieu – d'une façon indépendante de Lacan. Dans *La Reproduction*, en 1970, Bourdieu et Passeron utilisent les expressions « rapport au langage », « rapport au langage et au savoir », « rapport à la culture ». La notion était d'ailleurs déjà implicite dans *Les Héritiers*, en 1966. La façon dont les élèves se rapportent à l'école et au savoir, transmise par leurs familles, est fondamentale dans la reproduction des inégalités sociales dans l'école et par l'école. Par ailleurs, la notion de "rapport à..." est centrale chez Marx et amplement reprise par Althusser dans les années 70 – et, dans ces années 70, Marx est une référence fondamentale pour le GFEN et pour moi.

Si la question est ancienne et si la notion apparaît au début des années 60 en psychanalyse et au début des années 70 en sociologie, la problématique du rapport au savoir naît vraiment en sciences de l'éducation, à partir de la fin des années 70. Elle est

développée par moi-même et l'équipe ESCOL<sup>1</sup>, que je fonde à l'université Paris 8, dans une perspective socio-anthropologique, et par Jacky Beillerot et le CREF<sup>2</sup> de l'Université Paris X, dans une perspective psychanalytique. Plus tard, Chevallard posera la question dans une perspective didactique, à partir de l'idée de transposition didactique (qui vient elle-même de la sociologie, puisqu'elle a été originellement proposée par Michel Verret, qui était sociologue).

La question fondamentale de Beillerot est celle du désir, la mienne est celle de l'inégalité sociale face à l'école. Nous sommes donc, d'une certaine façon, des héritiers de Lacan et de Bourdieu. Mais, en fait, la situation théorique est beaucoup moins sommaire que ce qui apparaît quand, souvent, on présente d'un côté Charlot, ESCOL et la sociologie et, de l'autre, Beillerot, le CREF et la psychanalyse. La problématique du rapport au savoir se développe en sciences de l'éducation, avec deux caractéristiques propres à cette pluri-discipline et absentes chez Lacan et chez Bourdieu : interdisciplinarité et intérêt pour ce qui se passe dans les salles de classe. Dans ces années 70-80, je suis plutôt sociologue, c'est vrai, mais je viens de la philosophie (où j'ai aussi étudié la psychanalyse), je m'intéresse également à la question du désir à travers celle de la mobilisation de l'élève pour apprendre et, de 1973 à 1987, je suis professeur d'école normale, très souvent dans les classes. Beillerot est plutôt du côté de la psychanalyse, c'est vrai, mais il est formé en Histoire, n'est pas psychanalyste et s'intéresse beaucoup à la formation des adultes et à la question sociale ; il est d'ailleurs issu du groupe Desgenettes de sociopsychanalyse, autour de Gérard Mendel. En outre, nous sommes ou avons été tous deux actifs militants syndicaux (lui, du SGEN ; moi, du SNESup puis du SGEN) et avons dirigé ensemble (et avec une grande complicité), comme président et vice-président, de 1990 à 1996, l'Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'éducation (AECSE). Les équipes de recherche que nous avons créées et pilotées ne permettent pas non plus de diviser la question du rapport au savoir entre question sociologique d'une part, et question psychanalytique d'autre part. À ESCOL, Jean-Yves Rochex, qui m'a tôt rejoint, a des intérêts théoriques liés à la psychanalyse. Au CREF, Nicole Mosconi a de fortes préoccupations féministes. En fait, la différence entre ESCOL et le CREF est également interne à la psychanalyse. Je l'ai

---

<sup>1</sup> Éducation, Scolarisation et Collectivités locales, équipe que j'ai créée en 1987 pour travailler sur la question du rapport au savoir et celle des ZEP. Après mon départ au Brésil, en 2003, E. Bautier et J.Y. Rochex ont transformé ESCOL en "Éducation et Scolarisation". Personnellement, je regrette ce changement de nom, qui referme l'école sur elle-même.

<sup>2</sup> Centre de Recherche en Éducation et Formation.

découvert lorsque, lors d'une des rares occasions au cours desquelles Beillerot et moi avons parlé de rapport au savoir (nous parlions surtout des urgences de notre militantisme commun), il m'a dit, sur un ton qui n'était pas vraiment élogieux : "tu es lacanien". Ce qui m'a poussé à aller y voir de plus près et, effectivement, je suis plutôt lacanien (héritier de Hegel à travers Marx – et donc considérant que le sujet est *immédiatement* social), alors que le CREF est plutôt freudien, ce qui est très net chez N. Mosconi, qui pose la question d'une socialisation d'un sujet d'abord pensé en termes de pulsions, hors social.

Si j'insiste un peu sur ces éléments historiques, ce n'est pas seulement pour répondre à ce que j'ai entendu de la demande de Jean et Jacques Bernardin, c'est aussi parce que cette histoire renvoie à des enjeux problématiques fondamentaux. Poser la question du rapport au savoir, c'est refuser de séparer, d'un côté la question du social et, de l'autre, la question du sujet. C'est sans doute pour cela que cette problématique n'a été développée ni par la psychanalyse ni par la sociologie, car elle avait besoin de la rencontre des deux questionnements. Ce n'est sans doute pas un hasard, non plus, si le GFEN a été créé par un *psychologue*, qui était aussi un *militant* politique communiste, Henri Wallon. La reproduction des inégalités sociales à l'école est certes un effet des structures et pratiques sociales et scolaires, mais elle passe par les différences de rapports à l'apprendre, au savoir, à l'école. "Symétriquement", le désir de savoir, le désir d'apprendre telle ou telle chose, ne tombe pas du ciel, il se construit dans une histoire singulière qui est aussi une histoire sociale. Personne ne naît paresseux ; nos enfants et nos élèves apprennent la paresse au cours de leur vie, en particulier à l'école. Personne ne naît aimant ou détestant les mathématiques ; c'est l'école qui nous apprend à les aimer ou à les détester.

En outre, je pense, pour ma part, que la rencontre de la psychanalyse (ou, plus généralement, de la psychologie) et de la sociologie n'est pas suffisante pour comprendre le rapport à l'école et au savoir.

D'une part, apprendre a un objet et il faut donc, toujours, poser la question épistémique (apprendre, c'est faire quoi ?) – au-delà de la question méthodologique (comment on fait ?). Apprendre, cela peut être apprendre à faire, ou à se comporter dans des relations, ou apprendre un contenu intellectuel, mais c'est toujours apprendre quelque chose. Il existe une sorte d'emboîtement des questions, depuis le rapport à l'apprendre, puis le rapport au savoir (qui est une forme spécifique de l'apprendre), puis le rapport à telle ou telle forme du savoir (le rapport à la poésie n'est pas semblable au

rapport aux mathématiques). Je pense que quand on travaille avec des élèves, il faut prendre en compte ces trois niveaux. De ce point de vue, je constate que, historiquement, il s'est produit un étrange cousinage entre la réflexion sur le rapport au savoir et... les mathématiques. Je ne sais pas exactement pourquoi – même si j'ai quelques pistes. Mais c'est un fait, constatable historiquement chez Platon ou Descartes, plus récemment dans l'intérêt de Lacan pour la topologie ou, plus récemment encore, dans les équipes ESCOL et CREF. J'ai écrit sur les mathématiques dans les années 70, notamment un texte sur les contenus non mathématiques de l'enseignement des mathématiques que, en regardant dans le rétroviseur, je comprends être un texte pré-rapport au savoir. Au CREF, Claudine Blanchard-Laville et Françoise Hatchuel sont, à l'origine, professeures de mathématiques. Ce n'est donc sans doute pas par hasard que l'intérêt de la didactique pour la notion de rapport au savoir soit venu de la didactique des mathématiques, en particulier avec Chevallard, mais aussi avec Brousseau, dont la notion de "contrat didactique" pose, selon moi, une question de rapport au savoir. Quant au GFEN, tout le monde connaît l'importance d'Odette Bassis, professeure de mathématiques, dans l'histoire contemporaine du mouvement.

D'autre part, si le rapport au savoir renvoie toujours, à la fois, à l'identité du sujet et à sa position et son activité sociales, se pose, à mon sens, le problème de l'intégration des trois questions : épistémique, identitaire et sociale. Soulever l'une amène inévitablement à rencontrer les deux autres. Certes, la didactique, la psychologie ou la sociologie peuvent décider de ne s'occuper que de l'une de ces questions, dans la mesure où la science a le droit de définir son objet en le découpant au sein de la réalité. Mais le professeur ne peut pas découper son objet – ni la recherche sur l'éducation, quand elle a le souci de parler avec les professeurs. Leur objet, c'est l'élève, qui est indissociablement un apprenant, un sujet singulier et le membre d'une société et de groupes sociaux et culturels. La question de fond est la question anthropologique : en fin de compte, qu'est-ce qu'un homme (ou une femme) ? Qu'est-ce que cet être étonnant qui, tout à la fois, est irréductiblement singulier (personne, pas même un éventuel jumeau, n'est moi), fondamentalement social (si je n'avais pas été élevé dans un milieu social, je ne saurais pas parler, ni même marcher sur deux jambes) et, dans le tout petit moment qu'il occupe sur la scène du monde, n'est jamais qu'un exemplaire éphémère, parmi beaucoup d'autres, de l'espèce Sapiens ? C'est la question qui m'a occupé ces quatre dernières années.

Si je fais un rapide bilan personnel, en m'en tenant à l'essentiel, je suis parti de deux questions.

Premièrement (ou deuxièmement – il n'y a pas de chronologie), pourquoi existe-t-il une inégalité sociale face à l'enseignement des mathématiques ? Quand il s'agit du français ou de l'histoire, je peux comprendre, au moins apparemment : c'est l'effet d'une "influence" familiale (du "capital culturel" qu'elle transmet). Mais en mathématiques ? On ne discute pas de mathématiques à la table familiale. Il faut chercher une autre réponse.

Deuxième question : la sociologie a prouvé l'inégalité sociale face à l'école, certes, mais alors qu'est-ce que moi, issu d'une famille populaire, je fais là, expliquant "la reproduction" à des étudiants de l'université Paris 8 plus souvent enfants de migrants que fils de notaires ? Eux et moi sommes hors normes statistiques, preuves vivantes des limites de la théorie de la reproduction. Il faut rendre compte, *à la fois*, des régularités statistiques qui prouvent les inégalités sociales face à l'école et des réussites scolaires atypiques mais pas exceptionnelles de certains enfants de familles populaires – ou des échecs d'enfants de familles favorisées.

Ma réponse à ces deux questions a été la théorie du rapport au savoir (ou, tout au moins, l'ébauche d'une théorie). En fin de compte, l'échec ou la réussite à l'école ne sont pas l'effet *direct* de l'origine sociale, mais celui de la mobilisation ou de la non-mobilisation scolaire ; ce n'est pas parce qu'on est fils d'ouvrier qu'on échoue à l'école, mais parce qu'on n'étudie pas suffisamment ou parce qu'on n'y comprend rien et qu'on finit par renoncer. Et si le fils de famille favorisée n'étudie pas, lui aussi échoue. Mais la question ne doit pas être pour autant vidée de sa dimension sociale et transformée en perspective individualiste et moralisante sur "le mérite". Elle est simplement déplacée : pourquoi les enfants de milieux populaires ont beaucoup plus de difficultés pour se mobiliser dans les apprentissages scolaires (pour étudier) ? Et pourquoi, malgré tout, certains y parviennent ? C'est sur ce point que les recherches sur le rapport au savoir produisent des éléments de réponses très éclairants, comme le montrent aujourd'hui de multiples recherches internationales, dans des pays aussi différents que la France (ou la Belgique, la Suisse, la Grèce), le Brésil (ou l'Argentine, l'Uruguay), le Canada<sup>3</sup>. Seul étudie qui y trouve un sens et une forme de plaisir. Cela n'exclut pas l'effort ; on n'apprend pas sans effort, mais l'effort lui-même peut être source de plaisir. Ce qui est

---

<sup>3</sup> Malheureusement, la France reste très centrée sur elle-même, ignorant les recherches dans d'autres pays, en particulier quand elles ne parlent ni français ni anglais.

infernale, c'est l'effort pour apprendre ce qui ne fait pas sens – situation quotidienne de dizaines de millions d'élèves à travers le monde.

Pour comprendre ce rapport à l'apprendre, au savoir et à l'école, je pense qu'il est très important de prendre en compte l'hétérogénéité des formes de l'apprendre<sup>4</sup> : le "savoir", au sens scolaire et intellectuel du terme, n'est qu'une des formes de ce que l'être humain doit apprendre et il y a des phénomènes de concurrence entre les formes de l'apprendre. Du point de vue de l'élève – et c'est ce point de vue qui décide de sa mobilisation ou non dans les apprentissages scolaires - il est parfois plus utile et plus désirable d'apprendre à être un bon trafiquant de drogue que d'apprendre à résoudre les équations du second degré.

Tout au long de ces années, j'ai continué à réfléchir sur la question de l'homme et ai évolué sur ce point. En 1976, dans *La Mystification pédagogique*, je montrais comment les pédagogies fondées sur une théorie de la nature humaine, qu'elles soient "traditionnelles" ou "nouvelles", ignoraient et masquaient le fait fondamental de l'inégalité sociale face à l'éducation. Mais le néolibéralisme dominant a produit une situation que je n'attendais pas : aujourd'hui, il n'est même plus nécessaire de masquer l'inégalité par des constructions idéologiques, cette inégalité s'affirme à visage découvert et sans honte. Qui en a les moyens achète pour ses enfants ce qui leur permet d'accéder à des positions scolaires et sociales dominantes (grandes écoles, Harvard, stages à l'étranger etc.) et cette inégalité ne scandalise plus, donc il n'est plus nécessaire de la camoufler par des constructions idéologiques sur la nature humaine. De sorte que j'en suis venu à penser, contre ce cynisme et "réalisme" social néolibéral, qu'il fallait de nouveau, en pédagogie, poser la question de l'homme. Mais comment le faire sans retomber dans les pédagogies idéologiques de la nature humaine ? Je suis allé voir du côté des philosophies qui refusent l'idée de nature humaine (en particulier Heidegger et ses héritiers) et du côté de la paléanthropologie, qui entreprend de penser scientifiquement cette aventure improbable qui a produit Sapiens, après plusieurs autres

---

<sup>4</sup> Mon insistance sur cette hétérogénéité a fait clivage au sein d'ESCOL, J.Y Rochex et E. Bautier défendant une forme plus "classique" de définition du savoir. Ce qui, chez E. Bautier, a été aggravé par une différence entre l'implicite et l'explicite qui, intéressante chez Basil Bernstein, devient chez elle une inquiétante fixation théorique, qui va jusqu'à dévaloriser les tentatives d'éducation nouvelle. Je pense que la non-acceptation de l'hétérogénéité des formes de l'apprendre a conduit ESCOL à abandonner, de fait, les recherches sur le rapport au savoir après mon départ au Brésil. L'épicentre de ces recherches est aujourd'hui le continent américain : Brésil, Canada, Argentine. Moi-même, depuis 2003, ai beaucoup publié au Brésil, en portugais, y compris des livres, et peu en France, sauf récemment.

espèces ou sous-espèces humaines. Ce qui est l'objet de mon livre le plus récent : *Éducation ou barbarie* (Pour une anthropo-pédagogie contemporaine).

Au cours de cette longue histoire (quarante-quatre ans ont couru entre mon premier livre et le plus récent), il y a eu un moment de cheminement avec le GFEN - un moment important, car c'est celui où mûrissait l'idée de rapport au savoir. Après la publication de *La Mystification pédagogique*, le GFEN m'a invité à faire une conférence et j'ai ainsi rencontré Henri et Odette Bassis, Jean et Jacques Bernardin et d'autres militants historiques du mouvement. Les convergences étaient fortes. La première phrase de *La Mystification pédagogique* est "L'éducation est politique" et le GFEN ne faisait pas mystère de son engagement politique, en compagnonnage critique avec le Parti Communiste<sup>5</sup>. Le mot d'ordre prédominant du GFEN était à l'époque "L'auto-socio-construction du savoir" et, bien que je ne sois pas vraiment un fana des mots d'ordre, la convergence avec la notion de rapport au savoir est évidente. Cela a conduit, en particulier, à un texte que Henri Bassis m'avait demandé pour le livre qu'il organisait (*Quelles pratiques pour une autre école*, 1982). Ce n'est pas le premier texte où je parle de rapport au savoir, j'utilisais déjà l'expression dans des textes de 1979, mais cela m'a donné l'occasion d'approfondir la question dans un dialogue avec des militants pédagogiques. Ce texte s'intitule "Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ?". Ce n'est pas moi qui ai choisi ce titre, c'est Henri. Si je l'avais choisi, je crois que j'aurais plutôt opté pour "Je ne peux pas être ouvrier comme papa, alors il me faut apprendre". Mais j'assume le titre choisi par Henri, que je n'allais pas contester, par grand respect pour lui – et par prudence... En outre, l'idée que l'on peut changer sa vie par l'école, Henri Bassis l'a défendue pendant des dizaines d'années par son militantisme même. Le GFEN a reçu de la recherche universitaire la notion de rapport au savoir (par moi et par J.Y. Rochex), mais elle aurait pu naître au sein du GFEN car elle est très pertinente pour caractériser son projet et ses pratiques. Je suis donc très heureux que Jean et Jacques Bernardin m'aient donné une occasion de rendre les couleurs de la vie à ce moment de mon histoire, en me demandant ce texte sur les origines et l'histoire de la construction du concept de rapport au savoir.

Bernard Charlot

---

<sup>5</sup> Moi-même n'étais pas et n'ai jamais été membre d'un parti politique, qui m'aurait rapidement expulsé pour indiscipline si j'y étais entré... Mais j'ai été Conseiller municipal de Saint-Denis, où j'ai habité jusqu'à mon départ au Brésil, et je suis un des fondateurs du Forum International de l'éducation de Porto Alegre.

