

Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Octobre 2009

Rapport au savoir, métier d'élève, sens du travail scolaire : à quoi renvoient ces trois concepts, et en quoi nous aident-ils à lire, penser, exploiter ou aménager des situations éducatives (complexes). Partons d'un exemple, puis voyons comment l'analyser.

A la salle de gymnastique, il faut courir dix minutes au début de la leçon. C'est une manière de s'entraîner à la course de fond qui est enseignée et évaluée (donc notée), à Genève, au cycle d'orientation. Certains élèves y parviennent mieux que d'autres. Ceux qui souffrent de surpoids « souffrent » particulièrement. Ils ont le droit de marcher si cela ne va pas, mais ils font tous l'effort, soit de le faire sur un rythme soutenu, soit d'être accompagnés de camarades qui les encouragent à ne pas fléchir. Les élèves ne semblent pas se plaindre de la situation, mais l'étudiante qui en rend compte se demande tout de même « que faire face à de telles différences ? » Elle va jusqu'à suggérer une réponse en ajoutant : « Doit-on réellement appliquer le même 'traitement' à ces élèves qu'aux autres ? »



En effet : faut-il imposer la même course à tous, quelle que soit leur corpulence ? Et faut-il noter leur performance, comme on note le nombre de fautes d'une dictée ou la qualité d'une dissertation ? Cela pose la question de ce qu'il faut évaluer à l'école. Donc celle de ce qu'il faut apprendre en amont. Quels savoirs sont en jeu dans la situation ? Autrement dit : quel *rapport au savoir* entretient-elle ? Que demande-t-elle aux élèves de faire, de réaliser comme tâches, d'exercer comme *métier* ? Quel est le *sens du travail scolaire* demandé ? Passons les trois concepts en revue avant de les mobiliser pour analyser la situation. Faisons-le en partant du travail pour remonter vers le métier d'élève et le (rapport au) savoir à apprendre *in fine*.

1. Le sens du travail scolaire

Un chevalier errant rentrait chez lui. Au détour du chemin, le voilà dans une carrière à ciel ouvert où travaillent plusieurs centaines d'ouvriers. Au premier qu'il croise, il demande : « Que fais-tu là, brave homme ? » « Tu le vois, je casse des cailloux » lui répond l'intéressé en maugréant. Au second, il demande à nouveau : « Que fais-tu, mon ami ? » « Je travaille pour nourrir ma famille, cela n'a rien d'étonnant. » Il voit alors un troisième, à qui il pose la même question : « Et toi, que fais-tu ici ? » « Je bâtis une cathédrale ! » répond l'homme en souriant.

Ces trois carrières font le même travail, mais on peut dire qu'ils lui donnent un *sens* différent. Les psychologues utilisent ce concept pour signifier le degré de concordance entre le *but des actions humaines* et les *mobiles de l'activité* à laquelle ces actions se réfèrent. Casser une pierre est une action : elle est très aliénante si le mobile de l'activité (le concassage de la carrière) est simplement de passer le temps (comme on peut le faire dans un pénitencier). La même action gagne en crédit si elle s'inscrit dans le projet de nourrir sa famille. Elle peut devenir pleine de sens si l'on a le sentiment de contribuer à une grande œuvre, même modestement. On peut donc élargir la question : lorsqu'ils travaillent à l'école, quels sont les élèves qui ont le sentiment d'être au bain, et ceux qui s'émerveillent au contraire de ce qu'ils produisent, eux seuls ou collectivement ?

En classe, chercher un mot dans le dictionnaire est une action. Le fait-on parce qu'il faut le faire ? Parce que cela permet d'apprendre le français qui aidera à trouver un beau métier ? Parce que la classe écrit un roman qu'elle sera fière de publier ? À exercice constant, sens différents. Pas seulement lorsque les activités changent, mais aussi – dans la même activité – parce que tous les élèves ne l'interprètent pas de la même façon. Comme le dit **Perrenoud** (1995, p. 162), le sens n'advient pas mécaniquement. « Il se construit, il n'est pas donné d'avance. Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation. »¹ Les élèves ont un rapport subjectif au travail qu'ils doivent faire. Ils ne vivent pas tous de la même façon le *métier* qu'ils doivent assumer.

2. Le *métier* d'élève

Le concept de *métier d'élève* a été élaboré par les sociologues pour signifier deux choses principalement : 1. À l'école, un travail est à faire ; il y a donc des opérations à réaliser, un engagement subjectif nécessaire, des règles à respecter, des compétences à avoir pour répondre aux attentes du maître-contremaître. 2. L'élève n'est bien sûr pas un travailleur comme un autre : il ne touche pas de salaire, puisqu'il ne vient pas en classe pour produire des richesses, mais pour se *produire lui-même*, en apprenant ce qui lui permettra de grandir et de développer son intelligence.

Cette deuxième caractéristique n'invalide pas le concept, mais lui donne la valeur d'une métaphore paradoxale : l'élève n'est pas un salarié, mais il tire sa subsistance de sa condition d'écolier. On sait par exemple qu'à Genève, les parents doivent assister financièrement leurs enfants si ceux-ci étudient jusqu'à 25 ans. On sait aussi que les bonnes notes sont souvent récompensées d'une pièce d'argent, ou que la France polémique en ce moment parce qu'un lycée veut lutter contre l'absentéisme par des incitations pécuniaires. Ces faits marginaux ne font pas des enfants ou des adolescents des « appreneurs professionnels », mais ils illustrent à leur façon que « tout travail mérite salaire » et que la condition d'élève peut être vécue comme un métier *même et surtout* si ce n'est pas l'idéal dont on pourrait rêver. L'idée évoque une situation objective, pas une *norme* qu'il faudrait admettre ou imposer.

Dubet & Martucelli (1996, pp. 86-87) disent par exemple : « L'école est à la fois l'apprentissage d'une règle impersonnelle et d'une vie collective, et celui d'une compétition latente entre tous les élèves. (...) Cette pression est d'autant plus forte que les écoliers commencent à croire fortement à l'idée selon laquelle la réussite sanctionne le travail : à

¹ Pour Perrenoud, il le fait d'autant mieux que l'enseignant offre des occasions de penser ces questions par la métacommunication (parler de ce qui se parle dans la classe), l'élaboration d'une culture commune et d'un contrat clair (mettre en place des règles lisibles et centrées sur l'apprentissage), la négociation (participation des élèves aux décisions), la multiplication des entrées et des moteurs (diversification des situations et des méthodes).

effort égal, réussite égale. (...) Tout est affaire de volonté et de travail : ‘*En faisant des efforts, on peut réussir... Si t’as pas la volonté, tu peux pas réussir...*’ (...) Mais, comme c’est toujours le cas dans ce type d’affirmation, le point obscur reste le cas des élèves ‘qui travaillent et qui ont des mauvaises notes, ils sont complètement démoralisés’. » À quoi **Charlot, Bautier & Rochex** (1992, pp. 206-211) ajoutent : « L’optimisme des élèves en difficultés : (...) puisqu’ils font ce que l’on dit de faire, un niveau des gestes, cependant, davantage qu’au niveau des activités cognitives qui, elles, ne se laissent ni voir, ni aisément expliquer, ils sont ou plutôt seront forcément de bons élèves. Comme ils ont le sentiment de bien faire, de faire ce qu’il faut, ce qu’ils ont à faire, il savent forcément tout ce qu’il y a à apprendre ou le sauront. (...) Apprendre, c’est satisfaire aux exigences de l’école, mais (...) le savoir n’a pas d’existence concrète au présent. »

Il est donc essentiel de considérer le concept de métier d’élève, non comme une *prescription* à suivre, mais comme la description *critique* de ce qui peut se passer dans l’esprit et le comportement des enfants socialisés à et par l’école (et de leur enseignants, de leurs parents, etc.). La recherche et l’expérience des praticiens montrent par exemple que les élèves en difficulté sont ceux qui prennent la rhétorique du travail et de l’effort le plus au sérieux. « *Travaille plus ! Fais un effort ! Fais tes devoirs ! Donne-toi de la peine ! etc.* » Ces conseils des adultes ne sont pourtant guère productifs pour les enfants qui ne comprennent pas ce qu’ils doivent apprendre, qui ne trouvent pas de sens aux savoirs enseignés, qui persistent dans des stratégies qui ont échoué. Il faudrait les aider, non à faire *plus sérieusement* leur métier, mais à le faire *autrement*. Par exemple en cherchant comment *s’organisent* les tables de multiplication ou le vocabulaire allemand plutôt qu’en mémorisant, sans en comprendre les règles sous-jacentes, des séries de calculs ou des listes de mots.

Là où les élèves en difficulté pensent à travailler, les autres cherchent surtout à apprendre. Là où les premiers voient des tâches à effectuer, les seconds débussent les savoirs à s’approprier. Le rapport au métier d’élève, le sens que l’on trouve (ou non) au travail scolaire, dépendent donc en majeure partie, de rapports au *savoir* différenciés.

3. Le rapport au savoir

Le rapport au savoir est l’ensemble des relations qu’un sujet ou un groupe entretient avec le savoir au singulier, les savoirs en général, voire – pour certains auteurs – avec tout ce qui a trait au-x savoir-s ou à l’acte d’apprendre (connaître, comprendre, étudier, faire usage des savoirs, etc.).

Le rapport au savoir est décisif dans le destin scolaire des élèves. D’abord parce que le rapport que valorise l’école est plus ou moins présent dans la société, ce qui est une source potentielle d’inégalité. Ensuite parce que cette inégalité devient réelle si l’institution *attend* des élèves un certain rapport au savoir, plus qu’elle ne les aide effectivement et explicitement à y accéder.

Selon **Develay** (1996, pp. 55-56), par exemple, « on pourrait distinguer aux deux extrêmes d’un gradient, des familles dans lesquelles le rapport au savoir est un rapport d’usage et des familles dans lesquelles il est un rapport de distinction. Dans les premières, le savoir permet de faire. On cherche à savoir pour agir. Dans les secondes, le savoir permet de se distinguer. On cherche à savoir pour montrer que l’on sait. » Les philosophes s’affrontent encore pour savoir quelle face serait décisive : la face *opératoire* du savoir, celle qui sert à *résoudre des problèmes* (le concept de virus permet de combattre les virus) ; sa face *discursive*, là où l’on *pose plutôt les questions* qui mettent les vérités des autres en discussion (« tu veux soigner mon virus, mais n’est-ce pas une bactérie ? »). À défaut d’arbitrer leur différend, notons que

le primat de l'action (le savoir dont on use) et celui du langage (le savoir dont on débat) peuvent cohabiter et/ou être en conflit dans la société.

Un savoir pour agir ou pour avoir le dernier mot : lequel de ces deux rapports domine à l'école ? Avec quel effet sur la vie de la classe et les apprentissages des élèves ? On ne peut répondre à ces questions qu'en observant les pratiques pédagogiques ordinaires, les savoirs et le rapport au savoir qu'elles mettent en jeu, et la manière dont les élèves – comme le disait Bourdieu – *jouent* ou non ce jeu, s'intéressent ou pas à ce que – dans leur intérêt... – l'école veut leur enseigner.

La recherche et l'expérience des enseignants montrent par exemple que les garçons sont plus à l'aise sur le versant opératoire du savoir (résolutions de problèmes, sciences expérimentales, technologies, etc.), les filles sur sa face discursive (langage, littérature, rédaction, etc.). Ce n'est qu'une tendance, et qu'une tendance parmi d'autres. Quelles autres variables socio-culturelles peuvent expliquer la diversité des attitudes face aux savoirs en général, aux savoirs scolaires en particulier ? Et à même socialisation, quelles sont les dimensions du rapport au savoir qui peuvent varier ? **Charlot, Bautier & Rochex** (op.cit.) en identifient au moins cinq :

Variable	Elèves en difficulté	Bons élèves
Accès au savoir	Accès au savoir médiatisé par les activités, les tâches, le rôle de l'enseignant, etc. (« <i>la maîtresse est cool...</i> »)	Accès direct au savoir (« <i>les maths, c'est cool...</i> »)
Sens des apprentissages	Rapport d'évidence aux savoirs enseignés (« <i>il faut apprendre ça pour avoir un bon métier...</i> »)	Interrogation sur le sens des disciplines, leur fonction, leur but (« <i>la grammaire, c'est pour comprendre la langue...</i> »)
Autonomie de pensée	Réalisation des normes et des rituels scolaires (« <i>il faut courir pour s'échauffer...</i> »)	Activités cognitives autonomes (« <i>je m'échauffe en courant...</i> »)
Travail scolaire	Confusion entre objectifs et exercices (« <i>il faut remplir les trous...</i> »)	Distinction des objectifs et des exercices (« <i>il faut accorder les verbes avec les sujets...</i> »)
Incorporation du savoir	Rapport au savoir extérieur (« <i>l'histoire, c'est du passé...</i> »)	Rapport au savoir intérieur (« <i>l'histoire, cela m'aide à comprendre l'actualité...</i> »)

La somme des variations est ce qui rend le travail de l'enseignant et de l'école complexe. Comment combiner tous les rapports au savoir possibles dans une seule gestion de classe, une seule pédagogie, même différenciée ? Comment transformer un collectif de personnes où chacun « ferait son métier » en un collectif dynamique et solidaire, offrant à tous l'occasion de progresser, voire de s'entraider ? Peut-être en ne prenant pas le « vivre ensemble » comme la *fin* de la pédagogie, mais comme le *moyen* nécessaire de faire apprendre chacun. « Le but de la pédagogie n'est pas de faire de la classe une communauté, dit **Vellas** (1999, p. 178). Elle est de faire de cette communauté qu'est la classe une force de construction de culture humaine. » Reste à voir ce que ce genre de principe peut changer à la didactique de la course à pied : en quoi notre détour par le rapport au savoir, le métier d'élève et le sens du travail scolaire nous aide-t-il à analyser la situation évoquée ?