

Le « rapport au savoir », nouveau handicap ?

Jacques BERNARDIN

« Les élèves ne donnent pas de sens à l'école », « ils ne sont pas mobilisés » : problème de rapport négatif à l'école et au savoir... « Ils sont passifs, toujours en attente de la réponse », « liquident leur travail sans réfléchir » : affaire de rapport au savoir vous dis-je ! « Ils ne s'intéressent qu'à ce qui leur apparaît utile » : proposons-leur ce qui convient à leur profil de rapport au savoir et valorisons la voie professionnelle dès que possible, pour ces élèves qu'on a trompé avec le collège unique.

Victime de son succès, la notion de rapport au savoir est parfois utilisée comme version soft et moderniste du handicap socioculturel, habillant de mots neufs l'explication des différences par des caractéristiques psychologiques, cognitives ou langagières qui apparaissent intrinsèques aux élèves et intangibles, relevant de leur seule expérience familiale : renvoi habile à des différences interindividuelles qui, encore une fois, maquille les inégalités persistances face à l'école et alimente les sentiments de fatalité et d'impuissance.

Dans quel contexte la notion émerge-t-elle ? Comment la définir ? En quoi cela renouvelle-il la compréhension des problèmes... et ouvre de nouvelles possibilités d'action ?

Naissance d'une notion

Avec l'ouverture du Secondaire à tous dans les années 60, une illusion a chuté : celle qui consistait à croire que le libre accès suffirait à assurer l'égal succès. Bien assis sur le leitmotiv d'égalité des chances, le système éducatif français a vu augmenter de façon considérable ses effectifs et le niveau de formation général. Jusqu'en 1930, seuls 5 % des élèves d'une classe d'âge accédaient au Secondaire. Depuis cette époque, le taux de réussite au baccalauréat est passé de 2 % à 62 %, et de 1960 à 1994, le nombre d'étudiants a été multiplié par huit[1]. Pourtant, il s'agit d'une « démocratisation ségrégative »[2], car depuis quarante ans, le « différentiel de chances d'un bon parcours s'est maintenu sans grand changement », toujours corrélé à l'origine sociale des élèves[3]. Démentie par les faits, l'« égalité des chances » est un leurre, et il convient d'interroger la force consensuelle de cette formule ambiguë qui utilise l'idée d'égalité de départ pour justifier l'inégalité d'arrivée, et conditionne la réussite à des aptitudes individuelles (chacun a les mêmes chances et aura selon ses « aptitudes »), mystifiant sur la ségrégation sociale qui perdure face au savoir.

Avec le bilan des effets du collège unique, naît dans les années 60 la notion d'échec scolaire... et la nécessité de l'expliquer. A la théorie des dons de l'époque, la sociologie critique répondra par la théorie de la reproduction dans les années 70 : de façon indéniable, le système éducatif transforme les injustices sociales en inégalités scolaires (et ce faisant, perpétue les premières, substituant aux privilèges de la naissance ceux du mérite certifié par l'École). Bourdieu rend compte de ce phénomène par la théorie de l'habitus (incorporation de dispositions psychiques lors de la socialisation primaire : rapport au monde, valeur accordée aux choses, façons de voir, de penser et de parler, etc.), et parle de violence symbolique exercée par l'école lorsqu'elle présuppose chacun des élèves de plain-pied avec ses exigences, que ce soit en matière de disposition vis-à-vis des études, de références culturelles ou de rapport au langage. Supposant présent chez tous ce qui ne fait connivence que pour certains, son traitement « égalitaire » génère des inégalités : « Le système éducatif, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-ci seulement »[4].

De 1964 à 1974, plusieurs enquêtes feront ressortir que c'est la composante culturelle plus que la composante économique du statut social qui semble peser sur les comportements et les performances scolaires. Dans cette approche « culturaliste », signalons les travaux de Jacques Lautrey, qui étudie les effets cognitifs de divers styles éducatifs parentaux[5], et de Basil Bernstein, qui repère deux façons de structurer l'expérience qu'on a du monde, qui s'expriment à travers des modes de rapport au langage spécifiques[6].

Ces approches seront jugées défectologiques et unilatérales (« socio-centrées », n'allant chercher les manques que du côté de l'enfant ou de sa famille, jamais du côté de l'école), et impuissantes à expliquer les cas atypiques, qui ne sont pourtant pas rares...

Aux approches macro-sociologiques des années 70 vont ainsi succéder des approches micro-sociologiques dans les années 80, s'attachant à comprendre les processus à l'œuvre au quotidien, par lesquels se génèrent les différences. Les travaux de l'équipe E.S.COL. s'inscrivent dans ce courant[7], et tentent de comprendre l'échec ou la réussite scolaire comme expériences d'individus toujours singuliers, mais ayant néanmoins une origine et une histoire sociale. Il s'agit de faire place au sujet et à sa subjectivité (aux raisons de ses choix), aux processus à l'œuvre, et ceci toujours dans la relation au savoir. Dès 1982, Bernard Charlot jetait les bases de la notion dans un article intitulé : « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? »[8].

Une définition qui a évolué

A l'époque, il définit le rapport au savoir comme « l'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 ».

Cela risquant d'occulter l'idée de relation au profit de ce qui peut apparaître comme une accumulation de contenus psychiques, le rapport au savoir fut défini en 1992 comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir »^[9] et en 1997, estimant que cela pouvait masquer la pluralité des rapports : « Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprentissage et du savoir », ou encore « le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre »^[10].

En 1992, l'équipe affine la notion en distinguant le registre identitaire et le registre épistémique. Le premier correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie qu'on veut mener, au métier qu'on veut faire. Le second se définit en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir : qu'est-ce qu'apprendre ? Quel but vise-t-on ? Quelle posture adopter, quels moyens faut-il déployer pour y parvenir ?

Des éléments différenciateurs

Ces travaux, ainsi que les nombreuses enquêtes menées aux différents segments de la scolarité montrent certes des singularités selon l'âge des élèves et les filières, mais aussi de très larges convergences quant à certains processus différenciateurs, qui amènent à penser à des élaborations précoces... probablement renforcées par les pratiques enseignantes. Au risque de la caricature, rappelons-en quelques lignes-forces.

Pour les élèves en difficulté, l'école est essentiellement faite pour « avoir un bon métier ». Il s'agit d'« aller le plus loin possible », et pour cela de réussir à passer de classe en classe. L'école étant ainsi instrumentée dans la perspective du futur professionnel, les élèves n'investissent que ce qui leur apparaît utile (que ce soit pour avoir une bonne note, remonter sa moyenne et ainsi passer dans la classe supérieure ou pour le métier envisagé).

Le savoir est conçu comme produit fini qu'on peut recevoir, stocker et négocier. Apprendre consiste à « écouter le maître ou la maîtresse », à mémoriser « par cœur, surtout si on a un contrôle le lendemain ». Savoir n'a pas forcément de lien avec le fait d'apprendre, dans une conception bipolaire de l'apprentissage oscillant entre toute-puissance et impuissance. Quand les règles du jeu scolaire sont entendues comme « faire ce que l'enseignant nous demande » et liquider son travail et ses devoirs pour être en règle, les activités sont vécues comme se succédant sans lien ni entre elles ni avec ce qui a précédé ou suivra, et pas plus en rapport avec un contenu ou un domaine d'activité spécifique, condamnant les élèves à une dépendance excessive à l'enseignant, duquel on attend tout.

Si les élèves en réussite n'oublient pas que l'école permet d'obtenir des certifications permettant de choisir son métier, ils y trouvent d'autres bénéfices culturels ou symboliques : au CP, l'école permet de « pouvoir lire des livres intéressants », « d'apprendre seuls », et ainsi de « devenir grand ». Comme l'exprime un collégien de 3ème, c'est important d'apprendre à l'école « pour pouvoir acquérir un métier », mais aussi « pour savoir comment se sont créés les conflits, pour savoir la vie que menaient nos ancêtres, et pour savoir plus de choses sur le monde qui nous entoure ». Le projet professionnel s'élabore progressivement au gré de l'expérience scolaire et des centres d'intérêts qui s'y développent. Même apparemment « inutile », un savoir est néanmoins important, car il permet de réfléchir, d'exercer son intelligence, de comprendre le monde dans lequel on vit, dans un échange avec les autres.

Le savoir est considéré comme le produit ou le résultat d'une activité faite de recherche, de tâtonnements, d'erreurs rectifiées. L'apprentissage est conçu comme processus nécessitant l'engagement de l'apprenant, dans la durée (GS : « essayer de faire, même si c'est difficile... jusqu'à ce qu'on y arrive » ; CP : « faut lire souvent, des choses de plus en plus difficiles »). Apprendre consiste surtout à comprendre (au collège : « j'écoute en classe, puis (...) je retiens l'essentiel », « je fais un résumé du cours » ; « j'essaye d'approfondir le sujet »...)^[11]. S'il faut mémoriser, on y parvient d'autant mieux qu'on a préalablement compris, et il importe aussi de « pouvoir expliquer avec ses mots » et « pouvoir l'appliquer ».

Si le processus d'imbrication caractérise les élèves en difficulté « captifs de l'ici-et-maintenant de la situation et des tâches sans pouvoir les distinguer de leurs finalités propres », on voit opérer chez d'autres élèves un processus de distanciation-régulation où apprendre est l'occasion de « réfléchir sur la vie, le monde, les gens » sans qu'il y ait confusion entre situation et apprentissage, quand d'autres encore mettent en œuvre le processus d'objectivation, qui permet « la construction des objets de savoir au travers des tâches et exercices scolaires, au travers de leur activité cognitive »^[12]. Ce dernier processus est plus fréquent chez les élèves en réussite qui, au-delà de la consigne, s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des exercices et activités scolaires, cherchent à comprendre et maîtriser les principes généraux qui les sous-tendent, et sont plus en mesure de se décentrer, de prendre distance pour commenter ou évaluer leur propre activité, et ainsi de la réguler.

Quelques pistes pour la pratique...

Un des acquis majeurs de ces recherches, c'est que ces processus transcendent l'origine sociale des élèves, ce qui permet d'échapper aux déterminismes sociologiques classiques : il n'y a pas d'effet mécanique du milieu d'origine. D'une part, les configurations familiales s'avèrent, à même milieu, très dissemblables dans leurs modes de socialisation. D'autre part, si le rapport au savoir se constitue au gré de l'expérience, celle-ci déborde la famille. L'enfant étant au carrefour de multiples

influences, « plusieurs milieux peuvent se recouper chez le même individu et même s'y trouver en conflit », l'amenant à des choix qui « peuvent s'imposer soit pour résoudre des discordances, soit par comparaison de ses propres milieux à d'autres »^[13].

Produit d'une construction, le rapport au savoir n'est pas immuable, il peut se transformer pour autant que l'expérience scolaire le permette. Pour le dire autrement : l'activité scolaire convoque et met à l'épreuve le rapport au savoir des élèves... mais aussi le construit (en le renforçant ou en l'infléchissant). Les incitations au travail qui hypertrophient l'importance de la note ou jouent sur la menace du futur professionnel renforcent l'unique valeur d'échange des apprentissages. Le flou en matière de consigne ou d'enjeu des séquences, la succession des exercices et des rituels, le recours quasi exclusif à l'écoute et à la mémoire confortent les élèves dans une posture attentiste et assoient leur dépendance.

Désormais cernés et spécifiés, les éléments et processus différenciateurs peuvent éclairer la pratique et guider l'action pédagogique. Prenons quelques exemples.

- La logique de la tâche et l'imbrication On connaît la propension de certains élèves à un activisme brouillonnant, prêts à foncer avant même la fin de la consigne, et peu soucieux de la qualité du résultat. On a évoqué également leur difficulté à identifier, derrière l'exercice ou la tâche, l'objet visé. Deux bonnes raisons pour organiser une « suspension du faire » : en amont, en empêchant d'agir tant que la consigne n'a pas été entendue (on peut la faire imaginer ou reformuler) ; en aval, pour organiser une reprise réflexive faisant le point, distinguant l'activité menée de la connaissance désormais nommée. De même, le rappel de ce qui a été vu antérieurement puis la projection des questions qui restent à traiter permettent aux élèves de mettre les différents moments en relation, montrant la continuité et la cohérence du travail scolaire et des contenus au-delà de la discontinuité apparente des cours.
- L'attente et la dépendance excessive. Qu'ils doutent de tout à et d'abord d'eux-mêmes à ou qu'ils évitent les affres de l'incertitude et du doute en matière d'apprentissage scolaire, certains attendent de recevoir. Or, même la réception n'est efficace que si elle est anticipation active, déjà « engagée » dans le discours de l'autre par un questionnement préalable. Sans doute faut-il aller jusqu'à rompre cette dépendance en refusant l'aide... autorisant ainsi les élèves à se risquer dans l'exercice de la pensée. Il est d'autant plus facile d'impliquer les élèves que la situation s'y prête : les situations de recherche sont évidemment les plus propices pour sortir les élèves de la passivité. Ils peuvent d'autant mieux s'essayer que l'erreur est reconnue et intégrée comme élément de la recherche, permettant de baliser les impasses pour rebondir plus avant. L'échange organisé avec les autres élèves fait contrepoids à l'insécurité que peut générer la situation et concrétise l'apprentissage comme espace de solidarité concrète. Encore faut-il qu'il y ait un objet à convoiter !
- L'unique valeur d'échange du savoir. Savoir n'a d'intérêt qu'en tant qu'il bouscule mes certitudes, ma façon de voir, de faire ou d'être. En quoi m'éclaire-t-il sur mon passé, sur le monde environnant, sur la société dans laquelle je vis ? En quoi renouvelle-t-il ma perception du réel, des autres ou de moi-même ? Questions fondamentales, qui pourraient initier la préparation de la classe ou du cours, pour bousculer l'incroyance tenace des élèves à leur pouvoir émancipateur. A cet endroit, une voie s'avère prometteuse, qui consiste à interroger les fondements épistémologiques des notions, concepts et outils : à quel problème majeur tel savoir a-t-il répondu ? Quelles impasses, quels obstacles, quelles bifurcations ont jalonné sa genèse ? Remettre en scène ces problématiques et cheminements dans la classe, c'est faire vivre le savoir comme aventure humaine^[14], et restituer ainsi sa valeur anthropologique d'usage, jusqu'alors occultée par sa valeur sociale d'échange.

Attention, les élèves peuvent devenir curieux et passionnés !...

[1] J.-P. TERRAIL, « L'essor des scolarités et ses limites », *La Scolarisation de la France*, La Dispute, 1997.

[2] Pour reprendre l'expression de P. MERLE, « Les transformations de l'enseignement secondaire français », A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte & Syros, Paris, 2000.

[3] J.-P. TERRAIL, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, 2002.

[4] P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, *La Reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

[5] J. LAUTREY, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.

[6] B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.

[7] ESCOL : *Education, Socialisation et Collectivités locales*, équipe de recherche fondée par Bernard Charlot et Elisabeth Bautier à l'université Paris 8, à laquelle s'est rapidement joint Jean-Yves Rochex.

[8] Contribution à l'ouvrage collectif du GFEN : *Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman, 1982.

[9] B. CHARLOT, E. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, 1992.

[10] B. CHARLOT, *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, 1997.

[11] Enquête réalisée auprès d'élèves de collège en ZEP (de la 6ème à la 3ème). Seulement 25 % opèrent de la sorte...

[12] Cf. E. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens »*, Armand Colin, 1998.

[13] H. WALLON, « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1954. (Repris dans la revue *Enfance* n° Spécial H. Wallon, 7è édition, 1985).

[14] Cf. J. BERNARDIN, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997 / 2002 (Cette thématique y est développée et analysée dans un travail auprès d'élèves de cycle 2... mais vaut au-delà).