

## **Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux**

### **Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation)**

**Faouzia Kalali**

*Unité mixte ENS Cachan/INRP – Sciences, Techniques, Éducation, Formation  
École Normale Supérieure de Cachan  
Bât. Cournot, 61 avenue du Président Wilson  
F – 94235 CACHAN Cedex  
faouzia.kalali@rouen.iufm.fr*

---

*RÉSUMÉ. La notion de rapport au savoir sert, dans les différents travaux à développer une théorisation qui prend en charge le sujet. A travers le rapport au savoir c'est toute la problématique du sujet dans son rapport à la connaissance, à l'autre, au monde qui est revisitée. Cet article propose un bilan sur la place du sujet dans les conceptualisations des trois approches psychanalytique, sociologique et anthropologique. Les débats entre les équipes, essentiellement CREF et ESCOL, montrent les problèmes de paternité de la notion, mais aussi les problèmes de légitimité d'une théorie psychanalytique ou sociologique du sujet.*

*MOTS-CLÉS : rapport au savoir, sujet, social, psychique, théorie du sujet.*

---

## 1. Introduction

Cette communication se propose de faire un bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. A travers le rapport au savoir, c'est toute la problématique du sujet dans son rapport à la connaissance, à l'autre, au monde qui est revisitée. Beillerot va jusqu'à dire que l'on est son propre rapport au savoir (Mosconi *et al.*, 2000). Nous allons voir que si les différentes équipes s'accordent pour dire que le sujet est à la fois singulier et social, les débats portent sur le type de théorie qui serait à même de le saisir dans cette double appartenance. Le sujet est-il immédiatement social ou le devient-il par socialisation du psychisme ? Voilà la question à laquelle tentent de répondre les différentes équipes.

Après avoir examiné les principaux travaux en relation avec la question, je tenterai de préciser la position des deux équipes CREF et ESCOL dont les mises en dialogues suscitées et relayées à travers les différentes publications jettent les bases de différentes logiques de formation du sujet, mais pas suffisamment affirmées pour construire une théorie du sujet.

## 2. Rapport au savoir : une notion, différentes problématiques

Faisant le bilan d'une notion en formation, Beillerot (1989) place le rapport au savoir essentiellement dans une double origine, dans les champs de la psychanalyse et de la sociologie critique et de la formation. Cette double inscription dote la notion d'un effet d'objectivation et inscrit d'emblée le questionnement dans les champs de la formation et de l'éducation.

### 2.1. Les travaux d'E.S.COL

La problématique du rapport au savoir pose une *dialectique* entre intériorité et extériorité, entre sens et efficacité (Charlot, 2000), ou encore entre activité et subjectivité (Rochex, 1995). Cette dialectique serait féconde pour objectiver les situations observées. Ainsi, la question du sens est fondamentale pour l'équipe ESCOL car elle cristallise la dialectique de la rencontre d'un sujet et d'un savoir. Le rapport au savoir devient «une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir» (Charlot *et al.*, 1992). Sur la base de la notion de rapport au savoir, l'équipe ESCOL s'empare donc d'une problématique sociologique de l'échec scolaire qui allie, à *la position, l'historicité et l'activité* (Charlot, 2003).

Du point de vue théorique (Charlot *et al.*, 1992 ; Rochex, 1995 ; Bautier et Rochex, 1998), les recherches posent la question du sens en rupture aux autres sociologies de la reproduction et du handicap socioculturel pour lesquelles le sujet n'est pas central. «*Se demander quels sont les mobiles de l'enfant qui travaille à l'école, c'est s'interroger sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui. Quel sens cela a-t-il pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des*

*choses ? Telle est notre question centrale*» (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Du point de vue méthodologique, poser la question du sens, c'est s'obliger à une "lecture en positif" de la réalité sociale et scolaire, en se refusant à interpréter immédiatement cette réalité en termes de manques, de lacunes, de "handicaps" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). L'investigation porte sur *l'expérience scolaire* de l'élève, mais dans une confrontation à des objets et des activités. Les auteurs expliquent que l'école transmet le savoir, le sens amène la question des savoirs. Cette nécessité de poser la question du sens de l'école, mais aussi du savoir est confortée par la théorie de l'activité de Léontiev et les autres références émanant du champ de la psychanalyse. Contextualisés et liés à la dynamique du sujet, le sens comme le rapport au savoir participent de modes différenciés d'expérience scolaire ou plus généralement de socialisation (Charlot *et al.*, 1992 ; Bautier, Charlot et Rochex, 2000).

## **2.2. Les travaux de CREF**

Dans l'équipe CREF, la problématique est psychanalytique et accorde la priorité au « désir » comme structure fondamentale du sujet. Cette antériorité du désir donne une consistance propre au psychique par rapport au social et marque la différence de ces travaux avec ceux d'ESCOL. « *Toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra pas s'affranchir du soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports (qui lient le psychologique au social) qu'il sera possible de prendre le risque de faire évoluer la notion ; une évolution qui n'oubliera pas une chose essentielle, sous peine de lui faire perdre son sens : il n'y a de sens que de désir* » (Beillerot *et al.*, 1996). Cette prise de position place le désir au centre des conceptualisations. Les travaux portent sur le désir de savoir, ses avatars et ses remaniements, car ce sont les troubles ou les blocages et les difficultés d'apprentissage qui sont visés davantage que les phénomènes d'échec scolaire global. La question clef dans une telle orientation est celle du savoir en tant qu'objet de désir et non en tant que réalité cognitive et sociale comme c'est le cas pour ESCOL. Étudier le rapport au savoir selon CREF, c'est étudier les pratiques de savoir en situation, les pratiques de savoir selon les conditions sociales, les façons de dire, les façons de faire pour penser et agir (Beillerot *et al.*, 1996). La définition du rapport au savoir en termes de processus créateur de savoir connaît un infléchissement avec des références psychanalytiques différentes : Freud, Klein, Bion et plus récemment Castoriadis, Winnicott et Mendel (Beillerot *et al.*, 1989 & 1996 ; Mosconi *et al.*, 2000). L'éclairage clinique, par la méthodologie employée de petits nombres de cas interrogés ou de biographies examinées dans leurs historicités, permet de s'intéresser à l'ancrage du désir de savoir dans la relation d'objet primitive, et donc à la précocité de la toute première constitution du rapport au savoir chez le sujet, constitution inséparable de la construction de la personnalité psycho familiale et sujette à des remaniements qui permettent la construction et l'émergence de la personnalité psychosociale (Beillerot *et al.*, 1989, 1996 ; Mosconi *et al.*, 2000).

### **2.3. Les travaux de Chevallard**

Dans le cadre plus général d'une anthropologie des savoirs, Chevallard (1989, 1992 et 2003) développe les notions de rapports institutionnels et personnels de l'élève. La problématique de Chevallard est plus anthropologique que didactique. Les institutions et les personnes y occupent une position aussi importante les unes que les autres. Chevallard (1992) explique que l'institution est un dispositif social *total* qui peut avoir une extension très réduite dans l'espace social, mais qui permet et impose à ses sujets la mise en jeu de manières de faire et de penser propres. Dès son enfance, l'individu est assujéti (soumis et soutenu) par de multiples institutions. D'une manière générale, c'est par ses assujétissements, par le fait qu'il est le sujet d'une multitude d'institutions, que l'individu se constitue en *une personne* (ensemble formé par l'individu et les rapports personnels qu'il entretient avec les différents objets). L'invariant est l'individu, ce qui change est la personne. Ces propos soulignent l'idée forte de la norme. La personne est un émergent de ses assujétissements passés et présents, auxquels on ne saurait donc jamais la réduire. Dans ce texte de 1992, Chevallard parle d'un rapport personnel qui se présente à l'institution comme clivé. Il présente une *composante publique* qui se donne à voir dans l'institution et sur l'examen de laquelle sera fondé éventuellement le verdict de conformité de ce rapport à celui de l'institution ; et une *composante privée* qui échappe à l'évaluation par l'institution. Cependant, l'auteur ne s'attarde pas beaucoup sur cet aspect. D'ailleurs, le problème est vite réglé. Le déni du clivage public/privé soutient en l'institution l'illusion du pur sujet ; et paradoxalement, le clivage permet que l'institution s'attache de loyaux sujets qui, parce qu'ils sont des personnes, ne seront jamais, de purs sujets. On peut même soutenir que cette composante privée est un leurre. Elle fait vivre l'adhésion du sujet à l'institution comme une adhésion volontaire qui engendre, en certains sujets de l'institution, de véritables *passions institutionnelles*, qui sont le symptôme le plus net du désir de pur sujet de l'institution (Chevallard, 1992).

Le rapport personnel émerge donc d'une pluralité de rapports institutionnels (position, œuvre) (Chevallard, 2003). C'est à la capacité de créer des rapports personnels institutionnellement inédits que l'on connaît les créateurs. Du point de vue empirique, on peut considérer que le rapport au savoir n'est jamais envisagé comme allant de soi. Il nécessite une étude de la part du formé, d'autant plus que le savoir dispensé par une institution vient en contradiction avec celui déjà constitué par la famille ou d'autres institutions. Les manières de faire au sein des institutions peuvent alors entrer en conflit avec les propres rapports personnels du sujet. Ces crispations sont décelables à travers les obstacles à la formation, les résistances qui menacent l'intégrité personnelle des sujets.

### **3. Conditions d'élaboration d'une théorie du sujet dans les différents travaux : débats et controverses**

Nous assistons depuis à peu près une dizaine d'année à une mise en dialogue croisée à travers les différentes publications des différentes équipes. Plus que des

débats et des controverses, ces différents positionnements témoignent des conditions épistémologiques d'élaboration d'une théorie du sujet. Ils portent sur la part du social et du psychique, sur les conceptions du sens, du savoir et de l'apprendre.

### 3.1. Vers la caractérisation du sujet social

Charlot (1997) propose une théorie du rapport au savoir qui soit une *théorie sociologique du sujet*, cette dernière ne pouvant «*entrer en dialogue qu'avec une psychologie qui pose comme principe que tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre*». Il s'agit d'un principe de la psychologie clinique et de la psychanalyse. Néanmoins, l'auteur signale son désaccord, sur la base du texte de Mosconi (1996), avec «*une approche qui entend fonder le désir sur la pulsion (...), et n'introduit le social que dans un second ou un troisième temps*». Il ajoute que les auteurs après avoir posé l'autre au cœur du désir de savoir, ils oublient ce principe et régressent vers une interprétation biologisante du désir. En fait, Charlot (1997) critique «*la psychanalyse comme soubassement de tout discours sur le rapport au savoir*», et trouve que c'est une position impériale, «*face au camp, tout aussi impérial, de la sociologie qui considère le sujet comme une illusion*». Selon lui, les chercheurs du CREF «*[ils] nous proposent un sujet qui n'est pas immédiatement social et ne le devient que par "la socialisation de la psyché" - tout comme la sociologie pose un psychisme qui n'est pas immédiatement celui d'un sujet et ne le devient (éventuellement...) que par un processus de subjectivation*». De son côté, Mosconi (2000) critique cette théorie du sujet qui se limite à une "sociologie du sujet", autrement dit à une théorie uniquement ancrée dans la sociologie. Elle critique la position de Charlot : «*...c'est sa thèse que le sujet "est social de part en part"*». La position de Mosconi est aussi radicale vis à vis de la sociologie. Elle dit dans cet ouvrage que «*De même qu'une théorie sociologique est insuffisante en elle-même pour définir le sujet, elle est insuffisante pour définir le rapport au savoir de ce sujet*». L'auteur signale qu'elle serait tout à fait d'accord pour dire que l'enfant est d'emblée en rapport avec "l'autre", mais il n'est pas pour autant d'emblée un être social au sens plein. Elle explique que la théorie psychanalytique contribue à éclairer la genèse du rapport au savoir (sujet singulier auquel on ajoute une dimension sociale) ; la sociologie interviendrait après, car le sujet n'est pas immédiatement social.

Cette position est visible dans la préface du dernier ouvrage collectif du CREF (Mosconi *et al.*, 2000) et montre le désaccord général avec une théorie qui ne serait qu'une sociologie du sujet. Des membres d'ESCOL réagissent également, en signalant leur désaccord sans réserves, sur «*ce projet de Charlot de fonder une "sociologie du sujet"*» Rochex (2004). L'auteur signale qu'il s'accorde sans réserve avec CREF sur les emprunts des acquis et des concepts de la psychanalyse. Le débat porte selon lui peut-être sur la nature et sur l'usage que chacun fait de ces emprunts. Engageant le débat avec CREF, essentiellement sur l'ouvrage de 2000, Rochex (2004) dialogue principalement avec les textes de Mosconi. L'auteur se demande, sur la base des modalités, développées par Mosconi, concernant la transformation et le remaniement en milieu scolaire du premier rapport au savoir constitué dans le milieu familial, s'il n'est pas fondé à voir «*là un risque important qu'à une*

*conception trop faible du sujet et de son intériorité psychique, réponde une conception trop faible de l'objet (en particulier des contenus de savoir) et de son extériorité culturelle et institutionnelle*». L'auteur voit une confirmation de cette hypothèse dans la manière dont Mosconi pense les rapports entre institution familiale et institutions éducatives et scolaires. Il convoque Vygotski et Wallon pour lesquels «*les rapports entre développement cognitif et développement affectif [sont pensés] comme non constants, et comme faisant eux-mêmes l'objet d'un développement dans le cours duquel ne cessent de s'inverser les processus de dépendance et de détermination*». On l'aura bien compris, *une sociologie du sujet*, n'est pas partagée par toute l'équipe ESCOL. Mais les références à Wallon et à Vygotski montrent que l'équipe s'inscrit dans une conception génétique du social que ne partage pas l'équipe CREF.

### **3.2. Les conceptions de sens, de savoir et de l'apprendre**

D'abord, la conception du sens selon CREF est critiquée par Charlot (1997) qui trouve que «*le sens n'est pas l'avatar d'une pulsion biologique, la dimension anthropologique manque à CREF qui oublie l'humaine condition*». Répondant à cette critique, le troisième ouvrage collectif de l'équipe (Mosconi *et al.*, 2000) à travers les développements théoriques de Beillerot et de Mosconi, qui intègrent les travaux de Mendel, ouvre une perspective *clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique*. Ainsi, apprendre chez CREF est un acte au sens de Mendel, une interactivité entre le sujet [un corps avec une histoire, un sujet singulier qui ne peut qu'apprendre seul avec ses propres manières, avec une part consciente volontaire et une part inconsciente] et la réalité extérieure [savoirs et tâches scolaires] (Mosconi *et al.*, 2000). Ensuite, Beillerot, dans ce même ouvrage, souligne de son côté que le sens défini, par Charlot (1999), en termes de relation et de valeur entre l'individu (ou un groupe) et les processus produits du savoir est un point de vue trop restrictif et trop cognitif. Le savoir, selon lui, est un récit au sens de Bruner. Ce récit est singulier, intérieur et dépasse la question du sens, un sens très cognitif chez ESCOL. C'est probablement sur la question du savoir que les deux équipes sont très différentes. Les facettes du savoir distinguées, à partir des textes pionniers (Beillerot *et al.*, 1989, 1996 ; Mosconi *et al.*, 2000) et des reprises récentes par Hatchuel (2005), qui les décline par rapport à *l'inconscient*, à *la socialisation*, à *l'acte* au sens de Mendel, marquent ces différences. Enfin, l'extension de la définition du rapport au savoir à l'apprendre dans l'ouvrage de Charlot de 1999 est critiquée par Beillerot (2000) qui trouve que le rapport au savoir et le rapport à l'apprendre sont mal séparés dans le travail de Charlot (1997). Il souligne que, dans le rapport au monde, le rapport au savoir est dilué sans réelle autonomie.

#### 4. Conclusion

Du côté des sujets<sup>1</sup>, le rapport au savoir paraît comme un processus d'autoformation, révélateur de la subjectivité et de la réflexivité de l'individu. L'expérience scolaire chez ESCOL, le récit chez CREF ou les assujettissements selon Chevallard révèlent les manières dont les élèves construisent leur quotidien scolaire à travers les activités, les savoirs, les interactions. Les significations subjectives et les contraintes socio-institutionnelles sont les deux pôles que dialectise le rapport au savoir. C'est là que résident son pouvoir heuristique et sa faiblesse. C'est cette dialectique qui fonde les processus enseigner et apprendre. Tirer vers les formes de subjectivité des sujets, ou adopter un métalangage sur ce qui se joue pour eux conduit à fragiliser et nier même le fondement de cette dialectique. L'impact des cognitions, des assujettissements ou des pratiques de savoir dans l'élaboration du sens a un réel intérêt pour éclairer la conduite des élèves dans les situations d'apprentissage. Il n'en reste pas moins que les développements théoriques de cette question du sens restent insuffisants dans la plupart des recherches.

Du côté du savoir (ou plus généralement du curriculum) où se placent les autres communications de ce symposium, en examinant le rapport du sujet à différents savoirs disciplinaires, apportent d'autres éclairages sur cette notion encore en formation. Le mérite de ce symposium est de réunir pour la première fois différents bilans sur vingt ans de théorisations.

#### 5. Bibliographie

- Bautier, E. Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Ed.), *École, État des savoirs*. Paris : La découverte, p. 179-187.
- Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris : A. Colin.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Éditions Universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

---

<sup>1</sup> D'autres Champs de recherche peuvent être convoqués et discutés, notamment les recherches sur la motivation scolaire (Kalali, 1997 & 2004).

- Charlot, B. (2000). La problématique du rapport au savoir. In A. Chabchoub (Ed.), *rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*. Tunis : Publications de l'Association Tunisienne des Recherches Didactiques.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury et M. Caillot (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Faber, p. 33-50.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. *Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille : IREM.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. n°1*, p. 73-112.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury et M. Caillot (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Faber, p. 81-104.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La découverte.
- Kalali, F. (1997). *Étude et analyse des stratégies de motivation dans l'enseignement et la vulgarisation de la biologie*. Thèse de doctorat de didactique des disciplines. Paris : Université Paris 7, 266 pages.
- Kalali, F. (2004). Gestion de la motivation en classe : un savoir d'action en quête de théories. In J.-P. Astolfi (Ed.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : PUR, p. 213-229.
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, n°10, p. 93-106.