

Cette affirmation constitue un paradigme, car elle entraîne une nouvelle définition des liens et des pôles d'échanges à l'intérieur même du triangle didactique, consécutivement au fait qu'au sein de la relation élève-savoir il existerait une relation intermédiaire élève-posture d'élève, porteuse des sillons de la première. Cela impliquerait, du point de vue de l'enseignant(e), **l'enjeu de la construction d'un lien entre l'apprenant et l'« apprendre à être apprenant ».**

Ainsi, le déjà-là conceptuel dont tout enseignant(e) doit tenir compte pour anticiper les obstacles épistémologiques des élèves n'est pas uniquement constitué de savoirs antérieurs et d'expériences.

Il va s'agir pour l'enseignant :

- **de légitimer l'existence d'une dimension symbolique et identitaire du rapport au savoir. L'introduction d'un nouvel objet de savoir par l'enseignant(e) ne peut se réduire à l'émergence des propriétés de cet objet et à sa mise en relation avec des objets de savoirs connus des élèves, même si cette démarche est nécessaire.** Il va également s'agir de faire des liens plus larges avec les finalités de l'apprentissage, les centres d'intérêt des élèves, leurs conceptions non académiques, et d'opérer tout autre lien sémantique qui les aident à répondre à la question : « pourquoi apprendre ? ».
- **de prendre en compte la composante identitaire du rapport au savoir par l'émergence et l'actualisation verbales du lien entre l'objet et les paramètres qui ont motivé son introduction** (Hatchuel, 2005). L'enjeu est d'éviter, comme le précise E. Bautier, que le savoir se réduise à un agglomérat « d'expériences concrètes qui l'empêchent d'exister par lui-même ». **A placer de façon quasi exclusive les élèves en situation d'activité pour donner du sens aux apprentissages via l'évitement de la passivité ou de l'ennui, on peut les priver, en raison d'un défaut d'institutionnalisation du savoir, de clefs pour modéliser les situations qu'ils ont vécues et actualiser leur vision du monde.**

Au travers de ces pistes enseignantes, l'intention est **d'inverser un « processus de réification** (passage de sujet à objet) **et de néantisation de l'élève** » (Charlot, 1997), double processus au terme duquel l'élève « réifié et néantisé » risque « d'élire par compensation au savoir des substituts de celui-ci ». En effet, considérons un sujet-élève à besoins éducatifs particuliers (BEP). S'il est défini ainsi, c'est que dans son parcours scolaire il a durablement placé un(e)/des enseignant(e) s en situation de difficulté ou d'échec d'enseignement, ce qui a entraîné son identification comme élève à BEP.

Or cet élève évolue dans un milieu où l'intellect a horreur du vide !

Face à une incapacité (provisoire) à identifier la nature de ses besoins et des pistes potentielles pour l'aider à accéder aux apprentissages, le milieu enseignant va tenter, à la fois inconsciemment et par conscience professionnelle, de combler ce vide analytique par une description consciencieuse à visée exhaustive des difficultés de cet élève. Ainsi s'amorce le

processus de réification, par lequel des objets (les difficultés) se substituent au sujet (l'élève).

Ensuite, il va s'agir pour le milieu enseignant de comprendre ces difficultés. Là encore, s'il lui manque des clefs pour l'analyse cognitive et conative des actes/non actes/actes détournés de l'élève, il va s'appuyer sur des modèles descriptifs (qu'il pense explicatifs) qui lui permettront de catégoriser ce qu'il manque à l'élève : handicap, déprivation culturelle, dyslexie, etc.

Au final, on aura substitué à l'élève un concept abstrait qui définit ce qui est absent chez lui : il s'agit bien d'un processus de néantisation.

Inverser ce double processus de réification/néantisation explicité par B. Charlot nécessite une « **éducation à l'observation** ⁽²⁾ » de l'enseignant afin que **celui-ci observe un sujet quand il observe l'élève.**

Il va s'agir de **considérer l'élève au travers de l'ensemble de ses interactions, qu'elles soient verbales ou non, avec ses pairs et avec ses référents ; au travers de sa façon d'interpréter ses histoires de vie, de leur donner du sens, d'y prendre place, d'y actualiser son parcours personnel ; au travers de l'expression ou la non expression de ses désirs et besoins.**

Ainsi l'élève pourra en miroir s'envisager comme **sujet**, ce regard sur lui-même étant nécessaire pour que cet élève puisse se penser comme **sujet-apprenant**, c'est-à-dire comme **co-auteur de ses apprentissages** : il s'agit pour lui de « posséder la capacité de construire son expérience, de lui donner un sens et de la maîtriser en fonction de la nature des épreuves qui lui sont imposées » (Dubet, 1991).

Du rapport à l'enseigner au rapport à l'apprendre : un effet de levier

Nous connaissons de par notre expérience professionnelle **l'effet de modélisation que peut entraîner une situation d'apprentissage ou de formation.** Cet effet est souvent exprimé par les apprenants sous l'angle négatif, par exemple quand des élèves revendiquent le fait qu'un enseignant doit leur manifester le respect qu'il exige d'eux, ou quand des enseignants en formation affirment avoir observé lors d'une séance de formation un contre-exemple des conseils pédagogiques qui leur sont habituellement prodigués.

Pour ce qui concerne le « rapport au savoir », les élèves perçoivent par exemple l'enthousiasme ou la résignation de l'enseignant(e) à leur présenter une connaissance, et cela influence leur désir d'accueillir celle-ci. Ainsi, le rapport au savoir de l'élève, envisagé comme un rapport à l'apprendre (Charlot, 1997) est corrélé au rapport au savoir de l'enseignant(e), dans sa double (et à la fois unique !) acception « rapport à l'apprendre/rapport à l'enseigner ».

(2) Wilfrid IVORRA, formateur pour l' AIS, IUFM de Créteil.

En effet, **l'élaboration et la mise en œuvre de chaque séance dépend à la fois de la façon dont l'enseignant(e) envisage le savoir, et de la façon dont il (elle) envisage sa relation aux élèves.** Ces représentations, à la fois pérennes et évolutives, sont des bases structurelles qu'il (elle) convoque inconsciemment lors de la conception d'une séance d'enseignement et lors des interactions avec les élèves. C'est ce que C. Blanchard-Laville nomme le « **transfert didactique** » (2003).

Ainsi, la séance d'enseignement va s'inscrire dans un registre symbolique et fantasmatique, générateur d'un « **climat transférentiel** » (Hatchuel, 2005) **qui sera propice à la canalisation des processus psychiques des élèves dans la direction explicitée par l'enseignant(e), ou au contraire génératrice d'une tension contradictoire ou d'une déconnexion entre éducateur et apprenant.**

On observera donc, à l'opposé l'une de l'autre, une situation ou l'enseignant(e) communique aux élèves un « regard cinéma » (J. Lévine) sur un savoir, promouvant ainsi une envie de raconter l'histoire de ce savoir et de l'envisager dans une dynamique d'actions et d'images, et une situation où l'enseignant affirme aux élèves que « moi non plus je n'ai jamais su le faire », favorisant ainsi chez eux l'ouverture d'une zone d'énigme dans leur relation avec un « maître-supposé-savoir » (Lacan).

Ainsi, **il s'agit pour l'enseignant d'explorer sa relation à l'enseigner pour en identifier, voire tenter d'en maîtriser, les principaux effets sur le rapport à l'apprendre des élèves. L'enjeu est de rénover une pulsion épistémophilique (ou pulsion du savoir) défailante en utilisant l'effet de modélisation comme un levier: le « rapport à l'enseigner » est ici envisagé comme un moteur du « rapport à l'apprendre », lequel, s'il est rénové, va stimuler en retour le « rapport à l'enseigner ».**

Ainsi, on peut explorer les questions suivantes :
de quelle nature est le climat transférentiel dans lequel s'inscrit la séance ?

Le savoir est-il un objet de pouvoir ?

Un objet magique (« c'est dingue ce qu'on peut faire avec... ») ?

Un mauvais objet (« c'est à cause des maths que... ») ?

Un objet insécable (« moi je sais... ») ?

Une arme ?

Un objet comestible, indigeste, toxique ?

Tout échange, toute réflexion avec les élèves à ce sujet peuvent permettre à chacun d'identifier les « curricula cachés » (Forquin, Isambert-Jamati), c'est-à-dire l'existence de savoirs et relations aux savoirs implicites, aux effets déléteraires potentiels, car inaccessibles à la sphère du débat.

Mais comment développer ou faire renaître chez l'autre une pulsion épistémophilique, si on l'a soi-même perdue ?

Cette pulsion, nécessaire à la construction de notre intelligence, se manifeste dès l'aube de la vie sous la forme d'une pul-

sion d'investigation (Bion, Klein, 1947), et ne résiste pas à tous les accidents de la vie.

Or la pédagogie est, pour l'enseignant(e) et pour l'élève, une invitation, communiquée par le biais d'incitations, à manifester cette pulsion.

En tant qu'enseignant(e), ai-je vraiment envie... de communiquer ? De transmettre ? De partager ?

Plus généralement, le rapport aux savoirs des élèves est fortement corrélé à ma réponse, toujours en tant qu'enseignant(e), à la question : « pourquoi suis-je là ? »

Les constructions identitaires des enseignant(e)s sont parfois malmenées face aux réalités de terrain, et le processus d'aide aux élèves en pâtit : pour le rénover, on peut **prendre appui sur l'analyse de sa relation au savoir pour convoquer et réinterroger son identité professionnelle** : « le rapport au savoir, c'est une question. » (Charlot, 2003).

Par une démarche d'identification et d'appropriation de ses gestes professionnels, l'enseignant(e) « recouvre son acte-pouvoir » (Mendel, 1992) : c'est quand nous définissons nos actes comme étant les nôtres et que nous exerçons du pouvoir sur eux que nous pouvons nous les approprier, comme applications personnelles et non comme manifestations du monde extérieur (Hatchuel, 2005).

Cette démarche peut par exemple passer par une réflexion métacognitive basée sur une retranscription écrite d'éléments d'une séance, des interactions enseignantes, une analyse transactionnelle (c'est-à-dire le décodage de ses processus de communication), des jeux de rôles.

L'identité n'est pas une donnée stable, elle s'inscrit dans un milieu « écologique », donc fragile. L'objectivation des gestes professionnels (via l'identification de risques comme le renoncement, la paupérisation pédagogique, le découragement) a pour effet « **l'autoproduction du sujet** » (Imbert, 2000), **par la rénovation de l'acte-pouvoir professionnel.**

A présent, en admettant que mon identité enseignante soit construite sur un rapport personnel a priori positif à l'enseigner/apprendre, nous allons voir dans ce qui suit que ce n'est pas une condition suffisante pour que la modélisation qui en suivra soit porteuse d'apprentissages.

Du rapport à l'enseigner au rapport à l'apprendre : un effet de catapulte

La compulsion du savoir

L'histoire personnelle de l'enseignant(e), conjuguée à des situations d'enseignement chaotiques, peut générer un sentiment d'invalidation personnelle contre lequel il (elle) va lutter en démultipliant son investissement professionnel.

Son désir d'efficacité risque alors de se transformer en un besoin absolu de réalisation de soi comme professionnel de l'enseignement, ce qui peut générer en classe un climat transférentiel pathogène, par la substitution d'une « compulsion à enseigner » à une « pulsion à enseigner ».

En effet, un processus pulsionnel est un processus psychique générateur d'un **état de tension**, qui pousse le sujet vers une action. Le processus compulsif, quant à lui, est une forme de contrainte psychique qui amène un sujet à accomplir de façon irrésistible des actes dont le non accomplissement produit **des états et manifestations d'angoisse**.

La tension et l'angoisse sont toutes deux transmissibles via les interactions sociales, la première pouvant être motrice, la seconde étant plus généralement inhibitrice ou destructrice: l'élève, face à cette volonté absolue de l'enseignant(e) de faire au mieux, peut se sentir projeté dans un univers psychique où l'erreur n'a pas sa place (car l'enseignant(e) ne se l'accorde pas), où la performance est de rigueur (car le (la) référent(e) a cette exigence pour lui (elle)-même).

Dans la compulsion du savoir, le désir a disparu, laissant la place à l'angoisse. Le savoir est instrumentalisé par le sujet comme objet de la contrainte. Rénover chez l'élève un rapport au savoir moteur d'apprentissages passe par la reconquête du désir (d'enseigner et d'apprendre): « le rapport au savoir est le passage d'un intérêt qui ne se sait pas à un intérêt qui se sait » (Lacan, 1966).

Le savoir tout-puissant

M. Foucault (1969) définit le savoir comme « l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours ».

Par cette décontextualisation, le sujet donne aux phénomènes une forme personnelle et les exploite pour communiquer, convaincre, agir ; de ce fait, il accroît son pouvoir sur le monde.

Ainsi, **les savoirs peuvent être « perçus par l'apprenant comme des instruments de domination quand ils consistent à appliquer ce qui a été construit ailleurs. »** (Hatchuel, 2005).

Un savoir ne sera envisagé par l'apprenant comme un instrument légitime d'explication du monde qu'à la condition que ce pouvoir explicatif soit vécu comme co-construit, démocratique, partagé.

Dans le cas contraire, l'élève peut opposer à l'enseignant(e) une toute puissance prenant appui sur des substituts de savoir (croyances, fantasmes), s'investir dans des objets de savoir exclusivement extra-scolaires, vivre l'apprentissage comme une aliénation, ou exprimer dans les faits une impuissance face à un objet inatteignable.

Pour éviter ce type de situation, favoriser l'émergence de l'explicite est de nouveau préférable aux non-dits. De plus, pour construire une relation avec le savoir, l'apprenant a besoin de ressentir une nécessité de ce savoir, ainsi qu'une nécessité de construire un accès vers ce savoir: « j'ai besoin d'apprendre, j'ai besoin d'apprendre à apprendre ».

Cette double nécessité renvoie à la notion de **dialectique outil-objet** (Douady), par laquelle un objet de savoir est en premier lieu abordé comme outil dans une situation d'apprentissage avant d'être décontextualisé comme objet de

savoir, ainsi qu'à celle **d'opération de régulation**, par laquelle l'élève peut envisager son activité mentale comme un objet de pensée.

Besoin de savoir et besoin du savoir

La notion de « besoin » est importée de la biologie, où elle désigne « l'ensemble des exigences d'un organisme à l'égard de son milieu d'existence, exigences nécessaires au maintien des conditions objectives de sa conservation et de sa reproduction. Le besoin, né d'une privation ou d'un excès, constitue le moteur des conduites visant à rétablir l'équilibre rompu » (Beauvais, 1985).

Le besoin se manifeste donc pour rétablir un équilibre écologique qui se rompt de façon récurrente et régulière, en raison de la privation ou de l'excès (lequel renvoie à la compulsion).

Les besoins naturels de l'espèce humaine sont : se **conserver**, se **reproduire** (en général) ; ces besoins sont **vitaux** et **récurrents**, ils ne sont jamais définitivement réalisés.

Analysons ces quatre termes au regard de la pédagogie :

Un besoin de conservation

Pour affronter notre milieu vital, nous nous dotons de défenses, qui peuvent aussi bien prendre la forme d'une armature osseuse que d'une intelligence. Prenons l'exemple du squelette : celui-ci peut exister à l'intérieur du corps, comme chez les humains, ou prendre la forme d'une carapace. Dans la première situation, les organes sont exposés ; dans la seconde, ils sont à première vue protégés. Pourtant, **les espèces qui ont connu dans l'évolution la meilleure adaptation à l'environnement sont celles qui ont pu évoluer, c'est-à-dire celles dotées d'une armature interne** (Jacquard, 1997) : **ceux qui semblaient le moins protégés ont connu la plus grande évolution créatrice** (une armature externe impliquant l'impossibilité de se transformer).

Ainsi, par une analogie pédagogique, on peut penser que la conservation de l'apprenant passe par son renoncement à des barrières protectrices visibles, qui peuvent prendre la forme du refus, de la passivité, du renoncement, voire de l'aliénation. Mais qui renoncerait sans compensation à des défenses potentielles au sein d'un milieu qu'il s'approprie difficilement ?

L'abandon d'une protection externe ne peut se réaliser que dans la construction d'une sécurité interne, d'une résilience (Cyrulnik, 1989). **Celle-ci se nourrit de l'image structurante que l'enseignant(e) renvoie à l'élève et du champ des possibles qu'il (elle) l'aide à envisager.**

Ainsi, se substituera un réseau de points d'ancrage et d'appui pour appréhender le savoir à un ensemble de défenses contre celui-ci.

F. Levasseur⁽³⁾ propose une modélisation du concept de résilience basée sur un terme emprunté au monde de la télécommunication : **la porteuse**, une enveloppe de fréquences qui peut contenir, préserver, transporter et adresser un code. Il s'agit ici pour l'enseignant(e) de « penser des actes ou des objets comme des porteuses, de générer des porteuses, de les percevoir **avec toute l'incertitude du sens de ce qui est déjà vu et que cela conduit à accepter...** »

On pourrait penser que « D. Winnicott rejoint aussi ce concept dans le « holding » : il explique que la manière dont l'enfant est porté par la mère sécurise déjà ou non celui-ci. »⁽⁴⁾

Un besoin de reproduction

Intéressons-nous tout d'abord à la finalité du processus de reproduction : il existe une dimension sous-jacente au besoin de l'humain de se reproduire, quelque chose qui relève de la pérennisation, de l'immortalité, de l'empreinte laissée par notre existence.

En transposant cette dimension cachée de la reproduction vers le domaine pédagogique, on peut faire émerger une motivation de l'acte d'enseignement : être animé par le fait qu'il restera de soi, après la séparation d'avec l'élève, des éléments qui feront sens dans sa vie psychique et intellectuelle.

D'où l'importance d'envisager son enseignement sous l'angle du transfert des apprentissages : qu'ai-je à anticiper pour que les effets de ces belles intentions pédagogiques ne s'effondrent pas quand l'éloignement de l'élève équivaldra à un retrait du tuteur ?

Plaçons-nous maintenant du côté du processus de la reproduction :

nous voilà rendus dans le monde du désir, et le ressac de ce désir est corrélé à l'existence et la pérennité d'un objet d'amour, non ? Par notre analogie pédagogique on peut supposer qu'au plan symbolique la relation entre l'enseignant(e) et le savoir a tout à gagner d'être une relation amoureuse de longue durée pour être féconde d'une multitude de liens nouveaux entre l'élève et le monde...

De plus, tout comme chez nos amis primates où la femelle tente de papillonner pour augmenter ses chances de rencontrer l'alpha mâle aux gènes incomparables, la polygamie (andrie) est fortement recommandée dans sa relation avec le savoir, à condition qu'en retour on ne soit pas possessif, jaloux, exclusif...

Un besoin vital

Dans un milieu dit naturel, l'enjeu est de survivre, et la survie passe par une **adaptation** à l'environnement, ses modifications et ses dangers. Or cette adaptation de l'être vivant est rendue possible par l'expression de son **intelligence**.

(3) Enseignant spécialisé option E dans le Val-de-Marne.

(4) Luc GAINARD, formateur IUFM pour l'AIS.

Dans une société organisée ayant développé le concept de solidarité, la survie d'un sujet n'est plus exclusivement subordonnée à sa capacité individuelle d'adaptation : cela signifie-t-il que la pulsion épistémophilique, motrice de la construction de l'intelligence, n'est plus dans ce cas considérée comme une pulsion vitale ?

L'affirmer serait réduire les besoins vitaux d'un sujet humain à ses besoins organiques de survie, et considérer que l'être de pensée, de désir, d'affectivité, de culture est un artéfact de l'évolution.

C'est pourquoi, au plan pédagogique, une pulsion épistémophilique en sommeil constitue un danger pour la vie psychique et intellectuelle de l'élève. **La rénovation d'un rapport au savoir constructif chez l'élève n'est pas seulement un moyen pour l'enseignant(e) d'aider celui-ci à atteindre le savoir. Il est un objectif de vie.**

Essayons d'envisager des pistes pour réaliser cet objectif. Pour cela, nous pouvons exploiter le concept de **proprioception** (Sacks, 1988). Ce terme désigne une sorte de flux sensoriel continu, qui relèverait à la fois de notre physiologie et de notre psychologie inconsciente, qui fait que nous contrôlons en permanence notre verticalité, notre position dans l'espace, notre tonus, notre préhension. Par exemple, nos capacités proprioceptives nous permettent de ne pas avoir à penser en permanence à notre stylo (pour ne pas le lâcher) quand nous écrivons, de ne pas avoir à penser à nous remettre droit après avoir ramassé un objet sur le sol, etc.

Sacks, neuropsychiatre américain, a mis en évidence cette capacité de **proprioception** en constatant que des patients cérébro-lésés pouvaient l'avoir partiellement ou complètement perdue, et devenir « sourds et aveugles à leur propre corps », en **cessant de s'éprouver comme étant soi-même**, et ce sans aucune lésion sensorielle.

Il a construit un programme de **reconquête de cette proprioception, basé sur la prise de conscience :**

- **du corps et de ses réactions ;**
- **des processus mentaux et moteurs sous-jacents à des actions pouvant être interprétées comme « automatiques » ;**
- **de ce que les sujets pourront et sauront faire quand ils auront recouvré leurs capacités proprioceptives.**

Les apprenants démissionnaires du savoir sont d'une certaine façon « malentendants » et « malvoyants » à leurs besoins existentiels, c'est-à-dire aux besoins dont la réalisation les fonde comme sujets. On constate régulièrement chez eux de grandes difficultés introspectives.

Les autres apprenants vivent avec leur pulsion du savoir sans avoir conscience qu'elle les aide à tenir « psychiquement debout ».

Par la médiation de la métacognition, le (la) référent(e) peut aider l'apprenant à construire des repères personnels comportementaux, identitaires, stratégiques (utilisation de la pensée), **symboliques** (interprétation des représentations) (Boimare, 1999) : **l'ensemble de ces repères va fonctionner comme un treillis-support de l'apprentissage.**

Un besoin récurrent :

Dans la nature, la sécurité absolue n'existe pas, en pédagogie non plus !

Il va s'agir pour l'enseignant de **sensibiliser les élèves au fait que la compréhension de la complexité ne peut être que provisoire** : « ce qui est incompréhensible, c'est que le monde soit compréhensible » (Einstein, 1934).

Apprendre, c'est se priver, même provisoirement, du pouvoir produit par la connaissance (Chevallard, 2003).

De même, enseigner, ce n'est plus occuper une place précise dans l'Education nationale mais s'engager de façon récurrente dans une construction professionnelle qui saura s'accommoder, dans une mesure acceptable, d'incertitudes et de discontinuités, ce qui renvoie au concept de résilience développé plus haut.

La rencontre entre « l'apprendre » et « l'enseigner » pourra s'objectiver dans l'incitation réfléchie à une transformation structurelle (bilatérale), donc chacun reconnaît qu'il n'en maîtrise pas tous les paramètres, mais fait suffisamment confiance à l'autre pour s'y aventurer.

Pour conclure : pourquoi cet écrit ?

Face aux portes verrouillées que constituent certaines situations scolaires, l'urgence nous fait pronostiquer l'emplacement des serrures avant de nous préoccuper de l'identification de clefs appropriées. L'objectif de cet écrit, s'il est partiellement atteint, est de contribuer à distinguer les clefs qui ont un pouvoir explicatif et analytique de celles qui sont des « attracteurs idéologiques » (Charlot, 1997) déguisés en outils de perception immédiate de la réalité. Par exemple, la notion de « handicap socio-culturel » légitime le corps enseignant dans le paradigme de la nécessaire acculturation comme condition d'apprentissage.

Il ne s'agit pas ici de nier les différences culturelles et leurs incidences scolaires mais d'éviter que des catégorisations n'oblitérent une interrogation de l'enseignant(e) sur son rapport à l'altérité et à la différence.

Si dans une situation donnée la difficulté à enseigner paraît insurmontable, on peut se rappeler que **l'utopie n'est pas l'impossibilité** : provenant du grec « topos », ce terme désigne, de par son préfixe privatif, ce qui « n'a lieu nul part », qui n'est pas synonyme de « ce qui ne peut pas être ».

Valérie SOAVI, formatrice pour l'AIS,
IUFM de l'Académie de Créteil

Bibliographie

BEAUVAIS J. (1985), Propos, les cahiers de Beaumont
BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (dir.) (1996), Pour une clinique du rapport au savoir, collection « Savoir et formation », Paris : L'Harmattan
BLANCHARD-LAVILLE C. (2003), Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes, dans :

CAILLOT M. et MAURY S. (sous la direction de), Rapport aux savoirs et didactiques, Paris : Editions Fabert
BOIMARE S. (1999), L'enfant et la peur d'apprendre, Paris : Dunod
CARRE P. (dir.) (2001). De la motivation à la formation, Paris : L'Harmattan
CHARLOT B, BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Paris : Armand Colin
CHARLOT B. (1997), Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie, Paris : Anthropos
CHARLOT B. (2003), La problématique du rapport au savoir, dans : CAILLOT M. et MAURY S. (sous la direction de), Rapport aux savoirs et didactiques, Paris : Editions Fabert
CHEVALLARD Y. (2003), Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, dans : CAILLOT M. et MAURY S. (sous la direction de), Rapport aux savoirs et didactiques, Paris : Editions Fabert
CYRULNIK B. (1989), Sous le signe du lien, Paris : Hachette Littérature
DOUADY R., Rapport enseignement apprentissage, dialectique outil-objet, jeux de cadres, Cahier de didactique des mathématiques N° 3, IREM Paris VII
DUBET F. (1991), Les lycéens, Paris : Seuil
EINSTEIN A. (1934). Comment je vois le monde, Paris : Champs Flammarion
FOUCAULT M. (1969), L'archéologie du savoir, Paris : Gallimard
HATCHUEL F. (2005), Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir, Paris : La découverte
IMBERT F. (2000), L'impossible métier de pédagogue, collection « Pédagogies », ESF éditeur
JACQUARD A. (1997), Petite philosophie à l'usage des non philosophes, Calmann-Lévy
KLEIN M. (1968, 1^{re} éd. anglaise, 1947), Essais de psychanalyse, Paris : Seuil
LACAN J. (1966). Ecrits, Paris : Seuil
LESNE M. (1977), Travail pédagogique et formation d'adulte, Paris : Presses Universitaires
MENDEL G. (1992). La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse, La découverte
SACKS O. (1988), L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau, Paris : Seuil

**Retrouvez les lettres
pour l'adaptation
et l'intégration scolaires
sur le site internet**

de l'IUFM de l'académie de Créteil :

www.creteil.iufm.fr/formations/ais



La lettre pour l'adaptation et l'intégration scolaires :

“ Une approche écologique du rapport au savoir : besoins naturels et nature des besoins ”

Préambule : présupposés et suppositions

Chaque année circulent par mail les « perles de bac », réelles ou imaginaires, et destinées, au-delà d'un but humoristique affiché, à prouver à quel point certains élèves quittent l'enseignement secondaire en étant « déprivés culturels » (Bourdieu). On y apprend par exemple que « Napoléon était un dictateur parce qu'il dictait beaucoup de lettres », on rit ou s'inquiète de la méprise en occultant le fait que l'élève à l'origine de l'affirmation, s'il a existé, a réinvesti une règle scolaire de lecture autonome : faire des liens sémantiques entre un mot inconnu et un terme connu afin de déterminer un sens possible du mot inconnu.

Mais entre la mise en évidence de ces liens stratégiques et celle des acquis culturels, notre société a tranché.

Alors que penser de cette boutade⁽¹⁾ : « **la science de l'école, c'est l'écologie** » ?

A première vue, c'est un jeu de mots basé sur une concordance phonétique dépourvue de sens. Mais si l'écologie a pour objet l'étude des relations entre un organisme vivant et son milieu, elle s'intéresse donc aux phénomènes d'interaction, d'adaptation, d'intégration, de rejet, d'assimilation... dont l'école est un vivier.

Il peut être intéressant d'y regarder de plus près, en substituant « le sujet-élève », qui n'est pas une amibe, à « l'organisme vivant ».

Cette lettre a donc pour objet l'étude des relations entre un apprenant et son savoir, rassemblées dans la littérature actuelle sous l'expression « rapport au savoir », au travers du prisme d'une approche écologique prenant appui sur la notion de besoin.

Introduction : du rapport au lien

Pour introduire ma réflexion sur le **rapport au savoir**, il m'a semblé au préalable nécessaire de réfléchir aux façons d'envisager le mot « rapport ». Ce terme semble à première vue dénué d'affectivité, mais il peut par son usage mettre en jeu des relations porteuses d'une lourde charge émotionnelle. En effet, dans le langage courant, ce mot se décline dans une palette d'usages allant du **hiérarchique** (rapport d'inspection) au très **intime** (rapport sexuel) en passant par **l'angle**

de vue (« sous tous rapports ») ; il peut être **humanisé** (« rapport amical ») ou **scientifique** (rapport des nombres a et b comme quotient de a sur b) ; il peut représenter un **processus** ou un **objet finalisé**.

C'est peut-être pour cette diversité des acceptions du terme « rapport » et des processus psychiques qu'il recouvre que J. Lacan (1966) l'a choisi pour désigner les conceptions actualisées et les « relations au monde, à soi et à autrui » (Charlot, 1997) véhiculées dans tout acte d'apprentissage. Ces conceptions réunissent trois sortes d'éléments : des représentations, des affects et des « conations » (Carré, 2001).

Il me semble que **la donnée objective invariante, qui pourrait fédérer tous les usages précédemment cités du terme « rapport », est la possibilité de l'envisager « sous le signe du lien »** (Cyrulnik, 1989).

Un lien matériel ou immatériel, neutre ou affectif, objectif ou symbolique, entre l'apprenant et l'apprendre, envisagé sous un angle écologique dans sa dynamique de construction, dans ses composantes et dans des états (provisoirement) aboutis.

Les questions qui ont guidé ma réflexion au sujet de ce « rapport au savoir », et qui m'ont aidée à proposer dans cette lettre un développement des liens précités, sont les suivantes :

- le rapport au savoir, expression de la mise en liens de l'apprenant et de la connaissance (au sens large), est-il un rapport de cause à effet ?
- Quelles sont les effets (directs ou indirects) possibles des expressions éducatives et pédagogiques du rapport au savoir de l'enseignant(e) sur les apprentissages des apprenants ?
- Quelle place donner au « besoin de savoir » et au « besoin du savoir » dans l'apprentissage ?

Apprendre à être apprenant

Le paradigme défini par B. charlot (1997) est qu'« il n'est de savoir que dans un rapport au savoir. La question du rapport au savoir ne s'ajoute pas à celle du savoir. »

Autrement dit, **il ne peut y avoir construction d'un savoir sans tissage d'un lien potentiellement explicite entre l'apprenant et celui-ci.**

(1) Origine inconnue.