



LE RAPPORT AU SAVOIR UNE APPROCHE EFFICACE POUR RECONNECTER LES ELEVES A L'APPRENTISSAGE

Dr. Ammar KHLIFI,
Inspecteur principal des écoles primaires,
Tunis

Résumé

Le phénomène d'échec scolaire est un phénomène qui touche toutes les dimensions de la société. Il est analysé sous plusieurs angles théoriques tout en proposant des solutions pour y remédier. Toutefois, l'échec est exprimé par une performance qu'elle soit quantitative ou qualitative qui se rapporte à des types de savoirs et qui peuvent renvoyer à une forme de rapport avec les contenus scolaires. En ce sens, il s'avère très important de repenser ce phénomène en termes de rapport au savoir.

Mots clés : rapport au savoir, échec scolaire, didactique, anthropologie.

INTRODUCTION

L'apprentissage et le savoir sont conçus aujourd'hui comme le facteur déterminant du développement dans toutes ses dimensions. Les compétences des individus et la chance de leur employabilité en dépendent. L'attitude d'investissement importante dans l'intelligence témoigne de l'intérêt des pays les plus riches au savoir. Le rapport du PNUD¹ suggère que les inégalités relatives au savoir entre les pays ne cessent de s'accroître. Malgré les diverses approches du phénomène de l'échec scolaire et les mesures pour y lutter, il persiste encore jusqu'au point de dire que l'école «est malade de l'échec scolaire» (Bastin et Roosen, 1992). L'approche du rapport au savoir (Charlot, 1997) s'avère importante dans l'effort des sociétés et de tous les intervenants scolaires dans les efforts visant à limiter les répercussions de ce phénomène.

DES MODELES EXPLICATIFS DE L'ECHEC SCOLAIRE

L'analyse des différentes approches du phénomène de l'échec scolaire montre que celui-ci est interprété sous l'angle des facteurs biogénétiques dont les partisans (*Jenks*) prétendent que l'intelligence est un don inscrit dans le registre génétique de l'individu. Dans cette optique, puisque tout est défini d'avance, toute thérapeutique de l'échec s'avère inutile. Toutefois, le modèle dit socio-pédagogique postule que la performance scolaire dépend strictement de la qualité de l'environnement socioculturel et économique des élèves. Les chercheurs se réfèrent aux corrélations statistiques entre la réussite scolaire et l'appartenance sociale. Dans la perspective socio-affective, l'échec scolaire est lié aux facteurs d'adaptation scolaire, aux conflits intrinsèques à la séparation, à la puberté et à la rivalité (*Roosen et Bastin, 1990*).

Depuis longtemps, les linguistes et les sociologues ne cessent d'explorer le rôle de la « maîtrise de la langue » dans les difficultés scolaires en rapport à la déficience linguistique ou discursive voire les contraintes entre la réussite scolaire et le sentiment d'appartenance identitaire (Bautier, 2002). Le concept d'échec scolaire est un concept normatif (Chartrain, 2000) du fait qu'il renvoie à une norme de performance qui porte sur le processus de la scolarisation. Selon cet auteur, l'échec scolaire renvoie au cas de l'élève qui n'atteint pas le standard minimum de performance dans ses apprentissages².

Selon Charlot (1997), il n'existe pas d'échec scolaire, mais « des élèves en échec, des situations d'échec, des histoires scolaires qui tournent mal »³. Il précise également que la notion d'échec scolaire renvoie au refus du travail scolaire, l'absence de résultats, de savoirs, de compétences. Mais dans le sens où il est conçu comme étant une expérience interne du sujet, l'échec désigne des expressions de différences entre élèves, entre parcours scolaire et entre établissement⁴. Toutefois, l'échec scolaire est aussi une expérience vécue par l'élève (Rivière, 1991). En ce sens, dans sa dimension cognitive, l'échec scolaire réfère à l'impuissance d'atteindre les objectifs d'acquisition fixés au préalable quant à sa dimension non cognitive, il désigne une situation d'inadaptation, d'exclusion ou de conflit avec son environnement⁵.

Ainsi, la définition de l'échec scolaire varie selon les registres économique, social, politique et personnel. D'un point de vue économique, l'élève considéré en état d'échec est celui qui n'assure pas son avenir, ni celui de ses proches, ni des revenus financiers à l'État. Dans un sens social, un élève en échec scolaire est dépourvu des moyens qui lui permettent d'évoluer d'un milieu social à un autre, d'une culture à une autre. Dans une perspective politique, l'échec scolaire est signe d'échec du projet de la société. D'un point de vue personnel et familial, l'échec scolaire signifie un échec personnel.

L'APPROCHE DU RAPPORT AU SAVOIR

Pour analyser le phénomène d'échec scolaire, il est indéniable de tenir compte de sa relation avec la position sociale de la famille, de la singularité et l'histoire des individus, du sens qu'ils donnent à leur position et de la nature de l'activité (Charlot, 1997). Selon cet auteur, l'inscription dans le cadre du rapport au savoir conduit à étudier des rapports à des personnes (les enseignants, ...), à des lieux (l'école, le collège...), à des objets, à des contenus de savoir, à des situations, etc. Charlot (2000).

Le concept du rapport au savoir

Le terme « rapport à » selon Charlot (1997) désigne la relation qu'entretient une personne avec un objet. L'expression « rapport à » est en outre préférée car elle permet, selon Penloup (2000) de souligner l'activité et l'implication du sujet. Charlot (1997) postule que l'existence du savoir est tributaire de l'adhésion d'un individu au savoir. Signalons à ce propos, l'existence d'un éventail de concepts voisins mais de significations différentes : information, savoir, connaissance et science. Monteil (1985)⁶ précise que l'information se situe en dehors du sujet apprenant. Elle a trait à l'objectivité et elle peut être stockée et transmise, la connaissance émerge de l'expérience personnelle et elle est alors, subjective et intransmissible. Quant au savoir, il consiste en l'information appropriée par un sujet et à la connaissance. Il est alors un produit communicable.

Charlot (1992) désigne par le rapport au savoir toute « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir »⁷. Selon ce chercheur, le rapport au savoir est rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet apprenant. D'après Biellerot (1996), le rapport au savoir désigne le processus permettant à un sujet de produire de nouveaux savoirs en s'appuyant sur ses acquis. Il s'agit d'un processus évolutif, singulier, en partie inconscient et social. En interrogeant

les aspects psychanalytiques, sociologiques, anthropologiques et didactiques, le concept du rapport au savoir est considéré comme une problématique multidimensionnelle.

L'approche clinique (Jacky Biellerot, 1996)

Les cliniciens emploient la notion du rapport au savoir souvent au singulier pour désigner le désir de savoir émanant de la « pulsion » de savoir de Freud qui affirme qu'« apprendre, c'est investir un désir dans un objet de savoir ». Beillerot (1996) écrit qu'à « travers la famille, l'enfant constitue son rapport au savoir dans le plus intime de sa psyché »⁸. Dans la perspective des psychanalystes, le savoir est associé au désir devant dépasser la jouissance pour aboutir à un désir d'apprendre. Il s'agit bien ici, de comprendre la manière par laquelle ce désir se transforme en termes de volonté d'apprendre. De ce fait, Beillerot affirme que « toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra pas s'affranchir du soubassement psychanalytique. Il n'y a de sens que du désir »⁹.

Mosconi (1996), précise que les niveaux intra individuel, interpersonnel, groupal et socio-culturel sont à l'origine de la constitution de rapport au savoir de chaque individu¹⁰. Il est le moteur de la production de nouveaux savoirs permettant d'appréhender et de transformer le monde naturel et social (Beillerot, 1989). Le sujet se développe par l'appropriation du patrimoine humain, par la médiation de l'autre, par son l'histoire d'activités favorisant le désir, les sentiments de plaisir, et la construction du sens¹¹. Dans le cadre de cette approche, les chercheurs abordent la problématique du rapport au savoir du côté de la dimension psychique du sujet.

L'approche sociologique

Dans la littérature de la sociologie de l'éducation, les performances scolaires sont interprétées sous différents angles.

Le point de vue macro-sociologique : (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Establet et Baudelot, 1971 ; (Hayder, 1997)

Dans l'analyse du rapport à la culture et au langage comme lien entre le système scolaire et la structure des rapports de classe, Bourdieu et Passeron (1970) montrent que le rapport au langage et à la culture régit l'ensemble des relations entre système scolaire et la structure des rapports de classe »¹². Il favorise la compréhension des inégalités sociales face à l'école admise, capable de réduire l'inégalité sociale liée à la réussite scolaire par l'intermédiaire du rapport à la langue, à la culture et au savoir.

Bourdieu développe les concepts « d'habitus »¹³ et de « capital culturel » tout en postulant qu'ils sont à l'origine du rapport à la culture. La nature d'habitus façonne le style spécifique de pensée, de goûts, d'assimilations, d'actions, de modes et formes d'aspirations des individus. Ainsi, la chance de réussite d'un élève peut être évaluée par la distance qui sépare son habitus primaire à la culture scolaire.

Le rapport au savoir, dans l'optique de Hayder (1997), est conçu sous un angle culturel. En se référant à des travaux japonais, indiens et sud-africains relatifs, Hayder prétend que certains élèves de culture non occidentale maintiennent, généralement, un rapport instrumental avec des savoirs scolaires (originaires de la culture occidentale) par rapport à leur culture d'origine.

L'anthropologue Ogbu (1987, 1982) montre que les difficultés d'insertion scolaire des jeunes afro-américains (et d'autres minorités) ne sont pas le produit des différences génétiques ou culturelles, elles résultent en fait d'une « attitude oppositionnelle » face à l'école. D'une manière générale, la question du rapport au savoir aux États-Unis est actuellement abordée en termes de conflits ethniques (Davidson, 1996).

Le point de vue micro - sociologique

(Charlot,1997)

L'équipe « ESCOL », dans la construction de sa problématique de recherche à propos du rapport au savoir a développé une thèse qui repose sur la singularité du sujet, son histoire et les activités effectuées¹⁴. Selon Charlot (1997), l'élève (soi) a une histoire singulière caractérisée par des événements, des espoirs et des aspirations et il est impliqué dans un monde inégalitaire et structuré par des rapports sociaux. Ses positions sociales et scolaires lui permettent d'entretenir des rapports avec les autres (parents, enseignants). Dès lors, « il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet. Il n'y a de sujet que dans le monde et dans une relation à l'autre »¹⁵. Dans cette optique, l'individu n'est pas uniquement l'oeuvre de sa position sociale ou familiale mais il a sa propre histoire, ses expériences qui lui permettent de faire sens du monde, des autres et de lui-même (Charlot,1992).

La sociologie de Charlot (1992) s'oppose à la « lecture en négatif » qui réduit les pratiques et les situations à des manques et adopte une « lecture en positif » visant à appréhender les processus de la construction des pratiques¹⁶.

Elle appelle à éviter toute interprétation déterministe du rapport au savoir

L'approche anthropologique (Chevellard, 1992)

La réflexion anthropologique sur l'homme repose sur l'obligation d'apprendre et de s'appropriier le patrimoine humain. Selon Chevellard (1992), la connaissance est tributaire d'une relation entre son objet et l'institution¹⁷. Cet auteur appelle à prendre en compte les liens qu'entretient un individu ou une institution avec un objet de savoir. Il définit deux types de rapport au savoir: « rapports individuels » pour chaque individu et « rapports institutionnels » pour chaque institution. Dans le cadre de l'approche anthropologique, la

connaissance d'un objet peut être effectuée dans des situations différentes. Dès lors, la relation entre les rapports aux objets de savoir élaborés à travers la famille ou l'école peut être conflictuelle. Caillot (1990) précise que c'est en termes d'objets de savoir que l'approche anthropologique de Chevellard a fourni des outils permettant de mieux expliquer la disparité des réussites relatives au facteur sexe en sciences et en technologie.

L'approche didactique (Caillot, 1990 ; Chartrain, 1999)

Le rapport au savoir du point de vue de cette approche concerne la spécificité du savoir scolaire et les caractéristiques qui lui sont propres. En ce sens, le rapport du sujet aux différents objets de savoirs ne peut plus être similaire. Le rapport au savoir renvoie à la relation qu'un sujet peut entretenir avec l'ensemble des savoirs régionaux, tandis que le rapport aux savoirs implique l'intérêt à la relation entretenue avec un savoir quelconque qu'il soit disciplinaire ou pratique (Caillot, 2000, p 25). En effet, la « question du rapport au savoir pour le didacticien se ramène finalement à la question de la relation qu'entretient un sujet humain avec tel ou tel objet élémentaire de savoir »¹⁸. En ce sens, il est évident que les rapports d'un individu aux différents types de savoirs ne peuvent pas être similaires. Le rapport d'un élève est donc, « multidisciplinaire. »

Trois dimensions du rapport au savoir

La dimension épistémique

La dimension épistémique du rapport au savoir se définit en référence à la nature de l'activité du sujet sous les termes apprendre et savoir. Cette dimension concerne la nature, la place et le rôle des savoirs dans les relations du sujet avec le monde, les autres et lui-même. Apprendre consiste à une activité d'appropriation d'un savoir à travers des objets, des lieux et des personnes à travers des pratiques d'accompagnement et de médiation.

C'est le fait de « passer de la non possession à la possession, de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation réelle »¹⁹.

Charlot(1997) détermine trois processus épistémiques distincts du rapport au savoir. C'est dans un processus « *d'objectivation - dénomination*. » que le savoir prend forme d'objet à travers le langage. L'autre aspect du rapport épistémique au savoir consiste à ce que Charlot appelle « *imbrication* » du « je » dans la situation et renvoie au processus d'adhésion à la situation d'apprendre et enfin le processus « *distanciation- régulation* » servant à réguler la relation et à trouver la bonne distance entre soi et les autres.

La dimension identitaire

C'est la dimension source de sens en rapport à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses rapports aux autres, à sa représentation de l'image de soi et à celles d'autrui (Charlot, 1997). La réussite et l'échec marquent de façon différente l'image de soi du sujet : entre le plaisir, la confiance, l'inquiétude, le déni, etc. Cette dimension réside dans le rapport à l'autre qui, soit physiquement présent (parents, enseignants, tuteurs, compagnons...) ou virtuel, qui émerge de l'autre que chacun porte en soi.

La dimension sociale

Le rapport au savoir est aussi un processus social étant donné que le social intervient dans le fonctionnement cognitif des individus humains (Mugny, 1989). En effet, « le monde », « soi » et « l'autre » ne sont pas identiques. Cette dimension sociale détermine le degré d'engagement et oriente le choix du type de savoir. Dans ce rapport social au monde, l'élève est marqué par sa position dans sa famille, à l'école, et dans la société. Un cours est jugé intéressant sera donc celui « où se noue en une forme spécifique, un rapport au monde, un rapport à soi, et un rapport à l'autre »²⁰.

LES TYPES DE RAPPORT AU SAVOIR

En se référant aux différentes typologies du concept de rapport au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Jellab, 2001 ; Caillot, 2001, Montandon et Osiek, 1997.), nous avons distingué trois types de rapport à la langue française :

Le rapport de plaisir (Montandon et Osiek, 1997)

Dans ce type de rapport, le sujet exprime le plaisir d'apprendre et se montre impliqué dans les contenus et les activités du savoir. Celui-ci doit occuper une place très importante dans sa vie. C'est un rapport de passion et d'intérêt.

Le rapport utilitaire (ou instrumental)

Le savoir pour le sujet constitue un moyen qui lui permet la réussite future. Ainsi, les apprentissages remplissent une fonction instrumentale. Le terme utilitaire sert d'adjectif pour décrire cette attitude. Dans ce sens, avoir une attitude utilitaire envers quelque chose consiste au fait de ne lui attribuer de valeur que comme moyen pour une fin.

Le rapport de rejet

C'est une attitude qui concerne les sujets désimpliqués dans les activités de l'apprentissage, notamment ceux qui manifestent une attitude de désintérêt, de refus vis-à-vis d'un savoir disciplinaire donné. Ainsi, le type de savoir en question n'a aucune importance pour eux.

Le rapport perturbé

Il s'agit d'un rapport au savoir qui n'est pas stable. Il varie d'une situation à une autre en rapport avec le même type de savoir. Il passe parfois d'un rapport de plaisir à une attitude de rejet. Le rapport du sujet, au monde, à soi et aux autres sera en mesure de modifier son rapport au savoir.

CONCLUSION

Le rapport au savoir constitue un élément crucial dans le façonnage des performances disciplinaires au moyen des comportements de l'engagement ou de l'évitement observés dans la rencontre avec les situations et les activités scolaires et bien évidemment dans la lutte contre l'échec. Il est évident de le diagnostiquer chez les élèves issus des milieux défavorisés et ceux appartenant aux milieux favorisés pour

appréhender ce qui entrave la construction du rapport et du sens vis-à-vis des différents types de savoirs scolaires. Sur la base de ces données, un travail reconciliant les élèves à ces savoirs s'avère d'importance majeure. Il doit être incarné dans une perspective culturelle et régi par un effort particulier orienté vers les régions prioritaires.

NOTES :

- 1- Carré, P. (2000). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris. Dunod. p.2.
- 2- Cité par Bernard Charlot (1997). *Du rapport au savoir ,élément pour une théorie*. p15.
- 3- Ibid, p15.
- 4- Ibid, p.15.
- 5- Bastin, G. et Roosen, A. p.46.
- 6- Cité par Charlot (1997).
- 7- Charlot, B. (1997). *Op.Cit*, p.93.
- 8-Beillerot et al. (1996). In Caillot, M. (2000). « Rapport(s) au(x) savoir(s) et didactiques des sciences », in Cabchoub, A. *Rapport au savoir et didactique des sciences*, p 17.
- 9- Ibid .p.16.
- 10- Mosconi, N. in J.Beillerot et al.,1996, p.161-173.
- 11- Charlot, B. *Op.Cit*,p.16.
- 12-Cité par Bernard Charlot, « la problématique du rapport au savoir » in :Chabchoub, A., *rapports aux et apprentissage des sciences*, p.16
- 13- L'habitus est un ensemble de dispositions psychiques, socialement construites, qui conditionnent les représentations, les pratiques et les conduites homologues à l'habitus de la classe sociale dominante.
- 14-Akkari et Perrin (2006). *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill • vol. 41 N° 1 hiver*.
- 15-Cité par Caillot, p.28
- 16-Ibid,p.19.
- 17-Bernard Charlot., *du rapport au savoir, élément pour une théorie*, p.86.
- 18-Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir ,élément pour une théorie*, p.80
- 19-Cité par Caillot, p.25
- 20-Ibid, p.86.