



HAL
open science

Motivation scolaire, rapports aux savoirs, et quête du sens

Faouzia Kalali

► **To cite this version:**

| Faouzia Kalali. Motivation scolaire, rapports aux savoirs, et quête du sens. 86 p., 2019. hal-03629251

HAL Id: hal-03629251

<https://hal.science/hal-03629251>

Submitted on 4 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Motivation scolaire,
rapports aux savoirs,
et quête du sens

« [Le "motif" ou le "mobile"] est ce qui "meut" ou amène une personne à agir d'une certaine façon; un désir, peur, ou autre émotion, ou la considération d'une raison qui influence ou tend à influencer la volonté d'une personne¹, (il est) souvent appliqué au résultat ou à l'objet contemplé dont le désir tend à influencer la volition ».

Dictionnaire Oxford English, R. S. Peters, Le concept de motivation, 1973

« Dans la recherche d'une conceptualisation du rapport au savoir ou à l'apprentissage, ou encore dans la recherche des origines de la pensée et de la connaissance, tous les auteurs font appel à une ou plusieurs notions qui, en fin de compte, tentent de désigner la même chose : **la fondation, le commencement, mais aussi le mouvement ou la dynamique renouvelée de force, d'énergie qui meut chaque sujet ou que chaque sujet investit dans la connaissance**². On pourrait presque faire la liste de ces notions : curiosité, pulsion, envie, besoin, passion, élan, motivation, mouvement, désir, appétit, volonté. Certes, l'usage de chacune a son histoire, son mode d'emploi privilégié, en particulier le champ "disciplinaire" et théorique dans lequel elle se déploie au mieux ; certes encore, on peut parvenir - et c'est le propre d'une théorie assez mature - à donner la position d'une notion par rapport à une autre. Pour autant, notre domaine de travail, frontière permanente entre philosophie et sciences humaines, provoque une part d'arbitraire dans le mode de penser et de choisir les concepts. On peut bien entendre que le travail théorique réside justement à réduire cet arbitraire en administrant quelque preuve de rigueur et de cohérence des concepts entre eux. Mais la réduction de l'arbitraire, l'assomption de l'idéologie cachée dans les choix ne doit pas masquer une part d'irréductible... »

J. Beillerot, Désir, Désir de savoir, Désir d'apprendre, Beillerot *et al.*, Pour une clinique du rapport au savoir, 1996, 51

¹ Souligné par nous.

² Souligné par nous.

Introduction

Cette déclaration de Beillerot s'applique dans les mêmes termes à la motivation, tant les réalités et le champ sémantique évoqués sont les mêmes. Deux questions anciennes. Motivation et rapport au savoir s'inscrivent en effet dans un questionnement fondamental sur les individus aux prises avec leur milieu³. Deux notions récentes. Dans les années 1930, le terme "motivation" a été introduit par deux publicitaires américains pour désigner les *déterminants inconscients* de la conduite humaine (Mucchielli, 1992). Ainsi, la psychologie de la motivation cherche, selon l'auteur, à percer le pourquoi de l'action humaine pour accéder à *la nature et à l'essence de l'homme*. Le syntagme "rapport au savoir", dès son lancement par Lacan dans les années 1960, tente d'éclairer les actions par lesquelles l'homme advient et s'interroge sur *l'auto-engendrement de l'individu* (Beillerot, 1987 & 1989)⁴.

Dès l'origine, les deux projets sont différents. Néanmoins, on peut se demander jusqu'à quel point leur basculement dans le champ de l'éducation⁵ rapproche les deux domaines de recherche.

Dans les discours, les deux vocables évoquent souvent la mobilisation d'un sujet dans des situations chargées de signification et les investissements qu'il place dans la connaissance, ce que révèlent les propos de Beillerot (1996) et Peters (1973). Dans les théorisations, la motivation a été le plus souvent perçue dans la relation pédagogique, dans la mesure où elle met en tension le savoir - ses registres cognitifs et épistémiques - et l'élève avec son imaginaire, ses affects. Dans le cas du rapport au savoir, c'est la relation à l'autre et au monde que développent les travaux de recherche au milieu des

³ Charlot (2003) signale que l'on pourrait soutenir que la question du rapport au savoir traverse toute la philosophie classique, au moins jusqu'à Hegel. Elle est posée par Socrate, et constitue l'enjeu du débat entre Platon et les sophistes. Elle est également au cœur du Cogito cartésien. Mook (1987), Weiner (1990), Vallerand et Thill (1993) attestent que la question de la motivation était déjà présente dans la philosophie grecque : chez Platon, Socrate et également Aristote. Les théories contemporaines gardent les germes de ces réflexions philosophiques en ce qui concerne l'hédonisme, la recherche du bonheur, l'actualisation de la personne, mais aussi la dimension cognitive.

⁴ Nous allons voir que cette idée d'auto-engendrement de l'individu sur laquelle l'auteur insiste participe du caractère objectivant du rapport au savoir (relation à l'objet) et de l'importance du savoir dans cette objectivation.

⁵ Nous pouvons soutenir que les recherches qui portent sur la motivation scolaire débutent avec le cognitivisme qui correspond à des changements d'ordre épistémologique, (on parle davantage de la *motivation d'accomplissement* qui marque les limites de la motivation générale et de son modèle théorique, du *drive* animal), et méthodologique (expérimentations et observations sur le sujet humain et dans des situations de classe).

années soixante-dix. Plus de deux décennies d'efforts de problématisation et de théorisation (Kalali, 2007). Le rapport au savoir est davantage une perspective de recherche, une posture épistémologique, qui rompt avec les modes de pensée dominants, qu'une théorie constituée du sujet, du savoir ou du sens. En tant que problématique, le rapport au savoir ouvre le champ à différentes approches, en particulier sociologique et clinique (Charlot, 1987; Beillerot, 1987). Il s'agit de mettre au centre de l'analyse le sujet dans ses multiples facettes, individuelle et collective, et ses dimensions, tant singulières que sociales. On pourrait se demander jusqu'à quel point le dialogue entre les disciplines fondatrices de la notion autorise un partage d'options épistémologiques et théoriques.

De leur côté, les recherches qui prennent explicitement la *motivation scolaire* comme objet ont changé de point de vue, de finalité, voire d'objet. En faisant éclater la motivation en une mosaïque de composantes qu'elles tentent d'opérationnaliser, les recherches actuelles reviennent sur les grandes figures paradigmatiques en abandonnant les projets de construction théorique globale, comme la théorie des besoins, des instincts, du *drive*, pour développer une constellation de théories cognitives, telles qu'attributions, *self efficacy*, résignation acquise.

Incontestablement, les travaux sur le rapport au savoir abordent la motivation (Charlot, 1997 & 2001; Beillerot, 1995 & 1996; Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Chevallard, 1992; Carré, 2001). Cette dernière participe à la construction théorique du rapport au savoir (Carré, 2001), ou sert souvent de base à la critique pour en souligner les limites et s'en démarquer, car elle est trop psychologique (Beillerot, 1996), trop biologique (Charlot, 2001), ou reste l'affaire des pédagogues (Chevallard, 1992). Le rapport au savoir apparaît alors comme la marque d'une positivité qui rompt avec le psychologisme ordinaire qui domine les problèmes d'échec scolaire, et contribue à renforcer par sa valeur heuristique le projet scientifique de mettre en question l'échec scolaire dans le champ des sciences de l'éducation. Les travaux sur la *motivation scolaire* sont liés à l'avènement du cognitivisme et au rapprochement des deux domaines de la cognition et de la motivation au sein de la psychologie de l'apprentissage (Weiner, 1990). Cependant, les modèles béhavioristes classiques continuent à exercer leur influence. Ainsi, la motivation se conçoit davantage dans des registres du manque, de l'absence, en accord avec le modèle classique dominant du *drive*⁶ (Kalali, 1997a). A l'école, elle se présenterait comme *la réponse*, tant les demandes sociales et institutionnelles sont fortes en termes de réussite

⁶ Situations expérimentales de privation chez des animaux.

scolaire et d'efficacité des méthodes et des moyens d'enseignement et d'apprentissage (Débat national sur l'avenir de l'école, 2004)⁷.

A cette dimension d'analyse épistémologique, il faut ajouter celle qui se préoccupe de l'usage, de l'étymologie, de la filiation et de l'histoire des termes. Beillerot, dans le texte cité en exergue, souligne que chacun des mots a sa lignée, son histoire, sa maltraitance, ses accapareurs et ses spécialistes.

"Nous préférons poser la question du sens en termes de mobilisation plutôt que de motivation. La motivation, en effet, risque toujours d'être comprise comme simple stimulation à agir, fonctionnant en termes de stimulus-réponse et de renforcement. N'adhérant nullement au paradigme behavioriste, nous préférons les termes de mobile et de mobilisation qui insistent sur la fonction motrice interne des mobiles et laissent ouverte la possibilité de mobiles dont le sujet n'a pas conscience. Pour exprimer simplement la différence entre "motif" et "mobile", "motivation" et "mobilisation", nous dirons qu'on motive quelqu'un (de l'extérieur) mais que quelqu'un se mobilise (de l'intérieur)." (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, 21).

La façon dont certains spécialistes de l'éducation posent la question de la motivation, et dont les praticiens de l'école s'en font l'écho, peut signifier que les apports des recherches des années 1930 à 1960 continuent à s'imposer à l'institution scolaire, alors même que les modèles béhavioristes qui les sous-tendent sont devenus caducs. Peut-être ces modèles sont-ils incontournables, compte-tenu de leur popularisation et de la force de leur paradigme. D'autant plus que la multiplicité des théories de la motivation qui s'inscrivent dans les nouveaux paradigmes, cognitif et sociocognitif, rend difficile leur accessibilité. Ou encore, compte-tenu de sa nature idéaliste, de son caractère inné, la motivation n'est-elle pas intégrable dans les discours, ce qui expliquerait, en partie au moins, le succès de la notion de rapport au savoir et son adoption par les didactiques, car elle garde son

⁷ Parmi les 22 sujets proposés par la commission du débat national sur l'avenir de l'école figure le sujet 8 « Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ? ». Nous avons nous-même été sollicités pour participer au débat sur cette thématique dans un établissement scolaire à Rouen. La transcription des travaux de la commission a donné lieu à une publication chez Dunod : il s'agit de « Les Français et leur école. Le miroir du débat ». Sur les 575 pages du texte, 10 pages sont consacrées au thème « comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ? ». Néanmoins, on parle plus du travail de l'élève, de ses modalités, de sa revalorisation, que de la motivation. De plus, l'enquête libellée motivation rend compte du travail scolaire et ne spécifie nullement les problèmes de la motivation.

apparence structuraliste. Mais on peut aussi faire l'hypothèse que l'expression du rapport au savoir par l'accolement des deux termes riches de sens⁸ a une valeur heuristique que n'a pas la motivation (voir ci-après). Celle-ci, entendue souvent dans un sens intransitif, ne permet pas de penser la complexité des registres et des logiques mises en jeu dans les situations d'éducation et de formation. La référence à la motivation, souvent en termes de caractéristiques individuelles ou de renforcement, édulcore suffisamment le sujet, au point qu'elle ne permet pas de s'occuper des questions chères à ceux qui travaillent le rapport au savoir. En effet, Charlot *et al.* (1992) montrent dans le traitement commun des trois questions du savoir, du sens et de la singularité, leur positionnement problématique et méthodologique.

Le texte suivant est organisé en trois sections :

- L'examen des recherches dans les champs de la motivation scolaire et du rapport au savoir au regard des disciplines fondatrices : sociologie, psychologie de l'éducation et de la formation ; psychologie sociale, psychologie sociocognitive des apprentissages. Il s'agit alors de croiser deux notions qui appartiennent à deux traditions différentes, traversent divers champs disciplinaires et exigent des garde-fous pour résister à l'émiettement ou au contraire à la dilution⁹. Il est pertinent d'examiner et de croiser les élaborations de conceptualisation que les diverses recherches font d'un sujet dans sa relation aux autres et à des objets de savoir. Même si au final les recherches des deux champs ne font pas la promotion d'un même sujet, chacune à sa manière s'attache à l'étude d'un *sujet producteur de sens* (chapitres 1, 2 et 3).

- L'examen des deux notions, lorsqu'elles sont construites par les didactiques, retiendra ensuite notre attention. Les travaux sur le rapport au savoir dans le champ des didactiques est un axe de recherche très dynamique. Nous examinerons les travaux en didactique des mathématiques et des sciences expérimentales. Ici aussi, les chercheurs parlent d'un espace de sens où les connaissances se construisent (chapitre 4).

⁸ Beillerot (1989) préfère le terme de rapport à celui de relation, car ce dernier est moins objectivant.

⁹ Les deux champs de recherche ont des programmes différents. Pour les recherches sur le rapport au savoir, l'ambition est d'arriver à une théorie qui permet d'appréhender le sujet à la fois en tant qu'être singulier et social, tout en gardant la préoccupation des savoirs. Pour les recherches sur la motivation scolaire, l'objectif est de rompre avec les théories générales de la motivation et de la personnalité.

- Nous dégagerons enfin l'« unité problématique », celle de la construction du sens par le sujet confronté au savoir, au prix d'un examen des différents travaux, en respectant leurs différences, voire leurs contradictions.

Chapitre premier

Aux fondements des deux notions

Avant de poursuivre, il semble nécessaire, afin de clarifier les recherches qui organisent les champs de la motivation scolaire et du rapport au savoir, de préciser les fondements disciplinaires et théoriques, et la manière dont l'institution scolaire ou éducative s'empare de chacune des deux notions.

1. Entre dualité de la motivation...

La motivation scolaire est sans conteste la question vive qui fait le plus parler d'elle. Sa « popularité » médiatique et institutionnelle défie tout effort de clarification conceptuelle et de théorisation. Quiconque, invité à l'expliquer, dira, à la manière d'un Saint Augustin face à la notion de temps, qu'il se représente parfaitement ce qu'est la motivation tant qu'on ne lui demande pas d'expliquer ce qu'elle est, et qu'il cesse complètement de la comprendre dès qu'il essaye de l'expliquer. Selon des théoriciens de la motivation, le terme est intrinsèquement paradoxal et a des connotations ambiguës (Peters, 1973; Weiner, 1990; Vallerand & Thill, 1993).

1.1. Au plan étymologique

Le terme « motivation » présente essentiellement une dualité. Il dérive du « motif » auquel il ajoute l'intentionnalité :

« Or, précisément le concept de "motivation" s'est développé à partir de celui de "motif" en tentant de donner une interprétation causale de la force logique de ce terme » (Peters, 1973, 20).

Selon l'auteur, la causalité introduit le sujet et déplace l'explication, basée sur le motif, du champ de la philosophie pratique, où la motivation dans ce sens est la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient, vers celui de la psychologie, où la motivation est l'action des forces conscientes et inconscientes qui déterminent le comportement. Dans le cadre de la psychologie, les recherches qui concernent cette motivation générale portent donc sur les *actions humaines*. Le projet des auteurs est de construire une théorie générale du comportement (Peters, 1973).

Nous pouvons dégager le caractère duel de la motivation : elle s'inscrit, par l'accent mis sur le caractère fortuit et contingent de l'action, dans une vision

spontanéiste du sujet, mais elle dément ensuite cette vision par le caractère intentionnel et volontaire qu'elle lui accorde.

1.2. Au plan des usages pédagogiques

À cette dualité étymologique va correspondre une dualité dans les usages pédagogiques :

« *La motivation, c'est d'une part le fait pour un sujet d'être incité de lui-même à faire quelque chose, et c'est d'autre part l'acte de l'y inciter. Or, les deux sens s'opposent : si l'on motive quelqu'un, c'est qu'au départ il n'est pas motivé !* » (Reboul, 1980, p. 145).

L'auteur souligne qu'à ce titre, cette dualité a bien marqué l'histoire de la pédagogie, en particulier celle de l'Éducation Nouvelle qui semble être restée partagée entre les deux tendances. Il apparaît nécessaire, en s'appuyant pleinement sur des travaux précédents (Kalali, 1997a), de faire le bilan de la notion dans le champ de l'éducation et de la formation (Kalali, 1997b). Il en ressort trois vagues d'utilisation qui instaurent jusqu'à nos jours les usages scolaires et institutionnels en référence à la motivation. D'abord, la motivation est employée dans le cadre de la relation pédagogique. Les référents théoriques convoqués pour éclairer les facettes de cette relation sont d'influence psychanalytique et vont de J. Filloux et J. Ardoine à J. Levine, F. Imbert et M. Cifali. L'école est alors perçue comme un paradoxe qui met en tension permanente le savoir, relevant du cognitif, de la logique, du rationnel, et la relation, relevant de l'affectif, de l'imagination, faisant place à *l'incertitude d'une relation à vivre* (Develay, 1996).

Une autre vague d'utilisation met l'accent sur le lien motivation-projet, et consacre celui-ci comme démarche d'apprentissage ou comme vecteur d'intégration sociale. Il faut insister ici sur l'apport des pédagogies nouvelles (Decroly, Freinet), mais également des sciences de l'éducation (Hameline, Meirieu). A cette dimension sociale du projet, alimentée par les référents théoriques, notamment de la sociologie des organisations (Crozier *et al.*, 1977), s'ajoute la dimension cognitive du projet (Nuttin, 1996; Nuttin & Lens, 1985). Une autre vague d'utilisation consacre l'usage de la motivation dans le cadre de l'enseignement par problèmes (Meirieu, Astolfi). Les référents théoriques sont Dewey. L'étude basée sur les problèmes concrets et quotidiens des élèves nécessite des dépassements et des ruptures. L'influence du constructivisme piagétien va conduire à l'élaboration d'autres notions : auto socio-construction (GFEN : Bassis 1978), conflits (socio

cognitifs (Equipe de Genève : Perret-Clermont, 1979; Doise et Mugny, 1981), obstacles cognitifs et didactiques par référence à Bachelard (didactiques des disciplines en France). On peut noter à ce niveau d'analyse que l'inscription fréquente de la motivation dans la dualité va l'écarter au profit d'autres notions plus heuristiques (Kalali, 1997a).

2. ... et dialectique du rapport au savoir

Malgré le flou qui semble parfois recouvrir la notion de rapport au savoir, l'ensemble des auteurs s'accorde sur son pouvoir explicatif et sa valeur heuristique. On trouve une revue de la question dans Charlot (1997, 2003), Beillerot (1989, 1996), Rochex (2000). Des analyses récentes complètent ces revues, comme celle de Léonardis *et al.* (2002), de Hatchuel (2005).

Beillerot (1989), faisant le bilan d'une notion en formation, situe le rapport au savoir essentiellement dans une double origine, dans les champs de la psychanalyse, 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 (ex., Gantheret, 1969; Filloux, 1974; Rabant, 1976; Charlot, 1979 & 1982; Lesne, 1977; Hameline, 1971; Aumont, 1979; Darré, 1977).

A l'origine, dans le champ de la psychanalyse, la notion de rapport au savoir réintroduit le sujet sans le nommer : une dialectique dans le fait même de réintroduire le sujet. Une sorte *d'opposant de l'intérieur* disait Beillerot (1989). Dans l'approche psychanalytique, le rapport au savoir est déjà une *objectivation* en tant que *relation socialisée d'objet* (Beillerot, 1996). Le primat accordé à la « relation d'objet », au désir de savoir, et l'inscription sociale de celui-ci, distinguent les problématisations du CREF¹⁰. Dans l'équipe E.S.COL.¹¹, la dialectique est entre intériorité et extériorité, entre sens et efficacité (Charlot, 2000) - on pourrait dire entre buts et mobiles, entre activité et subjectivité (Rochex, 1992 & 1995). Pour E.S.COL, la question du sens est fondamentale, car elle cristallise la rencontre d'un sujet, d'un savoir, et de l'Autre.

Dès les premiers travaux de l'équipe, le rapport au savoir est

¹⁰ CREF, il s'agit de l'équipe du « Centre de Recherche en Éducation et en Formation » de l'université Paris X - Nanterre : *Savoirs et Rapport au Savoir*.

¹¹ E.S.COL, il s'agit de l'équipe de recherche « Éducation, Socialisation et Collectivités Locales » de l'université Paris 8 - Saint-Denis. Actuellement, ESCOL désigne Education et scolarisation.

« une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot *et al.*, 1992, p. 29).

Qu'est-ce qui différencie, ou rapproche, cette relation, au sens de la relation (socialisée) de l'objet, de l'équipe du CREF ? Nous verrons d'abord que la relation à l'objet jouit en psychanalyse d'une théorisation autour des notions de pulsion, de mécanisme de défense, de structure de la personnalité et de vie fantasmatique du sujet. Ensuite, la relation socialisée d'objet a été conceptualisée dans la note de synthèse de Beillerot (1987), l'équipe du CREF dispose alors d'un cadre théorique bien circonscrit. Reste à porter l'investigation sur le désir de savoir et le passage de celui-ci au désir d'apprendre (ex., le cas Eugénie de Beillerot).

Pour E.S.COL, dans la problématique du rapport au savoir la relation de sens reste à conceptualiser. L'équipe dispose d'un cadre problématique et méthodologique différent : circonscrire le sens des situations en partant des histoires scolaires singulières sans s'en tenir à ces situations. L'élaboration théorique doit dépasser la construction purement locale et viser une généralité dont l'intelligibilité équivaut à celle qu'apportent les concepts physiques et biologiques dans la compréhension des phénomènes singuliers (Charlot *et al.*, 1992).

En opérant le déplacement au plus près de ce qui se passe en classe pour un sujet, les programmes de recherche sur le rapport au savoir intègrent ce qui se passe dedans sans minimiser l'impact du dehors de la classe. La bataille est engagée ailleurs. Pour E.S.COL, jusqu'à présent les inégalités scolaire et sociale ont porté sur l'école et la famille, considérant celles-ci comme des institutions globalisantes. Elles ont produit des théories globales comme celle de la reproduction. Dans ce cas, l'intelligibilité se fait par *homologie* entre les structures, selon Charlot *et al.* (1992), ou bien elle est entachée de l'idée de *reflet*, selon Beillerot (1987). Dès 1992, singularité, sens et savoir sont considérés comme la pierre angulaire de l'élaboration théorique du rapport au savoir. Reste à travailler chacune de ces notions, sans affaiblir l'une au profit des deux autres.

On pourrait avancer que la nouveauté du programme de recherche sur le rapport au savoir tient au fait de déglobaliser le rôle de l'école, et peut être celui de la famille. La valeur heuristique du rapport au savoir tient à l'effet différenciateur des processus qui semble jouer au sein de l'école et de la classe (Kalali, 2007). Elle tient également à la consistance que l'on accorde à chacune de ces notions dans le traitement problématique des phénomènes.

La notion de rapport au savoir acquiert également sa valeur heuristique « tant par ce qu'elle critique que par les possibilités qu'elle ouvre » (de Léonardis *et al.*, 2002, p. 13). C'est considérer le rapport au savoir comme un *concept problème* et non comme un *concept réponse* (Beillerot *et al.*, 1996; Charlot, 2003). Il devient alors entre les mains du chercheur un outil intellectuel pour penser et problématiser les situations en éducation et en formation.

La notion de rapport au savoir a un pouvoir intégrateur qui lui permet de faire converger plusieurs dimensions (Laterasse, 2002). A cet effet, les travaux de l'équipe du PCS¹², les thèses qui y sont travaillées, l'ouvrage collectif de l'équipe (Laterasse, 2002) et le numéro 10 de la *revue Pratiques psychologiques* coordonné par de Léonardis (2004), proposent un « compromis » entre l'approche psychanalytique prônée par l'équipe du CREF et l'approche sociologique que promeut l'équipe E.S.COL. Dans ces travaux, le savoir est considéré autant comme un objet d'investissement symbolique et fantasmagorique qu'un objet de transaction cognitive. On pourrait se demander jusqu'à quel point la référence aux travaux des deux équipes et l'adoption de leurs cadres théoriques assurent des contours bien définis à la notion. Fondeville (2002) souligne en conclusion de sa thèse que la force de la notion de rapport au savoir réside *in fine* dans la consistance qu'elle assigne aux deux dimensions de sujet et de savoir. Selon lui, elle interroge tout autant les mobiles, désirs et passions qui amènent un sujet à investir des savoirs, que les caractéristiques et significations propres à ces derniers.

Loin d'être une donnée, nous verrons que cette consistance des objets sujet et savoir est une préoccupation qui fonde les travaux des équipes, les débats et les polémiques qui les traversent. L'effet intégrateur est un construit à élaborer. Dans ce qui va suivre, nous nous attacherons à montrer jusqu'à quel point les chercheurs réussissent à concevoir une théorisation qui assure une conception forte du sujet sans affaiblir celle de l'objet. Nous allons examiner les travaux des deux équipes d'E.S.COL et de CREF, identifier les objets de recherche et les problématiques ; expliciter les caractéristiques théoriques et méthodologiques, les soubassements épistémologiques ; établir ce qu'apportent les divers emprunts théoriques aux auteurs pour mettre en cohérence les tensions entre des aspects sociaux, psychologiques et cognitifs.

Nous montrerons la difficulté d'inscrire les élaborations dans une confrontation statique Sujet-Objet. Pour sortir le questionnement de

¹² PCS, il s'agit du laboratoire « Personnalisation et changements Sociaux » de l'université Toulouse-le Mirail.

« l'entre deux », il est toujours nécessaire de construire autour d'un 3^e pôle, voire d'un 4^e selon Vergnaud. Ensuite, nous examinerons les travaux en didactique des sciences.

Chapitre deuxième

Les travaux sur la motivation scolaire

Nous avons signalé que l'émergence du champ de recherches sur la *motivation scolaire* est liée à l'avènement du cognitivisme et au rapprochement des deux domaines de la cognition et de la motivation. Ainsi les recherches qui concernent ce champ ont une filiation avec les courants classiques, tels qu'associationnisme et béhaviorisme, et portent sur des orientations plus récentes telles que cognitivisme et socio-cognitivisme. Dans les travaux classiques, la motivation concerne l'unité de l'individu : le projet des auteurs est de construire une théorie générale des instincts, des besoins, du *drive*. Les travaux ultérieurs, d'orientation cognitive, inscrivent la motivation dans l'ordre des « croyances motivationnelles ». Il s'agit des jugements et des perceptions que portent les sujets sur eux-mêmes et sur leur environnement pour le contrôler et agir sur lui (Heider, 1958; Lewin, 1951). Néanmoins, cette orientation s'affiche dès les années trente dans les travaux de Tolman (1932) et de Lewin (1935), deux grandes figures opposées au béhaviorisme. Ces travaux initiateurs vont influencer plusieurs auteurs qui vont développer les théories cognitives actuelles sur la motivation scolaire (Weiner, Bandura, Nuttin, Deci).

1. Motivation scolaire : un nouvel objet de recherche ?

Weiner (1990) signale que la problématique de la réussite et de l'échec scolaires, pierre angulaire des orientations cognitives, marque les limites des approches béhavioristes. Leur postulat est que les élèves abordent les activités scolaires en partant de leurs attentes (*expectation*) par rapport à la réussite et à la compétence, ce qui leur permet de se fixer des buts, de s'engager dans l'activité et de persévérer. Les nouvelles orientations cognitives s'inscrivent dans le champ de la motivation d'accomplissement (*achievement motivation*), en accord avec la motivation scolaire.

Les articles de l'*Encyclopedia of Educational Research*¹³ permettent de suivre l'évolution de ce champ depuis les années 1940 jusqu'au milieu des années 1990. L'évolution est manifeste dans les recherches, des modèles mécanistes aux nouvelles orientations cognitives. Les analyses en termes d'attente, de valeur, de self estime et de buts, deviennent centrales dans les nouvelles approches cognitives et sociocognitives (Marx, 1960; Weiner,

¹³ C'est une publication de l'American Educational Research Association.

1969; Ball, 1982; Bacharah & Mitchel, 1992). Ces notions marquent l'influence de l'environnement social et la prise en compte des croyances et des jugements de l'individu et montrent les limites du déterminisme behavioriste. On est passé du modèle du *drive*¹⁴ animal et ses spéculations concernant la motivation dans le domaine de l'éducation, à la motivation d'accomplissement (Weiner, 1969). Les modèles de privation des animaux et l'évaluation des renforcements sur leur comportement et leur apprentissage montrent leurs limites quand il s'agit d'expliquer l'engagement et la persévérance que les individus placent dans leurs actions. Cette méthodologie cède la place à des investigations dans de réelles situations scolaires [observations, entretiens, questionnaires, tests] (Marx, 1960).

L'analyse du corpus des articles susmentionnés montre que trois évolutions majeures marquent les nouvelles recherches. D'abord, l'expérience de la réussite ou de l'échec scolaire n'est pas uniquement une expérience objective. La performance, mesurée par exemple par la réussite dans une tâche, ne dépend pas seulement des compétences objectives du sujet, mais aussi du jugement et de la croyance en la maîtrise de celles-ci. Ensuite, l'expérience de la réussite ou de l'échec scolaire n'est pas isolée. Elle a un fort ancrage social, car elle requiert l'influence des autres (groupes, famille, enseignants, pairs), et se construit à travers des processus d'identification ou de modelage, *modeling* au sens de Bandura (1980, 2003), ou de comparaison sociale qui consiste par exemple à comparer ses compétences à celles d'autrui. Enfin, elle s'inscrit dans l'histoire du sujet, de ses expériences précédentes, de ses modèles sociaux, dans les activités, les matières et les situations scolaires accessibles par des méthodes de tests, des interviews et par l'observation de situations de classe. Ces évolutions constituent le programme empirique des recherches cognitives, et montrent la rupture avec le déterminisme du behaviorisme.

De plus, les textes de Ball (1982), de Weiner (1990) et de Bacharah et Mitchel (1992) montrent que les croyances motivationnelles se sont instituées peu à peu en variables telles que perception de l'efficacité personnelle, Locus de Contrôle, estime de soi, styles d'attribution, résignation acquise, buts ou perceptions de la valeur de l'activité, qui peuvent être utilisés pour analyser l'activité scolaire de l'élève. Ces variables représentent une mosaïque de composantes dues à l'éclatement de la notion de motivation, devenue inopérante. Elles sont à la base des différentes théories modernes, la théorie de l'apprentissage social de

¹⁴ Le concept du *drive* a été développé par Woodworth (1918) : la représentation psychologique du besoin est assimilée au déficit physiologique.

Bandura, la théorie des attributions de Weiner, les théories des buts de compétence de Pintrich ou des buts d'accomplissement de Nicholls et de Dweck, la théorie de l'autodétermination de Déci¹⁵. Cette prolifération de théories, de constructions, et les frontières ténues qui les séparent, contribuent à accroître la confusion et à limiter l'application dans le champ de l'éducation (Herman, Wardrip & Zywica, 2012). Selon ces auteurs, chaque construction est généralement étudiée séparément des autres, ce qui fait que nous savons peu de choses au sujet des interactions des constructions, dans la pratique d'une situation éducative par exemple.

Weiner (1990) disait qu'il ne lui était pas possible de donner une réponse aux enseignants et aux autres éducateurs sur la façon de procéder pour motiver les élèves à l'apprentissage. Turner (2010) atteste qu'il est rare qu'une théorie de la motivation ait le genre de réponses dont les enseignants ont besoin. Les modèles théoriques que nous allons étudier pour les besoins de cette synthèse portent sur les composantes les mieux conceptualisées, c'est-à-dire qui ont permis l'élaboration d'une théorisation affirmée, et dont les auteurs sont les figures emblématiques de la recherche actuelle.

Les travaux émanent pour l'essentiel de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive des apprentissages, et s'inscrivent dans deux traditions qui remontent respectivement à Heider (1958) et à Lewin (1935,1951). La première tradition, en filiation avec des travaux de psychologie sociale, souligne l'importance d'une donnée essentielle, *le sens*, et débouchera sur un champ de recherches, très dominant actuellement, et organisé autour de ce que l'on peut appeler les théories de l'attribution (Weiner, 1986). La seconde tradition, en filiation avec des travaux de psychologie cognitive et sociocognitive des apprentissages, se centre sur les questions très liées de la valeur et de l'expectative, et correspond à des travaux sur les apprentissages sociaux (ex., Bandura, 1980, 2003), ou sur les conduites vers l'accomplissement (ex., Déci & Ryan, 2000 & 2002; Dweck, 1999; Elliot & Dweck, 2005; Nicholls, 1984)¹⁶. Au

¹⁵ Parfois la théorie est confondue avec le concept sur lequel elle se fonde, d'autres fois des concepts différents cohabitent au sein d'une même théorie, ce qui explique la difficulté de ce champ pour le profane.

¹⁶ -Deux ouvrages de Bandura traduits en français : « l'apprentissage social », Bruxelles, Margada, 1980 ; « Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », Bruxelles, De Boeck, 2003.

-E. Deci & R. Ryan, The « what » and « why » of goal pursuits : human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 2000. E. Deci & R. Ryan, *Handbook of self-determination research*. University of Rochester, 2002.

-Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press. Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

terme de cette analyse, nous discuterons de la construction de la motivation scolaire et de la motivation aux sciences.

2. Les travaux sur l'attribution : à l'origine, la pensée de Heider

Il est de tradition, en psychologie sociale, de faire référence à la « psychologie de sens commun » qui permet à l'individu d'expliquer son comportement et celui d'autrui à des fins d'interprétation, par ce qu'il est convenu d'appeler les théories de l'attribution. L'attribution renvoie alors aux processus qui permettent de donner un sens à un événement quelconque et de situer son origine (Deschamps, 1993). Nous allons chercher à caractériser le sujet à l'œuvre dans l'attribution, en premier lieu en psychologie sociale, son domaine d'émergence. Notre visée est de croiser le « sujet de l'attribution » avec la figure du sujet à l'œuvre dans les travaux sur le rapport au savoir (chapitre 3) et de situer ce que l'on pourrait appeler la motivation de l'attribution par rapport à la motivation de l'accomplissement, autre champ dominant de la recherche contemporaine de la motivation en contexte scolaire.

2.1. Les attributions sociales

Les théories modernes de l'attribution dans le domaine scolaire dérivent des travaux de Heider (1944, 1958), qui est le premier à formuler un ensemble cohérent de propositions théoriques. Selon Heider (1944), l'individu recherche régulièrement des explications aux événements qui surviennent dans son environnement. Cette « psychologie naïve », ou ce que l'on peut appeler des « théories de l'attribution », permet d'avoir une appréhension cohérente, ou encore équilibrée, de son environnement et en particulier de son champ social. Pour Heider (1944), le sujet de la psychologie sociale est par excellence le sujet de la connaissance, car il donne un sens aux éléments et aux données de son environnement. Deschamps (1991), explique que l'avènement du sujet dans le champ de la psychologie sociale reste lié aux buts fixés et aux stratégies développées par celui-ci. Ces derniers, en tant que réponses aux interactions avec le milieu naturel et social, soulignent l'évolution d'un « individu réactant », « passif », à un « sujet » source de son comportement et relativement autonome. Ce sujet est-il pour autant singulier ?

Dans l'ouvrage de 1958, Heider identifie les attributions qui sont à la base de la connaissance de l'environnement naturel et social. Deux dimensions des attributions sont alors proposées : une dimension interne liée aux personnes, une autre externe liée à l'environnement. L'attribution interne,

J. Nicholls, Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91(3), 1984.

ou «dispositionnelle», concerne un individu qui s'attribue la cause du comportement. Il fera alors généralement référence à des traits de personnalité ou à des caractéristiques propres, et par conséquent permanents. On parle d'attribution externe, ou «situationnelle», quand l'individu infère la cause d'un comportement observé dans son entourage immédiat des caractéristiques particulières plus ou moins permanentes de la situation dans laquelle il se trouve, ou plus généralement du hasard des circonstances. On peut constater ainsi que le *sujet de l'attribution* est vu sous le prisme du social. On ignore comment les dispositions inconscientes influencent l'expression des attributions, de même que l'on ignore par quelles dynamiques sont réactivées les dimensions dispositionnelles et situationnelles.

Dans certains travaux, nous pouvons lire que la psychologie sociale fonctionne, à l'instar de l'épistémologie de Bachelard, sur l'opposition de la logique formelle [pensée mathématique] et de la logique naturelle [ici pensée sociale] (Guimelli, 1999). L'idée de l'auteur d'établir le parallèle entre l'épistémologie de Bachelard et l'attribution de la psychologie sociale est intéressante. Les attributions internes sont les plus mobilisées selon Heider (1958). Guimelli (1999) parle alors de *biais cognitif* qui consiste à attribuer les réussites à ses propres dispositions personnelles et les échecs à la situation, aux autres et aux circonstances. Selon le même auteur, les biais cognitifs représentent des distorsions qui caractérisent le fonctionnement cognitif du «sujet social», ici sujet de la psychologie sociale. On parle alors de "biais égocentrique" ou de "biais de complaisance" que l'individu mobilise pour promouvoir une image positive de lui-même. Les biais cognitifs caractérisent les écarts de la pensée sociale avec la norme. Rouquette (1994) va jusqu'à opposer le «sujet social», siège d'interactions et de changements, au «sujet optimal» conforme à la norme. On le voit bien, le *sujet de l'attribution* est un pur *acteur social*. Il développe des stratégies et des attributions pour contourner les logiques sociales. Il lui manque la dimension singulière au sens psychanalytique du terme. Les dispositions internes, les *influences naturelles* sont rattachées au social.

Pour résumer, dans ce qui précède nous avons identifié et caractérisé les attributions dans leur composante de connaissances subjectives. Les analyses nous ont permis d'examiner le «sujet de l'attribution» en tant que sujet social. Dans ce qui va suivre, nous allons caractériser un autre aspect des attributions, celui de causalité. L'ouvrage de Deschamp (1993) met l'accent sur les attributions de Heider dans leur dimension de causalité. Il souligne que les attributions en tant que faits quotidiens, qui déterminent une grande partie de notre compréhension et de nos réactions à l'environnement, sont en fait des causes, soit impersonnelles, soit

personnelles. Dans ce dernier cas, Heider (1958) parle d'intentions. La causalité en termes d'intention caractérise cette évolution étymologique qui a conduit du terme « motif » à celui de « motivation » (chapitre 1). L'attribution exprime donc la motivation dans ce double aspect d'intention et de force logique, introduite par le terme « motif ». Loin des débats philosophiques sur l'importance des intentions ou des raisons logiques dans nos actions, l'auteur considère les premières comme le facteur central de la causalité personnelle. Si l'on revient sur sa caractérisation du « sujet de la connaissance », on peut dire sans trahir sa pensée que l'attribution réintroduit le *sujet* en psychologie sociale selon les deux modalités de connaissances dispositionnelles et d'intentionnalité. Ces dernières peuvent être affectées à soi ou au milieu social. Elles se constituent donc en réaction à ce dernier. L'attribution telle que la perçoit Heider est un moyen simple et économique pour mettre de l'ordre dans une réalité souvent difficile à appréhender, et pour rendre le monde tant physique que social contrôlable et/ou prédictible. C'est cette dimension d'acteur agissant que tente de développer la psychologie sociale.

2.2. Les attributions scolaires

Ball (1982) signale dans sa revue de questions concernant la motivation, que les meilleurs développements théoriques de l'attribution concernant le domaine de l'éducation sont ceux de Weiner (1979). Il signale que les attributions de la réussite définies à l'époque portent sur trois causes essentielles : la compétence, l'effort et la difficulté de la tâche, auxquels on peut ajouter aujourd'hui une quatrième cause appelée « chance ». On serait tenté de multiplier le nombre de causes selon les personnes, la culture, la nature de la tâche. Mais le mérite de la conceptualisation de Weiner (1979) est de limiter le nombre des causes impliquées en définissant trois dimensions essentielles pour systématiser l'utilisation des attributions par rapport à la réussite et à l'échec scolaires.

La première dimension est le *locus of control*, interne ou externe. Ce concept de lieu de contrôle qui impute la responsabilité de ses succès ou de ses échecs à la personne, ou à des causes liées à l'environnement (soutien, hasard) a été emprunté à Rotter (1966). Cette dimension rappelle également les attributions situationnelles ou dispositionnelles de Heider, citées plus haut. La deuxième dimension concerne la stabilité (*stability*) de l'effort de l'individu, un effort stable et habituel par opposition à un effort instable ou passager. La dernière dimension concerne le contrôle ou le jugement personnel (*level of control*).

	Cause interne		Cause externe	
Contrôlabilité	Stable	Instable	Stable	Instable
Incontrôlable	Habilitété	Humeur	difficulté de la tâche	chance
Contrôlable	Effort habituel	Effort ponctuel	Préjugé	Aide extérieure

Tableau 1: Weiner (1979). "A theory of motivation for some classroom experiences".

Ce modèle cognitif d'attribution de Weiner (1979, 1986) reconnaît le besoin fondamental de tout individu de construire du sens dans le but d'orienter ses actions. Il postule que la recherche d'informations et l'attribution des causes en vue d'expliquer les succès et les échecs personnels constituent une caractéristique de base de l'agir humain. En général, l'élève perçoit le succès comme résultat de causes internes. Cette attribution de la réussite à des facteurs internes concerne plus souvent l'effort, dimension instable, que la compétence, dimension stable. La réussite est donc attribuée à des facteurs dont l'élève a le contrôle, alors que l'échec serait plutôt attribué à des facteurs stables qui ne dépendent pas de lui. Il faut voir dans les attributions que l'individu impute à son comportement, une rationalisation de son action par rapport aux normes et aux standards sociaux de réussite. Mais elles laissent dans l'ombre la part singulière et inconsciente de tout un chacun.

Ainsi, le sens s'apparente davantage à une rationalité pour contourner les logiques sociales. Le modèle ainsi défini est pertinent pour distinguer ce qui différencie les individus, par exemple les élèves. Les travaux de Coleman et ses collaborateurs (cités dans Ball, 1982) établissent que les enfants noirs se caractérisent plus par un « locus externe » par rapport aux enfants blancs. Les enfants noirs qui ont un « locus interne » réussissent mieux à l'école que les autres enfants noirs à locus externe. L'éducation et le milieu social seraient à l'origine de ces différenciations. Ce positionnement fait penser aux rapports à l'école et au savoir des élèves des milieux populaires en France (chapitre 3). Le modèle des attributions permet également d'examiner l'effet de la cognition d'attribution sur la motivation des élèves. On se réfère ici aux tâches et aux activités scolaires.

Schunk (1982, 1983) a beaucoup analysé l'attribution de l'effort dans le domaine des apprentissages des mathématiques. Il montre que l'effort est

tout à fait favorable à la motivation quand il est perçu comme une cause interne, instable et contrôlable. Ces travaux empiriques ne prennent pas en compte l'analyse précise des tâches mathématiques auxquelles sont confrontés les élèves. Concernant ces recherches sur l'attribution en lien avec la motivation scolaire, on peut retenir pour l'instant que l'école très normative place l'élève dans un modèle d'excellence qui influence ses perceptions de la réussite, et de la contrôlabilité. L'intervention des enseignants consiste à faire acquérir aux élèves cette croyance en l'effort. En tenant compte de composantes scolaires telles que la nature de tâches mathématiques ou biologiques, ou la présence des autres, ce modèle met en jeu des processus individuels de comparaison sociale et d'« autodétermination ». L'exploitation des attributions a permis d'améliorer le rendement scolaire. Néanmoins, on peut reprocher à ces travaux sur l'attribution scolaire de ne pas tenir compte de la spécificité des savoirs et des tâches scolaires. Ils s'apparentent plus à une *gestion cognitive* des ressources personnelles qui laisse de côté la dimension épistémologique des savoirs. D'ailleurs, leur utilisation porte sur divers autres domaines : hyperactivité, timidité, dépression. Du point de vue épistémologique, la théorie de l'attribution explique le besoin d'introduire de l'« intention » dans les analyses spontanées de la motivation (Michel, 1989).

Nous allons voir que cette composante de l'« intention » traverse toutes les théories cognitives, dont certaines seront développées ci-dessous. Par exemple, chez Nuttin (1996), elle s'exprime en « plaisir de causalité ». Chez Porter et Lawler (1968), on la trouve conceptualisée en « récompense intrinsèque ». Pour le premier, la motivation est supérieure chez un sujet pour lequel la situation ou les actes sont perçus comme déclenchant une action, négative ou positive. Chez les seconds, la récompense est extrinsèque quand le but n'est pas l'activité elle-même, mais ce qu'elle permet d'obtenir. A l'inverse, la récompense est intrinsèque lorsque le but de l'activité est intimement lié au comportement. Ces développements conduisent aux travaux de Deci et Ryan sur la motivation intrinsèque et extrinsèque (1985, 2000a & b).

3. Les travaux en psychologie sociocognitive

Une tradition de recherche, qui date des années quarante, et qui est encore vivace, s'est développée autour des théories de Lewin (1935,1951), en se centrant sur *la valeur du but que la personne tente d'atteindre et de*

l'expectation de voir ce comportement se réaliser. Le sujet de l'accomplissement cherche lui aussi une rationalisation de son action en se basant sur des expectations relatives aux résultats de l'action et aux valeurs qui y sont associées.

3.1. Aux origines du courant cognitiviste : la pensée de Lewin

Les travaux de Lewin (1935), initiateurs des théories cognitives, ont porté sur le « niveau d'aspiration » et ont été fortement liés aux apprentissages scolaires. Le niveau d'aspiration peut être vu comme un standard de performance avec lequel l'élève évalue la réalisation de la tâche. Il s'appuie généralement sur la valeur et l'expectative en vue de la réalisation d'un but. Le niveau d'aspiration¹⁷ est influencé par le groupe, les normes scolaires, les différences individuelles, la difficulté réelle ou non de la tâche, la réaction de défense contre l'échec (Lewin, 1951). Il réunit des dimensions liées à l'égo, et donc à l'estime de soi, et des dimensions sociales qui participent d'une vision générale du comportement (**B**) Behavior liant la personnalité (**P**) et l'environnement (**E**) :

$$B = f(P \times E)$$

La pensée de Lewin a influencé de nombreux auteurs qui ont développé des théories sur l'expectation-valeur (Atkinson, 1964; Atkinson et Feather, 1966; Wigfield & Eccles, 1992), sur les buts d'accomplissement (Nicholls, 1984), sur l'apprentissage social (Bandura, 1977; Seligman, 1975) et sur la perspective future (Nuttin & Lens, 1985). Si chacun des auteurs développe ses propres modèles, les attentes, les valeurs et les buts restent néanmoins les notions centrales que partagent la plupart de ces courants de recherche.

Pour développer une théorie de la motivation, Atkinson (1964) se focalise sur les buts que s'assigne l'élève. Bandura (1977) considère l'expectation de l'efficacité, également nommée le sentiment d'efficacité personnelle ou encore la perception de sa compétence, comme déterminante dans le comportement autorégulé. Seligman (1975) se centre sur l'expectation d'incontrôlabilité, nommée également la résignation acquise, pour éclairer ses effets sur les déficits cognitifs et affectifs. Dans les investigations, les différentes cognitions sont toujours examinées avec en arrière-plan une motivation de l'élève qu'il faut développer. Encore une fois, il faut souligner que les multiples composantes développées par les chercheurs ne sont pas faciles à utiliser en classe avec les élèves. Il faut signaler également la différence de culture entre les chercheurs qui travaillent dans le champ de la motivation et ceux qui développent des concepts dans le champ de

¹⁷ Les développements théoriques sur le niveau d'aspiration sont à l'origine des recherches françaises sur le niveau d'aspiration et d'expectation (Robaye, 1957).

l'éducation scientifique. Les premiers ont souvent travaillé sur les individus en développant des méthodologies conformes, comprenant tests et questionnaires, portant sur des situations générales, comme l'addiction, le travail, la maladie. Les seconds ont développé des outils à utiliser en classe, comme les observations et les questionnaires. Les contenus et la nature des tâches et des activités importent beaucoup pour les seconds. L'application des théories de la motivation dans la pratique éducative par l'agrégation de l'expérience individuelle à la dynamique de groupe, dans une salle de classe par exemple, est un problème majeur. Hickey (2003; cité par Wadrip & Zywica, 2012), qui dans une certaine mesure a souligné ce problème, a plaidé en faveur de modèles de motivation *situés*, qui tiennent mieux compte de la dynamique de groupe dans les contextes d'apprentissage.

Par la suite, l'examen des recherches va porter sur les cognitions les plus fortement travaillées par les théories sociocognitives, telles que l'efficacité personnelle, la résignation acquise et la perspective future, qui représentent des courants dominants dans le champ de la recherche actuelle.

3.2. La perception de sa compétence ou « *la self efficacy* » de Bandura

Dans le domaine de l'apprentissage social, la figure emblématique est Bandura. Le concept de « sentiment d'efficacité personnelle »¹⁸ de Bandura émerge de la question centrale des « contributions causales » des sujets sociaux (Carré, 2004). Il est en filiation avec les travaux de l'auteur sur le « modelage social », apprentissage par observation et interprétation, qui marquent une certaine rupture avec les travaux, développés dans le paradigme béhavioriste, sur l'apprentissage par renforcement.

On est ici dans le cadre d'une problématique sociocognitive. L'idée est simple : l'efficacité d'une personne est largement déterminée par la représentation subjective que cette personne a de son efficacité. Appliquée au domaine des apprentissages scolaires, la croyance en ses capacités à réussir joue un rôle déterminant dans l'engagement et la persévérance de l'élève dans les activités scolaires. Cette appréciation subjective est souvent différente et sans lien avec les réelles compétences et performances des individus. La *self efficacy* est la dimension motivationnelle la plus utilisée dans le champ des apprentissages scolaires et en particulier scientifiques. Une appréciation faible de la *self efficacy* dans l'apprentissage d'une discipline mathématique ou physique, dissuade l'élève de s'engager dans

¹⁸ Nous nous appuyons sur le Hors-série 2004 de la revue *Savoirs*, autour de l'œuvre d'Albert Bandura, « De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle », et sur des textes de Bandura (1976 & 1977).

des activités impliquant ces disciplines¹⁹. Les processus cognitifs sont un puissant médiateur face au milieu social. La dimension *auto*- autoréflexion, auto-efficacité, autorégulation, auto-organisation - suggère la participation de la personne. Elle met l'accent, en réaction contre le béhaviorisme, sur l'aspect volontaire de l'activité humaine.

Du point de vue épistémologique (Carré, 2004), la perspective sociocognitive de Bandura conçoit le sujet social comme un agent proactif, non façonné par des influences environnementales, sociologiques ou inconscientes, qui le dépasseraient. L'auteur souligne que pour Bandura ce sont bien les cognitions qui sont des médiations entre l'action de l'environnement et les « réponses » comportementales. L'acceptation du sujet de l'attribution et du sujet de l'accomplissement est bien différente des acceptations du sujet que conceptualisent les différentes équipes du rapport au savoir (chapitre 3). En particulier, la dimension singulière manque. Elle est assimilée ici à la dimension proactive. Les chercheurs qui travaillent dans le champ de la motivation scolaire tentent de conceptualiser la part volontaire et autodéterminée, pour échapper aux conceptions spontanéistes qui faisaient le lit des théories classiques.

De nombreuses recherches empiriques²⁰ ont établi qu'à l'école, l'efficacité personnelle influe sur le développement des compétences cognitives des élèves. En résumé, les recherches se focalisent sur la mesure de l'efficacité personnelle. Voici les types de questions posées dans les expérimentations et signalées par Galand et Vanlede (2004) :

- Dans quelle mesure te sens-tu capable d'apprendre dans une matière donnée, ou « *How well can you learn for example biology ?* »;
- Dans quelle mesure te sens-tu capable de réaliser différentes tâches ou d'obtenir une note donnée dans une matière, ou « *How confident are you that you can perform different tasks ?* ».

Les recherches réalisées avec ce genre de mesures montrent que plus les apprenants en retirent un sentiment d'efficacité élevée, et :

- plus ils choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leur habileté, plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de maîtriser ;
- plus ils se fixent des objectifs élevés ;
- mieux ils régulent leurs efforts ;

¹⁹ Rappelons les Indices d'attitude utilisés pour mesurer la culture scientifique dans les enquêtes internationales qui recourent à la *self efficacy* et à des aspects intrinsèques et extrinsèques de la motivation (fascicule 1).

²⁰ Pour une revue de questions, voir l'article de Galand et de Vanlede, 2004.

- plus ils persévèrent face à des difficultés ;
- mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété ;
- meilleures sont leurs performances.

Cette analyse évoque les difficultés de l'élève à s'impliquer dans une tâche et les garanties qu'il demande en termes de valeur ou d'intérêt qu'il retire, de compétence, de confiance ou de sécurisation quant à l'issue de l'activité. Il en ressort que le sentiment d'efficacité personnelle est lié aux autres concepts motivationnels que sont la formation de buts de standards personnels, les attentes de résultats et les attributions causales. Le succès de la notion d'efficacité personnelle est aujourd'hui avéré aux USA, en France et dans les milieux francophones canadiens. Les applications portent sur les domaines de l'apprentissage, de la formation, du travail, du sport, de la psychologie comportementale et sur les déviations que cette notion étudie, la toxicomanie, l'alcoolisme, les phobies, les désordres alimentaires. Elle s'intéresse au domaine de la personnalité.

A l'école, le succès de la notion d'efficacité personnelle tient aux jugements spécifiques sur des situations particulières (Carré, 2004), à l'évaluation «situationniste» qui ne la révèle pas en tant que « trait de personnalité » (de Almeida Carapato & Petot, 2004), au caractère contextualisé et relativement flexible, variant selon les disciplines et les activités qui la rendent plus accessible à des interventions éducatives (Galand & Vanlede, 2004). La croyance en l'efficacité personnelle tente donc de sortir l'élève de l'imposition que la notion de compétence suggère. Mais l'inscription de celui-ci dans un standard de réussite ne fait que déplacer le problème. La performance qui se substitue à la compétence s'imposerait elle aussi comme la « réponse » comportementale.

3.3. La résignation acquise de Seligman

Les travaux sur l'échec et le décrochage scolaires dépeignent des états limites d'élèves qui sont dans une impuissance ou résignation acquise. Le modèle de référence, appelé modèle de la résignation acquise (*learned helplessness*), est particulier, car il est issu des recherches sur des animaux soumis à des chocs électriques.

En s'appuyant sur les théories de l'apprentissage et du conditionnement social, Seligman & Maier (1967) établissent que la résignation apprise s'installe quand on observe un manque de réaction de l'animal, ou la fuite, face à un événement source de stress comme le choc électrique. Les développements ultérieurs des auteurs vont vite transposer ce modèle animal à l'homme, en particulier pour comprendre la dépression. Nous allons nous appuyer sur le texte de Hahner (1989) qui, en critiquant les bases de ce modèle, montre la pertinence des développements ultérieurs.

Pour comprendre les développements actuels du modèle, Hahner (1989) retient la date clé de 1978. En fait, 1978 est la date de publication d'un numéro spécial de la revue (*Journal of Abnormal Psychology*) dédié entièrement aux recherches sur la résignation acquise. C'est dans ce numéro que l'équipe de Seligman introduit ce qu'elle appelle le nouveau modèle de la résignation acquise de la dépression (*reformulated learned helplessness model of depression*). On apprend ainsi que la période avant 1978 porte sur la « résignation acquise » en tant que modèle animal qui caractérise la réaction face au stress, et explique la dépression humaine. Or cette dernière porte plus sur des événements que l'individu réproouve, et plus généralement sur la perception de ces événements. Le modèle animal montre ainsi ses limites. En intégrant les attributions, les auteurs sont sûrs de s'adresser ainsi à l'homme. Le nouveau modèle présenté dans ce numéro (Abramson *et al.*, 1978) fait la rupture avec le modèle animal et intègre les travaux de l'attribution en vogue à l'époque. Nous avons vu précédemment que la notion de contrôle sous-tend différentes théories cognitives comme l'attribution et l'efficacité personnelle. Celles-ci considèrent la notion de contrôle en termes de relation perçue par une personne entre les comportements qu'elle peut mettre en œuvre et les résultats auxquels elle peut s'attendre. La perception d'incontrôlabilité devient centrale dans les nouveaux travaux de l'équipe de Seligman. Cette perception résulte de l'absence de ce lien, du fait de vivre des expériences négatives et incontrôlables. La perception d'incontrôlabilité, quelque soient les conduites mises en œuvre, suscite chez l'individu la résignation acquise, ce qui induit un sentiment de fatalité face aux événements en général, et aux apprentissages en particulier, et finalement une attitude résignée, plus économique. On comprend bien que multiplier les expériences d'échec sans l'attente d'une amélioration met certains élèves dans des états extrêmes de décrochage, de résignation. Mais il faut être vigilant quand on veut transposer ces construits dans le champ des apprentissages scolaires. Car les facteurs qui interviennent sont toujours multiples, la résignation acquise se met en place dans la durée.

Caractérisant les attributions causales impliquées dans la résignation acquise, Abramson *et al.* (1978) définissent trois dimensions. La première concerne le « locus de causalité ». La résignation apprise met en jeu des attributions à des causes internes (c'est ma faute). Cette « résignation acquise personnelle » est préjudiciable pour l'estime de soi. La deuxième dimension se rapporte à la « globalité ou non de la cause ». Les auteurs se réfèrent au caractère global *versus* spécifique que les individus attribuent à la cause perçue comme responsable d'un événement. Celle-ci est censée déterminer si la résignation va se manifester seulement dans la tâche ou le type de tâche qui a contribué à son apparition, ou bien si les déficits vont aussi se prolonger dans des situations différentes. Par exemple, l'échec à un devoir en mathématiques ne signifie pas pour autant l'échec systématique dans d'autres disciplines, en français par exemple. La troisième dimension concerne la « stabilité de la cause », et désigne la régularité temporelle des causes de succès ou d'échec invoquées. La résignation acquise, accompagnée d'attributions à des causes stables, est dite chronique tandis qu'elle est qualifiée de transitoire dans le cas opposé. On voit bien que ce modèle, ainsi que celui de Weiner, sont les deux versants, respectivement positif et négatif, d'une même réalité. Comme pour les attributions, l'intérêt de ce nouveau modèle est de différencier les élèves pour permettre d'adapter les interventions des enseignants.

La résignation apprise interagit également avec la perception de compétence (ex. *self efficacy*). L'élève résigné à échouer développe un sentiment d'incompétence. Ce dernier va s'ancrer en lui jusqu'à devenir une prédiction de l'échec qui ... finit par arriver et s'installer durablement. Cette situation renforce le sentiment d'incompétence. C'est le cercle vicieux de l'échec. Cet aspect d'amotivation, de découragement et de décrochage scolaire est développé dans des travaux français pour dénoncer le système scolaire (Bonnéry, 2007). Si ces concepts permettent d'analyser les situations d'échec, ils s'apparentent à des traits de personnalité. En effet, dans des travaux plus récents, Seligman (1984, 1990)²¹ montre que si le locus de causalité joue un rôle important en ce qui concerne l'estime de soi, la stabilité et la globalité déterminent davantage un style « attributionnel ». En classe nous avons besoin de compléter cette analyse par des méthodologies qui prennent en compte la spécificité des apprentissages et la nature des activités scolaires.

3.4. La perspective future de Nuttin

²¹ Actuellement, Seligman s'intéresse à ce qu'il appelle le style optimiste *versus* pessimiste des personnes, en lien direct avec l'espérance qu'entretiennent les gens vis-à-vis des événements futurs.

Nuttin (1980) est un illustre représentant de l'approche cognitive dans le paysage francophone. Dans son modèle cognitif de la motivation humaine, l'individu ne répond pas seulement aux stimuli, il s'assigne des buts et élabore des projets pour leurs réalisations. De plus, il ne perçoit et ne connaît pas seulement les objets du monde dans lequel il vit, il se prend également lui-même comme objet de sa propre connaissance. Il construit des buts nouveaux et tente d'aller au-delà de ce qu'il vient d'atteindre, plutôt que de chercher un état d'équilibre. Cette dimension cognitive fait que l'individu approuve ou désapprouve les résultats de ses actions. Il s'évalue, se juge et règle son activité sur les buts fixés. Cette autorégulation montre les limites des récompenses et des punitions chères aux behavioristes, et qui restent des régulateurs externes de l'activité (Nuttin, 1987 & 1996). Elle montre également la différence entre ce modèle et celui de l'attribution. Les recherches qui s'inscrivent dans la psychologie cognitive portent plus d'attention aux apprentissages et aux composantes cognitives des activités. Elles font des buts et des valeurs les principaux régulateurs des activités et des tâches scolaires.

L'importance de la dimension du futur chez Nuttin pour comprendre la motivation humaine a son origine dans les travaux de Lewin (1935). Mais c'est plus la dimension cognitive que sociale qui est décisive. La capacité de se projeter dans le futur permet à l'élève d'avoir des buts à court, à moyen ou à long terme. Grâce à ces buts, l'élève perçoit la valeur des activités scolaires et acquiert du contrôle sur son environnement. Avec Lens, Nuttin (1983 cité par Viau, 1994) développe la notion de "perspective future" qu'ils définissent comme *"l'ensemble des visées de l'individu, visées qui s'ordonnent en une séquence plus ou moins longue. Ainsi, un individu dont les buts englobent une grande partie de sa vie possède une perspective future étendue, celui dont les préoccupations se situent majoritairement dans le présent ou l'avenir proche se caractérise par une perspective future plutôt limitée."* (p 48).

En effet, des auteurs comme Michel (1989), attestent que la boucle de causalité semble plus nette entre les désirs des individus et leurs projections dans le temps. Si l'on pose aux individus des questions sur leurs motivations, ils parlent plus de leurs attentes. L'auteure ajoute que les mécanismes cognitifs nécessaires à la motivation sont bien ceux de la projection dans le temps. Le modèle de la perspective future ou les théories des buts permettent de mieux rendre compte de la motivation, cet objet fuyant.

La perspective future, qui met l'accent sur l'anticipation par le sujet sur des événements, permet de comprendre les difficultés des élèves à se situer par

rapport à un projet. Elle souligne davantage le caractère volontaire que l'on veut accorder à la motivation humaine et ne réside pas seulement dans l'attente et la lecture que l'individu fait de son environnement. La motivation n'est pas perçue seulement comme un moyen de diagnostic. Ses mécanismes cognitifs ne s'apparentent pas à la rationalité de l'acteur pour s'affranchir du social. La perspective future se conçoit comme un processus, ou un mécanisme cognitif, qui permet au sujet de gérer son environnement d'un point de vue social, cognitif et affectif. La motivation a ici une dimension participative du sujet. Ses mécanismes cognitifs s'apparentent à ceux qui sont à l'œuvre dans les processus d'apprentissage.

A l'instar des débats entre les équipes et les auteurs concernés par la culture scientifique (partie 1, fascicule 1), ou le rapport au savoir (chapitre 3, fascicule 2), certaines théorisations de la motivation scolaire suscitent des discussions. Concernant la dimension d'intentionnalité qui traverse toutes les théories cognitives, les critiques marquent par exemple les écarts entre la pensée sociale et celle que développe la psychologie des apprentissages. Nuttin (1987) émet une réserve quant à la psychologie du sens commun, dont les processus ne sont guère, selon lui, plus transparents que ceux de la psychologie béhavioriste. Il souligne que l'identification des causes du comportement et l'influence des attributions sur la conduite ne dispensent pas de l'étude des conditions et des processus impliqués. En effet, les auteurs ont finalement du mal à expliquer le comportement motivé. De son côté, Thill (1993) souligne que l'on ne connaît que les déterminants d'un choix parmi d'autres possibilités d'action. On ignore dans quelles conditions l'individu passe à l'intention, puis de l'intention à l'action. Les attentes sont certes importantes, elles sont un déterminant essentiel du contrôle perçu. Mais elles ne sont plus en jeu au moment où le comportement est déclenché et régulé.

A l'issue de l'analyse des quatre domaines de recherches : efficacité personnelle, attribution, résignation apprise, perspective future, il ressort que le modèle de l'attente a conduit à éliminer peu à peu la référence au modèle du *drive animal*. Les attentes, ou anticipations, remplaceront dans les recherches cognitives ce qui relevait des dispositions psychiques (*habî*) et imprimeront une dimension intentionnelle aux conceptions spontanées de la motivation. Chaque cognition sous-tend un modèle de la motivation et finit par faire éclater la notion de motivation. Le domaine des recherches sur la motivation scolaire est en continuelle évolution. Mc Clelland (1999), qui était à l'origine du modèle de la motivation d'accomplissement, a écrit que le terme d'accomplissement est trop générique pour être affecté à la seule motivation scolaire, et lui préfère

le terme de besoin d'efficacité (*efficiency motive*). Encore un construit dirons-nous !

4. Que peut-on dire actuellement de ce champ de recherches ?

Avant de répondre, faisons le bilan de ce champ depuis la rupture avec les modèles mécanistes du *drive*. Le problème auquel se trouvent confrontées les recherches est de stabiliser le nombre et le type de composantes. Certaines composantes sont spécifiques (*self efficacy*) et gagnent très vite de l'importance sur le plan scientifique, d'autres, telles qu'estime de soi, *Locus of control*, sont plus générales, et requièrent une conceptualisation plus soutenue. Les composantes retenues concernent donc des traits dynamiques, relativement stables qui résultent de pratiques éducatives ou sociales. Des débats existent entre les théoriciens pour juger de la pertinence de telle ou telle composante, c'est le cas du débat entre Bandura et Deci & Ryan concernant leur composante de besoin de compétence ou d'autodétermination. D'autres recherches tentent d'introduire des corrélations entre les différentes composantes. Les recherches sur des relations causales en sont encore à leurs prémises. Enfin, un dernier ensemble de travaux vise dès le début du cognitivisme à intégrer ces différentes micro-théories pour élaborer une théorie unifiée, fidèle au projet cognitiviste de Tolman. Ainsi, Ames (1978) tente d'unifier les concepts d'attribution, les concepts du moi, ou self concept, et les récompenses. Peters (1978) tente de croiser dans les opérationnalisations les notions d'anxiété et de curiosité. Wolk et Ducette (1971) formalisent ensemble les deux concepts de LOC (Locus of Control) et la motivation d'accomplissement. Cooper et Baron (1979) tentent d'intégrer les deux notions d'attribution et d'expectative.

Dans l'ensemble, les recherches du champ de la motivation sont très générales, éclatées en composantes dont les frontières sont ténues, ce qui ne permet pas de les distinguer. De plus, elles portent rarement sur des contenus disciplinaires et ne prennent pas en compte la nature scolaire et disciplinaire des activités. Nous savons que les élèves se comparent aux autres pour régler et gérer leurs activités. On peut les inciter à porter un regard sur leur production et celle de leurs camarades du point de vue scientifique, comme celui que porte la communauté scientifique sur les productions de ses membres. Cependant, les outils et les concepts développés sont inadéquats.

Actuellement, les recherches en éducation scientifique recourent à certaines composantes comme la *self efficacy*. Celle-ci permet de chercher

comment un élève se positionne par rapport à des apprentissages. Mais la nature des apprentissages n'est pas regardée en tant que telle. Cette limite qu'imposent les recherches en didactique fait que la motivation est délaissée au profit d'autres notions plus heuristiques, comme celle du rapport au savoir.

Cette infortune théorique ne doit pas masquer la forte popularité dont jouit le terme de motivation, au moins auprès des praticiens de l'école et de l'institution²². La place particulière de la motivation dans les enjeux socio-institutionnels conduit à la production de nombreux textes qui sont davantage des constats et des prises de position polémiques (GFEN, débats sur l'école, dossiers de concours CAPES Documentation), mais aussi des descriptions de pratiques d'enseignement venant étayer telle ou telle position (Delannoy, 1997).

Les recherches sur la motivation scolaire demeurent essentiellement anglo-saxonnes. Des recherches francophones²³ existent autour des travaux de Nuttin en Belgique, de Diel en France, d'Ancona en Italie. La motivation, fortement associée au paradigme behavioriste, suscite en France quelques réticences. Si l'usage pédagogique du terme révèle une popularisation des recherches outre Atlantique, dans les milieux français il s'inscrit dans une triple opposition qui témoigne des simplifications et des confusions des discours. D'abord, on a trop tendance à opposer, en réaction contre un certain pragmatisme, les recherches anglo-saxonnes aux recherches européennes. Or, les figures emblématiques de la recherche américaine (Heider et Lewin) sont d'origine européenne et sont restées influencées par la psychologie allemande. Ensuite, on oppose sans nuances le cognitivisme au behaviorisme. Cependant l'émergence de l'un est due à l'autre, en particulier les premiers cognitivistes sont des behavioristes de la deuxième et de la troisième génération (Vallerand et Thill, 1993). Enfin, on oppose facilement, dans le traitement de la question de la motivation, les sources externes et internes, et donc l'externalisation et l'internalisation des moyens et des stratégies, en accordant plus de valeur aux seconds, en oubliant qu'il s'agit en fait d'un continuum.

²² La motivation constitue très souvent les sujets de concours de recrutement des enseignants PLC Doc (Concours de recrutement des professeurs de lycée et de collège en Documentation), ou les thèmes des débats nationaux sur l'école (ex., débat national sur l'avenir de l'école 2003-2004).

²³ La revue *Psychologie de la motivation*, autour de la théorie de la motivation de Diel ; le Symposium WATM (Workshop on Achievement and Task Motivation) qu'organisent des laboratoires européens depuis 1985, dont avons assisté à la 7^e conférence tenue à l'université de Leuven en 2000 sous la responsabilité de Lens, le Symposium qu'organise l'association de psychologie scientifique de langue française, qui associe les équipes des trois pays, Thème la motivation en 1959.

Chapitre troisième

Du rapport au savoir

1. Une problématique sociologique : « du social comme position au social comme position, histoire et activité »

Revenant sur les travaux d'E.S.COL., Charlot (2003) souligne qu'entre 1979 et 1987, il est passé de la question du rapport social au savoir, une problématique très ancrée en sociologie, à celle du rapport au savoir sans adjectif, une problématique permettant d'articuler diverses approches disciplinaires. Cette évolution était devenue nécessaire au regard du contexte de l'époque : la notion de *handicap socioculturel* ne permet pas d'expliquer les inégalités sociales des élèves des milieux populaires face aux apprentissages scolaires.

Dès le début, le rapport social au savoir implique à la fois des images, des attentes et des jugements sur la fonction sociale du savoir et de l'école, sur le sens, sur la discipline enseignée et sur les situations d'apprentissage (Charlot, 1982). Néanmoins, il demeure dans le sillage de la sociologie du handicap et ambitionne de se substituer comme réponse aux inégalités socio-familiales. Ainsi, Charlot (1987) précise que s'il n'y a pas d'handicap socio-culturel, il y a bien un handicap *sociéal*. Pour expliquer ce dernier, l'auteur précise que d'emblée certains élèves n'ont pas du tout un rapport positif à l'école, alors que d'autres ont déjà construit, dans leur milieu familial, un rapport au savoir fondé sur l'explicitation conceptuelle et linguistique, rapport au savoir que favorise l'école.

Que dire de la dimension de culture ? Pour Charlot, elle sera pensée dans un rapport au monde construit à travers un système d'œuvres et d'activités (Charlot *et al.*, 1992), ce qui permet un effet distinctif et non différenciateur, une façon de soustraire la question de l'arbitraire culturel qui fonctionne selon un mode exclusif et écarte toute médiation.

Quand en 1987 l'équipe E.S.COL s'est constituée, l'objectif demeure d'étudier la question de l'échec scolaire, essentiellement des jeunes issus des milieux populaires. Dans E.S.COL, il faut noter que COL signifie Collectivités locales, qui désignent justement le désir de travailler également sur la question des ZEP. A travers le rapport au savoir, l'équipe souhaite présenter une alternative à la sociologie de la reproduction, dont la corrélation statistique entre origine sociale et issue scolaire ne permet pas d'expliquer les cas atypiques de réussite et d'échec. Cette ambition affirmée dans la recherche collective de 1992, que nous examinerons plus loin

(Charlot *et al.*, 1992), évoluera quelque peu dans certaines recherches ultérieures. Ainsi se recompose un « nouveau champ théorique » où s'articuleront histoires familiales et scolaires des élèves avec des modalités de travail scolaire. Du point de vue méthodologique, loin des grandes enquêtes statistiques, les analyses portent sur des bilans de savoir (Charlot *et al.*, 1992; Charlot, 1999), des entretiens semi-directifs (Charlot *et al.*, 1992; Rochex, 1995; Charlot, 1999), ou des travaux et des écrits d'élèves (Bautier et Rochex, 1998). Elles permettent également de rapprocher des perspectives sociologiques et psychologiques jusque-là très éloignées et séparées (Charlot *et al.*, 1992; Rochex, 1995; Bautier & Rochex, 1998), ou d'adopter une approche franchement anthropologique (Charlot, 1999).

La déclaration de Charlot en préambule de ce chapitre mérite donc que l'on s'y arrête, car elle permet de revenir sur le projet scientifique de l'équipe, celui d'enquêter sur le sujet du rapport au savoir. Du point de vue épistémologique (Charlot *et al.*, 1992; Rochex, 1995; Charlot, 1997 & 1999; Bautier & Rochex, 1998), les travaux concernent la figure d'un *sujet indissociablement social et singulier*. La question de la singularité, ignorée jusqu'ici en sociologie, est au cœur des travaux. Dès la recherche collective de 1992, les auteurs affirment que le sujet du rapport au savoir n'est ni la simple incarnation d'une structure sociale, c'est la critique de la théorie de la reproduction et de son principe d'intelligibilité d'homologie des structures, ni la résultante des « *influences* » de l'environnement, c'est la critique du handicap socioculturel qui considère le sujet comme subissant son milieu [Charlot *et al.*, 1992]. Le terme même de « sujet » qu'emploient les différents chercheurs semble entériner la nouveauté du questionnement qui rompt avec la figure de *l'acteur* que prônent les sociologies de la reproduction. Ce sujet va-t-il au-delà d'un *retour à l'acteur* que soulignent certains sociologues comme Sirota, Perrenoud et d'autres ? Quelle(s) figure(s) du sujet prévaut (prévalent) dans les travaux des auteurs ? Quelle place occupe le savoir dans cette formation du sujet ? Quelle(s) logique(s) régit (régissent) les processus sociaux et les processus psychiques ? Ce sont ces conditions de possibilité d'un tel sujet chez les différentes équipes et les différents auteurs que nous allons examiner.

1.1. Singularité, sens, savoir : champ problématique du rapport au savoir

La problématique demeure sociologique. Les auteurs cherchent à étudier les conditions de scolarisation des jeunes des milieux populaires (Charlot *et al.*, 1992; Bautier & Rochex, 1998; Charlot, 1999) et à éclairer les rapports de causalité entre la massification de l'accès au lycée et la démocratisation de l'accès aux savoirs et aux modes de travail scolaire (Bautier & Rochex, 1998). Les recherches visent également à décrire ce qui

se passe à l'école et en classe pour un élève, en termes de sens, mobilisé dans les situations, les activités, les savoirs et les apprentissages (Charlot *et al.*, 1992; Rochex, 1995; Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot, 1999). Les inégalités entre élèves demeurent une préoccupation dominante. La focalisation sur la singularité des trajectoires scolaires vise à identifier les rôles de l'école et de la classe dans la production des difficultés d'apprendre.

On cherche à déglobaliser l'école en tant qu'institution ou structure sociale totale²⁴ : un déplacement du regard du chercheur d'une position méta, en vigueur en ce qui concerne la question de l'échec scolaire, à une position méso ou micro, au plus près de ce que vivent les élèves à l'école et en classe.

Nous allons partir des travaux des auteurs des différentes équipes qui enquêtent sur un sujet indissociablement singulier et social afin d'examiner leurs problématiques du rapport au savoir et du sens. C'est notre axe d'analyse pour croiser les différentes recherches.

Recherche collective de 1992

Le présupposé de la recherche est le caractère indissociablement social et singulier du sujet du rapport au savoir et également des dimensions individuelle et collective dans sa quête du sens, dimensions constituantes et institutantes du sujet. L'outil de « bilans de savoir » reflète la part d'interprétation du sujet à propos de son parcours, de sa rencontre avec les autres et avec les objets de savoir, cette part étant le sens que chacun donne à ces diverses composantes.

«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

²⁴ L'idée de totalité est intéressante, car elle permet de comprendre le rapport à la norme. Le dispositif social est-il total et donc agit-il comme une totalité, et non pas en termes d'espace géographique ? Cette totalité est-elle donnée ou faut-il la reconstruire à posteriori - la reconstruction du social comme un social pensé dans un processus d'exposition ? Ou bien la totalité sociale n'est-elle qu'une représentation partielle, un modèle ?

Les chercheurs se positionnent différemment par rapport à ces questions. En souhaitant rompre avec la sociologie de la reproduction, Charlot cherche à s'émanciper de cette totalité sociale appliquée à l'individu et qui conduit à une intelligibilité des phénomènes par homologie des structures. La position de Bautier et Rochex est différente. Les auteurs parlent d'une *épaisseur du social* qu'ils définissent en termes de « contradictions et pluralités ». L'accent semble être mis sur le qualitatif et non sur le quantitatif. Quand ils parlent de plus de social, cela suggère un social plus « riche, plus complexe », mais nullement plus ou moins de social. Chevallard part de la totalité des institutions sociales. Il conceptualise le Sujet autour de l'idée forte de son assujettissement aux institutions.

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, 21).

Notons d'abord que le questionnement se fait en termes de mobiles, composante causale de la motivation, et non de motifs, composante logique. Le questionnement sur le sens se veut distinctif et non différenciateur. Au lieu d'une lecture en creux, déficitaire à travers les écarts, le manque ou la reproduction, les auteurs visent une lecture en plein qui dote chaque sujet d'un certain rapport au monde²⁵ et aux autres.

Comment accéder au rapport au savoir ?

L'équipe dispose de plus d'une centaine de bilans pour chacun des deux collèges à recrutement différents, à Massy et à Saint-Denis, qui se répartissent entre différents niveaux de la 6^e à la 3^e. En tant que discours, les bilans sont soumis à des analyses quantitatives et qualitatives.

Pris comme contenu pour identifier des types d'apprentissage (objets de discours), les bilans de savoir permettent de dégager trois idéal-types. Alors que certains élèves, des élèves de milieux populaires de Saint-Denis, sont complètement dans le métier d'élève, de bons élèves de Massy et également de Saint-Denis sont dans ce métier d'élève, sans pour autant oublier d'effectuer une distanciation par rapport aux situations vécues. Enfin de très bons élèves, surtout des garçons de Massy, sont dans un rapport au savoir objectivé. Pris cette fois-ci comme forme de discours d'un sujet sur son parcours, son histoire scolaire, les bilans de savoir permettent de préciser les processus épistémiques dégagés précédemment. L'explicitation se rapporte à des *énoncés des élèves sur le savoir* : imbrication du je dans la situation ; distanciation/régulation ; objectivation/dénomination.

L'imbrication du je dans la situation montre une impossibilité à décontextualiser et à se dégager de la vie quotidienne. Les apprentissages liés à la vie quotidienne débordent et l'emportent sur les autres types d'apprentissages. Quel sens le sujet construit-il dans ce rapport ? Nous manquons de cette information dans l'ouvrage. D'après notre analyse de la

²⁵ Bien que l'équipe enquête sur le rapport au savoir, l'idée d'un rapport au monde est déjà présente. Celle-ci sera définie par Charlot (1999) à propos des activités, des objets, des œuvres en termes de culture. Le présupposé anthropologique est que l'enfant naît incomplet dans un monde qui lui préexiste. Le rapport au monde est cet impératif anthropologique qui part de cet écart. L'écart existe également dans le monde des objets de savoirs : le monde des savoirs biologiques et les représentations des élèves à propos des objets biologiques.

recherche, le je dans la situation manque de signifié au sens d'une référence à des savoirs et à des pratiques sociales. Selon nous, le sens déployé est un sens qui relève d'un registre de dénotation empirique²⁶. La distanciation/régulation montre une difficulté à construire un univers spécifique d'objets de savoir, mais affiche néanmoins une certaine distanciation par rapport au quotidien. Le je n'est plus imbriqué dans la situation d'apprentissage. Peut-on dire qu'à défaut d'objectiver le savoir, l'élève objective la situation ? Certes, les élèves organisent et pensent les situations. C'est un apport de la recherche. Reste à identifier le type de sens engagé par les sujets par rapport au registre précédent. L'objectivation/dénomination pose à la fois et indissociablement le savoir comme objet distinct du monde quotidien, un savoir objectivé car décontextualisé, et le sujet engagé dans des processus de savoir qu'il peut juger grâce au langage (dénomination).

Au final, deux registres non exclusifs l'un de l'autre sont présents chez chaque élève sous des formes diverses : l'un, identitaire, correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles et à des repères identificatoires, voire au métier que l'on veut faire ; l'autre, épistémique, se définit en référence à ce que sont pour le sujet l'acte d'apprendre et le fait de savoir. Les deux notions d'apprendre et de savoir gagneraient sans doute à être plus différenciées. Dans cette revue des travaux qui portent sur le rapport au savoir, nous avons postulé que ce dernier d'une manière ou d'une autre renvoie au procès de la connaissance²⁷.

Les registres épistémique et identitaire-subjectif décrivent deux logiques générales et mobilisatrices sur l'école et sur l'apprendre. Dans le processus épistémique, « *on notera que ce qui est ici en jeu, ce n'est pas la question "comment apprend-on" (question cognitive), mais une question plus radicale : "qu'est-ce qu'apprendre, qu'est-ce que savoir ?"* » (Charlot et al., 1992, 32).

Pourquoi qualifier cette position dominante d'épistémique ? Elle situe le sujet en dehors du champ effectif de la construction des connaissances et des apprentissages. En fait, il s'agit de chercher les mobiles qui poussent l'élève à apprendre. Revenant sur cette recherche, Charlot (1999) souligne :

²⁶ Ces diverses considérations sur le sens seront modélisées plus loin.

²⁷ Définir les notions d'apprendre, de savoir, de connaissance permet de rendre intelligible les processus sur lesquels on enquête et révèle les soubassements épistémologiques retenus. Par exemple, la différence entre savoir et connaissances a été beaucoup exploitée en psychologie génétique. La remobiliser permet de préciser le type de positionnement par rapport au cognitivisme piagétien. L'ensemble des équipes et des auteurs rencontre cette nécessité et ne peut faire l'économie de définir ou de préciser les sens que prennent chacune de ces notions dans leur édifice théorique.

« Présentées très simplement, les questions de base des recherches d'ESCOL sur le rapport au savoir sont les suivantes : Quel sens cela a, pour un enfant, et notamment pour un enfant de milieu populaire, d'aller à l'école? Quel sens cela a pour lui de travailler à l'école - ou de ne pas y travailler ? Quel sens cela a pour lui d'apprendre, à l'école ou ailleurs, et de comprendre ? ».

Le problème du sens, tel qu'il est posé en termes de mobiles, dans le texte de 1992, et recherché dans les bilans, se révèle, contre les visées mêmes d'E.S.COL, peu opératoire, car il se trouve davantage inscrit dans les catégories générales de *valeurs* et de *mobiles* qui poussent les élèves à aller à l'école, à travailler et à apprendre²⁸.

Les auteurs paraissent explorer un aspect du sens, un premier niveau autour des mobiles et de la mobilisation, avec peu de propositions, mais de fortes intuitions²⁹. Les auteurs signalent à juste titre que la question de la mobilisation ne supprime pas celle de l'appropriation effective des savoirs (p. 28). En effet, l'appropriation de la connaissance renvoie autant à l'outil qu'à l'objet, au moyen qu'au produit, au mobile qu'au savoir-objet ou objectivé. Les auteurs ponctuent cette intuition par l'idée forte que la question doit être posée à la fois, en amont de celle de la compétence, et au fondement de celle de l'acquisition des compétences. Différentes temporalités qui nécessitent donc différents « niveaux » de sens. C'est d'abord Charlot (2003) qui signale que dans l'investigation du rapport au savoir, l'équipe n'est pas allée au-delà de la spécificité des objets de savoirs et de la normativité des activités. La mise à l'épreuve de ces rapports épistémiques dans des situations didactiques reste à faire³⁰.

De même, revenant sur les recherches de 1992, Rochex (2004) explique lui aussi que :

« les emprunts que nous avons alors faits à la psychanalyse nous ont plus permis de travailler sur le rapport à l'école qui se noue entre expérience et projets familiaux, que sur le rapport au savoir proprement dit, tandis que le recours à des matériaux empiriques reposant essentiellement sur du

²⁸ On peut soutenir que le questionnement sur le sens tel qu'il est formulé est inopérant. Il fait penser au questionnement général concernant la motivation, tel que se le posent les praticiens : qu'est-ce qui motive les élèves ?, qu'est-ce qui les poussent à agir ?

²⁹ Nous employons ce terme pour souligner le caractère « local » des affirmations théoriques qui découlent de la recherche et qui attendent sans doute une mise en dialogue avec des apports d'autres travaux théoriques. Une mise en dialogue qui accorde un statut de généralité aux propositions fera d'ailleurs l'objet du livre ultérieur de Charlot (1997).

³⁰ On analysera celle-ci dans le cadre des travaux en didactique.

déclaratif (bilans de savoirs et entretiens) ne nous permettait pas suffisamment (si ce n'est dans l'analyse du travail langagier effectué par les élèves auprès desquels nous enquêtons) de confronter ce déclaratif à des pratiques de savoir effectives» (p. 96).

Le fait d'accéder à un second niveau d'analyse appellerait-il une théorisation du sens, du rapport au savoir ? De telles théories sont indisponibles au moment de la rédaction de l'ouvrage collectif. S'agit-il d'une limite des bilans de savoir ?

La construction du sens n'est pas confrontée dans ces analyses à une multiréférentialité des sujets, des savoirs, de leurs rencontres. Un tel modèle n'est pas disponible. En effet, la méthodologie ne permet pas de répondre aux questions suivantes : quel écart existe-t-il entre les données objectives telles que la réussite effective ou les notes scolaires, et le sens donné par tel ou tel élève ? Comment situer ces déclarations des élèves vis-à-vis de la forme scolaire ? Ces déclarations des élèves et donc le sens que ceux-ci donneraient aux situations, sont-ils le pendant de la forme scolaire ? Du point de vue didactique, d'autres questions se posent notamment la question de la confrontation des élèves aux situations, en spécifiant la nature des savoirs et le poids des disciplines.

Répondre à ces questions ne revient pas à dénoncer une espèce d'écart hypothétique avec un modèle supposé idéal, ce à quoi les auteurs se refusent, mais à permettre de caractériser plus en profondeur les processus et leurs logiques propres. Car ici aussi, les auteurs font preuve de grandes intuitions. Ils précisent que les rapports sociaux structurent le rapport singulier au savoir et ne le déterminent pas (Charlot *et al.*, 1992). Dans cette dynamique des processus psychiques et sociaux, ils soulignent que cela ne relève pas d'une intériorisation du social. Mais comment alors expliquer, caractériser cette dynamique ?

Dans cette intelligibilité du social, un point aveugle demeure, celui de la façon dont interviennent les différents processus. Les auteurs parlent sans cesse de significations sociales, vitales, et de données objectives. Ils intègrent la conceptualisation du milieu en tant que lieu de sens, biologique, culturel, social, en accord avec Canguilhem. On l'aura bien compris, l'idée de milieu, d'un monde construit, d'un espace de sens est bien présente. Alors, les valeurs et les mobiles seuls ne permettent pas d'appréhender la complexité d'un tel espace.

La lecture en positif est-elle également problématique ? Qu'est ce qui fait que dans les deux premiers idéal-types les élèves soient prisonniers des

situations et ne construisent pas un véritable rapport au savoir ? Les élèves engagés dans un rapport de distanciation/régulation, second idéaltype, sont issus de Massy et également de Saint-Denis. Que peut-on en tirer ? Les auteurs expliquent que ce sont surtout des filles de Saint Denis qui accèdent au second idéaltype et se distinguent ainsi des garçons. Ces filles, par leur statut de dominées, intègrent plus facilement les règles de l'institution³¹. La question du genre ne relève pas de l'agenda de recherche des auteurs.

Le questionnement sur le sens, l'affirmation des auteurs concernant la genèse spécifique de celui-ci, y compris la spécificité selon le genre, comme expérience scolaire avec sa dynamique propre, restent sans doute à faire. L'intérêt de la recherche de 1992 est indéniable. Elle a permis d'éclairer le rapport à un savoir pris au sens large du terme, et de définir des postures vis-à-vis de celui-ci. Elle permet de définir en plein, et non en creux, des registres présents chez chaque élève et sous des formes différentes.

Dire que tous les élèves ont un certain rapport au savoir qui peut être décrit dans ses fonctionnalités, est une réhabilitation du sujet. Il s'agit ici des principaux apports de la recherche collective de 1992. Un débat, externe avec le CREF, et interne à l'équipe E.S.COL, s'engagera, autour des recherches ultérieures (Bautier & Rochex, 1998; Charlot, 1999), structurant les conceptualisations autour de versants plus ou moins subjectifs ou normatifs.

Ces travaux détermineront par le jeu des processus qui sont à l'œuvre, des polémiques, des différences, voire des contradictions qui sont révélatrices de ce travail d'élaboration conceptuelle. On assistera également à une polémique avec les tenants de l'approche didactique (chapitre 4) sur le singulier ou le pluriel utilisés pour les termes de « rapport » et de « savoir », qui soulignent l'importance à accorder à la composante cognitive et à la spécificité des savoirs. En reconnaissant la spécificité des contenus disciplinaires, les didacticiens préfèrent parler de rapports aux savoirs qui seraient distincts, si l'on est dans le champ des apprentissages mathématiques, scientifiques, ou du français.

1.2. De l'apprendre ou du savoir à des conceptions différentes du sujet ?

³¹ Des études et des recherches récentes principalement anglo-saxonnes mobilisent d'autres problématiques du genre de celle du rapport dominé/dominant et de stéréotypes de sexe, en ce qui concerne en particulier les savoirs scientifiques. Par exemple, le rapport à l'écrit montre les performances supérieures des filles par rapport aux garçons. Par rapports aux données récentes des enquêtes PISA, nous avons parlé d'une dimension du genre à *géométrie variable* (Kalali & Jenkins, 2012).

La recherche sur les "nouveaux" lycéens (Bautier et Rochex, 1998) vise selon les auteurs à mieux spécifier le rapport *d'interstructuration* entre les processus épistémiques et les pratiques langagières. L'école est considérée dans sa fonction de transmission des savoirs. Selon les auteurs, les formes scolaires et leurs normes ne sont pas réductibles à un arbitraire dicté par une force sélective et scolarisatrice. Les références théoriques se veulent plus ancrées en sociologie, elles marquent un retour aux fondamentaux, notamment à la reproduction de Bourdieu. Le *sujet social*, l'expression est de Bautier et Rochex (1998), résulte d'une « synthèse originale ». Il est interprétant, élaborant du sens comme un agent doté d'un sens pratique.

« Ce n'est pas moins de social qui conduit au sujet et au procès par lequel il ne cesse de se construire et de se déprendre de lui-même, ou qui permettrait de les retrouver, mais plus de social, au sens d'un social plus riche, plus complexe, saisi de manière dialectique dans son hétérogénéité, ses discordances et ses contradictions » (Bautier et Rochex, 1998, 47).

Enquêter sur le social appréhendé en tant qu'unité, une unité certes constituée de diversité et traversée de contradictions, risque de renforcer ou d'isoler dans l'analyse les traits de la dimension sociale au détriment de l'unité social-singulier du *sujet social*. Comment démêler les logiques psychiques et sociales dans cette synthèse? L'ensemble des équipes et des auteurs sont confrontés à cette question. Quelles réponses apportent les auteurs des nouveaux lycéens?

Beautier et Rochex (1998) font également mention d'un élève pluriel par référence à Wallon pour souligner le lien sujet-multiplicité des lieux. Wallon (1985), auquel font référence les auteurs, souligne clairement que ce qu'il faut au sujet, c'est un retrait de sociabilité. L'auteur disait qu'il n'a jamais pu dissocier le biologique et le social, non qu'il les croit réductibles l'un à l'autre, mais parce qu'ils lui semblent chez l'homme, si étroitement complémentaires dès la naissance, qu'il est impossible d'envisager la vie psychique autrement que sous la forme de leurs relations réciproques. Il ajoute que la sociabilité est un fait biologique, une contrepartie du dénuement initial de l'enfant à la naissance, une condition absolue à son développement, à sa survie :

« l'individu (...) est essentiellement social. Il l'est non par suite de contingences extérieures, mais par une nécessité intime. Il l'est génétiquement » (Wallon, 1985, p. 92).

Cette conception génétique de Wallon postule que le social capte le physiologique pour en faire du psychique. Entre le moi et les autres, le rapport s'établit par l'intermédiaire de l'autre que chacun porte en soi. Cet autre, Wallon le désigne par les termes d'alter, de l'autre intime, ou de socius, le fantôme d'autrui que chacun porte en soi. Certes, l'étude de ces différents milieux est nécessaire pour une meilleure connaissance du sujet. Mais selon Wallon, ce qu'il faut au sujet est un retrait de sociabilité.

Donc, tout en adoptant la démarche de Bourdieu, qui montre que le monde social impose sa logique profonde, le particularisme et l'historicité constituent les points chauds qui mettent à l'épreuve le social et conduisent à des possibles. Le *sujet social* est certes une synthèse originale. Néanmoins, l'explicitation des termes de cette synthèse manque.

Revenons aux apprentissages. A travers la langue, par le lien étroit qu'elle tisse entre les dimensions socio-identitaires et cognitives des élèves, il est possible d'accéder aux logiques internes des tâches et des activités scolaires (Bautier, 1997). Ces orientations théoriques poussent les auteurs à travailler sur de nouveaux corpus, absents de la recherche de 1992, productions d'écrits concernant le lycée ou la classe de seconde, travaux sur consignes, notes des élèves, entretiens cliniques. Les auteurs soulignent qu'ils ne posent pas la question des savoirs dans une problématique de l'appropriation. Pourtant, le rapport au savoir des nouveaux lycéens est resitué face aux réquisits des apprentissages (Rochex, 2004). Le travail d'écriture est considéré selon les auteurs dans sa dimension d'étude et d'appropriation de la culture écrite. En effet, le langage, s'il est appréhendé dans sa seule fonction institutive du sujet, s'éloignerait de l'univers de l'écrit en tant que composante de la culture. L'impératif problématique et théorique des auteurs est alors d'établir l'existence d'une « pluralité des domaines d'expérience scolaire » et la « singularité des sujets sociaux ». Or, entendue comme le versant subjectif du système scolaire, l'expérience scolaire renforce, comme le dénoncent d'ailleurs les auteurs, « la problématique socialisatrice qui n'intègre pas les apprentissages ». C'est dans ce sens que les auteurs passent au crible plusieurs recherches (Dubet, Barrère, Ballion) qu'ils critiquent pour souligner leurs limites quant aux exigences cognitives et langagières des apprentissages. Néanmoins, dans l'ouvrage sur les nouveaux lycéens, la dialectique des dimensions subjectives et des dimensions « institutives » est loin d'être clairement posée.

La démarche est radicalement l'opposé de celle qu'adopte Charlot dans sa recherche sur les lycées professionnels. Le rapport au savoir dans les lycées professionnels (Charlot, 1999) examine divers registres de l'apprendre qui

organisent la grille de dépouillement des bilans de savoir et servent à déterminer différents types d'apprentissage, relationnels, professionnels, intellectuels et scolaires.

L'auteur donne une nouvelle définition :

« Apprendre, c'est s'approprier des savoirs (...), mais c'est aussi maîtriser des activités (...) et entrer dans des relations avec les autres et avec soi-même (...) » (Charlot, 1999, 15).

Charlot dira plus tard (2001) qu'il faut penser l'éducation comme étant à la fois un mouvement anthropologique d'humanisation, un ensemble de processus socio-culturels et une confrontation à des savoirs précis, à des pratiques sociales déterminées (p. 3).

Nous savons que l'école développe des savoirs instrumentaux, des savoirs abstraits. C'est indéniable. Elle développe également des savoirs relationnels que la recherche établit comme accaparant une part importante de l'énergie des élèves des lycées professionnels :

« Dans le rapport populaire au monde, le rapport aux autres prime sur la construction réflexive du moi... » (Charlot, 1999, 24).

Pour Charlot, l'école n'est pas envisagée uniquement autour de sa fonction de transmission des savoirs. L'école est également un lieu de vie. Etendue au rapport au monde, la nouvelle définition du rapport au savoir met au centre la culture de la vie qui l'emporte sur celle des savoirs. La norme n'est plus vue uniquement dans les savoirs abstraits, elle se place désormais dans toute activité qui situe le sujet dans un rapport au monde. Les élèves des lycées professionnels partagent avec les « nouveaux lycéens » des modalités particulières de rapports au savoir et au monde. Celles-ci se manifestent selon Charlot (1999) de façon plus radicale chez les seconds : on ne trouve pas « un travail cognitif d'abstraction à partir d'un cas particulier », pas de « construction d'un point de vue de sujet énonciateur », mais on produit des énoncés « conformistes, normatifs, injonctifs ».

L'auteur nuance les apports de la recherche sur les « nouveaux lycéens » au nom de la neutralité du chercheur qui doit prendre garde à ne pas s'enfermer dans une lecture en négatif de la réalité sociale. Il avance l'argument du groupe d'appartenance, de la collectivité dans lesquels le sujet se trouve happé, pour mettre en valeur des constructions moins cognitives, mais finalement en accord avec une « culture de la vie ».

Si nous partageons ces affirmations de l'auteur, l'enjeu ne devrait-il pas être la nécessaire rupture entre les savoirs de vie, les savoirs d'expérience, et les savoirs abstraits ou théoriques ? Il ne s'agit pas d'une rupture imposée par le chercheur ou introduite à priori dans ces outils de travail. Il s'agirait, à partir de ces expériences de vie, de chercher à faire accéder les élèves à la conscience intellectuelle, affective et sociale, comme l'a signalé Beillerot (1986) pour la formation des adultes, afin de conduire à de successives ruptures nécessaires pour une bonne compréhension du réel.

Que conclure à partir des deux recherches énoncées ci-dessus ? Pour les auteurs des « nouveaux lycéens », ce n'est pas la vie qui institue et transforme le sujet, c'est le savoir³². Cette position est radicalement différente de celle de Charlot. C'est le rapport à l'apprendre ou au savoir, et également le type de sujet impliqué, qui sont radicalement différents dans les deux recherches. Le « sujet social », tel qu'il apparaît dans les nouveaux lycéens, est un acteur agissant, qui se veut « épistémique », « réflexif », et « se déploie [uniquement] dans un univers de savoirs-objets ». Celui mis à l'honneur dans les lycées professionnels est un sujet « épistémique avec un corps », un sujet « pris dans la situation », pris dans « l'instantanéité de son action ».

2. Problématique psychanalytique

1987 est également l'année où se constitue l'équipe du CREF. Cette dernière dispose d'un développement théorique du rapport au savoir (Beillerot, 1987) qui montre que celui-ci se constitue d'abord comme une « disposition intime » et implique une « grammaire sociale ». Le rapport au savoir que développe Beillerot dans ce texte fondateur porte donc cette double inscription.

Attardons-nous un peu sur ces deux hypothèses qui marquent le développement théorique de Beillerot (1987) et influenceront les travaux de l'équipe.

Depuis les années 70, les sciences du sujet comme la psychanalyse s'ouvrent à certains courants sociologiques non dogmatiques. Ainsi la socio-psychanalyse tente de concilier psychanalyse et marxisme intellectuel. Le groupe Desgenettes fondé par Mendel en 1971 cherche à

³² Nous pensons fermement que la vie et le savoir instituent le sujet. Si Bachelard part des ruptures qui doivent s'opérer entre les deux ordres, Vygotsky développe amplement les filiations, par exemple entre les dimensions quotidienne et scientifique dans l'élaboration conceptuelle.

instituer cette dernière et influence de nombreux chercheurs dont Beillerot. La socio-psychanalyse ambitionne de jeter les bases d'une anthropologie générale. Les institutions, telles que l'école, les entreprises, les instances syndicales et politiques, sont les lieux où l'individu rencontre le social. Celui-ci influence très tôt le sujet à travers les rapports qui s'établissent au sein des institutions pour une organisation du travail et un partage des rôles. On parle alors du « moi psychosocial » pour expliquer la dynamique de la relation du sujet et de son environnement, deux concepts dans la tradition anthropologique de Mendel : l'« acte pouvoir » et le « mouvement d'appropriation de l'acte ». Ils sont à la base du processus psychique par lequel le sujet social advient.

Dans cette approche socio-psychanalytique, le sujet est d'abord un sujet psychique, singulier, auteur de savoirs, à partir de tous les savoirs disponibles, qui se constitue très précocement. Il a une dimension consciente, mais aussi une dimension inconsciente, imaginaire et fantasmatique. Cette *disposition intime* montre la priorité du désir et l'inscription dans l'approche psychanalytique. Le social met en scène les savoirs. La *grammaire sociale des savoirs* comporte tous les codes, les règles et les normes de production, de transmission et de transformation des savoirs. Le rapport au savoir apparaît donc comme un condensé d'histoires psychiques et sociales.

Dans sa note de soutenance, on s'attendait à ce que Beillerot (1987) parle d'une théorie du sujet. A la place, il explique que dans le cadre du rapport au savoir, une théorie du savoir reste à faire. Mais+ il s'agit d'un savoir qui n'est pas synonyme de connaissance ou de l'apprentissage. Car dans ce cas nous disposons déjà des théories de l'apprentissage. Le savoir dont s'occupe l'auteur est celui de l'autorité, du pouvoir. C'est ce qui lui permet de convoquer des travaux d'historiens, de sociologues, de philosophes et de cliniciens³³.

L'auteur reconnaît que du fait de cette multiplicité des références, on ne pourra pas disposer d'une théorie « globale » des savoirs, ou du Savoir, qui peut unifier l'ensemble, intégrer ce qui paraît insurmontable, ou lié au découpage disciplinaire et aux différents points de vue.

Néanmoins, l'auteur nous explique que si cette théorie voit le jour, elle doit rendre compte des fonctions sociales imaginaires du savoir, de leur rôle technique et productif en rapport avec la division du travail, des enjeux politiques qu'elles représentent dans une perspective renouvelée de conflits sociaux, et en même temps de la genèse du désir de savoir pour chaque personne, de la construction des apprentissages. Nous disposons ainsi avec l'auteur d'un véritable programme de recherche. Son souhait est de sortir d'ailleurs « le savoir sur le savoir de l'effet de miroir » ou de métalangage³⁴.

³³ Beillerot cite néanmoins quelques didacticiens : Giordan (l'élève et/ou les connaissances scientifiques), Martinand (connaître et transformer la matière), Chevillard (transposition didactique).

³⁴ Ces développements de l'auteur sur les savoirs nous intéressent en tant que didacticienne. Les statuts des connaissances et du savoir ont beaucoup marqué le début

Nous avons cherché à comprendre dans la section précédente les problèmes que les auteurs tentent d'affronter, par une approche sociologique, en construisant et développant la notion de rapport au savoir. De leur côté, comment les psychanalystes construisent-ils des problématiques qui portent sur les champs de l'éducation et de la formation ?

Trois productions principales montrent les élaborations du CREF quant à la problématique psychanalytique du rapport au savoir (Beillerot *et al.*, 1989; Beillerot *et al.*, 1996; Mosconi *et al.*, 2000). Par rapport aux travaux précédents d'origine sociologique, la problématique du CREF accorde la priorité au « désir » comme structure fondamentale du sujet (Beillerot, 1996).

L'antériorité du désir donne une consistance propre au psychique par rapport au social et constitue la base des débats entre les tenants des deux problématiques. La question clef dans une telle orientation est celle du savoir en tant qu'« objet de désir », un objet qui n'a pas de réalité cognitive (Beillerot *et al.*, 1989; Beillerot *et al.*, 1996; Mosconi *et al.*, 2000).

Selon le CREF, étudier le rapport au savoir revient à s'intéresser à l'ancrage du désir de savoir dans la « relation d'objet », et donc à la précocité de la toute première constitution du rapport au savoir chez le sujet (Beillerot, 1989; Blanchard-Laville, 1996; Mosconi, 1996). Le désir de savoir, ses avatars et ses remaniements intéressent au plus haut point les chercheurs. Car ce sont les troubles, les blocages ou les difficultés spécifiques d'apprentissage qui sont davantage visés que le phénomène global d'échec scolaire.

A cette différence de problématique avec les travaux précédents, s'ajoute une différence d'ordre méthodologique. Le recueil des données, via de petits nombres de cas interrogés, de biographies examinées dans leur historicité, porte sur les pratiques de savoir en situation, les façons de dire, de faire, pour penser et agir, les pratiques de savoir selon les conditions sociales [Beillerot, 1996].

Ainsi conçue, la notion de rapport au savoir entraîne trois implications qui influencent et distinguent les travaux de l'équipe : d'abord elle concerne un processus créateur de savoir nécessaire au sujet pour penser et agir ; ensuite elle reflète des dimensions conscientes et inconscientes où le désir occupe

des recherches en didactique. Ils soulèvent la part objective de la réalité humaine et sociale et la part de la contingence qui relève de leurs usages.

une place centrale (Beillerot *et al.*, 1989; Beillerot *et al.*, 1996; Mosconi *et al.*, 2000) ; enfin elle permet une approche où dimensions sociale et clinique sont appréhendées pour comprendre les phénomènes d'éducation et de formation (Rinaudo, 2000).

C'est sur la base de ces trois points que nous présentons les travaux du CREF ainsi que les différences et les polémiques qu'ils suscitent.

2.1. Rapport au savoir en tant que processus créateur de savoir³⁵

L'ouvrage collectif de 1989 fait le point sur la notion de rapport au savoir. Les bases théoriques de cette « notion en formation » sont extraites de la note de synthèse de Beillerot (1987)³⁶. L'auteur postule la double origine psychanalytique et sociale de la notion. Il va jusqu'à dire que « le rapport au savoir est en voie de se confondre avec toute la naissance de la vie psychique et de la pensée chez l'enfant » (p.187).

Procédant ensuite à une délimitation de la notion, l'auteur va définir le rapport au savoir en tant que processus créateur de savoir, nécessaire au sujet pour penser et agir. Sur la base de cette idée de processus créateur de savoir, il jette les bases d'une élaboration du sujet du double point de vue social et psychanalytique.

Dans la majorité des théorisations des autres membres, cette idée de processus créateur se retrouve, quels que soient les emprunts théoriques qu'ils font. Être dans un rapport au savoir pour un sujet, c'est analyser sa situation, sa pratique, son histoire, sa position pour lui donner son propre sens. Cette dimension, qui existe pour E.S.COL, montre dans les bilans de savoir la part d'interprétation qu'ils recèlent. Pour le CREF, le sujet est un *sujet-auteur* créateur de savoir. Deux dimensions caractérisent ce processus : une dimension de création qui concerne la part singulière, unique et non reproductible, du sujet ; une dimension de transmission, qui transforme la création, et explicite le savoir en *Su*. Cette dernière dimension concerne la part collective du sujet.

Ainsi, dans l'approche du CREF, c'est le rapport du processus créateur de savoir au Su qui compte, et non le seul Su, duquel sortiraient réponses ou solutions. Là aussi, les savoirs sont regardés en tant que produits, mais également en tant que processus comme pour E.S.COL. En effet, dans sa

³⁵ En fait, Beillerot (1987) appelait de ses vœux une théorie des savoirs.

³⁶ Nous avons pris connaissance de cette note. En nous référant directement à celle-ci, nous signalons les propos de l'auteur qui ne sont pas repris dans le texte de 1989 et vice versa.

note de 1987, Beillerot explique que les savoirs sont extérieurs. Ils représentent le donné, le possible, le Su. Pour le processus créateur, ces savoirs sont sa matière secondaire.

Selon nous, il ne s'agit pas d'une hiérarchisation des savoirs, mais la mise en avant de la spécificité des savoirs premiers de l'individu. On voit bien que le sujet, que l'approche socio-psychanalytique privilégie, est un sujet qui n'est pas dans un rapport épistémique au savoir, au sens cognitif du terme. Beillerot (1989) le souligne, en différenciant le processus créateur de savoir d'un processus de connaissance, car selon lui le premier se laisse travailler par l'inconscient.

Si les équipes et les auteurs utilisent les mêmes termes de savoir et de sujet, nous avons au final des acceptions différentes. Le sujet auteur diffère du sujet assujéti ; le sujet social diffère du sujet empirique. La désignation du rapport au savoir en termes de processus créateur va être proposée comme définition par Beillerot en 1997 au dictionnaire de l'éducation et de la formation.

Comment entrent en scène les savoirs et les savoirs secondaires ?

Le deuxième ouvrage (Beillerot *et al.*, 1996) vise à établir d'une manière plus ferme que dans le précédent ouvrage comment le savoir se conçoit en tant qu'objet de désir : « désir de savoir » (Beillerot, 1996), « relation d'objet » (dans la tradition de Bion chez Blanchard-Laville, 1996 ; ou selon Castoriadis et Winnicott chez Mosconi, 1996).

Les références aux théories psychanalytiques sont multiples. Car le but n'est pas de faire une synthèse des diverses théorisations, mais d'approfondir des aspects sur lesquels travaillent les différents membres. Néanmoins, les différentes théorisations sont complémentaires, en ce sens que certains travaux tentent d'éclairer les processus psychiques à l'œuvre dans la constitution du rapport au savoir (Beillerot, 1996; Blanchard-Laville, 1996), alors que d'autres permettent d'identifier les processus sociaux et les transformations qu'ils font subir au rapport au savoir (Mosconi, 1996).

La relation socialisée d'objet a reçu diverses objectivations dans les travaux psychanalytiques. Blanchard-Laville (1996) choisit celles de Bion qui tentent de dénouer les fils de la construction psychique du sujet et d'éclairer la place qu'occupe la connaissance. La « capacité d'apprentissage » et la « capacité de pensée » sont au centre des travaux de Bion. Ces capacités soulignent encore une fois que ce qui importe dans la connaissance n'est pas sa finalité mais sa fonction. L'utilisation du savoir par le sujet importe plus que sa possession. Deux axes d'investigation de l'auteur semblent pouvoir profiter des apports de Bion. D'abord, éclairer

les disfonctionnements des mécanismes d'apprentissages *secondaires*. Le présumé est qu'une fois l'appareil psychique d'apprentissage du sujet connu, on peut entrevoir comment ce développement premier, lorsqu'il est entravé, handicape le sujet pour construire des capacités secondaires d'apprentissage ou des capacités d'apprentissages scolaires.

Ce qui se passe en classe est ainsi analysé à travers le zoom du sujet, son appareil psychique et sa relation à la mère. Ensuite, si l'on accepte de rendre compte du « lien didactique » dans la perspective du modèle mère-enfant de Bion, il est possible de rendre intelligible certains phénomènes qui se déroulent dans l'« espace psychique d'enseignement ». Ces deux axes d'analyse organisent les divers travaux de l'auteur. Pour le lecteur intéressé, nous renvoyons à l'ouvrage collectif de l'équipe, cité ci-dessus.

Les deux textes de Mosconi (1996) proposent d'affiner l'analyse qui permet d'expliquer le passage de la « relation d'objet » primitive au sens psychanalytique du terme au « rapport au savoir ». La relation d'objet est passée en revue à travers les apports de Freud et de Winnicott. L'auteure admet que le savoir se présente par excellence comme un médiateur entre la réalité psychique personnelle et la réalité extérieure partagée. C'est l'idée défendue par les socio-psychanalystes auxquels se réfère l'auteure. Deux hypothèses servent alors à étayer ce point de vue : le passage de l'objet maternel à l'« objet-savoir » qui se fait selon les modalités de Winnicott concernant l'objet transitionnel, ensuite l'« objet-savoir » se transforme en « rapport au savoir » par une socialisation de la psyché en accord avec les thèses de Castoriadis.

2.2. La part du psychique et du social

L'intérêt des emprunts théoriques est de mettre en tension le psychologique et le social. Les théorisations des auteurs permettent d'éclairer le versant de la « relation socialisée d'objet » qui prend le pas sur l'autre versant du rapport au savoir, celui de la « production » des savoirs. Cette dynamique sera critiquée par divers auteurs d'E.S.COL.

Mais poursuivons l'analyse des élaborations théoriques de l'équipe dans le troisième ouvrage collectif (Mosconi *et al.*, 2000). La visée est d'approfondir les conceptualisations et de répondre aux critiques de Charlot (1997) concernant le manque d'une dimension anthropologique.

La perspective anthropologique est celle de Mendel. Dans le texte de Beillerot (2000), elle permet de resituer l'« acte » et le « savoir », même si ce dernier n'est que très peu explicité chez Mendel. Le lien entre l'acte et le savoir se révèle au niveau de l'apprentissage. En effet, l'acte révèle l'existence d'un savoir pour un sujet qui se construit en construisant son

apprentissage. Beillerot va alors distinguer le méta-savoir, une autoréflexion, de l'archi-savoir, constitué par les acquisitions « spontanées » dont un sujet est l'objet dans son environnement primaire, familial et social. Le premier peut être saisi dans sa dimension de produit, en évaluant la compétence des sujets. Le second est appréhendé dans sa dimension fonctionnelle, en expliquant certaines conditions d'apprentissage.

Et le sens ? Beillerot lui préfère le terme de pensée, car moins polysémique. D'abord, il fait la distinction entre la pensée et le savoir : si la première vise la signification, le second vise la vérité. De plus, le processus pour penser n'est pas restreint au seul sujet individuel. Le penser du sujet rejoint l'agir au sens de Mendel.

Dans le texte de Mosconi (2000), à travers également la notion de savoir, la perspective de Mendel permet de reconstituer le passage du rapport au savoir d'une « période primaire » à une période marquée par l'entrée en institution. Elle explique que le savoir est d'abord « privé », familial emprunt par le désir, l'inconscient. Il devient « commun » et entre en conflit avec les précédents au moment de la scolarisation. Ainsi, deux étapes marquent la formation du sujet : la personnalité psycho-familiale et la personnalité psychosociale. La première résume les dynamiques éclairées précédemment par les perspectives de Winnicott et Castoriadis. La seconde est éclairée par les perspectives de Mendel mais aussi de Klein.

On peut reprocher à cette séparation catégorique son caractère exclusif, en arguant qu'il y a du commun dans les savoirs privés et du privé dans les savoirs communs. L'inconscient, qui marque le domaine du privé, ne s'annule pas au niveau du commun, il s'exprime autrement, par exemple sous forme d'implicite.

Rochex (2004), discutant principalement les textes de Mosconi (2000), y voit le risque 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. En invoquant Vygotski et Wallon, il critique la manière dont Mosconi (2000) pense les rapports entre institution familiale, pour la construction de la personnalité psycho-familiale, et institutions éducatives et scolaires, pour la construction de la personnalité psychosociale. Selon Rochex (2004), ces constructions de la personnalité psycho-familiale et psychosociale devraient être pensées comme non constantes et pouvant faire elles-mêmes l'objet d'un développement au cours duquel ne cessent de s'inverser les processus de dépendance et de détermination. Finalement, en passant de la famille à l'école, les savoirs ne changent pas seulement de lieu, ils changent aussi de

logique. Sur ce point, les références à Mendel et à Castoriadis peuvent paraître insuffisantes. Soulignons que les développements théoriques de ces derniers ne s'intéressent pas vraiment aux savoirs.

Revenons sur la part du psychique. Dès le premier ouvrage de 1989, Beillerot développe longuement l'ancrage psychanalytique, s'appuyant sur les concepts classiques de Freud et de Klein, et esquisse la part du social comme transformation du psychique.

L'intérêt de chercher à accéder à l'origine du savoir souligne l'importance accordée à la pulsion épistémologique, et finalement aux modalités de la mise en place de la *relation socialisée d'objet*. « *Ces premières expériences sont fondamentales pour le "rapport au savoir" du sujet ; elles impliquent les mécanismes du choix d'objet et qui nécessitent l'attrait de l'objet sur soi, autrement dit la mise en place de la séduction* » (Beillerot, 1989, p. 185).

Le sujet ainsi pris dans son antériorité est le sujet du rapport au savoir. Les travaux empiriques sont essentiellement en situation pédagogique (Blanchard-Laville et Obertelli), ou portent sur le rapport au savoir de l'individu des deux sexes dans ses liens avec la société (Mosconi, Bouillet). La référence à la psychanalyse, visible dans la méthodologie clinique adoptée, est exploitée dans le cadre d'un « espace transférentiel » de la classe où se joue un mode de « relation archaïque » que suppose la « médiation didactique ». Elle est également exploitée dans le cadre de la « dimension mythique » de la relation pédagogique entre enfants et adultes. Ainsi, à travers la relation pédagogique, par confrontation à des objets de savoirs disciplinaires, l'équipe s'intéresse également aux processus par lesquels les premières constructions du rapport au savoir s'investissent et se renégocient dans la classe.

La notion de désir que Beillerot (1996) développe plus fortement à travers le cas d'Eugénie, resserre l'analyse autour de la dynamique du désir et de sa dimension sociale. Autrui peut être la visée du désir. Ce dernier se porte ainsi sur l'autre en tant que personne, mais aussi sur des objets de savoir et de désir. C'est ce que stipulent Freud et ses successeurs.

L'auteur souhaite montrer que, bien que la notion de rapport au savoir n'appartient pas à Freud, elle est née dans l'histoire de la psychanalyse. C'est ce que tentent de montrer les différentes études théoriques des auteurs. Pour conclure sur cette articulation entre dimensions

psychologique, institutionnelle et sociale, nous nous référerons encore à Beillerot qui affirme que

« 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, 1996, p. 73).

2.3. Vers une compréhension clinique des phénomènes d'éducation et de formation

Les divers emprunts, la formulation du titre de l'ouvrage « pour une clinique du rapport au savoir » montrent que le but des auteurs est d'inscrire dans l'histoire de la psychanalyse la notion de rapport au savoir, qui se confond alors avec la relation socialisée d'objet. A ce propos, les travaux empiriques dans le dernier ouvrage portent essentiellement sur les adultes et concernent les pratiques enseignantes, la formation des adultes et les autobiographies. Si l'on ne retient que l'analyse clinique des discours des enseignants, on peut voir comment les chercheurs transposent dans le cadre de la classe des notions issues de la cure qui permettent de rendre intelligibles certains problèmes. Ainsi, pour certains enseignants, les réformes institutionnelles peuvent être vécues comme des violences et engendrer *traumatismes et maltraitances institutionnels*. L'évolution des programmes de mathématiques et la disparition de certains objets fondamentaux du savoir mathématique touchent ces enseignants dans leur rapport au savoir mathématique, constitutif de leur soi professionnel (Berdot & Blanchard-Laville, 1996). L'institution peut être également identifiée de façon négative quand l'enseignant oppose la classe à un dispositif innovant qu'il survalorise, comme les ateliers, et entraîne un clivage de l'activité de l'élève (Hatchuel).

3. Bilan des travaux d'ESCOL & du CREF

Les positionnements divers rencontrés chez les différents auteurs montrent comment chacun fait interférer sa discipline avec les emprunts qu'il fait, et fait basculer la notion de rapport au savoir de sa terre d'origine au champ de l'éducation. Si la question de la singularité est centrale pour l'ensemble

des auteurs, elle n'a pas le même fondement pour tous. Dans l'équipe du CREF la singularité relève de la « disposition intime », relativement stable, et se rattache à la première relation d'objet. Les modes d'opérationnalisations cherchent alors à rendre intelligible ce qui se joue maintenant et ici pour un sujet à la lumière de cette première relation. Dans l'équipe ESCOL, on ne raisonne pas à partir d'un seul inconscient, les modes d'opérationnalisation entre milieu social et histoires singulières sont loin d'être stables : subjectivité, identité, expérience scolaire, médiations. L'enjeu pour les auteurs est d'adopter une conception qui assure le même intérêt à l'intériorité psychique et à l'extériorité culturelle et institutionnelle.

Pour montrer la teneur des polémiques entre les diverses équipes, nous soulignons les deux positions emblématiques de deux auteurs du rapport au savoir dans les deux équipes. 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 «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». Mosconi (2000) explique 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'auteure 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. Pour permettre de mieux préciser la lecture que l'on fait des débats, nous proposons de voir dans deux positionnements différents, surmontables, deux logiques de formation du sujet :

Logique de formation du sujet par un « retrait de sociabilité »

C'est le point de vue de Wallon (1985). Sa conception est génétique et postule que le social capte le physiologique pour en faire du psychique. Le biologique et le social sont difficilement dissociables, d'où la difficulté des théorisations. Ce qui explique les propos relevés ci-dessus. Il est donc impossible d'envisager la vie psychique autrement que sous la forme de la relation réciproque entre le biologique et le social. Ce qu'il faut au sujet est un retrait de sociabilité selon Wallon (1985).

Logique de formation du sujet par un « progrès de sociabilité »

C'est le point de vue développé par Piaget. Si l'on part d'un soubassement psychique pour faire accéder l'enfant à la connaissance, on peut penser à un mouvement inverse. La construction des connaissances

s'accompagne de l'établissement de rapports de réciprocité (altérité) pour sortir de l'isolement psychique. Le sujet se (trans)forme par un progrès de sociabilité qui permet de tirer de la réciprocité entre personnes la neutralité et l'objectivité des relations entre les choses (Piaget, 1926).

Quelques réflexions sur la responsabilité du chercheur

Le bilan que nous venons de faire des travaux des deux équipes a porté sur la part du psychologique et du social dans la formation du sujet. Nous souhaitons dans la suite nous intéresser à la polémique interne à l'équipe ESCOL, en particulier entre Charlot et Rochex, au sujet du poids de la norme sociale que dénonce le premier. Nous souhaitons traiter cette *polémique* en termes de responsabilité du chercheur. En effet, en ce qui concerne des notions comme le rapport au savoir ou la motivation, des notions auxquelles on fait dire tant de choses et qui renvoient à tant de processus, de situations et de problèmes, par ailleurs différents (Charlot, 1999), la vigilance et la responsabilité du chercheur sont de mise. Car selon l'auteur, ces objets de discours sont plutôt des attracteurs idéologiques. En tant que telles, ces notions peuvent faire dévier le débat, l'instrumentaliser. Ainsi, charlot (1999) parle du débat sur l'échec scolaire en tant qu'inégalité sociale, dévié vers la question de l'inefficacité pédagogique des enseignements et inversement (p. 12). Rappelons nos propos sur le débat national et sur la motivation. Celle-ci, ramenée à la question du travail efficace de l'élève, a permis d'éviter la question brûlante de la motivation à l'étude, pour la dévier vers la question des dispositifs pédagogiques et de leur efficacité.

Les attracteurs idéologiques tendent à s'imposer au chercheur comme des objets de recherche. Si l'attraction idéologique est due pour une grande part aux enjeux sociomédiatiques, ceux-ci induisent demandes de recherche et financements (Charlot, 1999). Qu'en est-il alors de cette expertise de la recherche ?

Ces propos nous interrogent, et interrogent tout chercheur face à sa responsabilité envers son objet de recherche. Ils interrogent la part du scientifique, de l'idéologique dans le travail du chercheur. Ils montrent enfin son *engagement*. N'oublions pas que le vocable de rapport au savoir a émergé dans un contexte particulier, celui de mai 68. Les recherches sur le rapport au savoir s'inscrivant dans le grand débat social sur la massification et la démocratisation, il est difficile pour le chercheur d'adopter une neutralité face à de tels enjeux. Le chercheur est désir et distanciation, un impératif épistémologique. Bachelard, et avant lui Locke, parlent de deux faces, nocturne et diurne. La posture de chercheur impose

de se donner les moyens de ne pas prendre ses désirs pour la réalité, de faire cohabiter ces deux faces.

L'examen des travaux des chercheurs, leurs interventions dans divers lieux tels que les congrès scientifiques et les manifestations, et nos échanges verbaux avec certains d'entre eux, nous ont conduit à faire les distinctions suivantes dont la valeur est avant tout pragmatique. Ce sont également des pistes futures de travail. Elles permettent de s'y retrouver un peu, on l'espère, dans les polémiques et débats qui agitent les esprits autour de cette question du rapport au savoir.

A) Le côté diurne révèle une cartographie complexe dans laquelle les chercheurs doivent composer avec des impératifs qui donnent de l'intelligibilité aux phénomènes observés :

- Impératif de l'indissociabilité du sujet-désir & du sujet-social : C'est un invariant, mais il est nécessaire de démêler les deux parts. Les équipes et les auteurs, de par leur appartenance, vont donner le primat au social ou au psychique. Nécessité de sortir de la dialectique intériorité-extériorité, il faut soutenir l'opposition interne-externe qui doit permettre son dépassement. L'approche anthropologique est à même d'autoriser ce dépassement. Mais comment faire pour que l'anthropologique³⁷ ne vienne se surajouter à des fondements psychologique ou sociologique ? Cette approche anthropologique peut permettre de respecter l'indissociabilité du sens de l'apprentissage et du sens intrinsèque de celui qui apprend, ou échoue à apprendre.

- Impératif de la dialectique de l'intériorité et de l'extériorité avec tout ce que cela entraîne sur le plan du sens, des savoirs, des pratiques, des activités, de la culture. Tenir compte de cette dialectique est nécessaire pour aboutir à des élaborations qui ne fragilisent, ni le sujet, ni l'objet. Quand on se place du côté de l'intériorité, l'éducation est production de soi ; l'extériorité montre que cette production exige la médiation de l'autre et des objets de culture. Pour cela, on doit sortir des modèles binaires. Quelle théorisation-conceptualisation permet de sortir de la circularité sujet-objet ? Nous pensons ni à une théorie du sujet, ni à une théorie des savoirs, mais à une problématique du sens. Tel est le point de vue que nous allons défendre notamment à l'issue du chapitre 4.

Impératif de maintenir en équilibre subjectivité & norme : ce qui doit permettre d'être au clair avec des concepts comme rationalité, normativité,

³⁷ Charlot va publier un ouvrage sur l'anthropologie du rapport au savoir (communication personnelle, juin 2019).

normalisation. La sociologie s'est intéressée aux logiques d'action des acteurs. Comment situer le sujet sur un axe rationalité/normativité ?

-Positionnement par rapport à la nécessité et à la contingence : l'Education considérée en tant que nécessité, nécessité de normativité des savoirs. Se placer d'un point de vue de totalité de la chose sociale est utopique, de même que le positionnement similaire par rapport à la subjectivité. Les recherches des deux équipes sur le rapport au savoir visent à développer certaines formes de rapport au savoir ; on doit déterminer les postures que le sujet doit assumer. L'éducation en tant que progrès est l'éducation émancipatrice qui attire le regard sur le contingent.

B) Le côté nocturne révèle cette part privée, l'implicite que tout travail intellectuel comporte. L'idéal rousseauiste *V*S utopie socialisante : se placer du côté du sujet empirique ou se positionner du côté de la norme par souci de démocratisation de l'accès aux savoirs. Des exigences normatives propres à l'école ne doivent pas être dans leur totalité réduites à un pouvoir arbitraire, un arbitraire culturel dit Rochex. Poser la norme, selon Charlot, relève d'un débat social et éthique et non d'un débat scientifique : le chercheur risque fort de présenter son clone fantasmatique comme le vrai sujet, détenant le vrai savoir. La question est très courante en didactique, il s'agit du refus de légitimation des formes familières non reconnues par l'institution scolaire.

Composer avec le social, quand on s'intéresse au sujet dans sa subjectivité, et avec la normativité qu'il entraîne, revient à revendiquer le social comme grammaire, et garder le désir profond de fonder une théorie du rapport au savoir inscrite dans l'histoire même de la psychanalyse, c'était le projet de Beillerot.

Chapitre quatrième

Rapports aux savoirs : les recherches en didactique

En didactique des disciplines, le cognitif occupe une place importante³⁸. Pour le didacticien, il s'agit d'examiner ce qui est sous-jacent à l'activité de l'élève aussi bien que ce qui la rend opératoire. Bien entendu, la fonction que remplit le cognitif est bien différente selon les chercheurs et leurs disciplines, c'est-à-dire, les mathématiques, les sciences expérimentales, le français, l'éducation physique et sportive. Ainsi, bien que les didactiques des mathématiques et des sciences expérimentales aient adopté des thèses constructivistes, les concepts développés en leur sein sont différents : transposition didactique, contrat didactique, dévolution, pratiques de référence. Et les problématiques que ses didactiques se partagent : les représentations, la résolution de problèmes, la modélisation, ont des spécificités qui font ressortir les caractéristiques des savoirs mathématiques et scientifiques.

Après avoir précisé les origines de l'enracinement d'un questionnement sur le rapport aux savoirs en didactique, l'examen des travaux de recherche va permettre de montrer la dynamique de ce champ en didactique. L'apport de la problématique du rapport au savoir aux didactiques est indéniable. Il s'agit de cesser de se donner le « je épistémique » comme déjà acquis. Selon Charlot (2003), la constitution d'un je épistémique n'est pas seulement la condition d'une situation didactique, c'est aussi un de ses effets. En retour les didactiques enrichissent le questionnement. Prises en tant que perspective, elles permettent de s'interroger sur les conditions de transmission de tel ou tel savoir ; sur les conditions d'apprentissage de telle ou telle pratique sociale. Ces conditions sont recherchées dans leur valeur optimale, mais également à travers les obstacles posés par la nature des savoirs et des activités.

1. Aux origines du questionnement du rapport aux savoirs en didactique

La référence au rapport au savoir, nous la trouvons sous la plume de Brousseau en 1980, même si l'auteur ne développera pas de travaux sur la question. Car le projet est d'identifier les causes des difficultés et de l'échec scolaires qui sont :

³⁸ A ses débuts, explique Caillot (1993), la didactique naissante, dans la recherche de sa légitimité, s'est intéressée à l'élève à travers ses conduites pour identifier les processus d'apprentissage et les activités didactiques censées les faciliter. L'ingénierie didactique est cette posture qui consiste à construire des situations qui, au fil des observations, sont enrichies d'invariants assurant leur reproductibilité.

« alors à chercher dans le rapport de l'élève au savoir et aux situations didactiques et non dans ses aptitudes ou dans ses caractéristiques permanentes générales » (p.128).

Encore une fois, la référence au rapport au savoir est censée apporter une positivité dans le traitement des problèmes de l'échec scolaire (électif) en mathématiques par rapport aux approches psychologisantes en vigueur. Elle entraîne la recherche de conditions de possibilité de prise en charge personnelle et effective des apprentissages par l'élève.

Après de vains travaux³⁹ menés par l'équipe de l'IREM de Bordeaux entre 1972-1975 sur la motivation des élèves, G. Brousseau (1998) définit la dévolution comme un « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème, et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». L'acte de dévolution devient lui-même un contenu d'enseignement, au même titre qu'une attitude : dans la mesure où un élève peut ne pas être spontanément mobilisé sur les problèmes visés, qui doivent favoriser l'apprentissage, on peut penser que c'est la responsabilité de l'enseignant de l'aider à l'acquérir. Ainsi, les conditions nécessaires à l'instauration de la dévolution peuvent être étudiées au travers de divers cadres théoriques et dans diverses disciplines (Brousseau, 1988, 1998). On peut penser à la psychanalyse, où « désir » et « sens » sont des notions sollicitées pour rendre compte de la dévolution (Dumas, 2005). Astolfi (1997) rapproche la dévolution des interactions de tutelle développées par Bruner. Vergnaud (1994) souligne que quand la dévolution du problème ne s'opère pas convenablement, le problème de l'intentionnalité du sujet peut devenir majeur pour l'enseignant.

L'enracinement des problématiques du rapport au savoir en didactique des sciences expérimentales est notable. Le texte précurseur de Giordan (1977), qui porte le titre « Pour une éducation scientifique : changer le rapport de l'élève au savoir », permet de poser les problèmes de l'enseignement scientifique en termes de « pédagogie », de méthodes, de pratiques d'enseignement/apprentissage, et de « culture », par la diffusion

³⁹ G. Brousseau, M. Desjardins et G. Audibert, "L'analyse de la motivation et du contrôle dans les situations mathématiques didactiques", note de travail, cahier de l'I.R.E.M. de Bordeaux n° 13, 1972-1973, pp 1-10.

G. Dumas et M. Peres, "Etude de la motivation et du contrôle", note de travail, cahier de l'I.R.E.M. de Bordeaux n° 14, 1973-1974, pp 1-3.

G. Brousseau *et al.*, "Recherche sur les indices de motivations d'enfants", cahier de l'I.R.E.M. de Bordeaux n° 15, 1974-1975, pp 1-10.

et le rôle social des savoirs. Le changement de rapport esquissé porte la focale sur les conditions de possibilité d'une éducation scientifique au sens de culture scientifique. C'est davantage la dynamique du changement de rapport qui est appréhendée, que les rapports aux savoirs eux-mêmes. Johsua & Dupin (1993) établissent, pour les didactiques des sciences et des mathématiques, que l'appropriation des connaissances - qui se manifeste par un changement des rapports que les sujets entretiennent avec les savoirs - est conditionnée par l'existence d'un espace didactique où ces nouvelles connaissances prennent sens pour l'élève. Cette « quête du sens » est la condition d'une extension, toujours délicate, du champ de pertinence des connaissances acquises et de leur constitution en concepts organisés et en relation avec d'autres concepts (Johsua & Dupin, 1993, 327). Si le terme de sens paraît polysémique, et la délimitation de cet espace didactique problématique, il semble néanmoins, selon les auteurs, qu'un consensus existe entre les didacticiens et qu'il concerne l'appropriation qui va de pair avec le passage des connaissances sous la gestion personnelle de l'élève, au moins partiellement.

Au final, le rapport au savoir et les changements de rapports aux savoirs seront indissociables du procès de connaissance. On ne va pas jusqu'à dire qu'une théorisation du rapport au savoir a la valeur d'une théorie de la connaissance. Quand le rapport au savoir est saisi en tant que tel, c'est en termes d'une extension à une anthropologie du Didactique (Chevallard, 1989). Par le jeu des institutions, l'auteur identifie les conditions faites à la connaissance et à son évolution. Nous détaillons dans la suite cette approche, avant de présenter les travaux en sciences expérimentales.

1.1. Théorie anthropologique du Didactique, conformité des rapports personnels et institutionnels

Chez Chevallard (1985, 1991), le sujet est absent de la théorie de la transposition didactique, *holding* de savoirs. L'extension à la théorie de l'anthropologie cognitive, introduit les notions de « rapport institutionnel » et de « rapport personnel » aux savoirs (Chevallard, 1989, 1992 et 2003). Est-ce pour autant une volonté de réintroduire le sujet ?

Rapport personnel, rapport institutionnel

Chevallard (1989, 1992) se base sur la notion d'*objet savoir* qui lui permet de distinguer le rapport personnel, en tant que rapport d'une personne X à l'objet « savoir », et le rapport institutionnel, en tant que rapport d'une institution I à l'objet « savoir ». La notion permet également, à travers les usages usuels de « connaître » et de « savoir », de distinguer deux versants du rapport au savoir.

Du point de vue anthropologique, est objet toute œuvre ou produit intentionnel de l'activité humaine. L'objet est le savoir, une personne, une qualité humaine. L'objet appartient aux œuvres qui vivent dans l'institution à travers les rapports qu'elle a avec lui, de même, un objet n'existe que parce qu'il est objet de connaissance (Chevallard, 1992). Connaître l'objet, dans cette approche, c'est avoir un rapport personnel, institutionnel à cet objet.

Du côté de l'élève, cette « connaissance » de l'objet s'accompagne d'un « apprentissage » quand il y a modification du rapport personnel. Du côté de l'institution, la « connaissance » de l'objet détermine les objets institutionnels. Dans cette perspective, Chevallard (2003) 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. Le sujet est pris ici dans sa connotation de sujet assujetti. Les assujettissements accompagnent la rencontre de l'individu, dès son enfance, avec de multiples institutions. La « personne » est l'émergent d'un complexe d'assujettissements institutionnels (Chevallard, 1992).

D'une manière générale, c'est par ses assujettissements, par le fait d'être le sujet d'une multitude d'institutions, que la personne se constitue. Ainsi, le sujet chez Chevallard (1992, 2003) est pris dans l'assujettissement à l'institution. Quand on déplace l'analyse du niveau de la personne à celui du rapport personnel, on retrouve cette même idée de *norme*. Le rapport personnel va se construire ou changer sous la contrainte du rapport institutionnel (Chevallard, 1992). Cependant, il n'est jamais totalement conforme au rapport institutionnel. De même, le rapport personnel n'est jamais original, car il est toujours influencé par le rapport institutionnel : le rapport personnel émerge donc d'une pluralité de rapports institutionnels (Chevallard, 2003). L'auteur a la préoccupation de ces deux parts, collective et privée, dont nous avons parlé plus haut. Dans son 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. Par exemple, l'objet électricité vit dans la sphère privée des élèves : rencontré dans les familles et au foyer, le rapport est sexué (Dupin *et al.*, 1999). Néanmoins, selon les auteurs, filles et garçons auront un rapport personnel identique à l'électricité, objet qui est avant tout un objet institutionnel de l'école. Ce clivage n'est pas absolu, car ce qui est dérobé à telle institution, apparaît en pleine lumière à telle autre : la composante privée autorise une

certaine variabilité qui permet l'émergence de la personne, alors que la composante publique est en quelque sorte *fixée* par les normes de conformité institutionnelles⁴⁰.

Sur un exemple

Un exemple de recherche (Venturini, Calmettes, Amade-Escot et Terrisse, 2004) porte sur le dispositif des Travaux Personnels Encadrés TPE en 1^{re} S, introduit dans les années 2000. Selon Chevallard (2001), il est pertinent pour les didacticiens des mathématiques d'enquêter sur les TPE. Car la didactique des mathématiques peut être définie comme la science de la diffusion des connaissances et des savoirs mathématiques dans les institutions de la société. Il en résulte que son territoire dans l'institution scolaire inclut les classes de mathématiques, mais aussi de physique, de chimie, de technologie, de biologie, de géologie, de géographie, et bien sûr, les TPE. L'auteur conclut que les TPE apparaissent formellement très proches du schéma fondamental de l'étude par lequel on peut définir la diffusion signifiante des connaissances. En ce sens, les TPE peuvent être regardés comme un retour aux sources de l'École, considérée dans sa mission d'instruction publique.

Qu'apporte la recherche de Venturini *et al.* (2004) analysée du point de vue de la didactique de la physique? Les auteurs montrent d'abord que les enseignants et leurs élèves s'approprient de manière différente le dispositif. La référence à la théorie anthropologique du didactique, permet aux auteurs d'interpréter les pratiques enseignantes par l'assujettissement de ces acteurs aux institutions « établissement » et « cours traditionnel », et par les rapports personnels des enseignants à l'objet « enseignement de la physique ». Les cas étudiés présentent une grande similitude quant au rôle des enseignants dans les TPE. Leurs interventions, essentiellement centrées sur les aspects organisationnels, ont pour objectif de faire aboutir le projet. La quasi-absence d'aide à la structuration des connaissances scientifiques peut s'interpréter par la représentation qu'ont les enseignants des exigences institutionnelles vis-à-vis de l'autonomie des élèves, et par la nature des enjeux didactiques du dispositif, tels qu'on peut les identifier à partir des critères d'évaluation présents dans les textes institutionnels. Quant aux élèves, ils passent plus de temps à rechercher des protocoles expérimentaux prêts à l'emploi qu'à les élaborer eux-mêmes. La méthode expositive

⁴⁰ Nous trouvons intéressante l'idée de clivage du rapport personnel. Car même si l'auteur fait de la norme, des assujettissements, une priorité pour comprendre les dynamiques, la composante privée permet d'accéder à cette dimension biface de l'activité, à la part individuelle, singulière à chacun, et permet de restituer ainsi par l'analyse l'intégrité du sujet. C'est l'analyse fine des institutions par l'approche comparée de ces deux composantes qui intéresse l'auteur (voir plus loin).

domine. Les chercheurs soulignent donc la difficulté qu'ont les élèves à s'assujettir à la nouvelle institution, le dispositif de TPE, dans lequel les rapports institutionnels des élèves aux objets « expérience » et « exposé » sont différents de ceux qui existent dans l'institution « cours classique de physique » (Venturini, 2007, p. 144).

Analyse des institutions et conditions de possibilité du didactique

Chevallard (1992) explique que le cognitif pur n'existe pas. La connaissance reste liée aux formations et aux transformations des rapports personnels qui dépendent d'une *intention didactique*. C'est le lien que souhaite établir l'auteur entre l'anthropologique et le didactique. Les rapports institutionnels et personnels aux différents savoirs sont en principe commandés par un « rapport à la connaissance » qui met au premier rang la fonctionnalité des savoirs ou leur utilité publique et privée (Chevallard, 2003). Tout comme pour Charlot, l'apprendre dépasse ici les murs de l'école. L'auteur retrouve ainsi des évidences. Tout objet de savoir appris n'est pas forcément enseigné. On peut voir ici l'écart entre les curriculums réel et caché ; mais on peut aussi y voir l'idée de « malentendu » chez ESCOL, qui renvoie d'ailleurs à l'opacité du contrat didactique. Le savoir ne peut être connu sans avoir été appris (Chevallard, 1992). Peut-on y voir une tentative de lier apprentissage et savoir, comme ont essayé de le faire les auteurs d'ESCOL et du CREF ? Une tentative qui lie apprentissage et savoir, comme celle de Jankélévich, que cite Beillerot, « en les situant l'un par rapport à l'autre, non pas tant dans une linéarité, "antérieur-postérieure", mais comme un mouvement, un processus, une circularité » (Beillerot, 2000, 28).

La nouveauté de l'approche, par son regard dominant les institutions et les objets de savoirs, permet de proposer sur le plan méthodologique un « auto » positionnement de la part du formé (Chevallard, 1992, 2003). Une sorte d'anthropologie clinique⁴¹.

Les changements de rapports qui seront investigués relèvent d'autres logiques. Les investigations doivent démêler les résistances, relever ce qui fonctionne à l'insu du sujet. Les rapports personnels sont scrutés au regard de la formation et vice versa. Selon l'auteur, cela permet de remonter des crispations à travers les obstacles à la formation aux résistances qui menacent l'intégrité personnelle des sujets. Ainsi, une « non connaissance » peut révéler au contraire une certaine forme de « connaissance », qui relève plus d'un rapport personnel résistant, fonctionnant à l'insu du sujet. De

⁴¹ C'est notre sentiment. Etant donné les polémiques et les débats sur une élaboration théorique du rapport au savoir qui ne sont pas tous réglés, l'enjeu serait peut-être d'ordre méthodologique.

même, 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. La formation détruit ces rapports personnels qui pourraient faire obstacle à la mise en place des rapports visés, et peut renforcer des rapports anciens qui seront pour elle des points d'appui (Chevallard, 1992). L'auteur explique que le déni du clivage public/privé dans une institution soutient l'illusion du « pur sujet », et paradoxalement, la reconnaissance d'un certain clivage permet à l'institution de s'attacher de « loyaux sujets » qui, parce qu'ils sont des personnes, ne seront jamais de purs sujets. Cependant, selon l'auteur, l'adhésion volontaire à l'institution engendre chez certains sujets de l'institution de véritables « passions institutionnelles », qui sont le symptôme le plus net du désir de pur sujet de l'institution. De l'aliénation dirons-nous.

On peut penser que cette composante privée est un leurre, car selon l'auteur, la personne n'existe que *par et pour* l'institution. Chevallard (2003) nuance son propos en soulignant que « *la personne est un émergent de ses assujettissements passés et présents, auxquels on ne saurait donc jamais la réduire* » (85). Si effectivement, on ne peut pas réduire la personne à ses assujettissements, il n'en demeure pas moins qu'elle peut en rester prisonnière. Dans son analyse du *citoyen-sujet*, une autre figure du sujet, Balibar (2011) montre que l'on peut opposer à l'assujettissement, l'émancipation. Cette dernière peut être pensée comme subjectivation en tant qu'antithèse « assujettissement-subjectivation » chez Foucault (cité par Balibar, p. 5).

Si l'on se réfère à Schubauer-Leoni (1997), l'auteure définit deux types de mouvements dans lesquels serait pris le cognitif : un premier où l'on cherche le redéploiement du sujet en fonction des contraintes du système didactique et des enjeux institutionnels et culturels, un deuxième mouvement où l'on accorde l'intérêt à l'étude des conditions de possibilité du cognitif. Elle identifie les travaux de Brousseau et de Chevallard, renvoyant respectivement aux deux approches, et souligne qu'ils peuvent paraître opposés, car fondés sur des primats, à première vue irréductibles.

Les formalisations de Chevallard visent donc l'étude de possibilité du cognitif, ou selon les propres termes de l'auteur, les conditions de possibilité du didactique. L'approche méthodologique dominante de Chevallard (2003) situe le questionnement sur deux plans : plan *macro-didactique* au sujet du curriculum mathématique actuel, qui souffre selon l'auteur d'un manque de sens ; plan *micro-didactique*, où les savoirs mathématiques sont dénoncés en tant qu'outils servant à fabriquer des

réponses à des questions. Selon l'auteur, le manque de sens serait dû à un *effondrement de la dialectique des questions et des réponses*. Il avance trois raisons que nous pouvons trouver ailleurs, dans d'autres travaux sous des formulations quelque peu différentes. C'est peut-être à ce prix que la problématique du rapport au savoir chez les divers auteurs permet d'attirer l'attention sur ce qui se passe en classe et sur la pratique enseignante :

- les savoirs sont séparés des questions vives réellement posées aux personnes et aux institutions, et qui permettent l'entrée dans la société ;
- les savoirs souffrent de l'absence de déconstruction des réponses reçues ;
- les savoirs sont souvent composés de réponses toutes faites, qui sont scolairement immotivées.

Les conséquences qui sont curriculaires des points de vue de la forme et du contenu :

« Les contenus de l'étude scolaire - qui sont aujourd'hui, pour l'essentiel, des savoirs, c'est-à-dire des œuvres permettant en principe d'accéder à beaucoup d'autres œuvres - apparaissent tout au contraire, fermés sur eux-mêmes, frappés d'autisme épistémologique, et en particuliers devenus muets sur leur raisons d'être - en tant qu'œuvres, et en tant qu'œuvres inscrites au répertoire de l'école. Leur mise à jour nécessitera un effort spécifique, immense, pour créer à des œuvres nouvelles un rapport nouveau, selon une didactique libérée... » (Chevallard, 1997, p. 2)

Cet « enfermement » curriculaire résulte d'un « autisme disciplinaire » qui incombe, selon Chevallard (2003), à un siècle voué à la recherche d'une « pureté disciplinaire », et d'un rejet corrélatif de tout « métissage épistémologique ». Autrement dit, dans la recherche des conditions de possibilité du didactique, l'auteur dénonce la norme aux plans de la recherche et de l'élaboration des situations didactiques. Le rapport au savoir ne doit jamais être envisagé comme allant de soi, il peut fonctionner comme un « obstacle » (Chevallard, 2003).

1.2. Problématiques du rapport au savoir en didactique des sciences expérimentales

En sciences expérimentales, au départ, le projet didactique est de développer une éducation scientifique et technologique au sens de culture scientifique. Dans le texte pionnier de Giordan (1977), changer le rapport de l'élève au savoir peut paraître comme un manifeste pour dénoncer le formalisme qui « contrarie l'expression de la curiosité », « l'envie de savoir » ou le « désir d'explorer ». L'enseignement scientifique est critiqué :

« Le but de tout cela n'est pas d'enseigner plus, mais d'éduquer mieux en changeant la relation de l'élève au savoir par le biais d'un changement de relation pédagogique » (Giordan, 1977, 45).

L'ouvrage collectif « Quelle éducation scientifique pour quelle société ? » paru en 1978 montre les limites d'un enseignement dogmatique. Présentés en tant que scientifiques, des physiciens, des biologistes, des géologues, qui se posent des questions sur leurs disciplines et qui étaient, ou sont à la fois, enseignants ou chercheurs, (Astolfi, Martinand, Host, Giordan), délivrent un message critique sur l'enseignement scientifique en France. La science est questionnée en tant que discipline de « pensée » et « d'action ». L'éducation dans sa valeur émancipatrice est préférée à l'enseignement vu dans sa dimension d'instruction. Les différents chapitres de l'ouvrage montrent les problématiques des programmes de recherche de l'époque : initiation scientifique prise entre psychologie et épistémologie, l'accès au savoir scientifique, la question des attitudes, la relation science-société.

La promotion d'une éducation scientifique cible des dimensions épistémologiques, pédagogiques et psychologiques. Dans cette multiréférencialité, les travaux en biologie vont se trouver confrontés, d'un côté, aux dimensions du milieu et de l'activité naturelle de l'enfant⁴², de l'autre côté, aux savoirs formalisés et aux apprentissages scientifiques. La collection « Recherches pédagogiques » des années 1970 publiée par l'INRDP (actuellement IFE) rend compte des travaux menés par le département des didactiques des sciences. Dans ces travaux, on peut voir à l'œuvre l'organisation d'un milieu dans le sens de l'aménagement de situations « authentiques » de découverte où les élèves sont placés dans un réel tâtonnement expérimental : élevages, cultures, matériel de documentation. Ces conditions matérielles sont censées permettre le développement « d'activités de vie » dans lesquelles s'enracinent des activités plus proprement scientifiques. En général, dans une recherche de motivation des élèves, en didactique de la biologie, très souvent on assiste à l'aspect prétexte des contenus (savoirs)⁴³.

La dynamique Investigation-Structuration des apprentissages (Astolfi & Develay, 1989) attire l'attention sur les dépassements et les ruptures qui demeurent nécessaires. Pour assurer ces dépassements et ruptures qui restent nécessaires dans le cadre des problèmes biologiques, la question de

⁴² Les activités d'éveil scientifique concernent les élèves de l'école primaire, et le collège.

⁴³ Nous avons critiqué dans notre thèse cet aspect prétexte des contenus (des savoirs) que présentent, par exemple, les travaux sur les activités fonctionnelles, dans le cadre des activités d'éveil, en biologie.

la structuration par les opérations qu'elle autorise, comme les opérations d'exploration, d'analyse, de fabrication, d'invention, de contrôle, de comparaison, de symbolisation, permet d'accéder à des concepts, structures qui s'organisent progressivement selon le niveau d'abstraction que requiert la pensée scientifique. La structuration conduit à porter le regard sur le savoir, le réseau de concepts qui le constituent, les niveaux de formulation, les trames et cheminements conceptuels, les matrices disciplinaires. Ce sont là des spécificités de la recherche didactique en biologie.

Appropriation des concepts en biologie

En didactique de la biologie, la problématique de l'appropriation des concepts a souvent été analysée à partir de la question des représentations des élèves au sujet des phénomènes et des objets de savoir biologiques, comme la reproduction, l'évolution ou la germination. La problématique du rapport au savoir permet de donner un nouveau souffle à l'étude des représentations. Le travail de Chartrain et de Caillot (Chartrain, 1998; Chartrain & Caillot, 1999) sur le volcanisme est un exemple de ce que le rapport au savoir permet d'apporter à la recherche didactique.

Sur le thème du volcanisme, à partir de trois grandes conceptions référencées (Locale, Centrale, Globale⁴⁴), Chartrain (1998, 2002), et Chartrain & Caillot (1999) catégorisent plus finement⁴⁵ les conceptions pour des élèves de CM2 : Locale et Locale+, Centrale et Centrale+, Pré-Globale - la conception Globale du volcanisme n'étant pas à la portée des élèves de CM2 -, à partir des productions d'élèves avant et après enseignement. Avant enseignement, la différenciation des conceptions est relativement peu marquée, 26 élèves ont une conception Locale et Locale+ et 2 élèves ont une conception Centrale. L'absence de différenciation individuelle appuie l'hypothèse des auteurs au sujet de l'objet de savoir volcan, un objet scolaire (Caillot, 2000). La différenciation interindividuelle survient après apprentissage. Selon l'auteur, cette différenciation affecte de façon importante la dynamique de l'apprentissage : certains élèves sont allés plus loin que d'autres, par exemple de Locale à Pré-Globale. Et l'auteur ajoute que pour expliquer ces différences, le rapport au savoir a été utile par les bilans de savoir effectués au tout début de la recherche à deux périodes

⁴⁴ Pour la conception Locale du volcanisme : le volcan est une montagne avec de la lave. La conception Centrale montre une lave qui vient du centre de la terre. La conception Globale montre que le volcanisme est le résultat des mouvements tectoniques.

⁴⁵ La conception Locale+ montre des élèves qui s'interrogent sur l'origine du magma qui sort de la montagne. La conception Centrale+ montre des élèves qui font des liens avec les plaques sans faire intervenir les mouvements tectoniques. La conception Pré-Globale, le volcanisme est expliqué par le mouvement des plaques.

différentes. Néanmoins, les indicateurs que Caillot (2000) liste sont des catégories générales : la façon dont les élèves se projettent dans l'avenir, les conceptions de l'apprendre, pour un métier ou pour une activité qui a du sens, les objets de l'apprendre dans vie courante comme nouer ses lacets, les matières scolaires, l'utilisation du je, le vocabulaire utilisé pour décrire les finalités de l'école. Ces catégories ont permis d'identifier des profils d'élèves. Il est donc manifeste que ces catégories ne permettent pas d'expliquer les progrès faits en termes d'apprentissages.

Le rapport au savoir dans la recherche susmentionnée agrège conceptions et bilans de savoirs au sujet de l'apprendre et de l'école. Comment spécifier alors l'apport de ce nouveau champ aux recherches sur les conceptions ? Chabchoub (2000) explique que le rapport au savoir en didactique ne se confond pas avec les conceptions, en dépit des relations dialectiques qu'entretiennent ces deux notions. Selon l'auteur, la conception d'ordre *cognitif* fonctionne en amont des apprentissages scolaires. Le rapport au savoir serait d'ordre *affectif* et fonctionnerait en aval de ces acquisitions (sic!). Cette naturalisation des deux notions fait passer à la trappe leur dimension problématisante. C'est le reproche que nous faisons aux recherches au sujet du rapport au savoir en didactique de la biologie (Catel *et al.*, 2002). Chabchoub (2000), dans son bilan de la notion en didactique des sciences, faisant des propositions en termes d'intervention didactique, interroge la façon de faire évoluer les attitudes des élèves. Dans sa distinction de conception et de rapport au savoir (supra), l'auteur propose une distinction sur le plan méthodologique en parlant de conceptions pré-scolaires, mais en substituant « attitudes des élèves par rapport au savoir scolaire » à rapport au savoir. Nous avons vu dans la partie 1 que la notion d'attitude jouit de développements théoriques et empiriques spécifiques. C'est le danger qui guette le chercheur, la naturalisation des notions et des problématiques de recherche. Cet aspect, nous avons souhaité le traiter sous l'angle de la responsabilité de l'auteur (chapitre 3).

Afin de chercher en quoi le rapport au savoir peut être utile au didacticien des sciences, l'élargissement en didactique de la notion de « rapport au savoir » à la notion de « rapports aux savoirs » est sans doute nécessaire. Dans ces multiples rapports aux savoirs, que signifie le rapport aux *savoirs biologiques* ? D'après ce qui précède, il apparaît que les savoirs biologiques sont loin d'être des savoirs moribonds au sens de Chevallard (1997). Les savoirs sur le vivant, la reproduction, l'évolution, la santé, l'environnement, la classification, sont spécifiques en ce sens qu'ils ont une histoire, un substrat naturaliste. Pour les faire « vivre » dans des situations éducatives, le type d'activités importe. L'activité du biologiste est différente de celle du chimiste ou du physicien. La dimension institutionnelle, absente

de la théorisation sociologique du rapport au savoir, est pertinente pour analyser le savoir biologique dans l'institution scolaire, mais aussi dans l'institution « labo », dans l'institution « histoire des sciences », dans l'institution « travail de terrain ». L'activité en classe, qu'elle soit de type expérimentation, observation, modélisation ou documentation, ne doit pas ignorer la dimension de communication, celle-ci est importante dans le travail de tout scientifique.

Rapport aux savoirs en didactique des sciences : la physique

Nous allons voir que dans leur adoption du rapport au savoir en didactique, il s'agit moins pour les chercheurs d'adopter un nouvel objet de recherche que de (re) problématiser certaines questions. C'est le cas de Dumas Carré (2000) quand elle présente un certain nombre de propositions. L'auteure souligne qu'elle fait une relecture de travaux qui n'ont pas été faits dans la perspective du rapport au savoir, mais qui, à postériori, semblent pouvoir être interprétés dans cette direction. L'adoption du pluriel est de rigueur : rapport aux savoirs en physique. Après avoir décrit un exemple de rapport aux savoirs en physique qui est dogmatique chez l'enseignant, celui-ci permettant de développer chez l'élève un rapport tout aussi dogmatique par mémorisation des énoncés, des textes de savoirs et des formalismes, l'auteure fait la relecture des travaux sur la résolution de problèmes. Une fois les options psychologiques et épistémologiques rappelées (cadre du socioconstructivisme, travaux de Vygotsky, notion de pratique sociale de référence), l'auteure décrit les rapports à l'apprendre : construire avec d'autres, valider les constructions nouvelles en s'appuyant sur le raisonnement, les conventions, les règles et les valeurs en jeu. Quant au rapport au savoir, il est associé à la validation en référence au monde des objets et des phénomènes, et à la validation par la communauté. En fait, pour l'auteure, à partir des activités cognitives souhaitées pour les élèves, il est possible de contrôler l'image que l'on se fait de la science. C'est initier de nouveaux rapports aux savoirs et à l'apprendre. Ceux-ci ne dépendent pas seulement de ce qui est se passe en classe de physique.

Le rapport au savoir sert en didactique des sciences à catégoriser les élèves. Venturini (2005) identifie des rapports idéal-typiques à la physique au secondaire, par exemple au sujet de l'engagement. Caractériser ce rapport revient à préciser, à propos d'activités correspondantes, l'objet sur lequel porte la mobilisation, comme les savoirs de la physique ou la physique en général, le degré de mobilisation, fort, faible, inexistant, ainsi que la nature des mobiles : plaisir de savoir, compréhension du monde, utilité au quotidien, utilité pour les études, utilité pour le métier, obligation. La recherche porte sur quatre questions ouvertes et un QCM proposés à des élèves de la classe de 4^e, 3^e, 2^e, 1^{re} et terminales. Au total 414 élèves et 16

classes relèvent du corpus analysé. Les résultats montrent 5 figures idéal-typique : mobilisation forte, significative, faible, utilitaire, absente. Chaque figure détaille un certain rapport. Par exemple, l'idéal-type de forte mobilisation en physique dénote un élève qui formule de manière précise les savoirs appris, qui donne de l'importance à la physique pour son utilité au niveau de l'apprentissage et des apports qu'elle permet, pouvoir expliquer et comprendre l'environnement. La figure opposée de l'idéal type d'absence de mobilisation sur la physique est caractérisée par une incapacité à formuler des savoirs appris, à trouver de l'importance à la physique. Du point de vue quantitatif, un élève sur cinq est associé à un rapport idéal-typique caractérisé par une mobilisation significative en physique ; un élève sur cinq est associé à un rapport idéal-typique caractérisé par une faible mobilisation en physique ; trois élèves sur cinq sont associés à des rapports idéal-typiques caractérisés par une mobilisation inexistante. La recherche montre que les élèves mobilisés en physique semblent le rester, alors que certains élèves faiblement mobilisés en physique semblent s'en désintéresser peu à peu. Le pourcentage d'élèves mobilisés sur la physique à des fins utilitaires est à peu près constant au collège et au lycée (28 à 32 %). Au lycée professionnel, 53% d'élèves ne sont mobilisés ni en physique ni sur la physique. Le pourcentage d'élèves mobilisés en physique à des fins utilitaires est plus faible au lycée professionnel qu'au collège et au lycée classique. Au final, la physique n'a pas de caractère mobilisateur en 1^{re}.

« Il n'y a de sujet de savoir et il n'y a de savoir que dans un certain rapport au monde – qui se trouve être, en même temps et par la même, un rapport au savoir ».
Charlot, 1999, p. 73

Conclusion

Les deux domaines de recherche sur le rapport au savoir et sur la motivation scolaire accompagnent, chacun à sa manière, la promotion d'un sujet producteur de sens, en interaction avec autrui et avec des objets de savoir, à travers divers courants théoriques, aussi bien sociologique et psychologique qu'anthropologique. Dans le cadre de ces conceptualisations du rapport au savoir et de la motivation scolaire, les divers auteurs tentent de concilier deux dimensions chez le sujet : l'une consciente, volontaire et intentionnelle, l'autre inconsciente et involontaire. Ils admettent ainsi chez le sujet une antériorité et aussi une transformation, ou un devenir, abordés jusqu'ici séparément dans les autres travaux.

Subjectivité et norme socio-institutionnelle sont deux pôles que le rapport au savoir et la motivation scolaire mettent en relation dialectique. C'est à ce niveau que peut résider leur pouvoir heuristique ou leur faiblesse. Cette dialectique fonde d'ailleurs 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 le fondement même de cette dialectique. Les verbalisations des élèves ont ainsi un réel intérêt pour comprendre le sens que donnent les élèves aux situations d'apprentissage. Il n'en demeure pas moins que les développements théoriques de la question du sens restent insuffisants dans la plupart des recherches sur le rapport au savoir. Cette question oscille trop souvent entre valeurs, mobiles et signification identitaire, des catégories qui sont trop générales et insuffisantes pour éclairer les processus cognitifs impliqués dans le rapport au savoir. De même, dans le cadre de la motivation scolaire, l'identification des cognitions et leur influence sur l'implication des élèves ne permettent pas d'accéder aux conditions et aux processus cognitifs impliqués dans la réalisation des tâches.

Ainsi, du côté des sujets, le rapport au savoir et la motivation scolaire figurent comme un processus d'autoformation, révélateurs de la subjectivité et de la réflexivité des sujets. L'expérience scolaire chez ESCOL, le récit chez CREF, les attributions chez Weiner, les assujettissements selon

Chevallard et les conceptions en didactique des sciences expérimentales révèlent les manières dont les élèves construisent leur quotidien scolaire à travers les activités, les savoirs et les interactions sociales. Du côté des objets scolaires, les deux champs de recherche mettent l'accent sur leurs dimensions culturelles propres, à une époque et dans un milieu social, en tant qu'objets produits et transmis, ainsi que sur leur dimension historique en tant qu'activité humaine. L'accès à leur normativité garantit au sujet la capacité d'instituer ses propres normes et de produire des activités et des savoirs nouveaux.

Dans nos travaux (Kalali, 2017 ; Kalali & Charlot, 2017 ; Kalali, Therriault & Bader, 2019), nous avons développé la notion de rapport au monde, déjà présente chez Charlot (1997). Comme pour Lebeaume (1999), qui considère l'éducation technologique comme une familiarisation⁴⁶ au « monde de la technique », nous concevons l'éducation scientifique sous forme d'un rapport au monde. « *Ce rapport au monde en tant que rapport finalisé et contextualisé est également nécessaire si l'on vise une appropriation du savoir. Cette dernière est fragile car ce savoir n'est que peu soutenu par le type de rapport au monde (décontextualisation, objectivation, argumentation...) qui lui donne un sens spécifique* » (Kalali & Charlot, 2017, p. 545)

Car comme pour les rapports au savoir, le pluriel est de rigueur pour parler de *rapports* au monde. L'accès au monde est une attitude, mais aussi une structuration, pour paraphraser Astolfi et al. (1978). « Dans un projet d'éducation ou de formation, nous avons alors à penser ainsi le possible curriculaire qui amène à distinguer deux plans à maintenir en tension : le plan des réalisations pratiques et le plan des constructions intellectuelles (Martinand, 1992) » (Kalali, 2017).

⁴⁶ En fait Lebeaume parle de premières rencontres : les enfants rencontrent à l'école le « monde de la technique », ce monde dans lequel ils vivent quotidiennement et sur le quel ils interviennent dès leurs premiers gestes (p. 80).

Bibliographie

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critics and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ancona L., Diel P., Lairy G. C., Nuttin J. et Pieron H. (1959). La motivation, symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française. Paris : PUF.
- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- Astolfi, J.-P. (1990). Emergence de la didactique de la biologie, un itinéraire. *Aster*, 11, 195-224.
- Astolfi, J.P. (1997). *Mots clés de la didactique des disciplines*. Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J.P., Giordan, A., Host, V., Martinand, J.L., Rumelhard, G., & Zadounaïsky, G. (1978). *Quelle éducation scientifique pour quelle société?* Paris : PUF.
- Atkinson, J. W. & Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Aumont, B. (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? *Éducation permanente*, 47, 53-58.
- Bacharach, S.B. & Michell, S.M. (1992). Motivation. *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., 860-870.
- Balibar, E. (2011). *Citoyen sujet et autres essais d'anthropologie philosophique*. Paris : PUF.
- Ball, S. (1982). Motivation. *Encyclopedia of Educational Research*, 5th ed., 1256-1263.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review*, 84, 191-245.

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Margada.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bassis, H. (1978). *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer*. Paris : Casterman.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- Bautier, E. (1997). Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage ? Quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formation*, 108, 5-17.
- Beillerot, J. (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Thèse sur travaux pour le Doctorat d'état, note de synthèse. Université Paris 5.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds.). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires.
- Beillerot, J. (1995). Désir, désir de savoir et désir d'apprendre. *Éducatons*, 2, 28-33.
- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir et désir d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000). Le savoir, une notion nécessaire. In N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville (Eds.). *Formes et formations du rapport au savoir*. (pp. 15-35). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Berdot, P. & Blanchard-Laville, C. (1996). Le rapport au savoir de l'enseignant(e) de mathématiques en situation didactique. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, (Eds.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. (pp. 337-356). Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (1996). Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. A propos des conceptions théoriques de W.R. Bion. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. (pp. 17-49). Paris : L'Harmattan.

Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris : La dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaires. *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, 101(3-4), 107-131.

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.

Caillot, M. (1993). Sens et situations didactiques en sciences expérimentales. In Ph. Jonnaert & Y. Lenoir (Eds.). *Sens des didactiques et didactiques du sens*. Université de Sherbrooke : Editions du CRP

Carapato E. De Almeida & Petot, J.-M. (2004). L'intérêt clinique du concept d'efficacité. *Revue savoirs*, Hors-série, 135-145.

Carré, PH. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Revue Savoirs*, Hors-série, 9-58.

Carré, PH. (dir.) (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.

Catel, L. Coquidé, M. & Gallezot, M. (2002). Rapport au savoir et apprentissages différenciés de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions ? *Aster*, 35, 123-148.

Chabchoub, A. (2000). Rapports aux savoirs, didactiques des sciences et anthropologie. In A. Chabchoub (Ed.). *Rapports aux savoirs et aux apprentissages des sciences* (pp. 37-47). Tunis : ATRD.

Charlot, B. (1979). Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. *Éducation permanente*, 47, 5-21.

Charlot, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. In GFEN (Ed.). *Quelles pratiques pour une autre école ? Tous capables !* Paris : Casterman.

Charlot, B. (1987). *L'école en mutation*. Paris : Payot.

Charlot, B. (1997). *Du 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.

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 (Eds.). *Rapport au savoir et didactiques*. Éditions : Faber, p. 33-50.

Charlot, B. (dir.) (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin

Chartrain, J.-L. & Caillot, M. (1999). Apprentissages scientifiques et rapport au savoir : le cas du volcanisme au CM2. In Actes des *Ires rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Cachan, 26-28 octobre (pp. 131-136). Paris : ARDIST.

Chartrain, J.-L. (1998). *Différenciation scolaire et conceptions des élèves. Entre origine sociale et réussite scolaire, la logique du sujet apprenant sur le savoir : cas du volcanisme au CM*. Mémoire DEA, Paris : Université Paris 5.

- Chartrain, J.-L. (2002). Rapport au savoir et apprentissages scientifiques : quelle méthodologie pour analyser le type de rapport au savoir des élèves ? In Actes des 3^e journées franco-québécoises « *Didactiques et rapports aux savoirs* », 17-18 juin (pp. 16-30). Paris : Sorbonne.
- Chevallard, Y. (1985 et 1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. IREM : Aix Marseille.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1, 73-112.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. In Actes *colloque défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3-5 octobre 1997.
- Chevallard, Y. (2001). Les TPE comme problème didactique. *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*. Paris
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury et M. Caillot (Eds.). *Rapport au savoir et didactiques*. (pp. 81-104). Éditions : Faber.
- Cooper, H.M. & Baron, R.M. (1979). Academics expectations, attributed responsibility and teachers' reinforcement behavior : A suggested integration of conflicting literatures. *Journal of Educational Psychology*, 71, 274-277.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Darre, J.-P. (1977). Le grand « magic » savoir. *Éducation permanente*, 39-40, 23-41.
- Débat sur avenir de l'école. (2004). *Les français et leur école*. Paris : Dunot.§
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York & London : Plenum Press.

- Deci, E. & Ryan, R. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000b). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Delannoy, C. (1997). *La motivation*. Paris : Hachette Éducation.
- Deschamps, J.C. (1991). L'attribution. In W. Doise, J.C. Deschamps & G. Mugny (Eds.). *Psychologie sociale expérimentale* (p. 436-464). Paris : Armand Colin.
- Deschamps, J.C. (1993). L'attribution. In R.J. Vallerand, E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec: Vigot.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Doise W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Éditions.
- Dumas Carré, A. (2000). Le rapport aux savoirs et les activités cognitives des élèves. In A. Chabchoub (Ed.). *Rapports aux savoirs et aux apprentissages des sciences* (pp. 79-89). Tunis : ATRD.
- Dumas, G. (2005). Questions à Guy Brousseau. In M.H. Salin, P. Clanché, & B. Sarrazay (Eds.). *Sur la théorie des situations didactiques* (pp. 34-38). La pensée sauvage : Grenoble.
- Dupin, J.-J., Roustan-Jalin, M. & Ben Him, H. (1999). Filles et garçons face aux sciences et à la technologie : des questions pour la didactique ?. In *Actes des Ires rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Cachan, 26-28 octobre (pp. 7-12). Paris : ARDIST.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A. , & Dweck, C. (Eds.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

Elliot, A., & Dweck, C. (2005). Competence and Motivation: Competence as the Core of Achievement Motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York, NY, US: Guilford Publications.

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris : Dunod.

Fondeville, B. (2002). *Le rôle de l'expérience scolaire dans la personnalisation de l'adolescent. Étude des fonctions psychologiques des instruments culturels et de la subjectivation dans le développement*. Thèse de Doctorat en Psychologie. Université Toulouse II - Le Mirail.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Revue Savoirs*, Hors série, 91-116.

Gantheret, F. (1969). Le rapport au savoir. *Partisans*, 50, 61-67.

Giordan, A. (1977). Pour une éducation scientifique : changer le rapport de l'élève au savoir. *Raison présente*, 41, 33-49.

Guimelli, CH. (1999). *La pensée sociale*. Paris: PUF.

Hahner, K. (1989). Learned helplessness: A critique of Research and Theory. *American for Medical Advancement*, 1, 1-8.

Hameline, D. (1971). *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris : Gauthier-Villars.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte.

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychology Review*, 51, 358-374.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Herman, P., Wardrip, P.S. & Zywica, J. (2012). Motivation in the learning sciences: Connecting to practice by design. Paper presentation for *the International Conference for the Learning Sciences*, Sidney, Australia.

Laterasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école à l'université*. Paris : L'Harmattan.

Léonardis de, M., Laterasse, C. & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In C. Laterasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan, p.13-42.

Léonardis de, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. Introduction. *Pratiques psychologiques*, 10, 89-92.

Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGRAW-HILL.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. Chicago: Harper et Row.

Martinand, J.-L. (1992). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement -esquisse problématique. In J. Colomb (dir.). *Recherches en didactique : contributions à la formation des maîtres* (pp. 135-147). Paris : INRP.

Marx, M.H. (1960). Motivation. *Encyclopedia of Educational Research*, 3th ed., 888-901.

Michel, S. (1989). *Peut-on gérer les motivations ?* Paris : PUF.

Mook, D. G. (1987). *Motivation*. New York: Norton.

Mosconi, N. (1996). Famille et construction du rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi. (Eds.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Mucchielli, A. (1992). *Les motivations*. 3^e édition corrigée. Paris : PUF.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven, Belgium, et Hillsdale, NJ: Leuven University Press et Lawrence Erlbaum associates, INC.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris : PUF. (3^{ème} édition, 1996).
- Nuttin, J. (1987). Développement de la motivation et formation. *Education permanente*. 88/89, 97-109.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Peters, R. A. (1978). Effects of anxiety, curiosity, and perceived instructor threat on student verbal behaviour in the college classroom. *Journal of Educational Psychology*, 3, 388-395.
- Peters, R. S. (1973). *Le concept de motivation*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Alcan.
- Porter, L. & Lawler, E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Inc., Homewood: Illinois
- Rabant, Cl. (1976). Désir de savoir et champ pédagogique. In *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Tome 1, Paris : Epi.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF.
- Rinaudo, J.-L. (2000). Alice : rapport à l'informatique et rapport au savoir. In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville (dirs.) : *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Robaye, F. (1957). *Niveaux d'expectations et niveaux d'aspirations*. Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y. (1992). *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris 8.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

- Rochex, J.-Y. (2000). *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*. Habilitation à Diriger des Recherches, Note de synthèse, Université Paris 8.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de *rapport au savoir*: convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 33(1), 300-303.
- Rouquette, M.L. (1994). *Chaînes magiques. Les maillons de l'appartenance*. Neuchâtel-Paris.
- Savoirs revue (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Paris : L'Harmattan.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1997). Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du Didactique : quel « cognitif » ? *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(1), 7-27.
- Schunck, D.H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunck, D.H. (1983). Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Psychology*, 51, 89-93.
- Seligman, M.E. P. (1975). *Helplessness : On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M.E.P. (1984). *The attributional style questionnaire*. Philadelphia : University of Pennsylvania, department of psychology.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned optimism*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M.E.P. and Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*. 74, 1-9.
- Thill, E.E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. In R. J. Vallerand et E. E. Thill (Ed.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, p. 361-399. Québec : Vigot.

Tolman, E. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.

Turner, J. (2010). Unfinished business : putting motivation theory of the « classroom tests ». In T. Urdan, & S. Karabenick (ed.). *The decade ahead : applications and contexts of motivation and achievement* (vol 16, pp. 109-138). Emerald Group Publishing Limited.

Vallerand, R.J. & Thill, E.E. (dir.) (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec: Vigot.

Venturini, P. (2005). Rapports idéal-typiques à la physique d'élèves de l'enseignement secondaire. *Didaskalia*, 26, 9-32.

Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences : motivations, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris : Fabert.

Venturini, P., Calmettes, B., Amade-Escot, C. & Terrisse, A. (2004). Travaux personnelles encadrés en 1^{er} S à dominante physique : étude de cas et analyse didactique. *Aster*, 39, 11-37.

Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, & C. Laborde (Eds.). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. (pp. 177-191).

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Belgique : De Boeck-Wesmael.

Wallon, H. (1985). Le rôle de « l'autre » dans la conscience du « moi ». *Enfance*, numéro spécial « Henri Wallon. Psychologie et éducation de l'enfance. Buts et méthodes de la psychologie ».

Weiner B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.

Weiner, B. (1969). Motivation. *Encyclopedia of Educational Research*, 4th ed., 878-888.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.

Wigfield, A. & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values : A theoretical analysis. *Developmental review*, 12, 265-310.

Wolk, S., Ducette, J. (1971). Locus of control and achievement motivation: theoretical overlap and methodological divergence. *Psychological Reports*, 29, 755-758.

Table des matières

Table des matières

Introduction.....	3
Chapitre premier.....	8
Aux fondements des deux notions	
1. Entre dualité de la motivation.....	8
1.1. Au plan étymologique.....	8
1.2. Au plan des usages pédagogiques	9
2. ... et dialectique du rapport au savoir.....	10
Chapitre deuxième.....	14
Les travaux sur la motivation scolaire	
1. Motivation scolaire : un nouvel objet de recherche ?.....	14
2. Les travaux sur l'attribution : à l'origine, la pensée de Heider.....	17
2.1. Les attributions sociales.....	17
2.2. Les attributions scolaires.....	19
3. Les travaux en psychologie sociocognitive.....	22
3.1. Aux origines du courant cognitiviste : la pensée de Lewin.....	22
3.2. La perception de sa compétence ou la <i>self efficacy</i> de Bandura.....	23
3.3. La résignation acquise de Seligman.....	26
3.4. La perspective future de Nuttin.....	28
4. Que peut-on dire de ce champ de recherches ?.....	30
Chapitre troisième.....	33
Du rapport au savoir	
1. Une problématique sociologique :	33
« Du social comme position, au social comme position, histoire et activité »	
1.1. Singularité, sens, savoir : champ problématique du rapport au savoir.....	34
-Recherche collective de 1992.....	35
1.2. De l'apprendre ou du savoir à des conceptions différentes du sujet ?.....	41
2. Problématique psychanalytique.....	44
2.1. Rapport au savoir en tant que processus créateur de savoir.....	47
2.2. La part du psychisme et du social.....	50
2.3. Vers une compréhension clinique des phénomènes d'éducation et de formation.....	52
3. Bilan des travaux d'ESCOL et du CREF.....	53
-Logique de formation du sujet par un « retrait de sociabilité ».....	54
-Logique de formation du sujet par un « progrès de sociabilité ».....	54
-Quelques réflexions sur la responsabilité du chercheur.....	54
-Le côté diurne.....	55
-Le côté nocturne.....	56
Chapitre quatrième.....	58
Rapports aux savoirs : les recherches en didactique	

1. Aux origines du questionnement du rapport aux savoirs en didactique.....	58
1.1. Théories anthropologique du Didactique, conformité des rapports personnels et institutionnels.....	60
-Rapport personnel, rapport institutionnel.....	60
-Sur un exemple.....	62
-Analyse des institutions et conditions de possibilité du didactique.....	63
1.2. Problématique du rapport au savoir en didactique des sciences expérimentales.....	66
-Appropriation des concepts en biologie.....	67
-Rapport aux savoirs en didactique des sciences : la physique.....	69
Conclusion.....	71
Bibliographie.....	73
Listes des publications et communications scientifiques.....	85