



**HAL**  
open science

## ”Synthèse”

Alain Panero

► **To cite this version:**

Alain Panero. ”Synthèse”. Journée d’études “ Rapport au(x) savoir(s) : une notion à interroger?”, UPJV-CAREF; Circeft (Universite Paris 8 Saint-Denis, UPEC), Nov 2019, Amiens, France. hal-04031123

**HAL Id: hal-04031123**

**<https://hal.science/hal-04031123>**

Submitted on 16 Mar 2023

**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.

A. Panero, « Synthèse », journée d'études « Rapport au(x) savoir(s) : une notion à interroger », Amiens, UPJV, 2019.

Il faut saluer l'initiative des organisateurs de cette journée parce que, comme nous l'avons constaté, il s'est agi d'une véritable journée de recherches... Je veux dire par là, d'un véritable moment d'interrogation critique et de prospection, et pas seulement d'une journée de *commémoration* ou de *muséification* d'un courant ou d'une école de pensée.

\*

\*\*

Les quatre conférenciers n'ont pas ménagé leurs efforts pour nous *donner à voir* la notion de « rapport au savoir » dans tous ses états, notion très évocatrice certes, mais par là même très volatile et donc difficile à cerner ! Leur expertise et leur liberté de ton nous ont permis de retrouver une fraîcheur que l'on ne trouve pas toujours *dans certains séminaires plus fermés*, lorsque, à l'université, de jeunes doctorants fétichisent un peu vite les modèles ou les références théoriques de leurs aînés, surtout s'il s'agit de leur directeur de thèse, ou du directeur de thèse de leur directeur de thèse, voire du directeur du directeur de thèse de leur directeur de thèse ! Filiations intellectuelles qui font que parfois, de reprise en reprise, un paradigme théorique s'autofonde de façon circonstancielle, avant de disparaître soudain, au gré de reconfigurations universitaires.

\*

\*\*

En ce sens, Jean-Yves Rochex a d'emblée posé une question capitale : est-ce que la notion de *rapport au savoir*, qui a connu, et connaît encore, une diffusion très honorable, conserve, et pour combien de temps, sa teneur heuristique ? Interrogation radicale, si l'on songe qu'il n'est

jamais facile, en matière d'heuristique, de faire le partage entre d'un côté, la création d'un concept *vraiment neuf*, et, d'un autre côté, *l'intuition judicieuse* d'exporter dans un champ théorique qui n'est pas originairement le sien, tel ou tel concept emprunté à une autre discipline. Même 30 ou 40 ans après, même si le temps a naturellement produit certains effets de décantation et de distanciation propres à aiguïser notre regard et à nous rendre plus objectifs, il n'est jamais facile de dire ce qui définit la singularité d'un travail de recherche et d'un courant de pensée.

Ce que l'on peut remarquer, sans grand risque de se tromper, c'est la tension chez les fondateurs, Jacky Beillerot et Bernard Charlot, entre une approche très large, globale, d'allure « qualitative », quasi-phénoménologique, et d'un autre côté, les approches « quantitatives » bien balisées des sciences humaines et sociales.

À première vue, une telle tension épistémologique ne peut qu'apparaître féconde, puisqu'elle ouvre des perspectives de travail interdisciplinaire, en faisant notamment communiquer, autour des notions de *désir*, de *norme*, de *subjectivation* et de *socialisation*, des champs de recherche habituellement séparés, comme, par exemple, la psychanalyse et la sociologie. Pourtant, à y regarder de plus près, cette position théorique, s'avère difficile à tenir. « Difficile à tenir » parce qu'en guise de travail *interdisciplinaire*, nous risquons souvent d'avoir affaire à un simple travail *pluridisciplinaire* où chaque discipline, avec ses méthodologies et ses outils, cohabite avec une autre discipline sur le mode externe de la juxtaposition ou de la contiguïté, sans véritable continuité interne. On espérait faire communiquer les notions de *subjectivation* et de *socialisation* et, au bout du compte, chacun se retrouve, à faire, dans son coin, soit de la pure psychanalyse, soit de la pure sociologie ! Si l'objet d'études peut certes être commun et si les regards se croisent bel et bien le temps furtif d'un croisement, l'objet n'apparaît souvent commun que grâce ou à cause de la généralité des

notions visées et de l'équivocité des termes employés, ici ceux de Sujet, de Désir, de Manque, de Savoir, d'Autrui, etc. Sur fond de malentendu linguistique, tout le monde trouve dans le syntagme « rapport au savoir » ce qu'il veut y trouver !

Disons que les fondateurs de la notion de « rapport au savoir » auraient été pris, dès l'origine, dans le maillage assez inextricable de deux injonctions contradictoires, d'un côté, la volonté de faire retour à *la mouvance des choses mêmes*, et, d'un autre côté, l'obligation stratégique de s'inscrire dans un cadre académique, avec un objet universitaire repérable et délimité, en l'occurrence, la classe, les élèves, les jeunes, la formation. D'où une tension constitutive, et pas seulement régulatrice, de cette théorie du rapport au savoir. Parce que le rapport au savoir n'est pas seulement un rapport empirique aux objets des savoirs, mais est aussi une ouverture au monde et aux autres qui est la condition même de tout savoir possible, il reste souvent difficile de distinguer clairement les différents plans de l'analyse. Sous cet angle, on aurait d'ailleurs tort de se focaliser uniquement sur les critiques provenant de l'extérieur de cette théorie. En vérité, au moment même de la thématization naissante de la notion de « rapport au savoir », c'est, à l'intérieur même de la théorie et non à l'extérieur d'elle, que tout un débat épistémologique semble déjà engagé, entre, d'un côté, ce qui relève de l'*empirique* et des *savoirs institués*, et de l'autre, ce qui relève du *transcendantal* et des *conditions des savoirs possibles*. Charlot et Beillerot se débattent avec leurs propres intuitions, leurs propres partitions, avant de débattre entre eux, ou avec d'autres.

Quoi qu'il en soit, la conférence de Rochex réinscrit les travaux sur le rapport au savoir dans le sol d'une épistémologie consciente d'elle-même. En psychanalyse, et plus généralement dans une épistémologie du singulier, voire de l'anomalie, l'« à peu près » atteste d'une rencontre avec l'altérité du réel, d'une percée effective hors des dialectiques bien huilées. L'idéal visé n'est pas celui d'une *fausse exactitude* ou d'une *pseudo-transparence* des

modèles, comme ce peut être parfois le cas aujourd'hui dans les sciences cognitives et les neurosciences. Le réel n'est pas entièrement réductible au rationnel.

\*

\*\*

Que la notion de rapport au savoir ait des vertus heuristiques, que ces dernières restent plus ou moins difficiles à évaluer, Bernard Rey, lui non plus, n'en doute pas. Mais il choisit une autre approche, s'intéressant avant tout aux *préoccupations* premières de Charlot et de son équipe. La notion de rapport au savoir a rouvert des perspectives spéculatives, en un temps où la sociologie de Bourdieu semblait valoir comme un dogme.

Cela dit, choisissant ici de s'en tenir avant tout au plan de l'observation et non des querelles idéologiques, Rey se livre à un exercice de *clarification* du syntagme « rapport au savoir » qui est, en vérité, un *exercice de déconstruction* faisant apparaître plusieurs angles morts dans une théorie qui prétend pourtant expliciter et donner à voir mieux que d'autres la notion de savoir scolaire ! Il conviendrait notamment de s'interroger sur la fonction effectivement émancipatrice des savoirs scolaires. Comment penser un rapport au savoir scolaire qui soit « émancipateur », quadruplement émancipateur, par rapport aux maîtres, aux savoirs savants, aux déterminismes familiaux et aux dispositions des élèves eux-mêmes ? Rey pointe ici, même s'il semble défendre et illustrer le syntagme de « rapport au savoir », les limites, et même les insuffisances des interprétations de Charlot ou Beillerot qui, quels que soient leurs apports, ne sont, après tout, que des interprétations parmi d'autres ! Si l'on observe de près les compétences globales des élèves, et pas seulement leurs connaissances disciplinaires, il est clair que les élèves ont de multiples compétences sociales et intellectuelles, qu'ils savent se débrouiller dans la vie, percevoir certains contextes, et trouver, dans certaines situations informelles, des solutions bricolées, qu'ils ont donc un rapport au monde, à eux-mêmes et aux

adultes qui n'est pas d'essence strictement scolaire. Comment penser, sous cet angle, l'articulation entre, d'un côté, le rapport au savoir en quelque sorte ordinaire des enfants et, d'un autre côté, les modes de rapport au savoir reconnus par les enseignants et évalués d'un point de vue institutionnel, qui est celui de « savoirs-objets » à apprendre ? Une théorie du rapport au savoir ne peut faire l'économie de tels problèmes, même si le risque est alors, pour elle, semble-t-il, de relativiser les frontières entre *scolaire* et *extra-scolaire*, et de dissoudre les sciences de l'éducation et les didactiques dans une anthropologie aux contours vagues.

L'une des solutions serait certes de réaffirmer, au moins à titre d'hypothèse directrice, que toute conscience, enfantine ou non, est *donatrice de sens*. À condition toutefois d'en rester à une perspective phénoménologique strictement immanentiste. Car le but n'est pas d'embellir le rapport au savoir d'une sorte de *halo métaphysique*. Il s'agit de former des enseignants et non des herméneutes du Sujet et de l'Être ! Autrement dit, qu'on le veuille ou non, qu'on opte pour un *modèle explicatif* ou un *modèle compréhensif*, c'est la notion d'inégalités sociales et scolaires, et non celle de « rapport au savoir », trop flottante, qui conditionne les politiques éducatives sur l'échec scolaire et le financement des projets de recherche. Qu'une prise en compte de la singularité de tout élève puisse conduire à une réflexion de fond sur l'énigmatique émergence de la subjectivité, soit ! Mais comment envisager alors une communicabilité et une universalité des trajets individuels des élèves ? Faut-il multiplier puis comparer des récits ou « mises en intrigue » aux allures de romans d'apprentissage ? Comment repenser les contenus de formation des enseignants si *explication* et *narration* semblent devoir ainsi s'entremêler ? On dira que c'est le propre de l'interdisciplinarité de permettre cela. Mais, comme nous l'évoquions plus haut, ce n'est pas si simple.

En ce point, les deux conférences suivantes tentent de réintégrer, en quelque sorte malgré elles, la notion de « rapport au savoir » dans un système de coordonnées plus lisibles, soit en

envisageant de l'ancrer, comme le suggère Yves Reuter *mais sans y croire*, dans le sol académique des didactiques, soit en envisageant de la consolider, autant que faire se peut, au moyen d'un étayage psychanalytique qui a fait ses preuves, comme le suggère Martine Ménès, *mais sans y croire non plus* (et comme le faisait d'ailleurs déjà Rochex dans la première conférence mais lui y croyait !). Mais si, dans les deux cas, on mesure mieux la portée et les limites du concept de rapport au savoir, dont le mérite reste sans doute d'avoir redessiné un tant soit peu la carte de tous les itinéraires possibles à l'école, notamment en insistant sur l'idée d'une liberté irréductible de chaque élève (pouvant toujours faire quelque chose de ce que l'on a fait de lui !), il reste que là encore, certains paradoxes ou certaines tensions réapparaissent.

Du côté des didactiques, le bilan ou l'inventaire rigoureux que fait ici Reuter semble positif mais en demi-teinte. Le concept de « rapport au savoir » risque de devenir une sorte de notion fourre-tout. Aussi la rencontre ou la greffe effective entre ce concept imprécis et les didactiques demeurent-elles encore et toujours *programmatisques*. On retrouve donc ici certains des problèmes évoqués plus haut par Rochex et Rey, et notamment celui de la trop grande généralité et équivocité de la notion de rapport au savoir, généralité et équivocité qui en font à la fois la force et la faiblesse. La théorie du rapport au savoir, d'allure, si l'on peut dire, « *in-disciplinaire* », et pas seulement *interdisciplinaire*, semble ainsi déjouer, pour le meilleur ou le pire, la cartographie académique des savoirs et des pratiques, y compris la cartographie des didactiques. Ce qui est sûr, c'est qu'aux yeux des didacticiens, on ne peut pas ne pas tenir compte d'une partition méthodologique préalable et effective, celle des différents contextes d'enseignement. L'idée de vouloir fluidifier des approches didactiques particulières en sautant par-dessus des lieux et des temps disciplinaires qui ont leurs visages propres, et qui, résistent, par là même, aux unifications formelles, relève d'une illusion. D'autant qu'une telle ambition peut sembler floue ou présomptueuse, en donnant l'impression

de vouloir jouer sur tous les tableaux à la fois, comme s'il s'agissait de surplomber, au moyen d'une sorte de *méta-discipline*, les autres approches méthodologiques prises en flagrant délit de réductionnisme réifiant. C'est à l'intérieur de chaque domaine didactique, et non de l'extérieur, qu'il convient plutôt, en didacticien résolument immergé dans son domaine, de penser des multiplicités et des continuités réellement expérimentées, et non pas seulement imaginées du haut d'une tour d'ivoire. Et c'est aux didacticiens d'envisager ensuite entre eux, s'ils le souhaitent, la possibilité d'une pensée didactique unificatrice.

Enfin, pour les psychanalystes, forcément interpellés ici par la perspective complexe de trajectoires scolaires, ou plutôt d'*histoires* toutes singulières, pensées à la fois comme destins sociaux et projets personnels, l'examen des convergences conceptuelles semble un passage obligé. Et les enjeux cliniques ne sont pas négligeables à une époque où la crainte de l'échec scolaire et l'aspiration à l'ordre et à l'autorité retrouvée deviennent obsédantes. Comme le rappelle Martine Menès, la notion de « rapport au savoir », parente de celle d'un « désir de savoir », est d'ascendance psychanalytique, à la fois freudienne et lacanienne. La connaissance est un mode d'appropriation à *distance* qui reste un mode du désir, et le désir est, lui, un mode de savoir basique, d'avant toute représentation distanciante. Qu'on s'imagine alors devoir capturer un Objet objectivement préférable à tout autre, ou qu'on s'imagine devoir prioritairement capter *la subjectivité d'Autrui qui donne sa valeur à tout objet*, dans les deux cas, on présuppose une puissance et une maîtrise d'un Moi capable de s'instituer comme Moi par rapport à un Objet ou à Autrui, et donc capable d'un savoir objectif et conscient, qui, aux yeux des psychanalystes, n'est donc qu'une chose manipulable comme une autre.

Mais qu'en est-il, du point de vue de Lacan, de cette puissance et cette maîtrise que le Moi, et, en l'occurrence, le Sujet de la connaissance, croit posséder mais qui, en vérité, toujours fait défaut ?



Dans la perspective du lacanisme, le problème d'un rapport, ou plutôt d'un non-rapport au savoir, est, semble-t-il, celui d'une disparition *du sujet* et d'une *déréalisation* généralisée. Si l'on met au premier plan, l'idée lacanienne, *d'inspiration tout de même linguistique et structuraliste, d'une production et d'une consommation effrénée de signes, d'images et de mots qui tiennent lieu de choses,* le Sujet lui-même ne devient qu'*une instance partout présumée mais jamais rencontrée, un simple miroitement produit par l'entrechoquement hasardeux de signifiants, renvoyant eux-mêmes et sans fin à d'autres signifiants,* indépendamment de tout ancrage assuré, de tout référent substantiel, spirituel, social ou biologique, y compris de tout Objet stable d'un Désir stable. Autant dire que la notion même de « rapport », toujours trop objectivante et référentielle, même si elle s'en défend, ne peut qu'implorer. Comment maintenir la perspective d'une visée *intentionnelle, et donc d'un Sens possible,* si les Sujets ne sont plus que des signifiants pris dans une Structure anonyme ou un Inconscient qui, à leur insu, les englobe et les dépasse ? On peut songer, par exemple, au modèle actuel d'une *ingénierie* de la communication, où le *Sujet ne peut être reconnu comme Sujet que si, paradoxalement, il y renonce,* en s'assujettissant à l'autorité anonyme et quasi-machinale d'une Gouvernance par les algorithmes ou par les « nombres » (comme dit Alain Supiot, professeur au Collège de France). Bref, si tout rapport ne vaut plus que comme « rapports de rapports », soit comme pur jeu de signifiants, soit comme pur agencement « numérique », comment s'y retrouver, comment ne pas se perdre ? Comment parler ? Comment être un corps ? Il semble qu'ici les chemins empruntés par le psychanalyste, qui sont ceux de la clinique, et ceux empruntés par le didacticien, ou, plus simplement le formateur ou l'enseignant dans sa classe, doivent tout de même diverger ou du moins rester parallèles et synchrones, comme deux trains avançant à la même vitesse sur des voies différentes !

Merci de votre attention.

