

## Rapport à l'École et au savoir : quels éléments différenciateurs ?

<i>Sens de l'École, de la scolarisation</i>	
<p><b>Logique du « niveau » et du cheminement</b> (voire de la survie scolaire) - réduit à une course d'obstacle (« passer » / « aller le plus loin possible »... pour accéder au « bon métier », à « la belle vie »)</p> <p>- référence au métier, à l'avenir : confus, indifférencié, imaginaire &gt; Ne confère pas de sens /valeur aux activités scolaires et aux savoirs : &gt; obligations dont il faut s'acquitter, se « libérer »</p>	<p><b>Logique culturelle d'apprentissage et de développement</b> ... Sens de la scolarité : lié à ce qu'on y fait, A ce qu'on y apprend.</p> <p>- le choix du métier... s'opère non en préalable, mais à partir de l'expérience scolaire, de l'intérêt pour tel ou tel domaine / discipline...</p>
<i>Sens et conception du savoir</i>	
<p>Ne valorisent que ce qui leur permet de « faire face » aux situations de la vie quotidienne (et/ou scolaire) – que ce qui leur semble « utile » &gt; <b>Valeur d'échange des savoirs</b> (rendement économique et/ou socio-institutionnel) ----- <u>Savoir</u> : - un <i>produit fini</i> (ayant valeur de <i>vérité</i>) - <i>identifié à la situation</i> où il est mis en oeuvre (= ne vaut que là...)</p>	<p>Un savoir « inutile » peut être néanmoins « important » (car ça « fait réfléchir ») &gt; <b>Valeur formative ici et maintenant</b> (permet de comprendre et agir / de donner sens à sa vie, dans un échange avec d'autres) ----- <u>Savoir</u> : - produit d'une construction, d'un <i>travail d'élaboration</i> - <b>Valeur transférable</b> dans d'autres situations (&gt; Portée anticipatrice et constitutive d'expériences à venir)</p>
<i>Rapport à l'activité d'apprentissage</i>	
<p>- Apprendre : <b>tout ou rien</b> (conception bipolaire : Je sais /je ne sais pas – Je peux / je ne peux pas... ... et si on ne sait pas, on ne peut pas apprendre)</p> <p>- Elèves <b>centrés sur la tâche</b>  Peuvent y compris réussir de nombreuses tâches scolaires... mais sans lendemain : &gt; oublient, ont du mal à transférer</p> <p>- Le travail requis par l'apprentissage semble se réduire au <b>suivi des consignes scolaires</b>, au <b>respect de règles de comportement</b>.</p>	<p>Apprendre : un <b>processus</b> (nécessitant l'engagement du sujet dans une activité qui requiert : recherches, hypothèses, élaborations successives...)</p> <p>- Savent dire ce que visent les exercices (<b>BUT</b>) - Construisent, <b>dans l'activité</b>, des connaissances / compétences pérennes (« on mémorise mieux... quand on comprend ») &gt; Peuvent opérer des transferts</p> <p>- Perçoivent qu'il existe une <b>spécificité</b> des contenus d'apprentissage et des disciplines qui <b>transcende la diversité</b> et la <b>succession</b> des exercices et divers moments scolaires.</p>
<p>- Centrés sur <i>tâches parcellaires</i>, sans distance (<i>Imbrication</i>)</p> <p>- S'en remettent à l'enseignant qui « dit ce qu'il faut faire » &gt; <b>Forte dépendance</b> - Réduction du rapport pédagogique aux seules composantes affectives et relationnelles - Evaluations : perçues comme discriminantes / la personne (sentiment d'injustice, ressentiment ...)</p>	<p>- <b>Mettent en rapport</b> les situations avec les principes généraux liés à la spécificité disciplinaire et avec des contenus d'apprentissage (<i>Distanciation-régulation / Objectivation</i>) &gt; <b>Autonomie</b> relative / au travail <u>et</u> / à l'enseignant</p>

# RAPPORT À L'ÉCOLE ET RAPPORT AU SAVOIR

Jacques BERNARDIN

(équipe E.S.COL. – Université Paris VIII / GFEN)

## Définition sommaire

Je m'appuie ici sur les travaux de l'équipe E.S.COL. de l'Université Paris 8, dirigée par E. Bautier et B. Charlot. Dès 1982, Bernard Charlot affirmait : « *tout apprentissage véhicule toujours plus que le contenu intellectuel qu'il vise. Il met en jeu un ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois : sur la noblesse et l'utilité sociale de la discipline enseignée, sur l'importance du contenu, sur la légitimité de la méthode, sur la crédibilité intellectuelle voire affective de l'enseignant et sur la valeur de l'enseigné lui-même, valeur perçue en tant que telle ou par comparaison avec les autres élèves.* »<sup>1</sup>

C'est cet ensemble d'attentes et de jugements sur l'importance du savoir, la manière d'apprendre et ses propres capacités qui constitue le **rapport au savoir**. D'après les travaux plus récents<sup>2</sup>, ce rapport au savoir prend deux formes différentes :

- une forme **identitaire** : constituée par les mobiles d'apprendre, rendant désirables ou investissables des objets de savoir ou des parcours scolaires, les devenirs qu'ils promettent/ permettent (anticipation de soi où plusieurs facteurs croisent leur influence : les attentes et missions familiales, le projet d'avenir, l'image de soi et de ses capacités, etc.) ;

- une forme **épistémique** : apprendre, c'est une activité de quelle nature ? Quelle représentation l'élève a-t-il des buts de cette activité, ainsi que des moyens et procédés à mettre en œuvre pour y parvenir ? Ces représentations portent sur le savoir et les disciplines scolaires, sur l'apprentissage, sur les règles de l'école elles-mêmes, et s'avèrent plus ou moins pertinentes : s'agit-il de s'investir dans des activités cognitives ou de s'en remettre à l'enseignant, aux rituels de l'école, de s'acquitter du " métier d'élève " ? Quel rapport y a-t-il entre connaissance en actes et concepts formalisés ? Entre tel exercice, telle situation, tel contexte... et le champ conceptuel de la discipline ?

## Les éléments différenciateurs

Les recherches ont permis de mettre à jour des différences récurrentes, relativement indépendants de l'âge et de l'origine sociale des élèves, mais étroitement corrélées aux attitudes et aux performances scolaires. Bien que la réalité soit plus complexe, le tableau ci-après agrège (de façon un peu caricaturale donc) un certain nombre de processus différenciateurs. Rappelons que dans la recherche citée précédemment, il était demandé aux élèves de faire un " bilan de savoir ", occasion d'évoquer ce qui – depuis la petite enfance – faisait trace (donc sens) pour eux.

<sup>1</sup> B. CHARLOT, « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? », in GFEN (Coll.), *Quelles pratiques pour une autre école ?*, Paris, Casterman E3, 1982, p. 130-153 (cit. p. 135).

<sup>2</sup> B. CHARLOT, E. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, 1992.