

HATCHUEL Françoise (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris : La Découverte, 159 p.

Un ouvrage facile à lire (159 pages) dont l'intérêt repose sur trois aspects : creuser la notion de « rapport au savoir », donner envie au lecteur d'entrer dans l'ensemble des travaux de l'équipe de recherche qui se trouve en arrière-plan de cette publication en montrant la spécificité de certains axes de recherche en même temps que les ponts établis entre eux, et enfin poser une interrogation pertinente sur la mise en évidence du « je » de l'auteur dans une écriture scientifique.

Poser la question du rapport au savoir est pour F. Hatchuel faire se rapprocher deux champs paraissant pourtant distincts, celui de l'objectivité du côté du savoir – et notamment du savoir mathématique –, et celui de la subjectivité de celui qui entre en relation avec ce savoir. Et ce mouvement de va-et-vient va parcourir tout cet ouvrage, en même temps que les travaux de toute une équipe de recherche, présentés ici « à une plume ».

En se référant dès le départ à la synthèse faite par J. Beillerot, F. Hatchuel rappelle que la notion de rapport au savoir, que l'on peut rencontrer d'abord dans les écrits de Lacan puis dans ceux d'Althusser et de Bourdieu et Passeron, a trouvé naturellement une place dans le champ de la formation d'adultes, et fut ensuite introduite par Giordan en didactiques des sciences. La notion devient réellement problématisée en sciences de l'éducation à partir des années 1980.

Comment le « rapport au savoir » fédère-t-il l'ensemble des travaux de cette équipe de recherche de Paris X ? Le propos est résumé par le titre de l'ouvrage. Dans les activités qui consistent à apprendre ou transmettre, dans l'état (ou l'activité ?) qui consiste à savoir, se nouent des mouvements psychiques et des affects plus ou moins conscients qui entravent notre quête, nous poussent ou nous empêchent d'utiliser ou de transmettre, des mouvements qui interfèrent dans notre rapport à l'autre. Prendre en compte des phénomènes plus ou moins conscients pose la part de l'implicite, du non volontaire, ou même du non su par le sujet lui-même dans son rapport à l'autre, qu'il soit enseignant ou élève. Cette part de lui-même qui lui échappe devient une entité du psychisme obéissant à des règles si le regard est éclairé par la théorie psychanalytique, et devient un aspect du fonctionnement qui mérite d'être travaillé, si l'on se situe dans un registre de réflexion clinique d'inspiration psychanalytique, portant sur les pratiques.

Ainsi peut-on, à mon sens, dégager des grandes lignes de lecture en reliant entre eux certains chapitres. Après avoir posé de façon historique et pluridisciplinaire les rapports au savoir et au pouvoir qu'engendre le savoir dans les deux premiers chapitres, les chapitres quatre, cinq, six et sept portant respectivement sur le rapport au savoir dans la famille et, par exemple, sur le rapport à la langue maternelle ou apprise, les pratiques sélectives implicites ou explicites à l'égard des femmes, le rap-

port au savoir dans les autobiographies ou encore le plaisir des élèves dans la participation à un atelier de mathématiques, mettraient en évidence ce côté plus ou moins conscient des affects dans leurs conséquences visibles, tandis que les chapitres 3 et 8 situent explicitement la notion dans le cadre psychanalytique, là où le moi n'étant pas maître dans sa propre maison entre en conflit avec le refoulé et les exigences du surmoi. Ainsi, le paradigme psychanalytique permet-il de nouveaux concepts pour penser la situation d'enseignement-apprentissage. Et l'on pense notamment aux deux termes antinomiques de « transfert didactique » proposé par Blanchard-Laville. La définition en est simple : l'enseignant instaure un climat dans la classe. Le rapport au savoir de l'enseignant ou de l'enseignante structure cet espace psychique de la classe : « L'enseignant laisse là comme une signature, à la fois didactique et relationnelle, c'est-à-dire une façon d'être et de faire significative de sa façon de se relier à la fois aux élèves et au savoir, et de relier les élèves eux-mêmes au savoir ». Mais ce faisant le concept de transfert didactique renverse le rapport transfert/contre-transfert décrit dans le cadre analysant/analyste puisque l'idée de « climat transférentiel » qui désigne alors le registre fantasmatique dans lequel s'inscrit le cours est instauré par l'adulte. Ce faisant, il modèle l'espace psychique en fonction de ce que le savoir représente pour lui... et ce peut être « un objet magique à vénérer, un privilège à conserver, une défense contre les angoisses de chaos, une bonne nourriture à donner aux élèves... ». Ce sont les élèves qui se retrouvent en position de contre-transfert.

Voilà qui est de nature à questionner les rapports entre champ pédagogique et psychanalyse tels qu'ils sont formulés depuis le début du siècle : faut-il se méfier du transfert des élèves ? Est-ce jouer à l'apprenti sorcier ou psychanalyste que de donner foi à ces concepts dans le champ pédagogique ?

Reste à s'intéresser à l'aspect qui peut faire débat – mais débat constructeur, vivifiant pour la recherche en éducation, avec l'introduction du « je » qui se regarde en train d'écrire, sous les yeux du lecteur. S'agit-il d'une anecdote (raconter sa vie en cours, dans un avant-propos, un prologue ou un post-scriptum comme c'est le cas ici)... S'agit-il d'un écart au respect des normes scientifiques, justifié par le champ théorique de référence ? S'agit-il d'un besoin... d'une espèce d'écriture cathartique qui soignerait les blessures propres ?... L'ensemble des publications dans ce champ qui se contentent d'analyser « de l'extérieur » les propos recueillis en entretien suscite très souvent une question vive : de quel droit le sujet observateur, puis scripteur peut-il s'immiscer dans le psychisme d'autrui ? La question se double d'une autre, plus épistémologique : est-il sûr de bien interpréter, comment sait-on qu'il en est bien ainsi... (de ce qui se passe dans la tête du bébé... ou ici de l'enseignant ?) L'ensemble de la communauté psychanalytique à la suite de Freud répond de la même façon : entrer en communication avec un autre psychisme ne peut se faire qu'à l'aide de notre propre psychisme. Cette résonance laisse des traces visibles : on ne peut étudier l'être

humain comme on étudie les grenouilles dans un laboratoire, et celui qui étudie passe par l'analyse de lui-même. F. Hatchuel s'inscrit dans cette prise en compte du registre transférentiel du chercheur.

Ainsi, au fil des pages de ce petit ouvrage, le lecteur est transporté d'un « nous » généralisant « que pensons-nous, ressentons-nous, vivons-nous lorsque nous savons quelque chose, croyons savoir ou ne pas savoir... ? » (p. 14) vers un « je » qui fait retour sur l'écriture de l'ouvrage et sur l'attente d'un « je » qui s'inquiète : « Je le savais bien d'ailleurs puisque chacune de ces injonctions me paralysait et qu'il me fallait encore plus de temps pour m'en dégager ! » (p. 144), et qui trouverait peut-être une place dans un questionnement... qui se voulait général à cet endroit : « Qu'ai-je décidé d'apprendre ? Que me demande-t-on d'apprendre ?... Qu'est-ce que je tente d'enseigner à autrui et avec quels objectifs par rapport à l'autre et à moi-même ? » (p. 32).

Ainsi se tisse l'intérêt du questionnement pour le scripteur, et le lecteur, le chercheur, l'élève ou l'enseignant...

Anne-Marie JOVENET  
Université Lille III, laboratoire Théodile

Jean-Pol ROCQUET (2005). *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, Paris : L'Harmattan, 230 p.

La mission première des inspecteurs est d'inspecter : aller voir et rapporter ce qu'ils ont vu, par écrit, à qui de droit. Voir quoi ? Le décret de juillet 1990 emboîte trois niveaux d'évaluation : « Ils évaluent [...] le travail individuel et le travail en équipe des personnels », et ce faisant « concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines » et à celle « des procédures et des résultats de la politique éducative ». C'est bien là que le bât blesse, pour J.-P. Rocquet : entre ces trois visées évaluatives, il n'y a pas de continuité, il peut même y avoir contradiction. Pour lui, l'évaluation est un contrôle qui n'ose plus dire son nom, instrumentalisé en « procédure de pilotage » par les résultats, sans égard pour les processus dynamiques et singuliers du travail professionnel. L'inspection est en crise (ce dont témoigne la grève des IEN en 2004-2005), parce que l'évaluation est en crise, « rejetée, crainte, détournée » par ceux-là même qu'elle asservit quand elle croit les servir.

Pour élucider les éléments de cette crise (qui touche l'évaluation, le pilotage et la formation), J.-P. Rocquet commence toujours par mettre en récit quelques expériences de terrain. Ayant ainsi ancré son argumentation critique, il conduit une « analyse de pratiques » centrée sur l'inspection autant que sur l'enseignement, et profile des solu-