

## Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Éducation et des Didactiques<sup>1</sup>

José Dilson Beserra Cavalcanti<sup>2</sup>  
Université Fédérale de Pernambuco

### Résumé

*Le syntagme « rapport au savoir » est apparu dans la littérature scientifique française dans les années 1960 et, depuis lors, a été lié à des fondements théoriques de différentes disciplines (par exemple, la Sociologie, la Psychanalyse, la Didactique, l'Anthropologie) et a été utilisé dans des contextes très divers. Actuellement, il est répandu non seulement dans la recherche en France et dans des pays francophones (Belgique, Suisse, Québec), mais aussi dans des pays hispanophones (Espagne, Argentine, Chili et Uruguay) et lusophones (Portugal et Brésil). Ce scénario de multidisciplinarité théorique et de polyvalence dans son utilisation dans différents contextes pose la question du statut épistémologique du rapport au savoir: s'agit-il d'un concept opératoire, d'une notion théorique, d'une théorie ou simplement d'une expression appliquée librement (sans rigueur) à des situations dissemblables? Pour répondre à cette question, nous allons développer une approche historique présentant les phases d'émergence et de propagation du syntagme rapport au savoir, et la phase ultérieure de son institutionnalisation en tant que notion théorique et problématique de recherche dans le domaine des Sciences de l'Éducation et en Didactique.*

### Mots-clés

*Rapport au savoir. Fondements historiques. Statut épistémologique.*

### Abstract

*The syntagma 'rapport au savoir' (relationship to knowledge) appeared in French scientific literature in the 1960s and since then it has been linked to theoretical fundamentals of different disciplines (eg Sociology, Psychoanalysis, Didactics, Anthropology) and has been used in a variety of contexts. Currently, it is widespread not only in research in France and in French-speaking countries (Belgium, Switzerland, Quebec), but also in Spanish-speaking countries (Spain, Argentina, Chile and Uruguay) and Portuguese-speaking countries (Portugal and Brazil). This scenario of theoretical multidisciplinary and versatility in its use in different contexts raises the question of the epistemological status: Is it an operating concept, a theoretical notion, a theory or simply a freely used expression? (without rigor) to dissimilar situations? However, this scenario of theoretical multidisciplinary and versatility in its use in different contexts raises the question of the epistemological status of the relationship to knowledge: Is it*

---

<sup>1</sup> Je remercie Andreia Bastos, Valéria Lima, Artur Coutinho et Luciana Santos pour leur lecture critique. Merci à Constantin Xypas pour les suggestions et la traduction. Merci à Bernard Charlot pour l'invitation à écrire cet article.

<sup>2</sup> Professeur à l'Université Fédérale de Pernambuco. Coordonnateur du Programme d'Études Supérieures en Éducation en Sciences et Mathématiques. Coordonnateur de l'équipe de recherche NUPERES. [dilsoncavalcanti@gmail.com](mailto:dilsoncavalcanti@gmail.com)

*an operating concept, a theoretical notion, a theory or simply just an expression used freely (without rigor) for dissimilar situations? To answer this question, we will develop a historical approach presenting the phases of emergence and propagation of the syntagma relationship to knowledge, and the subsequent phase of its institutionalization as theoretical notion and problematic of research in the field of the Sciences of Education and Didactics.*

### **Keywords**

*Relationship to knowledge. Historical foundations. Epistemological status.*

## **Introduction**

Le syntagme « rapport au savoir » est apparu dans la littérature scientifique française dans les années 1960. En 2020, il complétera 60 ans d'ascension, au point de devenir, aujourd'hui, un des principaux mots-clés dans les champs des Sciences de l'Éducation et de la Didactique, son importance étant attestée dans divers dictionnaires spécialisés<sup>3</sup>. Dans le scénario international, il se distingue par sa large diffusion dans la production scientifique dans plusieurs pays francophones (par exemple, la Belgique, la Suisse et le Canada), des pays hispanophones (par exemple, l'Espagne, l'Argentine, le Chili et l'Uruguay) et lusophones (Portugal et Brésil).

Tout au long de sa trajectoire, l'expression 'rapport au savoir' a été liée à des fondamentaux théoriques de différentes disciplines (par exemple, la Sociologie, la Psychanalyse, la Didactique, l'Anthropologie) et a été utilisée dans des contextes très divers. Actuellement, le panorama de la production scientifique indique que son succès croissant au cours des dernières décennies n'a pas nécessairement entraîné de progrès dans sa systématisation (cf. Vercellino, 2014; Cavalcanti, 2015).

Ce scénario de large diffusion, de multidisciplinarité théorique et de polyvalence dans son utilisation dans différents contextes pose une question de vigilance épistémologique: quel est le statut du rapport au savoir? S'agit-il d'un concept opératoire, d'une notion théorique dont la multiplicité des approches constitue la

---

<sup>3</sup> Cosnefroy, Laurent. 'Rapport au savoir'. *Dictionnaire de l'éducation*. In: Van Zanten Agnès (sous la direction de), Presses Universitaires de France/Paris, 2008, p. 597-599.

Beillerot, Jacky. Article 'Rapport au savoir'. *Dictionnaire de l'éducation et la formation*, 1997.

Reuter, Yves. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boek, 2007.

Francis, Danvers. *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. PU du Septentrion, 2003.

Rayou, Patrick; Van Zanten, Agnès. *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France « Que sais-je? », 2011.

richesse, d'une théorie ou simplement d'une expression appliquée librement (sans rigueur) à des situations dissemblables?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous présenterons une esquisse de son histoire, en systématisant les principaux faits liés à l'émergence et à la propagation de l'expression «rapport au savoir» dans la littérature scientifique française et à son institutionnalisation ultérieure en tant que notion et problématique de la recherche dans le domaine des Sciences de l'Éducation et de la Didactique.

Pour conclure nos réflexions, nous avons systématisé notre point de vue, afin de contribuer à la continuité de la production scientifique sur le rapport au savoir, principalement en cohérence – cohérence, dans le sens où il est possible de reconnaître différentes productions comme faisant partie d'un même programme de recherche<sup>4</sup>.

### **Le rapport au savoir : esquisse de son histoire**

Dans la production scientifique brésilienne (thèses, mémoires de master, articles publiés dans des revues spécialisées, livres et articles scientifiques présentés dans les annales de congrès), l'origine de l'expression « rapport au savoir » est à peine mentionnée ou ne désigne que furtivement Bernard Charlot comme père de la notion. En revanche, dans la production scientifique francophone, l'histoire, la généalogie ou l'origine de la notion de rapport au savoir est traitée ou du moins mentionnée dans plusieurs ouvrages<sup>5</sup>, qui, presque tous, se réfèrent au livre de Jacky Beillerot (Beillerot, 1989).

La référence à Beillerot (1989) renvoie notamment au chapitre 5 – *Le rapport au savoir: une notion en formation* – qui correspond à un extrait de la note de soutenance de sa thèse d'État en 1987 – '*Savoir et Rapport au Savoir : disposition intime et grammaire sociale*'. Dans ce chapitre qui se distingue par sa richesse et son originalité, Jacky Beillerot reconnaît le rapport au savoir en tant que notion en formation et présente un premier historique de l'origine et de l'évolution de l'expression 'rapport au savoir' dans la littérature scientifique française. Malgré l'importance de cette historique,

---

<sup>4</sup> Dans le corps de l'article, nous utiliserons plusieurs fois les expressions «programme de recherche» et «noyau dur». Nous reconnaissons l'inspiration dans les idées d'Imre Lakatos.

<sup>5</sup> Beillerot (1989); Laot (2009); Hatchuel (2005). Mosconi (2005, 2008, 2010); Blanchard-Laville (2013); Léonardis, Laterrasse et Hermet (2002); Heuby (2010); Beaucher (2010); Crouzillas (2006); Beaucher, Beaucher et Moreau (2013); Kalali (2007); Caillot (2001, 2014); Miled (2012). Toutes ces références peuvent être vérifiées dans la thèse de Cavalcanti (2015).

il est essentiel de comprendre ses limites temporelles et le besoin de révision et de mise à jour.

Dans Cavalcanti (2015), nous avons mené une étude sur l'histoire et l'épistémologie de la notion de rapport au savoir, dans laquelle nous avons identifié certaines ambiguïtés véhiculées dans les productions scientifiques analysées. Ainsi, nous soulignons ces points et proposons une lecture alternative complétant les travaux de Beillerot. En l'analysant de manière transversale, nous esquissons un cadre systématisant l'histoire de cette notion en cinq phases - (1) émergence et (2) propagation de l'expression « rapport au savoir » dans la littérature scientifique ; (3) institutionnalisation en tant que notion théorique et problématique de la recherche; (4) diffusion dans le contexte francophone et (5) universalisation - diffusion au-delà du contexte francophone. Dans cet article, notre objectif est de fournir un aperçu des trois premières phases.

### **Première phase : Émergence de l'expression « rapport au savoir » dans la littérature francophone**

La première phase correspond à l'émergence de l'expression « rapport au savoir » dans la littérature scientifique française et aurait eu lieu dans la période allant des années 1960 aux années 1970. Il existe un consensus selon lequel cette émergence fait référence à une double généalogie dans les champs de la Psychanalyse et de la Sociologie, que nous tenterons de résumer ci-dessous.

#### *L'émergence du rapport au savoir dans le domaine de la Psychanalyse*

Comme déjà mentionné, Jacky Beillerot présente un riche historique initial de l'origine et de l'évolution de l'utilisation de l'expression « rapport au savoir » dans la littérature scientifique française, construit à partir de l'analyse d'un ensemble de 816 références bibliographiques du XXe siècle. Il arrive à la conclusion que cette expression n'avait été utilisée par aucun auteur jusqu'en 1960, date à laquelle il identifie son émergence dans le champ de la Psychanalyse avec Jacques Lacan dans la Conférence 'Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien'<sup>6</sup> prononcée au Colloque

---

<sup>6</sup> Conférence au Colloque philosophique international, Royaumont, 19-23 septembre 1960. - Parue dans "Écrits", Paris, 1966.

Philosophique International, en septembre 1960, à Royaumont. En 1965, Lacan l'utilise à nouveau dans le texte « La science et la vérité<sup>7</sup> » (Beillerot, 1989).

Il n'existe pas de définition explicite du sens de l'expression « rapport au savoir ». Cependant, Lacan réfléchirait à la pertinence philosophique du sujet, notamment de Hegel. Pour Lacan, le sujet subverti serait celui du Cogito cartésien, c'est-à-dire le sujet de la Science. D'une manière générale, le texte « Subversion du sujet [...] » peut être compris comme « une critique démolissant le sujet de la psychologie ou de toute science supposée régie par un critère de l'unité du sujet » (Diaz, 2008, p 37, notre traduction). Ainsi, le passage traite de la réintroduction du sujet en plaçant le rapport au savoir comme élément constitutif (cf. Léonardis, Laterrasse et Hermet, 2002).

Pour Lacan, la question du savoir est semblable à celle du désir, ainsi que de la prise de conscience de ce désir (Hatchuel, 2005). En fait, Beillerot (1989) explique que le rapport au savoir chez Lacan correspond au passage de la condition de sujet qui désire un objet, mais n'est pas conscient de ce désir, à un sujet conscient de son désir. De fait, conscient de son désir, le sujet produit «un savoir de son désir et un savoir de la manière dont se produit le savoir comme dépendant de l'objet du désir» (Beillerot, 1989, p. 168). Dans *La science et la vérité*, Lacan (1965) aborde le sujet en Psychanalyse, ainsi que sa corrélation avec le sujet de la Science inauguré par Descartes, en soulignant la question de la rupture entre Freud et Jung. En particulier, une telle rupture survient lorsque Jung tente de rétablir un « sujet doué de profondeurs », où le terme « profondeurs », au pluriel, désigne précisément « un sujet composé d'un rapport au savoir, rapport dit archétypique, qui ne fût pas réduit à celui que lui permet la science moderne à l'exclusion de tout autre [...] » (Lacan, 1965, p. 858).

Pour Lacan, le sujet est ponctuel et évanescent. Prado (1999) affirme que ponctuels et évanescents, en tant que signifiants extraits de l'élaboration de Lacan, ne renvoient pas seulement à la particularité du sujet pour la psychanalyse, ces signifiants font également référence à leur rapport au savoir.

Enfin, bien que Jacques Lacan soit reconnu comme le premier à utiliser le syntagme rapport au savoir dans la littérature scientifique, il convient de noter que cette expression n'est pas mentionnée dans son 'index bibliographique des principaux concepts' (Beillerot, 1989 ; Hatchuel, 2005). En fait, l'expression *rapport au savoir* n'a pas joué un rôle central dans les enseignements de Lacan (Laot, 2009), et n'a pas non

---

<sup>7</sup> Leçon d'ouverture du séminaire tenu l'année 1965-66 à l'Ecole Normale Supérieure. 1er décembre 1965.

plus atteint, dans le domaine de la Psychanalyse, la célébrité de la notion de « sujet-supposé-savoir » ni même de « sujet divisé par son inconscient » (Hatchuel, 2005).

### ***L'émergence du rapport au savoir dans le domaine de la Sociologie***

Les années 1960 sont marquées par la multiplication et la diversification de l'utilisation de la notion de « rapport à ». Louis Althusser, par exemple, l'a utilisée dans son célèbre texte *Idéologie et appareils idéologiques d'État*<sup>8</sup> pour définir la question de l'idéologie (cf. Beillerot, 1989). En analysant ce texte, nous trouvons qu'Althusser, en plus de la notion de « rapport à », utilisait également le terme « savoir » dans son texte. Cependant, la façon dont le « rapport à » et le « savoir » ont été utilisés ne met pas en corrélation les deux termes dans la même expression syntagmatique.

Le contexte socio-historique de la France à cette époque est également marqué par l'ouverture de l'enseignement secondaire à tous. Or, l'accès généralisé au collège est confronté à la question de l'échec scolaire. En d'autres termes, il était illusoire que l'accès pour tous puisse garantir un succès égal à tous (Bernardin, 2003).

Conséquence de ce scénario, la notion d'échec scolaire émerge et sera expliquée dans un premier temps par la théorie du don. Cependant, cette théorie n'explique pas la raison des dons, et laisse de côté le fait que la répartition de l'échec scolaire au sein de la population découle d'un parti pris social (Charlot, 1999). En ce sens, la Sociologie Critique présente des théories de la reproduction fondées sur des handicaps pour expliquer ce phénomène. Nous soulignons ici le travail développé par Bourdieu et ses collaborateurs dans les années 1960 sur le système scolaire en tant qu'institution de transmission culturelle dans laquelle la reproduction des structures des relations entre les classes sociales est évidente. A partir d'études statistiques, ils montrent une corrélation entre le contexte social et les performances scolaires (réussite ou échec). Dans ces travaux, il est possible de vérifier un usage fréquent et diversifié de la notion de « rapport à » dans des expressions dérivées, par exemple, « rapport au langage », « rapport à la culture », « rapport au langage scolaire », « rapport scolaire à la langue », « rapport au langage et au savoir ».

La question de la culture et du rapport à la culture, ainsi que du langage et du rapport au langage, joue un rôle central dans cette conjoncture de reproduction des inégalités

---

<sup>8</sup> Althusser, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. (Notes pour une recherche). *La Pensée*, n.º 151, juin 1970.

sociales dans le contexte scolaire. Laot (ibid.) soutient que Bourdieu (ibid.) aborde assez étroitement la question du rapport à savoir dans le cadre du rapport à la culture. Hatchuel (2005) souligne que cette notion est assez présente dans *Les héritiers* de Bourdieu et Passeron (1966). Ben Abderrahman (2000), quant à lui, affirme que Bourdieu penserait en termes de ‘reproduction’, ‘d’héritiers’ et de ‘transmission’ du capital culturel, de telle manière que « les différences scolaires entre enfants correspondent aux différences sociales entre parentes » (p. 1).

Malgré ce contexte, les travaux de Bourdieu des années 1960 ne font pas apparaître de lien direct entre la notion de « rapport à » et la notion de « savoir » dans la même expression syntagmatique. En fait, cela ne se produit que dans *La Reproduction*. Une lecture rapide du chapitre 2 - « Tradition lettrée et conservation sociale » - du livre *La Reproduction* de Bourdieu et Passeron (1970) a permis de se rendre compte que la question du rapport au savoir est présente, notamment, associée aux expressions « rapport au langage », « rapport au langage et au savoir » et « rapport à la culture ».

Dans certains passages spécifiques, il est possible de souligner la manière dont ces expressions sont inscrites dans le domaine sociologique, en particulier dans les trois dimensions : institutionnelle, historique et culturelle. À la page 143, par exemple, Bourdieu et Passeron (1970) soulignent que l'enseignement transmet également un style. En d'autres termes, une sorte de rapport à la langue et à la culture. La transmission de ce style, à son tour, est liée à un type de patrimoine historique et socioculturel. À la page 145, les auteurs soutiennent qu'il n'est pas possible d'acquérir une langue sans établir un rapport au langage. Notez également les variantes « rapport au langage scolaire » (p. 146), « rapport scolaire à la langue scolaire » (p. 150) et « rapport scolaire à la culture » (p. 156).

Un autre type de variation concerne les expressions composées telles que « rapport au langage et à la culture » qui sont répétées au moins aux pages 156, 159 et 162 et en particulier « rapport au langage et au savoir » (p. 53). C'est là que la notion de ‘rapport à’ associée au terme ‘savoir’ est identifiée dans la même expression. Cependant, cette expression n'est pas accompagnée d'une définition et le contexte de son utilisation seulement situe légèrement la question de la primauté accordée aux mots et de leur rôle dans l'adaptation du corps professoral aux conditions institutionnelles qui sous-tendent ses pratiques professionnelles (Bourdieu et Passeron, 1970).

À notre avis, la conjoncture de l'émergence de l'expression dans le domaine de la Sociologie indique un fait ponctuel, comme nous l'avons également observé dans

l'émergence de l'expression dans le domaine de la psychanalyse. En fait, l'expression n'est pas développée en tant que notion ou concept, tel que celui *d'habitus*, par exemple.

### **Deuxième phase : Propagation de l'expression « rapport au savoir » dans la littérature francophone**

Associé à la phase précédente, suit un processus de propagation (2ème phase) de l'expression 'rapport au savoir', qui se déroule à partir de deux types de mouvements. Circulation interne, lorsque l'expression est utilisée par d'autres chercheurs dans les domaines de la Psychanalyse et de la Sociologie. Circulation externe, lorsque l'expression est importée par des champs autres que ceux dans lesquels elle est née. Cette phase de propagation peut se situer du milieu des années 1960 au milieu des années 1980.

La circulation interne dans les domaines de la Psychanalyse et de la Sociologie était quelque peu discrète, restreinte à certains psychanalystes d'inspiration lacanienne tels que Piera Aulignier ou des sociologues tels que Noëlle Bisseret, par exemple. Sa circulation externe, dans des domaines distincts de ceux où elle est née, en particulier sa propagation dans le contexte de l'éducation des adultes et dans le domaine nouvellement institutionnalisé des Sciences de l'Éducation, mérite attention.

La circulation de l'expression rapport au savoir dans le contexte de l'éducation des adultes a été l'un des principaux moteurs de sa propagation (Beillerot, 1989; Laot, 2009; Cavalcanti, 2015). Dans Laot (2009) nous trouvons un scénario détaillé du rôle des formateurs d'adultes dans ce processus. L'auteur affirme que le terme aurait été utilisé dans ce contexte à partir de 1966 dans deux institutions liés à la formation des adultes: l'Institution Nationale pour la Formation des Adultes (INFA) et le Centre de formation Universitaire et de Coopération Économique (CUCES). Claude Lefort, alors chercheur à l'INFA, aurait utilisé cette expression lors d'un séminaire interne organisé par INFA-CUCES en 1966. Il aurait assisté au séminaire de Lacan et cette expression aurait probablement été entendue à cette occasion (cf. Laot, 2009). A partir de 1968, l'expression se retrouve dans les textes de divers chercheurs et formateurs d'INFA et de CUCES. Les événements de mai 1968 et la critique du rapport savoir-pouvoir sont considérés par Laot (ibid.) comme les causes probables de l'augmentation de la circulation de l'expression.



À partir de 1967, la France a institutionnalisé la discipline des Sciences de l'Éducation dans le contexte universitaire. Peu après, on retrouve aussi la circulation de cette expression dans les productions académiques de ce domaine. Par exemple, en 1975, Patrick Boumard l'utilise dans le titre de sa thèse<sup>9</sup> de doctorat de III cycle en Sciences de l'Éducation.

Par ailleurs dans les années 1970, l'expression figure en 1977 dans le célèbre livre de Marcel Lesne<sup>10</sup>; en 1977, André Giordan aussi l'utilise également dans le titre d'un article<sup>11</sup> en Didactique des Sciences. En 1979, le syntagme a été utilisé comme thème d'un dossier pour la Revue Éducation Permanente<sup>12</sup>. Ce dossier a bien sûr été l'un des principaux événements de la propagation de l'expression dans les années 70. Laot (2009) reconnaît l'importance de ce fait et affirme qu'une nouvelle phase s'ouvre pour l'élargissement et la diversification de cette notion.

Cavalcanti (2015) en analysant ce dossier souligne que le fait le plus significatif de cette nouvelle phase a été la participation de Jacky Beillerot et de Bernard Charlot, qui seront quelques années plus tard les principaux acteurs de la systématisation et du développement de l'expression rapport au savoir en tant que notion théorique et problématique de recherche dans le domaine des Sciences de l'Éducation. Tandis que Beillerot (1979) élabore son texte en mettant l'accent sur les idées et les concepts du champ psychanalytique, Charlot (1979) utilise les idées du champ sociologique. C'est intéressant car cela confirme la vocation de l'expression vis-à-vis de sa généalogie.

À partir de 1979, Bernard Charlot a commencé à utiliser régulièrement (Charlot et Figeat, 1979<sup>13</sup>; Charlot, 1979<sup>14</sup>; Charlot, 1982<sup>15</sup>; Charlot, 1984<sup>16</sup>) l'expression 'rapport au savoir'. Il est important de noter que dans Charlot (1982 et 1984), il utilise la forme avec adjectif 'rapport social au savoir'. L'intérêt de cet auteur pour cette idée l'a amené, en 1985, à intituler également sa note de soutenance de thèse d'État *Du rapport social au savoir*.

<sup>9</sup> Boumard Patrick, *Le rapport au savoir : La libido sciendi et l'alibi docendi*, Université de Paris-VIII, Thèse de IIIe cycle en Sciences de l'Éducation, 1975.

<sup>10</sup> Lesne, Marcel. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : PUF, 1977.

<sup>11</sup> Giordan, André. Pour une éducation scientifique : changer le rapport de l'élève au savoir. *Raison présente*, n. 41, 1977.

<sup>12</sup> *Revue Éducation Permanente*. Le rapport au savoir. Ed. n° 47, janvier, 1979.

<sup>13</sup> Charlot, Bernard; Figeat, Madeleine. *L'école aux enchères*. Paris : Petite bibliothèque Payot, 1979.

<sup>14</sup> Charlot, Bernard. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es (Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir). *Éducation Permanente*, Paris, v. 47, p. 5-21, 1979.

<sup>15</sup> Charlot, Bernard. Je serai ouvrier comme papa..., (échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir). In *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris: GFEN- Casterman, 1982.

<sup>16</sup> Charlot, Bernard. L'échec scolaire en mathématiques et le rapport social au savoir. *Bulletin de l'APMEP*, février 1984, n° 342, p. 117-124.

Dans les années 1980, Jacky Beillerot, professeur à l'Université Paris X, a poursuivi ses recherches sur l'histoire de l'émergence de l'expression rapport au savoir dans la littérature scientifique française. En 1987, il a intitulé sa thèse d'État *Savoir et rapport au savoir: disposition intime et grammaire sociale*.

En outre, dans les années 1980, Yves Chevallard a utilisé l'expression 'rapport au savoir' dans un article dans lequel il propose une 'esquisse d'une théorie formelle du didactique'<sup>17</sup>. Au cours des années suivantes, il développe une approche axiomatique du rapport au savoir en tant que concept<sup>18</sup> en Didactique, qui sera ensuite repris comme une notion fondamentale de sa Théorie Anthropologique du Didactique.

### **Troisième phase : Institutionnalisation du rapport au savoir en tant que notion théorique et problématique de recherche**

Les travaux qui mentionnent l'histoire / l'origine / la généalogie de la « notion » de rapport au savoir se réfèrent souvent à ce que nous venons de rapporter comme émergence et propagation de l'expression rapport au savoir. Pour notre part, nous proposons une lecture différente, distinguant l'émergence de l'expression de l'émergence de la notion.

Notre proposition est de considérer ces deux phases (émergence et propagation) comme les fondements de l'origine de la "notion". Par conséquent, nous affirmons que l'attribut de la notion passe par un processus de développement que nous appelons l'institutionnalisation du rapport au savoir en tant que notion, comprenant les théorisations et les problématiques d'étude et de recherche qui émergent de ce processus.

Nous comprenons que cette phase commence au milieu des années 1980 et se déroule dans le domaine des Sciences de l'Éducation (en général) et des Didactiques (en particulier) à partir de la systématisation d'approches reposant sur des contributions théoriques de différentes disciplines, notamment la sociologie, la psychanalyse, la didactique et l'anthropologie. En conséquence, ces approches ont développé des programmes de recherche distincts - théoriquement et méthodologiquement -, mais que

---

<sup>17</sup> Chevallard, Yves. Esquisse d'une théorie formelle du didactique. Communication au Premier *Colloque franco-allemand de Didactique des Mathématiques et de l'informatique* (CIRM, Marseille, 16-21 novembre 1986).

<sup>18</sup> Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Séminaire de Didactique des Mathématiques et de l'informatique*, Université Joseph Fourier, Grenoble 1, 26 juin, Document interne n° 108.

nous considérons comme complémentaires. Ce qui suit est une synthèse des approches théoriques du rapport au savoir qui, de notre point de vue, constituent la systématisation du rapport au savoir en tant que notion théorique et problématique de la recherche.

### ***L'approche développée par Jacky Beillerot et l'équipe du CREF***

Jacky Beillerot (1939-2004) fut professeur à l'Université Paris X-Nanterre et est reconnu pour son activisme dans les Sciences de l'Éducation et l'Éducation des Adultes. En 1979, il présenta comme thème de son doctorat d'État le titre « Savoir, idéologie, éducation », qui serait une extension de son livre *Idéologie du savoir*<sup>19</sup>. Cependant, en 1983, il en modifia le thème en « Rapport au savoir, division du travail et épistémologie des sciences de l'éducation ». Un autre changement décrira le titre définitif de sa thèse intitulée « Savoir et rapport au savoir: disposition intime et grammaire sociale » (cf. Marzolf, 2006).

Jacky Beillerot a été le premier à s'intéresser au rapport au savoir d'un point de vue historique et épistémologique, démontrant ainsi son intention de le délimiter en tant que notion - en formation - mettant en évidence ses contours vagues et son statut incertain. En outre, il démontre le lien entre la notion et les Sciences de l'Éducation.

L'année même de sa soutenance de thèse (1987) Jacky Beillerot fonde le collectif « Savoirs et rapport au savoir » dans le cadre du Centre de recherche en éducation et formation (CREF) de l'Université Paris X, Nanterre, avec la collaboration de Nicole Mosconi et de Claudine Blanchard-Laville. L'équipe a pour axe central le développement théorique et la réalisation de recherches empiriques sur le rapport au savoir en tant que notion organisatrice de problèmes dans les domaines de l'Éducation et de la Formation.

L'approche du rapport au savoir qui a été développée par l'équipe « Savoir et Rapport au Savoir » du CREF est souvent qualifiée de clinique<sup>20</sup>, socio-clinique<sup>21</sup> et / ou psychanalytique<sup>22</sup>. On peut situer cette approche dans le prolongement de la thèse de Jacky Beillerot.

---

<sup>19</sup> Beillerot, Jacky. *Idéologie du savoir* : Militants politiques et enseignants. Paris : Castermann, 1979.

<sup>20</sup> *Pour une clinique du rapport au savoir* (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996).

<sup>21</sup> *Rapport au savoir: approche socio-clinique* (Mosconi, 2008).

<sup>22</sup> *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir* (Hatchuel, 2005).

Cette équipe de recherche a à son actif de nombreux travaux (Beillerot et al., 1989 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996 ; Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000 ; Collectif 'savoirs et rapport au savoir', 2003 ; Hatchuel, 2005), dans lesquelles la notion de rapport au savoir est abordée à la fois du point de vue théorique et empirique.

Depuis le premier livre, la marque centrale des théorisations est basée sur les contributions du champ psychanalytique. L'équipe choisit de ne pas fermer la notion sur une seule théorie psychanalytique, ni même d'essayer d'en faire une synthèse qui transcende la diversité des théorisations. Ainsi, il existe un scénario dynamique dans lequel différentes théories psychanalytiques peuvent être évoquées, leur permettant d'aborder la notion de rapport au savoir de différentes perspectives.

Bien que l'équipe ait délibérément décidé d'évoquer différents cadres théoriques de la psychanalyse, il est important de souligner que ce scénario présente une unité épistémologique, qui est la dimension clinique - déjà reconnue dans le premier ouvrage et soulignée dans le titre du deuxième livre lui-même. Dans ce livre, la base psychanalytique de l'approche clinique du rapport au savoir est fondée, selon la partie théorique, sur les notions de 'relation d'objet', 'désir' et 'désir de savoir'.

Bien que la notion soit développée en se concentrant sur une orientation psychanalytique, l'équipe n'ignore pas les aspects sociologiques, culturels et institutionnels inhérents à la problématique du rapport au savoir. D'un côté, l'inscription socio-institutionnelle et socio-historique de la notion, déjà ponctuée dans Beillerot et al. (1989), est également ratifiée dans les travaux, en particulier dans l'analyse effectuée par Jacky Beillerot à propos du savoir et des savoirs, d'un point de vue institutionnel et socio-historique. D'autre part, la dimension clinique du rapport au savoir se situe comme une approche « qui affirme une consistance propre du psychisme par rapport à l'organique et au social » (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996, pp. 7-8). Ce point de vue permet de mettre en évidence la question du sujet singulier dans une situation. Ainsi, un tel contexte d'interaction, entre sujet et situation, « impliquant une dynamique à la fois psychologique et sociale » (Ibid.).

À la suite de la publication de ces deux premiers ouvrages collectifs, Jacky Beillerot propose en 1997, pour le *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, une définition du rapport au savoir en tant que « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer

et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 1997 cité par Le collectif 'savoirs et rapport au savoir', 2004, p. 145).

Cette définition est reprise par Beillerot (2000, p. 51) dans Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville (2000) - le troisième livre collectif de l'équipe CREF. Dans ce livre, la primauté de la Psychanalyse sur la base de la problématique du rapport au savoir est à nouveau défendue, motivée notamment par la Sociologie du sujet proposée par Bernard Charlot dans son livre *Du rapport à savoir : éléments pour une théorie* (Charlot, 1997). Pour l'équipe CREF, une théorie de sujet devrait avoir une dimension sociologique, tout comme elle devrait également avoir une dimension psychologique.

De toute évidence, une telle dimension psychologique pourrait avoir plusieurs références. Pour la plupart des membres de l'équipe CREF, la Psychanalyse serait la référence de cette dimension psychologique (Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000). Cela dit, les auteurs ont ratifié la position théorique, déjà énoncée dans le livre précédent, d'évoquer de multiples références psychanalytiques (par exemple, Freud, Klein, Bion, Castoriadis, Winnicott, Mendel).

Au cours des années 2000, nous soulignons deux autres travaux liés à l'équipe CREF. En 2003, ils publient le livre collectif *Autobiographie de Carl Rogers : lectures plurielles*. En 2005, Françoise Hatchuel publie *Savoir, Apprendre, Transmettre: une analyse psychanalytique de rapport au savoir*, un livre qui vise à rendre hommage aux connaissances produites par l'équipe « Savoir et Rapport au Savoir ». Ainsi, ce livre - Hatchuel (2005) - correspond à un travail de synthèse.

### ***Les approches développées par Bernard Charlot et l'équipe ESCOL***

Bernard Charlot, agrégé de philosophie, a commencé sa carrière en tant que professeur à l'Université de Tunis (Tunisie). De retour en France, il a formé des instituteurs et institutrices à l'École Normale au Mans. Après avoir soutenu son doctorat d'État (1985), il obtient un poste de Professeur au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université Paris VIII Vincennes à Saint-Denis, dont il est aujourd'hui Professeur émérite. Sur le plan international, il fut Chercheur Invité à l'Université de Porto (Portugal) et est Docteur *Honoris Causa* de l'Université de Patras (Grèce). Au Brésil, où il vit depuis 2003, il a été Chercheur Invité à l'Université Fédérale de Mato Grosso, puis Professeur Invité à l'Université Fédérale de Sergipe (où il est encore en activité aujourd'hui).

Son implication dans la notion de rapport au savoir se poursuit de la phase de propagation à la phase d'universalisation. En phase de propagation, il est à noter que Bernard Charlot a utilisé cette expression régulièrement depuis la fin des années 1970<sup>23</sup>. En phase d'institutionnalisation, il est également l'un des principaux protagonistes. Ainsi, en 1985, il a intitulé la note de synthèse de son doctorat d'État : « Du Rapport Social au Savoir ». En 1987, il fonde, à Paris VIII, l'équipe de recherche « Education, Socialisation et Collectivités locales » (ESCOL)<sup>24</sup> dont les questions centrales sont la problématique de l'échec scolaire et la notion de rapport au savoir – équipe dans laquelle, assez tôt, entreront Jean-Yves Rochex, puis Élisabeth Bautier.

Outre la pertinence de son engagement dans la propagation et l'institutionnalisation du rapport au savoir, Bernard Charlot peut également être désigné comme le principal chercheur lié aux phases de diffusion, tant dans le scénario francophone que dans l'universalisation (diffusion au-delà de la francophonie). Ce chercheur a certains de ses livres traduits dans d'autres langues, est éditeur et co-auteur d'ouvrages publiés dans plusieurs pays, a dirigé des dizaines de mémoires de master et de thèses de doctorat, il a supervisé divers stages postdoctoraux de chercheurs de différents pays. Avec la professeure Veleida Anahí da Silva (Université Fédérale de Sergipe), il a fondé, au Brésil, le groupe de recherche EDUCON (Education et Contemporanéité). Il a récemment créé le « Réseau de Recherches sur le Rapport au Savoir » (REPERES)<sup>25</sup> et a coordonné, en partenariat avec Veleida Anahí et Dilson Cavalcanti (Université Fédérale de Pernambuco), le dossier thématique « Le rapport à savoir »<sup>26</sup> de *l'International Journal Education and Teaching*.

Dans la littérature scientifique, les approches du rapport au savoir développées par Bernard Charlot et l'équipe ESCOL sont couramment citées comme microsociologiques, puis sociologiques, enfin socio-anthropologiques ou anthropologiques. Je propose toutefois de résumer la contribution de Bernard Charlot et l'équipe ESCOL en trois moments et approches en pointant la continuité et les distinctions entre les approches.

---

<sup>23</sup> Les travaux développés par Bernard Charlot (par exemple, Charlot et Figeat, 1979; Charlot, 1979; Charlot, 1982; Charlot, 1984; Charlot, 1985) constituent le plus grand ensemble d'œuvres du même auteur - en considérant la période 1979 à 1985 - sur la question du rapport au savoir.

<sup>24</sup> Après le départ au Brésil de B. Charlot, en 2003, E. Bautier et J.-Y Rochex rebaptiseront ESCOL *Éducation et Scolarisation* et développeront des recherches qui ne sont plus directement liées à la question du rapport au savoir.

<sup>25</sup> <https://redereperes.wixsite.com/reperes>

<sup>26</sup> <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/issue/view/4>

*Du rapport 'social' au savoir à l'approche microsociologique*

Les premiers travaux de Bernard Charlot sur le rapport au savoir adoptent principalement la forme avec adjectif « rapport social au savoir ». C'est peut-être pour cette raison que beaucoup identifient son approche comme sociologique.

Ces premiers travaux se caractérisent également par une utilisation heuristique de l'expression. La première définition élaborée par l'auteur se trouve dans le texte « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre<sup>27</sup> ». A cette occasion, le rapport social au savoir se définit comme « l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même » (Charlot, 1982 apud Charlot, 1992, p. 122). Une telle définition fournira la base théorique de la notion qui sera développée et utilisée par l'équipe ESCOL.

L'équipe ESCOL a été fondée sur une réflexion critique sur la manière – "lecture en négatif" - dont les théories de la reproduction sociale et des handicaps socioculturels, qui dominaient alors la Sociologie, abordaient le problème de l'échec scolaire. En ce sens, Charlot (2000) met en évidence certaines des questions fondamentales :

*« Pourquoi certains élèves sont-ils en échec à l'école ? Pourquoi cet échec est-il plus fréquent dans les familles populaires que dans d'autres familles ? Mais aussi : pourquoi certains enfants de milieux populaires réussissent-ils malgré tout à l'école, comme s'ils parvenaient à se glisser dans les interstices statistiques ? » (Charlot, 2000, p. 9).*

Le programme de recherche développé par ESCOL pour comprendre ces problèmes consistait à effectuer une recherche sur le rapport au savoir et le rapport à l'école, en particulier chez les jeunes des écoles des banlieues (charlot, *ibid.*). Ainsi, l'équipe a proposé, alternativement, une « lecture en positif » centrée sur l'expérience singulière du sujet, articulant son histoire et son activité avec le sens qu'il attribue au savoir et à l'école.

Il est important de noter que ESCOL a repris l'idée de « rapport social au savoir » des travaux précédents de Bernard Charlot, en opérant une reconfiguration marquée par deux faits nouveaux. Le premier concerne l'abandon de l'utilisation de l'adjectif « social ». En ce sens, il y a le passage de la question du « rapport social au savoir » - dont

---

<sup>27</sup> Charlot, Bernard. Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre ? Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. Dans GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école?* Paris, Tournai: Casterman, 1982.

la problématique est principalement ancrée en sociologie - à la question du « rapport au savoir » - dont l'absence de l'adjectif « social » permet d'articuler différentes approches disciplinaires (cf. Charlot, 2005).

Par conséquent, il existe un processus d'enrichissement de la question du rapport au savoir avec des éléments épistémologiques au-delà du domaine de la Sociologie. En fait, Rochex (2006) précise que l'équipe ESCOL, lorsqu'elle a mené la recherche issue du travail fondateur « École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), a cherché à enrichir la question du rapport au savoir (extraite des travaux antérieurs de Charlot) avec des approches issues d'autres domaines tels que les Sciences du Langage et la Psychanalyse.

Le deuxième fait sous-jacent a trait à la construction d'une nouvelle définition qui avance la systématisation du rapport au savoir en termes de notion. De cette façon, l'équipe définit la notion de rapport au savoir comme “[...] une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoirs” (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 29).

Dans ses travaux théoriques, l'équipe distingue et articule (Charlot, 1992) deux types de registres - identitaire et épistémique - qui, loin d'être incompatibles, sont en fait complémentaires (Rochex, 2002). D'un point de vue méthodologique, Charlot invente et ESCOL développe un outil de recherche appelé « Bilan de Savoir ».

Cette approche du rapport au savoir comme alternative aux explications de l'échec scolaire en termes de handicaps ou de corrélation statistique avec l'origine sociale est bien connue et référencée dans la littérature scientifique internationale et peut certainement être considérée comme un fait acquis pour les Sciences de l'Éducation. Cependant, malgré cette reconnaissance et ce succès, les débats internes à l'équipe aboutiront à la conduite de recherches à partir d'orientations sensiblement différentes.

Bautier et Rochex (1998) s'appuient sur la définition défendue par Charlot, Bautier et Rochex (1992), en la transformant subtilement en une triade composée de *processus* (l'acte d'apprendre), *produits du savoir* et *situations d'apprentissage*, et en insistant sur la dialectisation entre 'sens' et 'valeur'. De ce point de vue, Bautier et Rochex (1998) ont notamment étudié l'expérience scolaire des nouveaux lycéens.



Bernard Charlot, dans un ouvrage théorique de synthèse (Charlot, 1997/2000<sup>28</sup>) dans lequel il cherche à présenter des éléments de Sociologie du sujet, propose de situer la notion de rapport au savoir dans un contexte plus large que celui de l'expérience scolaire elle-même. En effet, dans l'introduction même, le chercheur annonce son intention de situer le rapport au savoir dans une perspective anthropologique, correspondant à la condition du fils de l'homme (Charlot, 2000, p. 10).

Selon Rochex (ibid.), les recherches empiriques menées par Charlot (1999) dans des établissements secondaires professionnels ne se seraient pas concentrées exclusivement sur les conditions de scolarisation. Ainsi, Bernard Charlot aurait été guidé par une approche plus anthropologique - basée sur ses discussions théoriques publiées dans Charlot (1997) - cherchant à comprendre le rapport au savoir des jeunes d'origine populaire - des étudiants de lycées professionnels - confrontés à l'échec scolaire.

#### *L'approche anthropologique / socio-anthropologique de Bernard Charlot*

Charlot (2000) fonde sa discussion sur l'obligation d'apprendre en tant que condition anthropologique du fils de l'homme. Apprendre pour être. Par conséquent, l'apprentissage revêt un rôle fondamental pour que le sujet s'appuie sur un triple processus : l'*hominisation* (devenir homme), la *singularisation* (devenir un exemple unique d'homme) et la *socialisation* (devenir membre d'une communauté, partageant ses valeurs et y prenant sa place) (Charlot, 2000).

L'auteur est catégorique en établissant comme proposition de base que le rapport au savoir est une forme de rapport au monde. Ce monde est le monde structurellement préétabli auquel le sujet est soumis, dans sa condition anthropologique, d'apprendre pour être. Ainsi, l'analyse du rapport au savoir implique l'étude du « sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres [...], parce que le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (Charlot, ibid., p. 79).

Charlot (2000) reconnaît avoir proposé au fil du temps différentes définitions de la notion de rapport au savoir. Il soutient qu'une définition donnée peut renvoyer soit à la notion elle-même, soit à un moment particulier du processus de recherche. En ce sens,

---

<sup>28</sup> Ce travail est devenu la principale référence des enquêtes menées sur la problématique du rapport au savoir. La version française originale a été publiée en 1997. Elle a été traduite au Brésil en 2000 et en Argentine en 2008.

Charlot (ibid.) revient sur la définition qu'il a élaborée (Charlot, 1982) et la définition en liaison avec l'équipe ESCOL de Charlot, Bautier et Rochex (1992). Pour Charlot (2000), la première définition est plus intuitive, tandis que la seconde a une plus grande rigueur formelle. Toutefois, si la première définition cache l'idée de relation, la seconde définition masque à son tour la pluralité des relations. L'auteur suggère également que, dans les deux définitions, une correction pourrait être apportée en soulignant que le rapport au savoir correspond à un ensemble de relations (Charlot, 2000).

Ensuite, l'auteur présente d'autres définitions construites à partir de ce qui a été discuté dans les parties précédentes de l'ouvrage et qui découlent de son approche plus anthropologique. Ainsi, Charlot (ibid.) présente trois définitions que nous reproduisons ci-dessous.

*Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre;*

*Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui a trait à l'apprendre et au savoir;*

*Ou, d'une manière plus 'intuitive' : le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un 'contenu de pensée', une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liée en quelque sorte à l'apprendre et au savoir [...]. (Charlot, 2000, p. 80-81).*

Charlot (2000) précise que ce qui est pertinent en soi n'est pas la définition adoptée. De ce point de vue, l'important serait de faire référence à l'insertion du rapport au savoir dans un réseau de concepts - l'auteur s'intéressant davantage aux questions telles que « désir de savoir », « représentation du savoir », « relations de savoir », « mobilisation », « sens » et « activité ».

Enfin, la question de l'approche du rapport au savoir d'un point de vue anthropologique se retrouve également dans les travaux ultérieurs de Bernard Charlot, comme dans Charlot (2001), dans lequel il discute des fondements anthropologiques de la notion de rapport au savoir, et dans Charlot (2013), qui présente des réflexions anthropologiques et pédagogiques sur le rapport au savoir dans la société contemporaine.

### ***L'approche développée par Yves Chevallard***

Yves Chevallard est professeur émérite à l'Université d'Aix-Marseille, en France. L'originalité et la pertinence de son œuvre, fruit de travaux de plus de trois décennies, sont notamment reconnues par la communauté académique internationale d'éducateurs en mathématiques. Pour cette raison, il a été honoré en 2009 par l'un des principaux prix

décerné par la Commission Internationale pour l'Enseignement des Mathématiques (ICMI) : la médaille Hans Freudenthal<sup>29</sup>.

Les travaux développés par ce chercheur s'inscrivent dans le paradigme de recherche de la Didactique des Mathématiques. L'essence qui semble imprégner sa production scientifique est l'intention d'intégrer la question de la relativité institutionnelle du savoir dans l'analyse des phénomènes didactiques. En effet, cela a été noté dans ses premiers travaux sur la Transposition Didactique, dans les années 1980 et se poursuit avec le développement de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), au début des années 1990 (Wozniak, Bosch et Artaud, 2015).

Il semble que ce soit Yves Chevallard qui introduit dans le domaine de la Didactique des Mathématiques la problématique du rapport au savoir, et il est possible de la mettre en lumière dès 1986 dans l'esquisse développée par Chevallard (1986) sur une théorie formelle de la didactique. Dans cet article, il cherche à situer la notion de *Transposition Didactique* dans une structure plus large, posant ainsi les bases de son projet d'Anthropologie du Didactique. L'expression rapport au savoir est utilisée de manière heuristique. Cependant, il est également possible de réaliser que l'auteur est déjà en train d'établir la base épistémologique de la systématisation conceptuelle qui sera réalisée ultérieurement.

Dans Chevallard (1988), le rapport au savoir est considéré comme le thème principal d'un article dont le titre indique le positionnement théorique du rapport au savoir en tant que « concept » caractérisé par la triade « rapport personnel », « rapport institutionnel » et « rapport officiel ». D'une manière générale, il s'agit de présenter un système conceptuel constitué de deux notions fondamentales – « objet » et « rapport à l'objet ». Outre la notion d'institution, l'auteur développe une formulation de style axiomatique, remarquablement originale, qui sera reprise dans plusieurs de ses travaux (par exemple, Chevalard, 1992; 2002 ; 2015) dans le cadre de sa Théorie Anthropologique du Didactique (TAD).

La TAD est le point de convergence de l'œuvre théorique d'Yves Chevallard, reconnu et très influent dans la communauté internationale des chercheurs liés à la Didactique des Mathématiques. D'un point de vue général, sa plateforme épistémologique repose sur une Anthropologie de la connaissance ou Anthropologie cognitive. En effet, c'est dans ce contexte que sont formulées des notions fondamentales telles que: objet, rapport

---

<sup>29</sup> Voir: <[http://www.mathunion.org/icmi/activities/awards/past-recipients/the-hans-freudenthal-medal-for-2009/?no\\_cache=1&sword\\_list%5B%5D=freudenthal](http://www.mathunion.org/icmi/activities/awards/past-recipients/the-hans-freudenthal-medal-for-2009/?no_cache=1&sword_list%5B%5D=freudenthal)>.

personnel, personne, institution, rapport institutionnel. Il ne sera pas possible d'aborder toutes ces notions. Je tenterai ainsi de synthétiser le minimum nécessaire pour situer les notions d'objet, de rapport personnel et de rapport institutionnel.

Il convient de noter que la notion d'objet (représentée par  $\mathbf{o}$ ) assume la position de notion principale de TAD et se définit comme « toute entité, matérielle ou immatérielle, qui existe pour au moins un individu. Tout est donc objet » (Chevallard, 2002, p. 1). La notion de rapport personnel d'un individu  $\mathbf{x}$  donné avec un objet  $\mathbf{o}$  donné est représentée par  $\mathbf{R}(\mathbf{x}, \mathbf{o})$ , qui assigne à son tour le système respectif aux interactions de l'individu  $\mathbf{x}$  avec l'objet  $\mathbf{o}$ . C'est-à-dire toutes les manières dont  $\mathbf{x}$  peut se connecter. En ce sens, le fait que ' $\mathbf{x}$  connaît  $\mathbf{o}$ ' ou ' $\mathbf{o}$  existe pour  $\mathbf{x}$ ' est fondé sur  $\mathbf{R}(\mathbf{x}, \mathbf{o}) \neq \emptyset$ , c'est-à-dire que le rapport personnelle de  $\mathbf{x}$  à  $\mathbf{o}$  doit être 'non vide' (cf. CHEVALLARD, 2002). Selon Chevallard (2015), l'inverse est également possible, tel que  $\mathbf{R}(\mathbf{x}, \mathbf{o}) = \emptyset$ . On peut donc comprendre que ' $\mathbf{x}$  ne connaît pas  $\mathbf{o}$ '.

Chevallard (ibid.) explique que de telles considérations peuvent être étendues aux institutions. Ainsi, nous aurions, par exemple, qu'un objet existe si  $\mathbf{R}(\mathbf{x}, \mathbf{o}) \neq \emptyset$  ou  $\mathbf{R}_I(\mathbf{o}) \neq \emptyset$ , étant  $\mathbf{R}_I(\mathbf{o})$ . La notion de rapport entre un objet donné et une institution  $\mathbf{I}$ , c'est-à-dire  $\mathbf{R}_I(\mathbf{o})$ , « renvoie aux pratiques sociales qui se réalisent dans le jeu fait dans l'institution avec l'objet » (Bosch et Chevallard, 1999, p. 4).

Le « rapport institutionnel à l'objet »,  $\mathbf{R}_I(\mathbf{o})$  doit être encore plus précis dans sa formulation lorsqu'il considère les « positions au sein de  $\mathbf{I}$  » comme une catégorie d'objet spécifique, dont l'ensemble est représenté par  $\mathbf{P}_I$  (Chevallard, 1996). Ainsi, il n'existe pas de relation institutionnelle unique  $\mathbf{R}_I(\mathbf{o})$ . Il existe donc « pour chaque position  $\mathbf{p}$  au sein de  $\mathbf{I}$ , un rapport institutionnel avec  $\mathbf{o}$  pour les sujets de  $\mathbf{I}$  en position  $\mathbf{p}$  » (Chevallard, ibid., P. 131, nous traduction, gras et italique). En d'autres termes, « Étant donné un objet  $\mathbf{o}$ , une institution  $\mathbf{I}$ , et une position  $\mathbf{p}$  dans  $\mathbf{I}$ , on appelle rapport institutionnel à  $\mathbf{o}$  en position  $\mathbf{p}$ , et on note  $\mathbf{R}_I(\mathbf{p}, \mathbf{o})$ , le rapport à l'objet  $\mathbf{o}$  qui devrait être, idéalement, celui des sujets de  $\mathbf{I}$  en position  $\mathbf{p}$  » (chevallard, 2002, p. 2, nous introduisons les gras et italiques).

En plus de ces formulations, Yves Chevallard développe d'autres idées telles que la conformité du rapport personnel au rapport institutionnel, l'assujettissement de l'individu à plusieurs institutions - opérationnalisant la notion de sujet. Cependant, toutes les formulations sont réalisées conformément à la notion d'objet, c'est-à-dire que les théorisations se situent dans le domaine général de l'Anthropologie de la connaissance.

En analysant l'œuvre de Chevallard sur TAD, il a été possible d'identifier la proposition directe d'une approche du rapport au savoir dans le titre de seulement deux de ses textes. Cependant, cette l'expression n'est utilisée que deux fois dans chaque texte. Dans le TAD, la question du rapport au savoir semble en effet émerger et se focaliser, de manière particulière, comme un ensemble de considérations appropriées sur le rapport « personnel » ou « institutionnel » à l'objet - « savoir ».

En ce sens, Chevallard (1996) désigne comme thème primitif l'objet '*savoir*'. Par exemple, les mathématiques, l'algèbre élémentaire, la loi de la thermodynamique, etc., peuvent être comprises comme des *savoirs*. Le *savoir*, dans cette perspective, est une catégorie particulière d'objets, notés génériquement par **s**, qui se caractérise par le fait qu'ils peuvent être appris et enseignés, alors qu'ils ne peuvent pas être connus sans être appris.

De plus, de tels objets « peuvent être *utilisés* et pour exister, ils doivent être *produits* » (Chevallard, 1996, p. 148, italique de l'auteur, notre traduction). À son tour, cette classe de savoirs est positionnée par cet auteur comme « un sous-domaine spécifique de la connaissance, que j'appelle l'anthropologie des savoirs, qui n'est en réalité que ce que nous appelons habituellement l'épistémologie<sup>30</sup> » (Ibid.).

De cette manière, parler de « rapport au savoir » dans la perspective anthropologique développée par Chevallard, ne serait que passer du domaine du général (à sa formulation des notions d'objet, d'institution, de rapport, etc.) au spécifique. Par exemple, si  $R(x, o) = \text{rapport personnelle de l'individu } x \text{ à l'objet } o \Rightarrow 'o \text{ il y a pour } x; x \text{ connaît } o'$ , donc  $R(x, s) = \text{rapport personnelle de l'individu } x \text{ à l'objet } s \text{ (savoir)} \Rightarrow 's \text{ il y a pour } x ' ; 'x \text{ connaît } s'$ . De même, ces correspondances sont pertinentes pour désigner le rapport institutionnel à l'objet savoir.

Enfin, du point de vue syntaxique, en ce qui concerne l'axiomatisation respective, la question semble simple, car les formulations développées pour un objet générique **o**, dans le contexte de l'anthropologie de la connaissance (anthropologie cognitive), sont valides, c'est-à-dire opérationnelles, pour l'objet **savoir**, qui serait inséré dans l'anthropologie des savoirs en tant que domaine spécifique de l'anthropologie de la connaissance.

---

<sup>30</sup> Une épistémologie que l'anthropologie de la connaissance renouvelle, soutient l'auteur

## Conclusion

Le rapport au savoir a fait l'objet de nombreuses recherches et productions académiques au cours des dernières décennies. La multidisciplinarité et la diversité des contextes constituent un ensemble très hétérogène qui rend difficile de les comprendre comme étant liés au même programme de recherche. Son statut épistémologique est déroutant, se positionnant parfois comme une notion, un concept ou même une théorie.

Pour cette raison, il est logique de s'interroger - *s'agit-il d'une notion, concept ou théorie féconde et fédératrice, qui s'appuie sur un corpus théorique multiple, mais complémentaires, ou d'une simple expression appliquée librement (sans rigueur) à des problématiques et des situations dissemblables ?*

Pour répondre à cette question, nous avons opté pour l'itinéraire historique. Aussi avons-nous présenté les « phases d'émergence et de propagation du syntagme rapport au savoir » dans la littérature scientifique française. Dans ces phases, le *syntagme* a été *utilisé librement* dans des contextes diversifiés. Nous démontrons également que l'expression passe par un processus d'institutionnalisation en tant que *notion théorique et problématique de recherche* dans le domaine des Sciences de L'éducation et en Didactique. Au cours des années 1980 et 1990, son statut serait une *notion en formation*. Cependant, à partir des années 2000, son statut de *notion* est déjà *consolidé* et amplement répandu dans le scénario francophone et en diffusion dans d'autres pays, hispanophones et lusophones.

Comme nous l'avons vu, il existe différentes approches du rapport au savoir, forgées à partir de contributions théoriques de différentes disciplines. En conséquence, chaque approche a développé un programme de recherche distinct. Néanmoins, malgré certaines divergences mises en évidence dans les années 90, notamment dans les débats théoriques entre les équipes de recherche du CREF et ESCOL (et même au sein des équipes), il y a un certain consensus sur le fait qu'il existe davantage de convergences et de complémentarités entre les approches.

A notre sens, il n'existe pas, encore, une théorie du rapport au savoir. Bernard Charlot, lors de la construction du titre de son livre *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, n'a pas proposé, stricto sensu, une théorie du Rapport au Savoir, mais une théorie autour de la Sociologie du Sujet.

Nous sommes convaincus qu'il est plausible - et nécessaire - d'avancer dans les années à venir dans la construction d'une théorie du rapport au savoir. Pour cela, l'une des

conditions fondamentales, selon notre compréhension, serait de prendre en compte le scénario de susceptibilités et de vicissitudes qui ont accompagnées la trajectoire historique du rapport au savoir en tant que problématique de recherche située dans le domaine des Sciences de l'Éducation et Didactiques.

Ainsi, nous sommes convaincus qu'une théorie du rapport au savoir qui structure et dynamise le fonctionnement d'un programme de recherche vaste et polyvalent pourrait être épistémologiquement située à partir d'un noyau dur multidisciplinaire. Nous concluons le débat, donc provisoirement, en soulignant les questions suivantes : les différentes approches théoriques pourraient-elles fournir les éléments nécessaires à la systématisation de ce noyau dur ? Comment de tels éléments pourraient-ils être articulés, sans pour autant perdre leur pouvoir heuristique particulier ? Cela suffirait-il pour délimiter l'ensemble des productions scientifiques en tant que grand programme de recherche ? Quelles nouvelles questions et quelles nouvelles perspectives s'ouvriraient-elles ?

### **Bibliographie**

- Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: Démocratisation ou massification*. Paris: Armand Colin.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir: une notion en formation. Dans le Beillerot et al., *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires. pp. 165-202.
- Beillerot, L., Blanchard-Laville, C., Bouillet, A., Mosconi, N., Obertelli, P. (1989). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires.
- Beillerot, L., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Ben Abderrahman, M. L. (2000). Pertinence et limites de la notion de rapport au savoir en didactique des sciences. Dans le: Chabchoub, A. (sous la direction de). *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*. Association tunisienne de recherches didactiques -ARTD, pp.187-194.
- Bernardin, J. (2003). Le rapport au savoir: nouveau handicap ?, *Echec à l'échec*, n° 160, Bruxelles: Revue de la Confédération Générale des Enseignants de Belgique.

- Bosch, M., Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs: objet d'étude et problématique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 19, n. 1, p. 77-123.
- Bourdieu, P; Passeron, J-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, Paris.
- Cavalcanti, J. D. B. (2015). A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. Thèse (Doctorat en Enseignement des Sciences et des Mathématiques). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/308697585\\_A\\_nocao\\_de\\_relacao\\_ao\\_saber\\_historia\\_e\\_epistemologia\\_panorama\\_do\\_contexto\\_francofono\\_e\\_mapeamento\\_de\\_sua\\_utilizacao\\_na\\_literatura\\_cientifica\\_brasileira\\_Titre\\_en\\_francais\\_La\\_notion\\_de\\_rapport\\_au\\_savoir](https://www.researchgate.net/publication/308697585_A_nocao_de_relacao_ao_saber_historia_e_epistemologia_panorama_do_contexto_francofono_e_mapeamento_de_sua_utilizacao_na_literatura_cientifica_brasileira_Titre_en_francais_La_notion_de_rapport_au_savoir).
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, (1992). J-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Ed Armand Colin.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, v. 11, n. 1, pp. 119-147.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed.
- \_\_\_\_\_. (2001). A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, p. 15-31.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora.
- Chevallard, Y. (1986). Esquisse d'une théorie formelle du didactique. Communication au *Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (CIRM, Marseille, 16-21 novembre 1986).
- \_\_\_\_\_. (1989) Le concept de rapport au savoir, Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Actes du séminaire de Didactique des Mathématiques et de l'informatique*, année 1988-1989, doc. interne, n° 108, Université Joseph-Fourier, Grenoble, p. 211-235.



- \_\_\_\_\_. (1996). Conceitos Fundamentais da Didáctica: as perspectivas trazidas por uma abordagem antropológica. In: BRUN, J. (dir.). *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 115-153.
- \_\_\_\_\_. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Communication aux 3es Journées d'étude franco-québécoises. Université René-Descartes Paris 5, 17-18.
- \_\_\_\_\_. (2015). Pour une approche anthropologique du rapport au savoir. *Dialogue* (Réussir, du collège au lycée : quelle approche des savoirs?), , 155, pp. 1-11.
- De Léonardis, M., Laterrasse, C., Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations. In : Laterrasse, C. *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris : L'Harmattan, pp. 13-42.
- Diaz, S. (2008). Os tempos do sujeito no discurso. Em: Teixeira, M. A. (Organizadora da publicação na Língua Portuguesa). *Os tempos do sujeito do inconsciente: a psicanálise no seu tempo e o tempo da psicanálise*. São Paulo : EPFCL, pp. 36-39.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Éditions La Découverte.
- Laot, F. F. (2009). Formateurs d'adultes et diffusion de la notion de rapport au savoir. Approche socio-historique. En: Hofstetter et al., *Savoirs en (trans)formation*, De Boeck Supérieur "Raisons éducatives", pp. 163-183.
- Le collectif "savoirs et rapport au savoir". (2004). Jacky Beillerot (1939-2004). En: *Revue française de pédagogie*. Volume 149, n°1, pp. 143-145.
- Marzolf, C. (2006). Un homme, une vie, une œuvre. *Savoirs*, v. 10, n. 1, pp. 11-30.
- Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Prado, I. B. B. (1999). Pontual e evanescente: o sujeito ao saber. Em: *Letra Freudiana, A criança e o saber*. 1ª ed. (314p.). Rio de Janeiro: Revinter, pp. 64-67.
- Revue Éducation Permanente. (1979). *Le Rapport au Savoir*. (47). Dossier thématique.
- Rochex, Jean-Yves. (2006). A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, 32(3), pp. 637-650. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300014>.
- \_\_\_\_\_. (2002). Entre apprentissages et socialisation: le rapport au savoir. *Symposium De la famille aux savoirs* [...]. Timimoun, Algérie.

Vercellino, S. (2014). La ‘relación con el saber’: revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Viedma: EDUCO. vol. XVI n°11, pp. 1-8.

Wozniak, F., Bosch, M., Artaud, M. Yves Chevallard. (2015). La Théorie Anthropologique du Didactique. En : *Quatre figures emblématiques de la didactique des mathématiques française*. Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques (ARDM). S.d. Consulté le 28 novembre 2015. Disponible en: <<http://www.ardm.eu/contenu/yves-chevallard>>.