

Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir

The Anthropological Foundations of a Theory of the Relationship to Knowledge

Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber

BERNARD CHARLOT

Université Paris 8, France

Université Fédérale de Sergipe, Brésil

RÉSUMÉ: En 1997, a été publié le livre *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. La théorie elle-même n'est pas venue ensuite, il lui manquait des fondements anthropologiques. Le livre *Éducation ou Barbarie*, paru en 2020, a proposé de tels fondements. Cet article a pour objectif d'articuler la théorie du rapport au savoir et les apports anthropologiques du livre récent. Une première partie propose une synthèse théorique des principes fondamentaux de la théorie du rapport au savoir. Toujours, ce rapport est à la fois singulier et social, il est rapport au monde, aux autres et à soi-même et il présente une dimension épistémique, identitaire et sociale – de sorte que l'éducation est, indissociablement, humanisation, socialisation et singularisation. La seconde partie de l'article expose les fondements anthropologiques de ces principes, en s'appuyant sur la paléanthropologie et en défendant l'idée que l'humanité n'est pas une essence présente en chaque individu, mais le produit des activités des générations antérieures de Sapiens et des espèces humaines qui l'ont précédé et sa sédimentation dans un monde. L'éducation est le processus par lequel le petit d'homme, hominisé, s'humanise en s'appropriant l'humanité que lui propose le monde.

RAPPORT AU SAVOIR. FONDEMENTS ANTHROPOLOGIQUES. ÉDUCATION.

ABSTRACT: In 1997, in France, the book *Relationship to Knowledge. Elements for a theory* was published. The theory itself did not come later, for lacking anthropological foundations. The book *Education or Barbarism*, published in 2020, proposed such foundations. This article aims to articulate the theory of the relationship to knowledge and the anthropological contributions of the recent book. The first part offers a theoretical synthesis of the fundamental principles of the theory of the relationship with knowledge. Always, this relation is, at the same time, singular and social, it is relation to the world, to others and to oneself and it presents an epistemic and social dimension and a dimension of identity - so that education is, inseparably, humanization, socialization and singularization. The second part of the article exposes the anthropological foundations of these principles, based on paleoanthropology, and defends the idea that humanity is not an essence present in each individual, but the product of the activities of previous generations of Sapiens and human species that preceded and its sedimentation in a world. Education is the process by which the hominized little man becomes humanized by appropriating the humanity offered to him by the world.

RELATION TO KNOWLEDGE. ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS. EDUCATION.

RESUMO: Em 1997, na França, foi publicado o livro *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria*. A própria teoria não veio depois, por faltar fundamentos antropológicos. O livro *Educação ou Barbárie*, publicado em 2020, propôs tais fundamentos. Este artigo tem como objetivo articular a teoria da relação com o saber e as contribuições antropológicas do livro recente. A primeira parte oferece uma síntese teórica dos princípios fundamentais da teoria da relação com o saber. Sempre, essa relação é, ao mesmo tempo, singular e social, é relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo e apresenta uma dimensão epistêmica, identitária e social - de modo que a educação é, indissociavelmente, humanização, socialização e singularização. A segunda parte do artigo expõe os fundamentos antropológicos desses princípios, apoiando-se na paleoantropologia e defendendo a ideia de que a humanidade não é uma essência presente em cada indivíduo, mas o produto das atividades das gerações anteriores de *Sapiens* e das espécies humanas que o precederam e sua sedimentação em um mundo. A educação é o processo pelo qual a cria do homem, hominizada, se humaniza ao se apropriar da humanidade que o mundo lhe oferece.

RELAÇÃO COM O SABER. FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS. EDUCAÇÃO.

Introduction

En 1997, a paru un livre qui allait devenir une référence pour un courant de recherche en sciences de l'éducation et être traduit dans plusieurs pays : *Du Rapport au savoir* (Charlot, 1997). Auteur de ce livre, ce n'était pas la première fois que j'abordais la question du rapport au savoir¹, travaillée dès 1979 et qui, en 1992, était au centre d'un ouvrage collectif présentant une problématique et une recherche de terrain (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Comme l'indiquait le sous-titre du livre, son objectif était de présenter des *Éléments pour une théorie*. Par là même, on pouvait attendre une suite: la théorie elle-même, organisée sur des *fondements*, et non plus seulement des *éléments*. Cette suite n'est pas venue et le livre de 1997 est resté la principale référence des recherches sur le rapport au savoir affichant des préoccupations de type sociologique².

S'ensuivit une importante production de recherche, avec des masters, des doctorats, des articles, des livres, en France, en Belgique, en Suisse et plus encore au Brésil, au Canada, en Argentine (Broitman et Charlot, 2014; Cavalcanti, 2015; Charlot, 1999, 2005, 2013; Terriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2018; Vercellino, 2019; Vincent et Carnus, 2015). Ces travaux ont montré la valeur heuristique de la notion de rapport au savoir pour éclairer des situations, des pratiques et des histoires singulières de confrontation avec le savoir, relevées empiriquement. Ils ont également confirmé une des idées-sources de la théorie du rapport au savoir : pour comprendre ce qui se passe dans ces situations, ces histoires, ces activités d'apprentissage, il faut étudier le sens que celui qui apprend leur confère. Pour cela, il faut adopter une position épistémologique de base, dénommée lecture en positif dans le livre de 1997 : ne pas tenter, ou tout au moins ne pas tenter uniquement, ni même avant tout, de saisir "ce qui manque" à celui qui échoue, ce qu'il devrait être pour réussir et qu'il n'est pas, comme le font les théories qui invoquent un handicap, une carence, ou même un habitus défavorable, mais comprendre ce qui se passe dans une histoire ou une situation, comment elle se construit, se déroule, ce qu'elle est et non pas ce qu'elle manque à être.

Le sens est la question centrale et première pour comprendre l'accès au savoir et toute forme d'apprendre : on peut aujourd'hui considérer que ce principe a été solidement établi par les recherches menées depuis maintenant une trentaine d'années. De ce point de vue, *rapport au savoir* est d'abord un

¹ Cet article est une tentative pour comprendre et expliciter la cohérence entre divers moments de mon histoire intellectuelle et de ma production. Il est donc inévitable qu'il soit parfois écrit en termes de "Je". Toutefois, chaque fois que seront en débat les problématiques elles-mêmes, sera utilisée l'écriture impersonnelle de la tradition académique.

² À la même époque, Jacky Beillerot et son équipe travaillaient la question du rapport au savoir du point de vue psychanalytique (Beillerot et al., 1989; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996). Plus tard, Yves Chevallard adoptera la notion dans ses travaux didactiques (Chevallard, 1989).

regard, une façon de poser les questions, peut-être même « un nouveau paradigme » (Chabchoub, 2000, p. 7).

Cette approche a guidé et structuré les recherches sur le rapport au savoir, les miennes et beaucoup d'autres. Reste, toutefois, que pendant qu'était explorée et établie la valeur heuristique de ce regard et de cette position épistémologique, la théorie n'a guère progressé – pas plus qu'elle ne l'a fait d'ailleurs chez ceux qui, avec Beillerot, abordaient le rapport au savoir à partir de la psychanalyste (Beillerot et al., 1989; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996) ou chez Chevallard, qui tentait d'importer la notion en didactique (Chevallard, 1989). Un des problèmes est que *rapport au savoir* est une expression qui a un sens commun, intuitif, en dehors de toute construction théorique – et encore plus *relação com o saber* en portugais et *relación con el saber* en espagnol, langues qui ne font pas de distinction entre "rapport" et "relation", comme le fait le français, et utilisent la conjonction "avec", comme si le savoir préexistait à la relation qui s'établit avec lui. Dans ces conditions, tout le monde est capable de parler de rapport au savoir, en plaquant des commentaires de sens commun sur des données empiriques – et en annexant au discours quelques énoncés théoriques extraits du livre de 1997, mobilisés comme signaux d'appartenance académique plus que comme clefs d'intelligibilité des données.

La situation actuelle est ainsi celle d'une théorie très accueillante, d'un haut pouvoir heuristique, appuyée sur de nombreuses données empiriques, mais qui, peu construite au-delà de quelques énoncés clefs, court sans cesse le risque de tomber dans des interprétations de sens commun. Pour remédier à cette fragilité, il faut asseoir les énoncés clefs de la théorie sur des bases qui permettent de les fonder et de les mettre en système. Dès 1997, le principe est posé : ces bases doivent être anthropologiques, au sens philosophique du terme. Le chapitre IV du livre s'intitule « Le petit d'homme, obligé d'apprendre pour être: une perspective anthropologique » et affirme que « la condition première de l'individu humain devrait être le fondement ultime de toute théorie de l'éducation » (Charlot, 1997, p. 57). Au cours des années suivantes, je ferai souvent référence au triple processus anthropologique « d'humanisation (devenir homme), de singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme), de socialisation (devenir membre d'une communauté, dont on partage des valeurs et où l'on occupe une place » (idem., p. 60). Pendant de nombreuses années, je ne suis pas allé au-delà de cette formule d'un triple processus, suffisante pour ce qui était alors ma priorité : la question du sens que les élèves de milieux populaires attribuent à l'école et à ce qu'on leur enseigne, et, par extension, celle du sens qu'un être humain confère aux nombreuses choses qu'il doit apprendre dans sa vie. Toutefois, à partir de 2016, j'ai commencé à travailler un autre problème, qui a à nouveau posé comme centrale la question anthropologique : celui du retour dans la société contemporaine de formes anciennes de barbarie et de l'apparition de formes nouvelles. Le livre qui est né de ces recherches, *Éducation ou Barbarie*, permet d'avancer aujourd'hui, dans cet article, sur la question restée en suspens pendant plus de vingt ans, celle des fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir.

1 La Théorie du Rapport au Savoir: Problématique et Principes Structurants

Que ce soit dans la perspective de Bachelard ou dans celle de Kuhn, le point de départ du travail scientifique est le problème. Bachelard soutient que « pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question » (Bachelard, 1993, p. 14). Kuhn explique que « les paradigmes gagnent leur rôle privilégié parce qu'ils réussissent mieux que leurs concurrents à résoudre quelques problèmes que le groupe de spécialistes est arrivé à considérer comme aigus » (Kuhn, 1983, p. 46). Il faut donc commencer par définir l'aire de pertinence problématique d'une théorie du rapport au savoir. Si l'on veut savoir comment améliorer la mémorisation du cours ou comment la lecture de graphèmes peut produire des phonèmes, c'est du côté des neurosciences qu'il faut aller voir et non du côté d'une théorie du rapport au savoir. Mais si l'on veut savoir pourquoi l'élève écoute (ou non) le cours et pourquoi il lit le livre au lieu d'aller jouer au football avec les copains, les neurosciences ne servent guère et c'est au rapport au savoir qu'il faut s'intéresser.

1.1 Inégalité sociale et histoire singulière

Mon problème initial a été celui des inégalités sociales à l'école. Il s'agit d'un phénomène ancien, connu et longtemps considéré comme normal, mais à partir des années 60/70 du 20^{ème} siècle, le problème se pose en des termes nouveaux. En effet, l'enseignement secondaire s'ouvre, des adolescents dont les parents n'étaient jamais entrés dans cet enseignement y ont accès et... beaucoup y échouent. Quand la porte de l'école était fermée aux jeunes issus des milieux populaires, l'inégalité sociale face à l'école était un phénomène évident, observable et l'école elle-même n'en portait pas la responsabilité. Mais quand ces jeunes entrent à l'école et y échouent, non seulement cette école qui était célébrée comme libératrice et émancipatrice est désormais accusée d'être reproductrice et capitaliste, mais, en outre, cet échec statistiquement corrélé à l'origine sociale appelle explication.

La théorie dominante dans les années 70 et 80, la plus solide et la mieux élaborée pour rendre compte des effets culturels des inégalités sociales, est celle de Bourdieu – associé à Passeron quant il traite de l'éducation (Bourdieu et Passeron, 1970). Elle met en avant deux concepts: habitus et capital culturel. L'habitus est en ensemble de dispositions psychiques socialement conditionnées, qui structurent les représentations et les pratiques des agents sociaux que nous sommes. Bien qu'il ne soit pas figé et immuable, cet habitus est construit, pour l'essentiel, durant l'enfance, dans la famille et le milieu social de vie. Or, la réussite à l'école requiert des dispositions psychiques qui, de fait, correspondent à l'habitus des familles socialement privilégiées. Dès lors, il n'est pas étonnant que les élèves issus de ces familles réussissent à l'école et que les autres, non dotés de cet habitus, y échouent. En outre, tout comme ces familles transmettent à leurs enfants un capital économique, sous forme d'argent, d'actions, d'immeubles, elles leur transmettent, à travers livres, voyages, visites aux musées etc., un capital culturel qui leur sera précieux à l'école.

Pour intéressante qu'elle soit, cette théorie pose problème, à la fois quant aux données et quant aux concepts.

Premièrement, si, comme le montrent les statistiques, la probabilité de réussite ou d'échec scolaire varie selon la classe sociale, il n'en reste pas moins que, malgré tout, certains élèves de milieux populaires réussissent à l'école. Ces réussites paradoxales sont statistiquement minoritaires, mais ne sont pas exceptionnelles; chaque année des enfants d'ouvriers ou de parents analphabètes deviennent professeurs, médecins, ingénieurs – et une minorité d'enfants de familles aisées échoue scolairement. La théorie doit donc rendre compte à la fois des cas les plus fréquents et des cas dits paradoxaux. Pour cela, il lui faut penser à la fois en termes de position sociale des parents et d'histoire singulière des enfants, susceptible de produire les cas atypiques. C'est là une première rupture problématique: l'analyse en termes de *position sociale* ne suffit pas, il faut introduire dans la théorie la question de *l'histoire singulière* – les deux termes, *histoire* et *singularité* étant importants.

Deuxièmement, l'analyse critique du concept d'habitus aboutit à la même conclusion. Ce concept a le mérite d'introduire dans le débat la question de l'agent individuel : l'appartenance sociale ne produit pas ses effets directement, mais à travers l'intériorisation du social par l'individu, sous forme d'habitus. Mais le concept d'habitus se heurte à une difficulté fondamentale. Ou bien l'habitus n'est qu'une forme individuelle du social, ainsi intériorisé et incorporé, pour reprendre les termes de Bourdieu et, dans ce cas, ce n'est qu'un « psychisme de position » (Charlot, 1997, p. 38) et l'on ne peut pas comprendre pourquoi et comment cet habitus produit parfois des effets atypiques – réussites ou échecs paradoxaux. Ou bien, comme semble le penser Bourdieu, l'habitus a une certaine flexibilité, qui rend possible que des histoires singulières d'individus ayant la même origine sociale puissent produire des résultats différents. Mais, si l'habitus est flexible, la notion même tend à se dissoudre et à perdre sa pertinence sociologique : ce n'est plus, comme dans sa définition, une structure dont la stabilité permet d'expliquer un ensemble de représentations et de pratiques, cela devient un ensemble de dispositions psychiques portant, certes, la marque des situations sociales vécues, mais qui ne peuvent, elles-mêmes, se comprendre qu'en référence à une histoire singulière.

Troisièmement, le concept de capital culturel repose en fait sur un ensemble de métaphores: les enfants *héritent* de divers types de *capitaux* (économiques, culturels, symboliques) qui permettent la *reproduction* de la position sociale de la famille de génération en génération. Tout comme la notion d'intériorisation a le mérite de soulever la question des effets psychiques de la position sociale, l'analogie du capital culturel a celui de souligner les formes culturelles de la transmission familiale. Mais comment s'opère la transmission quand elle est culturelle? On n'hérite pas d'un goût pour la nouvelle cuisine, l'art abstrait ou le théâtre tout comme on hérite du compte en banque et de la voiture de papa ou de la maison de maman. Il y faut une activité, du côté des parents et du côté des enfants – voyager, aller au musée, au théâtre, emmener les enfants à la danse, au judo, aux leçons de piano, corriger leurs erreurs grammaticales et même, tout simplement, aider quotidiennement aux devoirs scolaires à la maison. Transmettre ou recevoir ce *capital* culturel donne, en fait, beaucoup de *travail*. Ainsi est produite dans la théorisation une seconde rupture problématique : au-delà de la *position* sociale de celui qui apprend, il faut introduire dans la théorie la question de son *activité*.

Ces deux ruptures problématiques conduisent à rejeter la théorie sociologique de la reproduction sans pour autant nier les effets de l'inégalité sociale.

Les cas atypiques de réussite ou d'échec prouvent qu'il n'y a pas de déterminisme social : connaître l'origine de l'élève ne permet pas de prédire son destin scolaire. Mais le risque est grand, alors, de retomber dans une explication naturalisante ou individualisante, par le don ou par un mystérieux mérite dont on n'analyse pas les conditions d'apparition. Le social, même dans les cas atypiques, ne cesse pas de produire des effets : niveaux variables d'investissement et sursélection (les élèves de milieux populaires doivent faire plus d'efforts pour obtenir les mêmes bénéfices scolaires que ceux des familles favorisées), formes de l'expérience scolaire, rentabilisation sociale différente des diplômes obtenus etc. Mais le social produit ses effets dans des histoires singulières. Que l'histoire scolaire soit atypique ou qu'elle corresponde à la ligne de plus grande pente statistique, c'est toujours une histoire à la fois singulière et sociale. C'est cette double lecture que la théorie du rapport au savoir propose; non pas une analyse en termes de socialité puis en termes de singularité, de façon additive, mais une approche multiplicative pour comprendre la construction singulière d'un sujet à partir de ce que la société lui propose et lui impose. Ce qui ouvre une question anthropologique : qu'est-ce que cette étrange espèce, Sapiens, qui existe sous des formes à la fois socialement différentes et éminemment singulières? Ces formes étant construites au long de l'éducation, celle-ci est un triple processus, indissociable, d'humanisation, socialisation et singularisation.

Si l'on en reste au niveau de la description, on peut, comme le fait la théorie de la reproduction, considérer l'éducation comme un héritage de formes culturelles transmises par les générations précédentes. Mais reste à comprendre le processus par lequel s'effectue cette transmission. S'il suffisait de présenter aux élèves des biens culturels, dans des cours, tous les jeunes deviendraient des héritiers dès lors qu'on les laisserait accéder à ces cours. Mais, en fait, la transmission des acquis des générations précédentes requiert une activité spécifique du jeune : apprendre. Seul apprend qui se mobilise dans une activité, y compris dans la vie quotidienne, et, quand il s'agit d'un apprentissage volontaire et conscient, dans une activité intellectuelle – à l'école, bien sûr, mais également dans un processus par essais et erreurs ou en imitant les autres. Cette fois encore, la question est anthropologique : l'être humain n'est pas un spectateur du monde, il est, collectivement, individuellement, et toujours dans une histoire, un acteur dans ce monde.

Il convient de préciser ce point, pour éviter des dérapages idéologiques fréquents. Ce qui est rappelé ici, tout simplement, c'est que nul ne peut apprendre à la place d'un autre. Certes, l'élève ne peut apprendre que si l'enseignant lui propose quelque chose, sous une forme ou une autre (cours, matériel, situation, projet etc.), mais, en ultime analyse, c'est l'élève qui apprend et il ne peut le faire que s'il étudie. Le savoir acquis est le produit direct de cette activité de l'élève et n'est que le produit indirect de l'activité

de l'enseignant³. Certes, l'apprentissage n'est possible, et effectif, que si certaines conditions matérielles, institutionnelles et pédagogiques sont réunies. Mais le processus ne s'enclenche que si se mobilise intellectuellement celui qui, du même coup, devient un *apprenant*.

La conséquence logique de ce principe fondamental est que si l'élève de famille populaire échoue à l'école, ce n'est pas, directement, parce qu'il appartient à un milieu populaire, c'est parce qu'il n'a pas appris et il n'a pas appris parce qu'il n'a pas étudié - ou pas de façon efficace. Mais il faut se garder d'une interprétation individualisante en termes d'efforts et de mérite liés à un caractère inné de la personne. En effet, immédiatement se pose la question : pourquoi certains élèves étudient-ils et d'autres non? Pourquoi les jeunes de milieu populaire rejettent-ils l'école et ses contenus, ou tout au moins, leur résistent-ils beaucoup plus fréquemment que les enfants et adolescents des familles favorisées? Parce qu'il s'agit de la forme scolaire d'une culture bourgeoise, comme l'expliquent les théories de la reproduction? Mais, dans ce cas, pourquoi certains enfants de milieux populaires sont-ils de bons élèves, parfois même fort brillants?

Bourdieu et Passeron disposaient de la réponse, déjà très claire dans leur premier livre, *Les Héritiers* (1966) : ce qui est en cause, c'est le rapport à l'école, à la culture, au savoir, au langage. À la fin de *La Reproduction* (1970), ils envisagent la possibilité d'une pédagogie rationnelle dont l'objectif serait de transformer ces rapports, mais ils rejettent l'hypothèse, avec l'argument suivant : pourquoi les classes dominantes changeraient-elles une situation qui profite à leurs propres enfants? En fait, travailler la question du rapport à l'école et au savoir exposerait le sociologue à des transgressions disciplinaires graves. Il peut certes, dans un premier temps, parler de rapport *sociol* au savoir – comme je l'ai fait dans mes premiers textes. Mais l'analyse des données l'obligera rapidement à affronter la question de la singularité, donc celle du sujet, qui est un tabou pour la sociologie, tout au moins dans ses formes classiques⁴.

Seul apprend qui se mobilise intellectuellement. Mais pourquoi se mobiliser et faire l'effort d'étudier, ce qui est fatigant? Pour avoir une bonne note et passer dans la classe suivante? Pour faire plaisir à ses parents, gagner des cadeaux et éviter éventuellement de prendre des gifles? Pour être fier de soi, se montrer le meilleur? Parce que la professeure est sympathique? Pour apprendre des choses utiles? Pour avoir un bon métier plus tard? Pour comprendre le monde, la vie et les gens? La réponse peut être très différente, mais il faut toujours que la situation ait un sens. Cette question a été au centre de mes propres recherches : quel sens cela a-t-il pour un élève, en particulier pour un élève de milieu populaire, d'apprendre, ou de se refuser à apprendre, à l'école ou ailleurs? Ce qui devait inévitablement mener à une question plus ample, de nature anthropologique : pourquoi le petit d'homme est-il « obligé d'apprendre pour être »? (Charlot, 1997, p. 57).

L'approche en termes de mobilisation ouvre la question du sens, mais aussi celle du désir. Il s'agit en effet de *se* mobiliser, ce qui renvoie à un mouvement interne, au désir qui impulse la mobilisation – alors que dans une problématique de la motivation, on se demande ce qu'il faut faire pour que l'autre adhère au projet de celui qui tente de le motiver. L'équipe de Beillerot a raison : il faut traiter du désir quand on soulève la question du rapport au savoir (Beillerot et al., 1989, Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996). Toutefois, nous travaillons le thème du désir de façon différente : elle le traite dans une perspective psychanalytique, donc en privilégiant la question de l'inconscient, alors que mon approche, y

³ Malheureusement, la langue française est très ambiguë sur ce point car elle permet de dire que le professeur apprend des choses à l'élève. Une telle formule n'est pas possible en portugais ou en espagnol, qui réservent le verbe *apprendre* à l'élève et utilisent *enseigner* pour nommer l'activité du professeur.

⁴ Ce n'est sans doute pas un hasard si la problématique du rapport au savoir a été construite par des chercheurs en sciences de l'éducation conscients de l'inégalité sociale, mais de formation philosophique (moi-même) ou historique (Beillerot) et intéressés par l'anthropologie ou la psychanalyse. Quand Lahire, sociologue discipliné, rencontre la différence singulière, il ne peut franchir le Rubicon sociologique et ne fait que pluraliser l'habitus (Lahire, 1998). Kuhn a noté que les ruptures paradigmatiques sont souvent produites par des chercheurs « soit très jeunes, soit tout nouveaux venus dans la spécialité dont ils ont changé le paradigme » (Kuhn, 1983, p. 131).

compris sur cette question du désir, est socio-anthropologique et s'intéresse à la fonction de l'autre, aux rapports aux autres dans la construction identitaire du sujet⁵ et au plaisir d'apprendre.

1.2 *Le savoir, une figure de l'apprendre, parmi d'autres*

Après avoir explicité les ruptures que la question de la singularité et celle de l'activité produisent dans la problématique, il convient de souligner une autre caractéristique fondamentale de la théorie du rapport au savoir : la prise en compte sérieuse du savoir, dans sa spécificité – alors qu'il est le grand absent de la sociologie de l'inégalité sociale face à l'école.

Jusqu'aux années 70, le latin, le grec et la littérature classique sont les disciplines les plus valorisées dans l'enseignement secondaire. Puis cette prédominance s'estompe, au profit des mathématiques et de la physique. Mais, rapidement, la sociologie montre que les élèves qui réussissent le mieux en mathématiques ont le même profil social que ceux qui avaient le plus de succès en latin. Autrement dit, les nouveaux équilibres curriculaires ont eu peu d'effets sur l'inégalité sociale face à l'école. Mais l'explication par la transmission d'un capital culturel au sein des familles, crédible quand il s'agit des humanités classiques, est fort peu convaincante dans le cas des mathématiques : si dans les familles bourgeoises on peut parler de littérature, d'histoire, d'art et même, éventuellement, faire une citation latine, on y aborde rarement les mathématiques. L'explication doit donc être d'un autre ordre. Étudiant la réforme dite des mathématiques modernes, je me suis intéressé, dès les années 70, aux « contenus non mathématiques dans l'enseignement des mathématiques » (in Bkouche, Charlot et Rouche, 1991, p. 129), c'est-à-dire, en fait, au rapport aux mathématiques.

Ce rapport est tout à fait particulier, comme le confirmera, dans nos recherches, le fait que les élèves, spontanément, évoquent très souvent le cas des mathématiques pour commenter leurs difficultés ou leurs succès à l'école. Les mathématiques ont la réputation d'être réservées aux esprits les plus abstraits et, donc, de ne pas être pour n'importe qui. Suis-je capable de monter si haut dans le ciel des idées? Qui suis-je, aux yeux des autres et aux miens, moi qui suis bon en mathématiques ou qui, au contraire, n'y comprends rien? Qui suis-je, moi qui suis sensible à la poésie et à l'art – ou suis doué pour le rap, le hip-hop et le football? Ces rapports sociaux et identitaires, construits dans un espace social et dans une histoire singulière, produisent évidemment des effets sur le degré de mobilisation des élèves en telle ou telle discipline. Mais le rapport aux mathématiques est également épistémique : faire des mathématiques, c'est entrer dans un certain type d'activité et, par là même, dans un certain rapport au monde, différents de ceux que la poésie ou le football supposent et construisent.

Pour apprendre quelque chose, il faut entrer dans le type d'activité, donc de rapport au savoir, qui, précisément, permet de l'apprendre ; par conséquent, « il n'est pas de savoir sans rapport au savoir » (Charlot, 1997, p. 68). Réciproquement, « tout rapport au savoir présente une dimension épistémique » (idem, p. 84) : c'est un rapport social et identitaire, un rapport au monde, aux autres et à soi-même, mais c'est toujours, également, un rapport à un certain type de savoir et d'activité intellectuelle⁶.

Dès lors que l'on introduit ainsi dans le débat la spécificité de ce qui est appris et des formes pour l'apprendre, on se heurte à une difficulté : ce qui est dénommé *savoir* renvoie en fait à des activités extrêmement différentes et à des effets de ces activités qui, en réalité, ne sont en rien comparables. Savoir choisir un bon vin, savoir le théorème de Pythagore, savoir nager, savoir séduire les filles (ou les hommes) etc. : qu'y-a-t-il de commun entre tous ces *savoirs*? Un seul point : dans tous les cas, il faut *apprendre*. On

⁵ Sur ce point, trop complexe pour être explicité ici, voir mon analyse critique dans *Du Rapport au savoir* (1997, p. 52-55). La question est moins celle d'une différence entre sociologie et psychanalyse, les deux approches étant légitimes, que celle d'une différence interne à la psychanalyse, mes approches étant davantage lacaniennes que celles de l'équipe de Beillerot.

⁶ Chevallard ajoute une remarque intéressante : quand on apprend un savoir dans une institution, il faut, pour y connaître le succès, entrer dans le rapport que cette institution entretient avec le savoir (Chevallard, 1989).

tente généralement de contourner la difficulté à coups d'épithètes ou de compléments de noms : il y aurait des savoirs théoriques, pratiques, empiriques, des savoirs-faire et même cette horreur épistémologique et idéologique que l'on nomme savoirs-être. Étant bien entendu qu'au sommet de la pyramide, il y a le Savoir, sans adjectif ni complément. Cette nouvelle forme de classification des espèces produit des discours scolastiques interminables sur les formes de savoir, au prix d'absurdités. Ainsi, la résistance des matériaux devra être considérée comme un savoir théorique quand le professeur l'enseignera, mais elle deviendra un savoir pratique quand l'ingénieur l'utilisera pour construire un pont – alors qu'il s'agit de deux rapports différents à un même savoir.

Pour sortir de cette difficulté, il faut revenir au point de départ : apprendre. Il y a des figures différentes, et même hétérogènes, de l'apprendre. Elles sont différentes par le type d'activité mis en oeuvre et par la nature du résultat de cette activité. Apprendre à nager, c'est entrer dans une forme de rapport à l'environnement et le résultat de cet apprendre est inscrit dans le corps. Apprendre à séduire est se doter de certaines formes intersubjectives et subjectives de relation. Apprendre les mathématiques, ou l'histoire, ou la philosophie, c'est opérer un processus de distanciation du quotidien et s'appropriier des objets de savoir dont le mode d'être est le langage (Charlot, 1997). Ces figures de l'apprendre sont hétérogènes, mais elles ne sont pas étanches, elles peuvent se combiner en des configurations plus ou moins complémentaires ou, au contraire, entrer en concurrence. Apprendre à lire est une activité complexe, mais vendre de la drogue l'est également et ce qu'il faut apprendre pour avoir du succès à l'école est différent de ce qu'il faut apprendre pour être promu dans la hiérarchie du trafic de drogue – et le jeune doit parfois choisir ses priorités ou sacrifier une activité à l'autre.

Dans ces conditions, est-il pertinent de parler du savoir, au singulier, et du rapport au savoir, au singulier? La question la plus générale est celle de l'apprendre, comme fait anthropologique : l'homme doit apprendre pour s'humaniser et cette humanisation est à la fois, et indissociablement, une socialisation et une singularisation-subjectivation. C'est là le fait fondamental, celui qui appelle une explicitation anthropologique. Mais apprendre, c'est entrer dans des activités qui peuvent être très différentes du point de vue épistémique. Parmi elles, il en est une qui requiert l'appropriation d'énoncés linguistiques, transmis par le milieu de vie comme règles morales, principes de vie ou traditions, ou enseignés par une institution spécialisée, l'école. C'est à ce type d'énoncé que je réserve le nom de *savoir*. C'est là un choix de vocabulaire et je ne prétends en aucune façon dire ce qu'est le savoir en soi, ni entrer dans des discussions scolastiques sur la différence entre le savoir et la connaissance. Mais je soutiens, et cela me semble fondamental, qu'il existe une hétérogénéité des formes de l'apprendre et que ces formes peuvent entrer en concurrence sociale et identitaire. La forme "objet de savoir, à distance de l'expérience quotidienne immédiate", proposée par l'école, et légitimement proposée, est souvent peu connectée, et parfois même contradictoire, avec ce qui a valeur pour les jeunes de milieu populaire. Dès lors, à la question générale du rapport à l'apprendre s'ajoutent la question plus spécifique du rapport au savoir, c'est-à-dire au type d'apprendre proposé par l'école, et celles, encore plus particulières, des rapports à telle ou telle discipline scolaire ou forme de l'apprendre. Encore un pas et l'on s'interrogera sur le rapport à tel ou tel concept étudié à l'école et qui rencontre des échos profonds hors de l'école; ainsi ont été étudiés, par exemple, les rapports⁷ à la foudre (in Chabchoub, 2000), aux volcans (Chartrain et Caillot, 1999), à la préhistoire (Vincent, 2017).

Il serait plus rigoureux, du point de vue conceptuel, de parler d'une théorie, ou d'un paradigme, du rapport à l'apprendre et de réserver *rapport au savoir* (et *rapports aux savoirs*) à des cas particuliers. J'en ai pris

⁷ Doit-on parler *du* rapport, au singulier, ou *des* rapports, au pluriel? Il me semble pertinent de poser la question au singulier (quel est le rapport des élèves au savoir?) et d'attendre une réponse au pluriel (les rapports au savoir des élèves varient). Mais le choix de l'une ou l'autre forme grammaticale dépend également de la prédominance, hypothétique ou vérifiée, d'un type de rapport au savoir : même si l'on sait que les rapports au savoir (et aux savoirs) varient selon les individus, il est pertinent d'analyser les différences entre le rapport au savoir (dominant) des élèves de classes moyennes et de milieux populaires.

conscience dès 1997, mais ai décidé de continuer à utiliser *rapport au savoir*, déjà entré dans le vocabulaire des sciences humaines et qui m'évitait l'emploi d'une expression non usuelle : l'apprendre⁸.

Le champ problématique couvert par cette théorie est ample, mais il est défini par quelques principes fondamentaux, tout au moins pour qui se réclame de la version socio-anthropologique de la théorie et ne se satisfait pas d'une utilisation de sens commun de l'expression *rapport au savoir*.

Certains de ces principes renvoient l'un à l'autre et sont, en vérité, des formulations variables, selon ce qui est en débat, d'un même tryptique : l'éducation est toujours, à la fois, humanisation, socialisation et singularisation; apprendre est un fait anthropologique spécifique, qui se construit dans une histoire indissociablement sociale et singulière; le rapport au savoir est rapport au monde, aux autres et à soi-même.

Un autre principe insiste sur le fait qu'apprendre, c'est toujours entrer dans une activité épistémique spécifique : le rapport au savoir est toujours rapport à un type défini d'apprendre. Mais ce principe s'articule sur les précédents, car cette activité épistémique suppose un certain type de rapport au monde et définit une identité de celui qui apprend. Donc: le rapport au savoir est toujours, à la fois, épistémique, identitaire et social.

Ce sont ces principes qu'il s'agit de fonder anthropologiquement.

2 Apprendre à Être Humain: Les Fondements Anthropologiques de la Théorie

L'être humain consacre un quart ou un tiers de sa vie à apprendre et son rapport au savoir présente des caractéristiques spécifiques, que nous venons d'analyser. Pourquoi?⁹ C'est cela qu'il faut tenter de comprendre.

2.1 L'Homme n'est pas une idée, c'est une aventure

L'Homme¹⁰ doit être compris à partir de données scientifiques et non d'a priori religieux ou métaphysiques. Nous écarterons donc les réponses qui se réfèrent à une mystérieuse nature humaine, que ce soit celles des pédagogies traditionnelles, pour lesquelles l'éducation doit corriger une nature humaine corrompue ou fragile, ou celles des pédagogies dites nouvelles, qui posent au contraire qu'elle doit prendre la nature comme guide (Charlot, 2020). Nous écarterons également les réponses qui attribuent à un *propre de l'Homme* ce qu'en fait il s'agit de comprendre : l'homme serait un animal *rationnel, politique*, pédagogique. Ainsi, par exemple, *rationnel* est à la fois une constatation (l'homme pense), une cause (il pense parce qu'il est rationnel) et une conséquence (il pense, donc il est rationnel) : l'explication est prise dans un cercle. En outre, ce type de réponse repose sur une dualité, non dépassée : d'une part, l'homme est un animal, parmi d'autres animaux et, d'autre part, en le posant comme rationnel, ou politique, ou pédagogique, on nie immédiatement qu'il soit un animal comme les autres.

Là est la difficulté fondamentale. Traditionnellement, la pensée occidentale opère un coup de force théorique en posant a priori une nature spécifique de l'homme, tombée du ciel – souvent au sens propre de l'expression. Mais quand on refuse ce que Schaeffer a appelé « l'exception humaine » (Schaeffer, 2007), on ne peut nier pour autant d'indéniables spécificités humaines. L'homme est une espèce biologique, mais

⁸ Mais en fait, quand on dit *l'apprendre*, on ne fait rien de plus étrange, grammaticalement, que quand on dit *le savoir* : on donne forme de substantif à ce qui, à l'origine, est un verbe.

⁹ La question est vaste car, en dernière instance, elle revient à s'interroger sur ce qu'est l'Homme. Nous intéresse ici ce qui permet de fonder anthropologiquement une théorie du rapport au savoir. Cette section prend appui sur des données et des analyses présentées de façon détaillée dans *Éducation ou Barbarie* (Charlot, 2020).

¹⁰ Par "homme", il faut évidemment, selon la tradition philosophique et grammaticale, entendre "être humain", quel que soit son genre.

ce n'est pas une espèce comme les autres. Comment rendre compte de ces spécificités? Schaeffer lui-même, après avoir brillamment traqué toutes les prétentions à l'exception ontologique, sociale ou culturelle, pose une spécificité de l'être humain : il a développé une culture cumulative et autocatalytique (c'est-à-dire telle que la culture elle-même engendre de la culture). Mais comment est-ce possible? Comment une espèce biologique peut-elle avoir une telle spécificité, apparemment non biologique et même anti-biologique?

L'anthropologie philosophique allemande avait déjà achoppé sur cette difficulté et abouti à cette conclusion que l'homme est une « créature lacunaire », selon une expression de Herder reprise par Gehlen (Charlot, 2020). Ce que disait aussi le mythe de Prométhée : lors de la distribution des qualités naturelles aux différentes espèces animales, le sac était vide quand vint le tour de l'homme. De telles réponses définissent l'être humain par ce qui lui manque pour être un animal comme les autres. Mais comment comprendre ce qu'il est sans évoquer, comme le fait Eccles, « un miracle à tout jamais au-delà des possibilités d'explication de la science » (Eccles, 1994, p. 315)¹¹? Comment comprendre, en particulier, ce qui nous occupe ici : la longue éducation de l'être humain et son rapport spécifique au savoir?

Le point de vue scientifique, celui de la paléanthropologie, doit surmonter la même difficulté. Les paléanthropologues dépensent beaucoup d'énergie et de science pour nier les prétentions à un propre de l'Homme, mais soulignent, en conclusion, ses spécificités (Charlot, 2020). Non, ce n'est pas le seul à utiliser des outils, mais c'est le seul à les employer pour fabriquer d'autres outils. Non, il n'est pas le seul bipède, mais lui seul peut se tenir immobile ou courir rapidement et longuement sur ses deux pattes arrières. Non, il n'est pas le seul à utiliser des signes pour communiquer avec d'autres membres de son espèce, mais son langage présente des caractéristiques incomparables. On aboutit toujours à la même conclusion : l'homme est une espèce biologique aux caractéristiques très spéciales.

L'énorme avantage de la paléanthropologie est de chercher à comprendre, par des méthodes scientifiques, comment une telle espèce est advenue. Cette espèce est, et demeure, biologique : elle pourrait être détruite ou décimée, en peu de temps, par un virus. Mais elle invente une ingénierie génétique et des vaccins antivirus. Comment l'évolution a-t-elle pu produire cette étrange espèce que nous sommes, Sapiens¹²? Si l'on veut comprendre les rapports de cette espèce au monde, à soi-même et au savoir, c'est à cette question qu'il faut s'attacher et non à la quête d'une mystérieuse essence intemporelle de l'Homme. Sapiens est le résultat d'une évolution, d'une histoire et c'est cette histoire qui permet de comprendre ce qu'il est et comment il fonctionne.

Le point de départ est évidemment le Big Bang, naissance de l'univers et du temps, il y a un peu moins de 14 milliards d'années, puis la planète Terre se forme, il y a 4,5 milliards d'années, puis la vie apparaît, il y a 3,8 milliards d'années. Mais l'histoire particulière du genre humain commence il y a très peu de temps, environ 7 millions d'années, quand divergent peu à peu, à partir d'un ancêtre commun, ce qui deviendra chimpanzé et ce qui sera le genre *Homo*. Nous avons appris à l'école ce qui s'est passé ensuite : les australopithèques, *Homo habilis*, *Homo erectus*, Neandertal et Sapiens. Mais il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas d'une succession linéaire, une espèce donnant naissance à l'autre et disparaissant, mais d'une évolution buissonnante, selon le terme souvent employé par les chercheurs : tout au long de l'évolution, jusqu'à il y a peu, vivent sur notre planète, au même moment, plusieurs espèces ou sous-espèces humaines. Sapiens lui-même a coexisté pendant des dizaines de milliers d'années avec son plus proche cousin, Neandertal. Ils se sont rencontrés au Proche-Orient il y a 70 000 ans BP¹³, puis en Europe, entre 45 000 ans et 30 000 ans. Il est probable qu'ils ne vivaient pas dans les mêmes espaces, d'autant plus qu'il s'agit de petits groupes de 50 à 100 personnes, mais il y a eu entre eux des échanges culturels et sexuels: le génome d'une grande partie de la population humaine actuelle comporte 1 à 4%

¹¹ John Eccles est par ailleurs un grand scientifique, qui a reçu le prix Nobel de Médecine en 1964, pour ses travaux sur l'influx nerveux.

¹² Bien que le mot Sapiens soit d'origine latine, nous considérons qu'il s'est francisé (tout comme le mot Neandertal) et n'exige donc plus de caractères italiques.

¹³ *Before Present*, ce présent étant défini, par convention entre chercheurs, comme l'année 1950.

de gènes de Neandertal – et en Mélanésie, on a identifié des populations avec 6% de gènes Denisova, une espèce humaine qui a divergé de Neandertal. C'est seulement il y a 28 000 ans BP que les derniers Neandertal ont disparu, au sud de l'actuelle Espagne, et que Sapiens est devenu le seul humain sur Terre.

Nous sommes les effets non prévus, non voulus, non programmés, de cette longue histoire. Une histoire au cours de laquelle diverses espèces humaines sont apparues, ont existé et coexisté pendant des dizaines ou des centaines de milliers d'années, puis se sont éteintes alors que d'autres florissaient. Une histoire qui n'est pas celle d'une adaptation progressive et encore moins d'un progrès linéaire, mais une évolution qui combine de multiples processus : catastrophes planétaires, changements climatiques, mutations et dérives génétiques, goulots d'étranglement, migrations de populations, extinctions et apparitions d'espèces etc. (Charlot, 2020). L'Homme n'est pas une Idée, c'est une Aventure – une aventure unique et qui ne se répétera pas. En ce sens, il y a bien une "exception humaine", mais elle est *construite* au cours de l'évolution. Ce n'est pas une donnée première et originaire, une nature humaine, une essence humaine, effet d'une rupture ontologique entre nature et culture, entre l'homme et les autres espèces vivantes. D'ailleurs, comment cela pourrait-il être le cas, dès lors que « notre passé n'est pas le reflet d'une humanité mais bien de plusieurs » (Hublin, in Coppens et Picq, 2001, p. 415)? C'est l'évolution elle-même qui a produit Sapiens.

Cette évolution opère par continuité biologique et sauts qualitatifs : de longues périodes de lentes transformations suscitent des sauts, qui apparaissent relativement soudains. On peut penser que ce sont de tels sauts qualitatifs qui ont produit *Homo ergaster* (la forme africaine originaire d'*Homo robustus*), que certains considèrent comme le début du genre *Homo*, vers 1,8 ou 2 millions d'années, ainsi que l'ancêtre commun à Neandertal et Sapiens, il y a environ 500 000 ans et un Sapiens moderne qui nous ressemble beaucoup, il y a 40 000 / 30 000 ans. Parler de sauts qualitatifs n'est pas réintroduire sous une autre forme une mystérieuse rupture ontologique dans le cours de l'évolution, mais accepter une dialectique entre quantité et qualité bien établie par Hegel. La combinaison de mutations génétiques, aléatoires, peut produire des transformations qualitatives importantes. L'évolution qui a conduit à Sapiens peut être modélisée par une « double mosaïque » (Hombert et Lenclud, 2014, p. 19). Certaines transformations génétiques, d'abord aléatoires, se combinent peu à peu, de façon logique mais non nécessaire, en une mosaïque biologique, tandis que, parallèlement, d'une façon coordonnée ou non, adviennent des changements culturels qui dessinent une autre mosaïque; quand ces deux mosaïques, biologique et culturelle, convergent, s'assemblent¹⁴, se produit parfois un saut qualitatif, une nouvelle forme de l'humain, avec de nouveaux rapports au monde (Charlot, 2020).

Cette histoire n'obéit à aucun plan préétabli, c'est une aventure qui s'invente en même temps qu'elle advient, mais son analyse a posteriori montre que les espèces humaines ont émergé et prospéré en devenant de plus en plus indépendantes des conditions originaires, "naturelles"¹⁵, dans lesquelles vivait l'ancêtre que nous partageons avec les chimpanzés. Au long des espèces qui l'ont incarné, *Homo* est sorti de la forêt, de la savane, de l'Afrique, où il est né, et a construit des espaces radicalement nouveaux, y compris polaires ou urbains. Il a utilisé des outils non plus pour obtenir un avantage immédiat, comme savent le faire d'autres primates et certains oiseaux, mais pour forger d'autres outils. Il a inventé ce que les chercheurs appellent le signal découplé de sa référence, c'est-à-dire l'information hors de la présence de la chose évoquée, source du symbole. Au néolithique, avec l'agriculture et l'élevage, il est devenu producteur de ses conditions de vie et aujourd'hui, il est capable de manipuler sa génétique et, peut-être,

¹⁴ Par exemple, l'invention du feu (de la possibilité de produire volontairement le feu), événement culturel, permet de cuire les aliments, ce qui allégera beaucoup le travail de l'intestin, et l'énergie ainsi libérée aurait été disponible pour la croissance du volume du cerveau, déjà manifeste avant cette invention. Autre exemple: l'être humain naît avant terme (pour qu'il naisse avec le même niveau de développement que le petit chimpanzé, la grossesse de sa mère devrait être de 18 à 21 mois, et non de 9 mois) et cette néoténie (biologique) a pour effet (culturel) qu'une notable partie du temps de développement de son cerveau s'opère dans des interactions humaines.

¹⁵ "Nature", "naturel" sont des mots apparemment clairs, mais en fait ambigus, mystérieux et chargés d'idéologie, qu'il vaut mieux éviter d'employer quand on le peut.

d'exploser la planète elle-même. C'est en cela qu'il y a un propre de l'homme, une exception humaine, non par essence, mais par aventure : l'homme n'a pas été produit hors du cours de l'évolution, mais, dans ce cours même, il a créé des mondes nouveaux, géographiques, techniques, symboliques, imaginaires, virtuels etc. On peut argumenter longuement, comme le fait la paléanthropologie, pour montrer que la bipédie, l'outil et même le langage, la conscience et la morale ne sont pas des propres de l'homme, une chose est sûre : aucune autre espèce n'a créé l'équivalent du monde humain.

Ce qui dit ce que l'homme est, non par essence, mais par construction évolutive et historique en cours, c'est, d'une part, son génome et, d'autre part, le monde humain. Son génome est évidemment spécifique, par définition – une espèce n'est identifiable comme telle que si elle dispose d'un génome spécifique. L'autre figure de la spécificité humaine, c'est le monde humain, sédimentation des activités des générations antérieures, « synthèse objectivée de l'espèce » (Charlot, 2020, p.288)¹⁶.

Tous les principes fondamentaux d'une théorie du rapport au savoir s'éclairent à partir de cette définition de la double spécificité de l'homme – c'est-à-dire de la condition humaine.

2.2 Humanisation, socialisation et singularisation

Un génome ouvert, plastique, épigénétique comme disent les chercheurs, et un monde construit par l'espèce et à s'approprier par le petit qui y naît : tels sont les résultats de l'évolution dont Sapiens est issu. Ce qui articule ce génome et ce monde, c'est l'éducation. Comme on le sait à partir des cas d'"enfants sauvages", un petit d'homme, s'il n'est pas éduqué en milieu humain, ne parlera pas et ne sera même pas bipède : au-delà du génome, le propre de l'homme n'est pas une caractéristique dont chaque individu serait doté par le simple fait de naître dans l'espèce humaine, c'est ce que le genre *Homo* et l'espèce Sapiens ont produit au cours de leur histoire, qui a été sédimenté en monde humain et que chaque petit d'homme peut s'approprier, au moins partiellement, par l'éducation, au cours de son histoire singulière.

Certaines espèces sont presque intégralement programmées par leur constitution génétique, y compris quand elles montrent des comportements complexes et des formes élaborées de communication. C'est le cas, notamment, des abeilles et des fourmis. D'autres, en particulier chez les mammifères, ont besoin d'un apprentissage pour s'adapter à leur milieu. Plus les espèces sont "évoluées", ce qui, en fait, veut dire plus tard elles adviennent dans le cours de l'évolution, et plus long est le temps relatif de leur enfance, au cours duquel elles dépendent des adultes pour survivre et apprennent ce qui n'est pas complètement programmé génétiquement. La caractéristique spécifique du génome humain est de ne pas constituer une programmation des comportements utiles et nécessaires pour vivre dans le monde humain. Certes, l'homme reste un animal soumis aux conditions de base du maintien et de la reproduction de la vie, mais ces conditions elles-mêmes sont l'objet d'un investissement culturel : l'être humain doit manger, mais fait parfois grève de la faim, il doit boire, mais ne boit pas toujours de l'eau et, si elle veut, la femme peut aujourd'hui faire l'économie d'une relation sexuelle pour avoir un enfant. Sapiens ne vit plus dans le milieu biologique originaire où est apparu *Homo*, mais dans un monde construit par l'espèce à travers de multiples médiations sociales, techniques et symboliques. Pour pouvoir entrer dans ce monde humain et l'habiter, le petit d'homme doit se l'approprier. Son génome lui permet de le faire, car l'homme est programmé pour apprendre¹⁷. Mais il reste à le faire, à apprendre, à s'éduquer.

¹⁶ Cette définition de la spécificité humaine comme monde pourrait être rapprochée de la VI^{ème} thèse de Marx sur Feuerbach : « L'essence de l'homme n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Dans sa réalité, elle est l'ensemble des rapports sociaux ». C'est sur cette VI^{ème} thèse que Sève s'appuie pour soutenir qu'il existe une anthropologie chez Marx (Sève, 2008).

¹⁷ Ce n'est là, il est important de le rappeler, qu'une façon de parler. Personne n'a *programmé* l'homme et l'évolution ne *fait* rien. Le génome est le résultat des multiples processus, y compris aléatoires, synthétisés sous le nom d'"évolution", qui ont abouti à Sapiens, sans que personne ne l'ait voulu ou prévu. Mais les processus physiques,

Le petit d'homme naît *hominisé*, de par son génome, mais c'est par l'éducation qu'il *s'humanise*. En effet, l'humanité n'est pas une nature présente en lui à la naissance, mais ce que les espèces *Homo* ont produit au long du temps et c'est en s'appropriant ce monde que le petit génétiquement hominisé s'humanise. Par condition humaine, le monde est toujours à conquérir, à inventer, de sorte que l'humanité elle-même n'est pas donnée une fois pour toutes, elle est à construire, dans un processus qui n'est jamais achevé et qui, par définition, n'est pas achevable.

Mon humanité est celle d'un monde que je m'approprie par l'éducation : l'éducation est un processus d'humanisation. Cette appropriation exige, impérativement, deux conditions. Premièrement, un être hominisé : un nouveau-né chimpanzé, adopté par un couple et élevé de la même manière que son bébé humain, ne s'humanise pas. La deuxième condition est la médiation par d'autres humains; privé de cette médiation, "l'enfant sauvage" ne s'humanise pas, lui non plus. L'homme n'est pas le seul animal social, ni même le seul culturel, mais c'est le seul qui entre dans un monde comportant autant de médiations historiquement construites par ceux qui l'ont précédé, y compris des médiations par symboles. Aussi, l'autre, comme individu, comme fonction sociale ou comme institution, est-il pour lui une condition radicale de survie et d'accès à la forme socio-historique de l'espèce. Le monde auquel vient le nouveau-né se présente sous des formes locales, socio-historiquement construites en cet endroit et en ce temps, à travers de multiples médiations, culturelles, techniques, symboliques. L'homme, en tant qu'espèce, est universel, mais cet universel existe toujours sous des formes sociales et culturelles particulières. L'humanisation requiert l'appropriation de ces formes locales et de ces médiations, donc leur transmission par les adultes, en un mode ou en un autre – y compris la construction de ces cadres sociaux de perception et d'interprétation que Bourdieu, à la suite de Saint Thomas d'Aquin, nomme des *habitus*. Ces formes locales, il ne faut pas l'oublier, sont porteuses d'inégalités, parfois profondes, et celles-ci impriment leur marque sur le processus d'humanisation-socialisation.

Humanisation et socialisation, l'éducation est également singularisation-subjectivation. L'accès à une position humaine partagée avec d'autres et à une conscience réflexive, c'est-à-dire l'humanisation, est l'effet d'une histoire. Et le temps, inévitablement, crée de la différence, singularise, qu'il s'agisse d'une planète, d'une civilisation, d'une culture, d'une société ou d'un être humain. Chez l'homme, cette singularisation est beaucoup plus qu'une individuation, c'est une construction de soi comme sujet. Il faudrait ici de longues pages, et beaucoup de compétence psychanalytique, pour l'expliquer et nous nous contenterons donc de la base : l'homme se construit comme sujet dans une forme de relation à l'autre que l'on n'observe pas en d'autres espèces. Il faudrait ici évoquer Wallon et son idée que chacun porte en soi le fantôme d'autrui, Rimbaud et son fameux « Je est un autre » que Lacan aime à citer, le stade du miroir de Wallon et Lacan, ce moment où je me perçois comme un autre, dans ma totalité et mon unité, mais aussi Vygotski et Bakhtine et l'idée que la pensée est une façon de se parler à soi-même d'abord mise en oeuvre dans la communication avec autrui (Charlot, 1997). Je suis l'effet de ce que d'autres ont pensé, inventé, expérimenté avant moi, mais aussi de toutes les expériences que j'ai vécues au cours de mon histoire, y compris les micro-expériences de la vie quotidienne, et mon histoire est à nulle autre pareille, même si j'ai un jumeau, car nul ne peut occuper le même lieu spatio-temporal que moi et, donc, vivre exactement la même chose. Je suis libre non pas parce que j'échappe à toute détermination, idée qui n'aurait aucun sens, mais lorsque je peux être moi-même, tel que je me suis construit, à la fois social et singulier, à travers des myriades de mini-déterminations que je suis seul à avoir connues, y compris dans mon milieu social.

S'humaniser, se socialiser, se construire comme sujet singulier : il s'agit en fait d'un seul et même mouvement, appréhendé de trois points de vue différents. On peut exprimer la même idée sous une autre forme : chez l'être humain, le rapport au monde est aussi, et indissociablement, rapport aux autres et rapport à soi-même.

chimiques, biologiques et même culturels sont régis par certaines logiques, qui, a posteriori, semblent parfois avoir été voulues et programmées.

2.3 Rapport au monde, rapport aux autres et rapport à soi-même

Parce que le monde n'est pas pour l'homme un habitat qu'il pourrait occuper à partir de ses seules dispositions génétiques, éventuellement complétées par quelques apprentissages instrumentaux et sociaux assez simples, le rapport de l'homme au monde n'est pas aussi immédiat que celui des autres animaux. Certes, il est toujours un peu abusif de parler *des animaux*, en général, comme si l'araignée, le cheval et le chimpanzé constituaient une seule catégorie, de laquelle se distinguerait l'homme. De plus, nos animaux domestiques, chien, chat, cheval, perroquet et quelques autres, sont quelque peu humanisés, de par notre vie commune. En outre, quelques situations hors de l'ordinaire nous permettent de vivre un rapport immédiat au monde, une sorte d'équivalent humain du rapport dominant chez l'animal : par exemple le coup de foudre amoureux, le choc esthétique ou le sentiment de "déjà vu" qui nous assaille soudain en un certain lieu. Mais n'en demeure pas moins la spécificité radicale de l'homme : entrer dans un monde construit par les générations précédentes, en s'appropriant de multiples médiations. Notre rapport ordinaire au monde passe par un rapport aux autres, indispensables pour dominer les médiations techniques et symboliques qu'exige la vie dans le monde humain et pour nous construire nous-mêmes, au quotidien. Pour l'homme, le rapport au monde est toujours, aussi, un rapport aux autres et à soi-même.

Parce que, de par sa condition même, le monde ne lui est plus donné dans une évidence immédiate, l'homme doit affronter la redoutable question du sens. Pour lui, la vie, le monde, les autres et lui-même sont un problème, car leur sens n'est pas génétiquement pré-défini. « L'homme ne peut pas être dans l'évidence propre aux étants extra-humains; il doit *accomplir, porter* sa vie, en "venir à bout", "s'expliquer avec elle" » (Patočka, 1999, p. 157 – souligné dans le texte). Participer au mouvement du monde, tenter de *devenir quelqu'un*, selon l'expression si révélatrice souvent employée par les jeunes, apprendre, à quoi bon? La question du sens est l'horizon permanent des rapports au monde, aux autres et à soi-même, y compris quand on apprend.

Humanisation, socialisation, singularisation : ainsi, l'éducation est définie par ce qu'elle produit. Rapport au monde, aux autres et à soi-même : ainsi, sont soulignés les référents implicites de toute forme d'éducation. Reste à préciser en quoi elle consiste, quelles opérations et activités elle met en oeuvre.

2.4 L'éducation comme régulation dialectique entre désir et norme

L'entrée dans un monde humain exige une forme spécifique de régulation du désir. L'homme n'est pas le seul vivant qui doit apprendre à vivre avec d'autres membres de son espèce. Les jeunes de nombreuses espèces sont soumis à des régulations collectives de leurs pulsions instinctives; le petit gorille qui désafie le mâle dominant apprend vite ce qu'il en coûte. Ces régulations sont sociales, en tant qu'imposées par le groupe, et même culturelles, quand leur forme n'est pas semblable dans tous les groupes de l'espèce. Mais, chez Sapiens et peut-être dans certaines espèces humaines antérieures, cette régulation présente deux caractéristiques, fondamentales.

Premièrement, elle est fort complexe car l'homme n'a pas seulement des nécessités et des pulsions, il a des *désirs*. L'homme n'est pas donné, défini, achevé : son génome lui ouvre des possibilités qui restent à réaliser et son monde est constamment en mouvement. Il doit construire son humanité, mais toujours il pourrait être plus et autre que ce qu'il est, de sorte que cette quête de soi n'est jamais achevée et n'est pas achevable. Il ne coïncide avec lui-même et avec son monde qu'en des moments d'équilibre instable, qu'il nomme bonheur, ou dans des instants d'intensité ou d'extase, éclairs du temps qui trouent la vie ordinaire. Par situation anthropologique, l'être humain se vit donc comme

incomplet, inachevé, il lui manque toujours quelque chose, qu'il désire (Lacan, 1966)¹⁸. Apparemment, l'objet du désir est défini, c'est un autre être humain, l'argent, le pouvoir etc., mais ce désir

¹⁸ Il faudrait évoquer ici, de nouveau, une grande partie de la psychanalyse et de ses débats.

ne sera jamais pleinement satisfait, toujours celui qui désire en veut plus : plus de passion, plus d'argent, plus de pouvoir, plus de victoires de son équipe de football etc. En fait, l'objet réel de son désir est hors d'atteinte : jouir, enfin, de l'humanité dans une forme pleine, achevée, bien fermée sur elle-même. C'est un désir de soi, un désir de l'autre au sens subjectif (désirer l'autre) et objectif (désirer que l'autre me désire), un désir de fusion avec l'autre et avec soi-même, pour mettre fin à la tension, à l'indéfinition et à l'angoisse qu'elles entretiennent. Paradoxalement, si je pouvais obtenir vraiment ce que je désire, complètement et pour toujours, j'aurais clos le monde et me serais anéanti en tant qu'être humain désirant; je serais sorti de la condition humaine.

Parce que l'objet réel du désir n'est, en fait, pas nommable, Lacan le désigne comme objet *a* (*objet petit a*) (Lacan, 1966). Le sujet, toujours en quête de cet *objet petit a* qui résoudrait définitivement son mal-être, investit des objets, de façon plus ou moins intense, pour en assumer la fonction comme objets de désir. Ce peut être le partenaire amoureux, l'argent, le pouvoir etc. Et ce peut être le savoir. C'est cela que signifie *aimer* une matière parce qu'on *aime* le professeur, ou trouver le cours *intéressant* : investir un contenu intellectuel comme objet de désir, comme forme possible de l'objet *petit a*. Seul apprend qui se mobilise et seul se mobilise qui est porté par un désir : faire plaisir à ses parents, passer dans la classe suivante, comprendre, se prouver qu'on est intelligent etc. Le désir peut prendre diverses formes, mais il faut toujours qu'il y en ait un, fort ou chétif, pour que se produise une mobilisation pour apprendre. Comme tous les autres désirs, il est pris dans un réseau complexe, à la fois social et singulier, conscient et inconscient, de rapports au monde, aux autres et à soi-même. Apprendre, c'est toujours entrer dans de tels rapports – qui peuvent engendrer du plaisir ou de la souffrance, de l'amour de soi ou du mépris de soi, de l'enthousiasme ou de la révolte.

La régulation du désir humain présente une seconde spécificité : elle procède souvent par intériorisation de normes. Chez l'animal, la pulsion est régulée par la disponibilité des ressources nécessaires pour la satisfaire et par les effets objectifs agréables ou désagréables que provoque sa tentative de satisfaction : plaisir ou coups, morsures, rejet par le groupe. L'être humain connaît lui aussi ces modes de régulation, en particulier la dépendance du désir vis-à-vis des ressources économiques, mais s'y ajoute un phénomène spécifique : l'intériorisation de normes. La pédagogie, quelle que soit sa forme, "traditionnelle" ou "nouvelle", est, fondamentalement, une proposition théorique et pratique de régulation dialectique entre Désir et Norme (Charlot, 2020). Il s'agit vraiment d'une dialectique, au sens hégélien du terme, c'est-à-dire d'une relation entre deux contraires qui s'impliquent l'un l'autre : il n'y a de désir que lorsque tout n'est pas possible, qu'il y a une limite, une norme (sinon, il y a folie) et la norme ne fonctionne que si, d'une quelconque manière, elle est elle-même désirable.

Lorsque, dans un bilan de savoir, on demande aux jeunes ce qu'ils ont appris depuis qu'ils sont nés, leurs réponses, spontanées, évoquent avant tout des apprentissages affectifs, relationnels, liés au développement personnel : ils ont appris l'amour, l'amitié, le respect, l'autonomie, à se défendre, à "ne pas" (transgresser), à connaître la vie et les gens etc. (Charlot, Bautier, Rochex, 1992; Charlot, 1999). Ce résultat est général, impressionnant, vérifié en des pays et des cultures différentes : toujours, ces apprentissages sont beaucoup plus évoqués que ceux qui renvoient à une activité intellectuelle ou scolaire. Pour l'être humain, le plus urgent et le plus important, c'est d'entrer dans les rapports aux autres et à soi-même qui humanisent et socialisent – d'abord avec ses parents et dans sa famille, puis dans un cadre social plus ouvert.

2.5 Rapport épistémique, social et identitaire

Outre la régulation du désir par la norme, qui renvoie à ce que l'on désigne comme *éducation*, l'entrée et la vie dans un monde humain requièrent un ensemble d'activités que l'on peut regrouper sous le terme *apprendre*. Apprendre, c'est s'approprier de l'humain. Mais il y a bien des figures de l'apprendre, diverses. Apprendre, c'est faire quoi, entrer dans quels rapports épistémiques au monde?

Parfois, c'est donner une forme spécifiquement humaine à ce qui a été génétiquement programmé. Ainsi, par hominisation, on marche à un an, on parle à deux ans et on entre dans l'adolescence vers douze ans, mais encore faut-il, par humanisation, apprendre à marcher sur deux jambes, à parler la langue de son milieu de vie et à être amoureux.

Apprendre, c'est entrer et vivre dans un monde partagé avec d'autres et se construire soi-même, se vouloir. Donc, c'est aussi hériter et élaborer des cadres d'interprétation du monde, intérioriser des normes, réguler ses désirs, construire des formes relationnelles et affectives intersubjectives et subjectives.

Apprendre, c'est également s'approprier des formes pratiques de l'agir et du devenir humain, ces gestes et techniques utiles et parfois nécessaires pour vivre dans un monde humain : pêcher, nouer ses lacets, allumer un feu ou un fourneau, conduire une moissonneuse-batteuse etc.

Apprendre, enfin, c'est s'approprier une dimension spécifique de l'espèce humaine, rendue possible par un saut qualitatif considérable lors de l'évolution : le symbolique. Parce qu'il a appris à évoquer des objets absents, ou imaginaires, et à traiter les signes qui les désignent, l'homme peut construire et transmettre des savoirs-langages, des récits, des rêves, des projets, des promesses, des proverbes, des théorèmes, des systèmes etc. Il peut aussi se prendre lui-même pour objet, se penser et se parler comme un autre, dans un rapport réflexif à soi-même qui est un effet de l'évolution¹⁹, mais un effet qui a profondément transformé le cours ordinaire de celle-ci.

Apprendre, c'est toujours apprendre quelque chose et, pour l'apprendre, il faut entrer dans le rapport épistémique qui le permet – et qui n'est pas le même pour apprendre à nager, à mentir, la poésie ou les mathématiques. Mais apprendre est toujours plus qu'acquérir un geste, un comportement, un savoir, c'est entrer dans un monde partagé avec d'autres, dans une situation socio-historique particulière et en y occupant une certaine place et, par son histoire, s'y construire comme exemplaire singulier de l'humain. Aussi ce rapport épistémique est-il toujours, également, un rapport social et identitaire. Apprendre, c'est apprendre sous une forme particulière, dans un rapport *épistémique* (c'est faire quoi?). Apprendre, c'est partager le monde avec d'autres, dans un rapport *social* (c'est partager le monde avec qui, en quelles positions réciproques?). Apprendre, c'est se construire soi-même, se vouloir, se protéger et s'inventer, dans un rapport *identitaire* (c'est construire qui?). Donc, le rapport à l'apprendre – et le rapport au savoir, forme particulière de l'apprendre – est toujours, à la fois, épistémique, social et identitaire.

Le monde n'est pas donné à l'homme, il est possible de par son génome et il est proposé au nouveau-né, mais celui-ci devra entrer dans ce monde et se l'approprier. Quel type de rapport, humain, social et singulier, un sujet entretient-il avec ce monde, avec la place qu'il y occupe, avec l'histoire qu'il y vit? C'est la question-base, la question générale, celle du rapport à l'apprendre. La question est générale, mais la réponse doit être déterminée : quels rapports épistémiques, quels rapports identitaires, quels rapports sociaux et comment s'articulent-ils? Ce qui ouvrira d'autres questions précises : quels rapports au temps, quels rapports au langage et aux diverses formes de communication, d'action, d'occupation du monde? Quelles activités et quels objets de l'apprendre et du savoir – donc, aussi, quels rapports aux savoirs, au pluriel? Dans quels rapports à l'apprendre et au savoir les sociétés humaines se construisent-elles, fonctionnent-elles, se pensent-elles? Sous quelles formes les sujets humains s'humanisent-ils, se socialisent-ils et se singularisent-ils, dans les divers modes d'un triple processus indissociable que l'on nomme *éducation* ?

Jusqu'à présent, la théorie du rapport au savoir a reposé sur quelques principes fondamentaux. Dotée de fondements anthropologiques et d'un programme de recherche, peut-être méritera-t-elle vraiment d'être considérée comme un paradigme pour la recherche en éducation.

¹⁹ Après quatre ans d'apprentissage, Washoe, chimpanzé adoptée à l'âge de huit mois par un couple de psychologues et qui maîtrise plus de cent signes du langage américain des signes, est capable de classer dans deux groupes différents des photographies de singes et d'humains, mais elle se classe elle-même parmi les humains (Charlot, 2020). On pourrait peut-être interpréter (avec prudence...) cette forme d'auto-humanisation comme l'ébauche d'une conscience de soi. Celle-ci est à coup sûr une spécificité humaine, une "exception", mais elle n'est pas donnée d'emblée, elle est construite au cours de l'évolution, en continu et avec des sauts qualitatifs.

Références

- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Élaborations théoriques et cliniques. Paris : éditions universitaires.
- Bkouche, R., Charlot, B., Rouche, N. (1991). *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1966). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Broitman, C., Charlot, B. (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación matemática*, 26(3), pp. 7-35.
- 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*. Tese de Doutorado em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil.
- Chabchoub, A. (dir.) (2000). *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*. Sfax, Tunisie : Faculté des Sciences.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire*. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização*. Questões para a educação hoje. Porto Alegre : Artmed.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo : Cortez.
- Charlot, B. (2020). *Éducation ou barbarie*. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine. Paris : Economica-Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É, Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartrain, Jean-Louis, Caillot, Michel. (1999). *Apprentissages scientifiques et rapports aux savoirs : le cas du volcanisme au CM2*. Actes des 1^{ères} rencontres de l'ARDIST, ARDIST et ENS de Cachan.
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir*. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. IREM d'Aix-Marseille.

Coppens, Y., Picq, P. (dir.) (2001). *Aux origines de l'humanité*. Vol. 1. De l'apparition de la vie à l'homme moderne. Paris : Fayard.

Eccles, J. (1994). *Évolution du cerveau et création de la conscience*. Paris : Flammarion.

Hombert, J.-M., Lenclud, G. (2014). *Comment le langage est venu à l'homme*. Paris : Fayard.

Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.

Patočka, J. (1999). *Essais hérétiques sur la philosophie de l'histoire*. Paris : Verdier.

Schaeffer, J.-M. (2007). *La fin de l'exception humaine*. Paris : Gallimard.

Sève, L. (2008). *Penser avec Marx aujourd'hui*. Tome II. « L'homme »? Paris : La Dispute.

Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F., Vincent, V. (org.) (2018). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant*. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Vercellino, S. (2019). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Cordoba (Argentina).

Vincent, V., Carnus, M.-F. (org.). (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques : le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*. Université de Genève. Thèse.

À propos de l'auteur

BERNARD CHARLOT

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-4238>

Professeur Émérite de Sciences de l'éducation de l'Université Paris 8. Professeur à l'Université Fédérale de Sergipe, Brésil.

bernard.charlot@terra.com.br