F. Hatchuel. *Savoir, apprendre, transmettre*

Paris : Éd. La Découverte

Nicole Baudouin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/444>

DOI : 10.4000/osp.444

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2005

Pagination : 527-528

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Nicole Baudouin, « F. Hatchuel. *Savoir, apprendre, transmettre* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/4 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/444> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.444>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Tous droits réservés

F. Hatchuel. *Savoir, apprendre, transmettre*

Paris : Éd. La Découverte

Nicole Baudouin

RÉFÉRENCE

Paris : Éd. La Découverte

- 1 Que représente pour chacun le savoir ? Tel pourrait être résumé le propos de F. Hatchuel dans ce livre composé de huit chapitres qui chacun rend en quelque sorte hommage aux membres d'une équipe de recherche engagés dans un travail clinique à orientation psychanalytique. L'auteur nous avertit d'entrée de jeu que c'est la complexité d'une écriture plurielle qui a conduit l'équipe « Savoirs et rapport au savoir » à lui confier la rédaction du livre qui se veut une synthèse de ses travaux. Une synthèse n'en est pas moins marquée par la subjectivité de celle qui, au final, écrit quand bien même elle a travaillé à partir de textes déjà existants. Tout comme le récit d'une histoire lui donne un sens après coup, la réécriture fait émerger après coup ce qui était peut-être insu lors de la première écriture, dégageant ainsi un sens nouveau.
- 2 Les trois premiers chapitres présentent le cadre théorique dans lequel s'inscrivent les recherches menées sur le rapport au savoir, rapport dont il nous est dit d'emblée qu'il est objet de fantasmes, lieu de désirs inconscients, traversé de conflits qui nous échappent. La psychanalyse à laquelle il est largement fait référence est convoquée en tant qu'outil théorique, qui peut aider à comprendre certains phénomènes ; mais elle fonde aussi la démarche clinique à l'œuvre dans les recherches présentées, au sens où elles procèdent d'analyse de cas pris dans leur singularité, en même temps qu'elles imposent au chercheur d'élucider son propre rapport à l'objet de son étude. L'auteure reprend dans un premier temps un travail de J. Beillerot analysant la notion de « rapport au savoir » pour la différencier de celle de relation au savoir. Le rapport au savoir est compris comme une entité autonome et non comme « rapport d'un sujet et

d'un savoir précis ». Cette notion, dont l'origine reviendrait à Lacan, s'est trouvée reprise dans les années 70 par des philosophes, des sociologues mais aussi des spécialistes des sciences de l'éducation ; pour tous la question du rapport au savoir s'inscrit dans la réalité sociale. Le lien du savoir au pouvoir se décline de différentes façons, aussi bien sur le versant de l'émancipation que sur celui de la soumission à l'autorité. Mais le savoir est aussi partie prenante d'une expérience de vie au sens où apprendre, et donc accéder au savoir, expose au risque d'une atteinte à l'identité ; risque fantasmatique de perdre sa place de petit en entamant cette démarche d'émancipation qu'est l'acte d'apprendre. La problématique du savoir et de l'apprentissage met en question celle de la dépendance aux images parentales et à l'image de soi petit ou devenant grand. Car, et c'est encore à J. Beillerot que l'auteure se réfère pour préciser « la dimension active et dynamique du sujet dans la constitution de son rapport au savoir », la part essentielle qu'y prend le désir. Freud lui-même ne parlait-il pas de pulsion de savoir en lien avec la curiosité sexuelle ? Cette pulsion s'enracine dans un désir d'autonomie et comporte une part d'agressivité avec laquelle il s'agira de composer. Pour comprendre ce qui se joue dans l'appropriation du savoir, c'est à Bion qu'il est fait référence ; la théorisation qu'il fait concernant le traitement des émotions permet de comprendre que la violence des émotions peuvent barrer la possibilité d'apprendre. Le travail du psychopédagogue engagé auprès de jeunes en difficulté d'apprendre, consiste alors à donner les moyens de supporter de penser même brièvement en utilisant des mythes et récits fondateurs. « Car le savoir n'est pas qu'une affaire privée, se jouant entre l'enfant et son entourage immédiat », mais élaboration d'un savoir commun, affaire de socialisation, inscription d'un sujet dans une réalité sociale.

- 3 Ces trois premiers chapitres tissent la toile de fond qui va prendre différentes couleurs au fil des situations cliniques exposées dans les pages suivantes. La construction du rapport au savoir de chacun dans sa famille fait l'objet du chapitre 4. Les récits d'Eugénie, élève de sixième, et de Magalie, élève de quatrième, montrent combien les projets conscients et inconscients des parents, leurs peurs mais aussi celles des enfants, imposent à ces derniers de se frayer un chemin semé d'embûches pour accéder au savoir. Le savoir en effet « se place au cœur des dynamiques familiales », lesquelles sont elles-mêmes inscrites dans un contexte social et historique, qui, selon qu'on est homme ou femme par exemple, facilitera ou non l'accès au savoir comme il est dit dans le chapitre 5. Le savoir peut être lieu d'exclusion comme le rapporte N. Mosconi au sujet des femmes, « exclusion de l'espace du savoir... qui va de pair avec leur exclusion de l'espace politique ». L'exclusion du savoir prend d'ailleurs une forme explicite ou implicite, celle-ci se manifestant particulièrement dans la fausse mixité du système scolaire ; de même les pratiques d'enseignement sont-elles sélectives. En effet, ce qui accentue encore l'inégalité devant le savoir, c'est la différence de traitement des filles et des garçons dans la classe par rapport au savoir. N. Mosconi et J. Loubet-Verdier ont montré que les filles sont invitées par les enseignants à « rappeler, redire » alors qu'on demande aux garçons de « réfléchir, penser ». F. Hatchuel de conclure : « l'interdit qui résiste le plus fortement est l'interdit de *création* de savoir. Les femmes peuvent à la rigueur apprendre, mais ce que les hommes ont produit ». C'est dire que le rapport des femmes au savoir est un rapport de « dominé ». C'est ce que nous révèle l'étude de l'autobiographie de S. de Beauvoir, présentée au chapitre 6. Jeune fille, S. de Beauvoir ne se serait autorisée à la création qu'en s'appuyant sur les paroles de son père qui lui attribuaient un cerveau d'homme. L'identification à la figure du père mais aussi la

rupture avec les idéaux maternels, furent les mécanismes inconscients qui semblent avoir participé à la construction de son rapport au savoir si l'on en croit N. Mosconi que l'auteure cite dans cette partie du livre. Dans ce même chapitre, une deuxième étude autobiographique – celle de C. Rogers – permet, elle, de conforter F. Hatchuel dans ce postulat hérité de Freud que « le savoir est une défense, construite par l'individu pour répondre aux questions qui l'angoissent ».

- 4 Cet ouvrage serait incomplet s'il ne traitait de manière explicite du rapport au savoir des élèves mais aussi des enseignants puisqu'aussi bien l'école est un des lieux fondamentaux d'accès au savoir dans nos sociétés actuelles. La difficulté d'apprendre peut tarir le plaisir de savoir mais c'est aussi et peut-être surtout la représentation qu'on a du savoir et des moyens pour y accéder qui décideront du déroulement plus ou moins harmonieux de l'apprentissage. Les exemples d'élèves de lycées et d'écoles élémentaires du chapitre 7 illustrent une nouvelle fois ce que Winnicott a si bien montré : l'autonomie ne se gagne qu'avec l'aide d'autrui. Apprendre c'est gagner en autonomie sans craindre la rupture des liens, ce qui oblige les enseignants à porter une attention particulière à la façon dont ces liens sont établis, à trouver pourrait-on dire la bonne distance, ni trop proche, ni trop éloigné. Dès lors va se poser pour l'enseignant la question de la place à tenir en relation pédagogique, c'est l'objet du dernier chapitre de cet ouvrage. Il est fort à parier que cette place à tenir dépendra du propre rapport de l'enseignant au savoir, rapport qui du même coup va instituer un climat particulier dans la classe et que l'auteure appelle « climat transférentiel » tel que C. Blanchard-Laville a pu l'étudier dans différents ouvrages. Ainsi dit F. Hatchuel : « le savoir qu'il ou elle enseigne représente-t-il à ses yeux (de l'enseignant) un objet magique à vénérer, un privilège à conserver... une bonne nourriture à donner aux élèves ? autant de lignes de forces qui structurent la classe et auxquelles les élèves réagiront ». Il n'est qu'à lire ce qu'il en est pour Nadia dans sa façon d'investir l'apprentissage en fonction du regard de son professeur. Encore faut-il que ce professeur soit en mesure de saisir l'impact de son propre investissement sur la façon d'apprendre de ses élèves. Pour cela certains peuvent bénéficier de groupes de supervision qui leur permettent un travail psychique auquel la seule expérience ne peut se substituer. C'est ce que propose l'équipe à laquelle appartient F. Hatchuel, des groupes d'analyse des pratiques qui aident au travail d'élaboration sans laisser croire à des solutions miracles.
- 5 En conclusion, retenons quelques points qui nous ont semblé essentiels au fil de notre lecture. Notre rapport au savoir est traversé de fantasmes, que nous soyons en situation d'apprentissage ou de transmission. Il est conditionné par les dynamiques familiales mais aussi par le contexte social et historique. Le savoir a partie liée avec le pouvoir au point qu'il peut être lieu d'exclusion. Apprendre enfin c'est se risquer à l'autonomie sans craindre la rupture des liens.
- 6 Il nous reste à recommander ce livre à tous les enseignants et formateurs soucieux de la qualité de leur travail ; c'est un livre qui rassemble les travaux d'une équipe engagée dans une réflexion dont chacun peut bénéficier.