

RAPPORT AU SAVOIR : APPROCHE SOCIO-CLINIQUE

**Nicole MOSCONI (CREF, Centre de recherche éducation et formation, Paris-Ouest
Nanterre La Défense, Équipe genre et éducation)**

La notion de rapport au savoir est de plus en plus utilisée aujourd'hui dans les travaux de sciences de l'éducation, que ce soit dans le champ des apprentissages familiaux et scolaires ou dans le champ de la formation des adultes. Ces utilisations multiples ne contribuent pas forcément à la clarté et à la précision de la notion. Dans l'équipe « Savoirs et rapport au savoir », de Paris-Ouest-Nanterre, nous tentons, depuis les années 80, de théoriser cette notion de rapport au savoir et de la constituer comme concept de base pour comprendre les phénomènes éducatifs et formatifs. Ceci s'est fait en parallèle et parfois en débat avec l'équipe Escol à Paris 8 (Bautier, Charlot, Rochex). Notre équipe « Savoirs et Rapport au Savoir » a été fondée par Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et moi-même. Dans cette équipe de recherche, je développe un axe de recherche qui consiste à poser la question des relations entre rapport au savoir et rapports sociaux de sexe.

En 1989, cette équipe a publié *Savoir et rapport au savoir* aux éditions universitaires, puis en 1996 « *Pour une clinique du rapport au savoir* »¹, chez l'Harmattan et enfin en 2000 *Formes et formations du rapport au savoir* chez l'Harmattan. Dans chacun des trois livres, la première partie tentait de présenter quelques éléments de théorisation, dans la ligne du premier texte fondateur de Jacky Beillerot, inclus dans le premier volume collectif de l'équipe². Et les autres parties exposaient des recherches empiriques faites à partir de ceux-ci.

Je partirai des questions fondatrices à partir desquelles nos recherches se sont structurées : que représentent le savoir et les savoirs dans différentes sociétés et époques historiques ? Qui les produit, qui les transmet, qui les reçoit ? Mais aussi que représentent-ils pour chacun et chacune d'entre nous, quand nous apprenons, transmettons ou produisons un savoir ? À quoi correspondent en termes de ressentis et d'idées, les faits de savoir, de croire savoir ou ne pas savoir, de vouloir apprendre, d'essayer d'apprendre ou de refuser d'apprendre ? Ces questions indiquent bien notre orientation., où nous essayons de tenir à la fois une approche

¹ Jacky BEILLEROT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Nicole MOSCONI (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

² Jacky BEILLEROT (ed.) (1992), *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Éd. Universitaires, p.165-202.

socio-historique et une approche clinique d'inspiration psychanalytique, d'où le terme que nous lui donnons : approche socio-clinique.

Dans cet exposé, je voudrais développer notre conception du rapport au savoir, de sa genèse et de ses transformations. Je dirai quelques mots de l'origine de la notion ; puis je développerai deux points le cadre du rapport et savoir : une grammaire sociale ; le rapport au savoir comme disposition intime.

I - LE RAPPORT AU SAVOIR : ENTRE PSYCHANALYSE ET SOCIOLOGIE.

La généalogie de la notion (Beillerot et al.1989) nous renvoie à deux sources : une source psychanalytique ; Lacan, entre autres, a été un des premiers à faire usage de cette notion, puis d'autres dont Piera Aulagnier ; une source sociologique : Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction* (1970) parlent de « rapport au langage et au savoir » ; puis la notion a été utilisée dans les années 70 par des sociologues travaillant dans le secteur de la formation des adultes, d'abord à l'INFA-CUCES de Nancy, en particulier par Marcel Lesne (*Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, 1977). C'est en référence à cette double filiation psychanalytique et sociologique que s'est fondée notre Équipe de recherche.

Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, coordonné par Philippe Champy et Christiane Étévé, chez Nathan, en 1997, Jacky Beillerot a proposé cette définition du rapport au savoir : « 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 ». Cette définition met l'accent sur les dimensions actives et créatives du sujet, dans la constitution de son rapport au savoir qui s'élabore tout au long de la vie. Il ne s'agit pas de définir des caractéristiques données et stables d'un sujet cognitif, mais de comprendre comment l'individu va pouvoir, tout en forgeant sa personnalité, constituer sa manière propre de se rapporter aux savoirs existants pour produire, en fonction de ceux-ci, sa propre façon de comprendre le monde et d'agir sur lui. C'est un processus créateur « qui fait de tout sujet un auteur de savoir ».

Le rapport au savoir d'un sujet est une sorte de condensé de son histoire familiale mais aussi de son histoire sociale. Il a une dimension consciente mais aussi une dimension inconsciente, imaginaire et fantasmatique. C'est cette dimension inconsciente qui nous interdit

d'adopter un point de vue purement sociologique sur le rapport au savoir. Jacky Beillerot souligne cette double dimension sociale et psychique : le rapport au savoir comme une « disposition intime » qui se constitue dans le cadre d'une « grammaire sociale » (Jacky Beillerot, 1989). Dimension sociale d'abord : les savoirs sont essentiellement des réalités sociales.

II LE CADRE DU RAPPORT AU SAVOIR : UNE GRAMMAIRE SOCIALE

Grammaire sociale : ce sont les divers codes qui régissent les savoirs dans une société donnée. Chaque société institue des « faire sociaux » (Castoriadis, 1975) spécifiques (c'est-à-dire des pratiques techniques et économiques et des activités sociales visant les autres humains) qui impliquent des savoirs spécifiques. En instituant ses différents modes de faire les sociétés instituent aussi les modes de savoirs qui les accompagnent. Le savoir qui accompagne des pratiques religieuses n'est pas de même nature que le savoir qui accompagne des pratiques techniques dans une économie capitaliste. Chaque société institue donc en rapport avec ses activités les savoirs qu'elle considère comme valides.

Une société produit les savoirs propres à son époque, comme manière adéquate de se représenter le réel ou de l'élucider et elles créent les critères de ce qui est savoir et non-savoir, vérité et fausseté. Tout comme elles instituent des modes de savoir différents, les sociétés organisent des modes de production de savoir différents, avec leurs règles propres et leurs institutions spécifiques (l'université, l'Académie ou le laboratoire) et des modes différents de transmission de ces savoirs. Castoriadis remarque que la forme scolaire de transmission est une forme moderne, adéquate à l'institution des savoirs rationnels puis scientifiques de l'époque moderne et contemporaine.

La grammaire sociale ne comporte pas seulement des règles de production des savoirs, mais aussi des règles qui définissent les producteurs de ces savoirs : qui est légitime à produire quels savoirs ? Et des règles aussi touchant à la question de la transmission de ces savoirs : quels savoirs transmettre et comment ? Quels en sont les destinataires légitimes ?

Une grammaire sociale en vient donc à opérer à la fois des divisions entre les savoirs : ceux qui sont légitimes et les autres et entre les sujets de savoir : ceux qui sont légitimes dans leur production, leur réception et les autres.

D'autre part, ces grammaires sociales ne définissent pas seulement des règles rationnelles mais sont aussi traversées par ce que Castoriadis appelle un « imaginaire social » (Castoriadis,

1975, 203), comme « structurant originaire » qui imprime en chaque époque historique une orientation particulière non seulement à son système institutionnel et à ses pratiques spécifiques, mais aussi à ses réseaux symboliques. L'imaginaire social qui structure la société en ordres ou en classes sociales ne produit pas les mêmes représentations des savoirs à produire, à transmettre et les mêmes divisions entre les destinataires légitimes ou non de ces savoirs.

En particulier l'imaginaire social régit la place des hommes et des femmes et leurs rapports respectifs dans les faire sociaux et dans les savoirs. Une grammaire sociale détermine donc aussi des règles en ce domaine : quels faire et quels savoirs sont assignés aux hommes et aux femmes, quels sont ceux qui sont pour eux légitimes ou interdits ? Les grammaires sociales comportent donc un ensemble de règles explicites ou implicites qui, pour les sujets, selon leur sexe, permettent à la fois des réalisations, mais en même temps opèrent des divisions et posent des interdictions. Par exemple, aujourd'hui les femmes sont légitimes quand elles s'approprient les savoirs savants et quand elles les transmettent, mais pas vraiment pour en produire de nouveaux.

Telle est la notion de grammaire sociale. C'est dans ce cadre que le sujet va constituer et transformer son rapport au savoir.

À travers les milieux sociaux que le sujet, enfant, jeune, adulte va rencontrer tout au long de sa formation, tout au long de sa vie, il va découvrir de multiples savoirs, mais aussi les assignations et les interdits en fonction de son milieu social et de son sexe et des divisions socio-sexuées des activités et des savoirs. Ces savoirs, il les découvre comme déjà là, constitués par les groupes sociaux et la tradition auxquels il appartient ou auxquels il va s'intégrer. Il va donc devoir se confronter à eux, les accepter ou les rejeter, et, s'il les accepte, se les approprier. C'est par l'appropriation de ces savoirs que le sujet apprend, s'éduque et opère sa formation, constitue et transforme son rapport au savoir.

Dans notre système actuel, l'obligation scolaire pour toutes et tous pose le principe d'un droit égal de toutes et de tous à tous les savoirs. Cependant si l'enseignement obligatoire fait accéder toutes et tous à des « faire sociaux » et à un « savoir commun », il n'en est plus de même au-delà de l'enseignement obligatoire : par son système de sélection et d'orientation dans des filières scolaires différenciées et hiérarchisées, l'école divise les savoirs en fonction des grandes divisions socio-sexuées des savoirs et du travail, c'est-à-dire en fonction des rapports sociaux de sexe. J'entends par rapports sociaux de sexe, des rapports de pouvoir entre les sexes que le

système social articule aux rapports de domination entre les classes sociales. Ces structures fondamentales de rapports de pouvoir entre les classes et entre les sexes organisent l'institution scolaire, comme tous les sous-systèmes sociaux, depuis la famille, le travail et les autres champs, politique, juridique, culturel et symbolique de la réalité sociale. Ainsi, le système scolaire opère ce que j'ai appelé une division socio-sexuée des savoirs parallèle à la division socio-sexuée du travail : toutes et tous, selon leur origine sociale et leur sexe n'ont pas des chances égales d'accéder à certains savoirs et encore moins de participer à la création de savoirs nouveaux.

Les rapports sociaux de sexe agissent aussi dans la dimension de l'imaginaire social, ils produisent des croyances et des mythes qui ont pour fonction de légitimer, expliquer et justifier (Berger et Luckmann, 1966, 129), les divisions, les inclusions et les exclusions par rapport aux savoirs légitimes ou savants selon les origines sociales et selon le sexe. Comme l'écrit Michèle Le Dœuff dans *Le sexe du savoir*, " des mythes règlent notre rapport aux diverses connaissances et au connaître en général " (1998, 9). Le mythe le plus fondamental est celui qui transfère au savoir lui-même ce qui ne caractérise que les institutions dans lesquelles les savoirs sont produits ou transmis. Car, comme l'écrit Michèle Dœuff (1989, 55) : le savoir est épïcène, mais les institutions sont masculinistes, au sens où, dans les institutions liées aux savoirs savants, ce sont les hommes qui détiennent les pouvoirs essentiels. Le mythe, c'est l'imaginaire social qui tend à diviser les savoirs en savoirs masculins et savoirs féminins différenciés et hiérarchisés, du point de vue de leur acquisition et de leur production. pour masquer la domination des hommes dans les institutions de production et de transmission des savoirs.

Dans la constitution de son rapport à l'objet « savoir », c'est donc aussi une certaine position dans une hiérarchie socio-sexuée des savoirs et des « faire » que l'individu apprend (Mosconi, 1994).

En même temps, cette logique d'organisation du social est en perpétuel mouvement. Les rapports sociaux produisent simultanément du même (il existe des structures stables) et du différent (il y a du changement). Par-delà le principe macro-social de division et de domination qui oppose et hiérarchise les classes et les sexes, dans les savoirs et les faire sociaux, il existe, dans la dimension micro-sociale des fonctionnements concrets de la société, du jeu et donc certaines marges de liberté qui permettent à certain-e-s individu-e-s de desserrer les contraintes sociales que la construction des rôles sociaux et sexués leur impose en général, et de s'autoriser de plus en plus à accéder à des savoirs qui leur étaient auparavant interdits.

Ainsi les rapports entre groupes sociaux et groupes de sexe sont en jeu dans la constitution de ces grammaires sociales qui régissent les manières dont les individus vont pouvoir se rapporter aux savoirs et constituer leur rapport au savoir.

En même temps c'est bien chaque individu qui constitue son rapport au savoir, même s'il le fait toujours dans un cadre social et institutionnel. Nous posons que le rapport au savoir de chaque sujet singulier se constitue dans la dynamique et l'histoire de ses apprentissages et de sa formation. C'est pourquoi nous parlons de « disposition intime ».

III LE RAPPORT AU SAVOIR COMME DISPOSITION INTIME

De ce point de vue, nos références se trouvent chez les auteurs « classiques » de la psychanalyse (Freud, Mélanie Klein, Bion, Winnicott. Avec eux nous pensons que la première constitution du rapport au savoir s'opère très précocement, dans le cadre familial, dans l'histoire des rapports complexes que le sujet entretient avec les figures significatives de son entourage de nourrisson et de jeune enfant. Cette constitution est alors conçue comme un processus psychique complexe : qu'on le fasse naître dès les débuts de la vie, comme Bion ou, comme Mélanie Klein, dès la première année, comme curiosité concernant l'intérieur de la mère ou, plus tardivement, comme Freud, au moment de la crise œdipienne, le désir de savoir apparaît comme un processus où le sujet investit des pulsions complexes (pulsion de voir, pulsion d'emprise, pulsion d'agressivité, pulsion de plaisir.

Je ne reviendrais pas directement sur les théories classiques de ces auteurs, mais plutôt sur des développements plus récents inspirés d'auteurs comme Cornélius Castoriadis, Gérard Mendel, et Sophie de Mijolla-Mellor).

J'ai repris la distinction faite par Gérard Mendel entre « lpersonnalité psycho-familiale » et « personnalité psycho-sociale » (Mendel Gérard, 1998, *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*, Paris, La Découverte). Le rapport au savoir d'un sujet se constitue d'abord dans le cadre de la personnalité psycho-familiale avant que l'entrée de l'enfant dans un milieu plus vaste que le cercle familial, l'institution scolaire, n'amorce la constitution de sa personnalité psycho-sociale et contribue à la transformation de son rapport au savoir.

1) 1^{ère} étape : rapport au savoir et personnalité psycho-familiale.

Le nouveau-né arrive dans un microcosme constitué d'individus ayant une histoire personnelle consciente et inconsciente et il va se construire à travers les liens qu'il va nouer avec

les autres membres de sa famille (ou ceux qui la suppléent).

Je voudrais ici souligner deux points.

a) le savoir comme objet transitionnel et l'opposition savoir pratique-savoir théorique

Je m'inspire du commentaire de Mendel sur la théorie de l'objet transitionnel de Winnicott. On sait que, selon Winnicott, au moment où l'*infans* découvre que le soi et le monde (représenté par la mère) ne font pas une réalité mais deux, il ne parvient à supporter cette réalité insupportable que grâce aux phénomènes transitionnels, par lequel l'enfant se crée l'illusion que l'objet trouvé est créé par lui. C'est l'objet transitionnel.

Ce qui est important, ce n'est pas l'objet transitionnel en soi, mais le jeu avec lui, lié à ce que Mendel appelle le « vouloir de création ». Grâce au jeu, l'enfant parvient à trouver - ou à créer - « des objets de substitution, de plus en plus éloignés du point de départ et de plus en plus inscrits dans la réalité extérieure et objective »³ et de déplacements en déplacements, l'enfant accèdera au monde spécifiquement humain du symbole. L'aire intermédiaire va alors s'élargir peu à peu, jusqu'à recouvrir, comme le dit Winnicott, « tout le domaine de la culture »⁴, jusqu'à l'âge adulte, où les héritiers de cette aire de l'illusion seront la religion, les arts et diverses formes de théories. L'enfant y accèdera progressivement, avec le patrimoine culturel, comme environnement soutenant.

À partir de là, la thèse de Gérard Mendel, c'est que l'on peut trouver deux prolongements essentiels de l'objet et de l'aire transitionnels : d'un côté, à partir du développement de la psychomotricité des premières années, l'outil et surtout l'acte qui l'utilise pour façonner la matière et transformer le réel. L'outil et son usage, que l'enfant imite dans le jeu, sera la source de « l'inventivité du faire » et de « l'intelligence rationnelle-pratique » que Gérard Mendel caractérise comme étant « à prédominance visuelle, intuitive, analogique, préverbale »⁵, et qui déborde largement le domaine du travail manuel ; elle concerne les pratiques dans tous les domaines, économique, thérapeutique, politique, éducatif, jusqu'à celles qui mènent à la création artistique et scientifique. Mais, dans ces domaines, interviennent aussi le langage et les savoirs formalisés.

L'autre prolongement de l'objet transitionnel, en effet, c'est le développement du langage.

³ Gérard MENDEL (1998), op.cit., p.409.

⁴ Donald WINNICOTT(), *Jeu et réalité*, op.cit., p.13.

⁵ Ibidem

Le langage - la compétence linguistique - est par excellence l'exemple de l'objet trouvé-créé, à la fois pour l'enfant réalité déjà là, dans son entourage et, en même temps, langue que l'enfant s'approprie, comme si celle-ci lui venait peu à peu, de l'intérieur de lui-même, comme s'il l'avait créé lui-même – ce qui a motivé les théories innéistes du langage à la Chomsky -, puisque parfois même l'enfant manie les règles du code à sa manière et fabrique des formes morphologiques ou syntaxiques non conformes à l'usage. Par opposition à l'outil, le langage permet une autre forme de savoir, un savoir mis en forme langagière, nommé, discouru, formalisé, et il est la source de « l'intelligence rationnelle-théorique »

Alors que le développement de la motricité et de l'intelligence pratique est favorisé dans tous les milieux familiaux, il n'en va pas de même de l'intelligence rationnelle théorique. On peut opposer des modèles parentaux qui valorisent le savoir pratique, le bricolage « savoir tout faire avec ses mains », où le rapport au savoir des enfants se constituera plutôt, par identification et imitation, comme rapport au savoir-faire et aux savoirs pratiques; et des milieux sociaux où ce qui est valorisé de préférence, c'est le langage et où c'est le rapport aux savoirs théoriques qui se trouvera investi (voir l'autobiographie de Sartre, qu'il a précisément intitulée *Les Mots*). De même, à l'école, c'est aussi l'intelligence verbale, abstraite qui se trouve valorisée, par opposition à l'habileté manuelle. Ce qui explique que, selon son milieu social, l'enfant va trouver à l'école un univers proche de son milieu familial ou au contraire, un univers déconcertant, éloigné de son univers familial habituel.

Le deuxième point que je voudrais souligner, dans la constitution du rapport au savoir dans le cadre de la famille, c'est l'importance du moment oedipien que je vais réinterpréter en m'inspirant de Sophie de Mijolla-Mellor : Sophie de Mijolla Mellor, *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*, Dunod, 2002).

b) Rapport au savoir et schéma psycho-familial inconscient : énigmes et conceptions magico-sexuelles

La création de l'aire transitionnelle était le moyen d'assumer la séparation de la première année entre la mère et l'enfant, le moi et le non-moi, le sujet et l'objet, - par lequel le sujet constitue son identité de base. De cette première séparation naissait le savoir-faire lié à l'acte. Le dépassement de l'Œdipe représentera un second moment de séparation, où il faut à nouveau

assumer une réalité insupportable, inacceptable⁶. De ce moment où se constitue le schéma psycho-familial inconscient (Mendel), naîtra le désir de savoir, qui est la source du savoir rationnel théorique que le langage permet et qui, sous ses aspects créatifs, reste lié au vouloir de création.

Selon Sophie de Mijolla-Mélor, le désir de savoir naît de ce moment qu'elle appelle « l'écroulement de l'évidence », qui peut se produire dans diverses situations vécues : la naissance d'un puîné, certes (Freud : je ne suis pas l'objet du désir des parents), mais aussi la perplexité liée à ce qui est désignée comme « scène primitive » (que font les parents dans la chambre ?), la découverte de la différence des sexes (je suis intérieurement, par les identifications, les deux parents, mère et père, pourtant extérieurement je ne possède qu'un seul sexe anatomique et je vais ne devoir assumer qu'un seul genre social »⁷) ; ou enfin l'inquiétude éveillée par la mort d'un proche (l'amour de mes parents me protégera-t-il de la mort ?).

Toutes ces situations ont en commun de plonger l'enfant dans le désarroi et dans l'angoisse. Si l'angoisse est trop forte, elle va inhiber la pensée, mais si elle n'est pas trop forte, elle va aboutir à la constitution d'une « énigme » : un « savoir, au sens de la "sensation intellectuelle", qu'il y a quelque chose de capital, de vital, qu'on ne sait pas, qu'il serait très excitant de savoir, même si cela peut être aussi interdit voire dangereux »⁸.

Ce savoir est celui qui résoudrait les grandes inquiétudes métaphysiques de l'humain : la question de l'origine et celle du sexuel en général. L'énigme ne découle pas d'un désir de savoir préalable, c'est l'énigme qui fait désirer un savoir pour la résoudre. Donc la « pulsion de savoir » est une pulsion de recherche, pulsion de voir et de saisir, (tentative « d'aller y voir » ou d'y « voir clair ») suscitée par l'énigme de la sexualité adulte. L'activité de penser s'oriente de telle sorte qu'elle investit et érotise l'énigme. L'étape ultérieure sera la tentative que va faire l'enfant pour créer un savoir qui donne une réponse à l'énigme.

Ce savoir, Freud l'avait nommé « théories sexuelles infantiles ». Sophie de Mijolla-Mellor critique cette terminologie freudienne, arguant que « toute tentative d'explication n'est pas une théorie »⁹, qui doit avoir une forme hypothético-déductive et se référer au réel. L'enfant en effet opère selon le principe de plaisir. Sophie de Mijolla-Mellor propose le terme de « mythes

⁶ Gérard MENDEL (1998), op.cit., p.430.

⁷ Ibidem.

⁸ Sophie DE MIJOLLA-MELLOR, Ibidem.

⁹ Sophie DE MIJOLLA-MELLOR (1999), op.cit., p.31

magico-sexuels », puisqu'ils portent sur l'origine, et représentent un savoir invérifiable, imaginaire, ayant valeur de certitude. C'est une pensée magique qui associe des bribes d'éléments hétéroclites d'observation, des fragments d'explications données par des adultes ou d'autres enfants, qui utilisent des « mots magico-sexuels mystérieux », utilisés, non parce qu'ils sont éclairants, mais parce qu'ils sont « excitants à penser ».

Cependant à mes yeux, le terme de mythe est problématique : un mythe est une création culturelle collective, alors que les productions de ce savoir imaginaire chez l'enfant sont singulières, liées à son histoire singulière. C'est pourquoi je préférerais pour ma part parler de « représentations », ou « conceptions magico-sexuelles » (à la manière des didacticiens des sciences pour parler de ces représentations spontanées qui font obstacle à la connaissance scientifique : Giordan).

Ce que l'on appréhende sous le terme de scène primitive est au centre de cette énigme qui motive les conceptions magico-sexuelles. Cette scène laisse l'enfant seul devant des éprouvés intenses et inconnus : elle se donne comme une masse fantasmatique qui le submerge et dépasse, compte tenu de son développement psycho-sexuel, sa capacité à la mettre en mots. D'où ces conceptions magiques : à la manière dont on peut admettre que d'une citrouille peut sortir un carrosse, il admettra que d'une graine enfouie dans la terre sortira un être humain, ou brodera autour de mots entendus « liens du sang » comme Simone de Beauvoir dans *Les mémoires d'une jeune fille rangée*, qui, à partir de la formule de prière : « Jésus, le fruit de vos entrailles »¹⁰, et des expressions comme "*enfants du même sang*", "*je reconnais mon sang*", imagine « *que le jour des noces et une fois pour toutes on transfusait un peu de sang de l'époux dans les veines de l'épouse ; j'imaginai les mariés debout, le poignet droit de l'homme lié au poignet gauche de la femme ; c'était une opération solennelle, à laquelle assistaient le prêtre et quelques témoins choisis.* »¹¹. En somme une cérémonie exceptionnelle où la solennité et le sacrifice sont à la mesure du narcissisme de la petite fille qui s'expliquait ainsi sa venue au monde, tout en déniait les rapports sexuels entre les parents.

On peut avec Freud, souligner quatre aspects de cette investigation qui aboutit aux conceptions magico-sexuelles : elle se fait solitaire, à l'insu des parents ; elle constitue un premier moment de prise d'indépendance par rapport à l'autorité parentale ; elle fonctionne non

¹⁰ Simone DE BEAUVOIR (1958), *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Éd. Gallimard, Folio, p.56.

¹¹ Simone DE BEAUVOIR (1958), op. cit., p.118-119.

pas au niveau du principe de réalité, mais au niveau du principe de plaisir, elle ne peut rejoindre la réalité, elle produit de l'illusion ; en même temps cette hédonisation de la pensée et du savoir s'accompagne d'affects contradictoires, c'est pourquoi elle est conflictualisée, car les énigmes auxquelles elle se heurte sont souvent interprétées comme liées à un interdit parental (« tu ne dois pas savoir » ou « tu sauras plus tard, quand tu seras grand ») ; d'où les destins divers du désir de savoir, que Freud a décrits dans *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* : l'inhibition intellectuelle, si l'angoisse est la plus forte, ou encore l'obsession ou la sublimation, si elle peut être plus ou moins assumée. Dans ce cas, elle peut être la source des diverses formations de pensée qui trouveront leur prolongement chez l'adulte dans les diverses productions de la culture (les mythes, la création artistique, mais aussi les savoirs comme l'histoire, et toute activité théorique, comme la philosophie ou les sciences.

Pour conclure ce point, la scolarisation n'est donc pas l'étape première de la constitution du rapport au savoir mais une étape seconde qui est dépendante de la manière dont se sont déroulés, dans l'histoire du sujet, les processus antérieurs. C'est de cette première étape que proviennent les dimensions inconscientes du désir de savoir et tous les fantasmes et les projections qui entourent le savoir et la relation pédagogique. Ainsi la nécessité d'apprendre que l'école va imposer ne se transformera pas automatiquement en désir d'apprendre, car celui-ci peut entrer en conflit avec des motions inconscientes ou peuvent exister aussi des désirs inconscients de savoir mais aussi de « ne pas savoir », d'où les peurs, les refus d'apprendre¹².

Je vais maintenant examiner ce moment de rupture et de métamorphose du rapport au savoir que représente la scolarisation.

2) Rapport au savoir et constitution de la personnalité psycho-sociale

Jusque-là l'acquisition du savoir s'était opérée pour l'enfant par deux voies : l'identification aux figures parentales, ou aux figures adultes significatives de l'entourage, et par une quête solitaire de savoir - en transgression des interdits parentaux - sur les énigmes de la vie et de la mort aboutissant à ces créations singulières que j'ai appelées « conceptions magico-sexuelles ». On pourrait en rapprocher ce que Castoriadis appelle « objets privés de savoir », fondés sur le principe de plaisir, où l'enfant tient « l'objet-savoir » sous son emprise, comme produit de son imaginaire individuel, source de satisfaction.

¹² Cf. Serge BOIMARE (1999), *La peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

Par l'entrée de l'individu dans un milieu social plus large, dont la première forme est l'école, va se transformer le rapport au savoir de l'enfant. Une autre étape essentielle sera la formation professionnelle, la mise au travail et les pratiques professionnelles qui, par l'acquisition de savoirs professionnels, correspondront à de nouveaux remaniements du rapport au savoir, dans le cadre de la personnalité psychosociale.

a) Objets de savoir privé et savoir commun

Dans mon article « De la relation d'objet au rapport au savoir », dans *Pour une clinique du rapport au savoir* (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996), j'ai essayé de penser cette mutation du rapport au savoir de l'enfant par la scolarisation. J'y ai postulé que le passage à l'école comme premier milieu socialisant non familial, va pousser l'enfant à substituer à ce qu'on pourrait appeler avec Castoriadis des objets de « savoir privé », les objets de savoir que la société a institués comme objets du savoir commun, liés aux « faire » sociaux, (Castoriadis, 1975, *L'institution imaginaire de la société*). À l'école, la société propose et impose au sujet des objets de savoir qu'il est incapable de créer lui-même, mais qu'il devra s'approprier pour s'intégrer à la vie sociale. L'école opère ainsi une socialisation de son rapport au savoir.

Cet « savoir commun », en tant qu'il échappe à la toute-puissance et à l'emprise du sujet, devient, non plus ce que le sujet « crée » par l'activité spontanée de ses propres représentations, mais « ce à quoi » le sujet « se rapporte », puisqu'il était déjà présent dans le social comme savoir institué, valable dans cette société donnée, dans ses objets, ses modalités, ses modes de vérification et de validation. En même temps se transforme aussi la nature de la satisfaction. Le sujet ne va plus se satisfaire par ses fantasmes, par son imaginaire mais par le plaisir de comprendre le réel en vue de le modifier.

On peut imaginer un conflit possible entre ces deux types de savoirs, un conflit aussi entre savoirs familiaux et savoirs scolaires et enfin un conflit entre savoir et apprendre. Vouloir apprendre suppose de reconnaître que l'on ne sait pas, c'est-à-dire de renoncer à ce que l'on croit savoir, à ce savoir premier que l'on a créé ou acquis par identification. En ce sens, le savoir de l'école s'impose de l'extérieur comme une contrainte à laquelle l'enfant est confronté. L'apprentissage n'est possible que si ce conflit est dépassé. Le conflit est d'ailleurs plus facile à dépasser si la culture et le savoir présents dans la famille ont une certaine proximité avec le savoir transmis à l'école, alors qu'il peut devenir difficilement surmontable si la distance est trop grande entre les deux types de savoirs

À partir de là, je voudrais développer l'idée qu'apprendre est un acte, au sens de Gérard Mendel dans la filiation de Winnicott, donne à ce terme¹³.

b) L'acte d'apprendre

Tout d'abord cet acte se produit dans le contexte d'une scolarisation qui a des dimensions complexes : une dimension institutionnelle. L'apprentissage s'opère dans le cadre d'une institution l'éducation nationale (qui impose les programmes), d'un établissement scolaire (qui impose l'organisation des classes), et d'un groupe classe auquel un-e enseignant-e impose un dispositif pédagogique. Tous ces facteurs agissent profondément sur les élèves et sur leur rapport au savoir. »¹⁴. C'est à travers eux que les grammaires sociales des savoirs se transmettent à la génération suivante. Dans l'institution scolaire, on apprend quels sont les savoirs légitimes et ceux qui ne le sont pas, qu'il existe à travers les filières scolaires une hiérarchie socio-sexuée des savoirs.

Cette dimension institutionnelle s'inscrit dans une dimension sociale plus large : les savoirs transmis à l'école sont des productions socio-historiques dont la transmission a pour but d'intégrer la jeune génération dans la société. Mais cette intégration se fait dans le contexte d'une division socio-sexuée du travail et des savoirs qui se traduit par une sélection scolaire socio-sexuée.

Et, dès lors que les procédures d'orientation lui auront assigné une place dans une filière déterminée, les savoirs auxquels le sujet aura accès se différencieront et reconstitueront des hiérarchies sociales et socio-sexuées. En somme, dans son rapport à l'objet commun « savoir », c'est aussi un rapport social que l'individu apprend, un rapport au savoir qui est une certaine position dans une hiérarchie sociale et socio-sexuée¹⁵ des savoirs.

Enfin la scolarisation a des dimensions fantasmatiques. Le savoir scolaire est pris dans des fantasmatiques orale et anale qui s'expriment dans le langage (avoir soif de savoir, mais l'âne n'a pas soif, on « ingurgite » un cours, on le « recracher », on « pisse de la copie », on « torcher une copie »).

Et les enseignant-e-s dans leur manière de se rapporter au savoir et aux élèves (le « transfert

¹³ Gérard MENDEL (1998), op.cit., chapitre 27.

¹⁴ Cf. Gérard MENDEL (1998), op.cit., p.112.

¹⁵ Sur cette division socio-sexuée des savoirs et du travail, cf. mon livre *Femmes et savoirs. L'école, la société et la division socio-sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.

didactique » de Blanchard-Laville, *Les enseignants entre souffrance et plaisir*,) suscitent tout un ensemble de phénomènes transférentiels où circulent beaucoup de fantasmes liés au schéma psychofamilial inconscient. Ce qui parasite la constitution de la personnalité psycho-sociale.

Pour autant, si l'apprentissage se fait, il permettra à l'élève de sortir du fantasme, de sortir de la dépendance et de grandir.

C'est en quoi l'apprentissage est un acte, au sens que Gérard Mendel donne à ce terme. Celui-ci définit l'acte comme interactivité entre un sujet et une réalité. Apprendre est une interactivité entre le sujet apprenant et les savoirs scolaires, comme réalités extérieures à lui, imposées par l'institution scolaire, représentante de la société. Comme dans tout acte, l'acte d'apprendre est toujours unique, il est l'acte d'un sujet singulier, le produit d'une histoire singulière¹⁶. Nul ne peut apprendre pour quelqu'un d'autre et à sa place ; et chacun a des manières d'apprendre qui lui sont propres.

Apprendre est irréversible, quand on a appris quelque chose, on ne peut pas faire qu'on ne l'ait pas appris. On peut l'oublier, certes, mais on sait bien que, lorsqu'on doit réapprendre un savoir oublié, le deuxième apprentissage n'est pas identique au premier, au moment où ce savoir était encore inconnu et inédit pour nous. Et on sait aussi que lorsque l'on a compris quelque chose, il est très difficile de faire comme si on ne l'avait pas encore compris, en particulier, il est difficile de se mettre à la place et dans la pensée d'un sujet qui, lui, n'a pas encore compris. D'où la difficulté de l'enseignement.

Quand il apprend, le sujet rencontre quelque chose d'inconnu, de non-maîtrisable et cette rencontre peut susciter de l'angoisse. Si celle-ci est trop forte, le sujet préférera esquiver la relation et renoncer à apprendre. Si celle-ci n'est pas trop forte, il pourra assumer, sinon pleinement, du moins partiellement, ce rapport avec l'inconnu et engager la rencontre avec le savoir à apprendre. La manière dont se sont déroulés les phénomènes transitionnels de la toute-petite enfance est déterminante dans cette capacité à affronter l'inconnu avec suffisamment de confiance et y faire jouer son vouloir de création.

Quand on commence à apprendre, on ne sait jamais à quoi l'on s'engage. Comme tout acte, l'acte d'apprendre suppose de prendre des risques¹⁷, risque de rencontrer des obstacles dans l'apprentissage et de prendre conscience de la résistance d'un savoir étranger à son moi et qui

¹⁶ Gérard MENDEL (1998), op.cit., p.35.

¹⁷ Gérard MENDEL (1998), op.cit., p.25 et sq.

résiste très déplaisamment à ses désirs, à ses idées, à ses projets ; risque aussi d'être mis en face de ses moyens intellectuels limités, et enfin de se trouver soi-même transformé par un apprentissage réussi, jusqu'à ne plus tout à fait se reconnaître.

Apprendre n'est pas un simple acte de remplissage d'un savoir contenu, déversé dans un sujet contenant. Dans l'acte, dit Gérard Mendel, sujet et réalité deviennent mêlés et indémêlables, ils « composent organiquement une réalité d'un nouveau type »¹⁸. Dans l'acte d'apprendre, sujet et savoir vont composer cette réalité d'un nouveau type qu'est le sujet apprenant, progressant dans l'apprentissage et créant son savoir propre. Le sujet ne pourra apprendre que s'il s'approprie et fait siens les savoirs imposés ou proposés par l'enseignant-e et l'institution, que s'il recrée pour lui-même les idées, les procédures, les raisonnements inhérents aux savoirs enseignés. On se trouve donc bien en présence d'un objet trouvé-créé. Le savoir est là présent et présenté dans l'institution scolaire qui l'impose ou le propose, mais en même temps pour qu'il le fasse sien, le sujet apprenant doit nourrir l'illusion qu'il en est l'auteur, que c'est lui qui l'a créé ou recréé dans son esprit. Apprendre, c'est retrouver ces processus décrits par Winnicott dans l'aire transitionnelle.

C'est pourquoi aussi l'acte d'apprendre retrouve un caractère fondamental de l'aire transitionnelle : il prendra soit des formes de jeu répétitives qui ne développent pas la créativité et donnent naissance à un faux-self, soit des formes de jeu créatives. Ainsi, on peut observer dans l'acte d'apprendre des apprentissages donnant lieu à des faux-savoirs, savoirs distanciés du sujet, d'acquisition toute mécanique et provisoire, pseudo-savoirs n'ayant d'autre sens pour le sujet que de satisfaire aux exigences et aux normes des contrôles et épreuves scolaires, ou d'être la pilule amère qu'il faut « avaler » à son corps défendant, pour avoir, plus tard, un « bon métier » ; ou au contraire des apprentissages qui aboutissent à des savoirs vrais, qui s'intègrent véritablement à la personnalité au point de la travailler en permanence et finalement de la transformer. Par cette rencontre authentique avec le savoir, avec tel savoir, le sujet s'auto-modifie et se transforme dans sa personnalité profonde : il transforme son rapport au savoir.

Comme tout acte, l'acte d'apprendre est donc une « aléatoire aventure »¹⁹.

¹⁸ Gérard MENDEL (1998), op.cit., p.36.

¹⁹ Gérard MENDEL (1998), op.cit., p.46.

Pour conclure, Il faut souligner la complexité des composantes qui permettent au rapport au savoir de se constituer et de s'engager dans une évolution dynamique. De son vouloir de création, tel qu'il se constitue à l'issue de la première année de sa vie, et dans l'interactivité avec la réalité de son environnement familial, le sujet tirera une capacité de se lancer dans l'aventure des actes d'apprentissage - apprentissage de savoirs pratiques et/ou apprentissage de savoirs théoriques - et de produire des actes de savoir créatifs ; de son schéma psychofamilial inconscient, selon les aléas de son histoire oedipienne, le sujet tirera un rapport complexe et conflictuel au savoir, pétri d'imaginaire et de fantasmes, dépendant des identifications maternelles et paternelles qu'il tendra à répéter tout au long de sa vie, mais dont il tirera une pulsion de savoir comme énergie d'une quête indéfiniment relancée : le désir de savoir.

De la conjonction entre ce rapport au savoir pétri d'imaginaire et ce vouloir de création sera issue la manière dont le sujet va rencontrer les savoirs scolaires, comme savoirs communs et la manière dont il va s'y rapporter pour entrer soit dans des apprentissages purement passifs et répétitifs, voire stériles, soit dans des actes d'apprentissage constructifs et créatifs et donc pourvus de sens pour lui.

Pas de théorie du rapport au savoir, non plus, sans théorie du savoir. Le rapport au savoir n'a pas seulement à faire avec les processus individuels de l'acte d'apprendre, avec leur dimension imaginaire, mais aussi avec les positionnements institutionnels, sociaux, économiques et culturels des individus, chaque sujet étant inclus dans des rapports sociaux qui sont à la fois des rapports de classe et de sexe. Le savoir a à la fois des dimensions psychologiques avec leurs deux versants, rationnelles-cognitives et imaginaires-fantasmatiques et des dimensions collectives socio-historiques. Il est une création des sociétés et des groupes sociaux dans leurs différences, leurs inégalités et leurs conflits.

Enfin le savoir n'existe que par et pour sa transmission : le rapport au savoir met donc en jeu un rapport entre générations où il est question de domination et de soumission, de fidélité et de rivalité, de croissance et de déclin, de vie et de mort. Le rapport au savoir se construit donc dans une histoire qui est à la fois histoire intime, personnelle, consciente et inconsciente, et une histoire collective marquée par les temps historiques, ainsi que par les rapports et les conflits entre groupes socio-sexués.

Nicole Mosconi

Septembre 2008

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudelot C., Establet G., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
- Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, Mosconi Nicole, 1988, « Rapport au savoir. Éléments théoriques et illustrations cliniques, *La Nouvelle revue de l' AIS*, 1-2.
- Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, Mosconi Nicole, 1989, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions universitaires.
- Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, Mosconi Nicole, 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Claudine Blanchard-Laville (sous la dir. de), 1997, *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »*, Paris, L'Harmattan.
- Baudoux Claudine, Noircent Albert, 1995, Culture mixte des classes et stratégies des filles, *Revue Française de Pédagogie*, n°110, p.5-16.
- Bautier, Élisabeth, Rochex Jean-Yves, 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin.
- Blanchard-Laville Claudine (dir.), 2003, *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »*, Paris, L'Harmattan.
- Boimare Serge, 1999, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Broccolichi Sylvain, Hatchuel Françoise, Mosconi Nicole, 2003, « Rituels et différenciation », in, p.117-157.
- Cacouault-Bitaud Marlaine, 2007, *Professeurs... mais femmes*, Paris, La Découverte.
- Castoriadis Cornélius, 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- Charlot Bernard, 1997, *Pour une théorie du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.
- Charlot Bernard, Bautier, Élisabeth, Rochex Jean-Yves, 1993, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs...*, Paris, Armand Colin.
- Collet Isabelle, 2006, *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*, Paris, L'harmattan.
- Combes Danièle, Daune-Richard Anne-Marie, Devreux Anne-Marie, « À quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe », in Hurtig Marie-Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène (coord.) , 2003 (1^{ère} éd.1991). *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*, Paris, CNRS.
- Dafflon Nouvelle Anne (dir.), 2007, *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* Presses Universitaires de Grenoble.
- Dale, *Mixed or Single-Sex School ?*, 1969, 1970, 1974, London, Routledge & Keagan Paul.
- Delphy Christine, 1998, *L'ennemi principal. 1. Economie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse.
- Delphy Christine, 2001, *L'ennemi principal. 2.Penser le genre*, Paris, Syllepse.
- Desplats M. (1989), *Les femmes et la physique*, Thèse N.R., Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg.
- Durand-Delvigne Annick, 1995, Pouvoir et genre, in *La place des femmes*, Ephesia, Paris, La Découverte.
- Durand-Delvigne Annick, 1995, Jeu du soi et du genre, *Les Cahiers du Mage. Différences de sexe sur le marché du travail*, n°1, *Mixité des formations, mixité des professions*, p.9-16.

Duru-Bellat Marie, 1990 (réédition 2004), *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

Duru-Bellat Marie, 1994-1995, « Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes ? 2. La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, n°109, p.111-142 ; n°110, p.75-110.

Duru-Bellat Marie, 1995, « Mieux comprendre, pour mieux combattre, les différences entre garçons et filles, de réussite en sciences et d'orientation vers les filières scientifiques » in *L'enseignement scientifique des filles : un enseignement au-dessus de tout soupçon ?* UNESCO, Ed. Liris.

Felouzis G., 1994, *Le collègue au quotidien*, Paris, PUF.

Ferrand Michèle, Imbert Françoise, Marry Catherine, 1999, *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan.

Forquin Jean-Claude (1985), « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement », *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, n°5, p.31-70.

Foucault Michel, 1969, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

Freud Sigmund, 1962 (1ère éd. all. 1905), *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Gallimard, coll. Idées.

Freud Sigmund, 1987 (1ère éd. all. 1910), *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris, Gallimard.

Giordan André, De Vecchi G., 1987, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-et Niestlé.

Hameline Daniel, 1971, *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris, Gauthier-Villars.

Hurtig Marie-Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène, 1991, *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Paris, CNRS.

Hurtig Marie-Claude, Pichevin Marie-France, 1986, *Les différences des sexes*, Paris, Éditions TIERCE.

Isambert-Jamati Viviane, 1990, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leur réforme*, Paris, Éditions universitaires.

Jarlégan Annette, 1999, « *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire* », thèse en sciences de l'éducation, Université de Dijon.

Kandel Liliane, 1975, « L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme », in Simone de BEAUVOIR (dir.), *Les femmes s'entêtent*, coll., Paris, Gallimard.

Kelly A. 1981, *The Missing Half*, Manchester, Manchester University Press.

Kergoat Danièle, 2005. « Rapports sociaux et division du travail entre les sexes », in Maruani Margaret (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

Klein Mélanie, 1968 (1è éd. anglaise 1967), *Essais de psychanalyse, 1921-1965*, Paris, Payot.

Le Doeuff Michèle, 1989, *L'étude et le rouet, t.1. Des femmes, de la philosophie, etc.*, Freud Sigmund, 1962 (1ère éd. all. 1905), Paris Seuil.

Le Doeuff Michèle, 1998, *Le sexe du savoir*, Paris, Aubier, Alto.

Lelièvre Claude et Françoise, 1991, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan.

Lorenzi-Cioldi Fabio, 1988, *Individus dominants, groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.

Manassein Michel de (sous la dir. de), 1995, *De l'égalité des sexes*, CNDP.

Mendel Gérard, 1998, *L'acte est une aventure*, Paris, La Découverte.

- Mendel Gérard, 1999, *Le vouloir de création*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- Mendel Gérard, 2002, *Une histoire de l'autorité*, Paris, La Découverte
- Mosconi Nicole (1989), *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.
- Mosconi Nicole, 1994, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, L'Harmattan.
- Mosconi Nicole, 1995, Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir, In M. DE MANASSEIN (ed.), *De l'égalité des sexes*, Paris, CNDP.
- Mosconi Nicole, Loudet-Verdier Josette, 1997, Inégalités de traitement entre les filles et les garçons, In Claudine Blanchard-Laville (sous la dir. de), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*, Paris, L'Harmattan.
- Mosconi Nicole, 2001, « Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, n°5, p.97-109.
- Mosconi Nicole, Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, 2000, *Formes et formation du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Pichevin Marie-France, 1995, De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ?, in *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Ephesia, Paris, La Découverte.
- Passeron Jean-Claude et De Singly François, 1984, « Différences dans la différence, socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue Française de sciences politiques*, 34 (1), p.48-78.
- Rosenthal R., Jacobson L., 1972, *Pygmalion in the Classroom*, New York, Holt, Rinehart and Winston. Trad. 1975, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
- Spender Dale, 1982, *Invisible Women. The Schooling Scandal*, London, Writers and Readers Publishing Cooperative Society.
- Stevanovic Biljana, 2005, *La mixité dans les écoles d'ingénieurs. Le cas de l'ex-Ecole Polytechnique Féminine*, Paris, L'Harmattan.
- Tap Pierre, 1985, *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse Privat.
- Terlon Claire, 1985, Les filles et l'informatique, *Enfance*, n°2/3, p.255-260.
- Terlon Claire, 1990, Attitudes des adolescentes à l'égard de la technologie : une enquête internationale, *Revue Française de Pédagogie*, n°90, p.51-60.
- West Candice, Zimmermann, Don H., 1987, Doing gender, in *Gender and Society* (Quarterly) 1/2, Beverly Hills/London/New Dehli, Sage, p.125-151.
- Winnicott Donald, 1978 (1^{ère} éd. anglaise, 1957), *L'enfant et le monde extérieur*, Paris, Payot.
- Winnicott Donald, 1988 (1^{ère} éd. anglaise, 1986), *Conversations ordinaires*, Paris, Gallimard.
- Woods Peter, 1990, *The happiest days ? How pupils cope with Schools*, London, The Falmer Press.
- Young Michael, 1971, *Knowledge and control*, Londres, Collin Mac Millan.
- Zaidman Claude, 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.