

Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe

Études socio-cliniques

The Relationship to Knowledge and the Social Interaction of the

Sexes

Socio-Clinical Studies

Relación con el saber y relaciones sociales de sexo

Estudios socio-clínicos

Nicole Mosconi

Volume 33, numéro 1, printemps 2005

Les femmes en éducation et en formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079063ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079063ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*, 33(1), 73–88.
<https://doi.org/10.7202/1079063ar>

Résumé de l'article

Cet article, après un éclaircissement de la notion de rapport au savoir, comme constitution d'une disposition intime dans le cadre d'une grammaire sociale marquée par les rapports sociaux et les rapports de sexe, illustre cette théorisation par l'analyse de trois histoires singulières de femmes, montrant la manière dont le rapport au savoir se constitue et se remanie, au travers de l'histoire familiale et de ses conflits, le rôle de la scolarisation, de la formation et de la pratique professionnelles. Il tente de montrer en quoi ces femmes adultes, à la fois sont influencées par ces rapports inégaux entre les sexes et à la fois tirent profit des marges de liberté et des changements survenus dans la société.

Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques

Nicole MOSCONI

Université de Paris, Nanterre

RÉSUMÉ

Cet article, après un éclaircissement de la notion de rapport au savoir, comme constitution d'une disposition intime dans le cadre d'une grammaire sociale marquée par les rapports sociaux et les rapports de sexe, illustre cette théorisation par l'analyse de trois histoires singulières de femmes, montrant la manière dont le rapport au savoir se constitue et se remanie, au travers de l'histoire familiale et de ses conflits, le rôle de la scolarisation, de la formation et de la pratique professionnelles. Il tente de montrer en quoi ces femmes adultes, à la fois sont influencées par ces rapports inégaux entre les sexes et à la fois tirent profit des marges de liberté et des changements survenus dans la société.

ABSTRACT

**The Relationship to Knowledge and the Social Interaction of the Sexes:
Socio-Clinical Studies**

Nicole Mosconi

Université de Paris X – Nanterre, France

This article, after clarifying the notion of the relationship to knowledge as the creation of an intimate predisposition in the context of a social grammar characterized by social and sexual interactions, illustrates this theorization through the analysis of three unique stories about women, showing how the relationship to knowledge is built and how it changes through the family history and its conflicts, the role of schooling, training and professional practice. It attempts to show how these adult women are at times influenced by the inequality of the sexes, while at the same time benefiting from a certain degree of freedom and changes that have taken place.

RESUMEN

**Relación con el saber y relaciones sociales de sexo:
estudios socio-clínicos**

Nicole Mosconi

Universidad de Paris X – Nanterre, Francia

Este artículo, después de clarificar la noción de relación con el saber, en tanto que constitución de una disposición íntima en el marco de una gramática social marcada por las relaciones sociales y las relaciones de sexo, ilustra dicha teorización con el análisis de tres historias singulares de mujeres, y muestra cómo la relación con el saber se constituye y se remodela, a través de la historia familiar y de sus conflictos, el rol de la escolarización, de la formación y de la practica profesional. Trata de demostrar cómo esas mujeres adultas, son influidas por las relaciones desiguales entre los sexos pero aprovechan los márgenes de libertad y los cambios ocurridos.

Introduction

Faisant partie d'une équipe de recherche à Paris X-Nanterre, qui travaille sur les concepts de savoir et de rapport au savoir, je développe un axe de recherche qui consiste à poser la question des relations entre rapport au savoir et rapports sociaux de sexe. En quoi la manière pour chacun de constituer son rapport au savoir est-elle influencée par le fait qu'il soit un homme ou une femme? Il ne s'agit pas d'affirmer

qu'une « nature » différente des hommes et des femmes déterminerait un rapport différent au savoir, mais de se demander si et en quoi la manière dont les hommes et les femmes constituent leur rapport au savoir porte l'empreinte des rapports sociaux inégaux qui existent entre les hommes et les femmes.

Dans cet article, je voudrais montrer en quoi des femmes, dans la constitution de leur rapport au savoir, à la fois sont influencées par ces rapports inégaux entre les sexes et à la fois tirent profit des marges de liberté et des changements survenus .

Je le montrerai à partir de l'analyse d'entretiens non-directifs recueillis auprès de femmes adultes sur leurs parcours de formation. Après avoir précisé, dans une première partie, ma conception du rapport au savoir, de sa genèse et de ses liens avec les rapports sociaux de sexe, je donnerai, dans une deuxième partie, des illustrations cliniques en m'appuyant sur l'analyse de trois entretiens, choisis pour illustrer trois modalités différentes du rapport au savoir.

Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : définitions

Dans l'équipe « Savoirs et rapport au savoir », nous tentons, depuis les années 80, de théoriser la notion de rapport au savoir et de la constituer comme concept de base pour comprendre les phénomènes éducatifs et formatifs (voir références bibliographiques).

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; une source sociologique : la notion a été utilisée dans les années soixante-dix par des sociologues travaillant dans le secteur de la formation des adultes, en particulier Marcel Lesne. C'est en référence à cette double filiation psychanalytique et sociologique que s'est fondée notre équipe de recherche.

En 1997, Jacky Beillerot a proposé pour le *Dictionnaire de l'éducation et de la formation* de définir le rapport au savoir comme un « 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, pour un sujet donné, de son rapport au savoir. Il ne s'agit plus de définir des caractéristiques données et stables d'un sujet cognitif, mais de comprendre comment l'individu va pouvoir construire sa personnalité et forger 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 psychique mais aussi de son histoire sociale. Jacky Beillerot souligne cette double dimension en définissant le rapport au savoir comme une « disposition intime » qui se constitue dans le cadre d'une « grammaire sociale » (Jacky Beillerot, 1989).

Le rapport au savoir comme disposition intime

Selon nous, le rapport au savoir est un élément essentiel du psychisme humain qui se constitue très précocement chez un sujet, dans le cadre familial, dans l'histoire des rapports complexes que ce sujet entretient avec les figures significatives de son entourage de nourrisson et de jeune enfant, dans une dynamique psycho-familiale (Mendel, 1998), en lien avec le désir et l'interdit de savoir. 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 et qui est source aussi bien de désir voire de passion pour le savoir qu'aussi bien d'inhibition et de désir de ne pas savoir. C'est en ce sens que nous parlons d'une « disposition intime ».

Mais il faut rappeler que la famille ne donne pas lieu seulement à des relations interpersonnelles, elle est aussi un groupe inséré dans un milieu social déterminé. Par la culture familiale, avec son inscription sociale, l'individu apprend des savoirs présents dans le milieu familial, mais aussi une manière particulière de se rapporter aux différents savoirs existant dans sa société.

L'entrée de l'enfant à l'école, pour s'approprier les savoirs scolaires, constitue un pas décisif dans la transformation de son rapport au savoir. La scolarisation va pousser l'enfant à substituer à ce qu'on pourrait appeler ses « objets privés de savoir » (Castoriadis, 1975), où il tient « l'objet-savoir » sous son emprise, comme produit de son imaginaire individuel (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000), des objets de savoir que la société a institués comme objets du savoir commun, liés aux « faire » sociaux, c'est-à-dire à l'ensemble des pratiques techniques et économiques et des activités sociales visant les autres humains (Castoriadis, 1975). 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 (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996, 95). L'école opère ainsi une socialisation de son rapport au savoir.

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.

Ainsi le sujet singulier s'insère dans une socio-culture qui s'inscrit dans une dynamique familiale, socio-institutionnelle et socio-historique (Castoriadis, 1975). D'où l'idée que pour comprendre le rapport au savoir d'un sujet, il ne suffit pas de la définir comme disposition intime, il faut aussi saisir comment celui-ci se constitue dans le cadre d'une « grammaire sociale ». (Idée très intéressante qui mériterait d'être expliquée davantage. Quelles sont les composantes de cette grammaire sociale et quelles sont les relations entre ces diverses composantes?)

La constitution du rapport au savoir dans le cadre d'une grammaire sociale

Les savoirs sont régis par divers codes que nous appelons des « grammaires sociales ». Chaque société institue des « faire sociaux » (Castoriadis, 1975) spécifiques (pratiques techniques, économiques, politiques, éducatives, médicales) 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 industrielle. Chaque société institue donc en rapport avec ses activités les savoirs qu'elle considère comme valides. Telles sont les grammaires sociales des savoirs. Elles instituent les savoirs propres à une époque donnée, 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 du Moyen-Âge, l'académie ou le laboratoire) et des modes différents de transmission de ces savoirs. On peut faire l'hypothèse que la forme scolaire de transmission est une forme moderne, adéquate à l'institution des savoirs rationnels puis scientifiques. Les grammaires sociales ne comportent donc pas seulement des règles de production des savoirs, mais aussi des règles qui définissent les producteurs de savoir : qui doit produire des savoirs et pour qui? Celles qui règlent aussi les questions touchant à la transmission de ces savoirs : quels savoirs transmettre, à qui et comment? Les grammaires sociales opèrent donc à la fois des divisions entre les savoirs : ceux qui sont légitimes et les autres et entre les sujets de savoirs : ceux qui sont légitimes à les produire, à les recevoir et à se les approprier et les autres.

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 à son système institutionnel, ses réseaux symboliques et ses pratiques spécifiques. 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. Les grammaires sociales déterminent 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, permettent à la fois des réalisations, mais en même temps opèrent des divisions et posent des interdictions.

C'est dans le cadre de ces grammaires sociales 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 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'ils les acceptent, 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 la plupart des sociétés et en particulier dans la nôtre, divisée en classes, le « faire » et le « savoir commun » auquel accède le sujet à l'école, par-delà l'enseignement obligatoire, ne sont pas réellement communs à tous les membres de la société, ils sont liés aux filières que le sujet emprunte. Or, celles-ci sont différenciées et hiérarchisées, correspondant aux grandes divisions sociales des savoirs et du travail, mais aussi aux divisions sexuées, propres à cette société.

Les savoirs, en effet, sont aussi divisés en fonction des rapports sociaux de sexe. J'entends par rapports sociaux de sexe, des rapports que le système social institue entre les sexes comme une structure fondamentale de la société qui organise tous les sous-systèmes sociaux, depuis la famille, l'école, le travail et les autres champs, politiques, juridiques, culturels de la réalité sociale. Il s'agit d'une logique d'organisation qui organise les rapports entre les groupes de sexe « sur le mode du pouvoir de l'un, le masculin, par rapport à l'autre, le féminin » (Collin, 1990, 84).

Les rapports sociaux de sexe agissent 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. Et de même qu'il y a un imaginaire individuel, qui opère dans la constitution du rapport au savoir, il y a aussi un imaginaire collectif. 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 la construction d'un savoir imaginairement sexué (masculin) pour masquer la domination des hommes dans les institutions de production et de transmission des savoirs. Ainsi la société tend à diviser les savoirs en savoirs masculins et savoirs féminins différenciés et hiérarchisés.

Dans la constitution de son rapport à l'objet commun « 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 hommes et les femmes, il existe, dans la dimension micro-sociale des fonctionnements concrets de la société, du jeu et donc, certaines marges de liberté qui permettent à certaines femmes de desserrer les contraintes que la construction des rôles de sexe leur impose en général, et en particulier elles s'autorisent 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.

Cherchant donc à travailler la question de l'articulation entre les niveaux psychique, institutionnel et social du rapport au savoir, 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. Et, pour appréhender cette histoire, d'un point de vue méthodologique, nous adoptons une démarche socio-clinique.

Pour illustrer ces hypothèses théoriques, je présenterai quelques éléments tirés de l'analyse de trois entretiens cliniques de femmes adultes françaises.

Rapport au savoir des femmes : illustrations cliniques

Ces entretiens ont été réalisés à partir de la consigne suivante : « *Pouvez-vous me dire très spontanément quelles ont été les principales étapes de votre formation, là où vous avez appris des choses importantes pour vous* ».

Aline (les prénoms sont des prénoms fictifs, afin de préserver l'anonymat des personnes), 35 ans, au moment de l'interview, travaille depuis deux ans, comme assistante sociale. Elle raconte un parcours de formation qu'on pourrait dire chaotique. Après avoir échoué à un baccalauréat technologique de gestion, elle entre dans une école d'arts. Elle y reste deux ans, puis la quitte. Après avoir réussi l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université, elle s'inscrit dans un cursus de Lettres Modernes qu'elle va « *laisser tomber* » au bout de deux ans, pour s'inscrire en histoire de l'art, qu'elle abandonne à nouveau au bout de deux ans. On ne peut qu'être frappé de ce rythme répétitif d'abandon et d'échec. Après « *deux années de galère* » et une psychothérapie, elle décide de faire une formation d'assistante sociale; là, elle réussit « *brillamment* » son Diplôme d'État, et se met à travailler dans l'insertion des jeunes.

Cécile a 45 ans. Elle est médecin. Après ses études médicales, elle a créé son cabinet et exercé pendant plus de quinze ans comme médecin généraliste, tout en passant un diplôme de médecine du travail. Au bout de quinze ans, elle a vendu son cabinet, et, utilisant son ancien diplôme, a obtenu un poste de médecin du travail en entreprise. Et elle a repris des études, passant à la suite plusieurs « capacités » à la faculté de médecine, ayant, dit-elle, une « passion pour apprendre ».

Marianne est une femme de 40-45 ans qui a eu un parcours de formation plutôt réussi. Après un échec temporaire, dans une filière littéraire très sélective, elle a réussi ses études universitaires d'histoire-géographie et de sociologie. Elle travaille « *dans le secteur aménagement et urbanisme* ». À travers l'opposition qu'elle fait entre savoir oral qu'elle valorise et savoir écrit qu'elle dévalorise, nous verrons la complexité de son rapport au savoir.

Que le rapport au savoir se constitue d'abord au sein de la famille, dans la personnalité psycho-familiale (Mendel, 1998), nos trois entretiens l'illustrent chacun à sa manière.

Le rapport au savoir dans la personnalité psycho-familiale

Aline, issue d'une famille ouvrière avait des parents qui valorisaient les savoirs pratiques et méprisaient la culture, symbole d'un savoir intellectuel inutile : « *j'avais des parents qui ne valorisaient pas ni la scolarité ni la culture générale... et qui n'avaient pas envie que j'aie des connaissances dans ce domaine... ils étaient contre toute forme de culture* ». La lecture, considérée comme une activité improductive était interdite : « *Chez moi j'avais pas le droit de lire... parce que lire, c'est ne rien faire... j'avais pas le droit de m'informer, j'avais pas le droit de me cultiver* ». Culture populaire et culture de sexe se conjuguent pour imposer un interdit de lecture qui renvoie à la fois à une domination culturelle (« la culture, ce n'est pas pour nous ») et à une domination sexuée (une fille ne doit pas perdre son temps à lire et doit s'occuper des travaux du ménage). La litanie exprime la révolte et la protestation, contre la contrainte de l'interdit parental.

On retrouve cet interdit de lecture chez Cécile. Celle-ci, bien que de famille bourgeoise, a vécu dans une famille où la division entre les sexes est très traditionnelle : « *le rôle de la femme était clairement défini comme étant dévouée à son mari et à ses enfants... dépendante de son mari* ». C'est à ce destin que la prépare l'éducation familiale : aînée de trois frères, elle doit aider sa mère au ménage, faire les lits de ses frères pour que ceux-ci aient le temps de faire leurs devoirs et de lire, car, aux yeux de ses parents, leurs études ont beaucoup plus d'importance que les siennes, puisqu'elle n'aurait « *jamaïs de famille à nourrir* » ni « *à travailler à l'extérieur* ». À l'égard de ce traitement différencié, elle ressent un très fort sentiment d'injustice et de révolte et un violent désir d'indépendance : « *c'est cette vie que j'ai refusée avant tout* ». Elle rêve de faire comme une grand-tante qui avait travaillé et « *exerçait une certaine fascination sur les autres femmes de la famille* » et, dès toute petite, elle admire le médecin de famille, qui la laisse jouer avec son stéthoscope : « *C'est lui qui m'a donné envie de faire médecine* ». Mais elle dit aussi que sa mère aurait rêvé de faire médecine et y avait renoncé, pensant que c'était « impossible pour une femme ».

Cette vie familiale lui inculque un modèle qui, malgré sa révolte, va peser lourdement sur elle : « *L'homme, c'est facile, il fait des études, il travaille, c'est la vie normale. La femme doit prouver qu'elle est bonne et qu'elle réussit pour pouvoir avoir accès à la vie professionnelle et à l'autonomie* ». « Faire ses preuves », ce sera longtemps son obsession et son combat.

Le cas de Marianne est plus complexe. Celle-ci ne parle pas du tout de sa mère, mais beaucoup de son père. Celui-ci, ouvrier chez Renault et militant communiste, y avait fait « *une ascension sociale très importante* », mais, précise-t-elle, « *dans le domaine de la technique et de l'industrie* », domaine masculin. C'est ce type de savoir que le père valorise par opposition à la culture, au théâtre, au cinéma qu'il considérait comme « *quelque chose de totalement futile* ». Et l'on croit entendre le discours paternel quand elle dit : « *bref, tout ça c'était du guignol et donc pas sérieux, inutile enfin... il fallait redescendre sur terre, et tout le reste, c'était un peu de la foutaise quoi* ».

Mais c'est ici qu'interviennent l'école et l'université comme facteurs de transformation de leur rapport au savoir.

La scolarisation et la transformation du rapport au savoir dans la personnalité psycho-sociale

Chacune à sa manière découvre à travers l'école ces savoirs communs qui se proposent ou s'imposent en contradiction ou en décalage par rapport aux savoirs privés du milieu familial.

Aline, à sept ans, rêve de devenir archéologue, alors que, dit-elle, ses camarades de classe ne savait même pas ce que le mot signifiait. Ce rêve apparaît bien, par la découverte de la culture scolaire, comme une tentative de dégagement face à une culture familiale vécue comme fortement aliénante. Son rêve se fixe sur ce qu'elle appelle la « culture générale » : « *je suis très attachée à la culture générale* », qu'elle idéalise fortement, comme symbole d'émancipation sociale et sexuée, ce qui expliquera son choix d'études : lettres puis histoire de l'art .

Cécile a fréquenté une « *boîte de bonnes sœurs où il n'y avait aucune ouverture sur l'extérieur* ». Elle n'a pas cherché l'excellence scolaire, elle a très peu travaillé et s'est contentée de passer chaque année dans la classe supérieure « *pour pouvoir progresser* ». Mais subissant beaucoup moins de pression et de contrôle que ses frères, elle n'a pas vécu les études comme des contraintes ennuyeuses.

Et à la maison, elle transgresse l'interdit maternel, elle lit en cachette : « *j'aimais beaucoup la lecture* » et, par cette activité bien à elle, conquiert un sentiment de liberté et se constitue un rapport personnel au savoir : « *j'avais un sentiment d'interdit en découvrant ces livres, le sentiment de tromper les autres et d'avoir un acquis qui n'était dû qu'à moi... C'était une sensation de liberté un peu illusoire, mais j'apprenais en cachette et de façon détournée des tas de choses par la lecture* ». Après avoir conquis de haute lutte le droit de faire ses études de médecine, elle se « mettra la pression » pour réussir les dites études.

Marianne raconte un cursus secondaire assez mitigé. Au lycée, « *j'étais complètement révoltée... je contestais tout* », dit-elle, au point qu'elle s'est fait mettre à la porte de son lycée pour « *activisme* ». Sentant la distance entre sa culture familiale ouvrière et les savoirs scolaires, elle conteste en particulier ce « *savoir écrit* » qu'elle trouve « *un peu déconnecté de la vie* », et même « *extrêmement académique* » et « *encyclopédique* ». À ce savoir imposé, elle oppose le « *savoir oral* », « *tout ce que j'ai pu acquérir à travers l'écoute des autres* », mais aussi tout ce savoir que les gens sans instruction acquièrent par l'expérience de la vie.

Mais son rapport au lycée n'est pas entièrement négatif, car elle y a rencontré une enseignante « *absolument formidable* » qui animait un club théâtre et un ciné-club. Par son « *ouverture* », cette enseignante réconciliait les savoirs avec la vie : « *là je voyais la vie vraiment, je voyais le lien avec le monde contemporain et bien sûr c'était plus motivant* ». Cette enseignante lui a fourni l'étayage qui lui a permis de se dégager des valeurs paternelles, rejetant le théâtre et le cinéma : « *je me suis vite rendu compte que c'était pas une analyse tout à fait juste* ». C'est sans doute cette enseignante qui a motivé son choix d'études supérieures de lettres, où elle ressentira douloureusement son « *handicap* » social. Mais elle retrouvera la réussite à l'université où elle pourra mettre en œuvre un rapport au savoir plus personnel.

Formation et exercice professionnels : les remaniements du rapport au savoir

Enfin la formation et l'exercice professionnels vont amener pour chacune un remaniement de son rapport au savoir. Pour Aline, le projet d'une formation professionnelle d'assistante sociale va amener un dégageant de la capacité d'apprendre : « *j'ai réussi très bien mes études d'assistante sociale! j'ai travaillé, j'ai bien bossé... j'ai cherché même à être presque la meilleure de ma promotion quand même!* ». Et elle y a réussi. Sans doute, parce qu'il s'agit d'un compromis acceptable : une formation qui permet de sortir de la condition ouvrière, mais qui, contrairement aux études universitaires de « culture générale », gratuites, débouche sur une profession et un travail.

Chez Cécile, son exercice professionnel va la rassurer sur la capacité des femmes à assumer leur autonomie professionnelle et financière. Puis son accumulation quasi-compulsionnelle de diplômes de médecine finit par la rassurer sur ses capacités intellectuelles. Elle va pouvoir alors remanier son rapport au savoir et s'autoriser un dégageant : un rapport personnel au savoir : « *maintenant je peux me permettre d'apprendre uniquement pour moi et uniquement pour le plaisir* ».

Pour Marianne, son travail dans l'urbanisme représente un choix de compromis entre les idéaux paternels et les savoirs universitaires : elle fait du chantier, elle est dans la pratique plus que dans la théorie : « *nous, c'est beaucoup la pratique* », dit-elle, proche de la technique paternelle, donc. Mais elle précise aussitôt : « *moi je suis pas du tout technicienne... je suis pas payée pour ça... j'apporte une vision de géographe* », c'est-à-dire « *des théories* », une vision de l'espace et de l'usage que les gens en font. Et elle, qui travaille dans un milieu où les hommes sont fortement majoritaires, doit se battre pour défendre ses savoirs de géographe et de sociologue, face aux « techniciens » que sont les architectes et les urbanistes hommes. Dans cette confrontation que son activité professionnelle lui fait vivre, elle trouve des armes dans ses études d'histoire où elle a appris que, dans le passé, les femmes avaient été écartées des savoirs savants, alors qu'elles possédaient de nombreux savoirs non reconnus; ainsi des sorcières : « *parmi elles, y avait probablement pas que des folles, des simples d'esprit, y avait aussi des femmes d'une rare intelligence et qu'on a étouffées* ».

En fait nous allons voir que, à cause de leur modèle familial de savoir, chacune d'entre elles, à sa manière, va vivre certains savoirs scolaires ou universitaires, « académiques » comme interdits, ce qui suscite en elles des conflits psychiques entre désir et interdit de savoir, conflit dont l'issue sera différente pour chacune.

Les issues des conflits entre désir de savoir et interdit de savoir.

On peut reprendre ici les analyses de Freud dans *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* (Freud, 1910). On pourrait dire que chaque entretien donne un exemple de l'un des trois destins de la pulsion de savoir que Freud y distingue : l'inhibition, l'obsession et la sublimation.

Aline, dans ses études universitaires, donne un exemple remarquable de conflit qui aboutit à l'inhibition intellectuelle. Elle entame des études universitaires de lettres pour guérir son inhibition à la lecture : « *j'ai toujours eu envie de lire des tas de livres mais... mais j'arrive pas à passer à l'acte* ». Or, le remède va échouer. Le désir est fort,

mais le Surmoi parental interdicteur toujours agissant. Le même effet va se reproduire avec les études d'histoire de l'art. Il s'agit de réaliser ce rêve de « culture générale » : « *j'adorais les cours* », mais celui-ci va se heurter à l'interdit parental et créer un conflit violent : « *au niveau de la culture générale... ça c'était mon manque... ce qui m'était interdit et ce à quoi j'avais envie d'accéder* ». Ce conflit entraîne une culpabilité insurmontable et la paralysie de son désir d'apprendre : « *j'ai rien appris pour les examens, vraiment rien ... Donc évidemment je suis allée droit dans le mur* ». Et elle conclut : « *vous pouvez constater sur toutes mes formations... je ne les ai pas finies... donc aucun diplôme... elles n'ont jamais été censurées par un diplôme!* ». Cette utilisation du mot « censurées » à la place du mot en usage, « sanctionnées », montre qu'il y a eu en effet « censure », un interdit d'accès au savoir et encore plus au diplôme qui aurait signifié la rupture définitive avec la culture parentale. On pourrait ici parler, au sens de Vincent de Gaulejac (1987), de « névrose de classe ». Mais c'est bien aussi la position sexuée qui est en jeu : une fille ne doit pas accéder à la lecture et à la culture générale. C'est la formation et l'exercice professionnels, après la psychothérapie, qui permettra un dégageant. Le poste a été choisi dans un domaine réparateur par rapport à l'histoire personnelle : aider des jeunes sans diplôme à s'insérer dans la société, elle qui a eu tant de difficultés à y parvenir. À partir de là, elle a pu reprendre des études universitaires de psychologie, où elle dit « *assurer* » pour « *rattraper des choses* ».

Quant à Cécile, on pourrait interpréter ce qu'elle appelle sa « passion d'apprendre » dans ses études de médecine comme un rapport obsessionnel au savoir. Son conflit est aussi un conflit avec les valeurs familiales. Le savoir était pour elle l'instrument de « *la liberté et l'autonomie* », et de « *la possibilité de vivre à l'extérieur* », par opposition à une vie féminine enfermée « à l'intérieur » de la maison. Mais elle va se heurter à sa mère qui ne prend pas au sérieux son rêve de faire médecine. À seize ans, en Terminale, elle persiste. Sa mère résiste. Alors Cécile raconte : « *j'ai fait grève pendant six mois... j'ai dit : puisque c'est comme ça, je n'aurai pas mon bac!* ». Ses notes deviennent catastrophiques. Voyant cela, sa mère lui dit : « *Si tu as ton bac, tu pourras faire médecine, mais de toute façon, tu ne l'auras pas!* ». Le défi est considérable : « *me voilà fort contrariée et décidée à lui démontrer une fois de plus qu'elle avait tort, qu'elle sous-estimait sa fille* ». Elle réussit son bac « *quand même* ». Elle est mineure, donc elle doit obtenir l'autorisation de son père pour s'inscrire en médecine. Celui-ci signe, apparemment indifférent. Elle s'engage dans les études de médecine, qu'elle trouve « faciles » et qu'elle mène à leur terme sans difficulté.

Mais elle ne va pas se contenter de cette réussite, elle va accumuler les diplômes et les capacités : tout en exerçant dans son cabinet et en s'occupant de sa fille nouvellement née, elle passe un diplôme de médecine du travail que son mari avait passé avant elle : « *ça m'a un petit peu démystifié le pouvoir intellectuel de mon mari* », dit-elle. Puis quand elle devient médecin du travail et qu'elle travaille dans le nucléaire, où tous les travailleurs sont des hommes, de même que ses collègues, elle passe successivement une capacité de toxicomanie-alcoologie-tabacologie, un diplôme de « radiation-protection », puis un diplôme sur le stress.

Et elle propose cette interprétation : « *donc finalement c'est peut-être ce sentiment de transgression, d'interdit, ce sentiment d'accès difficile qui m'a donné cette passion pour apprendre* ». L'interdit et le défi maternels transforme le désir d'apprendre en passion, le rend obsessionnel : elle parle de « *cette course aux études que moi j'ai faite* » où elle s'est, comme elle dit, « *mis la pression* », « *parce qu'il y a toujours eu cette volonté de réussir, cette volonté d'avoir un examen* ».

D'où vient cependant que ce désir de savoir s'est transformé en passion et non pas en inhibition? C'est qu'il était organisé par de très puissants motifs inconscients : sans doute son identification au désir inconscient de sa mère de faire médecine; mais aussi son désir éperdu de faire ses preuves et d'obtenir la reconnaissance qu'on lui avait refusée, en tant que fille : « *le diplôme authentifie le savoir... et je crois que j'avais besoin de cette reconnaissance* ». Il s'agit de compenser une inquiétude fondamentale, un manque de confiance en soi : « *les études, je pense les avoir faites dans une relative facilité et puis avoir une relative mauvaise opinion de moi, c'est-à-dire du moment que je réussissais, c'est que c'était simple, c'était que ça ne demandait pas d'effort et que tout le monde pouvait y arriver* ». Malgré sa révolte, le manque de reconnaissance qu'elle a subi dans sa famille a créé en elle quelque chose comme une faille identitaire que ses diplômes devaient indéfiniment compenser : « *Donc dans cette recherche de savoir et dans ce début de vie professionnelle... il y a toujours aussi le fait de m'imposer en tant que femme et de démontrer aux autres qu'une femme était tout à fait capable de faire comme un homme, de faire aussi bien qu'un homme et même parfois mieux qu'un homme* ». Elle ne pouvait en effet se défendre d'adhérer inconsciemment à la croyance de son milieu en l'infériorité des femmes : « *j'ai toujours eu un gros complexe vis à vis des hommes* ».

Et c'est ici que se trouve le plus puissant motif de son rapport au savoir : sa rivalité violente avec ses frères, qui deviendra ensuite, on l'a vu, rivalité avec son mari, avec les hommes en général et avec ses collègues de travail en particulier. De cette passion de savoir, elle va révéler le sens le plus caché au travers d'un lapsus : « *c'est toujours pour prendre une vengeance par rapport aux hommes* »; l'expression toute faite est plutôt « prendre une revanche », et non pas une « vengeance »; mais c'est bien d'une vengeance qu'il s'agit sur les membres masculins de cette famille si imbus de leur supériorité et si méprisants à l'égard des femmes, de leurs capacités et si indifférents, comme le père, à leurs études.

Cette passion de savoir, c'est une transgression constante de l'interdit. Pour elle, le savoir ne se donne pas, ne s'échange pas, il se vole : « *je dois dire que j'ai beaucoup fonctionné dans le savoir en prenant le savoir des autres, j'estime être une grande récupératrice et une grande voleuse de savoir... les autres... avaient quelque chose que je voulais, ils avaient une connaissance que je voulais et je leur ai en quelque sorte dérobé cette connaissance* ». Tout se passe comme si « les autres » (les adultes, les hommes?) voulaient garder le savoir pour eux et qu'il fallait donc le leur dérober, comme Prométhée a dû dérober le feu aux dieux. On accède toujours au savoir par fraude et avec la crainte de le voir toujours se dérober. D'où cette nécessité de vouloir en savoir toujours plus.

Ainsi, Cécile prend conscience que, jusque-là, elle a eu une conception « instrumentale » du savoir. Le savoir était instrument de l'autonomie financière, de l'indépendance et surtout de la « vengeance » vis à vis des hommes. C'est maintenant seulement que, ayant apaisé sa rivalité avec les hommes, rassurée sur ses capacités intellectuelles, elle peut remanier son rapport au savoir : « *alors maintenant peut-être que, me calmant – mon dernier diplôme ne date que d'un mois et demi – je vais peut-être enfin découvrir le savoir pour le savoir, c'est-à-dire pour la joie d'apprendre* ». Ce qui lui permettra de devenir créative par rapport au savoir : « *je crois que j'ai beaucoup plus ce besoin maintenant d'un savoir que je fais mien, que je récupère et que j'incorpore avec mes mots* ». Ne redécouvre-t-elle pas cette « joie d'apprendre » qu'elle avait connue enfant dans son activité clandestine de lectrice ?

On pourrait considérer l'histoire de Marianne comme celle d'une sublimation réussie. Cependant Marianne a connu dans ses études un moment critique d'échec relatif, dans un cursus très sélectif, où elle a ressenti douloureusement son éloignement de la culture à laquelle elle aspirait, lorsqu'elle a entamé des études littéraires : « *ça a été une expérience dure pour moi* ». En effet, elle va se trouver en concurrence avec des « *gens issus d'un certain milieu* » qui – outre le savoir qu'elle possède, elle, acquis par les livres, l'école et la bibliothèque municipale – possèdent « *tout un plus* » qu'ils ont acquis dans le milieu familial, par la bibliothèque familiale, les discussions, les visites de musée, les concerts, toute une culture qu'elle ne possédait pas : « *j'avais beau lire (petit rire), j'avais le sentiment sans doute faux que je ne rattraperais pas ce retard* ». Ce qu'elle a ressenti, c'est la violence symbolique de la domination sociale : « *cette différenciation entre les classes sociales... je l'ai ressentie dans mes tripes* ». Elle l'a vécue comme un « traumatisme » dont elle garde encore la marque : « *cette différence, elle m'est restée encore aujourd'hui, c'est presque un handicap de ne pas avoir accès à tout ça, de ne pas s'ouvrir à tout ça... c'est dans le ressenti tout ça* ». On peut supposer aussi que cette expérience difficile fait sonner comme un avertissement interdicteur les anciens dires paternels : « *redescendre sur terre* », c'était peut-être, du point de vue du père, rester fidèle à sa classe et ne pas rêver de se hausser dans les « nuages » de ces savoirs « bourgeois ».

En même temps l'idéologie marxiste lui fournit une « arme » de défense contre sa souffrance et son humiliation : « *je lisais bien sûr autour de la lutte des classes et tout ça... la lutte des classes, elle était là. Elle était dans ce ressenti très fort que j'ai eu* ». Elle peut ainsi tourner en dérision ce « plus » dont elle manque : « *donc j'appelais ça je me souviens à l'époque, mon époque révolutionnaire, j'ai pas trop changé sur le fond! (petit rire) je me disais : tout ça c'est un vernis culturel qu'ils ont en plus* ». En même temps cette « intellectualisation » lui permet de préserver une fidélité au père communiste, par-delà la trahison qu'a pu représenter le choix du littéraire, par opposition à ses valeurs à lui, « la technique et l'industrie ».

Par rapport à cette première expérience d'enseignement supérieur douloureuse, on peut supposer que le cursus universitaire a eu un rôle réparateur : « *donc le savoir, j'en ai acquis bien sûr pas mal à la fac* ». Face au savoir trop « académique » qu'elle a rencontré dans sa première filière, l'université, dans son cursus d'histoire, géographie et sociologie, va lui offrir une autre image du savoir, plus

proche de celle que représentait l'enseignante « formidable », qui réconciliait le savoir avec la vie : « à l'université j'ai pu explorer d'autres formes de savoir plus intéressantes ; plus intéressantes, car « ça m'a ouvert d'autres choses... c'est toute la recherche documentaire et les synthèses qu'on peut en faire » ; ces apprentissages plus actifs permettent des acquisitions plus personnelles : « ça vient un peu plus de soi quand même ». Tel est le rapport au savoir qui lui convient : un apprentissage où le sujet est personnellement engagé et peut construire ses propres savoirs, où, comme elle dit, « on se fait une certaine vision finalement ».

Le choix de la géographie et de la sociologie aussi est significatif ; c'est un « compromis », mot qu'elle emploie souvent et qualité qu'elle se reconnaît dans son travail. Compromis, dans la mesure où elle a choisi pour son cursus universitaire des disciplines moins prestigieuses, donc moins « bourgeoises », que l'histoire et plus « concrètes », plus proches de la vie des gens et des valeurs paternelles. Formation aussi qui lui a permis de travailler dans un domaine où elle côtoie la technique, et où elle apporte des théories utiles, investies dans la pratique - compromis là encore entre le savoir technique, paternel, et le savoir « intellectuel » universitaire. À la fin de l'entretien, elle résoudra ses conflits de fidélité (au savoir oral populaire et au savoir écrit, académique) en pluralisant le savoir : « savoirs avec un s peut-être, y a peut-être pas le savoir, décrété par qui ? j'en sais rien, peut-être le savoir académique ? y a peut-être des savoirs... pour que tout le monde ait sa place ». Il n'y a pas que les bourgeois « cultivés » qui ont leur place, les gens du peuple et des autres peuples (comme son mari malien) aussi doivent avoir la leur, grâce aux savoirs d'expérience, au savoir oral. Cette valorisation du savoir oral est une solution de compromis qui l'autorise à accéder aux savoirs savants (universitaires), tout en restant fidèle à sa famille et à sa classe d'origine, et, encore plus, à son mari, qui en est à ses yeux l'incarnation même, de par sa culture d'origine.

Les inégalités sociales semblent prévaloir sur les inégalités de sexe

Conclusion

On voit que la constitution du rapport au savoir est un processus qui a à la fois des dimensions psychiques singulières mais aussi des dimensions sociales, car l'individu naît et se développe dans un certain milieu familial et dans un certain milieu social et à un certain moment historique correspondant à un certain état des savoirs constitués. Le rapport au savoir ne se situe pas seulement à un niveau rationnel, il est marqué par l'imaginaire et les fantasmes. Il est le fruit des conflits vécus par le sujet dans son enfance, qui prolongent leurs effets encore dans l'adolescence et la vie adulte. Il est tissé d'une grammaire sociale qui reflète les rapports sociaux mais aussi les rapports de sexe à travers des mythes collectifs (celui de la culture générale, comme celui qui fait du métier de médecin ou d'architecte ou des métiers techniques de l'industrie des métiers « masculins »). Les histoires que nous avons analysées montrent que les femmes doivent constituer leur rapport au savoir dans le contexte d'une société et parfois d'un milieu familial, où la croyance en la supériorité masculine est encore forte et où l'accès aux savoirs savants est doublement interdit du fait de l'origine

sociale et du fait du sexe. Chez Aline et chez Marianne, les inégalités sociales semblent prévaloir sur les inégalités de sexe, alors que chez Cécile, la fille de la bourgeoisie, les rapports de sexe sont prégnants et semblent déterminer tout le processus. Mais on voit aussi que les rapports sociaux et les rapports de sexe ne se reproduisent pas à l'identique. Aucune des trois n'a reproduit le destin de sa mère qui était femme au foyer. Chacune exerce un métier qui lui assure l'autonomie financière. Aline et Marianne sont sorties par les études de leur classe d'origine et ont pu accéder à des métiers de classe moyenne. Si Aline n'a pu conquérir la culture générale « bourgeoise » dont elle rêvait, elle a pu se dégager de ses inhibitions et par sa formation trouver un métier réparateur de ses propres années de « galère » et se dégager de son conflit inhibiteur pour s'engager dans des études de psychologie. Marianne a trouvé un bon compromis entre les valeurs « techniques » paternelles et son goût pour la culture qui ouvre sur la vie des gens. Elle a trouvé son propre mode d'appropriation du savoir. Cécile a comblé par sa carrière médicale son désir de faire ses preuves et de se faire reconnaître et a pu progressivement apaiser son désir de « prendre sa vengeance » sur les hommes, en retrouvant un rapport au savoir plus serein. Leurs histoires de formation illustrent bien l'idée que dans les rapports sociaux il y a à la fois des structures stables et des changements novateurs.

Références bibliographiques

- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, BOUILLET, Alain, MOSCONI, Nicole (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éd. Universitaires.
- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, MOSCONI, Nicole, (ed.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- BEILLEROT, Jacky (1997). Article « rapport au savoir ». dans *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas(1966). trad.franç.1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- CASTORIADIS, Cornélius (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil.Collin Française, 1990, *Savoir et différence des sexes*, les Cahiers du GRIE, Paris, n°45.
- COMBES, Danièle, DAUNE-RICHARD, Anne-Marie, DEVREUX, Anne-Marie (1991). *Mais à quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe?*, In Hurtig, Marie-Claude, Kail, Michèle, Rouch, Hélène, *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Éd. du CNRS

FREUD, Sigmund (190). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, trad. Franç., 1987, Paris, PUF.

GAULEJAC, Vincent de (1987). *La névrose de classe*, Ed. Hommes et groupes, Paris.

LACAN (1966). *Écrits*, Paris, Seuil.

Le DOEUFF, Michèle (1998). *Le sexe du savoir*, Paris, Aubier.

Le DOEUFF, Michèle (1989). *L'étude et le rouet*, Paris, Seuil.

LESNE, Marcel (1977). *Travail pédagogique et formation des adultes*, Paris, PUF.

MENDEL, Gérard (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*, Paris, La Découverte.

MOSCONI, Nicole (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.

MOSCONI, Nicole, BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (ed.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.