

Inégalités scolaires et pratiques pédagogiques

A propos du caractère textuel des savoirs scolaires

Bernard REY – Service des Sciences de l'Éducation – Université Libre de Bruxelles

Le principal problème de l'école aujourd'hui est qu'elle ne parvient pas à réduire les inégalités de performances scolaires et que ces inégalités sont largement corrélées avec l'origine sociale des élèves. Cette incapacité à réduire les inégalités vient contredire les prétentions démocratiques de notre société et engendre une dualisation sociale à la fois scandaleuse et dangereuse. Cela n'empêche pas que ce problème soit très difficile à résoudre parce que l'échec scolaire et les difficultés d'entrée dans l'écrit des enfants des milieux populaires ont des causes multiples. D'autres articles de ce numéro traitent de ces différentes causes. Pour notre part, nous nous attacherons à porter au jour les codes, les attitudes, les manières de voir le monde dont la maîtrise est nécessaire à la réussite scolaire, afin de déterminer les stratégies didactiques et pédagogiques qui permettraient de les faire acquérir par tous les élèves. Et plus particulièrement, nous nous centrerons sur le caractère textuel des savoirs scolaires et nous identifierons les pratiques pédagogiques qui en permettent ou favorisent l'accès et celles qui, à l'inverse, ne le favorisent pas, voire l'empêchent.

Depuis une quinzaine d'années, des chercheurs commencent à s'intéresser à ces phénomènes extrêmement subtils qui tiennent à ce que les activités scolaires ne peuvent être comprises par les élèves que s'ils possèdent certaines manières de penser spécifiques. Celles-ci sont la plupart du temps perçues par les enseignants comme 'naturelles' et 'allant de soi', ce qui fait qu'ils ne pensent pas à les faire connaître à tous les élèves. Les enfants venant des classes sociales moyennes et supérieures détiennent en général ces manières de penser parce qu'ils les ont captées au sein de leur vie familiale, alors

que la majorité des jeunes de milieux populaires n'y ont pas été initiés. Certains, parmi ces derniers, peuvent les acquérir à l'école, par des mécanismes d'affiliation ou par un mimétisme intellectuel à l'égard d'enseignants avec lesquels ils sont en sympathie : mais c'est là un phénomène qui est renvoyé à l'aléatoire des rencontres interpersonnelles. D'autres, au contraire, n'arrivent pas à s'approprier ces manières de penser.

De quoi parle-t-on quand on fait référence au caractère textuel des savoirs scolaires ?

Les savoirs scolaires se présentent sous la forme de textes. En affirmant cela, nous ne voulons pas dire qu'ils se présentent systématiquement de manière écrite ; ils sont plutôt transmis, en grande partie, à travers le discours oral de l'enseignant, même si ce discours est accompagné d'écrits (au tableau, sur des manuels ou des documents distribués). Si nous disons que les savoirs scolaires sont des textes, c'est pour deux raisons.

La première est que ces savoirs ne sont pas constitués d'affirmations qui seraient simplement juxtaposées. Chacun est un ensemble organique en lequel chaque affirmation est liée aux autres par des liens logiques de déduction et de justification. Ainsi, l'affirmation selon laquelle $\frac{2}{3}$ est supérieur à $\frac{5}{9}$ renvoie à celle qui consiste à dire que $\frac{2}{3}$ et $\frac{6}{9}$ sont deux fractions équivalentes, affirmation qui à son tour est justifiée par les énoncés qui définissent ce qu'est un numérateur et ce qu'est un dénominateur. De même affirmer que, dans la phrase 'Les personnes qui sont arrivées...', le mot 'arrivées' doit comporter la terminaison 'es' réfère à la fois à la règle d'accord du participe, à l'identification

A
E B M
R O U

du sujet du verbe, à la définition du pronom relatif, aux énoncés qui concernent le fonctionnement d'une proposition relative, etc. Cette solidarité logique entre les énoncés constituant un savoir se retrouve évidemment dans d'autres disciplines telles que la géographie, la physique, la biologie, etc.

La deuxième raison pour laquelle nous pouvons parler de textes à propos des savoirs scolaires tient au fait que les termes utilisés tirent leur sens d'abord de leurs rapports mutuels (et secondairement de leur rapport avec un élément de la réalité extérieure). Ainsi, pour définir la notion d'adjectif, je peux, bien sûr, en donner des exemples ; mais le sens véritable et précis du mot tient plutôt aux relations et oppositions que la grammaire établit entre la notion d'adjectif, la notion de verbe, celle de substantif, etc. De même en physique, on peut mettre la notion de force en rapport avec certains de ses effets : un objet se met en mouvement quand je le pousse ou le tire ; étant soumis à la force gravitationnelle, il tombe quand il est privé de support, etc. Mais on ne percevra le sens véritable et scientifique de la notion de force que lorsqu'on énoncera les relations que cette notion entretient avec d'autres notions du texte de la physique : celle d'accélération, celle de masse, etc.

De même encore en géométrie à l'école primaire, l'enseignant peut, pour introduire la notion de rectangle, montrer aux élèves des exemples de rectangles : la fenêtre, le tableau, la table, etc. Mais s'il veut les faire accéder véritablement au concept de rectangle tel qu'il existe au sein du texte de la géométrie, il doit définir le rectangle par les rapports qu'il a avec d'autres notions géométriques telles que 'angle', 'angle droit', 'droites parallèles', 'égalité de mesure'.

Ainsi, au sein d'un savoir, les notions reçoivent leur sens, non pas d'abord de leur référence à des réalités extérieures, mais de leurs rapports mutuels.

Or cette textualité des savoirs, qui fait que le sens des énoncés et le sens des termes qui les composent se constituent d'une manière interne au texte, peut entraîner de grosses difficultés pour les élèves. Car elle exige que le sujet adopte une manière de donner

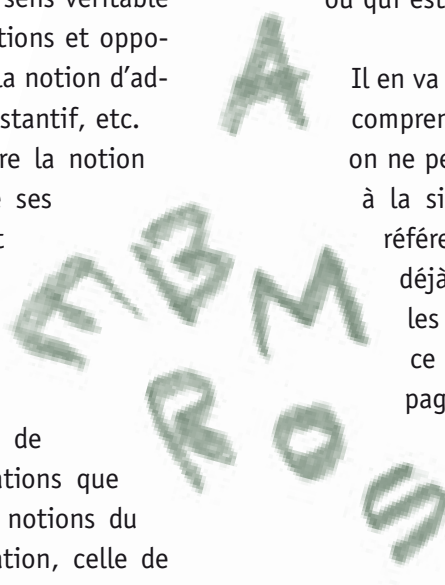
du sens, autrement dit une manière de comprendre, totalement différente de celle qui est en vigueur dans la vie quotidienne.

Les paroles de la vie quotidienne se comprennent parce qu'elles font référence à des objets qui appartiennent à l'environnement commun du locuteur et du destinataire et à des actions déjà réalisées ou à réaliser dans ce même environnement. Ainsi lorsqu'une mère ou un père dit à son enfant : «*où as-tu mis tes gants ?*» ou bien «*finis ta soupe*», ces paroles trouvent immédiatement leur sens pour celui ou celle à qui elles sont adressées parce qu'elle renvoie à une situation dans laquelle il se trouve ou qui est connue de lui.

Il en va tout autrement dans un texte. Pour comprendre les énoncés qu'on y rencontre, on ne peut, la plupart du temps, se référer à la situation environnante ; il faut se référer aux autres parties du texte. C'est déjà le cas dans ces textes que sont les romans ou les récits fictionnels : ce que nous lisons par exemple à la page 130 prend son sens pour nous grâce à ce que nous avons lu dans les 129 pages qui précèdent. Ce qui permet de comprendre alors, ce n'est pas la situation dans laquelle se trouve le lecteur,

mais le 'contexte' au sens originel du mot, c'est-à-dire les autres parties du même texte. Toutefois les textes fictionnels n'entraînent pas de difficultés insurmontables : même si chaque phrase du roman ne peut se comprendre que par référence aux phrases qui la précèdent, les mots restent ceux de la vie courante et le lecteur peut les rapporter à des réalités qu'il connaît. S'il est écrit qu'un des personnages du roman prend l'autobus, le lecteur comprend cette indication parce qu'il a lui-même déjà pris l'autobus ou, au moins, vu des autobus.

Lorsqu'en revanche on passe à des textes qui correspondent à des savoirs, la difficulté est d'un autre ordre. Car non seulement le lecteur ne peut comprendre un énoncé donné que par référence aux autres énoncés du texte, mais les termes utilisés (qui sont les concepts propres au savoir) ne renvoient pas toujours à des réalités dont il a l'expérience ou qu'il



peut percevoir. Ainsi, on ne peut comprendre ce que signifie le mot 'atome' que d'une manière indirecte, à travers les rapports que la chimie établit entre cette notion et celles de molécule, électron, liaison, réaction, etc. En biologie, même si, au moyen d'instruments adéquats, on peut voir des 'cellules', on ne comprend cette notion que par l'indication de ses constituants, de ses transformations, de ses échanges avec son milieu, de ses fonctions dans l'organisme, etc. De même encore, comprendre ce que signifie '7,326' ne peut se faire en se référant à des objets que l'on pourrait voir: même si l'observation d'une règle graduée peut en donner une approximation, celle-ci risque d'induire chez l'élève une représentation erronée car elle ne rendra pas compte du fait qu'entre 7,326 et 7,327 on peut trouver une infinité de nombres.

Cette modalité d'attribution du sens est radicalement différente de celle qui est habituelle dans la vie quotidienne ou la vie pratique, dans lesquelles les mots et les énoncés désignent des choses et des actes immédiatement perceptibles. Cette manière textuelle de donner du sens constitue une énigme pour les élèves qui n'ont pas pris l'habitude, dans leur milieu d'origine, de cet usage du langage. Ils comprennent chaque énoncé du texte par la référence qu'ils peuvent établir avec les éléments de la réalité qu'ils peuvent percevoir, mais non pas par le rapport de cet énoncé aux autres du même texte: ils se centrent sur les exemples, sur la situation qu'ils vivent ou sur les détails des activités auxquelles on les invite. Ils sont souvent perturbés par le fait que les mots utilisés dans les savoirs scolaires reçoivent leur définition de leur rapport avec d'autres mots, plutôt que d'un rapport à une réalité immédiatement perceptible. Confrontés à la parole de l'enseignant, parole longue qui n'évoque le monde environnant que d'une manière discontinue et indirecte, ils peuvent éprouver le sentiment d'assister à une cérémonie étrange. Ce sentiment d'étrangeté est renforcé par le fait que le texte du savoir n'est pas principalement écrit, mais plutôt énoncé oralement par l'enseignant: c'est de la parole orale, et pourtant cela exige des modalités d'attribution du sens qui ne sont pas celles qu'on utilise d'habitude pour comprendre l'oral.

Les phénomènes que nous venons de décrire ont des enjeux forts. Ils conduisent à ce que certains élèves,

notamment ceux qui viennent de milieux défavorisés (mais non pas seulement), ne comprennent que partiellement et d'une manière confuse ce qu'on leur fait faire à l'école: ils comprennent les ordres du maître, les activités à effectuer, mais ils ne voient pas clairement les savoirs auxquels ces activités mènent. Ils voient l'accessoire et l'anecdotique et ils ratent l'essentiel. Et, ce qui est dramatique, s'ils ratent l'essentiel, ce n'est pas parce qu'ils sont indociles ou paresseux. Mais à la longue, ce sentiment qu'ils ont de ne pas bien comprendre les activités qu'on leur impose et, malgré leur docilité, de ne pas réussir, les conduit à des attitudes diverses telles que le désintéret, la résignation, l'abandon des efforts, la dépréciation d'eux-mêmes, le ressentiment, l'agitation, l'indiscipline en classe, etc.

Développer des pratiques pédagogiques pour permettre aux élèves d'accéder à l'aspect textuel des savoirs scolaires

Bien entendu, la tâche à accomplir, aussi bien pour les chercheurs que pour les praticiens de l'enseignement, c'est d'élaborer les pistes didactiques et pédagogiques qui permettraient de réduire ces difficultés d'accès aux savoirs scolaires. Mais cette tâche est difficile et il n'existe certainement pas une méthode pédagogique miracle qui permettrait de supprimer ces mécanismes de compréhension de la textualité, lesquels sont à l'origine d'une ségrégation scolaire.

Nous voudrions maintenant évoquer quelques exemples de situations de classe ou de réponses d'élèves à des tâches scolaires, qui illustrent les phénomènes que nous venons de décrire, mais qui font aussi apparaître que les attitudes des enseignants peuvent être très diverses à l'égard de tels mécanismes. Il peut arriver que certains enseignants, sans le vouloir et à leur propre insu, favorisent cette incompréhension de la nature des savoirs; et que dans d'autres cas, au contraire, ils la repèrent et tentent, tantôt avec succès, tantôt sans y réussir, de conduire les élèves à saisir le savoir dans sa textualité, par-delà l'activité en cours.

Dans une classe de 6^{ème} année de l'école primaire, une leçon donnée le jour précédent expliquait la succession des saisons à partir des mouvements de

la terre autour du soleil. L'enseignante s'était alors servie d'une balle de tennis et d'une torche électrique en demandant aux élèves d'observer ce qu'elle faisait. Le lendemain, elle tente de faire formuler par les élèves le principe de la leçon et de l'observation réalisée la veille, avec la consigne ainsi formulée : « *Alors, qui peut nous rappeler ce qu'on a fait hier ? J'ai besoin de savoir ce que nous avons fait et surtout pourquoi nous l'avons fait ? Qu'est-ce qu'on essayait de comprendre ? [...] Quelles étaient nos questions de départ ? Pourquoi nous avons fait cette expérience ? Ce que nous avons compris grâce à l'expérience ? [...]* ». Le premier élève à répondre commence en disant : « *On a pris une balle de tennis pour représenter la terre* ». Cette réponse manifeste que l'élève voit comme essentiel, non pas le savoir impliqué dans l'activité faite la veille, mais les détails matériels propres à cette activité. Il est spontanément installé dans un rapport à la situation vécue et non pas dans l'approche d'un savoir textualisé. Ce que cet épisode permet aussi de voir, c'est que l'institutrice a pourtant anticipé ce risque d'une centration sur les éléments anecdotiques de l'activité et qu'elle a cherché à l'éviter. La consigne donnée manifestait sa volonté de voir les élèves rapporter non le détail de l'activité de la veille, mais le savoir sur lequel elle débouchait ; cela n'a cependant pas empêché la dérive de se produire.

On pourrait considérer que cette dérive est liée au fait que l'enseignante a voulu partir d'une activité pour faire accéder les élèves au savoir concernant les mouvements de la terre par rapport au soleil. Mais cela ne peut en aucune manière être tenu comme une mauvaise décision. Au contraire, les didactiques contemporaines insistent sur l'importance, pour que les élèves comprennent, de les mettre en activité, plutôt que de leur livrer le savoir sous la forme d'un exposé directement textuel. C'est en étant partie prenante d'une activité que l'élève arrivera à donner sens au savoir. Mais cette activité, bien qu'indispensable, risque d'entraîner chez certains élèves une focalisation sur les actes matériels qu'elle engage et une occultation du savoir.

Il arrive couramment que lorsqu'on demande à des élèves de sept ou huit ans ce qu'ils ont fait dans la journée à l'école, ils donnent des réponses du type suivant : « *On a lu ; on a écouté Madame ; on a souligné en rouge ; on a rempli les trous sur une*

feuille, etc. ». Ces élèves donnent aux activités qu'on leur fait faire en classe un sens immédiat, alors que l'enseignante et les bons élèves leur donnent un sens autre : ils y voient l'illustration d'un savoir qui dépasse la singularité de la situation.

Du coup on aperçoit un type de précaution didactique que les enseignants pourraient avoir et qui, sans mettre absolument tous les élèves à l'abri d'une incompréhension, pourrait réduire leurs difficultés : il s'agirait, dans le déroulement d'une activité, que l'enseignant multiplie les occasions où il interroge les élèves, notamment les plus fragiles, sur les raisons de cette activité : « *Pourquoi faisons-nous cela maintenant ? A votre avis, pourquoi vous fais-je faire cela ? etc.* ». En d'autres termes, il importe que chaque phase de l'activité soit publiquement nommée et que cette dénomination soit, autant que possible, significative du savoir auquel l'activité est censée conduire.

Une autre précaution consisterait à porter une attention particulière à ce moment toujours délicat d'une leçon, celui où l'on passe de l'activité au savoir. Ce moment, parfois nommé 'décontextualisation', est tout à fait essentiel puisqu'il doit permettre de distinguer, dans l'activité qui a été conduite avec les élèves, les éléments non importants qui tenaient à la singularité de la situation et ceux qui, au contraire, sont généralisables et relèvent d'un authentique savoir. Il y aurait certainement des recherches à mener sur les conditions qui permettraient de rendre ce moment le plus fructueux possible. Il est important en tout cas d'éviter que ce moment ne soit réduit, voire supprimé, parce qu'arrivé en fin de leçon, l'enseignant manque du temps nécessaire pour le faire.

Mais la construction d'une activité censée conduire à un savoir comporte d'autres pièges, comme le montre l'exemple suivant.

Dans une classe de 5^{ème} primaire, l'enseignante conduit une leçon relevant de l'apprentissage de la lecture et, plus précisément, portant sur cette compétence qui consiste à relever, au sein d'un texte, les informations dont on a besoin.

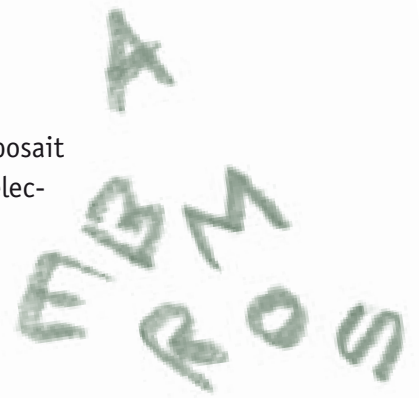
La consigne donnée est la suivante : « *Deux garçons, Karim et Quentin, décident, un dimanche après-midi, d'aller au cinéma, situé tout près de chez Quentin. Ils ont le programme du cinéma que tu trouveras ci-dessous. Quelles informations ont-ils à prendre dans ce*

document pour réaliser leur projet?». Cette consigne est suivie d'une photocopie du programme, document authentique, comportant le nom et l'adresse du cinéma, les horaires, les films à l'affiche, la mention 'version originale' ou 'sous-titrée', les tarifs et les réductions.

Après un moment de travail individuel, l'institutrice organise une mise en commun et interroge tour à tour un certain nombre d'élèves sur ce qu'ils pensent devoir retenir comme informations pertinentes dans le document fourni. Après que différents élèves aient fait des propositions, l'institutrice intervient en disant: «*Mais il faut aussi relever l'adresse du cinéma*». Ce à quoi un élève réagit en faisant remarquer que l'adresse est inutile puisque le cinéma est à côté de chez Quentin. Un peu plus tard, l'enseignante insiste pour qu'on retienne également l'indication des réductions de tarif, mais des élèves interviennent pour faire remarquer que, d'après le document, il n'y a pas de réduction le week-end et que dans la situation évoquée par la consigne, on est dimanche. Réponse de l'institutrice: «*Oui, mais c'est toujours bon à savoir*».

Quel est le mécanisme qui engendre ces malentendus successifs entre les élèves et l'enseignante? Cette dernière veut faire travailler les élèves sur la sélection d'informations dans un texte, et plus particulièrement sur la sélection d'informations utiles à la réalisation d'un but, au sein d'un document à caractère commercial. Mais, sans doute, afin que les élèves se sentent plus directement concernés par la tâche, elle a imaginé une situation (évoquée dans sa consigne) où deux garçons, censés être du même âge que les élèves, vont au cinéma. Sans doute aussi, pour se conformer aux normes socialement acceptées relatives aux loisirs des enfants, on justifie que les deux garçons ne soient pas accompagnés d'un adulte par le fait que le cinéma se situe à proximité du domicile de l'un d'eux et qu'on est dimanche après-midi (ni le soir, ni pendant le temps scolaire). La volonté de simuler une situation réelle de la vie pour provoquer l'intérêt oblige ainsi l'enseignante à multiplier les détails particuliers; et ceux-ci, pris au sérieux par les élèves, l'empêchent de les conduire à un certain niveau de généralité dans la compétence qui consiste à trouver dans un texte les informations dont on a besoin. On peut même dire qu'il y a erreur complète de la part de certains élèves sur le sens de la tâche:

là où l'enseignante proposait un exercice de lecture sélective, ils voient, pour leur part, un scénario de la vie pratique: aller au cinéma.



Du bon usage de la pédagogie du projet

D'une manière générale, on comprend pourquoi beaucoup d'enseignants, notamment à l'école primaire, se font un devoir d'ancrer les activités qu'ils imposent aux élèves dans la vie quotidienne. Ils pensent par là renforcer la motivation et donner sens à l'activité aux yeux des élèves. Peut-être ont-ils raison. Mais du coup, ils augmentent le risque de voir un certain nombre d'élèves accomplir la tâche au moyen du sens pratique, sans en saisir les implications générales, c'est-à-dire celles qui relèvent des savoirs.

Nous pouvons en voir un nouvel exemple dans la situation suivante. Nous avons donné à des élèves de 6^{ème} primaire un problème de mathématiques dans lequel on leur demandait de calculer le prix que coûterait l'achat de peinture pour repeindre une salle. Dans les consignes, nous leur indiquions les dimensions de la salle et de ses fenêtres, la quantité de peinture nécessaire au m², les différentes tailles de pots disponibles et leurs prix respectifs, le prix de la peinture étant évidemment plus avantageux en grand conditionnement. Cette tâche ne mettait en œuvre que des connaissances et des savoir-faire que les élèves sont censés maîtriser à ce niveau de la scolarité: l'enjeu du travail était principalement, pour ces derniers, de savoir mobiliser, parmi les savoir-faire arithmétiques qu'ils possèdent, ceux qui étaient pertinents.

Bien entendu, une majorité d'élèves se sont engagés, avec des fortunes diverses, dans la voie que nous attendions: calcul des aires à peindre, détermination de la quantité de peinture, comparaison des prix entre les pots de différentes tailles, etc.

Mais nous avons eu la surprise de rencontrer des copies dans lesquelles les élèves proposaient, d'emblée et sans calcul préalable, d'acheter d'abord un pot de cinq litres et de voir ensuite s'il fallait compléter. Cette

démarche qui n'a rien d'illégitime dans la vie pratique (elle est peut-être la plus usuelle chez les adultes qui veulent repeindre une pièce de leur habitation), est évidemment tout à fait extérieure aux exigences scolaires. Mais de telles réponses témoignent, une fois de plus, de la difficulté de certains élèves de saisir les activités qu'on leur propose, non pas seulement dans leur finalité apparente, mais comme occasion d'acquérir ou d'appliquer des savoirs.

A partir des exemples qui précèdent, on peut dire qu'il y a risque de perte de vue du savoir en jeu chaque fois qu'on propose à des élèves une activité qui débouche sur un résultat de la vie extra-scolaire ou qui simplement simule une situation réelle. C'est en fonction de ce risque qu'il convient de prendre des précautions dans la pratique de la pédagogie du projet. Comme on le sait, la pédagogie de projet consiste à mobiliser un groupe d'élèves sur un projet qui doit déboucher sur une réalisation ayant un sens extra-scolaire : monter un spectacle, publier un journal, écrire un roman ou une nouvelle, tourner un film, participer à une entreprise humanitaire, etc. L'idée sous-jacente à ce type de pédagogie est que, pour arriver à réaliser le projet, les élèves auront besoin d'acquérir certains savoirs ou compétences scolaires. Une telle pédagogie est évidemment très motivante pour les élèves, car elle leur évite l'artificialité des exercices scolaires traditionnels. Mais malgré tout l'intérêt d'une telle pratique, elle comporte certains risques : il peut arriver que des élèves ne recourent pas aux savoirs et savoir-faire ou confient certaines tâches à ceux qui, parmi eux, sont déjà les plus compétents, alors que la logique d'apprentissage voudrait au contraire qu'elles soient systématiquement confiées à ceux qui ne les maîtrisent pas. La fréquentation des classes du primaire fait apparaître que la pédagogie de projet y est fréquente, mais qu'elle ne donne pas toujours lieu à des activités intéressantes du point de vue des apprentissages scolaires ou qu'elle n'engage pas réellement tous les élèves dans une dynamique d'apprentissage.

Si l'on veut que la pédagogie du projet soit vraiment une aide aux apprentissages des enfants de milieux populaires (c'est dans ce but que Freinet, un de ses pionniers, l'avait conçue), il semble indispensable

qu'elle soit pratiquée selon des règles très rigoureuses : s'assurer que le projet exige effectivement des apprentissages de savoirs pour les élèves correspondant à leur avancement dans la scolarité ; s'assurer que la réalisation du projet ne maintienne pas les élèves dans des activités répétitives qu'ils savent déjà effectuer ; s'assurer que les tâches nécessaires ne sont pas effectuées uniquement par ceux qui savent déjà les accomplir (et donc veiller à ce qu'il y ait, entre les élèves, une répartition des tâches qui corresponde aux besoins d'apprentissage de chacun d'eux) ; demander régulièrement aux élèves de rappeler les enjeux d'apprentissages de chaque tâche nécessaire à la réalisation du projet ; leur faire formuler régulièrement les savoirs acquis, dans des termes qui permettent de les rendre indépendants de la situation particulière propre au projet ; ne jamais accepter que les élèves contournent un apprentissage au prétexte que celui-ci serait trop long et ralentirait la réalisation du projet, etc.

Faute d'observer ces règles, on risque de transformer les projets en une démarche qui, loin d'aider les enfants de milieux défavorisés, contribuerait à leur ségrégation.

Conclusion

La réussite dans les activités scolaires exige une manière très particulière d'interpréter les situations. Nous voulons dire par là que, dans une situation donnée, il faut saisir ce qui est digne d'intérêt et abandonner ce qui n'est pas important. Lorsqu'on simule l'éclairage de la terre par le soleil au moyen d'une balle de tennis et d'une torche, ce qui est important, c'est les parties de la sphère qui sont tour à tour éclairées lorsque celle-ci se meut ; ce qui en revanche n'est pas important, c'est l'objet de forme sphérique que l'on utilise pour représenter la terre. Lorsque dans un problème de mathématique, on cherche à savoir le prix de la peinture nécessaire pour repeindre une salle, ce qui est important, c'est de savoir ce qu'est une aire, les calculs à opérer, etc. ; ce qui par contre est négligeable, ce sont les actions réelles qu'entreprendrait une personne confrontée au projet de repeindre.

Bien entendu, l'interprétation scolairement accepta-

ble des situations n'est pas la seule possible. D'autres pourraient également être tenues pour légitimes. Et c'est justement pour cela que les élèves ne sont pas tous spontanément portés à mettre en œuvre l'interprétation scolaire. Seuls ceux qui ont été habitués, dans leur milieu familial, à ce type particulier d'interprétation l'effectuent par eux-mêmes.

Si l'on veut arriver à réduire les effets d'inégalités scolaires et sociales que provoquent ces phénomènes, il nous faut arriver à identifier les caractéristiques spécifiques de cette manière de penser et de ce style d'interprétation des situations que l'école valorise. Sans prétendre aucunement être exhaustif, nous pouvons avancer qu'une de ces caractéristiques tient au fait que les savoirs scolaires se présentent comme des textes et, par suite, impliquent une manière très particulière de donner sens aux paroles. Au lieu de rapporter une parole immédiatement à un objet

ou à une action, on la rapporte à d'autres paroles : elle prend son sens par les rapports logiques qu'elle a avec d'autres énoncés au sein d'un texte cohérent. C'est à travers ce texte qu'on interprétera les situations qui se présentent.

Mais cette manière de donner sens aux paroles et aux choses est très particulière. On peut comprendre dès lors que certains élèves rapportent à la balle de tennis ce qu'on leur dit sur la succession des saisons, ou bien se préoccupent des aventures de Karim et Quentin au cinéma, là où il est question de lecture sélective.

Devant l'existence de telles difficultés, le dévouement, la compétence et l'engagement professionnel des enseignants ne sont pas en cause. Car on voit bien que les démarches pédagogiques qui peuvent réduire ces dérives sont subtiles : elles tiennent à des détails au sein des interactions entre le maître et sa classe ; elles consistent à faire redire régulièrement par des élèves (en évitant d'interpeller les meilleurs) les raisons pour lesquelles ils se trouvent dans une activité, à faire formuler le savoir qu'on est en train d'établir, à faire récapituler, etc. Elles tiennent aussi au choix judicieux des activités. Certaines, parce qu'elles sont trop proches d'activités de la vie courante ou parce qu'elles engagent un matériel distrayant, risquent d'empêcher une partie des élèves de prendre conscience de leur but réel, qui est l'apprentissage d'un savoir.

