Entretien pour la rubrique « Formes de comparatisme »

Bernard Rey

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2105>

DOI : [10.4000/educationdidactique.2105](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2105)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 20 décembre 2014

Pagination : 143-145

ISBN : 978-2-7535-4002-6

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Bernard Rey, « Entretien pour la rubrique « Formes de comparatisme » », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-3 | décembre 2014, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 17 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2105> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2105>

ENTRETIEN POUR LA RUBRIQUE « FORMES DE COMPARATISME »

Bernard Rey
Université libre de Bruxelles

QUESTION 1 : QU'EST-CE QUI, SELON VOUS, CARACTÉRISE CETTE « FORME SCOLAIRE TRADITIONNELLE » ?

Il me semble que si on veut analyser ce qui se passe à l'école et les difficultés qui s'y font jour, il faut comprendre la notion de « forme scolaire » par opposition à ce que peut être une forme non scolaire de transmission de l'héritage humain. Toute société tente de faire acquérir par les jeunes générations les pratiques, les techniques, les représentations du monde, les connaissances et croyances, les principes d'action, les valeurs, etc., qui sont les siens. Dans l'histoire de l'humanité cette transmission s'est longtemps faite principalement sur le tas, au sein de l'action, par immersion dans la pratique, par imitation et collaboration. C'est là une forme non scolaire de transmission. Les choses changent dès lors qu'on estime qu'avant de lancer un jeune dans une action, il convient de lui expliquer avec des mots ce qu'il faut faire, comment le faire et pourquoi le faire. La parole échangée avec le jeune devient alors, non plus une parole dans l'action, mais sur l'action. Lorsque cette forme de transmission se systématise, lorsqu'elle s'effectue dans un lieu et dans un temps isolés des pratiques sociales, lorsqu'elle est assurée par un adulte qui n'a pas d'autre fonction que la transmission, on a une « école » ou du moins la forme scolaire de transmission.

Ce qu'il importe de noter, c'est que cette forme scolaire ne peut guère émerger que dans une société qui possède l'écriture ou, du moins, au sein d'un groupe social qui la maîtrise. Car, comme Jack Goody le fait remarquer, l'écriture permet de conserver sans

altération les règles qui régissent les actions les plus diverses. Du même coup, elle a pour effet qu'ainsi écrites ces règles peuvent être pensées et formulées indépendamment des situations dans lesquelles elles s'appliquent. La forme scolaire requiert cette possibilité, puisqu'elle prétend transmettre les principes à l'œuvre dans les pratiques sociales en dehors de celles-ci (par exemple, elle prétend enseigner l'arithmétique en dehors des transactions commerciales, des pratiques de mesure et des autres activités sociales dans lesquelles l'usage des nombres est investi).

En outre, le développement des pratiques d'écriture fait émerger un objet d'un type nouveau qui est le texte. Il s'agit d'un assemblage d'énoncés qui a du sens indépendamment d'un échange langagier entre des interlocuteurs au sein d'une situation. Dans l'usage courant du langage, la parole d'un locuteur prend sens, pour celui auquel elle s'adresse, du fait qu'elle réfère à une situation commune à l'un et l'autre. Si, dans mon milieu de travail, un collègue me dit : « Le rapport est sur le bureau de Nathalie », je comprends l'énoncé parce que je sais qui est Nathalie, où est son bureau, de quel rapport il s'agit, quel intérêt il y a pour moi à savoir où il se trouve, etc. Au contraire, au sein d'un texte (qu'il s'agisse d'un texte narratif, argumentatif, scientifique, etc.), pour comprendre une phrase, je dois la référer aux autres énoncés du même texte et non à la situation qui m'environne.

Or l'école fait un usage abondant de textes. On peut même dire que les savoirs scolaires ont tous la forme de textes : ils ont une cohérence interne qui fait que les énoncés ont entre eux des liens rationnels.

Les mots qui les constituent, même s'ils renvoient à des objets qu'on peut observer en situation, prennent d'abord leur sens de leur rapport mutuel. Ainsi, même si la notion de rectangle peut être référée à des objets rectangulaires que je peux montrer à des élèves dans une classe, son sens tient d'abord aux rapports qu'elle entretient avec d'autres termes du texte de la géométrie (quadrilatère, parallèle, égal, angle, angle droit, etc.).

QUESTION 2 : COMMENT VOUS SITUEZ-VOUS DANS CE DÉBAT ?

La forme scolaire, telle que je viens d'essayer de la caractériser, a certainement à voir avec la production d'inégalités de réussite entre les élèves. Un point décisif me paraît être la manière dont les élèves peuvent donner du sens aux savoirs scolaires. Au sein d'un savoir et du fait de son caractère textuel, un énoncé ne prend son sens que par les liens qu'il entretient avec les autres énoncés du même texte. Ainsi, l'énoncé « une molécule d'eau comporte un atome d'oxygène et deux atomes d'hydrogène » ne prend sens que par référence à d'autres énoncés du savoir chimique, par exemple que la matière est composée d'atomes, que ceux-ci se combinent pour former des molécules, que ces combinaisons s'effectuent selon des lois qui n'ont rien de contingent, etc. Le sens émerge là du renvoi d'énoncés les uns aux autres. On ne peut donc appréhender le sens d'une phrase isolée prise au sein du texte d'un savoir. Pour la comprendre, il faudra saisir les liens qu'elle a avec les autres énoncés. Cela induit une première difficulté pour les élèves, lesquels reçoivent ces énoncés un par un.

Mais surtout on a là une modalité très particulière de la production de sens, qui diffère radicalement de celle qui est à l'œuvre dans l'usage courant du langage ; car en ce dernier, le sens d'une parole renvoie aux situations actuelles, passées ou à venir, dans lesquelles se trouvent les interlocuteurs et aux choses, événements et actions qui y prennent place.

Les élèves qui n'ont pas eu l'occasion, avant leur arrivée à l'école, d'être exposés durablement à cette modalité textuelle de construction du sens et à cet usage très particulier du langage, risquent de ne pas bien comprendre ce qui s'y passe, de ressentir la classe comme un lieu à la fois bizarre et inquiétant où se joue un jeu dans lequel ils sont engagés sans

en connaître les règles. Il s'en suivra des difficultés d'apprentissage, mais aussi de la frustration et du ressentiment. L'incompréhension peut être d'autant plus grande que, dans la classe, le texte du savoir, tout en restant un texte, est oralisé par l'enseignant, ce qui peut donner à certains élèves l'illusion d'une interlocution.

QUESTION 3 : COMMENT ENVISAGEZ-VOUS DE POSSIBLES RECONSTRUCTIONS DE CETTE FORME SCOLAIRE ?

Je ne pense pas qu'il soit possible de reconstruire la forme scolaire entendue en ce sens. La forme textuelle des savoirs est inhérente à nos sociétés. Je ne vois guère comment on pourrait revenir à une situation antérieure à l'institution de l'école, et donc antérieure à l'usage de l'écriture qui lui est consubstantiel. Les activités propres à nos sociétés, en tout cas celles qui sont professionnelles, c'est-à-dire qui s'exercent dans l'espace public, n'interviennent sur le concret des situations qu'en saisissant celles-ci à travers des textes : qu'on songe à l'activité du médecin, de l'ingénieur, de l'agronome, du juriste, etc. Ils appréhendent les situations auxquelles ils ont à faire, non avec les catégories du sens commun, mais avec des concepts qui prennent leur sens au sein de textes (le texte de la biologie humaine pour le médecin, le texte de la physique ou de la chimie pour l'ingénieur, le texte du Droit pour l'avocat, etc.)

En outre, dans nos sociétés, les personnes qui détiennent du pouvoir, (que celui-ci soit de nature politique, économique, sociale ou autre) connaissent le monde à travers des textes : ils n'ont que des contacts discontinus avec le « terrain » et prennent connaissance de la réalité au moyen d'analyses de données et de rapports, lesquels à leur tour utilisent des concepts issus de textes scientifiques. De même ils agissent sur le monde au moyen de textes (des lois, des réglementations, des directives, des programmes, des projets, des planifications, etc.)

Ainsi la forme scolaire est textualisante et ce caractère lui est essentiel. Une forme scolaire qui serait « reconstruite » sans avoir ce caractère ne serait plus une forme scolaire (sauf à changer le sens du mot « scolaire »). Dès lors, la question est plutôt : comment faut-il s'y prendre pour faire accéder tous les élèves à la culture textuelle ? Que faut-il faire

pour qu'ils comprennent les textes des savoirs et qu'ils soient capables d'écrire eux-mêmes des textes ?

À vrai dire, des tentatives de réponses à cette question existent. Elles consistent toutes plus ou moins à rapprocher un énoncé ou un concept, pris dans le texte d'un savoir, d'une situation particulière. Au lieu de situer l'énoncé ou la notion dans son rapport avec les autres, on cherche plutôt à les faire appréhender selon la modalité ordinaire de construction du sens, c'est-à-dire en rapport avec une situation. Dans certains cas, la situation est simplement illustrative : on pourra, par exemple, tenter de faire approcher la notion grammaticale de pronom personnel en en donnant la liste ou en faisant repérer les pronoms d'un texte. Dans d'autres cas, la situation consiste en une tâche dévolue aux élèves et conçue de telle manière que la notion ou la proposition à acquérir est un outil pour l'accomplir. La fameuse « situation-problème » est de ce type, en ce qu'elle propose aux élèves un problème qu'ils ne pourront résoudre qu'en mettant en œuvre la notion que l'enseignant veut leur faire approcher. Ainsi, on peut concevoir des problèmes que des élèves (de fin de primaire par exemple) ne pourront résoudre qu'en utilisant la notion de proportionnalité.

Ces tentatives sont évidemment tout à fait bienvenues. Mais elles ne résolvent que très partiellement la question de l'accès aux savoirs en tant que textes. Car il peut y avoir une distance considérable, pour reprendre l'exemple évoqué ci-dessus, entre l'usage intuitif de la proportionnalité entrevue dans une situation singulière et la notion de proportionnalité dans l'ensemble de ses implications au sein du texte du savoir. Dans certains cas, les tâches ou situations auxquelles les élèves ont à s'affronter pour accéder à une notion risquent même d'entraîner une saisie segmentaire et par là erronée de celle-ci. Ainsi, faire approcher la notion de nombre par des opérations de dénombrement d'objets, comme on peut le faire à l'école maternelle, peut entraîner chez les élèves la conviction durablement tenace qu'entre 1 et 2, entre 2 et 3, etc., il n'y a rien. Il est peut-être difficile d'introduire autrement le nombre, mais il reste que cette première approche pourra, ultérieurement, devenir un obstacle lorsqu'il s'agira de comprendre ce que sont les nombres décimaux.

Au total, nous n'avons actuellement que des solutions partielles et incertaines aux difficultés induites par la forme scolaire. Mais c'est accomplir un pas décisif que de voir que beaucoup de difficultés

éprouvées par les élèves (et, pire, par certains élèves, ce qui est source d'inégalités) tiennent au caractère textuel que la forme scolaire donne aux savoirs enseignés. Car cela rompt avec la coutume d'imputer ces difficultés aux élèves, à leur paresse, ou bien à leurs caractéristiques psychologiques ou cognitives, ou bien encore à des traits de leur classe sociale d'origine. La tâche désormais est plutôt, pour les enseignants, de prendre conscience de l'étrangeté de la culture scolaire, ce qui n'est pas simple tant celle-ci leur apparaît comme naturelle. C'est en inventoriant les spécificités des savoirs scolaires qu'ils pourront les faire connaître aux élèves, plutôt que de considérer qu'elles vont de soi et d'imputer à ceux-ci leur méconnaissance.