



Approche pédagogique et philosophique

L'interprétation des activités des élèves, une approche pédagogique et philosophique.

RÉSUMÉ

Lors d'activités d'apprentissage ou évaluatives, certains élèves interprètent la tâche d'une manière qui, bien que différente de ce qu'attend l'enseignant, n'est pas stupide. Cela fait apparaître qu'il y a une manière scolaire, très particulière, d'interpréter les tâches et les situations, que celle-ci n'est pas la seule possible et qu'il convient donc de l'enseigner aux élèves. Cela implique aussi que l'interprétation que fait l'élève d'une tâche, même quand elle n'est pas conforme à l'attendu scolaire, n'en est pas moins porteuse de sens. Ainsi l'erreur, plutôt que d'être imputée à un manque inhérent à l'élève, pourrait tenir de l'écart entre deux modes d'interprétation également légitimes.

Bernard REY
Université Libre de Bruxelles
Sciences de l'éducation

MOTS CLÉS :

interprétation, activité, tâche, attendu scolaire, sens

D'entrée de jeu, l'interprétation des activités des élèves paraît être un élément essentiel de la démarche pédagogique de l'enseignant. C'est ce qui lui permet de comprendre leurs difficultés et leurs erreurs et en fonction de cela de choisir et, si besoin, de modifier les activités destinées à faire accéder les élèves aux savoirs. Mais l'examen de quelques exemples va nous conduire d'abord à préciser le sens qu'il convient de donner au mot « interprétation », ensuite à saisir, par-delà le problème pédagogique, les implications philosophiques de ce type d'opération. Le premier exemple concerne une activité d'apprentissage. Les suivants portent sur des activités de production. Mais comme nous le verrons, l'interprétation de l'activité des élèves obéit aux mêmes conditions dans les deux cas.

UN PREMIER EXEMPLE

Il s'agit d'une activité dans le cadre d'une leçon de géométrie consacrée au cercle dans une classe de quatrième année du primaire (équivalent d'un CM2). L'enseignant souhaite faire parvenir les élèves à la compréhension de la propriété fondamentale du cercle : tous les points de la circonférence sont à la même distance du centre. L'activité principale à laquelle il invite les élèves est de leur faire tracer des cercles de différents rayons. Ainsi il leur demande d'écartier les branches de leur compas de façon à ce que la distance entre elles soit de 4 cm et, par des questions, tente de leur faire prendre conscience que, de ce fait, n'importe quel point de la circonférence ainsi tracée est à 4 cm du centre. Puis la même opération, avec le même type de dialogue, est réalisée avec des cercles de 5 cm, 7 cm, 10 cm, etc. Ces opérations successives sont entrecoupées par des moments où il fait venir un élève au tableau afin qu'il trace, au moyen d'un compas de tableau, des cercles de différents rayons (20 cm, 25 cm, etc.). Sur chacun de ces tracés, l'enseignant intervient alors pour

désigner un point de la circonférence et demander « A quelle distance ce point est-il du centre ? », puis « Et ce point-là, à quelle distance ? Et celui-ci ? Etc. »

La séance se déroule sans difficulté apparente et l'enseignant peut légitimement penser que la propriété du cercle a été comprise par tous les élèves (à l'exception toutefois, dit l'enseignant en fin de leçon, de deux élèves inattentifs comme à l'ordinaire). Cependant, le chercheur qui ce jour-là assistait à la leçon du fond de la classe a perçu un élément de la situation auquel l'enseignant, focalisé sur le contenu de la leçon et la gestion du groupe, ne pouvait pas porter attention. Cet élément, c'est que beaucoup d'élèves de la classe s'étaient mis progressivement à porter leur attention sur la qualité de leur tracé, le comparant à celui des voisins proches et ironisant sur les éventuels « dérapages » de ceux-ci. A l'issue de la séance, le chercheur opère, d'une manière impromptue, un rapide sondage auprès des élèves sur la question : « Qu'avez-vous appris durant cette leçon ? » Or parmi les réponses diverses, apparaissent celles-ci : « J'ai appris à tracer des cercles », « on a appris à faire des cercles », « on a appris à faire des cercles avec un compas ».

Les élèves qui ont donné ce type de réponse ont bien accompli la tâche demandée en s'attachant à son aspect matériel. Mais ils n'ont pas saisi le savoir impliqué dans la tâche (la propriété fondamentale du cercle) ou du moins ne jugent pas que c'est l'essentiel lorsqu'on les interroge sur ce qu'ils ont appris durant la séance. Deux remarques peuvent être faites sur la base de cet exemple :

1) Cet exemple et d'autres du même type font apparaître que nous autres, enseignants, pouvons nous laisser abuser par la réalisation d'une tâche par un élève et croire qu'elle est l'indice infallible de l'apprentissage. Nous opérons alors une interprétation qui revient à faire un constat (la réalisation de la tâche) et à en inférer

Approcher l'interprétation que l'élève lui-même fait de la tâche.

ce qui nous paraît en être la cause, c'est-à-dire un élément de savoir. Or il se pourrait bien qu'une véritable interprétation ne consiste pas à remonter d'un effet à sa cause, mais de s'interroger sur le sens (ou la multiplicité des sens) que l'élève a pu donner à son activité. Dès lors qu'on vise l'apprentissage d'un savoir, interpréter l'activité de l'élève c'est tenter d'approcher l'interprétation que l'élève lui-même fait de la tâche. En quelque sorte une interprétation de l'interprétation.

2) Ce que l'exemple fait apparaître, c'est aussi que les activités proposées en classe en vue d'apprendre ont, presque toujours, deux sens (cf. Bautier et Goigoux, 2004). Premièrement, elles sont des activités qui ont une matérialité et qui conduisent à une production : on trace des cercles, on souligne des mots dans des phrases, on colorie des schémas ou des cartes, etc. Mais ces activités ne valent pas pour elles-mêmes : elles ont un sens « second ». On ne trace pas des cercles pour tracer des cercles, mais pour établir telle ou telle propriété géométrique ; si l'enseignant demande de souligner des mots dans un texte, c'est parce qu'il a en vue, par exemple, le repérage d'une règle grammaticale ; si l'enseignant demande de colorier en différentes nuances de brun une carte géographique, ce n'est généralement pas une activité de coloriage, mais l'initiation des élèves au code par lequel on représente les altitudes différentes (voir sur ce point le cas étudié par Bonnéry, 2007), etc. Or un certain nombre d'élèves ne voient pas le sens second. Il s'ensuit des « malentendus ». Cette notion, avancée par l'équipe ESCOL de l'université Paris 8, est devenue aujourd'hui centrale dans la compréhension des difficultés des élèves. Grâce à elle, nous savons désormais que l'interprétation donnée par les élèves d'une activité peut être très différente de celle que lui donne l'enseignant.

D'AUTRES EXEMPLES

Ces interprétations décalées, de la part des élèves, restent souvent imperçues des enseignants. D'où le nom de « malentendus ». Mais il y a des situations où elles apparaissent clairement : ce sont les situations d'évaluation, car dans ce cas la production de l'élève est en décalage visible par rapport à ce qui est attendu par l'enseignant.

Ainsi, dans un problème donné à des élèves de fin de primaire, on indiquait que trois itinéraires, de longueurs différentes et impliquant des moyens de locomotion différents, étaient possibles pour se rendre du domicile d'un élève à l'école : par la route avec l'autobus, en vélo par une piste cyclable et par un chemin pédestre. On indiquait la vitesse moyenne de chacun des trois moyens et on demandait quel parcours était le plus rapide. Or certains élèves ont répondu que le parcours en bicyclette était le meilleur, parce que « c'est plus écologique », tandis que d'autres ont répondu que la marche à pied était préférable « parce qu'elle permet de discuter avec les copains ».

Dans un autre problème, on donnait à des élèves de fin du primaire les dimensions d'une salle et on leur demandait de calculer le prix de la peinture nécessaire pour la repeindre, sur la base d'un document (emprunté au catalogue d'un marchand) indiquant le pouvoir couvrant de la peinture et son prix. Or un nombre non négligeable d'élèves ont répondu que le mieux serait d'aller acheter d'abord un pot de 5 litres, de commencer à peindre et qu'ensuite on verrait.

De même, un exercice fréquemment pratiqué au début du secondaire consiste à demander aux élèves de lire une nouvelle, puis de rédiger un avis argumenté sur elle. Or il arrive que certains, substitués à l'argumentation attendue le récit d'une expérience personnelle qu'a réveillée en eux la lecture de la nouvelle.

De telles réponses ne correspondent évidemment pas à ce qu'attend l'enseignant et, dans bien des cas, don-

neront lieu à une appréciation du type « Hors sujet » ou bien « Tu n'as pas lu précisément la consigne », etc. Mais il faut reconnaître qu'elles ne sont pas absurdes. Si on cherche à les interpréter, c'est-à-dire à repérer le sens que l'élève a pu leur donner, elles relèvent d'une saisie de la situation selon un regard pragmatique, spontané ou personnel. Rien d'illégitime à faire d'un trajet quotidien l'occasion de conversations avec des amis ; de commencer à peindre une pièce sans faire préalablement le calcul de l'aire à peindre ; de réagir à un texte littéraire en évoquant les souvenirs personnels qu'il éveille.

Dès lors, il n'est plus possible de poser l'interprétation attendue par le monde scolaire comme étant « bonne », par opposition à toutes les autres qui seraient « mauvaises ». Il est plus exact de dire qu'il existe une interprétation scolairement attendue des tâches et situations, et d'autre part sur les mêmes tâches et situations d'autres interprétations qui peuvent avoir du sens dans la vie pratique ou la vie personnelle. Bien entendu, l'interprétation scolaire des situations est tout à fait digne d'être privilégiée à l'école, car elle consiste à saisir la réalité à travers le prisme de la rationalité. Elle catégorise la réalité au moyen des savoirs scolaires, lesquels

sont dérivés de savoirs scientifiques. Ceux-ci s'appuient sur des preuves, représentent une tentative pour dépasser la vision subjective du monde et tentent de donner des explications rationnelles des phénomènes qui nous entourent. Ce mode d'interprétation de la réalité est très particulier et très différent des modes spontanés d'interprétation. C'est d'ailleurs pour cela qu'une institution spécifique, l'école, est nécessaire pour tenter de la faire partager par les jeunes.

Mais en percevant qu'il existe aussi des interprétations subjectives, personnelles, émotionnelles, intuitives ou pragmatiques de la réalité, on est amené à reconnaître que l'interprétation exigée par l'école n'est pas la

seule et qu'elle n'a aucun caractère naturel. Cela a deux implications :

1) D'abord il serait souhaitable que les enseignants fassent tout ce qu'ils peuvent pour faire connaître aux élèves ce mode d'interprétation des situations que l'école exige. Cet impératif est d'autant plus vif que ce sont souvent les élèves venant des milieux populaires qui ont le plus de difficulté à adopter cette interprétation, laquelle représente un regard sur le monde très particulier, alors que les jeunes issus des classes moyennes ou supérieures ont, globalement, moins de difficulté à saisir sans difficulté ce que l'enseignant attend d'une activité (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bernardin, 2013).

2) Or les enseignants ont beaucoup de mal à expliciter et à faire partager par les élèves ce mode d'interprétation des activités, car pour eux, il va de soi. Ils l'ont intériorisé d'une manière si profonde qu'il est à leurs yeux incompréhensible, voire « anormal » que des élèves puissent ne pas le mettre en œuvre.

QUELLE INTERPRÉTATION DES TÂCHES EXIGE-T-ON DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ?

Pourtant, à partir de l'analyse des interprétations non scolaires que des élèves font des activités, on peut arriver, progressivement, à repérer quelques-unes des caractéristiques de cette forme d'interprétation ou, pour le dire autrement, de ce « regard instruit » sur le monde (Rey, 2014 ; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003). Même s'il n'est pas possible de détailler ici ce type d'analyses, nous pouvons évoquer succinctement et d'une manière non exhaustive quelques-uns de ces aspects :

Un des caractères de la saisie scolaire des situations est de chercher systématiquement à les interpréter au moyen des savoirs scolaires. Ainsi dans l'exemple de la peinture évoqué ci-dessus, il ne s'agit pas d'organiser l'achat de la peinture, mais de voir en quoi les mathématiques peuvent

Faire connaître aux élèves ce mode d'interprétation des situations que l'école exige.

jouer un rôle dans cette opération. Dès lors, les éléments à prendre en compte dans la situation ne sont pas le fait qu'on va repeindre une pièce, mais la manière de calculer des aires ainsi que l'existence d'une double proportionnalité directe (plus il y a de surface à peindre, plus il faut de peinture et plus le prix augmente).

Un autre de ces caractères, nous l'avons déjà noté, est que l'interprétation scolaire des tâches, activités et situations consiste à prendre un point de vue universel,

et donc non personnel, non émotionnel. Ainsi, dans les disciplines scientifiques, mais aussi lorsqu'en français, philosophie, histoire, etc., on convie les élèves à argumenter, le point de vue subjectif et personnel de l'élève est banni ou bien n'est acceptable que s'il arrive à le défendre par des arguments recevables par tout humain.

C'est également un usage très particulier du langage qui est exigé des élèves dans leur production écrite. Il s'agit en effet, dans la réponse que l'élève a à donner à une question ou un problème, qu'il s'exprime de telle manière que son texte soit autosuffisant, c'est-à-dire qu'il n'exige, pour être compris, aucune référence à des situations qui seraient vécues en commun entre lui et les destinataires du texte.

Enfin les activités scolaires exigent des élèves une attitude très particulière à l'égard du respect de l'autorité. D'un côté, ils sont invités à obéir, sans discussion ni réticence, à l'injonction d'accomplir tout un ensemble de tâches, aussi bien en classe qu'à la maison. Toutefois un grand nombre de ces tâches exigent de l'élève qu'il pense par lui-même et qu'il ne se contente pas d'appliquer docilement des opérations standardisées auxquelles il a été entraîné. L'interprétation de l'activité des élèves révèlent précisément (notamment à l'école primaire) que certains s'empêchent de réfléchir et donc de s'engager intellectuellement dans la tâche, parce qu'à leurs yeux, à l'école, il faut exé-

cuter strictement ce que la maîtresse ou le maître demande et que cet impératif les conduit à renoncer à toute initiative intellectuelle. Ce calibrage qui exige à la fois que l'élève obéisse à l'ordre d'exécuter une tâche, et qu'il retrouve sa pleine liberté dans l'exécution de celle-ci est un des caractères spécifiques de l'interprétation scolaire des situations.

CONSÉQUENCES SUR LA MANIÈRE D'INTERPRÉTER L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Les considérations qui précèdent conduisent à avoir sur les activités des élèves une interprétation notablement différente de celle qui est la plus couramment pratiquée. En effet, nous avons vu que l'interprétation des tâches et situations par les élèves telle qu'elle est exigée par l'école a des caractéristiques tout à fait spéciales, qu'elle ne va pas de soi et que d'autres interprétations sont possibles et légitimes. Dès lors, lorsqu'un élève n'adopte pas, face à une activité à laquelle on le convie en classe, le regard scolairement attendu, ce n'est pas nécessairement le signe d'un déficit de sa part. Cela peut tout aussi bien être interprété comme le fait qu'il a adopté un autre point de vue sur l'activité, inspiré par d'autres valeurs et d'autres considérations, par exemple comme nous l'avons vu plus haut un point de vue pragmatique, personnel, ludique, intuitif, etc.

Cela n'empêche évidemment pas de lui faire savoir que son point de vue sur l'activité n'est pas celui qu'on attend à l'école. Mais on ne peut plus dès lors interpréter son activité comme l'effet d'un manque qui lui serait intrinsèque (manque de connaissances, manque d'effort, manque d'attention, organisation cognitive défaillante, etc.) Avant d'interpréter l'activité de l'élève en terme de manque, il convient de voir si on ne peut pas l'interpréter comme tenant à un décalage entre le regard sur les choses valorisé par l'école et celui qu'a choisi

Une attitude très particulière à l'égard du respect de l'autorité.

si l'élève, regard qui, même s'il n'est pas conforme aux réquisits scolaires, n'en est pas moins porteur de sens. L'élève, ainsi pensé, est élevé alors au statut de porteur d'une interprétation de la réalité qui a sa légitimité, même si celle-ci n'est pas celle que l'école est chargée de promouvoir. Son écart avec la culture de l'école n'est pas tenu pour une défectuosité.

Ainsi lorsque l'activité de l'élève n'est pas conforme à ce qu'on attend, on ne peut le regarder comme un mécanisme qui dysfonctionnerait ni comme un patient qu'il faudrait guérir, mais comme un sujet humain qui a conduit son activité en fonction d'un certain sens qu'il a donné à la tâche. Il n'est donc pas redevable d'une « remédiation » ni d'une réparation, mais d'une interprétation pour saisir

La manière scolaire de saisir la réalité ne peut être tenue comme étant « naturelle ».

ce sens et d'un échange qui lui fera accéder à un autre sens possible. Et parallèlement, la manière scolaire de saisir la réalité ne peut être tenue comme

étant « naturelle » ni « normale ». En tant qu'elle cherche à être une appréhension rationnelle et universaliste du réel, elle est l'effet d'un choix et, comme les enseignants le savent bien, d'une ascèse par rapport à la pensée ordinaire.

Etudiant l'évolution des manières dont nos sociétés ont conçu la différence entre raison et déraison, le philosophe Michel Foucault (1966) fait apparaître qu'il y a eu, dans l'histoire de nos sociétés, un moment « où la raison a cessé d'être une éthique pour devenir une nature » (p. 103). C'est peut-être le même impensé collectif qui nous pousse à considérer que la rationalité scolaire est la manière naturelle et normale de voir les choses et que par conséquent tout écart par rapport à elle relève du non-sens. Prendre au sérieux la mission d'interpréter l'activité d'un élève, c'est prendre le parti de considérer qu'il lui donne un sens particulier et que la tâche de l'enseignant est d'étendre ce sens à d'autres possibles.

CONCLUSION

Ce que veut rappeler le présent texte, c'est qu'interpréter, c'est donner du sens. Interpréter l'activité d'autrui, c'est donc tenter d'approcher le sens qu'il lui donne. Cela implique de considérer que l'autre est un sujet et que son activité a un sens, même si elle nous paraît erronée, irrationnelle, inattentive, non pertinente, inadéquate ou inacceptable. Cette exigence philosophique de considérer nos élèves comme des sujets dont les activités sont porteuses de sens peut se traduire non pas en prescriptions pédagogiques, mais à travers la proposition d'une attitude pédagogique :

- Il est toujours intéressant de chercher à comprendre les erreurs des élèves (leur donner du sens, les interpréter). Plutôt que de les voir comme des ratés d'un système mental ou des effets de l'inattention et du manque de sérieux, se demander toujours si elles ne témoignent pas d'un sens que l'élève a donné à la tâche.

- Ne pas interpréter trop vite les erreurs des élèves comme imputables à leurs caractéristiques intrinsèques (caractéristiques cognitives, psychologiques, sociales, morales, etc.). Résister à la tendance très actuelle qui est de médicaliser ou psychologiser la difficulté scolaire. Toujours préférer l'hypothèse selon laquelle l'erreur pourrait tenir à l'écart entre deux manières de penser également légitimes, la manière de penser ordinaire et la manière de pensée scolaire. Les savoirs scolaires, comme d'ailleurs les savoirs scientifiques, n'ont rien d'ordinaire ; ils ne s'établissent que par rupture avec la pensée spontanée.

- L'enseignant ne devrait pas se penser comme spécialiste du savoir (ou des savoirs) qu'il enseigne, mais plutôt comme spécialiste du passage entre la pensée ordinaire et le savoir. Il est un passeur : il doit être capable de comprendre le sens que donne au monde celui qui n'est pas encore dans le savoir ■

BIBLIOGRAPHIE

////////////////////
Bautier, E. et Goigoux, R., 2004 « Difficultés d'apprentissage, processus de
secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle »,
Revue Française de Pédagogie n° 104, 89-99.

Bernardin, J., 2013. *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles
: De Boeck.

Bonnéry, S., 2007. *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y., 1992. *Ecoles et savoirs dans les banlieues...
et ailleurs*. Paris : A. Colin.

Foucault, M., 1966. *Maladie mentale et psychologie*. Paris : PUF.

Rey, B., 2014. *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et
problèmes*. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S., 2003. *Les compétences à l'école :
apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.