

Que nous apprend une  
approche socio-didactique des  
inégalités socio-scolaires?

Marie-Sylvie Claude, INSPE de Grenoble, UGA

Une école française très  
inégalitaire

L'école primaire est gratuite et obligatoire en France depuis 1882, l'élargissement du public scolaire dans le secondaire est plus tardive.

Années 1970 pour le collège. Entrée en Sixième : 43 % d'une classe d'âge en 1958, 95 % en 1972, 100% avec la loi Haby du collège unique en 1975. Depuis le début des années 90, la presque totalité des élèves poursuivent jusqu'en Troisième.

Années 1990 pour le lycée. Pourcentage d'une classe d'âge au bac: moins de 10% en 1960; 30% dont 20% pour le bac général en 1985; 63 % dont 33% pour le bac général en 2000; 82 %, dont 42, 5 % pour le bac général en 2020.

**...mais des effets toujours très différenciateurs du milieu socio-économique.**

Tableau I.2. Aperçu des disparités socio-économiques dans la performance scolaire [2/2]

Pourcentage de la variation selon l'indice de statut socio-économique et culturel :  
 Hong Kong 5,8 %,  
 Suède 15%  
 France 21,5%  
 Belgique 21,8%

- Pays et économies affichant une intensité du gradient socio-économique **inférieure** à la moyenne de l'OCDE  
 Pays et économies affichant un pourcentage d'élèves résilients **supérieur** à la moyenne de l'OCDE
- Pays et économies affichant une intensité du gradient socio-économique/un pourcentage d'élèves résilients qui ne **diffèrent pas de façon significative** de la moyenne de l'OCDE
- Pays et économies affichant une intensité du gradient socio-économique **supérieure** à la moyenne de l'OCDE  
 Pays et économies affichant un pourcentage d'élèves résilients **inférieur** à la moyenne de l'OCDE

	Indice de couverture 3 : Couverture de la population de jeunes âgés de 15 ans	Intensité : pourcentage de la variation de la performance en mathématiques expliqué par l'indice SESC <sup>1</sup>	Pourcentage d'élèves défavorisés qui font preuve de résilience scolaire <sup>2</sup>	Différence entre élèves défavorisés <sup>3</sup> et élèves défavorisés en mathématiques
		%	%	Diff. de score
Hong Kong (Chine)*	0.81	5.8	16.7	65
Suède	0.89	15.0	9.9	99
France	0.93	21.5	7.4	113
Belgique	0.99	21.8	8.2	117

Une démocratisation « ségrégative »: maintien des différenciations des carrières scolaires en fonction des origines sociales même si tous les élèves fréquentent longtemps les mêmes écoles (Merle, 2002).

Comment l'expliquer?

Avoir des éléments de réponse peut faire apparaître des pistes de résolution.

Du point de vue de la sociologie...

## La sociologie critique

Bourdieu et Passeron, *Les Héritiers*, 1964

Un constat: l'accès aux études supérieures est presque réservé aux classes privilégiées (6 % d'enfants d'ouvriers).

Pourquoi? L'idéologie du don ne tient pas.

Les étudiants des classes cultivées ont acquis par l'exposition familiale à des normes langagières et culturelles valorisées à l'école des dispositions favorables à leur réussite (manières incorporées de penser ou de réagir, Lahire, 1998).

=> C'est le capital culturel, qui fait toute la différence.

Mais les classes privilégiées voudraient faire croire au seul mérite personnel

=> Il faut que les enseignants « vendent la mèche » (p. 114).

Prégnance durable de cette théorie: la culture scolaire est longtemps essentiellement appréhendée comme un outil de contrôle social de la classe cultivée, qui impose comme légitime un corps de savoir, de savoir-faire et de savoir-dire dont elle a l'apanage (Losego, 2016)

Pourtant, la correspondance entre origine sociale et réussite n'est pas systématique:

- il y a des enfants de milieu populaire qui réussissent très bien (Terrail, 1984)
- et d'autres de milieu très cultivé qui réussissent beaucoup moins bien (par exemple les « méshéritiers », Henri-Panabière, 2010, ou les « décrocheurs paradoxaux », Rayou, 2017)

Outre les inégalités héritées du milieu social, il existe donc des inégalités fabriquées ou amoindries au sein de l'école.

L'explication par le seul héritage culturel ne suffit pas. L'expérience scolaire est une rencontre entre une certaine éducation familiale (ou expérience antérieure) et une certaine façon de choisir et enseigner les savoirs. Or l'école présuppose aujourd'hui comme évidente une certaine définition sociale de l'enfance et de l'adolescence qui est issue des classes moyennes et supérieures (Chamboredon, 2022)

# La sociologie des apprentissages

Bernard Charlot, 1997 et son équipe ESCOL (Éducation et scolarisation) de Paris 8.

⇒ Notion de « rapport au savoir »: l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir. Le rapport au savoir se crée au confluent de diverses logiques issues du parcours de socialisation de chacun et il est plus ou moins favorable à la réussite scolaire.

Dans le prolongement:

⇒ Une hypothèse relationnelle (Bautier & Goigoux, 2004): la production des difficultés d'apprentissage résulterait

« de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves, liées à leurs modes de socialisation, et qui les préparent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif » (p 90)

Exemple d'une situation didactique:

Un jour du mois de septembre, dans un cours préparatoire

- La maîtresse : « *pouvez-vous me proposer des mots où l'on entend le son [a] ?* »
- Karen : « *Papa* »
- La maîtresse : « *Oui* »
- Farid : « *Maman* »
- La maîtresse : « *Bien* »
- Kevin : « *Tonton* »

D'après Élisabeth Bautier, Roland Goigoux, (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre 2004, 89-100

## Comment interpréter l'erreur de Kevin?

L'exercice suppose de traiter le langage d'un point de vue strictement phonologique, sans prendre en compte le sens des mots. Il faut donc participer à un rapport au langage qui n'est pas celui des interactions quotidiennes, où le langage sert à communiquer. Il faut ici s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité, indépendamment du sens qu'elle véhicule.

Karen est entrée immédiatement dans la logique de l'école, vraisemblablement parce qu'elle y était préparée par sa socialisation familiale. Kevin, lui, traite la situation par analogie avec d'autres situations habituelles ou dans la vie quotidienne ou à l'école où associer les mots par proximité sémantique est pertinent. Si l'enseignante ne comprend pas cela, elle peut échouer à l'aider.

Il se peut que Farid soit dans le même rapport au langage que Kevin, mais ceci n'est pas visible pour l'enseignante.

Bernard Rey, *La notion de compétence en éducation et formation*, 2014, Bruxelles, De Boeck. 51-52

## Un problème (équivalent de CM1 et CM2)

Calculer le cout de la peinture pour repeindre une pièce dont on a les mesures, les dimensions des fenêtres. On connaît par ailleurs le pouvoir couvrant de la peinture, les prix selon les quantités achetées.

La plupart des élèves tente de calculer l'aire, puis la quantité de peinture nécessaire, puis le prix.

D'autres, constatant que l'énoncé leur indiquait la longueur, la largeur et la hauteur de la salle, calculent le volume et s'arrêtent là ou donne un faux résultat.

Une partie non négligeable répond que le mieux serait d'acheter un pot de peinture de 5 litres pour commencer puis, éventuellement, de retourner au magasin pour compléter.

Notion de malentendu socio-cognitif (Bautier & Rochex, 2007): l'activité à mener pour apprendre va de soi pour les enfants des milieux proches de la culture scolaire, qui sont capables de comprendre par eux-mêmes les logiques scolaires, c'est à dire le rapport aux objets qui préside aux situations qui leur sont proposées.

=> A l'école, c'est une posture de secondarisation est attendue, c'est-à-dire que les objets sont à interroger, à analyser, à étudier, par des activités de pensée spécifiques (et non à simplement utiliser)

Les enseignants échouent à le faire comprendre à ceux que leur socialisation antérieure n'a pas rendus familiers de cette posture parce qu'ils ne sont pas conscients qu'ils travaillent dans d'autres logiques et imputent l'erreur à d'autres causes.

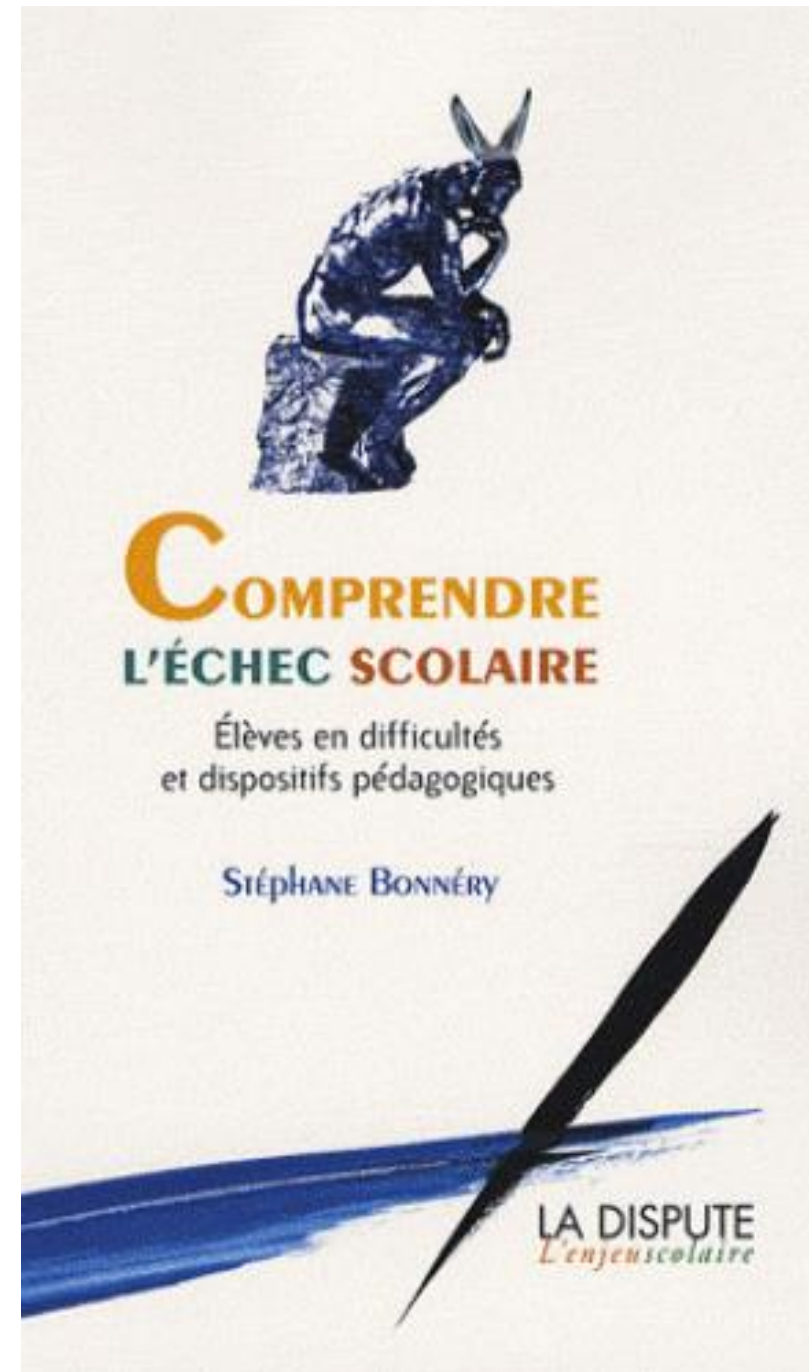
Certains élèves peuvent être très mobilisés pour réussir et beaucoup de travailler mais sans savoir que le travail intellectuel qu'ils mettent en œuvre n'est pas celui qui est nécessaire pour réaliser des apprentissages effectifs.

=> Ils ne sont pas en mesure d'expliquer leurs échecs, ce qui peut produire des déceptions voire des décrochages ou des attitudes de contestation de l'ordre scolaire.

## Analyse d'une situation didactique

D'après Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La dispute. 2007.

Étude de situations scolaires vécues par des élèves suivis par le chercheur en CM2 puis en sixième dans l'académie de Créteil. Bassekou est un de ces élèves.



## Bassekou en français en sixième

La classe de Bassekou étudie le conte. L'enseignant leur a fait identifier les «éléments invariants » dans dix contes, au moyen d'un tableau : le héros « se trouve dans une « situation initiale » où il poursuit une « quête », malgré les obstacles dressés par un ou plusieurs « méchants »... et l'histoire se conclut par une « situation finale » où « le calme est revenu. ».

Titre du conte	Héros	Situation initiale	Quête	Méchants	Situation finale
Le petit chaperon rouge	Le petit chaperon rouge	La grand-mère est malade, elle habite de l'autre côté de la forêt	Porter la galette et le pot de beurre à la grand-mère, sans s'amuser en chemin (conseil de la mère)	Le loup	Le loup est puni. Le chaperon rouge est sauvé et il a compris qu'il ne fallait pas désobéir à sa mère
Le mariage du prince	Le prince	Le prince ne trouve pas de femme qui lui plaise, son père se désole	Trouver la femme de sa vie, la princesse	Le vizir	Le vizir est puni, le prince et la princesse se marient

Lors du contrôle, pour voir si les élèves savent identifier les invariants qui constituent les « lois du genre littéraire » qu'est le conte, le professeur (Monsieur D.) donne à lire un conte assez court. Dans celui-ci les élèves doivent identifier ces éléments et les classer dans un tableau de synthèse comme celui fait en classe (dans la feuille distribuée, le tableau est tracé, les titres des colonnes sont déjà écrits, les élèves n'ont qu'à remplir les cases). Malheureusement pour Bassekou, dans le conte qui donne lieu au contrôle, il y a un personnage nommé « le prince » qui n'est pas le héros de l'histoire (c'est le méchant), contrairement au conte « le mariage du prince » lu en classe.

Les propos suivants sont enregistrés quelques heures après le contrôle ; il ne connaît pas encore son erreur sur « le prince » mais il est en colère car il n'a pas su remplir les autres cases :

Bassekou : le prince...bon le prince on l'avait vu en classe, même si c'est pas la même histoire on l'a vu, le prince, c'est dans le tableau des "héros" il faut l'écrire, Monsieur D il a dit. Mais après les autres, on les avait pas vu, moi la quête j'sais pas c'est quoi, "la quête", ça c'est pas le même. Quand on l'a vu, c'est facile, mais quand on l'a pas vu on peut pas savoir la réponse qu'elle est bonne.

Le chercheur: Et là à ton avis, les élèves qui ont su faire, comment ils ont fait ?

Bassekou : Ben ils connaissaient, peut-être ils la connaissaient l'histoire ...

Le chercheur: dans le conte que vous aviez vu en classe, avant le contrôle, comment tu avais su que le héros c'était le prince ?

Bassekou : C'est monsieur D c'est lui il a dit le prince c'est le héros

Le chercheur: Mais pourquoi il a dit ça ?

Bassekou : j'sais pas, c'est lui le prof. C'est lui il dit les bonnes réponses.

## Un malentendu

### Bassekou

Il pense avoir fourni le travail scolaire adéquat: il a écouté le cours et recopié le tableau, l'a appris à la maison.

Mais il ne travaille pas dans la logique attendue et ne perçoit pas les enjeux d'apprentissage: il apprend le tableau pour des textes déjà travaillés mais ne comprend pas qu'il faut être capable de repérer la structure de n'importe quel conte (« quand on l'a pas vu on peut pas savoir la réponse qu'elle est bonne »), de décontextualiser la procédure qui a été vue en classe et de la recontextualiser, sans dépendre de l'enseignant (« qui dit les bonnes réponses »).

Son rapport au savoir et à l'apprendre le met dans une logique de réalisation de la tâche « remplir le tableau » (en le recopiant) et non d'appropriation du contenu travaillé. Il se pense dépendant de l'enseignant.

## L'enseignant

Il pense sans doute avoir bien cadré l'activité puisque tous les élèves ont rempli le tableau en classe; mais il faudrait qu'il s'assure que tous comprennent la démarche intellectuelle pour le faire eux-mêmes. Il a fait participer les élèves mais le cours dialogué collectif lui a masqué les difficultés de certains.

Bassekou ayant donné toutes les apparences du travail scolaire adéquat, l'enseignant peut ne rien avoir remarqué.

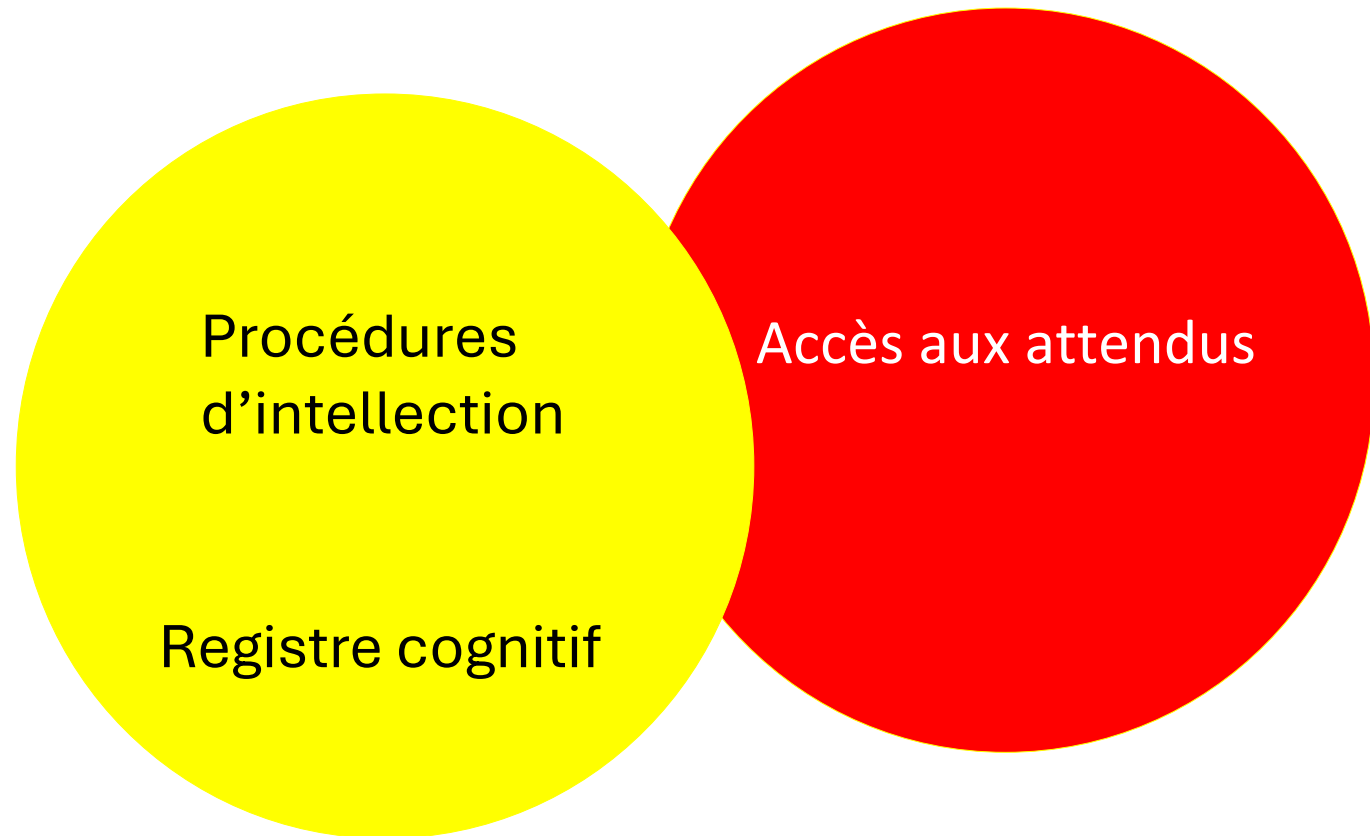
Il n'a pas assez cadré le travail sur le plan cognitif (c'est aux élèves de comprendre les enjeux cognitifs du travail, l'objectif d'apprentissage visé qui est de s'approprier un outil pour analyser n'importe quel conte).

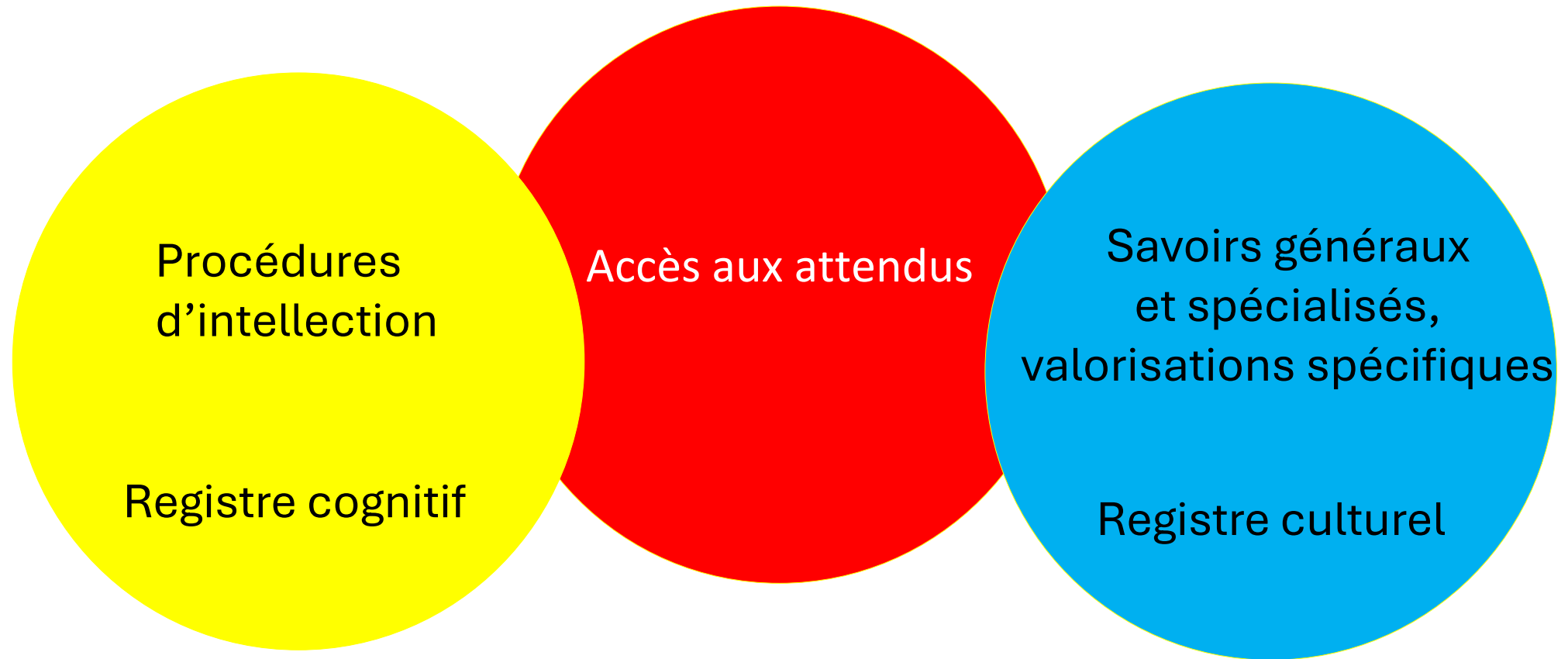
Certains élèves sont donc mis en présence du savoir mais pas dans l'attitude cognitive nécessaire pour se l'approprier.

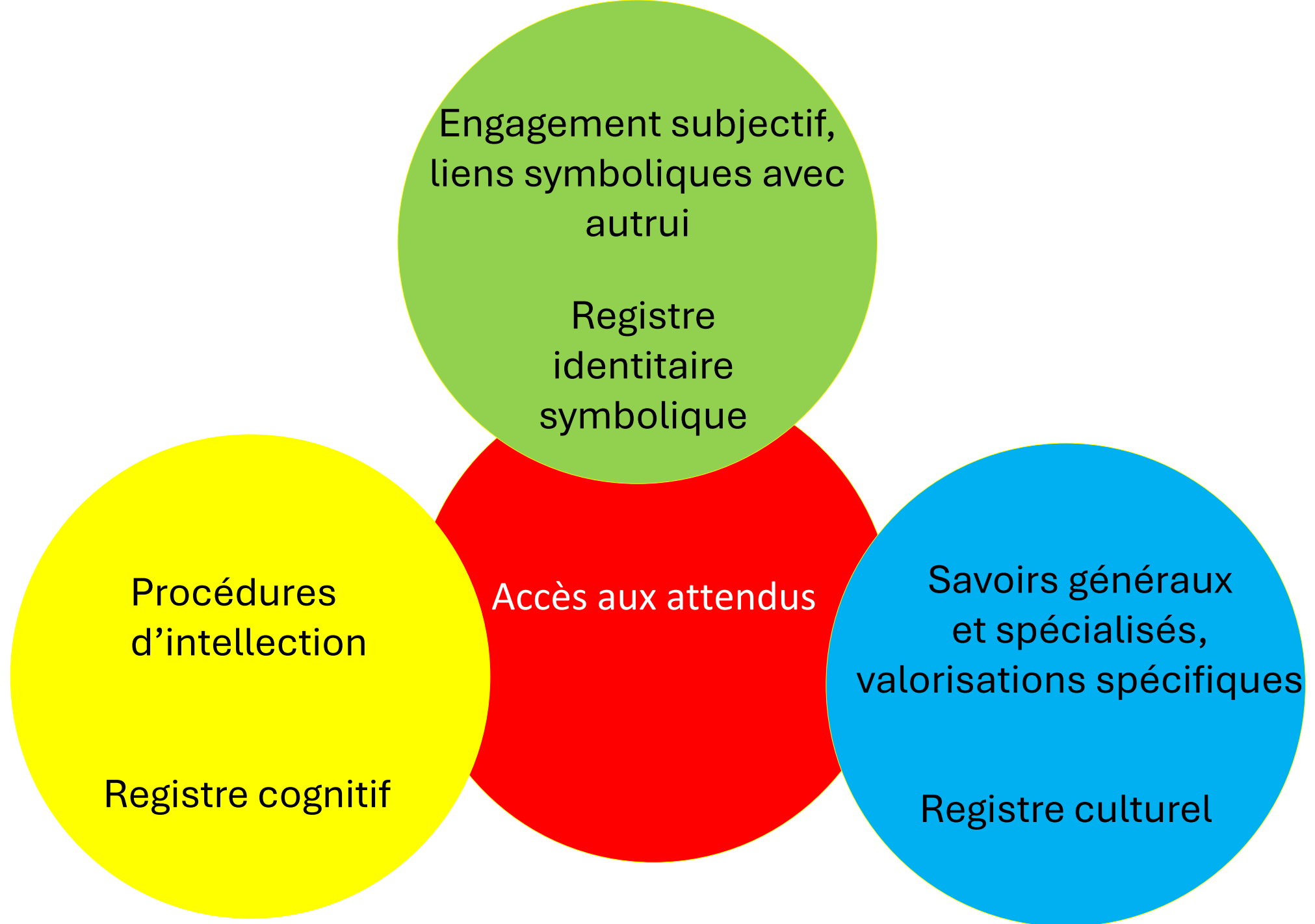
Mais généralement les malentendus à prendre en compte sont plutôt socio-scolaires (Rayou, 2020): les difficultés ont plusieurs sources entremêlées car les apprentissages configurent trois registres, cognitif, culturel et identitaire symbolique.



Accès aux attendus







Exemple d'une situation mettant en lumière la pluralité des registres (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006)

Une épreuve du PISA: deux textes d'une vingtaine de lignes sur les graffitis sont proposés aux élèves. Le premier est très critique: ceux qui les font salissent les murs des villes, dégradent l'environnement et ternissent la réputation des jeunes. Le second met en valeur la créativité des auteurs de graffiti, et dit préférer voir sur les murs leurs productions que des publicités.  
=> Il faut produire un texte nuancé sur les graffitis.

Dans son texte, Hachem se centre uniquement sur le coût social lié à l'effaçage. Il est pourtant capable pour d'autres exercices d'argumenter de façon fine et nuancée.

Lors d'un entretien post passation, il se refuse toujours à toute valorisation des graffitis. Apparemment très centré sur sa propre expérience, il tient à produire des preuves de sa civilité et de son intégration. Alors qu'il comprend très bien d'autres textes plus difficiles, il semble même refuser de comprendre que le second texte considère les graffitis comme une forme d'expression artistique (pour lui « *les graffiti, ça représente rien* »)

La difficulté ne relève pas d'une difficulté cognitivo-langagière mais culturelle (pas de place dans sa socialisation culturelle à des formes artistiques nouvelles) et identitaire symbolique (impossible d'accepter la créativité des graffitis car ce qui prime, c'est se montrer civil)

Les malentendus ont donc plusieurs sources entremêlées: c'est difficile de tout mettre au clair.

Pour se malentendre, il faut être deux: pour les enseignants, les logiques scolaires ont « les apparences de la naturalité » (Bautier & Rayou, 2009, p.12). De ce fait, ils ne comprennent pas toujours que leurs élèves peuvent être porteurs d'autres logiques sociales.

⇒ De bonne foi, chaque acteur travaille dans une autre logique que l'autre.

- L'impression d'une surdité des élèves du point de vue des enseignants;
- L'impression d'une langue étrangère du côté des élèves.

Est-ce bien utile de soumettre les élèves à une question, un problème, une activité puisqu'ils risquent de mal comprendre les enjeux?

Pourquoi ne pas leur dire ce qu'ils doivent savoir ou leur montrer ce qu'ils doivent savoir faire puis les exercer?

Du point de vue de la didactique...

## Le contrat et le milieu didactique

Le contrat didactique : les habitudes de travail en place, qui produisent des attentes réciproques des élèves et des enseignants (Brousseau, 2010). Il correspond aussi à un réservoir d'acquis, dans lequel l'élève trouve non le savoir nouveau mais des stratégies pour interagir avec le milieu.

Le milieu didactique: ce que l'enseignant donne à faire à ses élèves. En se confrontant à ce milieu selon les consignes qui lui sont proposées, l'élève réalise l'apprentissage visé (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011).

Le rapport contrat-milieu doit produire une « résistance du milieu » (Sensevy, 2007), c'est-à-dire que les connaissances et compétences déjà acquises ne doivent pas suffire à l'action sollicitée, sans quoi l'élève n'apprendrait rien de nouveau.

*C'est la dialectique du connu (contrat) et de l'à-connaître (milieu) (Sensevy & Vigot)*

## Le rôle de l'enseignant et de l'élève

Pour que l'action conjointe de l'élève et de l'enseignant soit un jeu gagnant-gagnant (que l'enseignant réussisse son enseignement et l'élève son apprentissage) (Sensevy, 2007), il faut que l'élève se confronte au milieu *proprio motu*, de son propre fait et produise par lui-même les stratégies gagnantes.

On ne peut pas exposer directement le savoir aux élèves: ceci conduirait à l'effet Topaze (Brousseau, 1998).

La dévolution de la tâche (Brousseau, 1998) est nécessaire mais pas suffisante : l'enseignant doit apporter l'accompagnement adapté pour que l'élève ne se perde pas, soit du côté du contrat, en rappelant un fait connu dans la classe ; soit du côté du milieu, en aidant l'élève sans faire à sa place, ce qui conduit à aménager le milieu (Sensevy, 2020, p. 60)

Une fois le savoir construit, il l'institutionnalise.

C'est la dialectique (de la part du professeur) de l'expression et de la réticence (dire/montrer et taire/cacher). (Sensevy & Vigot)

Il ne faut pas tout dire: il y aurait un risque de déséquilibrer la dialectique expression/réticence.

Il faut donc trouver moyen de rendre les élèves conscients que des visées d'apprentissage sont sous-jacentes aux activités, et de leur faire comprendre les logiques selon lesquelles travailler, mais sans dévoiler les contenus qui sont à acquérir, ce qui empêcherait l'élève de se confronter au milieu *proprio motu*.

Exemple: une séance en volley-ball en quatrième ( Amade-Escot C., Verscheure I. & Devos O. , 2002).

L'enseignante souhaite que les élèves construisent la relation entre hauteur de la trajectoire donnée au ballon et temps donné aux partenaires pour coopérer. Il s'agit « de “*conserver la balle au dessus de l'espace de jeu, le plus longtemps*”». (p 92). Contrat: ils savent déjà faire des passes, ils savent que des exercices hors situation de match doivent leur apprendre à mieux jouer.

Le milieu est aménagé ainsi: les élèves sont en équipe de trois joueurs, elles ou ils doivent enchaîner le plus grand nombre possible de frappes de balle, sans la faire tomber. Mais après chaque frappe, elles ou ils doivent aller toucher un des plots que l'enseignante a disposés à la périphérie du terrain (résistance du milieu).

Régulations par l'enseignant: dans les équipes qui sont en difficulté, l'enseignante aménage le milieu en avançant les plots plus près des joueurs.

L'intention didactique « concerne l'intégration de la hauteur et de la direction (au dessus de soi) donnée à la trajectoire de la balle comme temps libéré, à la fois pour enchaîner l'action supplémentaire et pour donner le temps aux partenaires de venir jouer la balle. » (p. 92)

C'est ce qui est institutionnalisé en fin de séance: réorganiser la frappe de balle vers le haut est susceptible d'améliorer la coopération.

La difficulté est sans doute qu'en situation de match, d'autres logiques sociales que les logiques scolaires, comme une logique de compétition, peuvent prendre le dessus (voire au lycée d'autres logiques scolaires car c'est la situation de match qui est évaluée au bac), car on peut craindre que ce savoir ne les aide pas forcément immédiatement à gagner.

## Bassekou. Le point de vue de la didactique (approche comparatiste)

Pour créer les conditions d'un jeu didactique gagnant-gagnant:

- Les élèves seraient confrontés individuellement, en classe, à un conte nouveau, la consigne de remplir le tableau (le milieu) leur serait dévoluee
- Bassékou chercherait à le faire, n'y parviendrait sans doute pas seul; l'enseignant l'aiderait sans le faire à sa place, tout l'amenant à prendre conscience des manières d'y parvenir seul.
- Suivrait une phase d'institutionnalisation: identifier les apprentissages réalisés en faisant expliciter aux élèves comment s'y prendre pour transposer l'opération à tout autre conte.

D'un point de vue socio-didactique...

Une approche socio-didactique doit permettre de considérer, à grain différent et complémentaire, ce qui caractérise les apprentissages scolaires et les conditions de leur réussite en prenant en compte:

⇒ Les spécificités épistémologiques des disciplines particulières.

⇒ La dimension contextuelle de ces apprentissages (notamment les caractéristiques sociales des élèves, leur rapport au(x) savoir(s), les logiques sociales dont ils sont porteurs).

Dans but de:

⇒ Comprendre les causes de la production scolaire des inégalités sociales de réussite pour savoir comment les éviter.

⇒ Plus largement, comprendre ce que ni l'une ni l'autre des deux approches ne peut suffire à comprendre seule.

Dialogue entre Bernard Lahire et Samuel Johsua « pour une didactique sociologique », (*Éducation et Sociétés*, 1999) qui envisageait « [l']horizon d'une "sociologie didactique" ou d'une "didactique sociologique" »)



« SJ. Je peux donner une métaphore autour du match de rugby [entre hommes]. Il y a une mêlée au milieu du terrain. L'idée qui serait issue de la sociologie, voire de la psychologie, c'est qu'il faut décrire ce qui se passe dans la mêlée. (...) Pourquoi sont-ils là ? Quelle est leur origine sociale ? Je constate que ce sont des hommes et pas des femmes. Je peux dire aussi que ce sont des relations de pouvoir qui se jouent dans cette mêlée. (...) Mais là, j'oublie le fait que dans la mêlée, il y a un ballon et que l'enjeu est quand même de savoir qui va gagner le ballon. Il y a des choses que je ne peux pas comprendre si j'oublie qu'on est en train de jouer au rugby. C'est cela la didactique » (p. 42)

Quelles conditions pour une approche socio-didactique?

Concevoir des charnières théoriques entre les deux champs, de manière à ce que chacun conserve son épistémologie propre pour expliquer les questions d'enseignement/apprentissage (Claude & Rayou, 2024).

Le malentendu socio-scolaire est un concept charnière.

La résolution des malentendus socio-scolaires paraît doublement problématique d'un point de vue socio-didactique:

- chaque élève a gagné de sa socialisation (scolaire et hors scolaire) des dispositions, qui lui font voir le milieu à sa manière. Outre que les enseignants n'en sont pas forcément conscients, ces arrière-plans du contrat didactique (Rayou & Sensevy, 2014) font douter de l'efficacité d'une même clarification pour tous de ce qu'il faut faire.
- mais cette clarification ne doit pas être un dévoilement direct des contenus à apprendre, qui ne laisserait plus rien à la charge de l'élève, ce qui ferait obstacle à la dévolution donc à l'apprentissage.

Comment permettre à un élève de comprendre le mode de travail intellectuel attendu de lui sans faire à sa place?

## Bassekou. Un point de vue socio-didactique

Pour créer les conditions d'un jeu didactique gagnant-gagnant:

- Les élèves seraient confrontés individuellement, en classe, à un conte nouveau, la consigne de remplir le tableau (le milieu) leur serait dévoluee
- Bassékou chercherait à le faire, n'y parviendrait sans doute pas seul; l'enseignant l'aiderait sans le faire à sa place, tout l'amenant à prendre conscience des manières d'y parvenir seul. **Conscient des logiques sociales possiblement différentes des logiques scolaires dont Bassékou peut être porteur, il serait à l'écoute de sa manière de s'y prendre pour étayer sa compréhension à partir de ce qu'il comprend par lui-même.**
- Suivrait une phase d'institutionnalisation: identifier les apprentissages réalisés en faisant expliciter aux élèves comment s'y prendre pour transposer l'opération à tout autre conte.

## Le point de vue de la didactique de la littérature

Même si Bassékou réalisait l'apprentissage visé, il le préparerait très peu à la lecture des textes littéraires attendue dans la discipline, qui doit être une transaction avec le texte telle qu'elle soit productive de sens. Repérer le schéma actanciel peut doter les élèves de connaissances sur la description des textes, mais la structure du conte devrait être mobilisée comme un outil de compréhension/interprétation. Il faudrait donner du sens à ce qui est conforme ou en écart avec la structure prototypique du conte.

Des malentendus spécifiques affectent l'enseignement de chaque discipline.

L'enseignant est peut-être lui aussi pris dans un malentendu concernant l'usage à faire des outils.

# Commenter la peinture, commenter la littérature

Marie-Sylvie  
CLAUDE

## Entendre le lecteur

Pour une approche socio-didactique  
de la lecture littéraire au collège et au lycée



**Alexia** (enseignante en lycée): *Je n'attends pas une réponse mais une construction personnelle.*

**Amélie** (enseignante en collège): *L'erreur principale à éviter pour moi est de croire que pour un texte littéraire il y a une « bonne interprétation » et de chercher à tout prix à dire ce que « le professeur attend ».*

**Annabelle** (élève de seconde) : [En commentaire de texte] : *on n'a pas le droit de dire ce qu'on pense (...)*

**Fatiha** (élève de seconde) : (...) *oui parce que si par exemple dans un commentaire on dit quelque chose qui nous plaît et qu'on développe ben peut-être que Mme E c'est pas ça qu'elle voulait comme idée...*

**Sarah** (élève de seconde) : *...sur un tableau c'est nous, notre imagination*

**Dayane** (élève de seconde) : *...nous... On interprète par rapport à ce que nous on pense (...).*

D'après mes entretiens, le statut différent des deux arts dans les évaluations est déterminant.

**Yvon** (enseignant en lycée) : *Je souhaite qu'ils comprennent qu'il [le texte] est le résultat de deux phases créatives : celle réalisée, parfois dans la douleur, par son auteur, et la recreation, qui la complète, par l'opération de lecture.*

**Mouloud** (élève de seconde) : *On peut plus se lâcher sur un tableau que sur un texte (...)  
On est plus ouvert d'esprit sur un tableau.*

**Akim** (élève de seconde) : *un texte il est plus refermé, c'est pas pareil.*

**Amélie** (élève de troisième) : *sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire*

**Kourosch** (élève de seconde) : *dans un texte et ben... c'est écrit... Dans les textes on a des mots à comprendre alors que sur un tableau c'est nous qui allons écrire...*

**Dayane** (élève de seconde) (un texte) *une peinture... il y a pas de texte... je veux dire c'est nous on imagine... alors qu'un poème il y a des textes, alors...*

Il y aurait concurrence entre le texte et le commentaire du lecteur du fait de leur commune nature linguistique.

**Adrien** (7 ans en collège, 1 an en lycée) : *Avec mes élèves, je compare volontiers le texte à un millefeuille. Tous les deux se savourent, et tous les deux ont une multitude de strates. Et plus il y a de strates, meilleur c'est.*

**Amélie** (élève de troisième) : *... le texte il peut avoir qu'un seul sens et un tableau il peut avoir plusieurs sens, alors on peut ne pas le voir sous le même angle. (...)*

*MSC : Est-ce que ça vous est déjà arrivé au collège de voir des textes qui pouvaient avoir plusieurs sens... où on pouvait dire on peut le comprendre comme ça mais on peut aussi le comprendre comme ça... ?*

**Les trois.** *...non non... non non...*

**Odile** (élève de seconde) : *...le tableau c'est selon la personne, ce qu'elle ressent ça dépend de la sensibilité de la personne. (...) Un texte c'est plus... on retrouve les mêmes choses, souvent... les mots sont les mêmes... ils veulent dire la même chose pour tout le monde...*

Le texte littéraire, qui est riche de pouvoir prendre plusieurs sens, est assimilé à d'autres types de texte.

**Pascal** (enseignant en lycée) : « Je souhaite qu'ils comprennent que [le texte] est un lieu vivant, de pure émotion, de plaisir, qui doit faire réagir très vite. »

**Hafza** (élève de seconde) : *Les émotions du texte moi je les sens pas !*

**Dayane** (élève de seconde) : *Émotifs on n'est pas trop émotifs (rires)*

**Sarah** (élève de seconde) : *Parfois la prof elle dit que c'est lyrique mais en fait moi il y a rien... rien... normal quoi...*

**MSC** : *Et sur les tableaux ça vous fait quelque chose davantage ?*

**Sarah** : *Oui parce que il y a des couleurs (...)*

**Selim** : *Bien sûr on voit si on voit quelqu'un de mort ça va nous faire quelque chose bien sûr*

**Anissa** (élève de seconde, écrit) : *avec un tableau on peut faire preuve d'immagination alors que dans un texte j'ai l'impression qu'on nous coupe notre impression et notre imagination.*

On s'autorise davantage à se dire ému par la peinture que par la littérature (parce qu'elle est moins scolarisée?)

Quelles solutions?

S'entretenir pour bien s'entendre?

Dans quel cadre?

Proposition: s'inspirer des entretiens de recherche.

Face à des problèmes impossibles, « les réponses produites par les élèves interrogés dans la classe ne sont pas du même ordre que celles données (...) en dehors de la classe, dans une situation de face-à-face avec l'expérimentateur » (Schubauer-Leoni, 1993)

Le contrat didactique n'invite pas les élèves à la suspicion quant au bien-fondé d'un énoncé de problème alors que le contrat expérimental les y autorise, car c'est un autre contexte.

Passage d'un contrat expérimental à un contrat d'étayage?

Un entretien de recherche peut toujours avoir un effet de formation. C'est un biais obligatoire dont tirer parti pédagogique/didactique.

Face à face avec un adulte: contexte où il n'y a plus d'enjeu évaluatif / de relation entre pairs.

Avec un interlocuteur qui pousse à le faire:

⇒ s'explicitier à soi-même avec ses propres mots ce qu'est le processus interprétatif tout en le menant

⇒ Des élèves convertis en chercheurs de leur propre activité?

# L'exemple du commentaire de texte: un entretien avec Samira

Contexte: une recherche sur le commentaire littéraire. Les élèves (de terminale) sont confrontés à deux copies de bac contrastées.

S : Quand moi je faisais des commentaires en classe avec mon professeur et qu'elle me disait que cette phrase-là, elle veut dire ça, je me disais, ah mais oui en fait ça nous permet d'aller plus loin et d'approfondir plus les textes et de réfléchir un peu plus. Mais, par exemple, quand moi je le fais toute seule, j'ai l'impression que des fois soit je fais des erreurs ou que je comprends pas (..) j'arrive à analyser mais pour trouver l'intention de l'auteur, trouver pourquoi il a fait ça de cette manière, là c'est un peu plus compliqué [...]

**E : Et alors comment on sait si c'est l'intention de l'auteur, cette idée là ou plutôt celle-là, enfin comment on fait par rapport à l'intention de l'auteur ? [...] [à propos d'une copie qui propose une identification de la « destination » du titre] pour lui c'est la pluie, l'eau qui vient aux arbres.**

S : Ah oui. Non, j'avais pas vu ça comme ça.

**E : Alors est-ce que tu penses que ça c'est possible comme interprétation ?**

S : [temps de réflexion] Bah oui, parce que... enfin, moi mon point de vue c'est que [temps de réflexion] on peut avoir plusieurs interprétations d'un texte, c'est pas forcément faux finalement.

**E : Oui ?**

S : Comment dire, selon moi, il y a pas vraiment de bonnes réponses [...] Ah oui je crois que je me suis trompée (rire) il pourrait analyser le texte d'une manière différente qu'une autre personne mais je pense... enfin... en fait je sais pas... je pense que pour moi il n'y a pas de bonnes réponses... Voilà, selon la problématique... ah non, si, il y a des bonnes réponses selon la problématique [...]

**E : D'accord. Et alors qu'est-ce qui fait qu'une réponse est bonne ? Qu'est-ce qui fait qu'on peut dire ce commentaire, ok, c'est bien ?**

S : Bah si le texte, bah si on voit que... [temps de réflexion] que sur la copie l'élève a compris le texte, on peut se dire qu'il a compris le texte et qu'il a formulé une bonne problématique selon sa compréhension et deux bonnes parties, et ben on peut se dire que oui il a des bonnes réponses.

**E : D'accord. Donc il peut y avoir plusieurs bonnes réponses?**

S : Oui parce que un texte peut avoir plusieurs sens finalement!

S : Quand moi je faisais des commentaires en classe avec mon professeur et qu'elle me disait que cette phrase-là, elle veut dire ça, je me disais, ah mais oui en fait ça nous permet d'aller plus loin et d'approfondir plus les textes et de réfléchir un peu plus. Mais, par exemple, quand moi je le fais toute seule, j'ai l'impression que des fois soit je fais des erreurs ou que je comprends pas (..) j'arrive à analyser mais pour trouver l'intention de l'auteur, trouver pourquoi il a fait ça de cette manière, là c'est un peu plus compliqué [...]

**E : Et alors comment on sait si c'est l'intention de l'auteur, cette idée là ou plutôt celle-là, enfin comment on fait par rapport à l'intention de l'auteur ? [...] [à propos d'une copie qui propose une identification de la « destination » du titre] pour lui c'est la pluie, l'eau qui vient aux arbres.**

S : Ah oui. Non, j'avais pas vu ça comme ça.

**E : Alors est-ce que tu penses que ça c'est possible comme interprétation ?**

S : [temps de réflexion] Bah oui, parce que... enfin, moi mon point de vue c'est que [temps de réflexion] on peut avoir plusieurs interprétations d'un texte, c'est pas forcément faux finalement.

**E : Oui ?**

S : Comment dire, selon moi, il y a pas vraiment de bonnes réponses [...] Ah oui je crois que je me suis trompée (rire) il pourrait analyser le texte d'une manière différente qu'une autre personne mais je pense... enfin... en fait je sais pas... je pense que pour moi il n'y a pas de bonnes réponses... Voilà, selon la problématique... ah non, si, il y a des bonnes réponses selon la problématique [...]

**E : D'accord. Et alors qu'est-ce qui fait qu'une réponse est bonne ? Qu'est-ce qui fait qu'on peut dire ce commentaire, ok, c'est bien ?**

S : Bah si le texte, bah si on voit que... [temps de réflexion] que sur la copie l'élève a compris le texte, on peut se dire qu'il a compris le texte et qu'il a formulé une bonne problématique selon sa compréhension et deux bonnes parties, et ben on peut se dire que oui il a des bonnes réponses.

**E : D'accord. Donc il peut y avoir plusieurs bonnes réponses?**

S : Oui parce que un texte peut avoir plusieurs sens finalement!

## Conclusion

L'école française est très inégalitaire malgré la massification du public.

Une approche socio-didactique donne des éléments d'explication, notamment le concept de malentendu socio-scolaire, qui est un concept charnière: d'un point de vue sociologique, on constate que les élèves sont porteurs de logiques sociales plus ou moins compatibles avec les réquisits scolaires, eux-mêmes spécifiques aux caractéristiques épistémologiques des contenus concernés. Les enseignants n'en sont pas toujours conscients.

Comment lever les malentendus?

- d'un point de vue didactique, transmettre directement et explicitement le savoir ou le savoir-faire empêche la dévolution donc l'apprentissage,
- d'un point de vue sociologique, les logiques sociales dont élèves sont différemment porteurs font écran à une même clarification pour tous.

Une solution possible:

- amener chaque élève à s'expliquer à lui-même ce qui est attendu de lui. Format possible: un entretien inspiré de l'entretien de recherche?

MERCI DE VOTRE ATTENTION!!!



- Amade-Escot C., Verscheure I. & Devos O. (2002). "Milieu didactique" et "régulations" comme outils d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°8, 2002. *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*. pp. 87-97;
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É., et Rayou, P. (2009, 2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P. & Rochex, J.-Y. (2006). Performances en littératie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue française de pédagogie*, 157, 85-101.
- Bonnéry S., 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Site de l'auteur. <https://guy-brousseau.com/biographie/glossaires/>
- Chamboredon, J.-C. (2022). De la transmission au contrôle social. La clôture de la thématique et de la problématique de la sociologie critique de l'éducation en France. *Revue française de pédagogie*, 217, 69-77.
- Charlot B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Claude, M.S. (2026). *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire*. Presse Universitaire de Rennes. .
- Claude, M.-S. & Rayou P. (2024) (dir.) *Pour une approche socio-didactique des disciplines scolaires, Didactiques et disciplines*
- Henri-Panabière Gaële, 2010, « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle », *Sociologie*, n° 4, vol. 1, p. 457-477
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. P. Mardaga.
- Lahire, B. (1998) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* Nathan, Paris
- Lahire, B. et Joshua, S. (1999). Pour une didactique sociologique : Entretien avec Samuel Joshua. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Losego, Ph (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement, *Éducation et didactique*, 10-3, 67-76.
- Merle, P. (2002) - La démocratisation de l'enseignement. Paris : La Découverte.
- Rayou, P. (2018). « Pédagogie explicite », *Recherche et formation* [En ligne], 87 | 2018, <http://journals.openedition.org/rechercheformation/3546>
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique*, 14(2), 49-64.
- Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux : la structure d'arrière-plan des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.
- RAYOU Patrick, 2017, « Décrochages ordinaires, décrochages paradoxaux. Le temps retrouvé des apprentissages », *Recherches en didactiques*, n° 23, p. 11-26.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation* (87), pp. 97-107. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3546>
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G & Vigot, N. (2016), « Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique », *Tréma*, 45 | 2016.
- Sensevy (2020) « Enseignement constructiviste ou enseignement direct : il faut choisir », Collectif Didactique pour Enseigner, (dir.). *Enseigner, ça s'apprend*. Retz
- Terrail J.-P., 1984, « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) », *Revue française de sociologie*, n° 25, vol. 3, p. 421-436.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Ntamakiliro, L. (1994). "La construction de réponses à des problèmes impossibles ». *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 87-113