



**HAL**  
open science

## Nature et rôle de la valeur du savoir dans la première formation scolaire des valeurs

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, Alain Jacques Mercier

### ► To cite this version:

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, Alain Jacques Mercier. Nature et rôle de la valeur du savoir dans la première formation scolaire des valeurs. Colloque de l'AECSE, la formation scolaire des valeurs, Sep 1996, Lille, France. hal-01991445

**HAL Id: hal-01991445**

**<https://hal.science/hal-01991445v1>**

Submitted on 23 Jan 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Nature et rôle de la valeur du savoir dans la première formation scolaire des valeurs**

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, IUFM de Toulouse, 56 av. de l'URSS, 31078  
Toulouse,

Alain Mercier, IUFM d'Aix-Marseille, 2 avenue Jules Isaac, 13126, Aix en Provence

### **Résumé**

Nous défendons la thèse suivante : les savoirs et les rapports aux savoirs fondent nécessairement les systèmes de valeurs qu'une école est en mesure de transmettre, parce que la transmission des savoirs fonde l'existence même d'une Ecole. C'est donc en enseignant l'usage des instruments symboliques scripturaux qui médiatisent les rapports scientifiques ou littéraires au monde, qu'une Ecole peut être porteuse de valeurs. Ainsi, les valeurs scolaires sont alternatives aux valeurs sociales créatrices de distinction, et chaque fois qu'à l'école la légitimité d'un savoir scolaire ne s'impose pas, l'observation de classe montre que la soumission de l'école aux valeurs du monde l'amène à entériner les hiérarchies préétablies.

### **Introduction**

Une Ecole enseigne les instruments symboliques qui médiatisent, dans une société donnée, les rapports au monde. Une Ecole moderne se justifie par sa capacité à transmettre des savoirs sociaux identifiés : sans Ecole, ces savoirs resteraient le plus souvent propriété personnelle de ceux qui les possèdent et ne se transmettraient, au mieux, qu'à ceux qui auraient pu les acquérir par frayage. Dans les sociétés occidentales ou bureaucratiques modernes, ce sont des savoirs scientifiques, techniques ou littéraires, ils correspondent à une forme historique des rapports humains au monde. Une Ecole moderne valorise un rapport à ces savoirs conforme au rapport scientifique, technique ou littéraire socialement légitime, qui fait référence. C'est-à-dire, qu'elle attribue de la valeur scolaire à tout élève dont le rapport à un savoir enseigné peut être déclaré conforme au rapport de référence. Ainsi, c'est seulement dans la mesure où les savoirs que l'Ecole enseigne participent du système des valeurs sociales, que la valeur scolaire peut avoir une valeur sociale, comme le montre l'exemple des systèmes concurrents qu'ont été les humanités, la formation scientifique, la compétence technique ou le management.

La production scolaire de valeurs liées à la capacité des élèves à manifester des rapports conformes aux savoirs enseignés offre ainsi une certaine alternative à l'héritage des valeurs sociales créatrices de distinction. L'acquisition de valeur scolaire peut concurrencer la possession des valeurs culturelles (elles marquent les pouvoirs de produire les instruments avec lesquels la vie sociale se pense - termes institutionnels, notions, lexiques techniques, lieux communs, discours convenus et systèmes de concepts -, en définissant les hiérarchies de valeurs et les formes de pensée que reconnaît telle institution sociale) des valeurs économiques (elles marquent le pouvoir

d'organiser les échanges de biens, et le travail le plus productif, pour s'approprier la valeur ajoutée par ces gestes) ou des valeurs politiques (elles marquent le pouvoir d'organiser les gestes quotidiens de la vie des membres d'un groupe social, de la naissance à la reproduction et à la mort). Ces valeurs culturelles, économiques, ou politiques, qui sont à proprement parler non scolaires, sont pour l'Ecole comme des valeurs extérieures, «mondaines». Portées à leur insu par les acteurs du système scolaire, elles peuvent par exemple être relatives à la différenciation sexuée des rapports productifs et plus généralement, aux rapports différents de ces acteurs au monde extérieur à l'école. De nombreux travaux de sociologie ont exploré diverses facettes de ce phénomène, dans la ligne des questions posées par Bourdieu et Passeron, de Cherkaoui (1979) à Sirota (1988) Charlot, Bautier, Rochex (1992) Becker, Handman, Iturra (1994) et Lahire (1995).

Tout système de production de valeurs est sélectif, les enseignants le savent d'expérience puisqu'ils jugent les productions de leurs élèves et ce faisant, ils évaluent leur capacité productive. Mais nous avons observé le phénomène suivant : chaque fois que les valeurs à proprement parler «scolaires» ne sont pas fermement déclarées, l'Ecole se trouve soumise au conflit des systèmes de valeurs mondains ; alors, chacun des élèves tente, comme le professeur, d'imposer la hiérarchie qui lui semble favorable (Mercier, 1997) (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 1997). C'est ainsi que l'Ecole entérine les hiérarchies préétablies chaque fois qu'elle ne fonde pas clairement la hiérarchie des valeurs scolaires, qui lui est spécifique. C'est ainsi que l'Ecole produit en principe un espace où l'enseignement de savoirs socialement légitimes propose une forme de redistribution des héritages. Les professeurs le savent assez, comme le montre le fait qu'ils attribuent souvent les échecs scolaires à la concurrence des systèmes mondains de valeurs. Par exemple, ils invoquent des facteurs psychologiques - comme le «manque de travail» et le «manque de dons» -, ou sociologiques - comme le «milieu socio-professionnel» et la «déprivation culturelle», signifiant clairement par là que l'héritage n'était pas destiné à de tels élèves. Nous interprétons cette attitude comme le signe de leur renoncement à intervenir dans l'espace scolaire. Si les professeurs attribuent les échecs scolaires au monde extérieur c'est qu'ils ne savent pas identifier les indicateurs scolaires de leurs prédictions d'échec parce qu'ils ne maîtrisent pas les conditions de formation de la valeur scolaire.

Lorsque les professeurs ne transmettent pas la dimension d'intellection du monde que portent les savoirs scolaires, il apparaît, au sein même de la classe, que le pouvoir sur le monde est tout entier possédé par les possesseurs des valeurs du monde et leurs héritiers naturels. Alors, la sélectivité du système scolaire joue au profit exclusif de ces héritiers. Nous pensons donc, avec Sensevy (1997), que la mission du professeur est d'aider les élèves à accumuler un «capital d'adéquation à l'activité de production scolaire des savoirs et plus particulièrement sur les savoirs écrits, parce que c'est précisément ce capital qui est évalué dans les prédictions d'échec ou de réussite scolaire. Par exemple les enseignants de Maternelle distinguent, de manière intuitive, ceux des élèves qui vont tourner le dos aux formes scolaires (écrites) des savoirs.

### **La valeur scolaire est-elle produite dès l'Ecole Maternelle ?**

Etroitement liée aux savoirs scolaires, c'est en principe, la valeur que confèrent ces savoirs. Autrement dit, un élève est normalement considéré comme un bon élève en

raison de sa réussite aux épreuves scolaires : cette réussite contribuerait à gommer les différences sociales «*Un bon élève de milieu social défavorisé ressemble plus à un bon élève de milieu social favorisé qu'à un mauvais élève de milieu social défavorisé*» (Cherkaoui 1979). Divers travaux montrent que les élèves qui réussissent prennent le savoir scolaire pour ce qu'il est (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Ils savent que leur valeur scolaire aura et fera valeur sociale. Or Plaisance (1986) a montré que dans les années qui ont suivi la deuxième guerre mondiale, l'école maternelle a développé une pédagogie du jeu éducatif, de l'expression artistique et esthétique, l'objectif premier étant d'assurer l'épanouissement de l'enfant : la valeur scolaire se définit souvent en fonction de valeurs sociales choisies dans certaines couches sociales. Mais l'élève doit y accéder sans en connaître ni les critères ni les indicateurs. Car c'est le maître d'école qui décide de la répartition de la valeur. Il désigne, de façon souvent implicite, quels élèves sont producteurs de valeur scolaire, parce qu'il leur fait systématiquement confiance pour produire à sa demande «la bonne procédure», présenter «la solution correcte», etc. Un problème se pose cependant : il est nécessaire que les élèves aient l'occasion de constituer un capital d'adéquation scolaire, si l'on ne veut pas qu'ils fondent leur valeur sur leur capital d'adéquation mondain. Cela suppose en particulier que l'Ecole joue sur le terrain qui la légitime : le savoir. Ainsi, l'objectif de l'épanouissement de l'enfant ne correspondait pas aux attentes de milieux populaires qui sont, selon Plaisance, plus centrés sur les apprentissages : on les comprend.

Nous avons, pour fonder notre argumentation, observé des classes où se joue l'entrée dans un domaine de savoir nouveau, afin d'y repérer des faits correspondant aux phénomènes que nous prévoyons. C'est ce travail dont nous voulons maintenant rendre compte.

### **Une leçon d'écriture à l'école maternelle**

Traditionnellement, pour apprendre à écrire à l'école maternelle, on entraîne les élèves à tracer des formes (censées représenter des segments de lettres) et on suppose que ces acquis, uniquement perceptivo-moteurs, seront transférables automatiquement lors du passage à l'écriture proprement dite. Autrement dit, les élèves de l'Ecole Maternelle apprennent traditionnellement à écrire, à avoir des attitudes de scripteur, hors d'un contexte pouvant faire sens pour une activité d'écriture (Zerbato-Poudou, 1996). Ces élèves, qui ne sont pas toujours familiarisés avec des pratiques scripturales, en restent au dessin d'un mot comme d'une «guirlande». Ils sont confrontés aux aspects instrumentaux de l'écrit (maîtrise du geste) et non à ses aspects fonctionnels (problème du sens). Cependant, d'autres fonctions de l'écrit sont éduquées, mais toujours hors du contexte de l'écriture : l'élève doit, seul, établir les liens fonctionnels indispensables.

C'est ainsi que nous interprétons l'usage fréquent d'analogies graphiques pour désigner les lettres à graphier (dessine «le serpent», «la canne», «le rond»). Cela inscrit l'élève dans une relation au savoir bâtie sur une fausse concrétude qui le coupe du fonctionnement même de la langue. Il n'est plus en train d'écrire mais de dessiner des substituts basés sur une vague ressemblance graphique, des ersatz formels. Quel est alors le mode d'accès au concept, à la langue ? Quel est le lieu de formation du capital d'adéquation, lorsque l'enseignant montre (sous le prétexte de concrétiser la tâche) des comportements ou des usages scolaires destinés à faciliter la réussite gestuelle, mais qu'il ne donne pas la règle du savoir visé, comme objet social ?

Voici au titre d'exemples une retranscription de deux dialogues, enregistrés dans une même Grande Section de Maternelle (élèves de 5-6ans).

Lors de la copie du mot FILLE en écriture cursive, l'élève a oublié un L. L'enseignant s'approche, pointe l'erreur et tente de guider l'élève dans la correction de son erreur.

*M : ah, regarde, toi, il manque une chose, une petite chose il manque, regarde bien le mot fille, regarde le, compte les boucles...compte, compte, regarde, il y a 2 «L» et 1 «E», alors qu'est ce qu'on gomme? alors vas y, gomme le, je tiens la feuille. Alors regarde bien, là une grande, deux grandes une petite. Elle est petite celle là, regarde bien, elle est facile, voilà, à toi, vas-y, y'en a combien de grandes? deux grandes! et une... ? allez vas y, tu en as fait une grande, il faut encore une grande.*

Plus tard,

*M : maintenant regarde bien, je monte, je fais une grande boucle, et une deuxième, ce sont des jumelles, elles sont toutes les deux pareilles, et il en manque une petite, petite. Elles ont une petite soeur les deux grandes, d'accord ? et après je viens là et je fais le point sur le «i».*

Avec un autre élève, à propos de l'écriture du mot «UN» :

*M : je vais te l'écrire. D'abord je pars d'en bas, je monte, je redescends, sur le trait, je tourne, je remonte, je redescends sur le trait, là je tourne, je fais un pont, un 2ème pont et une vague. A toi, fais le là, je suis sère que tu vas réussir, allez vas y!*

Lors de ces brefs échanges, on remarque que l'enseignant dirige toute la procédure de correction, la façon dont les lettres sont décrites, les analogies qui se veulent être une aide à la mémorisation. Mais ces objets n'inscrivent pas l'action des élèves dans une activité d'écriture, ils l'aident à obtenir la conformité à une trace. Les mots déformés donnent lieu aux corrections graphiques nécessaires sans jamais être examinés du point de vue du fonctionnement de la langue : le mot n'a d'existence qu'à travers son graphisme.

### **Une leçon sur les pourcentages montre la fragilité des valeurs scolaires naissantes**

Ici l'enseignant Québécois, pour une leçon sur les pourcentages (à des élèves de 11-12ans), ne propose pas que l'École enquête sur des pratiques sociales, pour les comprendre, mais inversement que les savoirs venus du monde pratique viennent fonder l'étude scolaire : c'est ce que montre la première minute de l'interaction. On remarquera que l'enseignant fait usage d'un ouvrage : sa manière de faire représente bien un choix dominant aujourd'hui. Il est celui d'une forme particulièrement naïve d'ouverture de l'école sur la vie, il est hélas le choix implicite de la plupart des manuels français. Car, si dans un premier temps le travail paraît convivial, le manque d'outils mathématiques va bientôt placer les élèves en situation de dépendance absolue au savoir du professeur, qui apparaît comme le seul savoir adéquat. Le procédé qui consiste à faire voter les élèves sur leur opinion propose un fonctionnement démocratique illusoire, puisqu'il n'y a en fait qu'une opinion autorisée (celle du professeur, ou celle du sportif) et que les élèves n'ont pas les instruments pour forger une opinion par eux-mêmes.

*M : on va faire quelque chose que vous n'avez jamais vu encore. Vous allez prendre votre manuel page cent trente. Vous allez regarder cette page-là en haut ce qui est indiqué. Est-ce que quelqu'un est capable de me dire ce qui est marqué là ?* É Mariette, vas-y, lis-moi ça

*e1 : grande solde vêtements cinquante pour cent de réduction.*

*M : est-ce qu'il y en a qui ont déjà vu ça des pourcentages écrits comme ça qui savent ce que ça veut dire ?* oui Patricia tu as une idée ?

*e2 : ils ont dit c'est moins cher*

Bientôt la classe travaille sur 50%, pour interpréter pourquoi c'est la moitié du prix, (50% c'est la moitié de 100%, a dit un élève) sans que l'enseignant ne demande une interprétation mathématique. Intervient alors un élève qui dispose manifestement de capital d'adéquation scolaire, mais l'enseignante cherche ailleurs de la valeur à attribuer.

*e5 : comme une fraction sauf que c'est en pourcentage. Admettons vingt-cinq pour cent sur quelque chose ça pourrait être. Ça devrait être 1/4 du prix. 50% c'est une demie.*

E écrit 50% au tableau

*E : d'abord ce signe-là d'où est-ce que ça peut bien venir y en a-t-il qui savent ce que ça veut dire ?* Hugo, t'as pas d'idée ?

*e6 : ça ressemble à une fraction. Mettons avec les deux chiffres là.*

*E : le numérateur et le dénominateur. Qui a une autre idée ?*

*e7 : comme la division*

*E : comme un crochet de division. Comment ça se fait qu'on appelle le signe % pour cent ?*

Les élèves qui pensent disposer d'un capital d'adéquation insistent pour dire les savoirs scolaires, malgré la forme du questionnement de l'enseignante, pourrait-on dire. Car l'idée qu'un pourcentage de rabais est une fraction du prix ne sera pas travaillée de manière mathématique : le travail des élèves sera réduit à la conversion formelle de 50% en 50/100 que les élèves simplifieront en 1/2, et à la répétition de ce geste pour 10%, 40%, 5%, 20%, 100% (on n'arrivera pas à 100% = 1), 80%, 25%, 90%, 1%, 75%, 70%, ou inversement, 19/20. Mais bientôt, l'enseignante revient à la charge.

*M : là ce que je vais vous demander de penser c'est des occasions dans lesquelles on entend parler de ça des pour cent. À la télévision ou dans des magasins on a parlé des rabais tout à l'heure. Donc les rabais comment ça fonctionne si on a un vêtement qui coûte vingt dollars et qu'on a cinquante pour cent de rabais ?*

M donnera elle-même la réponse avec un modèle graphique composé d'un rectangle de vingt que l'on partage en deux «petites boîtes» contenant chacune dix dollars, avant de demander d'autres usages, qui sont travaillés chacun à leur tour sans que l'idée d'une fraction de l'unité de compte ne soit mathématisée comme produit de la fraction par la valeur unitaire.

*e12 : en météo, soixante pour cent de chances* /É  
*e13 : par exemple quand ils disent un chandail cent pour cent coton* /É  
*e14 : pour les examens, les notes* /É  
*e15 : y'a pas un joueur de hockey qui a dit moi je donne cent vingt pour cent* /É y'a pas un joueur qui a dit ça, c'est qui ?  
*M : ça a du bon sens que quelqu'un donne du cent vingt pour cent* /É  
*e 15 : plus que* /É  
*M : attends un peu* /É le plus qu'on peut donner d'énergie /É

Le travail de cette dimension, qui s'engage dans un débat oral entre l'enseignant et les élèves, n'est plus fondé que sur une connaissance sociale des situations d'intervention des pourcentages. Pour les essuie-tout Ç 20% plus absorbants È, le prix des maisons Ç qui a augmenté de 200% È ou les objectifs de la quête Ç qui ont été atteints à 120% È, la seule personne autorisée se retrouve être l'enseignant, les élèves ne pouvant trouver les explications que l'enseignant demande : la classe paraît encore active, mais elle ne peut pas s'emparer des problèmes posés.

### Conclusion

Cela est d'autant plus important que les travaux récents en psychologie de la réussite scolaire montrent qu'elle est plutôt liée à une bonne capacité à repérer les enjeux cognitifs dans l'univers des tâches scolaires (Brossard, 1992) ; et que les travaux de sociologie montrent parallèlement que la réussite est plutôt liée à l'investissement des élèves dans l'étude des savoirs que désignent les tâches scolaires (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). La capacité à identifier les enjeux des tâches scolaires doit donc, à notre avis, être d'autant plus l'objet de l'attention du professeur, qu'elle se forme très lentement et qu'elle reste longtemps fragile, parce qu'elle ne peut pas être portée par le seul professeur ou par des élèves isolés. Dans notre laboratoire, Lerouxel (1994) a pu montrer par exemple que la plupart des élèves du Cours Préparatoire n'identifiaient les mathématiques que par la couleur du cahier, l'heure de l'activité, et d'autres indices non disciplinaires. Même, les élèves du Cours Élémentaire ne réussissaient massivement à le faire que lors de l'enseignement de la technique de l'addition en colonnes, avec retenue : car ce n'est qu'à l'occasion de ce développement technique que l'écriture en chiffres des nombres (la numération décimale) trouve son sens, qui est de permettre le calcul des sommes dans les cas où les nombres sont trop grands pour que surcompter reste efficace.

Le capital d'adéquation proprement scolaire n'est pas toujours le capital d'adéquation reconnu dans le travail mené à l'école, et l'injonction faite aux maîtres Ç d'ouvrir les écoles sur la vie È, qui est manifestement porteuse de bonnes intentions, peut produire un effet inverse de l'effet consciemment souhaité : l'exclusion scolaire des élèves socialement défavorisés. Ce phénomène est d'autant plus important, que l'ouverture observée centre l'attention enseignante sur des savoirs pratiques dont le rapport au domaine disciplinaire étudié n'est pas construit dans le cadre de l'étude proposée. C'est pourtant l'objet officiel de l'action scolaire. Ainsi, le fait qu'un pourcentage soit à la fois un nombre pouvant mesurer une proportion et un opérateur dans un espace de mesure peut, s'il est travaillé par l'enseignement, outiller un débat sur les usages et mésusages sociaux de cet objet. Encore faut-il que l'enjeu premier de l'étude scolaire

des questions de pourcentages ne soit pas l'interprétation sociale de ces usages. De même - mais la question est sans doute plus difficile - le fait qu'écrire ne soit pas seulement une activité instrumentale (où l'élève reproduit un objet graphique, une icône, dans une activité perceptivo-motrice) mais aussi une activité fonctionnelle (l'élève a reconnu qu'il écrit un mot, dans un système de scripture de la langue), suppose que l'école ne cherche pas seulement à transmettre des comportements socialement valides, mais s'éloigne des fausses concrétudes et de l'expérience commune pour retrouver le sens cognitif des situations scolaires, qui en fait la valeur immédiate et qui en fera la valeur sociale à long terme.

## Bibliographie

- Becker, D., Handman, M.E., Iturra, R. (1994) *Echec scolaire ou école en échec ? têtes dures, têtes vides : l'échec scolaire des portugais dans leur pays et en France*. Paris, L'harmattan.
- Brossard, M. (1992) «Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en milieu scolaire»-*Enfance*, 46 (189-200).
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Colin.
- Cherkaoui, M. (1979) *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris, PUF.
- Lahire, B. (1995) *Tableaux de famille*. Paris, Gallimard-Le Seuil.
- Lerouxel, E. (1994) *Praxèmes et systèmes de praxèmes dans l'émergence d'une discipline scolaire (le cas des mathématiques au Cycle II de l'école primaire)*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Université de Provence
- Mercier, A. (1997) La relation didactique et ses effets. *In* Blanchard-Laville, C. *Variations sur une leçon de mathématiques à l'école primaire, «les grands nombres»*. Paris, L'Harmattan.
- Plaisance, E. (1986) *L'enfant, la Maternelle, la société*. Paris, PUF.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F. (1997) L'enseignante, constructrice et gestionnaire de la séquence. *In* Blanchard-Laville, C. *Variations sur une leçon de mathématiques à l'école primaire, «les grands nombres»*. Paris, L'Harmattan.
- Sensevy G. (1997) Désirs, institutions, savoirs. *In* Blanchard-Laville, C. *Variations sur une leçon de mathématiques à l'école primaire, «les grands nombres»*. Paris, L'Harmattan.
- Sirota, R. (1988) *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF.
- Zerbato-Poudou, M.T., (1996) *in* Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.T. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris, Dunod.