

## DE LA SUPPRESSION OU PAS DES NOTES, QUELQUES RÉFLEXIONS

Ce n'est pas la pensée qui réfléchit, c'est l'homme qui réfléchit.  
L. S. VYGOTSKI (notes, 1929) <sup>1</sup>

On n'apprend ni de façon identique, ni la même chose, que l'on soit scolarisé ou pas.

Surpris par un problème dans le vécu quotidien, on y fait face spontanément, par tâtonnement, essais-erreurs, imitation, ... ; en quelque sorte l'inattendu prend sur le fait d'une désorientation de l'aptitude à "se dire".

À l'école, première différence, au lieu d'être contingent, le problème est introduit exprès ; l'étonnement naît en étant "drainé" d'emblée par un certain degré de formulation, l'imprévu parvient avec un niveau donné de mise en mots.

Deuxième différence, à l'école, le problème est soumis à une attention collective engageant d'office un contexte langagier plus divers, plus réactif.

Mais, précisément, c'est le bénéfice de ces différences qui se trouve contrecarré par les pratiques d'enseignement les plus générales et habituelles ; c'est ainsi que pour nombre d'élèves, le développement intellectuel "achoppe" sur le vécu scolaire ; au lieu de se retrouver "libre" en formation de racines de nouvelles connaissances dans les acquis du quotidien, l'activité intellectuelle d'un élève est d'autant plus "tuteurée" et privée d'expansion d'étonnement, que les comportements attendus sont anticipés tout construits et prévus en détails.

Pour illustrer cela, partons d'une saynète-récit empruntant à une recherche<sup>2</sup> qui a fait autorité auprès des chercheurs en didactique des mathématiques ; ouvrant sur l'universel de la question du rapport enseignement collectif/apprentissage individuel, elle conforte l'exclusion d'une explication qui s'accrocherait à la seule remise en cause des "méthodes" suivies individuellement ou localement.

Les auteurs ont étudié cinq adolescents brésiliens qui vendaient, pour survivre, dans les rues de RÉCIFE, des petites marchandises à consommer comme des coconuts ; ils ont enregistré

---

<sup>1</sup> BROSSARD M. (2004), *Vygotski, Lectures et perspectives de recherches en éducation. Suivi d'un inédit en français de L. S. Vygotski (1929)*, Presses Universitaires du Septentrion.

<sup>2</sup> CARRAHER T. N., CARRAHER D.W.E et SCHLIEMAN A.U. (1985), *Mathematics in the street and in schools* ; in *British journal of Developmental Psychology* ; 3 ; 21-29 ; cité par NOIRFALISE R., (1994), Caractéristiques du sujet ou adaptation à un milieu ? in *Bulletin APMEP*, n° 393.

On reconnaîtra au passage des emprunts rédactionnels à *L'Erreur n'est pas une faute*, L'Harmattan 2008.

précisément les opérations arithmétiques faites par ces adolescents dans la rue et ont demandé aux instituteurs de poser les mêmes calculs.

R. Noirfalise a relevé le cas suivant :

M., 12 ans,

Dans la rue :

- L'ACHETEUR : Je voudrais 4 coconuts ; cela fait combien ?
- L'ENFANT : Cela fait 105, plus 30, égale 135, un coconut vaut 35. Cela fait 140 .

Avec le support d'une activité réelle, M. compte, en vrai et sans erreur, avec ses savoirs quotidiens ; les significations parlent.

Lui parlent et parlent à son interlocuteur :

3 coconuts  $\Rightarrow$  cela fait 105, un coconut de plus  $\Rightarrow$  plus 30 et plus 5 ...

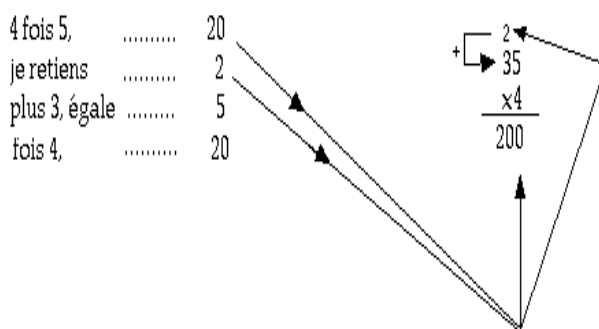
N'importe qui - indépendamment de sa culture mathématique - en particulier s'il vient de vendre trois coconuts à "35 l'un", **peut** procéder ainsi dans le langage du quotidien.

L'activité intellectuelle est ici procédurale et machinale ; le langage pour soi assure une "fonction associative" entre pensée et mots d'action/communication appelés spontanément par les indices de reconnaissance familiers dans la situation.

À l'école :

- L'ENSEIGNANT(E) : Calcule 4 fois 35.

- M. :



S'il est clair que l'algorithme classique du calcul d'un produit n'a pas pris sens pour M.<sup>3</sup>, il reste qu'elle ne dit rien de faux ; ce sont les "gestes" associés aux dires qui dérapent, détachés les uns des autres qu'ils sont, du point de vue du sens.

La demande enseignante cerne un comportement attendu, convoque la remémoration des monstrations successives de la gestuelle calculatoire qui ont très bien rendu familière la situation

<sup>3</sup> Mais... se justifie-t-il dans la situation proposée ? La disposition particulière des calculs n'a qu'un rôle pratique, facilitant la lecture rapide. La disposition *en ligne* signifierait des objectifs enseignants différemment orientés.

mise en place. L'antienne a été bien apprise en tant que suite de mots qui n'évoquent que du "devoir" socialement affiché à répétition.

D'après les parcours scolaires traditionnels, on peut affirmer qu'en tendance,<sup>4</sup> le concept de multiplication paraît s'enraciner graduellement dans l'entraînement à suivre pas à pas une procédure de calcul ritualisée, davantage que grâce à un sinueux processus de distanciation par rapport à des expériences mentales d'additions particulières, un processus d'abstraction et de généralisation.

Dans de tels contextes, les significations autour de comptage/calcul/opération, pour rester dans l'exemple, s'agglutinent et se présentent le plus souvent selon une structure qui tient à la fois du *complexe en chaîne* et du *complexe diffus*.<sup>5</sup>

Ce sont les recherches de VYGOTSKI qui ont mis en évidence que le développement du système "pensée-langage / conscience" s'initiait au quotidien dans des modes de *pensée par complexes*.

Comme le mouvement de la pensée par complexes s'effectue de proche en proche selon une proximité de traits distinctifs perçus plutôt que par des relations de sens, lors d'une réflexion en pensée par complexes les savoirs font difficilement système ; l'émergence de dynamiques d'intégration cohérente d'éléments dérangeants n'est alors que sporadique ; autrement dit les dépassements signifiant apprentissage ne sont guère susceptibles d'engagement.

Autrement dit encore, lorsque les leçons restent implicitement dans l'unique dépendance de "pré-requis" individuels et n'envisagent pas la provocation de questionnements collectifs "par surprise", alors l'enseignement ne peut participer que de manière anecdotique à la croissance intellectuelle des élèves.

En effet, selon les apports théoriques de VYGOTSKI, l'accomplissement de son rôle émancipateur des individus et des potentiels sociaux, nécessite que l'apprentissage scolaire, pour l'essentiel, devance le développement ; l'apprentissage

---

<sup>4</sup> Le *degré d'humanité réalisé* est lié à l'histoire particulière de chaque individu, non duplicable et infiniment varié ; ses approches descriptives ne peuvent être *vraies qu'en tendance*, dirigées suivant des lignes générales, en *cohérence avec des choix interprétatifs* qui les orientent.

<sup>5</sup> Le *complexe en chaîne*

*se construit selon le principe de la réunion dynamique et temporaire de maillons isolés en une chaîne unique et du transfert de signification d'un maillon de la chaîne à un autre,*

et le *complexe diffus* réunit

*à l'aide de liaisons diffuses des groupes intuitifs-concrets d'images ou d'objets,*

VYGOTSKI L. S. (1985), *Pensée & langage*, Paris, La Dispute, pages 168 et 170.

Par "complexes" sont désignées des structures de généralisation de la pensée ; ce sont les antécédents des concepts et *pensée par complexes* renvoie à *pensée enfantine* ; néanmoins, pour l'adulte, dans la vie quotidienne notamment, des modes de pensée par complexes se réactualisent sans cesse. La pensée par concepts ne se substitue pas à la pensée par complexes, pas plus que le développement de la frondaison ne vaut disparition des racines de l'arbre, mais au contraire, leur développement concomitant.

suscite alors, fait naître toute une série de fonctions (...) qui sont dans la zone de proche développement<sup>6</sup> (...). C'est là ce qui différencie l'apprentissage qui a pour but le développement intégral et harmonieux de l'enfant et l'apprentissage de savoir-faire techniques spécialisés qui n'exercent aucune influence essentielle sur le développement.

Un peu avant, dans le même chapitre de *Pensée et langage*, VYGOTSKI avait mis en évidence que, non seulement

le développement des concepts scientifiques<sup>7</sup> implique un certain niveau de concepts spontanés, niveau auquel le caractère conscient et le caractère volontaire apparaissent dans la zone de proche développement, mais encore (...) les concepts scientifiques transforment les concepts spontanés et les élèvent à un niveau supérieur en leur constituant une zone de proche développement.

Suivant cette ligne interprétative, faisant fond à un regard renouvelé du rapport fonctionnel entre enseignement collectif et apprentissage individuel, la notion courante de *soutien scolaire* et ses divers corollaires s'avère bien pernicieuse, tout autant que celle de laquelle elle dérive de *élève en difficulté*.

“Soutenir” un élève ce serait l'aider à combler des “manques” dont il serait affecté, de par les habitudes de son milieu socioculturel ou par constitution native de ses facultés d'esprit, ou, le plus souvent par un mixte des deux, selon les idéologies sous-jacentes chez “les observateurs”.

Pour cela, il est généralement requis qu'il faille anticiper des simplifications dans les sollicitations scolaires et privilégier des répétitions ciblées dans les domaines incriminés.

Or plus l'enjeu d'apprentissage est rétréci, plus pauvre se retrouve l'activité de contextualisation engendrée, plus s'affaiblit la provocation de ricochets de mots et d'idées : l'activité intellectuelle est serrée dans l'étau d'une exécution de tâche prescrite avec un unique “degré de liberté” d'où il ne faut pas dérailler.

Autrement dit, il pleut toujours où c'est mouillé !

---

<sup>6</sup> Ce concept créé par Vygotski reçoit des compréhensions discordantes ; cela semble pouvoir être attribué, essentiellement, à la prédominance des modèles de l'apprentissage de type piagétien pour lesquels apprendre ne ferait qu'offrir de nouvelles formes d'éléments à l'exercice de la pensée, sans modifier l'exercice en lui-même, ses processus étant supposés innés ; or il a été montré que le propre des structures de pensée est la “contagion” de leur potentiel d'efficience au delà du domaine d'activité qui amorce leur ré-organisation (exemple : apprentissage de la lecture/savoir lire) ; **une zone de proche développement** s'esquisse et renaît chaque fois que “son” concept en “bourgeoisement” s'engage : elle vaut dynamique de complexification d'un voisinage conceptuel donné, complexification “historique” et “contagieuse” ; **une zone de proche développement** est une dynamique circonstancielle qui lie le hier et le demain d'un concept vivant, une dynamique qui, pour un degré de généralisation donné, permet la propagation à l'ensemble du système pensée-langage des ressources fonctionnelles générées lors d'expériences intellectuelles ponctuelles.

<sup>7</sup> S'oppose à “concepts quotidiens” aussi appelés “concepts spontanés”, dans la ligne de ce qui se laisse déjà entendre dans la citation elle-même.

Ces qualifications valent aussi bien pour des concepts en philosophie, dans les arts, ... qu'en biologie ou en physique.

Il s'agit de “concepts volontaires”, c'est-à-dire engageables et maîtrisés autrement que sous la forme de réponse conditionnée à une situation reconnue, ce qui implique que leur degré d'abstraction soit compatible avec leur organisation systémique et donc suppose que leur rapport à la réalité qu'ils représentent ne soit pas direct, comme avec les “concepts quotidiens”, mais médié par d'autres concepts.

Revenons sur les “manques” qui font classer un élève dans la case *en difficulté*.

Qu'est-ce qui les “révèle” ? Principalement et officiellement : les notes !

Ces derniers temps, il a été possible de lire ou d'entendre de la part d'auteurs à notoriété certaine, nombre d'affirmations que l'on arrive vite à trouver critiquables alors même qu'on les approuvait au premier abord comme frappées au coin du bon sens ; deux exemples.

◇ *Contestation de l'opinion selon laquelle la réussite scolaire se marque par le passage dans les grandes écoles, “comme si notre pays n'avait besoin que d'énarques ou de polytechniciens” ; cela n'exprime-t-il pas que “réussite” n'a naturellement pas la même signification pour tout le monde ? Et, par voie de conséquence, l'enseignement susceptible de la tramer non plus ?*

◇ *Demande que l'on apprenne aux enfants à “aimer l'école, à aimer apprendre” ; comme ils aiment le chocolat ou leur hamster ? Aiment apprendre les paroles incomprises d'une chanson du “top cinquante” ou à conduire un scooter ?*

De diverses manières on aborde bien les dégâts psychologiques chez les élèves qui reçoivent à répétition des mauvaises notes, mais on ne s'interroge que très rarement sur la pertinence des notes relativement à leur(s) rôle(s) ; cependant et d'abord, essayons de nous pencher un peu sur ce que peuvent être les significations des notes au moment de leur attribution, à partir de ce genre, courant, de réponses “de terrain” qui illustrent qu'un même raisonnement conduit le même élève aussi bien à du “juste” qu'à du “faux”.

Ainsi, avec les mêmes bribes de raisonnement remémorées en langage “agglutiné”, intérieur :

“je dois diviser les deux par ce qu'il y a devant “x” et obtenir “ x = ... ”

Gaël(le), authentique élève, en fin de troisième et admis(e) en seconde générale, a obtenu :

$100x - x = 12$ $\frac{100x}{100} - x = \frac{12}{100}$ $x - x = 0,12$ $0 = 0,12$ <p>Cette équation n' a pas de solution</p> <p>(1)</p>	$32 = \frac{16}{3}x$ $\frac{32}{\frac{16}{3}} = \frac{\frac{16}{3}x}{\frac{16}{3}}$ $\frac{2}{\frac{1}{3}} = x$ <p>La solution de l'équation est <math>\frac{2}{3}</math></p> <p>(2)</p>	$\frac{7}{3} - 7 = 14x$ $\frac{7}{3} - \frac{21}{3} = 14x$ $\frac{-14}{3} = \frac{14x}{14}$ $\frac{-14}{3} = x$ <p>(3)</p>
---	--	--

Alors, en décontextualisant et recontextualisant les données, quelle note ?

... fin de l'année après révision générale, 5 ou 6 points sur 20, pour la question ;

**option a**  
réponse (1) sur "1 point" ... pas de quotient dans les données, ... réponses (2) et (3) , chacune sur "2 points" ;  
dans ces conditions Gaël(le) se verrait peut-être attribuer la note de **2 sur 5**.

**option b**  
réponse (1) sur "1 point" ... pas de quotient dans les données, ... réponse (2) sur "2 points" ... fraction dans les données, réponse (3) sur "3" ... quotient dans les données et au résultat ... ,  
dans ces conditions Gaël(le) se verrait peut-être attribuer la note de **3 sur 6**.

**option c**  
... chacun des calculs sur "2 points" dont un demi-point pour la "phrase de conclusion", et ... étant donné le niveau, ... la période, ... c'est " juste ou faux " ... ,  
dans ces conditions Gaël(le) se verrait peut-être attribuer la note de **1,5 sur 6**.

... début d'année, après révision centrée sur résolution d'équations et problèmes d'algèbre , cinq équations à résoudre ... sur 3 points chacune ... ( et 5 points par ailleurs, pour une mise en équation ).

**option a**  
... les erreurs en (1) et (2) sont considérées comme des "étourderies" ... bon niveau de l'élève l'année précédente, ...vacances proches... , ensemble correct ...  
dans ces conditions Gaël(le) se verrait peut-être attribuer la note de **7 sur 9**.

**option b**  
... aucune véritable difficulté, ... absence de conclusion en (3) ...  
dans ces conditions Gaël(le) se verrait peut-être attribuer la note de "**2 sur 9**".

Peut-on considérer qu'il y a adéquation entre notes et savoirs ?

Ensuite, revenons sur le fait qu'une note appartient à une échelle sensée être régulière ; pourtant, demandons-nous : d'évidence, est-ce que deux points entre 5 et 7 valent comme ceux entre 10 et 12, entre 18 et 20 ? Sur un même devoir, dans une discipline donnée ou entre disciplines différentes ... puisqu'on s'autorise à calculer des moyennes, et même au centième ?

Et encore, pour le dire vite et en restant dans le domaine évoqué, un calcul qui aboutit au bon résultat est-il obligatoirement l'indice d'une lecture numérique efficiente ?

N'est-il pas possible, par exemple, que des élèves, grâce à une écoute appliquée, prennent des repères permettant d'arriver assez souvent aux bonnes réponses, tout en restant à la marge des logiques attendues ? L'attribution d'une erreur à l'étourderie, à l'oubli ou à la confusion, en référence à des choses qui manquent ou qui ne sont pas bien désignées, ne passe-t-elle pas à côté de l'interrogation sur les processus de raisonnement ? Lorsqu'une démarche qui paraît acceptable reçoit une sanction sociale positive, ne peut-il arriver que soient ainsi consolidées des idées fausses ?

Des exercices d'application ne nécessitant pas la formulation des raisonnements suivis, constituent-ils des outils pertinents de validation des connaissances ?

Ces exercices ne peuvent-ils pas être réussis malgré des raisonnements défailants ?

Peuvent-ils ne pas être réussis à la suite de digressions “chronophages” mais qui, communiquées et discutées sans mauvaises notes à la clé, seraient susceptibles d’initier des progrès ?

Comment et pourquoi peut-on accepter que notes et savoirs ou aptitudes soient vus d’office dans le même bon ordre ?

N’est-il pas manifeste que, en sous-jacent à cette interrogation il n’y a pas, d’abord, une question de pédagogie, mais proprement une question de représentation sociale majoritaire qui, pour que l’échec scolaire soit combattu en commençant par le commencement, devrait sans doute, pour être à la hauteur des bonnes volontés et des dévouements professionnels, intégrer quelque chose comme la conviction que le devenir intellectuel de tous les élèves est ou peut être à l’échelle des savoirs de leur temps ?<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Emprunt à : “... tous les hommes sont ou peuvent être à l’échelle du poète.”

Paul ÉLUARD, dans *L’honneur des poètes*, recueil rassemblant des textes de vingt-deux poètes en résistance, publié en juillet 1943 par les Éditions de Minuit Clandestines.