L'organisation des savoirs enseignés et les difficultés d'apprentissage des élèves : l'effet du rapport au savoir de l'enseignant

*The organization of instructed knowledge and learning difficulties in students:
the effect of the teacher's relationship to knowledge*

Valérie Vincent

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9053>

DOI : 10.4000/ree.9053

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Valérie Vincent, « L'organisation des savoirs enseignés et les difficultés d'apprentissage des élèves : l'effet du rapport au savoir de l'enseignant », *Recherches en éducation* [En ligne], HS4 | 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 24 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9053> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9053>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'organisation des savoirs enseignés et les difficultés d'apprentissage des élèves : l'effet du rapport au savoir de l'enseignant

Valérie Vincent¹

Résumé

Cet article étudie l'organisation réelle des savoirs scolaires par l'enseignant et, au cœur de celle-ci, sa manière d'appréhender les difficultés d'apprentissage des élèves. Nous éprouverons l'hypothèse d'un effet du rapport au savoir de l'enseignant sur cette organisation particulière. Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur l'influence du rapport au savoir des enseignants de l'école primaire sur leurs pratiques pédagogiques, notre propos se focalisera sur des extraits d'observation d'une séquence d'enseignement de la préhistoire par un praticien genevois. Il abordera le problème en posant trois questions exploratoires et interdépendantes : quelle est l'organisation singulière, par cet enseignant, des savoirs relatifs à la préhistoire à l'intérieur des activités ? Dans cette organisation singulière, quelle forme prend l'activité cognitive des élèves pour qui les rapports identitaires, cognitifs ou épistémiques au savoir peuvent présenter des difficultés ? Dans quelle mesure le rapport au savoir de l'enseignant observé a-t-il un effet sur son organisation des savoirs enseignés, sur le sens des apprentissages proposés et sur la prévention et/ou le traitement des difficultés ?

Si l'un des enjeux cruciaux permettant d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage est de donner du sens aux savoirs scolaires (Bernardin, 1997 ; Meirieu, 1999), cet article porte sur la question de savoir comment l'enseignant organise les savoirs à enseigner pour donner (ou non) du sens au travail scolaire. Il se base sur les premières données d'une thèse de doctorat, portant sur l'influence du rapport au savoir de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques, lorsqu'il enseigne la préhistoire (Vincent, 2010), chapitre du programme d'histoire imposé par les curricula officiels (CIIP, 2010). Se déclinant en trois parties, l'article présente dans un premier temps les liens théoriques entre organisation des savoirs enseignés et traitement des difficultés d'apprentissage ; dans un deuxième temps, il problématise l'effet du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques réelles d'organisation des savoirs, et présente la méthode adoptée, pour la recherche doctorale et pour le présent article ; enfin il analyse quelques données récoltées auprès d'un enseignant de l'école primaire genevoise enseignant la préhistoire, et ceci selon trois dimensions : d'abord, sa manière singulière d'organiser les savoirs au cours de l'activité ; ensuite la nature de l'activité cognitive des élèves en difficultés d'apprentissage dans ce contexte ; enfin les effets éventuels du rapport au savoir de cet enseignant sur son organisation singulière des savoirs, et sur la prévention et/ou le traitement des difficultés.

1. L'organisation des savoirs enseignés et le traitement des difficultés d'apprentissage des élèves

La prise en compte des difficultés scolaires est une problématique constante pour les pratiques et la recherche en éducation. La réflexion peut se tenir à deux niveaux : celui des structures et des dispositifs qui sont censés répondre aux besoins des élèves en difficulté, et/ou qui

contribuent à les marginaliser (Crahay, 1996) ; celui des pratiques enseignantes à l'intérieur même de chaque regroupement (classe, filière, cycle), autrement dit, le niveau des manières

¹ Chargée d'enseignement suppléante et doctorante, Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE), Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

d'enseigner et de penser l'enseignement qui peuvent susciter de l'inclusion ou de l'exclusion dans le quotidien des interactions (Sirota, 1988 ; Suchaut, 2009).

L'enjeu décisif est ici l'organisation du travail scolaire par l'enseignant, en tant que facette de sa pratique pédagogique. Si de récentes recherches étudient l'organisation du travail à l'intérieur de l'école en observant « *ce que font les enseignants* » (Gather-Thurler & Maulini, 2007, p.121) ou analysent le rapport des enseignants à leur activité réelle (Blanchard-Laville, 2001), c'est que la question de l'organisation du travail scolaire ne va pas de soi : elle demande aux acteurs qui la pensent et l'imposent en amont, autant qu'à ceux qui la réinterprètent en aval, une compréhension de haut niveau du temps, de l'espace et des forces à disposition pour donner du sens à l'école et aux savoirs enseignés (Gather-Thurler, 2000a ; Perrenoud, 2005, 2007).

Parmi les recherches qui se sont penchées sur l'échec scolaire et les inégalités face à cet échec, celle de Bernardin (1997, p.213) affirme que les difficultés les plus significatives de certains élèves se distribuent sur trois plans de leur rapport au savoir et au monde :

« [...] le versant identitaire (*fragilité des supports d'identification familiaux, missions incertaines : mobiles flous ou non constitués ; insécurité affective et culturelles vis-à-vis de l'école*) [...] ;
[...] le versant cognitif (*identifications vagues des pratiques sociales de référence ; confusion des objets ; indistinction tâche/savoir-faire/savoir*) [...] ;
[...] le versant épistémique (*conception erronée ou inopératoire de l'activité, le « travailler » étant sans objet ni contenu, dans un modèle majoritairement répétitif où le sujet demeurerait, dans l'attente réceptive*). »

Bernardin propose avec Meirieu (1999) d'organiser l'activité d'apprentissage autrement, en privilégiant une « *approche anthropologique* » des savoirs à enseigner, intégrant les dimensions épistémologiques, expérimentales et expérientielles de ceux-ci. L'idée est entre autres d'inviter les élèves à « *développer [un] sentiment de double historicité : celle de l'humanité et la sienne propre* » face aux savoirs scolaires (Bernardin, 1997, p.222), pour leur permettre de mieux sentir les enjeux d'utilité et d'efficacité de la connaissance comme outil pour maîtriser le monde.

Mais à distance de ce type de dispositifs innovants, il y a l'enseignant *ordinaire* qui cherche ou pas, consciemment ou non, à donner vie aux savoirs qu'il doit enseigner. C'est un regard sans *a priori* qui sera ainsi porté ici, sur l'organisation des savoirs *telle qu'elle se donne à voir* à l'intérieur des activités. L'enjeu n'est pas de déterminer quelles aides seraient les plus appropriées pour remédier à des difficultés identifiées chez les élèves, mais d'observer comment les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant conditionnent l'apparition et/ou la résorption de difficultés, empiriquement et en arrière-fond.

2. L'organisation des savoirs par l'enseignant et l'effet de son rapport au savoir : une recherche doctorale

Au-delà de l'organisation des structures et des dispositifs, inclure ou exclure les élèves relève aussi de l'organisation du savoir enseigné, de la façon dont il est présenté, mobilisé, du sens ou de la saveur dont il est subjectivement investi (Astolfi, 2008). La recherche doctorale

en cours postule que le rapport subjectif de l'enseignant au savoir à enseigner conditionne sa pratique, elle-même conditionnant l'expérience et la formation des élèves (Beillerot, Mosconi & Blanchard-Laville, 2000 ; Charlot, 1997 ; Chevallard, 2003).

L'apprêt des objets de savoirs diffère selon chaque enseignant. Il relève largement de ses connaissances scientifiques et pédagogiques, mais aussi de ses valeurs et de ses convictions. Il a pour toile de fond l'état des savoirs savants et des représentations sociales sur les savoirs à enseigner dans une société donnée (Chevallard, 1985/1991 ; Verret, 1975). Les pratiques diffèrent d'une société à l'autre et évoluent au sein de la même société. Partant du principe que l'*habitus* de l'enseignant est une « *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions* »

(Bourdieu, 1972, pp.178-179) sous-tendant un certain rapport au monde et donc au savoir, on peut se demander comment ce rapport influence l'apprêt didactique du praticien, en d'autres termes, son organisation du savoir (Chevallard, 1985/1991 ; Perrenoud, 1986,1996b).

La recherche en cours s'inscrit dans le champ de l'enseignement de la préhistoire, abordée à l'époque² au degré +6 de la scolarité suisse (élèves de 9-10 ans ; CIIP, 2010). Le choix de la préhistoire permet d'articuler des problématiques épistémologiques, scientifiques et pédagogiques sur les origines de l'humanité, sur le statut de la science et celui de la transposition didactique (Maulini, 2004 ; Orange, 2008 ; Semonsut, n.d.). Il s'agit donc d'un choix à la fois théorique et méthodologique, fondé sur la double hypothèse que 1) le rapport au savoir concerne le sujet enseignant dans ses valeurs, ses croyances et son (dés)intérêt pour certains savoirs, et 2) que des variations apparaîtront plus vite en étudiant l'enseignement de savoirs incertains et remontant loin dans le temps comme ceux qui portent sur la préhistoire (Legardez & Simonneaux, 2006).

Mais la question précise de cet article porte sur la relation entre l'organisation des savoirs par l'enseignant et les difficultés d'apprentissage des élèves. Lorsque l'enseignement porte précisément sur des questions anthropologiques – en l'occurrence lorsque la classe étudie la préhistoire – comment l'organisation des savoirs par l'enseignant conditionne-t-elle leur appropriation par les élèves, en particulier chez ceux pour qui les enjeux identitaires, cognitifs et/ou épistémiques de la scolarité peuvent présenter des difficultés ? Quelles pratiques réelles confrontent les élèves à quelles impasses, à quels conflits sociocognitifs donnant quel sens aux apprentissages visés ? (Bernardin, 1997 ; Bachelard, 1938/1999). La préhistoire est-elle le prétexte à d'autres exercices, à un travail de lecture, d'écriture, de mesure, de datation, de représentation graphique ou schématique, qui font entrer les élèves – mais par un prétexte – dans des situations de communication, où les savoirs instrumentaux peuvent être utilement élaborés ou entraînés ? Et/ou le maître aborde-t-il certaines questions anthropologiques supposées réunir tous les élèves autour de préoccupations universelles, donc partagées (Bernardin, 1997 ; Meirieu, 1999) ?

■ **Méthodologie**

Dans une perspective inductive et qualitative, la méthodologie du travail de thèse tourne autour d'un axe central regroupant des observations filmées d'activités d'enseignement de la préhistoire – avec une focale sur ce que fait l'enseignant – et des entretiens compréhensifs de trois enseignants d'écoles primaires genevoises du degré +6 (Blanchard-Laville & Fablet, 1996 ; Blanchet, 1987 ; Glaser & Strauss, 2010 ; Kaufmann, 1996). Cette méthode est destinée à localiser des variations et des régularités dans les pratiques d'enseignement de la préhistoire, et à en inférer des indicateurs susceptibles de qualifier le rapport au savoir des enseignants observés.

La manière d'analyser le matériau en croisant le repérage des régularités communes aux praticiens, d'une part, des variations inter- et intra-praticien qui se détachent, d'autre part, sur ce fond, est explicitée dans d'autres publications du *Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)* (Maulini, Capitanescu Benetti, Meyer, Mugnier & Vincent, 2011 ; Maulini, 2012).

Pour cet article, Toni (prénom fictif) sera l'enseignant dont nous analyserons quelques activités. Il enseigne depuis environ 25 ans et se trouve en charge d'une classe d'une vingtaine d'élèves dans un quartier populaire de la banlieue genevoise.

² Année de récolte de données : 2009-2010.

3. Analyse de trois situations d'enseignement de la préhistoire instituées par Toni, enseignant primaire genevois

L'analyse qui suit présente trois situations d'enseignement de la préhistoire instituée par Toni. Pour chacune et dans les limites de cet article, nous décrivons l'organisation singulière du travail et du savoir scolaire. Nous émettrons des hypothèses quant à la nature de l'activité cognitive des élèves pour

qui les rapports identitaires, cognitifs ou épistémiques au savoir peuvent présenter des difficultés. Nous questionnerons enfin l'effet du rapport au savoir de Toni sur la pratique analysée.

■ Situation 1 : lecture de la Guerre du Feu

Toni commence ou termine régulièrement son enseignement de la préhistoire par la lecture orale du roman historique *La Guerre du Feu* (Rosny, 1911). Il y a aussi consacré d'autres moments depuis le début de l'année, sans avoir commencé son enseignement de la préhistoire. Voici ses explications à propos de ce choix, formulées lors d'un entretien compréhensif suite à une première observation de son enseignement de la préhistoire.

« En fait, il y a deux parties, comme souvent dans mon enseignement : il y a une partie technique de l'enseignement et une partie objectifs d'apprentissage. Je suis un passionné de lecture, je suis lecteur pour les aveugles, ça explique la lecture de l'adulte à l'enfant. Ensuite, toujours pour l'aspect technique, j'ai suivi attentivement une conférence et lu les deux livres de Serge Boimare [portant sur l'utilité des grands récits pour aider les élèves en difficulté à dépasser leur peur d'apprendre]. Lui, comme remède dans des classes hétérogènes comme celle-ci, il préconise une culture commune par la lecture, en gros : lecture de l'adulte, arrêts fréquents sur image pour créer [...] un vécu commun sur [lequel] on peut progressivement faire des apprentissages ou auquel se référer pour les problèmes éthiques et moraux que les élèves peuvent avoir. Il dit aussi de choisir un livre d'un niveau certain. Dans ce sens-là, La Guerre du Feu, effectivement, a tout de même un vocabulaire sacrément difficile [...], mais [...] j'aime bien y revenir. Et puis sur le plan didactique, on est tout de même sur un des thèmes de la préhistoire [...]. »

Voici un épisode de cette pratique en classe. Nous sommes au début de l'enseignement de la préhistoire. L'enseignant est assis à une table en face de la classe. Les élèves sont à leur pupitre. Ne seront retranscrites que certaines interactions, celles propres aux « arrêts sur image » dont Toni vient de parler.

Tableau 1 – « C'est quoi la terreur ? »

« T ³	On rend hommage à La Guerre du Feu puisqu'elle nous a un tout petit peu baigné ces temps et qu'elle nous a fait acquérir un certain vocabulaire [...]. "C'est la carrière de l'ours gris, elle est vide depuis plus d'une lune." On avait parlé de cette histoire de lune l'autre jour, qu'est-ce que j'en avais dit de cette histoire ?
El 1 :	Moi je sais ! Dans la préhistoire, la lune pour eux, c'était un jour
T :	Exact ! La lune c'était une manière de calculer le nombre de jours, c'est une unité de temps, comme nous on a les heures, etc. Eux ils comptaient en nombre de lunes. La lune en l'occurrence c'était pas un jour, c'était tout le cycle de lune. [...]. Le terme "écho" ? C'est quoi l'écho ?
El 2 :	Ecologie
T :	Ça n'a rien à voir avec l'écologie ou l'économie.
El 3 :	Echographie !
T :	Bien, j'aime bien ton vocabulaire !
El 4 :	C'est quand on crie depuis une montagne et que ça se répète.
T :	Absolument, et c'est dans ce sens-là que c'est employé dans ce texte. Toi tu parlais d'échographie, qu'est-ce que tu sais de l'échographie ?

³ T = Toni ; El 1, 2... = des élèves particuliers ; Es = des élèves de manière indéterminée.

- El 3 : C'est comme si on voyait au travers de ta peau.
 El 5 : C'est pour le bébé
 El 6 : Le mot que El 3 a dit...
 T : Echographie...
 El 6 : Echographie, ça me fait penser à graphie...
 T : C'est des images, graphie, écrire, images. [...]. C'est quoi le mot "terreur" ici ? C'est quoi la terreur ? Etre terrorisé ?
 Es : Avoir peur.
 El 7 : Plus que peur.
 T : Plus que peur, j'aime bien que tu dises "plus".
 El 8 : C'est comme si on est un petit moineau et qu'il y avait un grand humain qui voulait... nous attraper.
 T : Imaginons quelque chose de réel, le coup du géant... j'y crois plus tellement, c'est un peu comme le Père Noël. Qu'est-ce qui vous terroriserait ? Pour mettre une marque, une image sur ce mot ?
 El 9 : C'est comme si on a fait une grosse bêtise et les parents nous terrorisent.
 T : Oui, les parents peuvent vous terroriser. [...]. Et toi, El 10, qu'est-ce qui pourrait te terroriser ?
 El 10 : De mettre sa tête sous le pied d'un éléphant.
 T : Quand le dompteur mettait quelqu'un du public devant l'éléphant qui doit passer, moi ça m'aurait terrorisé, je comprends. »

La pratique de Toni correspond bien à ses intentions pédagogiques. Il lit le récit et son organisation du savoir consiste en des arrêts sur image pour interagir avec les élèves à propos du vocabulaire (le mot « écho »), pour mettre en évidence ce qu'il estime faire partie des modes de vie des hommes préhistoriques (« *compter en lunes* ») ou encore pour mettre des images et des mots sur des émotions (« *la terreur* »). En fait, Toni rassemble ses élèves autour d'un récit permettant d'aborder certaines questions vives (Legardez & Simonneaux, 1996). A ce titre, on pourrait dire que ses intentions se rangent du côté de celles de Boimare (1999/2004 ; 2008) et de Meirieu (1999) : son utilisation de *La Guerre du Feu* pour travailler un vocabulaire sur la préhistoire ou sur le monde en général, exprime l'idée que les mots n'ont de sens qu'inscrits dans un récit, qui rassemble toute la classe dans une culture commune.

De plus, partager et nommer des émotions comme la terreur, permettrait à l'élève en difficulté de mieux se comprendre et de s'identifier à une dimension de la *condition humaine*. Cette pratique, non planifiée en amont, digne du bricolage particulier de l'enseignant en situation (Perrenoud, 1983), peut étayer le versant identitaire du rapport au monde des élèves en difficulté (Bernardin, 1997). Plus précisément, Toni cherche peut-être à développer chez ces élèves ce que Pons, Doudin, Harris et Rosnay (2002) nomment une « *métaémotion* », une pensée critique sur les émotions qui les aiderait *in fine* à mieux les gérer (Lafortune & Robertson, 2005).

Du point de vue des difficultés des élèves, et selon Bernardin (1997), l'entrée par les récits ou les thématiques sur les origines, comme la préhistoire, est l'une des conditions pour faire vivre le savoir comme une « *aventure humaine* », mais elle ne se suffit pas à elle seule. On peut remarquer que c'est essentiellement à travers un cours dialogué que Toni décide de la mobilisation effective des savoirs, en posant lui-même les questions, en choisissant lui-même des mots qui désignent le monde que les élèves doivent se représenter (Maulini, 2004). Pour que les élèves transforment leur rapport au monde, la rupture épistémologique par la confrontation à un problème que l'élève se pose – faisant des savoirs à apprendre une nécessité pour le résoudre – est importante. Parfois, dire peut ne pas suffire : « *l'élaboration conceptuelle doit précéder la nomination, le vocabulaire suivre la compréhension [...]* » (Bernardin, 1997, p.191).

On peut aussi se demander comment se construit le rapport au savoir de certains élèves en observant la connotation affective des réponses de Toni aux intervenants 2, 3, 7, 8 et 10 : « *Ça n'a rien avoir avec...* » ; « *j'aime bien ton vocabulaire* » ; « *j'aime bien que tu dises "plus"* » ; « *j'y*

crois plus tellement » ; « *moi, ça m'aurait terrorisé, je comprends* ». On peut supposer que le maître cherche à donner du sens aux savoirs en montrant qu'il s'inscrit dans la même condition humaine que ses élèves, que lui aussi peut aimer, détester, croire ou ne plus croire, être terrorisé. Mais ce rapport affectif au savoir peut-il déstabiliser certains élèves dans leur rapport à la fois identitaire et épistémique au savoir (Bernardin, 1997) ? En effet, savoir et sentir ce qu'est la terreur est par essence un sujet chargé d'affects, de questions vives et d'intimité, dont les vérités sont instables et difficilement objectivables. Aussi, ce que l'enseignant apprécie (ou non) d'un savoir peut être rassurant ou au contraire déstabilisant. Toni semble aux prises avec un dilemme pédagogique : comment donner un sens « humain » aux savoirs, sans basculer dans le jugement de valeur et quitter le savoir ?

D'un côté, la manière dont Toni traite la terreur comme une expérience humaine qui se vivait autant à l'époque des hommes préhistoriques qu'aujourd'hui, relève probablement de ce que Bernardin appellerait une approche anthropologique de cette émotion. Cela semble indiquer que le rapport au savoir sur la préhistoire de Toni se colore, s'il peut le référer à des expériences humaines à la fois subjectives et partagées. D'un autre côté, la référence aux dimensions objectivables de la préhistoire est contenue aux marges de la situation, ce qui pose la question de l'activité proprement cognitive des élèves pour qui les rapports identitaires et épistémiques au savoir peuvent poser des difficultés.

■ **Situation 2 : apprendre à lire à haute voix**

Toujours au début de son enseignement de la préhistoire, Toni a proposé aux élèves de préparer individuellement et à leur place, la lecture de petits textes destinés aux élèves dans la méthodologie officielle pour l'enseignement de la préhistoire⁴. Chaque élève devait ensuite lire son texte à haute voix devant toute la classe. Voici les explications de Toni à propos de la lecture à haute voix, exprimées lors d'un entretien compréhensif sur les pratiques observées.

« Il y a deux raisons d'être à la lecture : c'est la lecture pour soi pour son plaisir... et la deuxième facette c'est la lecture à quelqu'un qui, soit ne possède pas la faculté de lire, soit ne possède pas le texte ! C'est par la lecture que l'on peut, à partir d'un seul texte, partager certaines connaissances. Et c'est la seule justification de la lecture à haute voix [...]. La lecture nous permet de nous fabriquer des images, alors que le film [...] nous impose des images et j'aimerais faire comprendre ceci à mes élèves et leur faire découvrir ce plaisir de se fabriquer des images soi-même, voilà. »

Tableau 2 – « Apprendre à lire à haute voix »

« T : *[Distribuant un texte différent à chaque élève] Je vous laisse lire et apprendre à lire à haute voix. [...] Il va falloir le transmettre... [mouvement de l'avant bras, comme un orateur, silence et regard sur les enfants]... Le lire à quelqu'un qui ne l'aura pas devant les yeux. Je vous laisse prendre connaissance de ce texte, dans votre tête le prononcer [...]. Tout à l'heure, vous le lirez à vos camarades devant la classe.*

El 1 : *Oh non !*

El 2 : *Yes !*

T : *[Doit aller au seuil de la classe régler un problème avec un autre enseignant venu le voir. Il garde une oreille et un oeil sur la classe. Pendant ce temps, les images filmées montrent objectivement des élèves qui se sont mis à la tâche tant bien que mal et d'autres qui discutent, comparent leur texte et dérangent leurs camarades.]*

El 3 : *[Observant son texte et son illustration] Oh ! Quelle horreur !*

El 4 : *Sacha !*

El 5 : *Sacha tais-toi, y en a qui travaillent !*

El 6 : *Moi, j'ai "La naissance de la Terre" !*

⁴ Dossier divisé en plusieurs chapitres contenant des fiches d'exercices pour les élèves et leurs corrigés pour les enseignants. Les petits textes que Toni veut faire lire aux élèves font partie du chapitre I : « *De la naissance de l'Univers à l'Homme* », où il faut « *approcher les grandes étapes [de] l'histoire de la Terre* » ou « *percevoir l'immensité des échelles* ». (Secteur de l'environnement, Enseignement primaire, (1998/2001, pp.1-2).

- El 7 : *Moi j'ai "Le Big Bang" ! [...]*
 T : *[Retour vers la classe après cinq minutes]. Ce que j'ai envie maintenant, c'est que vous osiez le lire là-devant, très calmement [...]. Alors, [invite un élève du regard], le titre c'est quoi ?*
 El 8 : *Le titre, c'est "La disparition des dinosaures". [cf. Figure 1]*
 T : *Oui alors tu viens devant, rappelez-vous, vous avez un auditoire, tu les regardes un tout petit peu et tu y vas.*
 El 8 : *La disparition des dinosaures. [Commence une lecture, hâchée, sans respect de la ponctuation avec des difficultés sur les mots difficiles. Blocages, baisse de la voix, mais Toni la laisse lire tout son texte, pratiquement de manière inaudible et incompréhensible].*
 T : *[S'adressant au reste de la classe] Remarques sur cette lecture ? [...]*
 El 9 : *Elle ne l'a pas travaillée.*
 El 10 : *Elle ne parlait pas assez fort, moi je n'entendais pas.*
 El 11 : *Elle hésitait sur des mots.*
 T : *Vous pouvez baisser les mains... J'en reviens à ma remarque de tout à l'heure, visiblement, je vous ai donné du temps, quel dommage ! Un beau texte, à la lecture compliquée, mais mal exploité. Va à ta place ! »*

Figure 1 - Petit texte sur La disparition des dinosaures
 (Secteur de l'environnement, Enseignement primaire, 1998/2001, chapitre I, p.7)

Dans cette situation, le but de Toni est d'apprendre à lire à haute voix un texte qui, s'il est bien lu, transmettra des images sur la préhistoire à la classe, comme lui le fait avec *La Guerre du Feu* : travail de préparation et de répétition que les élèves semblent effectuer difficilement en son absence. En réalité, on passe des intentions de Toni de faire partager des connaissances et des images par le biais d'une lecture, à une situation d'évaluation pour l'élève 8 en particulier, dont les difficultés se révèlent à ce moment-là. Du point de vue de l'organisation du savoir, Toni dévolue le travail de transmission des images et du sens des savoirs sur la préhistoire aux élèves : le problème est que cette dévolution dépend de leur maîtrise du savoir instrumental (lire à haute voix).

Sur le versant identitaire de son rapport au savoir d'abord, l'El 8 est par exemple face à une situation à nouveau chargée affectivement, lorsque Toni dit : « *Ce que j'ai envie maintenant,*

c'est que vous osiez le lire là-devant, très calmement. » Toni est manifestement contrarié de savoir qu'en réalité les élèves n'ont pas travaillé leur texte en son absence, et c'est peut-être la raison pour laquelle, il ouvre l'activité en demandant aux élèves d'« oser », donc en les mettant en quelque sorte au défi de montrer comment ils ont travaillé : autant dire que ne peuvent le relever que les élèves pour qui, la lecture à haute voix n'est pas un problème d'apprentissage. Un élève appelé à lire à haute voix devant la classe n'a pas d'autre choix que d'entrer dans la tâche imposée, dont la tension affective peut le mettre en danger et l'éloigner des savoirs à construire (ceux sur la préhistoire et la lecture) (Meirieu, 1999). Toni est à nouveau devant une question didactique : comment développer correctement un savoir instrumental (la lecture) qui permettrait de se faire une image du monde préhistorique ?

On pourrait expliquer ce questionnement en comprenant mieux le rapport au savoir de Toni. Pour lui, les savoirs sur la préhistoire peuvent renvoyer à des champs scientifiques immenses (histoire, mais aussi paléanthropologie, biologie évolutive, anthropologie, zoologie, etc.) et à des concepts inaccessibles aux enfants de 10 ans (Orange, 2008 ; Vincent, 2010). Ces aspects sont introduits par l'intermédiaire de la lecture et l'écoute de petits textes pour se fabriquer des images. On y décèle le goût de Toni pour l'écoute active et son envie de développer l'imagination des élèves. Il s'agirait peut-être pour lui d'une des missions de l'école primaire : se créer ne serait-ce que quelques images sur la complexité du monde.

Mais cette dimension du rapport au savoir ne signifie pas d'emblée que c'est celle que construiront les élèves. Là se trouve peut-être l'explication de la déception de Toni lorsqu'il dit : « [...] *quel dommage ! Un beau texte, à la lecture compliquée, mais mal exploité* » : rupture du contrat didactique tant du côté de l'enseignant que des élèves, qui dévoile la fragilité de la relation pédagogique et qui montre à quel point elle dépend de la subjectivité des acteurs vis-à-vis de ce qu'il faut apprendre (Brousseau, 1986) : entre bien lire et/ou reconstituer l'ordre chronologique des étapes de l'évolution du monde.

■ **Situation 3 : quitter l'imaginaire et émettre des hypothèses**

Lors d'une autre activité, Toni a demandé aux élèves regroupés en dyades d'écrire tout ce qu'ils voyaient sur une gravure issue de la méthodologie et représentant les différents hommes préhistoriques dans leur vie quotidienne. Chaque dyade devait venir ensuite au tableau noir, devant la classe, présenter son image en grand format et ce qu'elle y avait vu.

Tableau 3 - « Mais eux, que détiennent-ils comme avantage stratégique ? »

- « T : [Une dyade présente à la classe une image où l'on voit deux groupes d'homo habilis en train de combattre [cf. Figure 2]. Après que la dyade ait dit ce qu'elle avait observé, Toni questionne la classe.]
 Est-ce qu'il y a une tribu ici qui vous paraît détenir l'avantage ?
- Es: Oui...
- T: Laquelle ? [...] Vous ne voyez pas [de loin] mais en fait, la tribu à droite est en train de fuir. Leur motivation c'est la crainte, [...] s'ils ont peur c'est pourquoi ?
- El 1 : C'est parce qu'eux [à gauche] ont plus de feu que les autres.
- T : Non ceux-ci [à gauche] ont un avantage certain, utilisé dans toutes les guerres.
- El 2 : Ils sont plus ?
- T : Non, là ça n'a pas d'importance.
- El 3 : Si on continue l'image peut-être qu'ils sont plus et qu'ils sont plus d'armes.
- El 4 : Peut-être qu'il y a un animal derrière eux ? Un mammoth ?
- T : Va savoir... Mais eux que détiennent-ils comme avantage stratégique ?
- Es : ...
- T : Ils sont plus haut. Quand on est plus haut que l'autre on le domine déjà physiquement. C'est plus difficile d'attaquer en montant...
- El 5 : ... qu'en descendant...
- T : C'est plus facile de se défendre face à un adversaire qui monte, ne serait-ce que

si vous lui lancez un caillou, ceux-ci sont plus mal barrés que ceux-là. [...] Vous avez déjà vu des châteaux dans d'autres périodes de l'histoire ? Les châteaux, ils sont au fond d'un trou ?

EI 6 : Non, ils sont très hauts.

EI 7 : C'est fait exprès.

T : On retrouve cet avantage stratégique. »

*Figure 2 – Homo habilis en train de combattre
(Secteur de l'environnement, Enseignement primaire 1998/2001, p.65)*

Du point de vue de l'organisation du savoir, Toni produit le problème et institutionnalise le savoir par son questionnement (Maulini 2004). Il organise les questions et leurs réponses de manière à mettre collectivement les élèves dans des impasses, desquelles ils *doivent* sortir. Il favorise ainsi les ruptures épistémologiques par rapport à des représentations imaginaires, ou vis-à-vis de ce que les élèves ne voient pas sur l'image (Bachelard, 1938/2004). Lors de cette activité, le désir de savoir et le sens de celui-ci se cristallisent sûrement par le biais de plusieurs facteurs : un usage pragmatique du langage, une élaboration collective de questions et d'hypothèses prenant à la fois appui sur l'expérience des enfants (quelles stratégies efficaces pour se défendre ou attaquer ? Pourquoi avoir peur ?) et sur l'histoire des luttes armées (l'importance d'être en hauteur pour avoir l'avantage) (Bernardin, 1997). On bascule ici de situations où l'enseignant détenait d'autorité le savoir à mobiliser vers une autre, où les élèves doivent trouver le critère capable de départager différentes hypothèses. Dans les échanges choisis, c'est cependant Toni qui garde le contrôle de la chute et de l'institutionnalisation des vérités : soit en suspendant les recherches et les questions, soit en donnant les réponses.

À l'extrême, garder le contrôle de la chute dans un discours du type « questions-réponses », pourrait freiner des élèves pour qui le rapport épistémique au savoir présente des difficultés. Une partie des élèves a peut-être effectivement suivi et trouvé des hypothèses dans la discussion collective, mais une autre est peut-être restée « *dans un modèle majoritairement répétitif où [elle aurait demeuré] dans l'attente réceptive* » des réponses et idées des autres (Bernardin, 1997, p.213). Ce genre de situation discursive peut donc à la fois désinhiber et inhiber des initiatives de recherche et d'expérimentation des savoirs.

Pourtant, défendre son avis est aussi une compétence cruciale à travers laquelle un élève en difficulté (ou non) peut modifier son rapport au monde : d'abord, elle lui permet de se *positionner* (intellectuellement, discursivement et physiquement) par rapport à lui-même et aux autres

(étayage du versant identitaire) ; ensuite, l'élève fait ce que des paléanthropologues font aussi peut-être : il se questionne et *discute* de ce qui pousse à fuir, de ce qui permet d'avoir l'avantage dans un combat (étayage du versant cognitif) ; enfin, l'élève *n'attend pas* que l'enseignant lui souffle la bonne réponse, il se met en marche pour argumenter et rechercher le « bon » savoir (étayage du versant épistémique).

On peut à nouveau situer une tension dans l'enseignement de Toni : entre émettre des hypothèses à partir de questions anthropologiquement importantes, et conduire un cours dialogué profitant d'abord aux plus intéressés (Perrenoud, 1996a). Du point de vue du rapport au savoir de l'enseignant, la discussion collective pour trouver l'argument qui fera autorité (Habermas, 1992) montre que pour Toni, certains savoirs deviennent utiles et/ou intéressants, par leur recherche même. Comme dans la situation relative à la terreur, Toni veut situer la recherche de l'avantage stratégique au combat dans le temps long de l'anthropologie, partant des combats au paléolithique pour aboutir à ceux du Moyen Age. Cet aspect illustre encore une fois comment le rapport au savoir de l'enseignant peut orienter ses pratiques, elles-mêmes conditionnant l'entrée des élèves dans la culture : pour Toni, il s'agit peut-être moins d'enseigner des concepts précis sur la préhistoire que de transmettre un savoir de l'humain pour une vie plus humaine.

Conclusion

Les observations et les analyses de l'organisation des savoirs par Toni montrent deux tensions majeures. La première tension confronte Toni à la nécessité d'une part de rassembler tous les élèves dans une culture commune par l'abord de questions anthropologiques, d'autre part d'enseigner des savoirs instrumentaux vis-à-vis desquels des élèves présentent ou peuvent présenter des difficultés (savoir écouter ; lire à haute voix ; argumenter ses choix). Comment peut-on alors créer une articulation féconde entre approche anthropologique (Bernardin, 1997 ; Meirieu, 1999) et différenciation des manières d'accéder aux savoirs instrumentaux ?

La seconde tension se situe entre la même volonté de rassembler tous les élèves dans une culture commune et la manière de le faire quasi systématiquement sous la forme du cours dialogué. Cet aspect serait à questionner plus profondément. En effet, est-ce la thématique de la préhistoire qui pousse à ce genre pratique ? Ou est-ce de l'ordre du rapport au savoir de l'enseignant ? Du point de vue des élèves en difficulté, quelle serait la nature de la différenciation *à l'intérieur* des activités si et quand l'enseignant fait essentiellement un cours dialogué ?

La recherche doctorale approfondira sans doute ces questions, mais cet article semble déjà apporter un premier résultat : dans les pratiques réelles, les difficultés des élèves par rapport à un contenu spécifique de savoir (en l'occurrence, la préhistoire) sont parfois moins prioritaires pour l'enseignant, que la recherche constante de rassembler sa classe autour des questions philosophiques et anthropologiques cruciales pour mieux vivre dans notre monde.

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- BACHELARD G. (1938/1999), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (éd.) (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- BERNARDIN J. (1979), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (1996), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisirs et souffrances*, Paris, L'Harmattan.

- BLANCHET A. (1987), « Observer », *Les techniques d'enquêtes en science sociales*, A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat & A. Trognon (éd.), Paris, Dunod, pp.17-79.
- BOIMARE S. (1999/2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- BOIMARE S. (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod.
- BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°7(2), pp.33-115.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (2003), « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », *Rapport au savoir et didactiques*, S. Maury & M. Caillot (éd.), Paris, Faber, pp.81-104.
- CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP) (2010), « Relation Homme-Temps - SHS 22. Progression des apprentissages », *Plan d'études Romand*, pp.90-93. <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per> - Consulté le 29 septembre 2011.
- CRAHAY M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- GATHER-THURLER M. (2000a), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- GATHER-THURLER M. & MAULINI O. (dir.) (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeux cachés des réformes ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GLASER B.G. & STRAUSS A.L. (2010), *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin.
- HABERMAS J. (1992), *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion.
- KAUFMANN J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- LAFORTUNE L. & ROBERTSON A. (2005), « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique », *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons & O. Albanese (dir.) Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, pp.61-84.
- LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF.
- MAULINI O. (2004), *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- MAULINI O., MEYER, A., CAPITANESCU-BENETTI A., MUGNIER C. & VINCENT V. (2011), *Pratiques pédagogiques, apprentissages scolaires et recherche en éducation : deux efficacités plutôt qu'une*, Texte soumis à discussion dans le cadre du symposium du groupe *Effets* du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes), Toulouse, novembre 2011.
- MAULINI O. (2012, à soumettre), *Penser l'éducation par l'induction croisée de régularités et de variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MEIRIEU P. (1999), *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1 – La promesse de grandir*, Paris, ESF.
- ORANGE C. (2008), « Les fonctions épistémologiques de l'évolution dans les programmes français de sciences de la vie et de la Terre », *L'évolution du vivant. Un enseignement à risque ?*, M. Coquidé & S. Tirard (éd.), Paris, Vuibert & SNES-ADAPT, pp.35-43.

PERRENOUD P. (1983), « La pratique pédagogique : entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Education & Recherche*, n°2, pp.198-212.

PERRENOUD P. (1986), *Vers une lecture sociologique de la transposition didactique*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD P. (1996a), « Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal ? », *Revue de psychologie de la motivation*, n°21, pp.116-123.

PERRENOUD P. (1996b), « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (éd.), Bruxelles, De Boeck, pp.181-208.

PERRENOUD P. (2005), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, (6^e éd.).

PERRENOUD P. (2007), « Savoir organiser le travail scolaire au-delà de la classe : une compétence à développer », *L'organisation du travail scolaire. Enjeux cachés des réformes ?*, M. Gather-Thurler & O. Maulini (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.405-428.

PONS F., DOUDIN P.-A., HARRIS P. & DE ROSNAY M. (2002), « Métaémotion et intégration scolaire », *Affectivité et apprentissage scolaire*, L. Lafortune (éd.), Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, pp.89-106.

ROSNY A. (1911/1970), *La Guerre du Feu*, Paris, Presses de la Cité.

SECTEUR DE L'ENVIRONNEMENT, ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, (1998/2001), *La Préhistoire*, Genève, Département de l'instruction Publique (DIP).

SEMONSUT P. (nd), «La préhistoire sous le signe de l'ambiguïté», *Hominidés.com. Les évolutions de l'homme*. <http://www.hominides.com/html/prehistoire/prehistoire-perception-representation.php>, consulté le 3 août 2009.

SIROTA R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.

SUCHAUT B. (2009, avril), *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*, Communication aux 2^{èmes} rencontres nationales sur l'Accompagnement, Irédu-CNRS et Université de Bourgogne.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.

VINCENT V. (2010), *L'influence du rapport au savoir de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques. Le cas du traitement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*, Canevas de thèse accepté le 29 janvier 2010, Collège des Docteurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, direction : Olivier Maulini.