

DIFFERENCIER A L'INTERIEUR DES ACTIVITES : DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL A L'ORGANISATION DES SAVOIRS A ENSEIGNER

Valérie Vincent

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
valerie.vincent@unige.ch

Mots-clés : dispositifs d'aide, pratiques pédagogiques, organisation du savoir, rapport au savoir de l'enseignant, préhistoire

Résumé

Entre dispositifs idéaux et pratiques réelles, la contribution questionne l'aide aux élèves en difficulté au cœur de l'organisation des savoirs scolaires par l'enseignant. A partir d'une analyse de données issues de l'observation des pratiques d'enseignement de la préhistoire d'un enseignant primaire genevois, le problème est abordé selon deux dimensions : (1) L'organisation, par l'enseignant des savoirs sur la préhistoire et des manières de les transmettre, au cours de certaines activités (2) l'idée que l'organisation particulière des savoirs par l'enseignant et l'aide aux élèves en difficulté est influencée par le rapport qu'il entretient avec ces savoirs.

« On peut enseigner ce qu'on ignore si l'on émancipe l'élève, c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence. »

Jacques Rancière, 1987.

Si un des enjeux cruciaux permettant d'aider les élèves en difficultés est de donner du sens aux savoirs scolaires, cette contribution porte sur la distance entre dispositifs idéaux d'organisation du savoir et organisation réelle de l'enseignant en situation d'enseignement. Se déclinant en quatre parties, la contribution (1) présente les liens entre organisation des savoirs par l'enseignant et aide aux élèves en difficultés (2) problématise le rôle du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques réelles d'organisation des savoirs (3) présente la méthode adoptée (4) analyse quelques unes des données récoltées sur les pratiques réelles d'organisation des savoirs par un enseignant et présente des suggestions aux problématiques présentées.

1. L'organisation des savoirs par l'enseignant pour aider les élèves

Tant au niveau quantitatif que qualitatif, l'évolution de la prise en compte des difficultés scolaires est une problématique constante. La réflexion peut se faire ainsi 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), des manières d'enseigner et de penser l'enseignement qui peuvent susciter de l'inclusion ou de l'exclusion dans le quotidien des interactions (Suchaut, 2009 ; Sirota, 1988).

L'enjeu décisif est ici l'organisation du travail scolaire chez 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 et qu'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).

De son côté, Bernardin (1997) identifie trois types de difficultés de certains élèves dans leur rapport au savoir et au monde. « (...) sur 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) que sur le versant *cognitif* (identifications vagues des pratiques sociales de référence ; confusion des objets ; indistinction tâche/savoir-faire/savoir) et *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) » (p.213). Il propose avec Meirieu (1999), d'organiser autrement le cœur de l'activité d'apprentissage, en une approche « anthropologique » des savoirs à enseigner, comprenant à la fois une approche épistémologique, expérimentale et expérientielle de ceux-ci. L'idée est d'inviter les élèves à « développer [un] sentiment de double historicité : celle de l'humanité et la sienne propre » (Bernardin, 1997, p.222) face aux savoirs scolaires, leur permettant ainsi de mieux sentir leurs enjeux d'utilité et d'efficacité pour maîtriser le monde.

La question de la contribution est la suivante : lorsque l'enseignement porte précisément sur des questions anthropologiques – par exemple 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 ?

L'enjeu est de montrer qu'à l'interface des dispositifs idéaux et des approches anthropologiques des savoirs, il y a l'enseignant ordinaire qui cherche, consciemment ou non, au quotidien, à donner vie aux savoirs qu'il doit enseigner. Ainsi, le regard est-il porté sur l'organisation *telle qu'elle se donne à voir*, sur les pratiques ordinaires des enseignants pour différencier l'approche des savoirs à l'intérieur des activités : comment le savoir est-il organisé et présenté au sein des pratiques observées ? Quelles pratiques réelles mettent les élèves face aux impasses nécessaires, aux conflits sociocognitifs permettant de leur donner un sens ? Comment le sens des savoirs instrumentaux est-il distillé ?

2. L'organisation du savoir par l'enseignant : une question de rapport au savoir ?

Le questionnement sur l'organisation du savoir chez l'enseignant primaire et les pratiques qui l'accompagnent fait l'objet d'une thèse de doctorat¹ sur l'influence du rapport au savoir de l'enseignant sur sa pratique pédagogique. Au-delà de l'organisation des structures et des dispositifs, inclure ou exclure les élèves relève de l'organisation propre du savoir, de la saveur qui lui est donnée au quotidien (Astolfi, 2008). C'est donc peut-être, voire d'abord, une question de rapport subjectif de l'enseignant à ce savoir (Beillerot, Mosconi & Blanchard-Laville, 2000 ; Charlot, 1997 ; Chevallard, 2003).

Partant du principe que l'habitus de l'enseignant est une « matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions » (Bourdieu, 1972, pp.178-179) colorant un certain rapport au monde et donc, au savoir, comment ce rapport influence-t-il sa transposition didactique, en d'autres termes, son organisation du savoir (Chevallard, 1985 ; Perrenoud, 1986,1996b) ? La recherche inscrit cette problématique dans le champ de l'enseignement de la préhistoire, enseignée au degré +4 de la scolarité genevoise, parce qu'elle soulève des problématiques épistémologiques, scientifiques et

¹ *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.

pédagogiques sur les origines de l'humanité, le statut de la science et la transposition didactique (Maulini, 2004 ; Orange, 2008).

L'organisation de l'enseignement dans le cadre de la transposition didactique diffère selon chaque enseignant et relève largement de ses connaissances scientifiques et pédagogiques, mais aussi de ses valeurs et de ses convictions, qui ont pour toile de fond l'état des savoirs savants et des représentations sociales sur la préhistoire dans une société donnée. Ils diffèrent d'une société à l'autre et évoluent au sein de la même société. Les premières observations montrent ainsi des pratiques variées, suivant des trames particulières (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997), à l'intérieur de systèmes de scolarité relevant de logiques de programmes et d'objectifs (Muller, 2007). Ceci montre que l'enseignement est en partie déterminé par des planifications en amont du travail en classe, basées sur les programmes prescrits, mais que les interactions entre les acteurs scolaires en situation déterminent les pratiques réelles, en particulier celles qui intègrent ou non les élèves en difficultés, et les savoirs finalement enseignés.

Ainsi cette contribution nourrira-t-elle la recherche en cours, en allant chercher l'organisation réelle, personnelle, subjective du travail de l'enseignant, son bricolage sa transposition didactique propres. Correspondent-ils aux descriptions et/ou prescriptions didactiques, ou s'ancrent-ils (aussi) dans toutes sortes d'autres considérations : reproduction ou renouvellement des traditions ; maintien de l'ordre et du plaisir d'être en classe ; maîtrise de l'activité et du savoir ; etc. (Perrenoud, 1983) ? 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 biais – dans des situations de communication où les savoirs instrumentaux sont autrement élaborés ? Le maître aborde-t-il certaines des questions anthropologiques supposées réunir tous les élèves autour de préoccupations universelles, donc partagées (Bernardin, 1997 ; Meirieu, 1999) ?

3. Méthodologie

La méthodologie du travail de thèse se concentre autour d'un axe central² regroupant des observations filmées d'activités d'enseignement de la préhistoire et des entretiens compréhensifs de trois enseignants primaires genevois du degré +4 (Blanchard-Laville & Fablet, 1996 ; Blanchet, 1987 ; Beillerot, Mosconi & Blanchard-Laville, 2000 ; Kaufmann, 1996). Ce premier axe est destiné à localiser des singularités dans les pratiques d'enseignement de la préhistoire, et à en repérer des indicateurs susceptibles de révéler le rapport au savoir des enseignants observés. Pour cette contribution, Toni sera l'enseignant dont nous analyserons les premières activités.

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

Au croisement d'une approche ergonomique et pédagogique, l'analyse suivante propose de montrer comment, à partir de l'enseignement d'un objet portant sur les origines du monde et de l'humanité, donc un objet susceptible d'intéresser tous les élèves par sa nature même (Bernardin, 1997), l'organisation réelle du savoir et des manières de lui donner du sens par un enseignant, même chevronné, ne va pas de soi.

Toni enseigne depuis environ 25 ans. Cette année, il a une classe d'une vingtaine d'élèves dans un quartier urbain et populaire de Genève. Les situations analysées sont des moments d'enseignement de la préhistoire choisis, pour montrer comment Toni essaie de rassembler tous les élèves dans et par le savoir enseigné. Au carrefour des intentions pédagogiques, du plan d'études qui impose l'étude de la préhistoire humaine au degré +4 et de leur réalité dans la pratique, voici le tableau d'une organisation singulière du travail et du savoir scolaire.

² Trois autres axes mineurs sont également investis autour des autres niveaux de transposition de la préhistoire, dans les curricula, les milieux culturels, médiatiques et scientifiques.

4.1. Nommer sa terreur en écoutant « *La Guerre du Feu* » ou recevoir le savoir du maître ?

Toni commence ou termine régulièrement son enseignement de la préhistoire par la lecture orale du roman *La Guerre du Feu* (Rosny, 1911)³. 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 :

« 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 Boimare⁴. 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 se référer pour les problèmes éthiques et moraux que les élèves peuvent avoir. Il dit aussi de choisir un bouquin 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 et je trouve que pour eux, c'est l'occasion de mettre des mots sur une période bien abstraite. En plus de cela, j'estime que c'est un bon moment quand on a une classe un peu agitée (...). Si je dis, après un moment tendu, on s'offre un moment de *La Guerre du Feu*, ils sont tout contents ».

Ce discours sur la pratique montre trois aspects : (1) des intentions pédagogiques pour rassembler les élèves au rapport hétéroclite et/ou difficile au savoir et à l'école autour d'une culture commune, base du sens à donner au monde, comme le préconise Meirieu (1999) ; (2) une utilisation du récit comme source pour enseigner des savoirs instrumentaux (vocabulaire) et sur la préhistoire qui est au programme ; (3) le fait que la lecture de *la Guerre du Feu* est un moyen pour calmer une classe agitée, de relier au récit le savoir qui n'arrive pas à être transmis par la situation d'apprentissage.

Voici un extrait de cette pratique en classe. Nous sommes dans la première activité d'enseignement de la préhistoire. L'enseignant est assis à une table en face de la classe. Les élèves sont assis à leur bureau. Ne seront retranscrites que certaines interactions lors des « arrêts sur image ».

« T⁵ : 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 1: Ecologie !

T : Ça n'a rien à voir avec l'écologie ou l'économie.

El 2 : Echographie !

T : Bien, j'aime bien ton vocabulaire !

El 3: 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.

³ Roman fictionnel racontant la recherche et la découverte du feu par une tribu d'hommes préhistoriques dans une autre tribu. Rosny, A. (1911/1970). *La Guerre du Feu*. Paris : Presses de la cité.

⁴ Deux livres du même auteur portant sur l'utilité des récits pour aider les élèves en difficultés à mettre du sens dans leur apprentissages, en se construisant une culture commune et ainsi, dépasser leur peur d'apprendre. Boimare, S. (1999/2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod ; Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.

⁵ T = Toni ; Es = les élèves de manière indéterminée ; El 1, 2... = un élève

T : Toi tu parlais d'échographie, qu'est-ce que tu sais de l'échographie ?
El 2 : C'est comme si on voyait au travers de ta peau.
El 4: C'est pour le bébé.
El 5: Le mot que El 2 a dit...
T : Echographie...
El 5: 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 1 : Plus que peur.
T : Plus que peur, j'aime bien que tu dises plus.
El 1 : 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 : C'est comme si on a fait une grosse bêtise et les parents nous terrorisent.
T : Oui, les parents peuvent vous terroriser.(...)Et toi, E. qu'est-ce qui pourrait te terroriser ?
El 6 : 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 fait des arrêts sur image pour interagir avec les élèves sur du vocabulaire (écho) ou, sur 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). La question ici est moins de savoir si ce qu'il enseigne est exact, que de cerner son organisation du savoir. En effet, s'il est tout à fait clair que Toni rassemble ses élèves autour d'un récit fondateur permettant d'aborder certaines questions vives (Legardez & Simonneaux, 1996) et qu'à ce titre, ses intentions se rangent du côté de celles de Boimare (1999/2004 ; 2008) et Meirieu (1999), c'est lui qui décide de la mobilisation effective de ces savoirs, en posant lui-même les questions, en choisissant lui-même des mots pour finalement nommer le monde que les élèves doivent se représenter (Maulini, 2004). Il n'est pas sûr que tous les élèves, à part ceux qui ont participé aux échanges, entrent dans les questions anthropologiques et conceptuelles que le maître pose et suscite chez certains.

D'après Bernardin, l'entrée par les récits ou les thématiques sur les origines est une des conditions pour faire vivre le savoir comme une aventure humaine, mais elle ne se suffit pas à elle seule. Pour que les élèves et particulièrement ceux en difficultés, 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 indispensable. Dire ne suffit pas : « l'élaboration conceptuelle doit donc précéder la nomination, le vocabulaire suivre la compréhension » (Bernardin, 1997, p.191).

Cette première analyse permet de poser deux questions au sujet du rapport au savoir de l'enseignant :

- Le rapport au savoir semble bien se déceler dans les intentions exprimées de l'enseignant, mais comment se révèle-t-il à travers son organisation réelle du savoir ? Toni utilise-t-il *La Guerre du Feu* pour contrôler le savoir que se construisent les élèves, à l'instar de ce qu'affirment Perrin et Ria (2008) : moins les enseignants ont la maîtrise (ou le sentiment de maîtrise) des savoirs en jeu et/ou un rapport peut-être brouillé avec ces savoirs, plus leur enseignement sera collé au prescrit et peu ouvert sur la mise en recherche du savoir par les élèves ?

- Ou au contraire, pourrions-nous penser que chaque enseignant, dans des situations données et selon une expérience professionnelle et personnelle particulière, opère un jugement de ce qui vaut

la peine de transmettre et comment ? Peut-être que, pour Toni, sauver tous ses élèves en difficulté est ici moins important que d'initier ceux qui le veulent bien à des images et des mots nouveaux.

4.2. Transmettre des images à l'autre ou être évalué

Une activité proposée par Toni a consisté à préparer individuellement de petits textes destinés aux élèves dans la méthodologie officielle pour l'enseignement de la préhistoire (Enseignement Primaire, 1998/2001). Chaque élève devait ensuite lire ce texte à haute voix devant toute la classe. Voici ce que Toni dit sur ce choix :

« 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. »

À travers le discours de Toni, on peut comprendre que la lecture à haute voix, si elle est maîtrisée, est un moyen de fabriquer des images à l'auditeur. C'est ce savoir-là que Toni veut transmettre lors de ce type d'activité, moins, peut-être, que des savoirs sur la préhistoire.

Voici un extrait de cette pratique en classe. Nous sommes toujours lors de la première activité. Les élèves, qui sont à leur place, reçoivent chacun un texte différent.

« T : (distribuant) 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 une autre personne. Pendant ce temps, les élèves interagissent et comparent leur texte).

El 0: Quelle horreur !

El 1: Sacha !

El 2 : Sacha tais-toi, y en a qui travaillent !

El 3: Moi j'ai la naissance de la Terre.

El 4: Moi j'ai le Big Bang.

(...)

T : (Retour vers la classe, après 5 min d'absence). 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 5 : Le titre, c'est la disparition des dinosaures.

T : Oui alors tu viens devant, rappellez-vous, vous avez un auditoire, tu les regardes un tout petit peu et tu y vas.

El 5 : La disparition des dinosaures

El 5 : (Commence une lecture, hâchée, sans respect de la ponctuation avec des difficultés sur les mots difficile. 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 ? (l'élève s'en va) Reste là !

El : Elle ne l'a pas travaillée.

El 2 : Elle ne parlait pas assez fort, moi je n'entendais pas.

El 3 : 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. »

Transmettre des images par la lecture orale suppose une maîtrise de celle-ci, du moins une lecture maîtrisée du déchiffrement. Pour cette activité, comprendre le sens des mots compte moins. Cela suppose un travail de préparation et de répétition que les élèves semblent faire difficilement en l'absence de l'enseignant : pourquoi ? Dans cette situation, on passe des intentions idéales de Toni de partager des connaissances et des images à partir d'une lecture, telle que lui la fait avec *La Guerre du Feu*, à une situation d'évaluation plus ou moins éprouvante pour tout le monde, décevante pour l'enseignant, quasi moralisatrice pour les élèves. Ici, les difficultés et les différences entre élèves sont plutôt mises en exergue que dépassées par une organisation du travail scolaire particulière.

On pourrait arguer que si Toni était resté en classe, les élèves auraient fait leur travail et les images se seraient dessinées, mais l'enjeu est ailleurs. À ce stade, les élèves auraient peut-être élaboré « de subtiles stratégies pour entrer tant bien que mal dans cette 'forme' [scolaire], [qui] occupe plus d'énergie que l'effort pour accéder à la vérité de l'expérience dans laquelle on est impliqué. » (Meirieu, 1999, p.126). L'exercice de lecture à haute voix peut devenir une situation d'évaluation, voire de soumission, à une organisation scolaire des corps et du savoir par l'enseignant : dans cette situation de tension, les véritables enjeux de savoir s'évanouissent vite et se cachent derrière des mots vides (Foucault, 1975, repris par Meirieu, 1999 ; Rancière, 1987). Pour Toni, il était nécessaire de trouver une 3^{ème} voie.

4.3. La 3^{ème} voie : quitter l'imaginaire et argumenter son hypothèse

Lors de la deuxième activité, après que chaque élève ait lu son texte devant ses camarades, Toni aimerait que la classe organise l'ensemble de extraits dans l'ordre chronologique de l'évolution.

Voici un extrait de cette activité. Les élèves sont à leur place et se déplaceront pour placer leur texte au tableau noir.

« T : On va classer tous ces événements au tableau noir.

El 1 : C'est comme l'histoire de l'histoire.

T : Oui si on veut. Et comme dans le sens de la lecture, on se dit que ce qui est le plus éloigné de nous, c'est gauche. Je place personnellement d'abord les premiers reptiles ici... (...) Par rapport à cela qui est-ce qui a quelque chose qui vient avant et qui se justifie ?

El 3 : La naissance de la Terre

T : Viens le mettre ici ! Qu'est-ce qui te permet de le dire ?

El 3 : Parce que sinon les reptiles ils n'auraient pas existé, c'est d'abord la Terre. (...)

T : Donc par rapport aux premiers reptiles, les mammifères ils sont quand ? Avant ou après ? (...)

El 4 : (Place les premiers mammifères après les reptiles)⁶

El 5 : (Qui a le texte des premiers oiseaux) Donc moi c'est après les mammifères car j'ai -150 millions

T : Les autres peuvent venir au tableau noir au point où on en est, j'avais pas du tout prévu comme ça mais... (les élèves se déplacent)

El 4 : (à El 5) Mais non ! Il faut mettre les mammifères se développent après les premiers mammifères, ça paraît logique.

El 5 : Non, au milieu, il y a les premiers oiseaux ! Là c'est (montrant les premiers oiseaux) -150 millions et là c'est - 35 millions (montrant la feuille de El 4. sur les mammifères se développent).

El 4 : Mais non ! C'est logique ! (...)

T : Qu'est-ce qui te paraît logique ?

El 4 : El 5 disait que les mammifères se développent, c'était avant les premiers oiseaux et puis pour moi, ça n'a aucun sens parce que il y a les premiers mammifères et après les mammifères se développent.

El 5 : Ben non, parce que regarde là ça fait -55 millions d'années, tandis que les oiseaux, c'est moins...

⁶ Voici l'ordre correct, selon la méthodologie : Les 1ers mammifères : - 200 mio an. ; Les 1ers oiseaux : - 150 mio an. ; La disparition des dinosaures : - 65 mio an. ; Les mammifères se développent : - 55 mio an.

El 4 : Mais tu as lu la phrase ? (montrant les mammifères se développent)
El 5 : Oui ... (regarde le texte)
T : Oui alors quelle est la phrase ?
El 4 : Celle-là : « le premier cheval... »
T : Qu'est-ce qu'il a fait le premier cheval ?
El 5 : C'est un mammifère (...), il apparaît après les rats.
T : Il va nous falloir trouver un autre critère. Il s'est passé un certain nombre de choses en même temps que les mammifères... »

Lors d'une autre activité, Toni a demandé aux élèves regroupés en dyades, d'écrire tout ce qu'ils voyaient sur un dessin représentant les différents hommes préhistoriques dans leur vie quotidienne. Chaque groupe viendra ensuite présenter son dessin et ce qu'il y a vu, devant la classe. Souvent, Toni demandera aux élèves d'argumenter ce qu'ils voient.

« T : (Par rapport à une image, en format A3, présentée par une dyade au tableau noir, représentant deux groupes d'*homos habilis* en train de combattre) Est-ce qu'il y a une tribu ici qui vous paraît détenir l'avantage ?

Es : Oui...

T : Laquelle ? (...) Vous ne voyez pas 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 mammouth ?

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 1 : Ah !

El 2 : ...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 ?

Es : Non, ils sont très hauts.

El 1 : C'est fait exprès.

T : On retrouve cet avantage stratégique. »

Dans ces deux derniers extraits, Toni demande que les élèves argumentent leurs choix. Mais au-delà de cette injonction, les élèves éprouvent de plus en plus le besoin de défendre leurs hypothèses, d'adhérer à d'autres ou de les rejeter. L'intérêt ici se développe parce que face à plusieurs opinions différentes (quand apparaissent ou se développent certaines espèces ; pourquoi une tribu fuit le combat), c'est l'autorité de l'argument qui est recherchée (Habermas, 1991 ; Maulini, 2004). On bascule donc ici de situations où l'enseignant détenait l'autorité du savoir à mobiliser vers d'autres, où les élèves doivent trouver le critère capable de départager différentes hypothèses. La discussion collective pour trouver l'argument qui fera autorité ancre les élèves dans des questions communes et rendent savoureuses leurs réponses : des savoirs utiles, efficaces et efficaces.

Ainsi, sans l'avoir peut-être réellement prévu, Toni a organisé les questions et leurs réponses de telle manière à mettre collectivement les élèves dans des impasses, desquelles ils *devaient* sortir, favorisant ainsi les ruptures épistémologiques par rapport à des représentations imaginaires ou fantastiques. Lors de ces activités, le désir de savoir, et donc le sens de celui-ci, s'est cristallisé à travers plusieurs conditions : 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 du savoir (celui d'être en hauteur pour avoir l'avantage) (Bernardin, 1997). Cela dit, objectivement, dans les échanges choisis, c'est Toni toujours, qui gardera le contrôle de la chute : soit en suspendant les recherches et les questions, soit en donnant les réponses.

5. Conclusion

Lors du travail de la préhistoire en classe, l'organisation de Toni en situation, est en constante tension entre une volonté de rassembler tous les élèves dans une culture commune par l'abord de questions anthropologiques ou par la découverte de nouveaux mots et l'apprentissage de savoirs instrumentaux (savoir écouter ; lire à haute voix ; argumenter ses choix). Quelle(s) dimension(s) de cette organisation aide(nt) les élèves en difficulté dans leur rapport *identitaire*, *cognitif* ou *épistémique* au savoir ? Il nous faudrait encore, pour étayer la question, déterminer ce que ces élèves apprennent exactement durant cet enseignement et comment ils y sont ou non intégrés. A l'issue de notre analyse, nous ne pouvons qu'esquisser quelques hypothèses parmi d'autres.

Partager et nommer ses émotions, même au cours d'une discussion, permet peut-être à l'élève en difficulté de mieux se comprendre et de s'identifier à une certaine *condition humaine* (aide au versant identitaire). Lire à haute voix dans une situation d'évaluation semble éloigner les élèves du sens de l'activité : « (...) le 'travailler' devient sans objet, ni contenu » (Bernardin, 1997, p.213) (n'aide pas au versant cognitif). Enfin, *défendre* son avis, semble être un savoir instrumental crucial, à travers lequel un élève en difficulté peut modifier son rapport au monde : d'abord, il lui permet de se positionner (intellectuellement, discursivement et physiquement) par rapport à lui-même et aux autres (aide au versant identitaire) ; ensuite, il *fait*, ce que des paléanthropologues font aussi peut-être : il se questionne et *discute* du bon ordre chronologique des périodes de la préhistoire (aide au versant cognitif) ; enfin, il *n'attend pas* que l'enseignant lui souffle la bonne réponse, il se met en marche pour argumenter et rechercher le « bon » savoir (aide au versant épistémique). Dans les limites de cette contribution, nous pourrions encore développer ces questions : elles sont encore à débattre, mais enrichissent et clarifient déjà les premières données de la recherche, en ce qui concerne la mise en sens des savoirs et l'aide qu'elle peut apporter à des élèves en perte de sens.

6. Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y & Toussaint, J. (1997/2001). *Pratiques de formation en didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C. & Mosconi, N. (Ed.) (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. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat & A. Trognon (Ed.) *Les techniques d'enquêtes en science sociales* (pp. 17-79). Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- 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. In S. Maury et M. Caillot (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris : Faber.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Département de l'Instruction Publique (DIP), Enseignement primaire, Service de l'enseignement (2007). *Plan d'études de l'enseignement primaire*. Genève : DIP.
- Enseignement Primaire, Service de l'environnement (1998/2001). *La Préhistoire*. Genève : DIP.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- 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.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- 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.
- Meirieu, P. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1 – La promesse de grandir*. Paris : ESF.
- Muller, A. (2007). Programmes, objectifs et organisation du travail scolaire : dilemmes et tensions. In M. Gather-Thurler & O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeux cachés des réformes ?* (pp.103-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Orange, C. (2008). Les fonctions épistémologiques de l'évolution dans les programmes français de sciences de la vie et de la Terre. In M. Coquidé & S. Tirard (Ed.), *L'évolution du vivant. Un enseignement à risque* (pp. 35-43). Paris : Vuibert & SNES-ADAPT.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique : entre l'improvisation réglée et le bricolage. In P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- 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. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (6^e éd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2007). Savoir organiser le travail scolaire au-delà de la classe : une compétence à développer. In M. Gather-Thurler & O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeux cachés des réformes ?* (pp.405-428). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrin, N. & Ria, L. (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ? *Educateur, 13*, 38-40.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Rosny, A. (1911/1970). *La Guerre du Feu*. Paris : Presses de la cité.
- 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^{ème} rencontres nationales sur l'Accompagnement, Irédu-CNRS et Université de Bourgogne.