

# **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<sup>1</sup> présenté par

**Valérie Vincent**

## **Directeur de thèse**

Olivier Maulini ; Université de Genève

## **Commission de thèse**

François Audigier ; Université de Genève

Claudine Blanchard-Laville ; Université de Paris Ouest Nanterre La Défense

Christian Orange ; Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire

Philippe Perrenoud ; Université de Genève

---

11. *J'approuve le projet par rapport aux aspects éthiques.*

2. *Ce canevas de thèse fait 49'945 caractères et espaces compris.*

Olivier Maulini

*Le rapport aux savoirs devient (...) fondamentalement extrinsèque, parfois habilement occasionnaliste, voire cyniquement opportuniste, sans que jamais l'on ne s'interroge sur les raisons d'être propres, intrinsèques, fondatrices de tel ou tel savoir.*

Chevallard, 2003

# 1 Introduction

Cette recherche vise à analyser le rapport au savoir des enseignants primaires et la manière dont il conditionne leurs pratiques d'enseignement.

Pour accéder à des pratiques variées et susceptibles de révéler la diversité des rapports au savoir, j'analyserai le traitement de la préhistoire par trois enseignants primaires genevois<sup>2</sup>. Cette composante du curriculum porte en effet en elle des problématiques épistémologiques, scientifiques et pédagogiques sur les origines de l'humanité, sur le statut de la science et sur la transposition didactique propre de l'enseignant. Elle fait partie des programmes officiels, mais laisse une grande place aux initiatives de chaque praticien (Département de l'Instruction Publique [DIP], 2007). Elle renvoie aux dimensions anthropologiques, identitaires, imaginaires des savoirs enseignés à l'école, aux questions que (se) posent les élèves (Maulini, 2005), à celles que peuvent ou non se poser leurs maîtres vis-à-vis de l'histoire humaine qu'ils enseignent (Allieu, 1995 ; Audigier, Crémieux & Tutiaux-Guillon, 1994 ; Legardez & Simoneau, 2006) et dans laquelle les enfants doivent entrer (Bruner, 1996).

Le choix des savoirs pertinents et de la manière de les travailler à l'école primaire relève largement des connaissances scientifiques et pédagogiques, mais aussi des convictions et des savoirs de l'enseignant, qui ont pour toile de fond l'état des savoirs savants et des représentations sociales de la préhistoire dans une société donnée. Ils diffèrent d'une société à l'autre et évoluent au sein de la même société. L'intention de ce projet est de mettre en lumière des pratiques réelles d'enseignement de la préhistoire à l'école primaire, d'en identifier les variables et de les éclairer à la lumière du concept du rapport au savoir, tout en le développant.

J'explicitai d'abord le nœud conceptuel entre le rapport au savoir de l'enseignant et sa pratique pédagogique, et je montrerai en quoi une approche compréhensive de l'enseignement de la préhistoire serait cohérente pour le dénouer. Je le ferai au moyen de deux brefs cadrages théoriques, l'un sur le rapport au savoir et l'autre sur l'épistémologie et l'enseignement de la préhistoire. Sur cette base, je définirai ma problématique, en montrant que l'analyse de la transposition didactique des savoirs sur la préhistoire chez l'enseignant révèle en partie son rapport au savoir. Enfin, je présenterai le dispositif de recherche et un calendrier de réalisation.

---

2 Le masculin utilisé est grammatical : il renvoie à des collectifs composés des deux sexes.

## 2 Les enseignants, leurs pratiques, leur rapport au savoir

Ce chapitre aborde la genèse du concept de rapport au savoir, particulièrement chez l'enseignant, et ses liens complexes avec la notion de pratique. Ensuite, il explicite théoriquement et méthodologiquement le choix d'analyser, pour appréhender cette problématique, le traitement de la préhistoire en classe.

### 2.1 Point de départ

L'enseignement est en partie déterminé par des planifications en amont du travail en classe, mais les interactions entre les acteurs scolaires en situation déterminent les pratiques réelles et les savoirs finalement enseignés. Il y a donc deux sources de variations des pratiques à partir d'une même thématique :

- L'interprétation du programme et la transposition didactique personnelles de l'enseignant en fonction des contraintes de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005).
- Les infléchissements de ce scénario initial au gré des interactions en classe.

Ainsi, deux enseignants, à niveau scolaire, formation et environnement semblables, ont-ils une manière différente d'enseigner la même composante du programme. On peut expliquer cette variabilité par le contrat didactique en jeu dans la classe (Brousseau, 1986) ou par la relation entre le maître et ses élèves.

Sans exclure ces explications, je privilégie la perspective du rapport au savoir de l'enseignant. En effet, sa manière d'enseigner un savoir scolaire défini révèle notamment son rapport particulier à ce savoir. Enseigner, du mot latin *insignire*, « signaler » (Rey-Debove & Rey, 2009, p. 882), exprime l'idée de montrer des savoirs, de leur donner une forme accessible pour les apprenants. En amont de cette mise en forme et à travers elle, l'enseignant ne peut qu'apprêter le savoir en jeu, lui donner une saveur particulière (Astolfi, 2008). Comment et en quoi ce qui sous-tend son apprêt, donc son rapport au savoir, influence-t-il sa manière d'enseigner ? Voilà le point de départ.

Je n'ai pas tout de suite retenu la préhistoire comme champ d'investigation. J'ai d'abord réalisé une première enquête exploratoire<sup>3</sup> sur l'influence du rapport au savoir de l'enseignant sur sa manière d'enseigner. À partir d'une activité menée en classe sur une thématique définie et présentée par l'enseignant, j'ai interrogé, dans l'expérience personnelle, familiale, scolaire, culturelle, sociale et professionnelle de chacun, ses valeurs, ses goûts pour certains savoirs et manières d'enseigner. Ces détours par la subjectivité ont permis d'entrevoir l'habitus structurant chaque pratique, sa singularité et, ainsi, les différences entre enseignants (Bourdieu, 1972 ; Perrenoud, 1996b).

J'ai établi ensuite une liste de *dimensions* ou de *figures mythiques* (Beillerot, 2000) du rapport au savoir en mesure d'influencer l'acte d'enseigner, chacune correspondant à un axe dans un espace multidimensionnel<sup>4</sup>. Cette liste a permis de questionner, chez un enseignant, l'influence de certains types de rapport au savoir sur sa manière d'enseigner.

À l'issue de cette investigation, on pouvait comprendre que le rapport au savoir n'est pas nécessairement un déterminant, mais une composante de la pratique (Bourdieu, 1972 ;

---

3 Avec 15 enseignants primaires genevois, degrés et âges confondus, menée en avril 2008 et présentée en septembre 2008 (Vincent, 2008).

4 Cf. annexe.

Perrenoud, 1996b), susceptible de l'orienter, mais également de s'y exprimer (Beillerot, 2000 ; Maulini, 2001).

## **2.2 Du rapport au savoir à la pratique, et réciproquement**

Le concept de rapport au savoir est thématiquement par divers regards issus des sciences sociales et humaines. Il est fondamentalement identitaire, s'exprime à travers les pensées et les pratiques d'un sujet, tout en les influençant. Ces flux entre rapport au savoir et pratiques constituent le noyau de la recherche.

### **2.2.1 Théorie du sujet**

Dans le monde francophone, l'idée de rapport au savoir a particulièrement été développée d'abord par Lacan (1966), puis par plusieurs approches sur le rapport au savoir d'apprenants dans des milieux particuliers, ou encore, sur la construction du rapport au savoir chez le sujet, dans des ancrages disciplinaires divers : anthropologiques (Charlot, 1997 ; Chevallard, 2003), sociologiques (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Charlot, 1997, 1999 ; Perrenoud, 1996a) ; psychanalytiques et cliniques (Beillerot, Mosconi & Blanchard-Laville, 2000 ; Hatuchel, 2007) ou encore didactiques, surtout au niveau de l'enseignement secondaire et à propos de savoirs disciplinaires précis (Chevallard, 2003 ; Venturini & Albe, 2002 ; Venturini & Capiello, 2009). D'autres études ont abordé le rapport au savoir de futurs enseignants ou d'enseignants du secondaire (Berdot, Blanchard-Laville & Bronner, 2000 ; Jourdan, 2009 ; Terriault, 2008 ; Venturini, Calmettes, Amade-Escot & Terrisse, 2007), d'autres encore celui d'adultes en formation (Dominicé *et al.*, 1999). Le rapport au savoir des enseignants primaires, à Genève, a enfin fait l'objet d'une recherche mettant l'accent sur le questionnement en classe (Maulini, 2005).

Le rapport au savoir est toujours le rapport d'un sujet à des savoirs qui lui sont à la fois extérieurs et incorporés. Ce concept doit donc s'ancrer dans une théorie du sujet, au sens sociologique, anthropologique et psychanalytique du terme (Charlot, 1997 ; Mosconi, 2000). L'enseignant primaire sera donc à considérer comme un sujet, inscrit dans une société et dans une époque données, interprétant le monde selon une subjectivité et un *habitus* historiquement et socialement construits (Bourdieu, 1972 ; Charlot, 1997).

### **2.2.2 Savoir, corps, pratique et rapport au savoir**

Le verbe savoir est ambigu, car il suppose un dualisme entre le corps et l'esprit. Si c'est « l'action [d'un sujet] d'appréhender [le monde] par l'esprit » (Rey-Debove & Rey, 2009, p.2319), alors l'action ainsi définie évacue l'appréhension physique, sensitive du monde par le sujet apprenant. La dimension corporelle est pourtant présente dans la manière dont les enseignants évoquent leur pratique (lorsqu'ils parlent par exemple d'*intuition*, de choses qui se *sentent*, qui s'*éprouvent*, qui se passent de théorie et de délibération) (Perrenoud, 1983 ; 1996a). Elle perce aussi dans l'origine latine du mot savoir : « du latin *sapere*, 'avoir du goût, du parfum'(...), puis 'avoir du discernement' et 'être sage', enfin 'comprendre' et 'savoir' » (Rey-Debove & Rey, 2009, p.2319). Elle est enfin évidente dans le fait qu'une pratique est à la fois corporelle et langagière (Bourdieu, 1972 ; Mauss, 1985). C'est donc peut-être à travers l'observation de la pratique de l'enseignant qu'on ouvrirait le champ de son rapport à son enseignement et au savoir qu'il transmet.

### **2.2.3 Être son rapport au savoir**

Selon Beillerot (2000), le rapport au savoir interroge la part d'affectivité et d'inconscient que recèle toute pratique sociale. Un sujet n'a pas un rapport au savoir, il « est » son rapport au savoir : « Être son rapport au savoir, cela signifie que mes actes, mes conduites transcrivent ce que je veux et ce que je ne sais pas, la manière dont les savoirs ont été acquis, puis m'ont imprégné » (p.49).

Lié au désir du sujet et à son désir de savoir en particulier, le rapport au savoir est un processus évolutif qui se construit depuis l'enfance, au carrefour parfois conflictuel entre la famille, l'école et la société. Cette dimension conflictuelle forme la manière adulte de voir le monde, de s'intéresser à certains aspects et de vouloir ou non les découvrir. Elle fonde anthropologiquement la subjectivité, en définissant aussi les valeurs et les convictions de l'individu.

Les approches psychanalytiques du rapport au savoir seront utiles pour comprendre comment (avec quels conflits et affects) le rapport au savoir des enseignants s'est construit dans leur vie et comment ses composantes affectives, identitaires et expérientielles, se manifestent dans leurs pratiques pédagogiques (Berdot *et al.*, 2000).

#### **2.2.4 Trois formes de rapport au monde**

Le rapport au savoir est « une forme de rapport au monde » d'un sujet qui, dès sa naissance, est soumis à l'obligation d'apprendre (Charlot, 1997, p.89). À ce titre, il est aussi rapport à l'apprendre et se décline en trois formes :

1) Le rapport *épistémique* au savoir, c'est : (a) le rapport aux savoirs-objets, symboliques, écrits ou oraux ; (b) le rapport aux activités et aux objets qu'il faut maîtriser en même temps que ces savoirs (par exemple, pour savoir mesurer un angle, en géométrie, il faut s'initier à l'utilisation du rapporteur) ; (c) le rapport aux savoirs relationnels permettant de maîtriser ces savoirs.

2) Le rapport *identitaire* au savoir : le sens du savoir pour un sujet est en relation avec son identité, ses valeurs et son identification ou non aux personnes qui lui ont montré le savoir.

3) Le rapport *social* au savoir : il structure les deux premières formes car « l'identité sociale induit des préférences quant aux figures de l'apprendre, mais l'intérêt pour [l'une ou l'autre] contribue à la construction de l'identité » (p. 87).

Au final, le concept n'est heuristique que s'il est entendu au sens large. Le rapport au savoir englobe tout ce qui attache le sujet aux connaissances déclaratives, mais aussi aux savoir-faire, aux compétences, aux ressources cognitives qui permettent de penser le monde et d'agir sur lui. C'est « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de 'l'apprendre' et du savoir » (p. 94).

#### **2.2.5 Savoirs externes et internes**

La plupart des auteurs restent assez généraux lorsqu'ils formulent le mot « savoir », insistant davantage sur le rapport à l'objet. Le savoir et les savoirs sont l'ensemble constitué et reconnu de connaissances à un moment donné de l'histoire d'un sujet ou d'une société. Ils peuvent revêtir des formes diverses, allant de sous-ensembles de schèmes d'action pour un sujet (Bourdieu, 1994 ; Perrenoud, 1996b), aux écrits, prescriptions, images ou pratiques sociales fondant les sociétés et leurs institutions (Charlot, 1997). Ces savoirs deviennent singuliers, lorsque le sujet se les approprie, selon ses logiques propres (Beillerot, 2000 ; Charlot, 1997).

Il y a donc deux faces à combiner : les savoirs externes au sujet et les savoirs internes, personnels, expérientiels et réorganisés à sa façon. Leur statut et leur importance dépendent de mouvements de revendication identitaires, politiques, scientifiques ou religieux, et de rapports de pouvoir.

#### **2.2.6 Le rapport au savoir dans la forme scolaire**

Il n'y a pas de savoir sans société, donc pas de rapport au savoir sans rapports de pouvoir.

La forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005), en transmettant des normes et des représentations du monde par le biais de savoirs scolaires organisés et surtout institutionnellement légitimés, contribue à former le rapport au savoir des apprenants. Eux-mêmes deviendront peut-être enseignants, agents plus ou moins reproducteurs d'une culture scolaire connue, reconnue et parfois dénoncée pour sa résistance au temps (Bourdieu &

Passeron, 1964/1985). Aux côtés du rapport familial au savoir (Montandon & Osiek, 1997), le rapport scolaire au savoir est une composante majeure des dispositions cognitives collectives et individuelles dans nos sociétés.

Depuis 1980, les recherches sociologiques sur les acteurs en milieu scolaire s'intéressent à la subjectivité du sujet et à son rapport à l'institution (Perrenoud, 2005). Dans ce cadre, Charlot, Bautier et Rochex (1992) et Charlot (1997, 1999) ont développé le concept de rapport au savoir, variable pouvant expliquer les rapports différents des jeunes à la forme scolaire et à ce qu'elle implique.

### **2.2.7 *Habitus*, rapport au savoir et pratiques**

L'*habitus* et le rapport au savoir sont liés. On peut considérer le rapport au savoir comme l'une des dispositions (intrasubjectives) de la personne humaine, sous-tendant ses prises de position dans l'espace (intersubjectif) des relations sociales (Bourdieu, 1972 ; Perrenoud, 1996b).

En effet, l'*habitus* est un « système [plus ou moins inconscient] de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (Bourdieu, 1972, pp. 178-179).

Il est donc un ensemble dynamique incarné de rapports au monde, et le rapport au savoir d'un sujet est l'un de ces rapports (comme peuvent l'être d'ailleurs son rapport au pouvoir, à l'argent, à la littérature, aux Rolling Stones, etc.). En tant qu'état habituel, l'*habitus* est une manière d'être, structurée et structurante de l'individu, faite de valeurs et de repères construits par socialisation. Il structure donc les pratiques sans les déterminer.

Si la pratique est l'enseignement, et le sujet étudié un enseignant, le rapport au savoir est plus qu'une disposition parmi d'autres. Des pratiques pédagogiques, on devrait pouvoir remonter aux *habitus* sous-jacents, puis de ces *habitus* intégraux (intégrés et intégrant), vers le rapport au savoir en tant que noyau dur des prédispositions.

## **2.3 Rapport au savoir ou rapport à des savoirs ?**

### **Le choix de la préhistoire**

Il est important de distinguer le rapport au savoir en général et le rapport à des savoirs singuliers, spécifiés. À la différence des autres, certaines approches didactiques (Sciences de la vie et de la Terre (SVT), mathématiques, éducation physique) se caractérisent par une démarche plurielle du rapport à des savoirs disciplinaires, scolaires, mais aussi scientifiques constitués en entités séparées. Si les points de vue génériques apportent des éclairages fondamentaux sur le *rapport* au savoir, les études didactiques montrent que ce rapport varie en fonction du savoir particulier à enseigner, entre disciplines et au sein de la même discipline (Berdot *et al.*, 2000 ; Chevillard, 2003).

Les rapports aux savoirs d'étudiants en physique ont été étudiés par Venturini et Albe (2002). Ils montrent que les étudiants manifestent plus massivement des rapports utilitaires que des rapports de plaisir au savoir. Une étude récente a aussi révélé des problématiques similaires pour des étudiants en sciences de l'éducation face aux savoirs académiques (Maulini & Vincent, 2009). D'autres recherches ont aussi constaté que les enseignants de SVT sont tiraillés entre un rapport secondarisé à l'apprendre et au savoir scientifique d'un côté et, de l'autre, une volonté de mettre les élèves dans des situations de recherche scientifique (Venturini *et al.*, 2004).

En confrontant certains savoirs scolaires inscrits dans les programmes genevois à ma liste de dimensions du rapport au savoir annexée, on note par exemple que le caractère « dogmatique »

ou « tolérant » du rapport au savoir semble varier, selon s'il s'agit de savoirs mathématiques vérifiés, ou de savoirs historiques plus controversés. Pour des savoirs stables et peu remis en question, peut-être importe-t-il peu que l'enseignant ait un rapport « dogmatique », alors que cette dimension pourrait faire une grande différence face à des savoirs plus incertains.

À partir de ces constats, j'ai choisi la préhistoire, thématique aux champs immenses et aux contenus en débat, traitée au degré +4 du plan d'études genevois (DIP, 2007). Au niveau des pratiques d'enseignement et du rapport au savoir, elle a semblé offrir un champ de variation plus vaste que celui de la plupart des autres objets de savoir de l'école primaire. Ainsi ai-je écarté d'autres « candidats », pour des raisons théoriques et méthodologiques :

- Les mathématiques, parce qu'elles englobent des savoirs et des méthodes stables qui rendraient leurs transpositions didactiques par les enseignants trop semblables. De plus, plusieurs études sur le rapport au savoir ont déjà particulièrement investi ce champ (Berdot *et al.*, 2000 ; Chevallard, 2003).
- Les langues, parce que la nature normative des structures linguistiques et des méthodes d'enseignement amène peut-être les enseignants à les traiter de manières peu libres et variées ;
- L'histoire à partir de l'Antiquité, parce que, bien que les savoirs relatifs à ces domaines prêtent toujours à interprétation (Audigier *et al.*, 1994), ils paraissent épistémologiquement et scolairement moins controversés que la période préhistorique, sans écrit par définition.
- Les sciences de la nature (le système solaire par exemple), parce qu'elles transmettent des savoirs qui s'appuient sur des méthodes et des concepts établis, propres à chaque science, qui laissent peu de place à l'opinion personnelle des enseignants.

Mon choix a aussi été influencé par les travaux d'Orange (2008a, 2008b) sur la théorie de l'évolution dans les pratiques d'enseignement. Il en souligne en effet deux aspects (2008b, p.43) : (1) avant le degré +9, en France, la difficulté du concept d'évolution amène les élèves à des compréhensions naïves des thèses scientifiques s'apparentant au dessein intelligent<sup>5</sup> ; (2) du point de vue de la pratique enseignante, le concept d'évolution est soumis à une triple contrainte épistémologique, didactique et axiologique, contrainte que je pense valable pour l'enseignement de la préhistoire et qui met en jeu le rapport au savoir de l'enseignant :

1. Il fonde non seulement la biologie et ses programmes d'enseignement, mais aussi d'autres disciplines, (géologie, anthropologie, etc.) qui abordent la thématique de la préhistoire.
2. Il doit être programmé pour être enseigné et donc, il est difficile de savoir pour l'enseignant quand ce concept peut être compris par les élèves. Les élèves du degré +4 ont entre 9 et 10 ans, et l'enseignant doit adapter l'immensité du champ de la préhistoire à leur niveau, ne sachant pas non plus quand et quels concepts seront réellement compris par les élèves.
3. Il pose la difficulté de clarifier pour soi, en tant qu'enseignant et pour les élèves, le statut des savoirs scientifiques face aux théories du créationnisme<sup>6</sup>, c'est-à-dire de mettre à plat ses convictions religieuses et philosophiques quant à l'évolution de l'humanité.

---

5 Courant de pensée selon lequel, tout en admettant la théorie de l'évolution de Darwin, une intelligence supérieure à l'homme a un dessein pour son évolution (Tort, 2008).

6 Courant d'idées selon lequel les récits bibliques de la Création (Genèse) ont un contenu et une valeur scientifique.

4. Mes premières récoltes de donnée (chapitre 5) montrent que le concept d'évolution amène également une quatrième contrainte, conceptuelle, pour l'enseignant face aux théories scientifiques: « *Il faut toujours se refaire une théorie, parce que dans ce livre, on dit que l'homme ne descend pas du singe, tandis que dans celui-là oui !* » (une enseignante du degré +4, Genève).

Cette recherche ne s'inscrit donc pas d'abord en didactique de la préhistoire. Elle convoque cette thématique parce qu'elle est susceptible de mettre en lumière le rapport au savoir des enseignants. Voyons maintenant de plus près comment ce champ est conceptuellement structuré.

### **3 La préhistoire : une science, une thématique, des pratiques et des rapports au monde**

Voici un bref état de la nature épistémologique et scolaire de la préhistoire comme science et période historique, ainsi que des problématiques liées à ses différentes transpositions scientifiques, sociales et scolaires.

#### **3.1 Une période et une science qui ne vont pas de soi**

Actuellement, la préhistoire, comme l'histoire, est à la fois une science et la période que celle-ci étudie (Perles, Stordeur, Rigaud & Tixier, 2008). En tant que science, elle étudie l'évolution de l'homme et non les origines de la Terre ou de la vie, bien qu'elle en utilise les approches. Pour étudier la préhistoire, les scientifiques travaillent à des niveaux différents : aux biologistes et aux généticiens la compréhension de l'évolution de l'homme ; aux anthropologues et aux paléanthropologues l'étude des ossements, de la faune et de la flore contemporaine des hominidés, pour reconstituer l'arbre généalogique de l'homme ; aux préhistoriens enfin, l'étude de la culture et des modes de vie de l'homme préhistorique par l'examen d'outils et de dessins pariétaux. En tant que période, la préhistoire commence à l'apparition des premiers hominidés, il y a environ 7 millions d'années, ou à l'apparition des premiers représentants de l'espèce Homo et des premiers outils, il y a environ 2,5 millions d'années (Picq, 2005 ; "Préhistoire", s.d.). Elle s'arrête à l'invention de l'écriture, il y a environ 5000 ans. Je n'en fixe ici que personnellement et provisoirement les limites, puisque je vais plutôt observer les conceptions des enseignants (chapitre 5).

Du 16<sup>e</sup> siècle à nos jours, la question de l'évolution de l'homme suscite des controverses majeures entre les milieux religieux et scientifiques. Même si la théorie positiviste de l'évolution (Darwin, 1859/2008), posant le principe de la sélection naturelle, est le paradigme structurant la pensée scientifique contemporaine et les manuels, sa valeur scientifique et philosophique est encore controversée - notamment par les thèses créationnistes - et touche à des problématiques d'enseignement dans différents pays (Orange, 2008a, 2008b ; Picq, 2005 ; Tort, 2008).

#### **3.2 L'enseignement de la préhistoire**

Si la discipline de l'histoire est enseignée dans les écoles françaises dès la fin du 18<sup>e</sup> siècle, celle de la préhistoire ne le sera pas officiellement avant 1977 (Allieu, 1995).

Au niveau académique et européen, depuis les années 50, la préhistoire est une période étudiée par plusieurs disciplines, comme l'histoire, l'anthropologie, l'archéologie ou la géologie (Gaudron, 1952 ; Université de Genève, 2009a, 2009b). Le fait d'étudier spécifiquement cette période en Faculté de sciences plutôt qu'en lettres, selon les époques et les évolutions scientifiques et sociétales, montre les convictions et rapports aux savoirs sur la préhistoire des milieux académiques. Ils ont un impact certain sur les curriculums et l'information dispensée dans les manuels scolaires. Entre 1950 et 1980 par exemple, les représentations et les opinions des milieux intellectuels et scolaires sur la période préhistorique et sur le métier de préhistorien étaient plutôt négatives et les savoirs sur la préhistoire divulgués dans les écoles étaient peu documentés, souvent incorrects, et fortement romancés (Gaudron 1952; Semonsut, s.d.b).

Actuellement, à Genève, la préhistoire est officiellement un objet d'étude du degré +4, inscrit tel quel dans le Plan d'études genevois (DIP, 2007, p. 38), sous l'intitulé « Sciences humaines » puis « Histoire de l'Homme », au carrefour de l'histoire et de la géographie. Ses objectifs généraux sont

inclus dans ceux de l'histoire, avec une insistance sur des savoirs procéduraux et instrumentaux pour apprendre à situer l'évolution de la vie et des hommes dans le temps long<sup>7</sup>. L'enseignant n'est en relation avec des contenus scolaires et théoriques portant sur la préhistoire que lorsqu'il utilise la méthodologie proposée<sup>8</sup>. Une investigation plus profonde sur la place et les raisons d'être des savoirs scolaires sur la préhistoire dans l'enseignement primaire genevois s'impose, mais on comprend déjà que les textes du savoir scolaire sont de différents types. Il est aussi intéressant de noter que la préhistoire « scolaire » ne distingue pas nettement l'évolution en général et celle de l'homme en particulier, ce qui la situe – contrairement à la préhistoire « savante » – au confluent des sciences de la nature et des sciences humaines.

### 3.3 Transpositions de la préhistoire et expression du rapport au savoir

Les savoirs scolaires sur la préhistoire, inscrits officiellement au programme sont le résultat de trois « logiques » de transposition : (1) une logique « scientifique », propre à des approches anthropologiques, géologiques, paléontologiques, archéologiques, paléoanthropologiques, philosophiques, théologiques, génétiques, biologiques, zoologiques ou encore éthologiques (Perles *et al.* 2008 ; Picq, 2005). Comme en histoire, l'interprétation des faits bruts par la diversité des regards fait qu'il n'existe pas un seul savoir savant (Audigier *et al.*, 1994). (2) une logique « fictionnelle », celle des médias et des arts (Semonsut, s.d.a). (3) une logique « didactique », celle des concepteurs de curriculums (phase 1) et des enseignants (phase 2) (Chevallard, 1985 ; Perrenoud, 1986, 1998 ; Verret, 1975).

Ces différentes logiques de transposition transforment la « réalité » de la préhistoire et les savoirs savants qui lui sont relatifs, pour les adapter aux publics concernés. Ces transformations dépendent non seulement du contexte historique, social et politique dans lequel s'inscrivent les acteurs qui les opèrent, mais aussi de leur subjectivité, donc de leur rapport personnel à la préhistoire et aux savoirs qu'elle regroupe.

Au niveau de la conception des programmes par exemple, Caillot (1996) explique que la place de certains types de savoirs scolaires dépend de deux aspects : premièrement, du rapport au monde, au savoir, des chercheurs rattachés aux disciplines scientifiques de référence (il n'est pas le même pour des physiciens ou des chimistes, par exemple) ; deuxièmement, de la valeur et de l'utilité de ces disciplines dans l'économie et la société. On pourrait poser le problème en ces termes pour la préhistoire.

Au niveau des pratiques des enseignants primaires, lorsqu'ils se réfèrent aux savoirs savants, ne pas dire le faux se substitue souvent à la possibilité d'interpréter les faits historiques dans leur complexité (Audigier *et al.*, 1994). Si la préhistoire est une discipline en débat, le sens donné aux savoirs par les enseignants, donc leur rapport aux savoirs sur la préhistoire, a un impact sur leur manière de transposer ces savoirs. Allieu (1995) souligne d'ailleurs le manque de recherches à ce sujet, en histoire particulièrement.

---

7 Par exemple : « Se familiariser avec diverses représentations du temps » et « construire, exploiter les outils de représentation du temps » (DIP, 2007, p.41).

8 Par exemple, le chapitre 1 et ses intentions : « De la naissance de l'univers à l'Homme », où il faut « approcher les grande étapes [de] l'histoire de la Terre », ou « percevoir l'immensité des échelles ». Le chapitre 3, « L'évolution des hominidés », où il faut « faire prendre conscience à l'élève que les différentes familles [d'hominidés] ne sont pas toutes nos ancêtres directs, mais qu'elles ont participé à l'histoire de l'évolution » (Enseignement primaire, Service de l'environnement (1998/2001, pp. 1-2).

## 4 Problématique et questions de recherche

La transposition didactique des savoirs sur la préhistoire par un enseignant est non seulement influencée par les controverses scientifiques, sociales, politiques, religieuses et institutionnelles à ce sujet, mais également par ses propres valeurs, croyances et savoirs par rapport à la préhistoire, c'est-à-dire son rapport aux savoirs sur la préhistoire. Je fais ainsi l'hypothèse que le rapport de l'enseignant aux savoirs sur la préhistoire - ses « inclinations » intrasubjectives pour ces savoirs (Bourdieu, 1972) - conditionne sa pratique d'enseignement et donc sa transposition didactique propre. Voici le point de départ de la recherche empirique et les soubassements d'une méthode.

### 4.1 Analyser des pratiques pédagogiques...

Commencer par l'observation et l'analyse de la seconde phase de transposition didactique de la préhistoire – donc par la pratique réelle de l'enseignant primaire – pour remonter à ce qui la sous-tend, c'est-à-dire son rapport au savoir : voilà l'idée-clé de ma démarche.

Elle s'inscrit dans la tradition des approches du rapport au savoir qui ont besoin de l'étude de l'activité du sujet en situation pour le comprendre (Baudouin & Friedrich, 2001 ; Beillerot, 2000). L'analyse de pratiques permet aussi de déceler les mobilisations identitaires des acteurs à travers leurs gestes professionnels (Barbier, 1996).

### 4.2 ...pour remonter au rapport au savoir

Enseigner la préhistoire, c'est sans doute enseigner une question anthropologiquement « vive » (Legardez & Simoneaux, 2006). L'aspect antédiluvien, controversé, parfois fantasmé de la période étudiée devrait donner à voir la diversité des rapports au savoir des enseignants observés.

Pourquoi l'enseignant enseigne-t-il la préhistoire ? Par obligation ou par goût ? La préhistoire est-elle enseignée en tant que telle, ou comme prétexte pour aborder d'autres savoirs du programme ? Suivant quelles représentations du savoir et de l'apprendre ces choix sont-ils opérés ? De quels rapports épistémiques, identitaires et sociaux au savoir peuvent-ils témoigner ?

En réalité, le rapport de l'enseignant aux savoirs relatifs à la préhistoire est un rapport subjectif de différents types, à des savoirs de différentes natures, qu'il s'agira de découvrir :

1. Il y a différents types de rapports à la préhistoire en tant que réalité sociale, scientifique et culturelle.
2. Il y a différents types de rapports aux programmes scolaires, aux textes du savoir et donc aux savoirs scolaires sur la préhistoire.
3. Il y a différents types de rapports à d'autres savoirs extrascolaires, scientifiques ou autres, qui portent sur la préhistoire.

Il faudra donc trouver une ligne de crête entre deux réductions possibles : 1. ne se concentrer que sur les savoirs spécifiques au domaine de la préhistoire, en oubliant que les pratiques pédagogiques sont aussi, voire d'abord, orientées par le rapport des enseignants à des contraintes génériques (programmes scolaires, moyens d'enseignement, prescriptions, attitudes des élèves, jugements des parents, etc.) ; 2. ne s'attacher qu'à ces derniers facteurs, en occultant la part de variation des pratiques due au rapport de chaque enseignant à la préhistoire, en tant que réalité et objet d'enseignement.

### **4.3 Questions de recherche**

En partant du postulat que la pratique enseignante traduit (ou trahit) le rapport au savoir de l'enseignant, le projet se décline en quatre questions centrales, présentées ici dans un ordre nécessaire, parce que je désire étudier le rapport au savoir des enseignants avant de prétendre mesurer l'influence de ce rapport sur les pratiques observées.

1. Quelles sont les pratiques d'enseignement de la préhistoire chez les enseignants primaires genevois ? Comment l'objet préhistoire est-il traité ? Dans quelles singularités ? Quelle variabilité ?
2. Quel est le rapport des enseignants observés (a) à la préhistoire, en tant que partie de la réalité ; (b) aux savoirs scolaires sur la préhistoire ; (c) aux savoirs extrascolaires qui portent sur la préhistoire ?
3. Quelles seraient les dimensions spécifiques du rapport des enseignants à la préhistoire et aux savoirs qui lui sont relatifs ?
4. Quelles seraient les dimensions du rapport des enseignants aux savoirs sur la préhistoire expliquant certains types de traitements observés ?

## 5 Dispositif de recherche : quatre axes

L'analyse des pratiques d'enseignement de la préhistoire au niveau primaire sera le dispositif de base, combinant trois méthodes qualitatives complémentaires (Blanchard-Laville & Fablet, 1996 ; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002). Une quatrième servira à enrichir le cadre théorique.

1. Des observations filmées (Blanchet, 1987) d'activités d'enseignement de la préhistoire d'enseignants du degré +4. Comment chaque enseignant donne-t-il forme aux savoirs scolaires sur la préhistoire, à travers sa manière de les montrer, de les dire, de les écrire, de les dessiner, de les questionner (Maulini, 2005) ? 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.
2. Une série d'entretiens semi-directifs avec les enseignants filmés (Kaufmann, 1996), pour questionner leur pratique et élargir le questionnement sur leur rapport à la préhistoire, aux savoirs qui lui sont relatifs, à son enseignement et sur l'histoire personnelle de ces rapports (Beillerot *et al.*, 2000).

Sur ces deux premiers axes, je récolterai des données cliniques pour comprendre les liens entre pratiques pédagogiques et rapport au savoir pour un même enseignant. C'est pourquoi, je ne travaillerai d'abord qu'avec trois enseignants du degré +4, à Genève, déjà engagés dans le projet et observés depuis novembre 2009.

3. J'effectuerai aussi des entretiens semi-directifs avec d'autres enseignants non observés et des « bilans de savoir » (Charlot, 1999), afin d'identifier une plus large palette des dimensions épistémiques, identitaires et sociales du rapport aux savoirs des enseignants sur la préhistoire, à Genève.
4. Parallèlement, j'engagerai des démarches documentaires et des entretiens auprès d'acteurs-clé pour récolter des informations sur l'histoire, l'actualité et les problématiques d'enseignement et d'évocation plus générale de la préhistoire à Genève, en Suisse, voire ailleurs dans le monde :
  - Au niveau didactique (phase 1), en interrogeant des concepteurs de curriculums officiels, mais aussi des concepteurs d'activités scientifiques et culturelles sur la préhistoire ou sur des thèmes liés, utilisés par les enseignants.
  - Au niveau scientifique, en repérant ce qui fait débat, les nouvelles découvertes et théories.
  - Au niveau littéraire et médiatique, en comparant les récits écrits ou filmés existant sur la préhistoire (pour l'usage scolaire ou privé).

## **6 Calendrier**

**2009-2010:** récolte des données et transcriptions ; première conceptualisation des pratiques et des rapports au savoir sous-jacents ;

**2010-2011:** sur cette base, récoltes supplémentaires éventuelles et nouvelles transcriptions ; affinement et révision de la première conceptualisation ;

**2011-2012:** formalisation des résultats et de leur interprétation ;

**2012-2013:** rédaction de la thèse ;

**2014 :** soutenance.

## 7 Références bibliographiques

- Allieu, N. (1995). De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In M. Develay (Ed.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.123-162). Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Audigier, F., Crémieux C. & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 11-24.
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, (Ed.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Paris : L'Harmattan.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (Ed.) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C. & Mosconi, N. (Ed.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Ed.), *Formes et formation du rapport au savoir* (pp. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Berdot, P., Blanchard-Laville, C. & Bronner, A. (2000). Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaînes et résonances identitaires. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Ed.), *Formes et formation du rapport au savoir* (pp. 119-150). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. 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.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1964/1985). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Caillot, M. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? In C. Raisky & M. Caillot (Ed.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 19-35). Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. 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 : Fabert.
- Darwin, C. (1859/2008). *L'Origine des espèces : au moyen de la sélection naturelle ou la préservation des races favorisées dans la lutte pour la vie*. Paris : Poche.
- 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.
- Dominicé, P., Josso, M.-C., Müller, R., Pfister, M., Ruedin Equey, F., Stahl-Thuriaux, A. & Türkal, L. (1999). *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, N°87). Genève : Université de Genève.
- Gaudron, G. (1952). Services officiels français et préhistoire (II). Compléments et errata. In *Bulletin de la Société préhistorique française* [Version électronique] (Vol. 49, N°8, pp.353-363). *Persée*, consulté le 28 juin 2009 dans [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/bspf\\_0249-7638\\_1952\\_num\\_49\\_8\\_5077](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/bspf_0249-7638_1952_num_49_8_5077)
- Hatuchel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte/Poche.
- Jourdan, I., (2009). Etude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Ed.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). Bruxelles : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Marcel, J.-F., Orly, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Maulini, O. (2001, septembre). *La communication scolaire : techniques, ruses et institution du questionnement*. Texte présenté au Congrès de la Société suisse de sociologie, Genève.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*. Paris : ESF.
- Maulini, O. & Montandon, C. (Ed.) (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. & Vincent, V. (2009, juin). *Des savoirs intéressants ? Les jugements des étudiant-e-s et leur évolution*. Texte soumis à discussion au symposium « Métier d'étudiant et rapport à une formation professionnalisante à l'enseignement » des rencontres 2009 du Réseau Education & Formation (REF), Nantes.
- Mauss, M. (1985). Les techniques du corps. In *Sociologie et anthropologie* (pp.365-384). Paris : PUF.
- Montandon, C. & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118, 43-52.
- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Ed.), *Formes et formation du rapport au savoir* (pp.59-115). Paris : L'Harmattan.

- Orange, C. (2008a). Epistémologie de l'évolution. In Syndicat des Enseignements du Second degré (SNES) & ADAPT (Ed.). *L'évolution. Théories scientifiques et enseignement (Paris, Actes de la journée SNES, mars 2006 et du colloque SNES, octobre 2007)* [CD-ROM]. Paris : SNES-ADAPT.
- Orange, C. (2008b). Les fonctions épistémologiques de l'évolution dans les programmes français de sciences de la vie et de la Terre. In M. Coquidé & S. Tirad (Ed.), *L'évolution du vivant. Un enseignement à risque* (pp. 35-43). Paris : Vuibert & SNES-ADAPT.
- Perles, C., Stordeur, D., Rigaud, J.-P. & Tixier, J. (2008). Préhistoire. In *Encyclopaedia Universalis* (Corpus 19, pp. 668-681). Paris : Encyclopaedia Universalis.
- 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). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- 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. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. In *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal) (Vol. XXIV, N° 3), pp. 487-514.
- Perrenoud, P. (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (6<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.
- Picq, P. (1999/2002/2005). *Les origines de l'homme. L'odyssée de l'espèce*. Paris : Seuil.
- Préhistoire (s.d.). Consulté le 3 août 2009 dans <http://www.hominides.com/html/prehistoire/prehistoire.php>
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (2009). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Semonsut, P., (s.d.a). *La préhistoire sous le signe de l'ambiguïté*. Consulté le 3 août 2009 dans <http://www.hominides.com/html/prehistoire/prehistoire-perception-representation.php>
- Semonsut, P., (s.d.b). *Préhistoriens réels ou imaginaires de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle*. Consulté le 3 août 2009 dans <http://www.hominides.com/html/prehistoire/prehistoriens-du-20eme-siecle.php>
- Terriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. Thèse de doctorat en Education, Université de Québec.
- Tort, P. (2008). L'effet réversif de l'évolution. In Syndicat des Enseignements du Second degré (SNES) & ADAPT (Ed.). *L'évolution. Théories scientifiques et enseignement (Paris, Actes de la journée SNES, mars 2006 et du colloque SNES, octobre 2007)* [CD-ROM]. Paris : SNES-ADAPT.
- Université de Genève, Faculté des sciences, (2009a). *Formation de base*. Consulté le 4 août 2009 dans <http://www.unige.ch/sciences/Enseignements/Formations/Bachelors.html>
- Université de Genève, Faculté des lettres, (2009b). *Plan d'études Archéologie préhistorique et anthropologie*. Consulté le 4 août 2009 dans <http://www.unige.ch/lettres/etudes/formations/plans/ArcheologiePrehistorique.html>
- Venturini, P. & Albe, V. (2002). Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s).

*Aster*, 35, 165-188.

Venturini, P., Calmettes, B. Amade-Escot, C. & Terrisse, A. (2007). Analyse didactique des pratiques d'enseignement de la physique d'une professeure expérimentée. *Aster*, 45, 211-234.

Venturini, P. & Capiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58.

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

Vincent, V. (2008, septembre). *How does teacher's relationship to knowledge & learning influence his teaching practice ?* Poster présenté à The European Conference on Educational Research (ECER), Göteborg.

## 8 Annexe

Quelques dimensions possibles – et provisoirement identifiées – du rapport au savoir des enseignants. Liste établie sur la base d'une enquête exploratoire menée auprès d'étudiants de 1<sup>e</sup> année de sciences de l'éducation de l'Université de Genève (printemps 2009). Inspirée des « figures mythiques » du rapport au savoir (Beillerot, 2000).

En tant qu'enseignant, mon rapport au savoir peut être :

**- dogmatique VS tolérant**

J'en sais beaucoup, peu ou pas, mon avis est universel et on ne le discute pas VS j'en sais beaucoup, peu ou pas, mais tous les savoirs n'étant pas prouvés, on peut en discuter.

**- orgueilleux VS humble**

J'ai tendance à faire connaître mon savoir, même s'il est minime VS je reste pudique et discret lorsque je sais et je dis franchement lorsque je ne sais pas.

**- opportuniste VS désintéressé**

J'utilise les savoirs selon les circonstances qui m'arrangent VS le savoir est neutre pour moi, il n'éveille pas d'intérêts particuliers.

**- égoïste VS généreux**

Je ne partage pas ce que je sais, c'est à moi VS je transmets, d'autres ont le droit de savoir.

**- dominant VS dominé**

Je manipule les savoirs, ils ne me font pas peur, même si je ne les maîtrise pas, je pose des questions VS les savoirs me dominent, particulièrement ceux qui me sont inconnus, j'en ai peur, je n'ose pas poser des questions.

**- agréable VS désagréable**

Savoir m'est agréable VS savoir m'est désagréable.

**- imitateur VS transgresseur**

Je reçois le savoir, j'imité ceux qui savent VS je vais le chercher.  
Différence entre l'apprenant et l'autodidacte.

**- conformiste VS anticonformiste**

Je ne sais que ce qu'il faut savoir, je n'apprends qu'aux moments qu'on m'offre, selon les normes en cours, le vrai savoir est normalement dans les livres... VS je cherche à savoir ce que je veux comme je veux, quand je veux et où je veux.

**- épanoui VS frustré**

Je me sens satisfait de ce que je sais, cela m'épanouit VS j'ai toujours l'impression d'un manque, que je n'en sais pas assez, pas de la bonne manière, mal.

**- important VS pas important**

Savoir est important pour moi VS savoir n'est pas important pour moi.

**- pragmatique VS théorique**

Les savoirs sont pour moi efficaces pour agir VS ils n'ont pas besoin d'être efficaces pour agir.

**- expérientiel VS encyclopédique**

Pour savoir, il faut vivre, expérimenter les savoirs, en situation VS lire, voir, écouter, apprendre par coeur les savoirs suffit.

**- rigoureux VS laxiste**

Je dis la vérité de ce que je sais sur les savoirs y compris sur leurs aspects controversés VS je n'accorde que peu d'importance à l'état des savoirs que j'enseigne.