

« Faire mon métier... ? »

Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école

Séminaire de recherche 2014-2016 du laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Le premier mardi de chaque mois, de 17h30 à 19h30, Uni Mail - Information, contact, inscription :

<http://www.unige.ch/fapse/life/> & life@unige.ch

Mémo 4, 26 février 2015

Rédaction : Roberta Smania Marques relue par Andreea Capitanescu Benetti

Le métier de l'enseignant et l'expérience de l'élève en situation scolaire

La victoire et l'échec dans l'arène publique de la classe

Dans la correction de la dictée exposée aux yeux de tous, M.Hirschi fait-il ou non son métier ? La question nous divise. Certains d'entre nous s'indignent face à cette situation, par empathie avec le vécu des élèves. La situation scolaire peut être vécue comme insoutenable, même violente symboliquement, pour l'élève en difficulté surtout, et peu formatrice dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe. Pour d'autres, cette situation est une situation ordinaire de l'enseignement. Il y a toujours des élèves qui sont déçus par leurs évaluations, des élèves qui sont blessés dans leur estime de soi, des élèves qui pleurent face aux exigences scolaires qu'ils n'arrivent pas à surmonter.

Dans la situation précise du « Tableau Noir », la correction se fait individuellement au milieu de tous les élèves, de tous les pairs, ces derniers étant des spectateurs et des observateurs des réflexions de l'enseignant, de sa validation, de ses faits et gestes. Comment réagissent les enfants face à cette situation de contrôle « public » de la dictée ?

- D'un côté, il y a l'élève qui a vécu ce moment stressant plein d'anxiété, mais dont l'issue est la victoire : c'est l'élève qui sait ; c'est l'élève qui réussit ; c'est l'élève qui est validée positivement par son maître et par ses pairs. Elle est soutenue par ses pairs. Cependant, dans la séquence, nous n'avons aucune connaissance pour savoir si cette élève-là a appris les mots afin de réussir la dictée.
- De l'autre côté, il y a l'élève qui a beaucoup de difficultés en orthographe et qui finit par pleurer. Cette élève-là vit l'échec. Bien que l'enseignant la rassure en disant que « ce n'est pas grave ».

En quoi cette situation de la correction de la dictée dans les conditions présentes est-elle insoutenable ? Est-elle insoutenable pour tous les élèves ou plus particulièrement pour l'élève en difficulté ?

Que vivent ces enfants face au travail scolaire sous le jugement du maître, mais également dans le jugement des pairs ?

L'anxiété, l'angoisse, l'attente, la joie, la réussite, la fierté, l'échec, la déception, l'estime de soi-même dans tous ses états, les pleurs, l'humiliation sont au programme de l'expérience scolaire. L'enseignant est aux prises avec les émotions des enfants face au travail scolaire, chaque élève faisant son expérience singulière face au travail.

Par cette mise en situation, les élèves apprendraient-ils comment chacun se situe par rapport aux exigences de l'orthographe, aux exigences du maître et également dans les yeux des pairs, dans l'échelle de classement de la classe ?

No pain, no gain !

Notre sensibilité face aux pleurs à l'école nous divise également. L'élève en difficulté craque face à la somme des « erreurs orthographiques », « des fautes d'orthographe » : la distinction reste à faire sachant que l'erreur est un outil essentiel qui peut piloter l'enseignement ; l'erreur un passage obligé à ne pas éviter. Faut-il nécessairement pleurer pour apprendre ? Par ces pleurs, qu'apprennent les élèves, ceux qui ont pleuré ou non ? Qu'est-ce qu'apprend cette élève en difficulté ? À s'endurcir aux pleurs car à l'école les pleurs n'ont pas leur place ? À détester l'orthographe ou à développer un rapport difficile à la langue écrite et à jamais ? Ou au contraire à aimer l'orthographe ?

Apprennent-ils ce qu'est la sensation d'être exclu de la classe lorsqu'on a autant « de fautes dans son cahier » ? Et surtout ce que c'est que d'être exclu de ceux qui savent ? Cette élève qui pleure serait-elle particulièrement sensible et ne supporterait-elle pas l'échec ? Faudrait-il qu'elle assume mieux la situation, son échec, sa défaite ? Qu'elle prenne sur soi ? Se contienne ? Faudrait-il s'endurcir par et dans l'acte d'apprendre, apprendre à être moins sensible ?

Et les autres élèves qui « réussissent » : apprennent-ils la pitié, la compassion envers le collègue qui est en difficulté ou/et une meilleure estime de soi-même ?

Quelle est la place de l'enseignement de l'orthographe face à la place du jugement de sa place d'élève, d'individu par rapport aux exigences, par rapport au groupe classe ?

Est-ce qu'il y a apprentissage sans risque de faire des « fautes » ou « faire des erreurs » ? Sans risque de défaite, sans risque de déception, sans risque d'échec ? Faut-il apprendre à vivre des échecs à l'école pour grandir ?

Les situations d'enseignement qui confrontent à une certaine violence sont-elles formatrices ? Productrices de savoirs, et de quels savoirs ? Dans cette situation perçue par certains d'entre nous comme humiliante, M. Hirschi fait-il ou non son métier ? En même temps, il doit valider les réponses justes ou fausses, il impose une certaine autorité par les savoirs scolaires. Mais comment est-ce qu'il formalise les savoirs scolaires ?

Est-ce que l'école doit, *via* les pratiques de l'enseignant, « exposer les difficultés des élèves face aux apprentissages scolaires » ? Faut-il les cacher ou comment les mutualiser ?

« Est-il possible d'avoir une école sans bagarre ? »

Les élèves se bousculent, se battent à la récré. Comment se régule cette situation ?

Durant la récré, l'élève qui a été en difficulté à la dictée défend son amie face à l'attaque de l'élève « victorieuse » à la dictée : s'agit-il d'un subtil règlement de comptes entre les élèves ?

Où sont les adultes pendant la récré ? Ne régulent-ils pas de front les bagarres à la récré ? Est-ce qu'ils attribuent l'entière responsabilité de la régulation aux élèves ?

L'enseignant régule à froid dans la salle de classe, en différé de la bagarre. Est-ce possible d'avoir une école sans bagarre ?

Comment prendre en compte la « bagarre », inhérente à la vie de l'école, pour en faire un objet de formation et de développement des élèves ? En quoi les enseignants sont-ils dans la prévention de la bagarre, mais tout autant dans la formation des élèves à partir du vécu dans le cours réel des événements de la classe ? S'il y a à apprendre quelque chose de cet incident critique, de cette bagarre, quels sont les savoirs qui seraient visés ?

S'agit-il là d'une bonne école qui remplit sa mission formatrice ? M. Hirschi fait-il ou non son travail ?

Pardonner et demander pardon

Quels sont les savoirs visés dans la situation « post-bagarre » dans la classe ? Comme l'éducation religieuse est au programme scolaire du canton de Neuchâtel, il y a peut-être des principes qui font partie de l'éducation religieuse chrétienne – que l'enseignant veut faire passer dans son discours. Comment fait-il passer le message ? Le didactise-t-il ? Quels sont les savoirs formalisés ?

Est-ce qu'il s'en distance pour en faire une éducation « du fait religieux » ? Qu'est-ce que prier dans diverses cultures ? Selon différentes religions ? Peut-on prier pour le bingo ? Beaucoup le font ! Nous observons que l'enseignant est plutôt dans une dynamique de « donner les réponses » et non pas « susciter le questionnement »

chez les élèves". Demander pardon, comment peut-on le faire ? Comment hommes et femmes se demandent-ils pardon à travers des sociétés et usages différents ? S'agit-il là d'une situation idéale d'instruction civique ?

Le maître utilise beaucoup de mots et de concepts que les élèves ne comprennent pas bien, où il présuppose qu'ils savent déjà (ce que c'est prier par exemple et pourquoi prier). On le constate pour "prier, pardonner", "se mettre en ordre avec soi-même", "des sauriens", "spiritualité". Comment l'enseignant formalise-t-il ces savoirs-là ? Il ne les problématise pas avec les élèves. Tout reste dans l'informel de la discussion.

La gestion du problème de ce conflit ne se gère pas par une problématisation collective mais par le pardon, par le dogme et cela peut ressembler à du catéchisme. M. Hirschi tente de jouer sur plusieurs plans, car il fait des liens implicites au cours de catéchisme, éventuellement au vivre ensemble dans sa pédagogie "perlée" sans expliciter et formaliser les savoirs.

Comment intervenons-nous dans les situations de la vie scolaire ? Comment formalisons-nous les savoirs à partir des événements de l'école ?

*

Annexe :

Quelles pratiques pour « faire quelle dictée » dans les classes ? Quelques pratiques rapportées par des étudiants en formation d'enseignants (groupe de base EAT1 de Andreea Capitanescu Benetti, 2012)

La dictée réfléchi par Marine Chamoux

L'enseignante distribue à chaque élève un "guide d'orthographe": c'est une feuille sur laquelle se trouve tous les points que les élèves doivent vérifier au cours de la dictée (accords du sujet avec le verbe, les majuscules, l'orthographe des mots difficiles, les homophones...). Dans la case à côté de ces "points à vérifier" se trouve des codes (ex: souligner en rouge l'accord sujet-verbe, mettre une croix sous les mots dont les élèves ne sont pas sûrs de l'orthographe).

Ils ont donc ce guide à leur côté pendant la dictée.

L'enseignante dicte la dictée une première fois. La dictée est généralement courte. A la fin, les élèves doivent laisser des traces sur leur texte : mettre une croix, entourer, souligner, surligner (pour repérer dans leur dictée toutes les choses auxquelles il faut faire attention, en suivant le guide d'orthographe). Ensuite, ils peuvent s'aider de leurs outils de référence (tableau de conjugaison, dictionnaire...) pour essayer de corriger leurs fautes. Après cela, les élèves discutent ensemble de ce qu'ils ont pu repérer dans le texte et corrige en collectif avec l'enseignante. L'enseignante vérifie que les élèves aient souligné les bonnes choses.

Suite à cela, les élèves doivent "s'auto-évaluer". A la fin de toutes ces étapes, l'enseignante récupère les copies, corrige les dernières fautes et donne une note.

La dictée à niveaux par De Carvalho Lemos Stéphanie

En début d'année, l'enseignante commence par faire passer une dictée générale, la même pour tous les élèves. Elle procède ensuite à la correction de chaque dictée. Cette base lui permettra d'attribuer un niveau à chacun. Elle établit également un barème qui restera le même tout au long de l'année. Ce barème est distribué à chaque élève et collé dans le cahier de dictée. En fonction du nombre de faute correspond telle note et en fonction de cette note, l'élève change de niveau: soit il monte d'un niveau, soit il descend, soit le niveau reste inchangé. Exemple: pour la note 3,5 et pour le 4: le niveau reste inchangé. Pour les notes en 4 et 6, le niveau monte et pour les notes entre 3,5 et 1, le niveau baisse.

Une fiche de correction est également à coller dans le cahier. Elle décrit la procédure à suivre pour la correction de chaque erreur. Il y a un tableau avec les trois types d'erreur possibles: syntaxe (bleu), orthographe (rouge) et accord (vert). En fonction du mot erroné, il sera souligné en bleu, rouge ou vert. En regardant sa fiche, l'élève saura comment il doit procéder pour sa correction. Exemple: bleu, l'élève cherche dans son mémento / rouge, il cherche dans un dictionnaire / vert, il prend sa brochure de conjugaison.

La première dictée est donc vue en classe, analysée, expliquée puis préparée à la maison par les élèves. Elle sera évaluée deux semaines plus tard. « Le jour J », chacun prend son cahier et sa plume: la dictée peut commencer. L'enseignante commence à dicter et après la moitié de la première phrase (ou la première phase entière), elle

dit: « fin du niveau 1 ». Les élèves qui correspondent au niveau 1 peuvent donc s'arrêter et la dictée continue avec les autres. Puis à la fin de la deuxième phrase (environ): « fin du niveau 2 » et ainsi de suite jusqu'au dernier niveau.

Les cahiers sont ensuite relevés puis corrigés par l'enseignante. Pour chaque dictée, l'enseignante commence par corriger les fautes avec les trois stylos correspondant aux trois différents types d'erreur. Elle compte ensuite le total des fautes et se réfère au barème pour attribuer la note correspondante. Par rapport à cette note, elle retourne sur le barème et regarde si l'élève doit monter d'un niveau, descendre ou rester au même.

EX: un élève est au niveau 4. Aujourd'hui, à « fin du niveau 4 », il s'est arrêté d'écrire. En fonction de son nombre de fautes, l'enseignante se réfère au barème et voit qu'il obtient la note de 5. Toujours en regardant le barème, elle sait qu'un 5 signifie que l'élève monte d'un niveau. L'élève a donc progressé: il passe du niveau 4 (celui obtenu à l'ancienne dictée) au niveau 5. Lors de la prochaine dictée, l'élève s'arrêtera à « fin du niveau 5 ».

Les dictées sont ensuite rendues aux élèves. Ils découvrent ainsi leur nouveau niveau et leur note. Chaque élève va maintenant procéder à la correction de sa dictée de manière individuelle. Tous s'appliquent car ils espèrent pouvoir améliorer leur note. Ils commencent par regarder le type d'erreur qu'ils ont fait et regardent leur fiche de correction. Ils savent que pour une faute rouge il faut chercher dans le dictionnaire et qu'une telle faute implique de le recopier tant de fois avec le déterminant si il s'agit d'un nom, etc.

Une fois la correction terminée, ils rendent le cahier à l'enseignante. Elle procède à « la correction de leur correction ». Elle regarde le nombre de corrections qui a été correctement effectué et en fonction du nombre de corrections justes, elle montera la note ou non.

En début d'année, il n'y a que très peu de niveau et en fonction de la progression des élèves, certains atteindront peut-être le niveau 16 en fin d'année. Cette époque où l'on faisait 20 fautes ou plus à la dictée est révolue. Avec cette méthode de dictée à niveaux, chaque élève écrit une dictée qui correspond à ses capacités, même si cela n'exclut pas de mauvais résultats de temps à autres. Ce procédé peut sembler quelque peu fastidieux. L'enseignante m'a avoué que c'est un long processus, mais qu'au final, les élèves en ressortent gagnants et chacun peut ainsi progresser à son rythme. Elle veut que la dictée ait un apport bénéfique pour l'élève et qu'elle ne consiste pas uniquement en des séries d'appris par cœur et de recopiage qui selon elle ne servent à rien !

La dictée sans faute et la course aux invariables, Chloé Bellardant

La dictée sans faute est une méthode qui consiste à afficher un extrait de texte, imprimé en plusieurs exemplaires et agrandi, à différents endroits de l'espace de travail (ici une classe atelier avec de grandes tables permettant une meilleure circulation des élèves). Les élèves doivent se déplacer pour lire, puis mémoriser le texte et le recopier sur leur cahier de dictée. Chaque élève progresse à son rythme, certains ont besoin de retourner souvent au texte de référence, d'autres le mémorisent plus facilement, l'essentiel étant qu'ils développent des stratégies de mémorisation pour le recopier correctement. L'enseignante indique ensuite à chaque élève dans la marge de son cahier le nombre de fautes par lignes, sans souligner les mots concernés, pour que l'élève puisse analyser sa production et apprenne à contrôler son propre travail. Il s'agit pour l'élève d'analyser les difficultés potentielles posées par chaque mot et d'identifier la source probable de l'erreur (fautes d'accord, terminaisons, ponctuation, double-consonnes, lettres muettes etc.) de manière à ne pas devoir faire trop d'aller-retour entre le texte de référence et son travail. Le fait de ne pas avoir le texte sous les yeux incite l'élève à réfléchir aux notions qui sont en jeu dans la maîtrise de l'orthographe dans le but de lui permettre, à terme, de s'auto-contrôler. Par ailleurs, le dispositif est perçu comme un jeu par les élèves, ce qui les motive d'autant plus à travailler.

La course aux invariables est une autre manière de travailler l'orthographe qui repose sur un dispositif assez proche. A la gym, elle regroupe les élèves par groupe de 3 ou 4 et dispose des listes de mots invariables (les termes qui ne s'accordent pas, tels que « jamais », « maintenant », « alors », « néanmoins » etc.) à l'extrémité de la salle. Chaque élève à son tour doit courir jusqu'à la liste, mémoriser le mot, et revenir l'écrire le plus rapidement possible sur la fiche du groupe, tandis que les autres membres contrôlent si le mot est écrit correctement. Après une dizaine de minute, l'enseignante reprend les fiches et compte un point par mot juste et l'équipe qui en a écrit le plus a gagné. Ce dispositif permet de travailler la mémorisation de listes de vocabulaire sous forme de jeu, en même temps que l'échauffement pour la gym, ce qui motive les élèves à écrire sans faute, puisqu'ils veulent tous être dans l'équipe gagnante.

« Faire mon métier... ? »

Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école

Séminaire de recherche 2014-2016 du laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Le premier mardi de chaque mois, de 17h30 à 19h30, Uni Mail - Information, contact, inscription :

<http://www.unige.ch/fapse/life/> & life@unige.ch

Mémo non numéroté, février 2015

Rédaction : Manuel Perrenoud

« On peut le manger ? » (question empirique, théorique, ou pragmatique ?...)

Parmi les critères de jugement suspendus durant notre dernière séance (3 février) et transcrits par Olivier¹, j'en retiens un, à l'abord de ce bref mémo : « l'enseignant fait le lien entre la vie de la classe et les savoirs formels ». Fait ou plutôt : ne fait pas, en l'occurrence.

Une scène de 30 secondes est à l'origine de ce mémo-là, qui n'aurait pas lieu d'être sans nos échanges antérieurs durant le séminaire, et en particulier autour de la scène de « la morale » qui est à l'origine du critère cité ci-dessus.

Le premier point est donc un soupçon renouvelé de cet ordre – l'enseignant ne fait pas dans ce cas le *lien* avec les savoirs formels - prenant appui sur une nouvelle scène isolée : *Hirschi cueille des plantes*, croisée avec une autre : *Hirschi mange un œuf*.

La séquence commence avant cette première scène, où l'on voit les élèves dans un bois en train de consulter des livres et de comparer, ce qu'ils trouvent dans le bois avec ce qui se trouve dans les livres, et réciproquement. On pourrait s'attendre – au vu des livres présents dans la forêt - à une articulation systématique entre découvertes empiriques et savoirs formels. Ma thèse ici est que cette articulation n'est que partielle, et que nous surprenons Hirschi en train de saisir à la volée une occasion d'enjoindre ses élèves à la prudence ; on pourrait d'ailleurs nommer *savoirs prudents*, le type de savoir effectivement proposé par Hirschi dans cette scène, en ajoutant que le trajet va ici directement de l'empirique au prudentiel, sans autrement dit passer par, ou mieux, en passant *par-dessus* le savoir formel – comme « transparent² ».

- 1^{er} temps : Hirschi invite ses élèves à chercher une « feuille spéciale » (de l'ail des ours³), et à la faire reconnaître à son « odeur particulière ». Il s'apprête, une fois celle-ci identifiée, nommée, cueillie et apportée par une élève (Noémie, la plus rapide...), à commenter la trouvaille en évoquant d'abord « qu'il y en a du faux ».

¹ Extrait des notes d'OM, que je numérote sans souci de priorité bien sûr : « Ce qui fait que M. Hirschi fait (ou non) son métier : l'enseignant 1. laisse les élèves se battre et régler leurs conflits (bagarre et insultes) ; 2. veut pacifier les conflits plutôt que rendre la justice ("fofolle") ; 3. normalise la pratique sociale de la prière (demande de pardon, pas de chance) ; 4. utilise des mots complexes sans forcément les expliquer (spiritualité, saurien, etc.) ; 5. fait le lien entre la vie de la classe et les savoirs formels (rinencéphale) ; 6. expose les difficultés d'apprentissage des élèves (dictée et pleurs) » .

² Margolinas, C. & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex, J. Crinon. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. pp.19-32. Rennes : PUR.

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Allium_ursinum

- 2^{ème} temps : Une question d'un-e élève interrompt et relance la distinction entre le prétendu vrai et/ou faux ail des ours, sous l'angle de sa comestibilité : l'un peut être mangé, l'autre non.
- 3^{ème} temps : Conclusion : il faut *faire attention* avec les plantes, et donc *toujours être sûr* de ce que l'on cueille.

*

Une rapide consultation de wikipedia semble confirmer que Hirschi *sait* que l'odeur « alliagée » de la plante est un critère important, non seulement pour identifier la plante, mais aussi (et peut-être surtout) pour la distinguer d'autres avec laquelle elle peut être confondue, au risque d'une confusion mortelle sait-il aussi au vu de son propos.

À prendre wikipedia au mot, il est faux de dire qu'il y (en) a du faux et du vrai « ail des ours ». Il y a de l'ail des ours et d'autres feuilles qui ressemblent aux siennes.

À la question de savoir si « on peut le manger », Hirschi répond curieusement en passant de l'odorat au goût : à le suivre il faudrait goûter d'abord pour distinguer ensuite (une stratégie pour le moins risquée).

Si je corrige Hirschi (puisque c'est le jeu) :

1. la question n'est donc pas de distinguer entre le vrai et le faux, mais d'identifier ce qui en est et ce qui n'en est pas ; avec un critère d'appartenance ou d'inclusion (réciproquement d'exclusion) qui n'est donc pas « avoir le goût d'ail des ours », mais avoir l'odeur de l'ail – une « odeur alliagée ».
2. un critère supplémentaire précise une propriété de chacune des deux classes de feuilles : la comestibilité ; les feuilles qui ont une odeur alliagée sont comestibles, celles qui ne l'ont pas ne le sont pas. Autrement dit une classe est *toxique*, l'autre inoffensive – et éventuellement même bénéfique.

Ce qui est en jeu dans cette scène n'est pas *de la vérité* opposé à *de la fausseté* (du vrai et du faux), mais *deux savoirs vrais* : a) les feuilles qu'on appelle « ail des ours » (parce qu'elles ont une odeur alliagée, et parce que les ours en mangent au sortir de leur hibernation...) *sont* comestibles ; b) d'autres feuilles diverses qui lui ressemblent – mais n'ont pas d'odeur alliagée ! et n'ont pas la même consistance au toucher - *ne sont pas* comestibles.

Introduire la comestibilité d'une feuille (ou de quoi que ce soit) n'est pas la même chose que dire « peut être mangé ou pas ». La *comestibilité* est un concept (théorique) : qualité de ce qui est comestible ; *pouvoir ou non être mangé* est un autre concept (praxique) : modalité relative à une recommandation d'usage... plus ou moins impérative.

Nous y voilà : il convient donc bien de *faire attention* (recommandation praxique), c'est à dire de toujours *être sûr* (connaissance théorique) non pas tant - dit en passant - de ce que l'on cueille, que de ce que l'on cueille *avec une intention* (description phénoménologique) de l'ingérer...

Ainsi une charge réside dans un flagrant délit d'imprécision, qui se solde par une recommandation certes fondamentale mais presque strictement injonctive. À quoi et pourquoi *faut-il* exactement faire attention quand on cueille des plantes pour les manger ? À leur goût ou à leur odeur qui les rendent plus ou moins mangeables ? Parce que c'est « mauvais » – désagréable à manger ou dangereux à ingérer ?

Ce que les élèves pourraient apprendre serait :

- que des feuilles peuvent être distinguées *empiriquement* d'autres feuilles, par exemple à l'odeur, éventuellement au goût (même si dans ce cas les critères ne sont pas équivalents) mais pourquoi pas au toucher ou à l'apparence de celles-ci ?
- qu'il faut *prudentiellement* faire attention à ce que l'on cueille et (implicitement) à ce que l'on ingère.

Deux savoirs empiriques : il y a des feuilles qui se ressemblent – on peut les comparer pour les distinguer. Un savoir prudentiel : il faut faire attention à ce que l'on cueille - si on veut le manger. Tous tronqués.

Ma question est double :

- premièrement, de quel type est ce « savoir » intermédiaire : *être toujours sûr* (de ce que l'on cueille etc...) ?
- deuxièmement, qu'y a-t-il dans les premiers savoirs qui conduit au dernier ?

Apprendre qu'on *peut* et même qu'on *doit* distinguer des feuilles d'autres feuilles, est-ce apprendre à distinguer ? Autrement, dit avec le Plan d'études romand : apprendre à identifier « quelques facteurs (variables) influençant un phénomène observé ou expérimenté » (MSN 17) ? Sans parler de la « formulation d'hypothèses... »...

On l'aura compris, mais question centrale, et le fond de ma charge contre Hirshi est : Comment apprendre à distinguer, *a fortiori* l'enseigner, sans conceptualiser la distinction ?

À défaut des instincts qui protègent certains animaux (du danger) de certaines plantes, nos capacités de conceptualisation s'avèrent, en l'occurrence, simplement vitales...

(À moins de pousser l'empirisme plus loin, de comparer vraiment deux feuilles, et de chercher *par les sens* à éprouver nos instincts animaux...)

En guise d'épilogue : est-ce « malsain » de manger un œuf confit dans du vinaigre ? À en croire la seconde scène sur laquelle je m'appuie (qui précède la première dans le film), la réponse est non. Hirschi paye de son corps le prix de la démonstration : *on peut* le manger, *on ne doit donc pas* faire attention – du moins pas de la même manière qu'avec certaines plantes...

Mais *pourquoi* certaines substances sont-elles *intrinsèquement* dangereuses « pour le corps » (MSN17) et non d'autres ?

Et d'ailleurs, le vinaigre s'est-il « évaporé » et/ou a-t-il été « absorbé » dans le processus de *confiserie* de l'œuf ? (voir critère no 4, note 1).

Annexe
PER – MSN 17⁴

1 :



RISQUES ET PRÉVENTION

Liens :

SHS 11 – Relation Homme-espace;

CM 11 – Condition physique et santé

FG 12 – Santé et bien-être

PROGRESSION DES APPRENTISSAGES (1re – 2e années)

- Identification de ce qui peut être dangereux pour le corps dans différentes situations, lors de sorties ou d'événements liés à la vie de la classe.
- Formulation d'une hypothèse sur ce qui peut être dangereux pour son corps dans une situation nouvelle donnée par l'enseignant et proposition d'un comportement adapté.

ATTENTES FONDAMENTALES

- Respecte les règles de sécurité dans des situations données.

INDICATIONS PÉDAGOGIQUES

- Cette composante est à travailler en lien avec les autres (besoins vitaux, risques liés aux 5 sens, risques liés au reste du corps, chute, brûlure, accident de la route, baie et produit toxique, malnutrition,...)

⁴ http://www.plandetudes.ch/web/guest/MSN_17/

Annexe 2 :
Tableau Noir : Le faux et le vrai...
Verbatim

[1 : 21' : 39"]

H : Non, ici il y a une feuille spéciale, dans le sous-bois...
Qui a une odeur particulière.

H : Essayez voir d'aller chercher... Ici !

H : Essayez voir.



N : L'ail des ours !

H : Ah... Noémie a trouvé !

H : Noémie a déjà trouvé !

H : Montre-voir.



H : Y en a du faux ail, hein...

H : Et puis, c'est une plante...

E : Eh, monsieur, on peut manger ?

H : Celle qui a vraiment le goût de l'ail des ours on peut le manger, mais il y en a une autre vous pouvez pas manger.
Donc faites attention avec les plantes, faut être toujours sûr de ce que vous cueillez.



...

H : vous voulez venir regarder ici , dans le sous-bois.

[1 : 22' : 10"]

Annexe 3 :
Tableau Noir : Qui mange un œuf...
Verbatim

[1: 05': 20"]

H : et puis au niveau du toucher ?

E : il est....

H : il est...

E : il est rugeux, voilà. Sentez les rugosités.

Il doit être assez délicat à mon avis hein...

...

H : ça sent quoi ?

E : whahh... l'œuf pourris !!

H : Ah ah ah , c'est l'horreur... terrible ce qui s'est passé...

(scène suivante – un autre œuf : dans du vinaigre)

H : Le vinaigre c'est évaporé, et puis il a été absorbé.

E : On pourrait le manger ?

H : Alors, réfléchissons un peu.

E : Euh... oui... non... oui.

H : Est-ce que un œuf comme ça : confit dans vinaigre, est-ce qu'il serait malsain ? A votre avis ?

E : beurgg... haiiii....

(Grimaces & rires ;-)

[1: 05': 46"]

