

APPRENDRE MALGRÉ LES DIFFÉRENCES

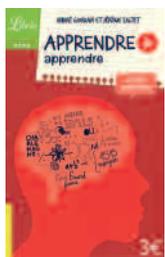
HENRIETTE COCHARD, DELPHINE ROD
BIBLIOTHÉCAIRES À LA HEP VAUD
GIANNELLIE KIESSE (APPRENTIE AID)

Les bibliothécaires de la HEP Vaud ont sélectionné pour vous cinq ouvrages autour du thème phare de cette édition de *Prismes*.



Buscaglia, C. & Sanchez, L. (2004). *Réussir sa classe tous les jours... ou presque!* Toulouse: Cépaduès.

Cet ouvrage a beaucoup de succès auprès des étudiants car il répond à la plupart des questions que les enseignants se posent. Outre la gestion et l'organisation de la classe, plusieurs chapitres sont spécialement consacrés à l'aide aux enfants en difficulté. Des exemples de fiches individuelles de suivi de l'élève, des méthodes de travail en groupe et des démarches personnalisées donnent des outils pour accompagner la pratique enseignante. Cote 37.12.11 BUS



Giordan, A. & Saltet, J. (2011). *Apprendre à apprendre*. Paris: Libro.

Pour remédier aux difficultés scolaires, il faut apprendre à apprendre. Apprendre, ce n'est pas écouter, mémoriser et répéter en levant les yeux

au ciel. C'est un processus mental et affectif complexe. Vous découvrirez des astuces, des conseils pratiques et des exemples concrets grâce à ce petit livre étonnant. Cote 001.8 GIO



Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal: Chenelière Education.

Ce livre n'est pas seulement un plaidoyer pour le droit à la différence, mais également un véritable outil pédagogique avec des exemples concrets et des pistes à suivre au quotidien dans une classe. L'enseignant qui fait le choix d'intégrer la différenciation pédagogique à son projet de vie professionnelle peut ainsi s'y référer de manière très précise. La connaissance des élèves, la culture de la différence et la responsabilisation sont des exemples de liens à tisser et à développer. Cote 37.12.6 CAR

Maillard-Brahier, B. (2009). *Age et difficultés scolaires: analyse de discours de cinq enseignantes de CYP1*. Mémoire professionnel, Lausanne, Haute Ecole pédagogique.

Ce mémoire traite du parcours scolaire de très jeunes enfants et des interrogations de professionnels face à ces élèves. L'auteure s'entretient avec cinq enseignantes de CYP1 en axant son

questionnaire sur les enfants nés entre le 1er mai et le 31 août de l'année civile. Elle étudie les réponses afin d'évaluer l'incidence de l'âge d'un élève sur ses éventuelles difficultés en classe. Ce travail de diplôme débouche sur des réflexions pédagogiques qui replacent l'enfant dans un contexte objectif de prise en charge scolaire et non pas dans un contexte trop subjectif lié à son âge. Cote FIMP 2009/204



Troyon, P. & Rosetto, J. (2007). *Quelle classe, ma classe!* [DVD]. [S.l.]: Striana.

Ce film composé d'un documentaire et de cinq courts métrages aborde l'école sous un angle différent d'un contexte habituel.

Joseph Rosetto, principal dans un collège de la banlieue parisienne, imagine une école de l'expérience pour que chaque enfant trouve sa place au sein de l'institution. Pour son projet, face au manque de repères de ses élèves, il recourt à la pédagogie différenciée, notamment en développant les connaissances des enfants, leur curiosité et leur pouvoir de créativité.

En complément du film réalisé par Philippe Troyon, Joseph Rosetto nous propose également un témoignage écrit intitulé *Jusqu'aux rives du monde*. Cote 37 (087) QUE

ÉVÉNEMENTS, ÉCHANGES SCIENTIFIQUES, PUBLICATIONS

BARBARA FOURNIER

LA COHEP A FÊTÉ SES 10 ANS À LA HEP VAUD

Le mercredi 13 juin, la COHEP (la Conférence suisse des rectrices et recteurs des HEP) fêtait son jubilé dans nos murs. L'occasion de retracer le chemin parcouru mais aussi d'avancer ensemble vers de nouveaux défis.

Ouvrant les festivités, le recteur de la HEP Vaud, Guillaume Vanhulst, a d'entrée de jeu souligné à quel point la formation académique des enseignants demeure au centre de l'actualité, entrée dans l'adolescence mais toujours remise en cause par celles et ceux qui peinent encore à en comprendre la nécessité. Dans ce contexte, l'autonomisation des institutions pédagogiques est un facteur important de légitimité et s'inscrit dans un projet politique à visée sociétale. «L'avenir, a dit le recteur, repose sur la conviction partagée que la connaissance ne peut être d'un groupe social, que l'éducation est donc fondamentale non seulement au bien individuel qu'au bien commun. C'est à cette fin que se sont attachées, consciemment ou non, les HEP, quelles que soient leurs différences de taille ou d'attache institutionnelle».

Hans Ambühl, secrétaire général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction

publique (CDIP), a rebondi sur le thème de la tertiarisation en rappelant qu'elle s'était opérée en dépit des résistances politiques et que la coordination s'était construite en s'appuyant sur les bases légales éditées par la CDIP. Le Secrétaire général a salué l'irréversibilité de la construction de ce projet commun d'éducation dont le premier but est l'amélioration de la pratique des métiers de l'enseignement.

Pour sa part, le professeur Lucien Criblez, de l'Université de Zurich, a tiré un bilan des forces et des faiblesses de cette patiente construction de dix années et a notamment préconisé pour la COHEP de demain, un pilotage souple, une présidence et un secrétariat général forts, ainsi qu'une démarche engagée et des partenaires influents.

La conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon, pour sa part, a tenu à répéter un message qui lui tient à

cœur, soit l'impérieuse nécessité d'expliquer encore et encore pourquoi il est important de former les enseignants, puisque cette évidence continue encore régulièrement d'être contestée. Elle a insisté sur le fait qu'il faut se garder de tout retour en arrière, qui mettrait en péril la reconnaissance des diplômes sur l'ensemble du territoire helvétique. «Nouveaux chemins, nouveaux publics, a concédé la conseillère d'Etat, mais il faut garantir la qualité. Je sais que je ne ferai pas plaisir à tout le monde, mais je souhaite que tous les enseignants soient formés au plus haut niveau. Cette idée mettra peut-être du temps à s'implanter mais j'y reviendrai sans me lasser jusqu'à ce qu'elle entre dans les esprits», a noté Anne-Catherine Lyon en adressant un sourire complice à l'assemblée.

L'avenir de la COHEP devrait se dessiner maintenant dans une conférence unique qui rassemblera tous les acteurs de la formation supérieure en Suisse, EPF, Universités, HES et HEP. Plusieurs participants ont d'ailleurs souligné l'importance de ce regroupement en raison des objectifs communs que poursuivent toutes les institutions supérieures de formation, quelles que soient leurs particularités.

RENTREE 2012: 765 NOUVEAUX ÉTUDIANTS DANS LES FORMATIONS DE BASE

Le 19 septembre, les nouveaux étudiants ont pris leurs quartiers à la HEP Vaud. Première prise de contact à l'Aula des Cèdres où les attendait le Comité de direction in corpore.

Au cours d'un moment d'accueil, le recteur Guillaume Vanhulst a rappelé la complexité du métier d'enseignant à celles et ceux qui entrent à la HEP pour se former à l'exercer. Le directeur de la formation, Cyril Petitpierre, a souligné l'importance de la qualité d'une formation de niveau tertiaire qui ne distille pas de recette, mais qui offre un bagage permettant de répondre aux multiples défis de l'enseignement. Le directeur de l'administration, Luc Macherel, a pour sa part présenté ces «coulisses» de la hep que sont les différentes unités dédiées au bon fonctionnement de l'institution.

Ouvrir l'œil sur les possibilités de mobilité dès l'entrée à la HEP! Le président sortant des étudiants, Roch Lehmann, a invité ses pairs à participer aux activités organisées par le Comité qui mettent beaucoup de joie et de convivialité dans la vie étudiante de la. Le dernier mot est revenu à Carla Gutmann-Mastelli, responsable de la mobilité in and out, qui a recommandé aux nouveaux étudiants d'ouvrir l'œil, dès leur arrivée, sur les possibilités de réaliser une partie de leur cursus hors HEP, occasion rêvée de se plonger dans des langues, cultures et horizons autres.

La rentrée 2012 en chiffres

Nouveaux étudiants	765
Préscolaire et primaire	231
Secondaire I	211
Secondaire II	173
Pédagogie spécialisée	113
Master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE)	20
Master en éducation précoce spécialisée (MEPS)	17
Nombre total étudiants HEP	1961

WILLIAM RANKIN : COMMENT FAIRE DES «NEW TECH» UN ATOUT DE LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS ?

GABRIEL PARRIAUX



En clôture d'une journée formation du CAS PResMITIC sur le thème de la plus-value des MITIC dans l'enseignement, le professeur William Rankin, directeur de l'innovation éducative à Abilene Christian University, au Texas, a présenté son point de vue sur l'école du XXI^e siècle, l'impact des technologies sur la société et sur l'enseignement. William Rankin est professeur à Abilene Christian University. © image DR

William Rankin est à l'origine du projet ACU Connected¹ de son université qui consiste à fournir depuis 2008 un dispositif numérique ultraportable à chaque étudiant pour ses apprentissages, ce qui en fait un des pionniers des environnements 1:1 dans le monde. Le 1:1, transcrit «one-to-one», représente ce modèle de formation où chaque individu est doté d'un outil électronique personnel («un appareil pour un élève»). A l'origine conçus plutôt avec des ordinateurs portables, ces projets s'orientent actuellement vers la mise à disposition d'appareils dits «ultraportables» de type smartphone ou tablette tactile.

Des modèles traditionnels à la peine

William Rankin s'est attaché à mettre en avant les difficultés des modèles d'enseignement traditionnels. Ainsi, l'organisation des salles de classe actuelles, basée sur le modèle tayloriste avec des élèves alignés, lui paraît peu efficace pour favoriser les apprentissages. L'enseignement de type frontal semble avoir un faible pouvoir stimulant sur les apprenants: se référant à de récentes recherches médicales, il constate que l'activité cérébrale des étudiants est la plus faible lorsqu'ils suivent des cours en auditoire! A noter que l'on observe le même phénomène lorsque l'étudiant regarde la télévision!

Le rôle de l'enseignant bouleversé par internet

L'ultra-disponibilité des informations via internet et la connectivité quasi permanente au réseau bouleversent le rôle de l'enseignant dispensateur de savoir. Citant Seth Godin (Conférence Education, 2011), William Rankin se demande jusqu'à quand nos sociétés voudront bien payer des enseignants pour fournir des réponses que les élèves peuvent trouver seuls sur internet.

Un formidable potentiel créatif à intégrer

William Rankin a montré quelques statistiques impressionnantes de la masse d'informations mise à disposition sur le réseau au travers des médias sociaux, comparant par exemple la quantité de photos sur Facebook dix mille fois supérieure à celle de photos disponibles dans la pourtant énorme Library of Congress américaine. La raison: chaque individu possède dans sa poche un petit studio numérique! Nos smartphones permettent de capturer, de modifier et de transmettre des événements de la vie. Pour William Rankin, ils représentent de nouveaux ateliers de création.

C'est notamment pour tirer profit des possibilités créatives de ces outils qu'Abilene Christian University a choisi de doter chacun de ses étudiants de tels dispositifs.

Une faille croissante entre l'école et les jeunes

William Rankin a relevé la faille croissante qui existe entre une école d'un autre temps et le monde qui entoure les jeunes d'aujourd'hui. Afin d'inverser la tendance, le conférencier a plaidé pour l'intégration de ce potentiel créatif à l'école à l'aide d'outils numériques personnels associés à une pédagogie favorisant l'action et la coopération.

La conférence s'est terminée sur un échange particulièrement intéressant entre les participants et le conférencier.

Gabriel Parriaux

Gabriel Parriaux est professeur formateur HEP Vaud, UER médias et TIC, enseignant d'informatique et responsable informatique gymnase de Morges.

Note

¹ <http://www.acu.edu/technology/mobilelearning>

Pour visionner la conférence: www.pressmitic.ch ou www.hepl.ch

ÉVEIL AUX LANGUES, APPROCHES PLURIELLES, DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX PRATIQUES DE CLASSES

Lausanne, 2010, la HEP Vaud accueillait l'association EDILIC (Education et diversité linguistique et culturelle) pour son 3^e congrès international, placé sous le signe didactique de l'éveil aux langues et des approches plurielles – dénomination englobant les diverses approches didactiques qui ont pour caractéristique commune de faire travailler les élèves simultanément sur plusieurs langues ou variétés linguistiques et culturelles ; il s'agissait d'interroger la place de ces approches dans la formation des enseignants et des pratiques de classe – des thématiques hautement pertinentes pour notre institution.

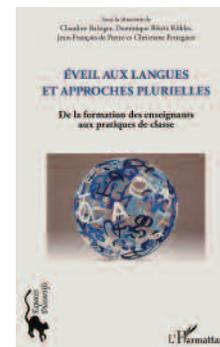
Paris, 2012, les Editions L'Harmattan publie l'ouvrage issu de cette manifestation. Il réunit des contributions dont les auteurs proviennent du monde entier : Portugal, Canada, Suisse, France, Nouvelle-Calédonie, Luxembourg, Malte, Oudmourtie, Grèce, Côte d'Ivoire, Hongrie ou encore île de La Réunion – autant de contextes sociolinguistiques et socioculturels différents où de telles approches sont développées par des équipes d'enseignants, où elles sont inscrites dans des programmes de formation voire dans des *curricula* nationaux ou régionaux. En Suisse romande, par exemple, l'éveil aux langues figure en bonne place dans le texte introductif au domaine *Langues* du PER et dans les contenus d'apprentissage, dans le cadre d'un axe intitulé « approches interlinguistiques ». Mais qu'en est-il dans la réalité des

classes, ici et dans ces différents contextes ? Quelles sont les modalités de formation offertes aux enseignants invités à mettre en œuvre ces approches ? Comment toutes les langues qui font sens pour les élèves et pour les étudiants peuvent-elles être prises en considération et enrichir les apprentissages qui leur sont proposés ?

Telles sont quelques-unes des questions auxquelles cet ouvrage apporte des éléments de réponse. Il fait en effet le point sur l'état des recherches et des pratiques en matière de didactique des langues orientée vers le développement d'une compétence plurilingue, tant chez les enseignants que chez les élèves.

Nous souhaitons aux lectrices et lecteurs d'y

trouver de quoi stimuler leur réflexion et enrichir le débat autour de la didactique des langues et du plurilinguisme.



Pour en savoir plus sur cet ouvrage, consultez la rubrique actualité du site de la HEP Vaud dans laquelle l'une des auteures, Claudine Balsiger, revient en détail sur les contenus.

Références

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., de Pietro, J.-F. & Perregaux, C. (éd.) 2012. *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan. Coll. Espaces discursifs.

LES RÉCITS VIVANTS D'UNE LONGUE PRATIQUE DE FORMATEUR

Eric Walther, professeur formateur à la HEP Vaud, publie le premier ouvrage d'une série de quatre¹. *Formateur d'enseignants, le pays d'où je viens raconte, dans des récits vivants, des pans de son expérience d'enseignant*.

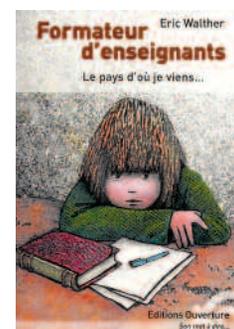
L'auteur veut simplement rappeler son ancrage professionnel et souligner ce qu'il peut apporter de spécifique dans le cadre de la formation. Le « savoir de la pratique » qu'il défend est d'ailleurs souvent le résultat d'une confrontation féconde entre un événement vécu en classe et une théorie, scientifique ou philosophique.

Dans ce premier tome, Eric Walther souligne que l'école ne pourrait échapper, malgré les réformes, à sa mission implicite de sélection sociale. Si les enseignants n'y sont pas attentifs, des enfants peuvent passer des semaines, voire des années à l'école, sans recevoir de rétroactions positives sur leur travail. Le défi du formateur d'enseignants est

de défendre avec force l'idée que la connaissance doit être promue et valorisée en tant que bien commun pour tous, et non comme produit de consommation dont la valeur dépendrait de la demande. *Vies en dialogue*, 2^e volume, présentera – toujours sous forme de récits – quelques facettes du travail de formateur centré sur les étudiants (une visite, une séance de micro-enseignement, une séquence d'analyse de pratique, etc.).

Traversées, 3^e volume, parlera de la vie d'un formateur lors de la mise en place d'EVM et la création de la HEP, des nombreux défis à relever et des questions qui surgirent au cours de cette période mouvementée.

Vous avez dit « éthique professionnelle » ?, 4^e volume, décrira une séquence de formation en éthique proposée aux étudiants et présentera les résultats d'une recherche exploratoire autour des valeurs qu'ils souhaitent promouvoir en devenant enseignants.

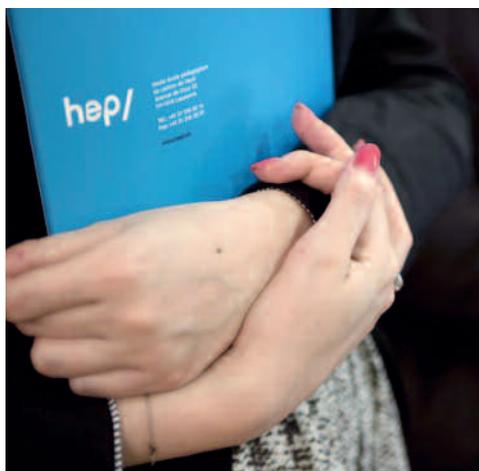


Note

¹ Lausanne, Editions Ouvertures.

8 NOVEMBRE 2012: 667 DIPLÔMES DÉLIVRÉS À LA HEP VAUD

Le 8 novembre 2012, au Palais de Beaulieu, à Lausanne, près de 1500 personnes ont assisté à la cérémonie de remise des diplômes de la Haute école pédagogique du Canton du Vaud. 667 nouveaux titres ont été délivrés, soit 453 diplômes pour les formations de base et 214 diplômes pour les formations postgrades.



A l'occasion de cette cérémonie, le recteur de la HEP Vaud, Guillaume Vanhulst, s'est adressé aux diplômés: «Ce titre vous habilite à agir, non seulement en tant qu'agent du système éducatif public, mais avec un statut d'acteur et d'auteur du monde de l'enseignement. Et plus précisément de l'éducation scolaire. En ces temps où triomphe la tyrannie des opinions et où la norme médiatique exacerbe les valeurs privées ou communautaires au détriment des principes démocratiques, il me semble plus que jamais nécessaire de rappeler que la survie de toute société, juste, démocratique, repose sur la conviction partagée que la connaissance ne peut être prisonnière d'un groupe social, que l'éducation de tous est un impératif catégorique, indispensable, non seulement au bien individuel, mais aussi au bien commun.»

Anne-Catherine Lyon salue le travail de la HEP Vaud

De son côté, la cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, la conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon, a souligné l'importance de ce «moment fort» que représente, pour les diplômés, l'entrée de plain-pied dans une profession si essentielle au fonctionnement de la

société. Elle s'est réjouie de constater l'augmentation du nombre de titres délivrés – 150 de plus que l'an passé – et a souligné le «magnifique travail» accompli par la HEP Vaud, notamment en lien avec l'intégration du Plan d'études romand (PER). A l'heure où la pénurie d'enseignants frappe certains secteurs, la conseillère d'Etat a rappelé un principe qui lui tient très à cœur: voir le nombre de diplômés HEP augmenter tout en offrant à tous la garantie d'une haute qualité de la formation.

Alumni HEP

Quant à Roch Lehmann, le président sortant du Comité des étudiants, il a émis le souhait que cette soirée du 8 novembre soit la première pierre de l'alumni de la HEP Vaud, afin que les diplômés puissent continuer de tisser des liens entre eux, dans les nouveaux contextes professionnels qui seront les leurs, mais aussi avec l'institution qui les a formés.

Un prix

Lors de la cérémonie, Rémy Chatelain, président de l'Association vaudoise des maîtres et maîtresses de l'enseignement spécialisé, a remis le

prix AVMES à Nathalie George pour son travail: *L'orthographe autrement! Un projet d'écriture avec des adolescents.*

Répartition des 667 titres délivrés par la HEP Vaud

453 diplômes en formation de base

155 Bachelors of Arts pour les degrés préscolaire et primaire; 101 Masters of Arts/of Science pour le degré secondaire I; 8 Masters of Arts en musique et arts visuel, degré secondaire I et degré secondaire II; 128 diplômes en Master of advanced studies en secondaire II, plus 5 certificats; 10 diplômes en Master of Arts en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE), délivrés conjointement par l'Université de Lausanne et la HEP Vaud; 46 diplômes en Master of Arts en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé.

214 diplômes en formation postgrade

71 CAS praticien formateur, praticienne formatrice, 73 CAS PResMITIC Personne Ressource pour l'intégration des médias, images et technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, 28 CAS promotions de la santé et prévention en milieu scolaire, 12 CAS coaching accompagnement individuel et collectif, 12 DAS pédagogue de l'éducation précoce spécialisée, 4 CAS et 14 DAS enseignement des activités créatrices.

LE CANTON DE VAUD ET LE NOUVEAU-BRUNSWICK FACE A L'INCLUSION

La HEP Vaud a publié cet automne une brochure qui réunit les témoignages de huit professeurs formateurs et collaborateurs de la HEP, suite à un voyage scientifique au Nouveau-Brunswick.

A cette occasion, ils ont rencontré un très large panel de professionnels engagés dans la formation scolaire, du préscolaire jusqu'à l'insertion professionnelle. Unique province officiellement bilingue parmi les dix que compte le Canada, le Nouveau-Brunswick présente la particularité de pratiquer l'inclusion scolaire depuis plus de 25 ans. Alors que l'orientation d'une politique plus intégrative se dessine dans notre canton, les huit regards réunis dans

cette brochure se proposent de décrire, de comparer, d'interroger mais aussi de tirer quelques constats de ces rencontres autour du thème riche et complexe de l'inclusion. Tirage papier limité. La brochure est aussi disponible sur www.hepl.ch





LA HEP A L'ÉCOLE DE PINOCCHIO OLIVIER MÄUSLI ET BARBARA FOURNIER

Du 29 octobre au 11 novembre, le théâtre s'est invité à la HEP! Le chapiteau de la compagnie des arTpenteurs a été dressé en bordure de l'avenue de Cour 25 pour célébrer les liens qui unissent la pédagogie et les arts vivants, ouvrant ainsi à nombre d'activités. Une belle rencontre qui ne demande qu'à être renouvelée!

Pinocchio préfère aller voir ses amis Polichinelle et Arlequin au théâtre plutôt que d'aller à l'école. Mais qu'aurait-il donc fait si la scène de marionnettes s'était trouvée en classe?

Ce projet de médiation culturelle autour du Pinocchio des arTpenteurs est né du désir mutuel de conduire une réflexion sur l'utilisation et la place du théâtre dans l'enseignement entre plusieurs acteurs. L'association des amis des arTpenteurs, la filière enseignement primaire et les enseignants des UER AGIRS, Pédagogie et psychologie musicales, didactique du français, des mathématiques et des sciences de la nature et pédagogie spécialisée.

Pinocchio sur scène, mais aussi des conférences, des tables rondes, des ateliers, une exposition, ont été proposés à nos étudiants et enseignants, ainsi qu'à un large et nombreux public et aux élèves des écoles du canton. Deux semaines d'exception, sur le campus de la HEP Vaud, où les yeux ont brillé plus fort grâce à la magie du théâtre!

Entre réenchantement du savoir et Montagne magique

Pour prolonger le plaisir, retrouvez sur www.hepl.ch les vidéos des deux conférences qui ont été

données, dans le cadre de ces journées hors normes, autour du thème de Pinocchio et de la magie du théâtre.

Libero Zuppiroli, professeur de physique de l'EPFL, s'est interrogé sur les voies possibles et parfois mystérieuses d'un réenchantement du savoir et Roger Deldime, directeur de théâtre de La Montagne Magique, à Bruxelles, a retracé avec passion l'histoire de cette expérience unique en son genre qu'il conduit avec son épouse depuis près de 20 ans et qui contribue pleinement à l'ouverture culturelle des écoliers et à l'éducation artistique de la jeunesse.

Si vous souhaitez suivre les arTpenteurs dans leurs prochaines aventures, consultez leur site: www.lesartpenteurs.ch

EN ROUTE POUR L'ÉCOLE PATERNELLE...

STÉPHANIE DE BONHOME, JOHAN EPINEY ET ROCH LEHMANN

Evoquer la situation d'hommes amenés à enseigner dans des classes de la petite enfance : quelques reflets d'un travail réalisé dans le cadre du master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE).

Il est question de métiers «atypiques» lorsqu'une femme exerce un métier dit «masculin» (ouvrière du bâtiment...) ou un homme, un métier dit «féminin» (esthéticien...)¹. Sachant que les stéréotypes de rôles sexués influencent les orientations professionnelles, il n'est pas étonnant de constater une répartition d'hommes et de femmes largement inégale à l'école enfantine. A l'automne 2011, selon l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD P), seuls 26 hommes enseignaient parmi les 713 classes de cycle initial du canton de Vaud. Les représentations sociales, basées sur des stéréotypes imprégnés dans les mentalités, déterminent «la conception des tâches et la répartition des rôles»² selon le sexe. Si les enseignantes se voient attribuer des compétences «naturelles», les enseignants doivent les acquérir et en faire la preuve en termes de «qualités». Nous avons interrogé trois enseignants et quatre étudiants du cycle initial sur les manifestations du fait d'être atypiques dans les rapports qu'ils entretiennent avec les parents de leurs élèves et leurs collègues du cycle initial ou de l'école maternelle.

Ces enseignants témoignent de représentations stéréotypées de leur profession en classe enfantine, celle-ci ne semblant pas être adaptée aux hommes. «La maman me dit: – Je cherche M^{me} Une telle; je lui dis: – Ecoutez, c'est moi. Puis elle me regarde bizarrement: – Non non, je cherche M^{me} Une telle. Persuadée que ça ne pouvait pas être un homme, elle répétait: – Non non, ce n'est pas juste, ça doit être M^{me} Une telle.» «Pour les mamans, être un maître en maternelle, ce n'est pas vraiment sérieux, ce n'est pas un boulot de garçon.» Pour Jaboin (2010)³, certains parents semblent considérer qu'un homme ne sera pas capable de s'occuper d'une classe enfantine. Toutefois, cela n'est pas

corrélé avec de l'anxiété de leur part. Ainsi, certains enseignants se sentent investis d'une mission: prouver aux parents leur légitimité et leurs capacités dans le domaine du *care*⁴. «Ça m'a mis une espèce de pression. Je me suis dit que j'allais essayer de les convaincre.» «Il faut aussi que je gagne leur confiance, être suffisamment affectueux, doux avec leur enfant, parce que je suis un homme.»

Contraintes de prouver leurs compétences

Cette réaction est en totale adéquation avec Jaboin⁴, prétendant que les enseignants se sentent contraints de prouver leurs compétences. Diverses conduites sont adoptées pour gagner la confiance des parents les plus réticents: réunion rapidement organisée ou portes ouvertes tout au long de l'année. «Je fais ma réunion de parents le plus tôt possible, deux semaines après la rentrée, pour essayer justement de couper court à des choses qu'ils pourraient penser; je les confronte aussi pour ouvrir franchement une discussion.» Ces stratégies pour sécuriser les parents dès le début de la scolarisation correspondent à ce que Jaboin⁴ a relevé au niveau des échanges formels pour établir une relation de confiance. Par ailleurs, certains profitent de ce manque de confiance. «Certaines mamans ont tendance à traîner un peu plus longtemps pour dire «On va vous donner un coup de main.» Ça a aussi du bon: à chaque fois que j'ai été à la patinoire ou en sortie, j'avais plus de mamans qui m'accompagnaient, que mes collègues qui, elles, doivent leur courir après pour qu'elles viennent.» On pourrait relier l'attitude particulière de ces mères à leur mission de formation d'un enseignant aux qualités «maternelles».

En bref, nous avons constaté que certains enseignants de la petite enfance se sentent obligés de prouver que leur place est légitime et assumée. Cependant, dans notre recherche, nous avons observé que d'autres ne considéraient pas le fait d'être atypiques comme une épreuve dans leur intégration en classe enfantine, tout simplement parce que, comme tout nouvel arrivant, ils doivent prouver leurs compétences professionnelles. Selon les enseignants interrogés, nous pouvons conclure que le fait d'être atypiques dans leurs relations avec les parents n'est pas spécifiquement un obstacle à l'exercice de leur profession. Tous remarquent que cette situation leur apporte des avantages tels que le respect des élèves, un contact facilité avec les pères ou l'aide des mères, ainsi que des inconvénients: prudence lors de contacts physiques avec les enfants.

Stéphanie de Bonhome,
Johan Epiney, Roch Lehmann

Stéphanie de Bonhome, Johan Epiney et Roch Lehmann sont étudiante et étudiants du MASPE.

Notes

- 1 Gianettoni, L., Simon-Vermot, P. et Gauthier, J.-A. (2010). Orientations professionnelles atypiques: transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue française de pédagogie*, N°173.
- 2 Jaboin, Y. (2010). C'est bien... un homme à l'école maternelle! *Nouvelles questions féministes*. Volume 29, N°2.
- 3 Le mot *Care* est un verbe anglais qui signifie «s'occuper de; faire attention; prendre soin; se soucier de» et un substantif rendu en français par «soins; attention; sollicitude». ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Care_\(sciences_sociales\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Care_(sciences_sociales))). Consulté le 09.11.2012.
- 4 Jaboin, Y. (2010). *Op. cit.*

MARIA MONTESSORI: RESPECTER LE DÉVELOPPEMENT NATUREL

YVONNE COOK

En apprenant à se mouvoir et non à rester tranquille, l'enfant se prépare non à l'école, mais à la vie.

Louise Briod (1920)¹

En 1908, la docteure Maria Montessori dénonçait le principe d'esclavage qui régissait la pédagogie et l'école. Elle prenait pour preuve *le banc*. Celui-ci se perfectionnait par la contribution de plusieurs sciences: «l'anthropologie, par les mesures du corps et le diagnostic de l'âge; la physiologie, par l'étude des mouvements musculaires; la psychologie, par l'étude de la précocité et de la perversion des instincts et surtout l'hygiène, par le désir d'empêcher la scoliose acquise de se développer.»² Mais pour Maria Montessori, même un banc conçu selon les apports révolutionnaires des plus grands spécialistes ne permettait pas les manifestations libres de l'enfant, mais soutenait le principe d'esclavage par la discipline de l'immobilité et de l'attention forcées des élèves. Elle promeut un mobilier léger et facilement transportable par les enfants eux-mêmes.

En 1921, Adèle Bellon, avec le soutien du directeur des écoles normales de Lausanne, acquiert des tables et des chaises adaptées aux diverses tailles des enfants. Les bancs sont bannis de la classe d'application enfantine. Un mobilier «aux pieds solidement plantés et larges, de manière que les tables et les chaises ne tremblent pas, mais très léger pourtant afin que deux petits enfants de quatre ans puissent facilement le transporter»³ offrait la liberté de mouvement. Les élèves se rassemblaient selon leurs intérêts et modifiaient l'aménagement de l'espace en fonction des besoins du moment, tout en respectant l'intérêt collectif. «Pour progresser, l'enfant laissé libre dans son activité, doit trouver dans l'ambiance quelque chose d'organisé, en rapport avec son organisation intérieure qui se développe suivant les lois naturelles.» (Bellon, 1923)

*«Tout le matériel
était autoéducatif.»*

Maria Montessori attachait une importance majeure à l'ambiance et au matériel scolaires. Les objets étaient proportionnés aux dimensions et aux forces de l'enfant: «des armoires basses que le bras de l'enfant puisse atteindre, des tiroirs qui glissent, des portes légères et faciles à ouvrir et à fermer, des portemanteaux fixés au mur, à sa portée, des brosses que sa main puisse embrasser, des cuvettes si petites qu'il puisse avoir la force de les vider, des balais avec un manche court, lisse et léger, des vêtements qu'il puisse mettre et ôter facilement», voilà selon Maria Montessori «une ambiance qui invite à l'activité et dans laquelle, peu à peu, l'enfant, infatigable, perfectionne ses mouvements et acquiert la grâce et l'habileté humaines.» Tout le matériel qu'elle a imaginé était autoéducatif. Il permettait à l'élève de corriger naturellement les erreurs. Par exemple, les cylindres de dimensions variées, au nombre de 10, étaient contenus dans des espaces appropriés: il suffit qu'un cylindre n'entre pas dans son trou pour que l'élève corrige son appréciation. En écriture, l'élève disposait d'une suite progressive d'activités exerçant le mouvement d'un tracé. Il avait la possibilité de le reproduire à volonté jusqu'à satisfaction.

«Au lieu de parler, [la maîtresse] apprend à être silencieuse, au lieu d'enseigner, elle observe.»⁴ Les qualités indispensables à quiconque veut respecter le développement de l'enfant bouleversent tout le système de l'école traditionnelle. La discipline n'est pas autoritaire, mais intériorisée par

l'élève. Il n'est plus question de nivellement des intelligences ni de compétitivité. L'enseignant observe les faits, sans juger ni préjuger. Son rôle se borne à créer et maintenir le climat nécessaire au développement spontané des élèves, à les observer pour alimenter leurs besoins intellectuels et moraux, et à n'intervenir qu'avec prudence. «Quand on parle d'appliquer la méthode Montessori à l'école officielle, on risque fort de passer pour anarchiste. Arrêter les rouages d'une organisation plus que séculaire, et les faire tourner en sens inverse, ce n'est pas une sinécure, et cela ne se fait pas en un jour. Il faut du courage, de la persévérance, de la patience, du tact [...]. Il faut encore et surtout la foi solide dans l'idéal que l'on s'est proposé.»⁵ Cette conclusion, bien que centenaire, est d'actualité!

Yvonne Cook

Yvonne Cook, professeure Ecole normale et HEP à la retraite, est présidente de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire et présidente suisse de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire.

Notes

- 1 Briod, Louise (1920). La méthode Montessori au Tessin. In *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*. Lausanne-Genève: Librairie Payot et Cie, 40.
- 2 Montessori, Maria (1923). *Pédagogie scientifique; 1. La maison des enfants*. Paris: Librairie Larousse, 2^e édition.
- 3 Ibid., 27.
- 4 Briod, Louise (1920). *Op. cit.*
- 5 Ibid.

LE SUIVI DES STAGIAIRES À L'HEURE DES TIC

RAUL VEGA

Suivre un stagiaire, c'est collaborer pédagogiquement, proposer des ressources pertinentes, planifier des séquences d'enseignement et faire un retour sur ses choix par nos observations durant ses interactions avec les élèves. Ces échanges se construisent tel un journal de bord : chaque étape, idée, ressource et commentaire sont consignés, avec des liens entre ces items. Les technologies de communication permettent un suivi de stage avec une vue d'ensemble. Nul doute que leur utilisation n'est pas une nécessité absolue et ne se fait qu'avec l'adhésion du stagiaire et du praticien formateur.

Avec un stagiaire, j'ai mis en place un système de compte rendu sous la forme d'un *wiki*, avec les outils de la plateforme Educanet2. Le *wiki* est un site web dont les pages sont modifiables par tout ou partie des visiteurs. Dans notre cadre, ce *wiki* n'était accessible qu'au stagiaire et à ses deux praticiens formateurs de deux branches distinctes pour transcrire les éléments importants que chacun voulait souligner. Suite aux visites, un entretien oral relevait des commentaires généraux sur le déroulement du cours.

Toutefois, la rédaction partagée d'un compte rendu a posteriori permettait le recul et, peut-être, un regard plus objectif sur les faits et gestes du stagiaire. Là encore, l'important, c'est l'explicitation d'événements pertinents et leur analyse. Rédiger un texte rend le travail plus approfondi. Un support tel qu'un *wiki* représente un intérêt dans la création de liens entre les commentaires, la référence à une remarque publiée auparavant ou l'ajout de ressources externes, mais aussi la recherche facile d'une information. Après une année de stage, une multitude de textes et de commentaires ont été consignés, et consultés en références lors de nos entretiens. C'est à mon avis une saine collaboration qui s'est instaurée autour de ce support.

Le *wiki* représente un bon outil de collaboration, car il permet aisément d'interagir sur la base de comptes rendus écrits. Le passage obligatoire par l'écrit donne encore plus d'assise à une démarche de pratique réflexive. Cela permet de contextualiser des événements et d'en faire une analyse plus globale. Par contre, le *wiki* n'est pas idéal pour l'ajout d'autres médias, tels des images ou des vidéos. La mise en place d'un portfolio dans lequel pourrait être intégré tout type de fichiers enrichirait les interactions. Dans une vision à long terme considérant la durée de formation, il serait intéressant qu'un tel portfolio puisse être accessible à l'ensemble des praticiens formateurs qui suivent le stagiaire. Ceci permettrait à chacun, ainsi qu'au stagiaire lui-même, de suivre son évolution par une transmission d'informations facilitée et transparente.

« Contextualiser les événements et en faire une analyse plus globale. »

L'utilisation d'un portfolio numérique est déjà réalisée à la HEP dans un cours de formation aux médias. Comme relevé par son responsable Christian Fantoli, « cet outil innovant a ainsi été vécu comme un moyen nouveau d'apprentissage, de développement de compétences touchant les



domaines tant cognitif, psycho-moteur que socio-affectif. En effet, les démarches réflexives continues et soutenues ont développé une plus grande autonomie dans les processus d'apprentissage par l'auto-régulation, l'appropriation de nouveaux outils et la confrontation d'idées pour s'améliorer. Ce type de démarche de construction et de partage de connaissances, d'évaluation a donc été particulièrement responsabilisante et motivante». Le portfolio électronique, ou un outil apparenté, favorise le suivi d'un stagiaire car il permet une multitude d'interactions et une vision globale des éléments de réflexion et d'analyse de pratique. Un des pièges à éviter est de tomber dans l'écueil du simple dossier d'échange de documents didactiques. De nos jours, un enseignant cumule beaucoup de supports de cours, si faciles à transmettre et à utiliser que le stagiaire risque de ne pas se les approprier, négligeant toute réflexion sur leur emploi. C'est donc en tentant d'éviter ce genre de pratique et en cherchant à mener à bien une pratique réflexive que je mets en avant l'utilisation des TIC, aussi bien dans mon enseignement que dans le suivi des stagiaires.

Raul Vega

Raul Vega, praticien formateur HEP, enseigne au Mont-sur-Lausanne; il est doyen de l'établissement et répondant informatique.

PROJET ÉDUCATIF ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS EPS: ENTRE UTOPIE ET RÉALITÉ

CYRILLE JACQUIER

Cette page des établissements présente un projet développé à l'Établissement secondaire de Lausanne C.-F.-Ramuz dans le cadre de l'éducation physique et sportive (EPS).

L'expérience est en relation avec le vécu de l'établissement secondaire de Lausanne C.-F.-Ramuz, où j'enseigne actuellement. Elle a démarré en 2006 en raison d'événements liés aux contraintes contextuelles locales (manque de salle de gymnastique qui obligeait les enseignants d'éducation physique à travailler à l'extérieur une période durant toute l'année scolaire), mais elle a abouti en définitive à un véritable projet pédagogique.

En tant qu'enseignants dans un collège dit «à population défavorisée» et suite à différents changements au sein de notre établissement, l'équipe des maîtres EPS s'est impliquée dans le développement d'un projet dont la finalité était de permettre aux élèves de travailler selon leur niveau et leurs compétences, sans stigmatisation parce qu'ils appartenaient à telle ou telle filière scolaire. Bien que ce projet se soit limité à la discipline de l'éducation physique, une transposition de ses résultats vers d'autres disciplines nous semble possible, à condition de permettre aux élèves de travailler selon leurs compétences dans les différents domaines d'apprentissage. Plutôt que de les enfermer dans une voie scolaire définitive pour l'ensemble des apprentissages, il pourrait s'avérer intéressant de les faire travailler dans des «groupes à niveaux», en fonction de leurs possibilités dans chaque domaine. Cela supposerait bien entendu une tout autre organisation au sein des établissements scolaires et une modification des pratiques des enseignants.

Le projet Education physique et intégration (EPI)

Ce projet a été conçu sur la base d'une analyse du cadre des pratiques existantes, des caractéristiques des classes ainsi que des aspects contextuels et institutionnels. A partir de ces constats et de leurs interprétations, l'équipe des enseignants EPS a entrepris de formuler un projet d'intervention ciblé, cohérent et efficace dans la discipline de l'EPS dont l'un des buts est de transformer des comportements observés qui dérivait (insulte, agression physique, manque de motivation, déni) en comportements souhaités.

L'organisation de cette nouvelle structure, qui a débuté en août 2006, se veut novatrice et moteur de développement pour tout l'établissement C.-F.-Ramuz. En effet, c'est un travail d'équipe qui peut susciter une motivation de la part des collègues d'autres disciplines pour favoriser la collaboration. Le projet se focalise sur la 3e période d'EPS hebdomadaire. Elle sera regroupée en deux périodes tous les quinze jours, par volée (6-7-8e), ce qui permettra de réunir les élèves des classes des trois divisions vaudoises ainsi que ceux de la classe à effectif réduit et de la classe de développement, dans le double but de:

- permettre une meilleure différenciation des approches didactiques et pédagogiques, selon le niveau de progression des élèves;
- décloisonner les trois divisions pour favoriser

la cohabitation (l'«intégration» des élèves de cet établissement). Nous voulions promouvoir l'idée que l'activité physique et les apprentissages qu'elle autorise tant aux niveaux social, affectif que moteur ne justifient pas une répartition par division telle qu'elle est organisée par notre système scolaire.

Ce projet a nécessité des réflexions et analyses préalables considérables (plusieurs journées de travail) afin de bien saisir les divers facteurs qui lui sont associés, dont notamment le fait que l'EPS permet une certaine ouverture d'esprit: «L'expérience personnelle d'un sport et de l'entraînement des sportifs devrait faciliter une posture réflexive, car c'est la seule façon de progresser vers la maîtrise» (Perrenoud, 2001, p. 3).

Ancrer le changement dans la réalité

Dans le cadre de ce projet, nous sommes partis de l'idée qu'il n'y aura pas de changement dans l'organisation de notre discipline si les acteurs impliqués ne parviennent pas à transformer significativement leur façon de penser et de pratiquer l'activité de l'EPS. Pour que ce changement puisse avoir lieu, il doit être ancré dans la réalité de l'établissement, afin de pouvoir prendre en compte la totalité des exigences et obligations contingentes (grille horaire, paradigme d'apprentissage, mode d'évaluation, etc.). Il doit en même temps avoir le droit de questionner l'organisation du travail, le rôle de chaque enseignant EPS, les règles et l'usage des ressources nécessaires afin de mettre en œuvre ce projet éducatif (ressources matérielles, organisation des locaux et lieux de travail, horaires, ressources humaines).

Il faut donc être convaincu que la démarche de chaque participant est bénéfique pour tous même si elle ne garantit pas à elle seule la résolution de tous les problèmes. La communication entre la direction de l'établissement et l'équipe EPS représente un facteur clé, qui peut favoriser – ou empêcher – un changement de pratique. Selon Gather Thurler et Maulini (2007), il s'agit avant tout de repérer, de formaliser, de capitaliser et de faire interagir les compétences existantes au sein d'un établissement scolaire. «Pour améliorer l'organisation du travail au sein d'un établissement scolaire, on peut donc supposer qu'il importe d'en-core mieux pénétrer son fonctionnement fin, notamment par le repérage de processus qu'il met en œuvre, de la manière dont ses acteurs exercent leurs rôles, exécutent leurs tâches et parviennent à développer des savoirs d'action et d'innovation leur permettant de parvenir à une plus grande efficacité pédagogique» (p. 357).

«Etre convaincu que la démarche de chaque participant est bénéfique pour tous.»

Dans ce sens, il devient indispensable que l'équipe de direction accorde non seulement les moyens (temps, locaux, financements des actions pouvant paraître nécessaires) afin de concrétiser ce projet EPI, mais surtout accepte et soutienne les changements qu'un tel projet peut exiger: grille horaire, réorganisation du plan d'études, regroupement des élèves, etc.).

Le projet d'établissement: une étape vers l'organisation apprenante

L'engagement collectif dans un projet commun est un moyen de mobiliser les acteurs en vue d'un changement de pratiques. Mais la transformation d'un système en organisation apprenante reste un processus très complexe. Il nécessite une implication des individus qui le composent. L'organisation apprenante met en jeu les personnes et leurs identités. Il existe ainsi une diversité des ressources, des savoirs, des besoins: tous les partenaires sont amenés à composer avec ces différences et à appréhender le changement de pratique. Cependant, cette démarche est difficile pour certains individus, car il y a des enjeux importants.



Les projets de changement font partie de notre rapport au monde, mais tous ne se réalisent pas, parce que le changement a un coût. Il suppose de nouveaux apprentissages, des risques d'échec, une perte provisoire de routines et de repères, le deuil de certaines habitudes, une phase de moindre efficacité. (Gather Thurler, 2000, p. 21)

Un certain courage est donc nécessaire pour s'engager dans un projet collectif qui ne se contente pas de la «logique d'action», mais s'engage dans une réelle «logique de formation» qui représentera l'un des éléments qui permettront à l'établissement, à terme, de devenir une organisation apprenante.

Du projet EPI à l'organisation «Collaboration et éducation physique» (CEP)

La conception, la mise en œuvre et l'évaluation de ce projet disciplinaire ont permis de mettre en lumière de nouvelles perspectives professionnelles, des engagements inhabituels de la part des différents acteurs. La bonne dynamique qui a pu être créée au sein du groupe nous a permis de franchir certaines étapes difficiles, de manière à éviter que les priorités individuelles ne l'emportent face aux intérêts collectifs. Tout cela a abouti à une certaine évolution des pratiques en matière d'enseignement-apprentissage, dont les élèves ont pu bénéficier, bien que l'on ait pu courir le risque de voir s'élargir le décalage entre ce qui est prescrit et le réel.

L'analyse de la situation, la réflexion, l'échange d'idées avec les collègues et la direction ont permis de construire ce projet et de développer de nouvelles compétences professionnelles.

L'engagement important du «groupe-enseignants», qui n'a pas cessé tout au long du projet, a évidemment représenté un avantage certain, engagement qui a permis à ce projet d'aboutir, tout en ouvrant la voie vers une nouvelle pédagogie.

Le mot «intégration» de l'acronyme a désormais laissé sa place au mot «collaboration», ce qui nous semblait être plus juste face au public qui officie dans cette activité; dès lors, ce n'est plus un projet, mais désormais sa structure se réorganise chaque année pour gentiment mais sûrement se pérenniser.

Cyrille Jacquier

Cyrille Jacquier est enseignant d'éducation physique et sportive à l'établissement secondaire de Lausanne C.-F. Ramuz et chargé d'enseignement à la HEP Vaud.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT PAR LA NATURE AVEC LA FONDATION SILVIVA

GLORIA LOCATELLI

La Fondation *Silviva* est un centre de compétence national dans le domaine de l'éducation à l'environnement par la nature. Elle propose des formations de base et continues qui valorisent la nature comme lieu d'apprentissage, de développement d'attitudes et de valeurs.

Silviva est une fondation à but non lucratif qui s'engage depuis plus de vingt-cinq ans pour l'apprentissage dans la nature. Partenaire principal de l'Office fédéral de l'environnement (OFEV) dans le domaine de l'éducation à l'environnement par la nature, la Fondation *Silviva* est un centre de compétence national dans ce domaine. Elle est financée par l'OFEV (mandat de prestations) et par des recherches de fonds externes. Elle propose des offres de base pour les écoles et d'autres institutions et des formations continues, qui sont autofinancées.

Education par la nature ?

L'éducation à l'environnement par la nature (EEN) met au centre de son concept la relation directe de l'homme avec la nature, lieu privilégié pour l'apprentissage. Mais comment s'y prendre pour en tirer profit ?

La Fondation *Silviva* offre depuis 2009 la formation continue *Education à l'environnement par la nature*¹. Que l'on provienne de milieux professionnels très variés – formation d'adultes, éducation spécialisée, enseignement, accueil parascolaire, métiers forestiers, environnement – une formation continue dans le domaine de l'éducation à l'environnement permet l'acquisition d'outils supplémentaires pour diversifier sa pratique professionnelle. Dans la nature, on peut aborder des thèmes complexes avec des éléments simples. La motivation à apprendre peut être stimulée davantage qu'à l'intérieur, et ce pour toutes les disciplines. Enfin, des activités régulières dans la nature sont source de santé et de bien-être.

Objectifs de la formation

La formation permet d'acquérir ou d'approfondir des compétences méthodologiques et didactiques en EEN nécessaires à la planification, la réalisation et l'évaluation de manifestations dans ce domaine. A la fin de la formation, les participants ont pu découvrir la nature et développer leur propre relation avec cette dernière; ils sont capables d'utiliser l'EEN dans leurs propres champs professionnels et de mettre sur pied des manifestations avec différents publics cibles.

Expérimenter, connaître, transmettre

Cette formation se base sur une pédagogie active axée sur l'expérience dans le milieu naturel. Quatre-vingts pour cent des cours se déroulent à l'extérieur. Par de nombreux exemples concrets et proches de la pratique, par des mises en situation et des apports théoriques, elle permet de découvrir comment utiliser la nature comme lieu d'apprentissage complémentaire. Travaux de groupe, travaux individuels, échanges et analyses de pratique font partie intégrante de la formation. Des approches multiples (artistique, sensorielle, systémique, expérimentale, récréative, ludique, coopérative, etc.) permettent une diversification des compétences activées au cours des différents modules.

Des méthodes variées

Bricoler avec des matériaux naturels, sentir, toucher et contempler la forêt de l'intérieur. Partir à la recherche des insectes, des fleurs et observer les interactions entre les différents organismes d'une prairie. Comprendre le développement durable à l'exemple de l'exploitation des forêts suisses. Construire une œuvre d'art dans et avec la nature. Toutes ces activités sont riches en expériences et permettent de construire et de renforcer le lien que l'homme entretient avec la nature. En fonction de ses besoins, elles serviront également à la transmission de connaissances sur la nature ou alors, selon l'approche choisie, au développement d'autres compétences, par exemple, la vie en groupe, la prise de décision, la coopération.

Partenariat et durée de la formation

Le cycle de formation complet permet d'obtenir un certificat d'études avancées (CAS) délivré par notre partenaire *hepia* (Haute Ecole du paysage, d'ingénierie et d'architecture de Genève), qui correspond à dix crédits ECTS². D'une durée totale de vingt-sept à trent jours, il peut être suivi en cours d'emploi et réparti sur deux à quatre ans. Il représente une charge de travail globale d'environ trois cents heures. La formation est modulaire et il est possible de suivre uniquement certains cours au choix. La première volée a obtenu son diplôme en 2011. Une troisième volée commencera la formation, avec le module de base, en mai 2013. Une journée d'information est planifiée en mars 2013.

Gloria Locatelli

Gloria Locatelli est cheffe de projet en Suisse romande pour la Fondation *Silviva*, ingénieure forestière et de l'environnement et titulaire d'un diplôme FSEA 1.

Notes

- 1 Renseignements et inscriptions: Fondation *Silviva*, Coordination romande, c/o CEFOR, CP 252, CH-3250 Lyss, 044 291 21 89 - info-romandie@silviva.ch - www.silviva.ch/formation
- 2 Système européen de reconnaissance des prestations d'études.

REQUIEM ET CHANTS DE L'AU-DELÀ À LA CATHÉDRALE DE LAUSANNE

JEAN-CLAUDE BOSSEL

En mai prochain, le Chœur des gymnases lausannois donnera un concert à la cathédrale de Lausanne, avec une reprise de son programme de la saison 2000-2001: le célèbre *Requiem* de Mozart, suivi en seconde partie d'une œuvre intitulée *Chants de l'au-delà*, composée par Jean-Claude Bossel, l'auteur de cet article.

Deux fois déjà, j'ai eu le plaisir de composer pour le Chœur des gymnases lausannois. La dernière fois, en avril 2005, le programme comprenait la *Messe en ut* de Mozart, suivie de mon *Jugement de Paris*, donné en création à la Cathédrale de Lausanne. Ce programme résonnait alors en écho, amplifié par une exposition-installation présentée à l'Espace culturel Arlaud de Lausanne au cours de ce même mois, au concert donné quatre ans plus tôt avec le *Requiem* de Mozart suivi de mes *Chants de l'au-delà*, programme qui sera repris en mai prochain¹.

Le Chœur des gymnases lausannois

Dirigé par Olivier Piguët, maître de musique au gymnase Auguste-Piccard, le Chœur des gymnases lausannois offre aux étudiants une opportunité de s'initier au chant choral dans le cadre d'un cours facultatif donné une fois par semaine dans chaque gymnase. Une répétition supplémentaire regroupant tous les élèves-choristes a lieu une fois par mois, un samedi matin. Lorsque les dates des concerts approchent, un stage intensif de trois jours est mis en place, avec séances de travail le matin, l'après-midi et le soir. Ensuite, les solistes professionnels font leur apparition, puis les musiciens de l'orchestre. Enfin arrive le soir de la générale, puis celui du concert, au cours duquel les élèves pourront découvrir de l'intérieur tout ce qu'implique concrètement l'exécution d'une

œuvre de l'envergure d'une messe de Mozart ou de Puccini, ou encore du *Messie* de Haendel.

Requiem et Chants de l'au-delà

Le *Requiem* de Mozart, comme tous les principaux requiems de l'histoire de la musique, est basé sur le texte en latin de la messe des morts. Ce texte comprend, outre les composantes communes à toutes les messes du rite catholique (*Kyrie*, *Gloria*, *Sanctus-Benedictus*, *Agnus Dei*), deux séquences particulières à la messe des morts, le *Dies irae* et le *Libera me*, qui se substituent au *Credo*.

La Cathédrale Bleue (acrylique, 1996). Peinture de l'auteur.
La partition des *Chants de l'au-delà* s'achève par l'évocation en musique d'un rêve intitulé *La Cathédrale Bleue*, extrait du Journal de rêve de l'auteur. La narration de ce rêve est confiée, en récitatif, au soliste basse: «*Une grande église... vide... peut-être une cathédrale... tout est bleu...*»



Face à cette vision bien particulière de la mort et de l'au-delà, mise en musique par Mozart il y a plus de deux siècles, mes *Chants de l'au-delà* proposent, au travers d'un langage musical d'aujourd'hui, une ouverture vers d'autres approches et d'autres regards sur ces mêmes thématiques et, de manière plus générale, sur le rêve et l'imaginaire, les états modifiés de conscience et ce que les sciences humaines nous apprennent du rapport symbolique que nous entretenons avec ces données anthropologiques fondamentales. Les sources d'influence de cette partition (œuvres de Carl Gustav Jung, Claude Lévi-Strauss, Richard Wagner, etc.) feront l'objet d'une présentation plus approfondie dans un prochain numéro de *Prismes*, après que le concert aura eu lieu.

Jean-Claude Bossel

A côté de son activité de maître de mathématiques au gymnase Auguste-Piccard, à Lausanne, Jean-Claude Bossel est actif dans plusieurs domaines artistiques et culturels, notamment la composition musicale (www.bossel-musique-concept.ch) et la peinture (www.bossel-art-concept.ch). Ses chants de l'au-delà ont donné lieu à un mémoire de DEA intitulé «Rêves, états modifiés de conscience et créativité artistique», qu'il a soutenu en 2004 au DIHSR (Département interfacultaire d'histoire et sciences des religions) de l'Université de Lausanne.

Notes

¹ Pour tout renseignement concernant les prochains concerts du Chœur des gymnases lausannois, voir le site internet www.cdgy.ch.

PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ EN CLASSE DE LANGUE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE

ISABELLE PUOZZO CAPRON

L'auteure présente une recherche exploratoire terminée en juin 2012, dans laquelle elle conceptualise des fondements théoriques de la pédagogie de la créativité, expérimentée dans une école professionnelle.

En pratique, qu'est-ce qu'une pédagogie de la créativité ?

Une pédagogie de la créativité n'implique pas de modification de la planification de l'enseignant. Au contraire, l'idée est de penser des tâches créatives qui s'insèrent dans les contenus disciplinaires.

Deux types de tâches peuvent être élaborées : avec ou sans l'objet. La première consiste à faire produire aux élèves des objets créatifs, en lien avec l'apprentissage en cours, qu'ils socialisent à la classe sous la forme d'une production écrite ou orale. La créativité a pour but d'amener l'élève à réfléchir sur comment insérer le contenu disciplinaire dans l'objet créatif et comment ensuite construire, de manière pertinente, sa production. Pour cela, il est nécessaire de maîtriser des contenus fondamentaux, par exemple la métaphore dans une séquence d'apprentissage sur un genre textuel. L'une des contraintes pourrait être d'insérer une métaphore si possible visible à l'intérieur l'objet et obligatoirement dans la production orale. L'élève doit, dans un premier temps, comprendre le fait qu'une image soit en mesure de produire un effet poétique particulier. Puis, il doit transposer ce principe dans l'objet créatif et dans sa production linguistique. Il entre dans le processus d'assimilation d'une connaissance procédurale : créer un effet esthétique adapté à son objet et à son texte. Si l'enseignant demande simplement de relever les métaphores, la tâche montre un apprentissage de la connaissance déclarative, mais

pas procédurale. Bien sûr que l'objet créatif n'est pas obligatoire pour effectuer ce passage ; ce qui est beaucoup plus significatif dans l'appropriation de l'objet d'apprentissage, c'est la dimension émotionnelle et une approche différente. Aden (2009) montre que la créativité permet de « refonder l'acte d'enseignement-apprentissage en le structurant à partir de nouveaux concepts ». La créativité devient alors la médiatrice entre les savoirs et la production de l'élève favorisant ainsi à la fois l'acquisition de connaissances et de capacités et le développement d'une compétence qui se manifeste par le biais d'une performance. Ceci implique qu'un enseignant qui choisit de pratiquer la pédagogie de la créativité doit, de prime abord, réfléchir sur les contenus disciplinaires fondamentaux à maîtriser pour réaliser une tâche créative dans une discipline.

Dans le cadre de ma recherche, l'objet créatif est lié à l'apprentissage de la francophonie. Les élèves choisissent un pays francophone parmi ceux du Maghreb, de l'Afrique noire, des territoires d'outre-mer, et ils réalisent un exposé oral en présentant sa situation géographique, son ancrage ou dés-ancrage historique et culturel dans le monde francophone. Pour la dimension culturelle, ils doivent produire un objet créatif avec un matériel de leur choix, réel ou virtuel, représentant la culture locale. Il est nécessaire d'expliquer aux élèves que l'objet accompagne et favorise le processus de compréhension. L'idée sous-jacente est que cet objet créatif permet à l'élève de développer son imagination et de s'appuyer sur un support qu'il a lui-

même construit afin de stimuler un état émotionnel qui lui permet de se percevoir plus efficace.

« Un enseignant qui choisit de pratiquer la pédagogie de la créativité doit réfléchir sur les contenus disciplinaires fondamentaux à maîtriser. »

La deuxième tâche créative, celle sans objet, consiste à travailler sur la dimension empathique de la créativité qui vise la compréhension de l'autre, de sa situation, de ses émotions, tout en restant soi-même. Cela se matérialise par la théâtralisation de textes littéraires ou personnels, de débats construits autour de personnages fictifs ou réels. Pour comprendre un personnage et le jouer, un travail cognitif sur ses émotions s'avère nécessaire. Une double distanciation se met alors en place : distanciation liée au phénomène de l'empathie et distanciation entre la réalité de l'apprenant et celle du personnage, ce qu'Aden (2008) nomme « distance psychologique ». La deuxième distanciation, indubitablement liée à la première, m'intéresse tout particulièrement comme concept-clé à la notion de créativité. En effet, plus la distance entre le personnage (au niveau de l'âge, du cadre spatio-temporel, de sa situation) et l'élève est grande, plus l'effort cognitif sur la compréhension des émotions du personnage est important.

Ceci implique au début de réduire cette distance, puis de l'augmenter progressivement afin de complexifier et de favoriser ce travail cognitif de compréhension des émotions à transmettre. D'où l'intérêt de partir avec les plus jeunes de leurs productions, ou de textes qui leur sont proches, et de leur demander de les théâtraliser sans les

emprisonner dans l'objet théâtre: pas besoin de scène ou de projecteurs pour construire des saynètes et s'approprier les textes. J'ai expérimenté un débat autour de l'immigration en Italie qui vise une appropriation du concept d'argumentation. Une activité théâtrale propédeutique au débat, où les apprenants vont essentiellement s'exprimer avec le corps, a pour objectif de faire comprendre aux élèves les émotions en jouant un personnage imaginaire (Aden & Anderson, 2005; Croset, 2007; Aden, 2010). Ensuite des dossiers ont été réalisés en vue de constituer une ressource pour la construction des arguments. Cette expérience creuse en profondeur la relation entre cognition et émotion par le biais d'un débat de deux modules, géré par un élève.

Cette recherche exploratoire se focalise sur deux dimensions, l'objet artistique et l'empathie comme sources de créativité, mais une recherche plus approfondie permettra d'analyser les processus de créativité à d'autres niveaux comme celui de la linguistique par exemple.

Fondements et réflexion théoriques d'une pédagogie de la créativité

Une pédagogie de la créativité s'articule autour d'une triade significative pour apprendre: créativité, émotion et cognition. Du côté de la psychologie de la créativité, Lubart (2003) définit l'état émotionnel comme un stade court et intense qui est la réaction à un stimulus externe. Dans le cadre de la pédagogie de la créativité, ce stimulus serait un objet créé par un apprenant. Cette démarche est expérimentale dans le sens où l'on s'intéresse aux «effets d'un état émotionnel [...] positif ou négatif (joie, tristesse, surprise) sur la performance à des tâches de créativité». Pourtant, si Lubart envisage un continuum entre émotion et créativité, j'interroge plutôt le continuum créativité/émotion dans le contexte de classe de langue. En effet, en référence au domaine des arts, la perception même d'une œuvre suscite des émotions, dites esthétiques, à celui qui la regarde. Holley (1996) affirme que le «premier niveau de plaisir» est provoqué par les «constituants élémentaires de l'œuvre», tels que la couleur pour une œuvre ou le timbre pour la musique. Vient ensuite la «composante cognitive» apportée par celui qui contemple l'œuvre. Cette composante cognitive

qui «nourrit» le «plaisir esthétique» se définit en termes de «connaissances, de références, de comparaisons». Ce lien triadique entre l'œuvre, l'émotion et la cognition peut être repris au niveau de la pédagogie de la créativité en classe.

Par une telle démarche, l'enseignant fait en sorte que la mémoire de travail puisse réactiver de la mémoire à long terme en cas de besoin. L'ancrage cognitif est double: il est à la fois lié à la dimension émotive de l'objet créatif et à la dimension cognitive liée au processus d'appropriation de l'apprentissage par le biais de l'objet créatif.

Entre le terrain et la recherche, une collaboration fructueuse

Les apprenants qui ont le plus de difficultés dans l'apprentissage des langues se retrouvent encore plus pénalisés durant une performance en situation d'évaluation. La démarche de cette recherche est de tenter de les accompagner dans la gestion de leurs émotions parasites et dans l'appropriation de l'objet d'apprentissage. C'est un détour pour leur donner la possibilité d'atteindre les mêmes objectifs. De plus, l'apprentissage se construit autour de la dimension émotionnelle, il sera donc d'autant plus significatif et perdura.

Les enseignants mettent déjà en place des activités ludiques pour varier les modalités d'enseignement. Toutefois, cet article tente de présenter quelques réflexions théoriques qui facilitent la légitimation, au niveau scientifique, des pratiques et la conceptualisation d'une théorie qui peut enrichir, ou parfois changer, les pratiques. Pour cela il est nécessaire d'aller sur le terrain et d'expérimenter de manière constructive les hypothèses. Cet article vise à mettre en lumière l'importance d'une collaboration entre le terrain et la recherche pour apporter des méthodes différentes et construites pour un apprentissage efficace, en profondeur, qui répond à l'hétérogénéité des élèves, avec aussi un objectif pédagogique: la valorisation des compétences des apprenants.

Isabelle Puozzo Capron

Isabelle Puozzo Carpon est docteur en sciences du langage, chargée d'enseignement à la HEP Vaud et professeur vacataire à l'Université de la Vallée d'Aoste.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

À DÉCOUVRIR

LE MUSÉE DE L'IMMIGRATION À LAUSANNE: VALORISER LES CULTURES D'ICI ET D'AILLEURS

Enseignant, Ernesto Ricou a constaté que certains jeunes avaient des problèmes d'intégration en classe, dans leur lieu de vie, parfois même une honte à dire leurs origines.

Il a relevé un défi, rattaché à sa propre histoire: concrétiser dans son petit musée de l'immigration la mise en lien entre individus et nationalités du monde entier, en faire un laboratoire de multiples expériences humaines.

Le patrimoine se constitue peu à peu avec l'aide de Suisses et d'étrangers, qui apportent chacun leur brique à cette réalisation. A disposition du public, des valises offertes par les migrants contiennent des objets personnels à valeur symbolique: des cartes postales, des chaussures, un vieil appareil de photo... Dans le coin didactique, jeunes et adultes trouvent des informations sur tel ou tel pays.

Comme l'affirme Ernesto Ricou: «Sauvegarder la mémoire, se montrer attentif à la valeur de chaque culture, permettre au plus petit groupe de se sentir reconnu et, réciproquement, transmettre aux jeunes le respect du pays d'accueil... on est en pleine éducation! L'acceptation des différences est une question ancienne, il faut sans cesse réinventer les moyens de coexister. Nous transportons tous notre valise, plus ou moins chargée de nos souvenirs, de nos expériences de vie, de nos liens sociaux et culturels.»

Au musée est rattaché l'atelier CasaMundo, actif dans les animations ou les expositions, comme celle de Jorge Valadas jusqu'au 8 décembre.

Informations: Musée de l'immigration, Tivoli 14, 1007 Lausanne, 021 648 26 67
Ouvert le mercredi 10 h-12 h / 14 h-18 h
et le samedi 14 h-18 h