



PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEP / N°7 / NOVEMBRE 2007

**PRISMES**

**LA PÉDAGOGIE  
AU FIL  
DE L'HISTOIRE**

---

MÉMOIRE, OUBLI, RACINES

---

LECTURE, ÉCRITURE, IMAGES

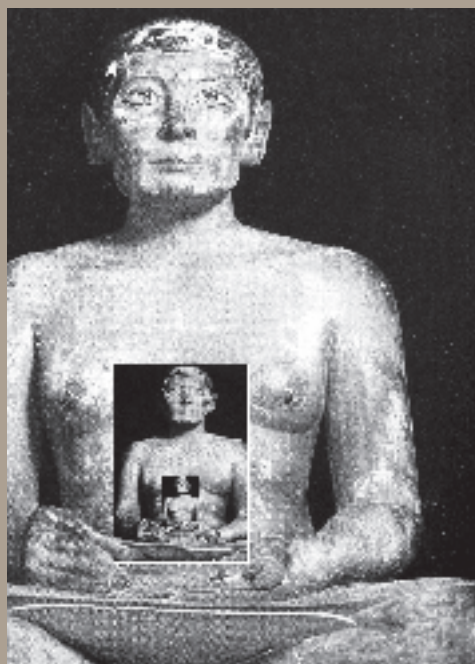
---

TEMPS, PARCOURS, ÉVOLUTION

---

||| HEP  
V A U D

# SOMMAIRE



## EDITO

HABILLER NOS PROBLÉMATIQUES DANS LES DÉFROQUES DU PASSÉ ? Le comité de rédaction 4

---

## 1 | RACINES ET MÉMOIRE

FAUT-IL ACCORDER UNE PLACE AUX ÉMOTIONS DANS LA LEÇON D'HISTOIRE ? Carla Gutmann-Mastelli 5

---

LE DEVOIR DE MÉMOIRE : UN « PETIT » TEXTE DE TZVETAN TODOROV Denis Girardet 8

---

## 2 | LIRE, ÉCRIRE, VOIR...

LORSQUE LES PETITS VAUDOIS APPRENAIENT À LIRE AU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE Sylviane Tinembart 11

---

ÉCRITURE : TOUTE UNE HISTOIRE... ! Aline Rouèche 15

---

L'HISTOIRE DE L'ART... L'HISTOIRE DE L'HOMME... À L'ÉCOLE Nicolas Christin 20

---

LES TABLEAUX SCOLAIRES COMME OUTILS DIDACTIQUES Yvonne Cook 21

---

POINTS DE VUE SUR UNE HISTOIRE DE L'HISTOIRE BIBLIQUE Claude Schwab 24

---

## 3 | INTERDISCIPLINARITÉ EN 6<sup>e</sup> ANNÉE

HISTOIRE, RÉCITS ET CRÉATIONS MULTIMÉDIAS : AVENTURES MÉDIÉVALES Antoinette Fallet Girardet 28

---

## 4 | HISTOIRE ET CONTEXTE SCOLAIRE

L'ENGAGEMENT ASSOCIATIF DES ENSEIGNANTS PRIMAIRES ENTRE MODÈLE PROFESSIONNEL ET FORME SYNDICALE :  
L'EXEMPLE VAUDOIS (1856-1947) *Fabrice Bertrand* 31

CHÂTIMENTS ET PUNITIONS, ENCORE D'ACTUALITÉ DANS L'ÉDUCATION ? *Sylviane Tinembart* 34

L'APPROCHE MÉDICO-PÉDAGOGIQUE DE LA DÉVIANCE DES ENFANTS :  
ENTRE LOGIQUE PHILANTHROPIQUE ET LOGIQUE D'ÉTAT (1840-1956) *Martine Ruchat* 36

### ENCORE...

VOYAGES D'ÉCHANGES INTERCULTURELS *Claude Roshier, Marguerite Schlechten Rauber, Zacharie Saouadogo et Michael Facchin* 41

L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE : ENTRE THÉORIES ET PRATIQUES *François Gingins et Philippe Hertig* 47

L'ÉDUCATION EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DEVRAIT CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT  
DE COMPÉTENCES CITOYENNES *Philippe Hertig* 53

### DES RESSOURCES...

LE CENTRE DE DOCUMENTATION ET DE RECHERCHE PESTALOZZI (CDRP), À YVERDON-LES-BAINS *Jean-Louis Paley* 55

MUSÉE NATIONAL SUISSE : CHÂTEAU DE PRANGINS *Régine Clottu* 56

LES LIVRES ONT LA COTE 57

COUP DE CŒUR : PRÉSENTATION DE LIVRES 59

ANNONCES 61

ABONNEMENT 62

CAFÉ PÉDAGOGIQUE, CONTACT, SITE WEB 63

# HABILLER NOS PROBLÉMATIQUES DANS LES DÉFROQUES DU PASSÉ<sup>1</sup>?

Régis Debray écrivait en 1983<sup>2</sup>: «*En tournant le dos aux pratiques du passé, c'est notre présent immédiat que nous risquons de ne plus comprendre (...). Si l'homme entrait dans l'avenir à reculons, il ne se tromperait pas si souvent de porte.*»

On imagine volontiers l'usage polémique que l'on pourrait faire d'une telle affirmation. Pour les uns, l'étude des anciennes pratiques pédagogiques nous éviterait les errements modernistes qui nous ont conduits à la lente dégradation de l'école, proclamée ici ou là. Pour les autres au contraire, l'approche historique nous révélerait la marche difficile vers une pédagogie plus rationnelle, moins idéologique, fondée sur quelques grands exemples du passé. Cette polémique, qui ne concerne pas seulement l'école, peut sembler lassante et stérile, même si elle nous rappelle l'enfance et nos batailles de coussins!

Mais nous sommes peut-être sortis des visions linéaires de l'histoire: de l'âge d'or à l'enfer, ou

de l'obscur ancien à la lumière de la connaissance! Sans prétention, ce septième numéro de *Prismes* propose quelques réflexions sous la forme d'un voyage en zigzag, dans les deux derniers siècles surtout. La thématique n'était pas simple à définir: devons-nous nous centrer sur l'histoire de la pédagogie et de l'évolution de ses fondements théoriques, ou sur quelques aspects de l'histoire d'apprentissages fondamentaux comme l'écriture et la lecture? A parcourir le sommaire, on comprend que la distinction n'est pas si claire. Apprendre à lire et à écrire, faire l'histoire des méthodes, à quoi s'attachent Sylviane Tinembart et Aline Rouèche, c'est en même temps resituer ces pratiques dans un temps et dans un environnement donnés, et donc réfléchir aux présupposés qui les fondent. Ce qui, en retour, stimule chaque enseignant à réfléchir lui aussi sur les fondements de sa pratique, et pas seulement en terme d'efficacité immédiate.

Ce numéro, on l'aura compris, et c'est bien ce qui guide la rédaction de *Prismes*, se situe donc hors des polémiques, mais, croyons-nous, au cœur d'un débat essentiel. L'histoire n'a pas à devenir l'instrument d'une idéologie, quelle qu'elle soit, mais plutôt la possibilité offerte d'un regard plus acéré sur notre temps, sur notre école.

Les deux articles liminaires ouvrent avec gravité ce parcours et montrent que l'étude du passé, c'est aussi la découverte de racines empoisonnées qu'on ne déterre pas sans risque: les émotions observées par Carla Gutmann-Mastelli chez certains élèves prenant conscience de ce qui les relie à un passé douloureux, le rôle de l'enseignante pour canaliser ces émotions et les rendre positives dans un regard plus confiant et plus lucide sur le présent illustrent intensément la belle méditation de Tzvetan Todorov, brièvement évoquée, sur le bon usage de la mémoire, outil de libération et de justice plutôt qu'enfermement dans un passé stérilisant.

L'histoire de l'histoire biblique à l'école est

emblématique de ce qui guide la réflexion de ce numéro: un monde disparu où l'école était une forme déguisée de catéchisme avec ses principes certes fondateurs, une évolution vers la prise en compte de la laïcisation et de la diversité culturelle et religieuse de notre «public» pour la construction de nouveaux moyens d'enseignement: réflexion donc sur les fondements et sur la capacité des générations de renouveler l'héritage d'un passé, tâche d'autant mieux réalisée qu'on aura évité de le caricaturer.

C'est le même souci de la nuance qui donne à la réflexion sur l'histoire de la déviance son efficacité: nous n'avons pas inventé le souci des enfants marginaux, et le passé nous apprend à la fois la modestie et la prudence, voire la méfiance, à l'égard des présupposés de nos mouvements les plus généreux!

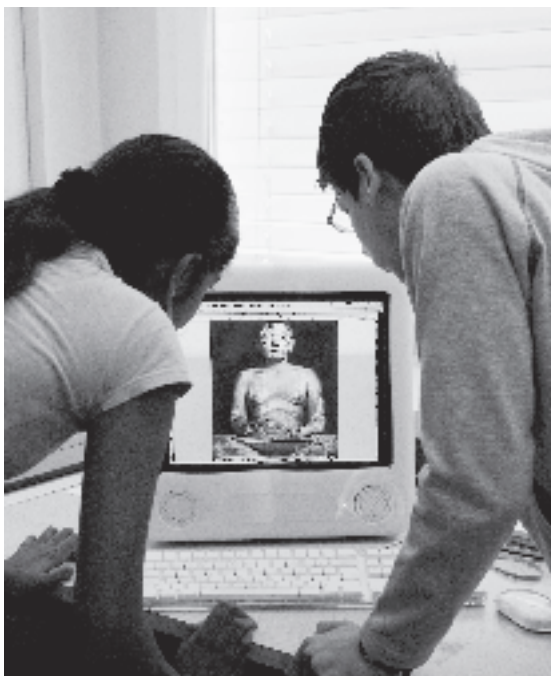
La partie thématique de ce numéro est complétée par une évocation de voyages interculturels d'étudiants HEP vers la Kosovë et le Burkina Faso. Une HEP ouverte sur le passé, et sur l'ailleurs: deux manières de se «décaler» pour prendre de la distance et éviter le confinement. Il est d'autre part bienvenu qu'une réflexion sur l'histoire se termine par deux textes sur le développement durable, signe que le passé n'est rien d'autre qu'une ouverture sur notre avenir.

Nous aimerions, une fois n'est pas coutume, remercier pour terminer toutes les belles (et compétentes, et savantes) plumes qui mettent leur talent au service de notre revue, témoignant de leur respect pour les enseignants à qui nous souhaitons une bonne lecture.

Le comité de rédaction

<sup>1</sup> Le titre s'inspire de Pierre Michon, *Le roi vient quand il veut*, Albin Michel, 2007, p. 28: «C'est notre propre problématique qu'on habille dans des défroques du passé.»

<sup>2</sup> Critique de la raison politique. Gallimard: Paris.



# FAUT-IL ACCORDER UNE PLACE AUX ÉMOTIONS DANS LA LEÇON D'HISTOIRE ?

« Regarde le monde qui t'entoure, regarde la société où tu vis. L'histoire t'apporte non seulement des points de repères pour t'y retrouver, une culture historique, mais surtout un mode de pensée, une façon de regarder la réalité qui t'entoure, de l'interroger, des moyens pour répondre aux questions que tu te poses, une perspective propre, celle du temps, un langage pour désigner la réalité et pour traiter l'information, une façon éprouvée pour établir et interpréter les faits d'une situation historique. »<sup>1</sup>

Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, la recherche scientifique s'est présentée comme objective, exempte de valeurs et fondée empiriquement, bref, indépendante des émotions. C'est donc tout naturellement que l'histoire, discipline des sciences humaines, lui a emboîté le pas et que son enseignement a semblé à l'abri de l'émotion, considérée alors comme « ennemie jurée des historiens et de tous les scientifiques »<sup>2</sup>.

« L'histoire méthodique et professionnalisée de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle s'élève contre la présence de l'auteur dans le texte d'histoire, rendant ainsi le discours historique lointain, hermétique, peut-être mort. »<sup>3</sup> « Une conception trop froide de l'histoire, qui évacuerait au nom de la scientificité toute identification et toute émotion, toute référence aux valeurs, et pour finir tout ce qu'il y a d'humain dans la reconstitution du passé, n'est certainement pas idéale. (...) Les critiques de Marc Bloch et de Lucien Febvre contre ce style historiographique s'appuient sur une revendication d'auteur qui dénonce ce prétendu vide. L'histoire de la fin du XX<sup>e</sup> siècle est l'héritière de ces moments-là. »<sup>4</sup>

Or, si les émotions, la sensibilité et la vie affective ont été étudiées en histoire (cf. les travaux

de L. Febvre en 1941 déjà), la réflexion sur les émotions des élèves qui étudient l'histoire dans le cadre scolaire tarde à se manifester. « Certes, la tendance à évacuer de l'enseignement de l'histoire tout ce qui fait appel aux sentiments, à l'identification, aux émotions humaines et à la réflexion éthique est quelque chose qu'on peut interroger. »<sup>5</sup> Encore fallait-il le faire... dans une école basée sur des méthodes transmissives, où l'affectivité n'avait pas de valeur car le principe d'instruction s'inscrivait strictement dans la rationalité.

Pourtant, depuis longtemps et à plusieurs reprises, dans ma pratique, il m'a semblé que les émotions s'invitaient dans mes cours d'histoire et que, loin d'avoir un impact négatif sur les élèves, elles contribuaient chez eux à l'émergence d'une motivation nouvelle à l'égard de la discipline *histoire* et de son étude. Aussi, le thème de ce numéro de *Prismes* était une excellente occasion pour mener une réflexion sur la question, ceci d'autant plus que j'allais enseigner l'histoire à une classe de 9VSG durant l'année scolaire 2006-2007, et que c'est plus précisément avec les élèves généralistes que j'avais pu faire ce constat.

Mon questionnement s'est alors porté principalement sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire, sur l'histoire scolaire, sur ce que sont les émotions, ainsi que sur les relations qu'ils entretiennent entre eux pour identifier le sens qu'ils peuvent prendre aux yeux des élèves et les enjeux qui en découlent.

Plutôt que de se référer à une définition des émotions inévitablement restrictive et insatisfaisante, il est plus approprié de se pencher sur ce qu'en dit l'historien François Audigier: « Avec les émotions s'affirme la présence de ce qui appartient au sujet, aux relations qu'il construit et

# 1 | RACINES ET MÉMOIRE

FAUT-IL ACCORDER UNE PLACE AUX ÉMOTIONS DANS LA LEÇON D'HISTOIRE ?



qu'il établit avec les savoirs, plus largement avec le monde, le monde social présent et passé... »<sup>6</sup> Plus loin, s'appuyant ensuite sur Livet (1995), il écrit que « les émotions forment un système avec les croyances, les valeurs et le désir »<sup>7</sup>.

A ce stade, on peut alors se demander si les émotions ont leur place dans les leçons d'histoire au secondaire I. « Faut-il les éviter ? Doit-on les occulter ? Peut-on/doit-on les laisser imprégner la classe ? A quel moment apparaissent-elles ? A quelle occasion se présentent-elles ? Comment les gérer ? Comment réagir ? »<sup>8</sup> Une avalanche de questions que j'ai souhaité étudier avec les élèves de 9VSG et auxquelles certains ont répondu.

D'une manière générale, les problématiques abordées où les émotions étaient particulièrement présentes sont les suivantes : le racisme dans la colonisation ; la Shoah vue sous l'angle d'exemple d'exclusion ; la Seconde guerre mondiale dans ses manifestations de résistances. A chaque fois, les élèves se sont sentis interpellés et ils ont souhaité, même brièvement, s'entretenir des raisons qui avaient provoqué ce climat

émotionnel. Il s'agissait alors pour l'enseignant de se mettre à l'écoute de chaque personne reconnue en tant que telle.

Pour Anne<sup>9</sup>, une question entendue au cours « Le jour où on ne dira plus les Noirs et les Blancs mais les Bruns et les Beiges, diminuera-t-on le fossé raciste entre les êtres humains ? » lui a fait prendre conscience de ce qui pouvait se cacher derrière un vocabulaire et des mots d'apparence anodine, et la qualité de sa réflexion tout au long de l'année s'est améliorée de façon notable depuis ce moment-là.

José a été bouleversé lorsqu'il a été question de l'occupation de la France pendant la Seconde guerre mondiale du fait que son père habite actuellement dans une grande ville de l'hexagone. Ce jeune a tissé sans aucune peine les liens entre des endroits où il lui arrive de se trouver et ce qui s'y passait alors. Malgré sa réserve habituelle, il a osé parler des émotions qui l'ont envahi lorsqu'il a pris conscience du fait qu'il se sentait, à son tour, un témoin de l'histoire.

Quant à Thierry, il a été profondément touché par la Shoah étant donné qu'un de ses voi-

sins a une mère juive qui a vécu cette période dans l'angoisse. La découverte de plusieurs documents de nature différente lui a valu un sentiment de honte et d'injustice qui, s'il n'a pas entièrement disparu, a été contrebalancé par un travail où il n'était plus seulement question de la vision des victimes mais où il était également tenu compte des bourreaux et des témoins.

Ces trois exemples situent la façon dont les émotions peuvent envahir des adolescents ouverts et avides de savoir. Comment faire pour réduire cette tension et revenir à plus de raison ? C'est ce défi que l'enseignant d'histoire doit relever dans ce cadre bien spécifique qu'est l'école en s'interrogeant sur son rôle d'accompagnement apte à développer chez ses élèves des compétences qui leur permettent de dépasser leur point de vue subjectif, sur les valeurs qui sous-tendent ces compétences tout autant que sur les valeurs portées par les élèves et sur lesquelles il s'agit de s'appuyer pour que l'émotion devienne pour eux un moyen de connaître.<sup>10</sup> Il y a bien évidemment pour chaque âge un traitement adéquat de la problématique, qui permettra un approfondissement ultérieur, étant donné qu'un des rôles de l'enseignant consiste, dans un temps présent, à mettre les élèves en contact avec le passé pour qu'ils puissent construire leur avenir.

Proposer des activités d'enseignement-apprentissage qui sortent de l'ordinaire, créer des situations-problèmes qui invitent à la recherche à partir des représentations des élèves et qui leur permettent par la suite d'aiguiser leur sens critique pour organiser les informations et les documents récoltés vont permettre de débloquer bien des situations, tout en renforçant les interactions sociales à la place d'une émotion strictement subjective. Ce n'est qu'au terme de ce processus que l'élève, après avoir pu mettre de la distance entre ses émotions et le savoir, aura conquis son autonomie et s'acheminera sur la voie de l'émancipation<sup>11</sup>. Il sera à même de se réapproprier ses sentiments traduits cette fois-ci en termes de valeurs. Ce sera alors chose aisée de se positionner dans la société en connaissance de cause, faisant ainsi acte de citoyenneté.

Toutefois, il s'agit ici d'apporter un bémol à la prise en compte des émotions: en effet, nous assistons tous aujourd'hui à l'accentuation des émotions véhiculées par les nouvelles technologies qui, lors d'événements qualifiés d'historiques, suscitent en nous immédiatement des réactions affectives que nous partageons sur le champ avec la planète entière<sup>12</sup>. Afin de ne pas se laisser submerger par ce climat émotionnel, il est nécessaire de faire référence et appel à son sens critique, développé en particulier dans les cours d'histoire lors desquels l'élève a dû s'impliquer dans un travail où il utilise la démarche de l'historien. Voilà donc encore une raison pour affirmer qu'apprendre à penser<sup>13</sup> – dont l'aboutissement est dans la liberté d'esprit – est la première finalité du cours.

Se pose alors la question de savoir si c'est le cours d'histoire qui doit compter sur le devoir de mémoire et le privilégier ou s'il n'y a qu'un travail de mémoire. Travail de mémoire? devoir de mémoire? Ne serait-ce pas plutôt le devoir d'histoire<sup>14</sup> qui, en privilégiant une étroite articulation entre mémoire et histoire, rend possible un équilibre entre émotion et rationalité, entre expérience sensible et science? Si tel est le cas, l'histoire contribuerait à valoriser et à pérenniser les droits de l'Homme! Ainsi, la deuxième finalité du cours d'histoire n'est plus morale mais civique<sup>15</sup>, car tout l'enseignement de l'histoire est au service de la défense des valeurs démocratiques. *Par souci d'ouverture à l'autre, l'histoire devient synonyme de vecteur d'éducation à la citoyenneté*<sup>16</sup>.

« Au devoir de mémoire tant invoqué nous aimerions voir plus souvent invoquer le devoir d'histoire et de savoir... parce que ces éléments sont fondamentaux dans la construction des sociétés contemporaines. » Simone Weil<sup>17</sup>

L'histoire du monde de demain pourrait-elle être le résultat d'un enseignement de l'histoire qui tienne compte aussi bien de la raison que des émotions?

**Carla Gutmann-Mastelli**

professeure formatrice à la HEP Vaud  
et enseignante d'histoire à l'Etablissement  
secondaire Léon-Michaud à Yverdon



1 MARTINEAU, Robert (1999). L'histoire à l'école, matière à penser... Paris-Montréal, L'Harmattan p. 132.

2 <http://www.ulb.ac.be/espritlibre/html/el102006/41.html>

3 <http://histoire.univ-paris1.fr/credhess/artic/sr14.html>

4 <http://histoire.univ-paris1.fr/credhess/artic/sr14.html>

5 [http://www.communautarisme.net/Auschwitz-dans-la-salle-de-classe-Enseigner-l-histoire-ou-le-devoir-de-memoire-\\_a346.html?print=1](http://www.communautarisme.net/Auschwitz-dans-la-salle-de-classe-Enseigner-l-histoire-ou-le-devoir-de-memoire-_a346.html?print=1)

6 AUDIGIER, François. « Rien ne sert de nier les émotions, mais... » In: Les émotions à l'école, dir. LAFORTUNE, Louise, DOUDIN, Pierre-André, PONS, Francisco, HANCOCK, Dawson, R. (2004). Les émotions à l'école. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 81.

7 AUDIGIER, François, Opus cité, p. 81.

8 [http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/histoire\\_geo\\_ic/spip.php?article481](http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/histoire_geo_ic/spip.php?article481)

9 Tous les prénoms sont naturellement fictifs, même si chaque élève se reconnaîtra aisément. Qu'il me soit ici permis de les remercier tous car ils ont largement contribué à la maturation de cette ébauche de réflexion sur les émotions des élèves en classe d'histoire.

10 Traverses 2005 – Colloque – Table ronde No 2.

11 RECQUET, Jean-Paul, mars 2005, trouvé sur Internet, mais sans référence.

12 <http://www.ac-versailles.fr/PEDAGOGI/ses/vie-ses/hodebas/scherer.htm> (cite l'article de Klaus SCHERER « Le futur des émotions » paru dans le Monde du 22.11.2001).

13 MARTINEAU, Robert (1999). L'histoire à l'école, matière à penser... Paris-Montréal, L'Harmattan, p. 189.

14 BORNE, Dominique, In: Le Nouvel Observateur, mai 2000.

15 [http://www.communautarisme.net/Auschwitz-dans-la-salle-de-classe-Enseigner-l-histoire-ou-le-devoir-de-memoire-\\_a346.html?print=1](http://www.communautarisme.net/Auschwitz-dans-la-salle-de-classe-Enseigner-l-histoire-ou-le-devoir-de-memoire-_a346.html?print=1)

16 <http://www.er.uqam.ca/nobel/r30254/publication.html>

17 <http://www.ulb.ac.be/espritlibre/html/el102006/41.html>

L'ARTICLE PRÉCÉDENT DE CARLA GUTMANN POSE DES PROBLÈMES DIFFICILES, NOTAMMENT CELUI DU FAMEUX DEVOIR DE MÉMOIRE, AU CŒUR DE NOMBREUX DÉBATS ET CENTRAL DANS LA RÉFLEXION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. C'EST CE QUI NOUS CONDUIT À PRÉSENTER BRIÈVEMENT UN PETIT LIVRE DESTINÉ AUX NON SPÉCIALISTES ET QUI AIDE À PENSER CE PROBLÈME.

## LE DEVOIR DE MÉMOIRE : UN «PETIT» TEXTE DE TZVETAN TODOROV

En écho aux expériences émouvantes relatées dans l'article de Carla Gutmann, il m'a semblé intéressant de présenter un petit livre (60 pages!)<sup>1</sup> souvent abordé au gymnase et qui pose avec la grande clarté coutumière à son auteur la question des *limites du devoir de mémoire*. Le titre du livre a toute sa place dans un numéro sur l'histoire, puisqu'il interroge la nécessité même du souvenir non pas, on le verra, pour justifier l'oubli, mais pour définir les conditions d'un usage *juste* de la mémoire.

Todorov est bien connu des littéraires, auteur en son temps d'ouvrages techniques et difficiles de linguistique et de rhétorique. Sans abandonner sa passion de la langue française (il fait partie de cette longue liste d'étrangers non francophones qui ont *élu* notre langue et l'ont enrichie et honorée de la plus belle des manières<sup>2</sup>), Todorov s'est intéressé à quelques grands problèmes de société et de morale, à la clarification desquels il a apporté toute sa rigueur, dans une pensée qu'il sait rendre accessible aux non spécialistes. Notons par exemple ses articles sur les limites de la désobéissance civile, fort utiles dans les grandes classes du collège et au gymnase, et son livre *La Vie commune*.

Todorov connaît bien les régimes totalitaires: il est né et a fait ses études en Bulgarie au temps du stalinisme le plus obscurantiste. Il sait mieux que personne l'obligation d'oubli, la falsification du passé, parfois recréé pour favoriser

la propagande. Et le fait que son intervention ait été prononcée lors d'un congrès organisé par la fondation Auschwitz signale qu'il est peu susceptible de complaisance à l'égard des adorateurs du présent. Mais il réfléchit sur le bon usage de la mémoire, les risques qu'une frénésie de commémoration fait courir à l'action résolue dans le temps présent<sup>3</sup>.

### Mémoire et oubli

Todorov rappelle d'abord cette évidence: la mémoire ne s'oppose pas à l'oubli. Elle est constamment interaction entre *effacement* et *conservation*, travail de sélection: impossible de tout garder, sauf à se laisser berner par cet abus de langage qui nomme mémoire la conservation intégrale des ordinateurs. L'horreur des deux totalitarismes du XX<sup>e</sup> siècle n'est donc pas d'avoir sélectionné le passé qui les arrangeait, mais d'avoir imposé cette sélection, d'avoir obligé donc des groupes sociaux à effacer leur passé.

### Passé et modernité

Et rien ne peut occulter la disparition du culte du passé, marque d'un passé révolu: la modernité occidentale s'est libérée à la Renaissance de la référence obligée aux Anciens, qui risque toujours de se transformer en soumission: Todorov note à cet égard qu'on ne peut que constater que les programmes scolaires donnent beaucoup plus de place aux mathématiques et aux



« La plume est comme une flèche qui désigne le nouveau. »

Les commentaires qui accompagnent les petites images de ce numéro sont l'œuvre d'élèves d'un gymnase vaudois.

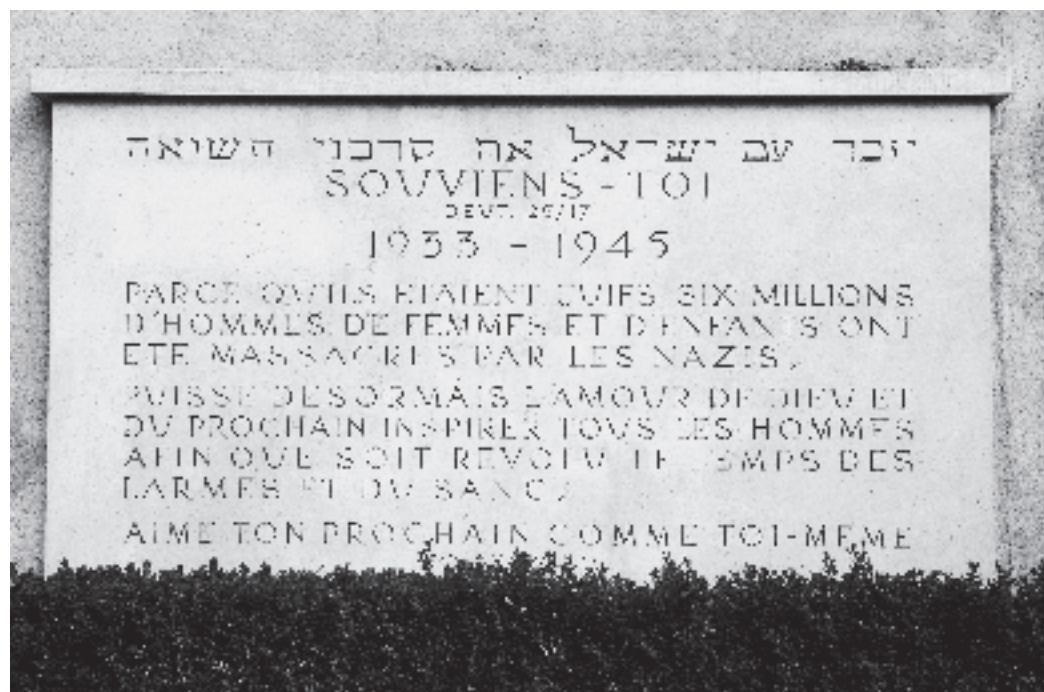


sciences qu'à l'histoire. Dans ces disciplines, on est loin d'oublier les découvertes des prédécesseurs, mais ce respect ne vise qu'à faire progresser les connaissances fondées sur la raison et la rigueur scientifique.

### Du bon usage de la mémoire

Mais, entre occultation du passé ou perte des racines, fussent-elles les plus douloureuses, et engluement dans ce même passé, il existe une voie médiane évoquée justement dans l'article de Carla Gutmann : le critère d'un recours juste à la mémoire serait d'ordre éthique. L'étude du passé, bien entendu toujours conduite dans un esprit de vérité et donc de rigueur, et sa commémoration ne sont justes que dans la mesure où elles conduisent à la justice et au bien, par exemple à la paix qui peut autoriser parfois la mise entre parenthèses du passé<sup>4</sup>. Todorov se livre à une comparaison audacieuse entre la mémoire historique et la vie personnelle, à travers la réflexion psychanalytique : si l'individu doit retrouver dans sa remémoration des événements traumatiques qui l'empêchent de vivre, c'est précisément pour les mettre à distance, et non pour les rendre plus envahissants encore, voire pour s'en prévaloir en certaines circonstances. Affrontant le thème central de son intervention, Todorov cite la nécessité des Mémoriaux des victimes des camps nazis, qui, « dans une simplicité bouleversante », gravent les noms propres, les dates de naissance, celles des dates de départ vers les camps d'extermination<sup>5</sup>.

Mais tous les mémoriaux ne sont pas innocents, les recours à la mémoire sont souvent l'occasion d'attiser des haines et de justifier les vengeances qui perpétuent l'horreur. La question (et elle se pose évidemment pour l'enseignant) est donc de savoir comment distinguer l'usage juste de la mémoire, et Todorov introduit ici les notions de mémoire *littérale* et de mémoire *exemplaire*. La mémoire littérale est celle qui refuse d'interpréter le passé dans une perspective d'avenir : c'est bien sûr compréhensible pour des êtres qui ont connu le pire et qui ne peuvent plus s'en détacher. Mais elle empêche



« (Le mémorial) rétablit ainsi les disparus dans leur dignité humaine. La vie a perdu contre la mort, mais la mémoire gagne dans son combat contre le néant. »

tout évolution, elle laisse l'individu ou le groupe dans sa douleur écrasante. La mémoire exemplaire consiste à faire de l'événement passé un *exemplum* qui permet de tirer une leçon pour le présent : « *L'usage littéral, qui rend l'événement ancien indépassable, revient en fin de compte à soumettre le présent au passé. L'usage exemplaire, en revanche, permet d'utiliser le passé en vue du présent, de se servir des leçons des injustices subies pour combattre celles qui ont cours aujourd'hui, de quitter le soi pour aller vers l'autre.* » S'il est dangereux de refouler le passé, non moins risqué est de refouler le présent. « *Sacraliser la mémoire est une autre manière de la rendre stérile.* »

### Quelques figures exemplaires

Pour illustrer l'usage pour la justice de la commémoration, Todorov évoque en fin de son texte quelques personnages de l'après-guerre qui ont utilisé le passé comme *exemplum* pour agir dans le présent.

C'est d'abord David Rousset, rescapé de Buchenwald, qui s'efforce de comprendre l'horreur concentrationnaire, et qui, en 1949, se lance dans un grand combat pour dénoncer l'univers concentrationnaire de l'Union soviétique. Dans sa démarche, il évite deux écueils majeurs : le refus des spécificités des situations d'abord : Rousset sait bien tout ce qui distingue les deux univers. D'autre part, il se refuse à ces dénonciations générales de l'injustice : il existe une spécificité de tous les camps qui permet justement aux rescapés des camps nazis de lutter contre les horreurs commises au nom d'une autre idéologie. Double rigueur donc, dans la distinction et dans la comparaison possible.

Autre figure bien connue, celle de Vassily Grossmann, qui lui aussi, ayant connu de près les deux abominations, en a montré les points communs et les différences. Mais Todorov évoque une part moins connue de son action : son plaidoyer pour que soit reconnu le génocide arménien. Telle est pour ces deux hommes leur

# 1 | RACINES ET MÉMOIRE

LE DEVOIR DE MÉMOIRE: UN «PETIT» TEXTE DE TZVETAN TODOROV

compréhension du *devoir de mémoire*. Non pas «jouer» une horreur contre l'autre, faire les comptes macabres pour «relativiser» tel génocide, mais lutter contre toute renaissance du monstre, sans généraliser l'universelle souffrance «où tous les chats de la détresse sont gris».

Autre figure, celle de Paul Teitgen, rescapé de Dachau et torturé par la Gestapo de Nancy, qui démissionne de son poste de préfet à Alger en 1957 après avoir vu les stigmates de la torture sur des prisonniers algériens.

Par bonheur ou par chance, nous ne sommes pas pour la plupart des victimes de ces effondrements de l'humanité du XX<sup>e</sup> siècle, ce qui d'ailleurs doit nous rendre méfiants à l'égard de toute complaisance à l'égard de nous-mêmes dans la dénonciation de crimes passés: il est toujours simple de dénoncer le mal après coup, quand le consensus s'est établi. Mais Todorov nous invite à méditer ces grands exemples de ceux «qui ont eu le mérite incontestable de passer de leur propre malheur, ou de celui de leurs proches, au malheur des autres, à ne pas réclamer pour eux le statut exclusif de l'ancienne victime.»

Telle me paraît être la leçon des cours d'histoire de Carla Gutmann, et le monde contemporain ne manque pas, hélas! de situations qui permettent de mettre la mémoire au service de la justice. On comprend donc à quel point ce «petit» livre de Todorov donne sens à l'enseignement de l'histoire pour la formation des citoyens!

Denis Girardet

- 1 Tzvetan Todorov (2004). *Les Abus de la mémoire*. Arléa: Paris. Ce texte a été présenté pour la première fois en 1992 lors d'un congrès organisé par la fondation Auschwitz «Histoire et mémoire des crimes et génocides nazis».
- 2 Cioran, Beckett, Ionesco, Kundera...
- 3 Todorov cite la formule de Guillebaud qui parle de la «frénésie de liturgies historiques» qui caractérise la France contemporaine.
- 4 Todorov évoque une table ronde entre Palestiniens et Israéliens en 1988 où les participants affirmaient: «Pour simplement commencer à parler, il faut mettre le passé entre parenthèses.»
- 5 J'ai eu l'occasion de me recueillir dans le Mémorial de Prague avec une classe de gymnasiens, moment d'extraordinaire gravité et de partage avec les élèves...



# LORSQUE LES PETITS VAUDOIS APPRENAIENT À LIRE AU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE...

APERÇUS SUR L'APPRENTISSAGE ET LES MANUELS DE LECTURE EN VIGUEUR DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES DU CANTON DE VAUD AU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE.

**A comme avion, i comme iris, o comme orange, u comme usine...**

Quel Vaudois ne se souvient pas de ces mots découverts sur la première page de *Mon premier livre*. Cet ouvrage de lecture a indubitablement marqué la première année d'école primaire dans le canton de Vaud de 1908 à 1970. Son utilisation officielle et généralisée dans toutes les écoles a permis à plusieurs générations d'écoliers de découvrir les arcanes de la lecture. Bon nombre de Vaudois se souviennent encore des aventures du petit Zo'hio ou des *ba-be-bi-bo-bu* répétés inlassablement.

Retracer de manière synthétique l'histoire de l'enseignement de la lecture dans le canton de Vaud ne peut se faire sans placer au centre de notre propos ce manuel qui fait partie de la culture scolaire vaudoise. Cet opuscule, plébiscité par les enseignants et les parents du canton pendant près de septante ans, a perduré durant plusieurs décennies en ne subissant qu'une seule refonte au cours de son existence. Aujourd'hui, il reste introuvable sur les étals des brocantes et est conservé presque « religieusement » dans les bibliothèques familiales... Son succès s'explique avant tout, parce que ce manuel scolaire est l'héritier d'une lignée d'ouvrages dédiés à l'apprentissage de la lecture et qu'il est né au cœur des pratiques enseignantes après de nombreuses années de gestation.

Nous allons donc tenter dans les quelques pages qui vont suivre de retracer la gestation de ce *best-seller* scolaire, ses origines et le contexte pédagogique dans lequel il a vu le jour.

**L'enseignement au XIX<sup>e</sup> siècle**

L'école publique au XIX<sup>e</sup> siècle reste un élément fondamental des multiples changements sociétaux d'alors. Ce siècle est celui de l'avènement de l'école élémentaire pour tous et de la généralisation de l'alphabétisation. L'école est le reflet d'une société en constante évolution ou révolution. L'instruction publique se généralise et l'école devient le lieu où l'enfant reçoit cette instruction élémentaire jugée indispensable dans la démocratie, c'est-à-dire qu'il y apprend à lire, écrire et compter, mais qu'il y reçoit également les notions relatives au bon fonctionnement de la société et à la morale. Le XIX<sup>e</sup> siècle est marqué en Suisse par la laïcisation de l'école populaire. Les objectifs éducatifs, moraux et religieux de l'école du début du XIX<sup>e</sup> siècle cèdent peu à peu la place à « *des objectifs diversifiés que prôneront les réformateurs libéraux après 1830 quand ils attribueront à l'institution scolaire le rôle de transmettre des connaissances utiles au citoyen et celui de former sa raison et son cœur* » (Späni, p. 235). Entre 1830 et 1860, l'école primaire se sécularise lentement. Il ne s'agit pas exclusivement de diversifier les disciplines d'enseignement, mais également de faire évoluer les méthodes par lesquelles les notions sont transmises. Mais le XIX<sup>e</sup> siècle est aussi le siècle de l'obligation et de la gratuité de l'école. Pour Caspard (1999), « *aussi bien en France qu'en Suisse, c'est l'instruction, et non la scolarisation, qui est décrétée obligatoire, les familles pouvant toujours instruire ou faire instruire elles-mêmes leurs enfants* » (p. 351). La gratuité n'est que partielle dans le canton de

## 2 | LIRE, ÉCRIRE, VOIR...

LORSQUE LES PETITS VAUDOIS APPRENAIENT À LIRE AU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE...



Vaud puisqu'elle ne s'applique pas au matériel de classe et à celui de l'élève avant la fin du siècle. L'adoption de la Constitution fédérale de 1874 consolidera pour l'école primaire quatre principes déjà ébauchés dans la plupart des cantons suisses. A savoir, l'enseignement primaire aura des exigences minimales et suffisantes, sera obligatoire, gratuit et placé sous le contrôle de l'Etat (Criblez, 1999, p. 268).

Les autorités étaient le tout en déterminant des plans d'études, des programmes et en choisissant du matériel (tableaux, manuels...). A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'école se présente « sous la forme d'une école primaire publique, financée par l'Etat, homogène sur tout le territoire, dérogée juridiquement des confrontations sociales, politiques, religieuses » (Hofstetter, 1998, p. 4). L'institution scolaire vaudoise s'inscrit entièrement dans cette mouvance qui touche les cantons suisses, voire le reste de l'Europe.

De plus, les progrès de la fréquentation scolaire, les innovations pédagogiques ou méthodologiques, la diversification des disciplines d'enseignement favorisent également l'unification

linguistique. Le patois cède la place au français dans le canton de Vaud par exemple. Comme le montre Chervel (1977), l'enseignement du français dans l'école primaire du XIX<sup>e</sup> siècle poursuit deux objectifs principaux : savoir lire et savoir orthographier. L'enseignement de la lecture prend donc une place de choix dans les programmes d'enseignement au XIX<sup>e</sup> siècle. Dès lors, le manuel de lecture en tant qu'« outil » ou support de lecture se doit d'être pris en compte, car qui « veut réfléchir sur les acquisitions scolaires ne peut se soustraire sans angélisme aux conditions les plus « matérielles » de leur réalisation, en particulier celles des supports d'écriture » (Chartier & Renard, 2000, p. 135).

Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, comme prétendent les adeptes de Pestalozzi, l'usage du manuel ne favoriserait pas l'apprentissage de la lecture, car « cette méthode de faire lire pour apprendre est à la fois fastidieuse, stérile, passive; elle favorise la paresse, engourdit l'esprit au lieu de l'exciter, et ne produit aucun bon résultat » (Julien, 1842, p. 231)<sup>1</sup>. La fin du XIX<sup>e</sup> siècle verra par contre l'apogée du manuel scolaire de lecture.

En 1893, trois élèves vaudois sur cinq reçoivent gratuitement un livre de lecture. En 1894, tous les élèves du canton en sont dotés et en 1908, *Mon premier livre*<sup>2</sup> devient l'ouvrage officiel du canton.

### La lecture et son enseignement au XIX<sup>e</sup> siècle

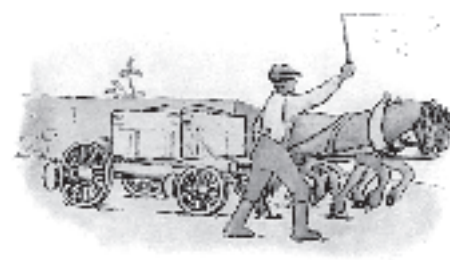
L'Europe occidentale du XVIII<sup>e</sup> siècle est marquée par une augmentation du nombre de lecteurs. La lecture n'est plus l'apanage de certaines couches des populations aisées, mais devient avant tout un processus individuel indépendant du niveau social. L'imprimé fait partie intégrante du vent de liberté, d'égalité et de fraternité qui déferle sur l'Europe. « La rage de lire » envahit les milieux urbains, campagnards, protestants, catholiques sans discrimination... Les lectures religieuses font place à la poésie et à la littérature. Cette propension à la lecture va avoir des conséquences directes sur le marché du livre. La demande en ouvrages augmente provoquant ainsi la création de librairies, de bibliothèques et de journaux, de cercles de lecture... Au XIX<sup>e</sup> siècle, la lecture favorite du public reste celle des romans et de la presse quotidienne qui envahissent le marché de l'imprimé. Néanmoins, une condition préalable est de mise pour plonger dans l'univers envoûtant d'un roman ou se nourrir des nouvelles quotidiennes : c'est l'alphabetisation. « *Le développement de l'enseignement primaire au XIX<sup>e</sup> siècle favorisait la croissance d'un nouveau lectorat de taille, celui des enfants* » (Lyons, 1997, p. 406). L'Europe occidentale accède à l'alphabetisation de masse. « *L'apprentissage de la lecture, conformément à une tradition qui remonte aux origines du développement de l'école pour les enfants du peuple, constitue le fondement commun à toutes les formes de scolarisation* » (Boutan, 1996, p. 168). Pour Chervel (1977)<sup>3</sup>, l'objectif « scolaire » de la Révolution française était avant tout d'apprendre à lire à toute la population ce qui, selon cet auteur, permettra un renouvellement de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture.

Avant 1800, dans le canton de Vaud, les enfants de tout âge sont réunis en une seule classe

dans laquelle les petits doivent apprendre les rudiments de la lecture à l'aide d'abécédaires et de syllabaires que l'on nomme également à l'époque « palettes »<sup>4</sup>. Pour Odin (1910, citée par Panchaud, 1949, p. 5), la « palette » a deux significations : c'est à la fois un abécédaire avec des images et un objet plat permettant d'étudier son alphabet. Ces petits livres sont chargés de textes religieux et dépourvus d'exercices. Ils permettent aux plus petits élèves d'acquérir l'alphabet. Dans l'enquête Stapfer, le régent de Borex et Crassier déclare<sup>5</sup> : « On se sert d'abord des éléments dits l'alphabet ou la palette, on passe aux psaumes; de là au Nouveau Testament et à l'Ancien pour la lecture... » Il s'agit donc pour l'enfant en premier lieu d'épeler, puis de s'exercer à la lecture à l'aide des psaumes et de là, lorsqu'il est jugé plus avancé, de lire le Nouveau et l'Ancien Testament<sup>6</sup>. Pourtant comme le relève Gindroz (1853), « les enfants récitent le petit catéchisme d'Osterwald comme des perroquets » (p. 19). L'essentiel de l'acte de lire est donc fait de mémorisation et de répétition. Ces palettes ou abécédaires rudimentaires sont remplacés progressivement dès le XVIII<sup>e</sup> siècle par de petits livres imprimés dont les tableaux de lettres sont complétés par des listes de syllabes et des morceaux de textes. Ces A,B,C, ou *instruction des Chrétiens*<sup>7</sup> perdurent jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. En vérité, ces opuscules servent plus à parfaire l'instruction chrétienne des enfants qu'à les initier à la lecture et à l'améliorer. Ces *palettes* et *ABC* seront remis en cause à la fin du XVIII<sup>e</sup> et au début du XIX<sup>e</sup> siècle; leurs détracteurs relèvent l'aspect routinier de leur utilisation qui ne permet pas de parler, écrire et lire correctement. Dès le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle déjà, influencés par les idées de la pédagogie nouvelle, des petits abécédaires illustrés font leur apparition chez les libraires-éditeurs de Suisse romande<sup>8</sup>. Pourtant les méthodes et l'enseignement ne varient guère. La lecture reste avant tout un exercice de mémoire. Apprendre à lire au XIX<sup>e</sup> siècle, c'est avant tout lire à haute voix en ayant une bonne prononciation; la compréhension n'est pas un objectif prioritaire. « Pour la grande majorité des élèves,

*l'écrit c'est d'abord du texte qu'il faut apprendre à déchiffrer, à décrypter, à oraliser, et l'on n'ira pas plus loin [...]. Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, il est rarement question d'enseigner à l'enfant simultanément à lire et à écrire. »* (Chervel, 2006, p. 81) L'écriture est avant tout enseignée pour maîtriser la calligraphie et non pas pour orthographier correctement. Quant à l'apprentissage de la lecture, il demeure un exercice difficile car l'orthographe française reste complexe; l'élève ne peut s'y fier pour prononcer correctement ce qu'il lit: le e et ses accents, les consonnes muettes au milieu et en fin des mots, digrammes qui peuvent se prononcer différemment, -ent en fin de mot comme dans ils chantent ou patient, certaines diphtongues comme eu dans le jeu et j'ai eu... sont autant de difficultés auxquelles l'élève doit faire face. La pédagogie de la lecture au XIX<sup>e</sup> siècle sera confrontée sans cesse à ces complexités. Elle s'en remettra souvent à l'usage et renoncera à émettre des règles strictes, mais elle tentera au cours de la deuxième moitié du siècle de proposer aux élèves des méthodes progressives. Avec l'évolution de l'orthographe et la disparition des consonnes muettes en fin de syllabes, « les méthodes d'apprentissage de la lecture fondées sur l'utilisation stricte du syllabaire s'avèrent tout à coup d'une grande efficacité » (Chervel, 2006, p. 142). Maisonneuve (2002, pp. 291-304) relève trois sous-groupes de méthodes ayant eu cours au XIX<sup>e</sup> siècle; il les inclut dans l'ensemble des méthodes appelées alphabétiques / synthétiques. Il s'agit de la méthode d'épellation, de la méthode syllabique et de la méthode phonomimique (appelée également gestuelle). Les deux premières méthodes se retrouvent dans les ouvrages officialisés par les autorités scolaires vaudoises au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et cette catégorisation nous permettra d'inventorier les manuels scolaires de lecture en usage à cette époque sur le territoire cantonal.

La méthode d'épellation consiste pour l'élève à voir un mot, nommer les lettres de ce mot, puis de lire le mot sans passer par l'étape de la syllabe (fusion de fin). Un tableau d'enseignement mutuel employé dans une école de Lausanne vers 1820, montre cette évolution ou



U



U

image du haut: 1933, image du bas: 1954

du moins la transition vers la méthode syllabique. Son titre, *Méthode de lecture avec ou sans épellation* est évocateur. Dans les ouvrages de lecture approuvés par le canton de Vaud, les « vertus » de l'épellation et de la mémorisation vont demeurer durant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, comme le prouve également l'avertissement de *Petit à petit, premier livre de lecture* (Deux sœurs, 1876) dont la première édition a été écrite en 1876 et qui a été recommandée par le Département de l'Instruction publique et des Cultes jusqu'en 1890<sup>9</sup>.

« Quant à l'emploi du livre, notre méthode première et favorite consiste à faire épeler par cœur longtemps avant de montrer aucune lettre, pour épargner le temps et la peine de l'institutrice, pour mener la leçon avec plus d'entrain, pour exercer la mémoire et ne pas mettre trop à l'épreuve l'attention si fugitive de l'enfant. » (p. 1)

La méthode syllabique (appellation encore usitée au début du XX<sup>e</sup> siècle) reprend les étapes de la méthode d'épellation en y ajoutant l'étape de la syllabe: étude des lettres une par

une que l'enfant assemble dès qu'il possède une voyelle et une consonne, formation et lecture de syllabes, puis formation de mots, lecture de mots et de phrases. Cette méthode repose sur des mots « qui se lisent comme ils s'écrivent ». Dans l'ouvrage *Les premiers pas, lectures graduées et illustrées* (1879), édité et avalisé en 1879 par le DIPC, les auteurs emploient des tirets pour séparer les syllabes afin d'en faciliter la reconnaissance. Le *Syllabaire illustré*<sup>10</sup> édité chez Imer et Payot en 1884 va être le véritable précurseur de *Mon premier livre*. Sa méthode, soumise et testée par des régentes et des régents durant trois ans, repose sur quatre étapes à parcourir successivement dans chaque leçon : *l'intuition, la parole, la lecture et l'écriture*. Cet ouvrage sera soumis au jury de l'Exposition universelle de 1889 recevra même la médaille de bronze. Pourtant ce prototype de *Mon premier livre* sera critiqué à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle pour son manque de graduation, ses illustrations de mauvaise qualité et son vocabulaire peu adapté à l'âge des enfants. Il marque pourtant un tournant dans l'apprentissage de la lecture : c'est dès lors l'instituteur ou l'institutrice qui choisit comment donner vie à l'ouvrage fourni par le Département. L'enseignant choisit l'objet d'étude et le thème qu'il va traiter pour enseigner la lecture. *Mon premier livre* (Grand, Weber & Briod, 1908, pp. 6-11) utilisé dans les écoles vaudoises dès 1908 est une synthèse des méthodes utilisées précédemment. Si le *Syllabaire illustré* a ouvert une voie à une méthode plus analytique, *Mon premier livre* reste un ouvrage emblématique de la méthode synthétique ou syllabique : il se veut cartésien et progresse du « simple » au « complexe », c'est-à-dire de la lettre – ou du phonème – à la syllabe, de la syllabe au mot, du mot à la phrase.

Par ces quelques exemples, nous voyons que l'enseignement de la lecture, tel que pratiqué durant le XIX<sup>e</sup> siècle, a perduré durant toute la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Le nombre d'élèves dans les classes s'est modifié, les moyens se sont améliorés, mais les méthodes d'appropriation de la lecture ont peu varié. Il faut attendre la « méthode globale »

promue par O. Decroly dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (réédition 1965)<sup>11</sup> pour que les enseignants usent d'une pédagogie et d'un enseignement de la lecture plus centrés sur l'enfant et ses intérêts.

Sylviane Tinembart

*Enseignante, professeure formatrice HEP Vaud  
Dans le cadre de son diplôme d'études approfondies (DEA), elle a focalisé son attention sur les manuels de lecture vaudois en usage au XIX<sup>e</sup> siècle.*

#### Bibliographie

##### Archives cantonales vaudoises

Circulaires de Département de l'instruction publique: ACV KXIII 135/1, ACV KXIII 135/2, ACV KXIII 135/3, ACV KXIII 135/4, ACV KXIII 135/5, ACV KXIII 135/6, ACV KXIII 135/7, ACV KXIII 135/8.

##### Manuels de lecture, manuels scolaires cités

*L'ABC ou Instruction des chrétiens*. (1630). Genève: Paul Marceau.  
Grand, F.-M., Weber, E. & Briod, U. (1<sup>ère</sup> éd. 1908). *Mon premier livre*. Lausanne: Payot

*Les premiers pas, lectures graduées et illustrées*. (1<sup>ère</sup> éd. 1879). Lausanne: F. Payot.

Nicole, A. & Monastier, L. (1<sup>ère</sup> éd. 1876). *Petit à petit, premier livre de lecture par deux sœurs*. Lausanne: Bridel.

*Syllabaire illustré, premiers exercices de lecture par un ami de l'enfance*. (2<sup>e</sup> éd. 1887). Lausanne: F. Payot.

##### Articles et ouvrages cités

Boutan, P. (1996). « *La langue des Messieurs* », *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris: Armand Colin/Masson.

Caspar, P. (1999). « Les miroirs réfléchissent-ils? Esquisse d'une étude comparée de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité scolaires, en France et en Suisse. » In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Ed.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle* (pp. 343-357). Berne: Peter Lang.

Chartier, A.-M. & Renard, P. (2000). « Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire. » *Repères*, 22, 135-159.

Chervel, A. (1977). *...et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français*. Paris: Payot.

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Retz / Les usuels Retz.

Criblez, L. (1999). « L'article sur la formation dans la Constitution fédérale du 29 mai 1874. » In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Ed.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle* (pp. 263-286). Berne: Peter Lang.

Decroly, O. (1965). *La fonction globalisante de l'enseignement*. Bruxelles: Desoer.

Dottrens, R. & Margairaz, E. (1947). *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Furet, F. & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabetisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Editions de Minuit.

Gindroz, A. (1853). *Histoire de l'instruction publique dans le pays de Vaud*. Lausanne: Georges Bridel.

Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*. Berne: Peter Lang.  
Jullien, M.-A. (1842) *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi. Telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'institut d'Yverdon en Suisse*. Paris: Hachette.

Lyons, M. (1997). « Les nouveaux lecteurs au XIX<sup>e</sup> siècle. Femmes, enfants, ouvriers. » In: G. Cavallo & R. Chartier (Ed.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Seuil/Points, pp.393-430.  
Maisonnette, L. (2002). *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels*. Tome 1. Paris: L'Harmattan.

Odin, L. (1910). *Glossaire du patois de Blonay*. Lausanne.

Panchaud, G. (1949). « Les palettes et abécédaires d'autrefois. » *Folklore suisse, bulletin de la société suisse des traditions populaires*, 1, pp. 4-11.

Panchaud, G. (1951). *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois*. Lausanne: Bibliothèque historique vaudoise N° XII.

Späni, M. (1999). « La laïcisation de l'école populaire en Suisse. » In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Ed.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle* (pp. 229-251). Berne: Peter Lang.

1 Jullien, M.-A. (1842). *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi. Telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'institut d'Yverdon en Suisse*. Paris: Hachette. p. 231.

2 Grand, F.-M., Weber, E. & Briod, U. (1<sup>ère</sup> éd. 1908). *Mon premier livre*. Lausanne: Payot.

3 Voir également Furet et Ozouf, 1977.

4 Voir enquête Stapfer questions 5 et 7: enquête ordonnée par le Ministre des Arts et des Sciences Ph.-Alb. Stapfer. Les réponses à cette enquête sont déposées aux Archives fédérales.

5 Enquête Stapfer citée par Panchaud, 1952, p. 151.

6 Selon l'article 6 du *Mandat souverain concernant les régents d'école* édicté le 3 janvier 1676 par les autorités bernoises et appelé également *Réformation et Ordonnance pour les écoles du pays de Vaud* (ACV Ba 16, tome 1).

7 Quelques ouvrages cités par Panchaud, 1952, p. 153.

*L'ABC ou Instruction des chrétiens*. (1630). Genève: Paul Marceau. *L'ABC ou Instruction des Chrétiens, Enseigner ma parole à vos enfants et leur parler d'icelle, soit à la maison, soit en cheminant, soit en se levant*. (1817). Lausanne: Les frères Blanchard (48 p., in-8).

8 Panchaud, 1952, p. 157 parle notamment de Girardet, S. (1786). *Nouvelle méthode d'enseigner l'ABC et à épeler aux enfants, en les amusant par des figures agréables et propres à leur faire faire des progrès dans la lecture et l'écriture presques sans maître*. Le Locle.

9 ACV KXIII 135/3 et ACV KXIII 135/4.

10 *Syllabaire illustré, premiers exercices de lecture par un ami de l'enfance*, (2<sup>e</sup> éd. 1887), Lausanne: Payot.

11 Voir également Dottrens et Margairaz, 1947 (1<sup>ère</sup> éd. 1932). *L'écriture dans le miroir du temps*.

# ÉCRITURE : TOUTE UNE HISTOIRE... !

L'écriture n'est pas une activité de luxe mais bien un problème existentiel impliquant de la part du scripteur débutant, une attention, une concentration, une gravité qui peu à peu s'estompent pour laisser place au plaisir du mouvement et de la trace artistique du message. « *L'Homme n'est peut-être véritablement homme qu'en ajoutant au galet qu'il façonne, qu'il aménage par quelques éclats détachés, la gratuité et le plaisir d'un outil bien fait* » (Rose, 2001, p.11). Pourtant, dans le monde actuel l'informatique s'étendant d'heure en heure, le rôle social de l'écriture manuscrite diminue. Dès lors, parmi les apprentissages scolaires, quelle place donner à cette activité humaine qui fut, pendant longtemps, l'apanage d'initiés puis un des buts primordiaux de l'école ? « *L'apprentissage de l'écriture en tant qu'activité mentale et motrice occupe une place primordiale à l'école. Il est intimement lié à celui de la lecture. Écriture et lecture sont les clés de notre univers conceptuel.* » (Bullinger & Alii., 2002, p.VI). Pour Jean Hébrard (2001, p. 61) « *L'écriture est un instrument de scolarisation qui sert à énormément de choses: à apprendre à travailler, à structurer, à montrer qu'on a compris, à s'exprimer, et plus tard à prendre des notes, à organiser l'information.* » Les enfants qui ne parviennent pas à une certaine rapidité de copie sans trop d'erreurs sont progressivement pénalisés au fur et à mesure de leur progression dans le cursus scolaire. L'apprentissage passe par le contrôle du geste, l'utilisation des perceptions, la structuration de l'espace-temps et la production de signes.

Quelle écriture manuscrite donner à apprendre aux élèves ? Trois systèmes apparaissent dans les textes écrits à la main : la cursive, la script et la mixte. L'écriture cursive lie les lettres dans des mots, des phrases, un rythme général continu, un mouvement. Les arguments en faveur de cette écriture liée sont incontestablement l'efficacité, la rapidité et la personnalité. La script se

compose essentiellement de lignes droites, de cercles, de portions de cercle très proches des caractères typographiques. Son apprentissage paraît plus facile que la cursive au détriment toutefois de la rapidité et de l'originalité. Une entrée dans l'écrit par la script puis un passage progressif à la cursive serait donc un cheminement adéquat.

Quels sont les aspects développementaux propres à cet apprentissage, qui, passant « *par la recherche progressive de la qualité, de la précision et de la vitesse de production [...] évolue vers l'automatisation du geste, caractérisé par la régularité et l'économie du mouvement* » ? (Bullinger, op. cit., p. 2) Quatre principaux domaines agissent en étroite interaction et à des degrés divers selon les activités :

- La *motricité* adapte la posture, subtil équilibre entre les points d'appui que sont les pieds, les fesses, les avant-bras, et contrôle le geste, maîtrisé aux environs de dix ans.
- La *perception* visuelle fournit des observations concernant les modèles à reproduire, des contrôles sur la position des membres, les mouvements, les traces graphiques. Tactilo-kinesthésique<sup>1</sup>, elle apporte des informations concernant l'ajustement de la tenue de l'outil scripteur et l'adaptation de la force à lui imprimer en fonction des supports utilisés.
- La *structure spatio-temporelle*, domaine important, permet d'évaluer et d'anticiper les distances, de comprendre les relations entre les traits qui forment les lettres et leurs liaisons, et d'estimer la chronologie des mouvements à effectuer (ordre et sens de production des traits).
- La *connaissance des signes de l'écrit* suppose la distinction entre la cursive, la script, les minuscules et les majuscules, la mémorisation des lettres dans différentes écritures, des points, accents et cédille, des signes de ponctuation et des chiffres, et l'application



« Le passé « encre » le futur... »

des conventions telles que le sens de l'écriture, l'utilisation de la ponctuation, la disposition du texte dans l'espace graphique (lettre, poème, conte, etc.).

### Comment l'écriture vient-elle aux humains ?

Trouver sa main d'écriture, bien tenir l'outil scripteur, placer le support, effectuer, freiner et arrêter le geste sont des savoir-faire inhérents au développement et à la personnalité de chaque enfant. Cela s'apprend. « *Du mouvement au tracé, du tracé au graphisme, du graphisme à l'écriture, ces réinvestissements successifs permettent d'aboutir à l'acte graphique, geste complexe, qui met en jeu une multiplicité de composantes. [...] Les difficultés dans la maîtrise de l'écriture ne tiennent pas au tracé de formes simples mais dans la maîtrise du mouvement qui trace. On n'écrit pas lettre à lettre.* » (Bullinger, op. cit., p. VIII) L'apprentissage de l'écriture doit donc correspondre le plus étroitement possible au niveau d'organisation motrice de l'enfant. C'est une activité gestuelle, un acte social et culturel reposant sur les acquis intellectuels, corporels, manuels, psychomoteurs, sociaux et affectifs. Les observations de Fily, orthophoniste et docteur en sciences de l'éducation (1997, p. 46), indiquent que le développement du geste graphique débute visiblement « *vers 12 mois par des gribouillis assimilables à des décharges motrices. Vers 2 ans, l'enfant joue à regarder le crayon et les gribouillis. La coordination sensorimotrice progresse. Vers 3 ans, l'enfant code du mouvement sans le savoir. La main code, l'œil va décoder puis guider la main. Vers 4 ans apparaît l'écriture magique où l'enfant imite l'acte d'écrire. Vers 4 ans 1/2, l'écrit se détache du dessin.* ». Entre six et sept ans, il apprend à former les lettres de l'alphabet de manière systématique. Il utilise sa vision pour contrôler le geste de formation des lettres et mémorise progressivement leur forme et leur nom. En plus d'une grande lenteur et de nombreuses pauses dans l'espace temporel, « *les tracés produits se caractérisent par des lettres de grandes tailles à l'aspect cabossé et irrégulier sur le plan spatial* » (Bullinger, op. cit., p. 5). Vers l'âge de huit ans,

la répétition des expériences de production de lettres permet à l'enfant d'intérioriser un programme moteur spécifique à chaque variante des différentes lettres (minuscules ou majuscules): point de départ, direction, trajectoire, chronologie, précision, dimension. Dès dix ans, l'enfant se centre principalement sur la rapidité: les exigences scolaires en sont partiellement la cause. Ce n'est que vers l'âge de 11-12 ans que l'écriture atteint un degré de maîtrise proche de celui de l'adulte alliant rapidité, fluidité, régularité et personnalité.

### Comment enseigner l'écriture ?

L'enseignement de l'écriture dans les écoles vaudoises a une longue histoire, du choix du code aux outils et supports. « *Au début du 19<sup>e</sup> siècle, les maîtres d'école confectionnent des modèles d'écriture isolés qu'ils distribuent aux élèves. Puis on utilise dans les écoles des cahiers d'écriture tout préparés, avec le modèle imprimé en première ligne que l'élève doit répéter sur toute la page.* » (Heller, 1988, pp.202-203)

En 1901, le plan d'étude indique dans la discipline *Ecriture* (p. 8): « *Tenue de la plume. – Modèles d'écriture moyenne. – Écriture courante (pour copies), sur papier réglé à 3 mm. – Minuscules et chiffres. – Modèles au tableau noir.* »

En 1903, l'écriture anglaise avec sa pente, oblige les élèves à de fâcheuses positions affaiblissant la vue, déviant la colonne vertébrale et déséquilibrant le corps aux dires de la Faculté. « *La plupart des médecins hygiénistes préconisent l'écriture droite.* » (Plan d'étude, p. 75) De nombreux essais ont été faits dans différents grands centres scolaires, dont Lausanne. Ils n'ont pas répondu à l'attente générale. L'écriture *penchée* est revenue. Toutefois, la position du corps a été orientée obligatoirement « *en face de la table à écrire. [...] Accordons à l'élève, à partir d'un certain âge, du moins, la liberté de choisir l'écriture qui lui convient le mieux: droite ou légèrement inclinée. [...] Nous préconisons l'écriture droite pour le degré inférieur. [...] L'écriture droite force à donner aux lettres plus d'ampleur que l'écriture cursive* » (ibidem, pp. 76-77).

En 1914, le Plan d'étude inscrit sous *Ecriture* (p. 33) pour le degré inférieur: « *1<sup>ère</sup> ANNÉE. – Écriture droite. Emploi des cahiers de la méthode de lecture-écriture. 2<sup>e</sup> ANNÉE. – Écriture droite ou penchée.* » Pour les degrés intermédiaire et supérieur: « *Écriture droite ou penchée. Remarque. – Dans le degré supérieur, la leçon d'écriture pourra être consacrée à des exercices spéciaux (travaux de mise au net).* »

En 1926, à peine deux lignes concernant l'écriture dans le plan d'étude des écoles enfantines (p. 13): « *L'écriture, préparée par le dessin, marchera autant que possible de front avec la lecture.* »

En 1953, l'écriture, « *malheureusement sacrifiée dans la période moderne* » (Plan d'étude, p. 74), redevient une discipline importante. Tout le monde s'accorde à en démontrer la valeur, son rôle éducatif contribuant à la culture du goût, au développement d'habitudes d'ordre, de soin et de propreté chez l'enfant et l'utilité dans « *toutes les branches du programme* ». La rapidité et la lisibilité sont les objectifs principaux. Elle peut être « *droite ou penchée à droite; en aucun cas, elle n'est penchée à gauche.* ». L'écriture du maître doit être, dans tout ce qu'il écrit, « *d'une facture irréprochable* ». Pendant que l'élève est au travail, la position du corps, la tenue des doigts et de la main, l'inclinaison de l'outil scripteur, font l'objet d'une surveillance rigoureuse. Une grande importance est accordée à la présentation générale des travaux scolaires.

En 1972, le plan d'étude romand est adopté. Au niveau préscolaire, dont l'importance est reconnue, les lignes sur la préécriture mentionnent la préparation aux mouvements conduisant à l'écriture. Sous l'entrée « *Français-Écriture* », on peut lire pour la 1P: « *L'apprentissage de l'écriture liée droite peut être préparé par une étape script.* Cependant, au milieu de la 2<sup>e</sup> année primaire et quels que soient les caractères choisis au départ, les enfants doivent savoir lier leurs lettres en utilisant les tracés adaptés. En 4P, l'écriture penchée est consolidée. » (Bullinger, op. cit., p.VII) Les stylographes à cartouches font leur apparition. Les modèles d'écriture sont préparés par les enseignantes dans des cahiers à



réglure spéciale jusque dans les années 80.

En 1992, la CDIP/SR+TI<sup>2</sup> édite une brochure d'objectifs et d'activités préscolaires. L'activité « écriture » n'est pas citée. Ce document propose plutôt des activités corporelles de motricité globale et de motricité fine qui, partant des mouvements spontanés de l'enfant, « *développent ses capacités motrices de base, améliorant sa tenue en fortifiant sa musculature, préviennent certaines mauvaises postures et favorisent l'ajustement de ses mouvements* » (p. 18).

En 2001, le PEV<sup>3</sup> vise des compétences :

- Au CYP1 : écrire de manière lisible en respectant le sens de l'écriture, le tracé des lettres et des chiffres, le corps d'écriture et la taille et en reproduisant avec exactitude un modèle simple (mots, phrase), sur papier ligné.
- Au CYP2 : écrire de manière lisible et rapide en respectant le sens de l'écriture, le tracé des lettres et des chiffres, le corps d'écriture et la taille, en reproduisant avec exactitude un modèle complexe (un texte), sur un support libre, en traçant les lignes avec souplesse et rythme et en reconnaissant et reproduisant la mise en page de différents types de textes.

En 2002, le rapport du *Groupe de référence du français* (GREF) (pp. 38-39) relève :

- L'écriture liée revient à séparer radicalement la lecture de l'écriture, ce qui rend l'apprentissage de la langue écrite encore plus complexe qu'il ne l'est déjà.
- Elle entrave la connaissance des unités linguistiques *lettres* par l'enfant.
- Les premières tentatives de production par l'enfant, même avant l'utilisation des lettres, sont faites d'un ensemble de tracés discontinus.

Le tracé graphomoteur quant à lui ne peut être sous-estimé dans l'enseignement et l'apprentissage. Travaillé individuellement ou en ateliers et à des moments choisis en 2<sup>e</sup> année du cycle élémentaire, il donne lieu à des activités différenciées selon les élèves. Ces dernières permettent d'éviter à la fois des fixations malheureuses sur les habiletés psychomotrices en pleine construction et la lassitude des élèves déjà aisés dans leur maniement du crayon.

En 2003, le PECARO inscrit les objectifs



prioritaires suivants : « *Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication* ». Au cours du 1<sup>er</sup> cycle l'élève « *recopie un texte court de manière lisible et soignée en écriture cursive; saisit un texte à l'ordinateur, l'enregistre et l'imprime; utilise de manière autonome et adéquate un appareil audiovisuel ou informatique* » (p. 19).

#### Éléments de l'histoire de l'écriture

Comment en sommes-nous arrivés là et quelles sont les perspectives ? La préhistoire de l'écriture a commencé, selon les archéologues, vers la moitié du quatrième millénaire avant J.-C. en Mésopotamie. C'est là que les scribes sumériens, élite aristocratique, traçaient dans l'argile à l'aide de stylets des pictogrammes<sup>4</sup>. Toutefois, ces signes, n'assurant qu'« *une communication à l'intérieur d'un univers limité où le consensus est très fort* » (Chignier & alii, 1990, p. 13), évoluèrent pour passer « *au deuxième millénaire avant J.-C. [...] à ce que nous appelons les caractères cunéiformes (du latin *cuneus*, clou), caractères qui représentaient des sons et non plus des ob-*

*jets. [...] Selon toute probabilité, on a inventé l'écriture pour des raisons commerciales, afin de se rappeler que tel troupeau appartenait à telle famille ou était transporté à tel endroit. Un signe écrit servait d'aide-mémoire: l'image d'un bœuf signifiait un bœuf, pour rappeler au lecteur que la transaction concernait des bœufs, combien de bœufs, et peut-être les noms d'un acheteur et d'un vendeur* » (Manguel, 1998, pp. 214-218).

En Egypte, vers la fin du quatrième millénaire avant notre ère, le dieu « *Thot a, dit-on, donné l'écriture aux hommes. Il aurait déposé dans les temples des papyrus où étaient inscrites des paroles divines. Représenté sous la forme d'un babouin ou d'un ibis, il est le patron des scribes et le greffier de Ré: il note toutes les décisions du roi des dieux et les fait appliquer* » (Baussier & al., 2005, p. 21). L'ancien égyptien est « *maintenant, à strictement parler, une langue morte, supplantée par l'arabe au cours du Moyen Age même si elle continue à survivre, mais sous une forme fossilisée, dans la liturgie de l'Eglise copte d'Egypte* » (Bonfante & al., 1994, p. 103). Les



signes de l'écriture hiéroglyphique « *la plus belle jamais dessinée* » (ibidem, p. 110) étaient utilisés par des scribes pour « *graver une inscription dans un temple ou sur une stèle à la gloire du pharaon* » (Baussier, op. cit., p. 20). Quand les scribes voulaient juste noter le montant d'un impôt, le montant d'une vente, ou tout acte de la vie courante, ils écrivaient dans une écriture plus rapide et plus simple, dérivée des hiéroglyphes: la hiératique et, plus tard, la démotique.

Une étape importante marque l'apparition de l'écriture proprement dite, c'est l'association d'un signe et du mot qu'il représente: l'idéogramme. Répertoriés, ces signes sont devenus conventionnels, constituant un ensemble fini, organisés selon l'ordre de la langue. Alors, les signes parlent! Passant par le phonogramme, signe-son des Mésopotamiens et des Égyptiens, « *les langues ouest-sémitiques du Proche-Orient ancien ont été les premières à être mises par écrit en n'utilisant qu'une trentaine de signes, essentiellement consonantiques, que l'on désigne sous le nom d'«alphabet» du nom des deux premiers signes enseignés suivant l'ordre*

*traditionnel des premiers abécédaires du Levant* » (Christin & alii, 2001, p. 203). Alphabet comme: *aleph* (bœuf) et *bêth* (la tente) puisque constitué au XII<sup>e</sup> siècle avant notre ère par les phéniciens pour noter leur langue sémitique exclusivement consonantique.

Vers 750 avant J.-C., les Grecs commerçaient autour de la Méditerranée. Ils empruntèrent leur alphabet aux Phéniciens tout en « *compurant la valeur de l'aleph phénicien à l'alpha grec. [...] Parlant une langue indo-européenne dans laquelle les voyelles, nombreuses, jouent un rôle très important, les Grecs ont alors détourné de leur valeur consonantique un certain nombre de signes phéniciens et les ont utilisés pour transcrire leurs voyelles* » (Chignier, op. cit., p. 15). Débarquant en Italie à la recherche du fer et du cuivre, ils entrèrent en contact avec les populations qui y vivaient. Les Etrusques adoptèrent l'alphabet grec vers 700 avant J.-C, bientôt suivis des Latins. Ainsi, « *Rome, de petit village perché sur ses collines, devient la capitale d'un grand empire, et l'alphabet latin, adapté du grec, va se propager. Avec sa grosse poignée de lettres (cinq voyelles et dix-huit consonnes; on ne faisait pas la distinction entre i et y ni entre u et v), il rend l'écriture accessible au peuple tout entier. [...] Les Romains utilisaient un stylet, sorte de tige pointue à une extrémité, taillée dans l'os ou le métal, pour tracer les lettres sur des tablettes de bois recouvertes d'une couche de cire. Il leur arrivait d'écrire sur des morceaux de poterie, les ostraca. Les textes longs sont inscrits sur des rouleaux, les volumen: une vingtaine de feuilles de papyrus collées les unes aux autres, écrites sur un seul côté. Puis ils sont enroulés sur une baguette, en commençant par la fin du texte. Le lecteur tient le volumen dans sa main droite, et le déroule de la main gauche. La bibliothèque d'Alexandrie a compté jusqu'à près d'un demi-million de ces rouleaux* » (Baussier, op. cit., pp. 42-43).

Au 1<sup>er</sup> siècle après J.-C. est apparu le *codex*, « *plus pratique, car on peut écrire des deux côtés des peaux de chèvres, mais très cher* » (Baussier, op. cit., p. 43). En effet, le parchemin, peau d'animal trempée dans la chaux, débarrassée

des poils et de la graisse, tendue, séchée et dont la surface est grattée pour la rendre lisse, est une matière rare et coûteuse. Le *codex* est l'ancêtre de nos livres. Ses avantages « *s'imposèrent: vers l'an 400 de notre ère, le rouleau classique était pratiquement abandonné et la plupart des livres étaient constitués de feuillets rassemblés, au format rectangulaire. Plié une fois, le parchemin devenait un folio; plié deux fois un quarto; plié une fois encore, un octavo. Au XVI<sup>e</sup> siècle, les formats des feuilles pliées devinrent officiels: en France, en 1527, un décret de François Ier fixa les dimensions standard du papier dans tout le royaume; quiconque enfreignait cette règle était jeté en prison* » (Manguel, op. cit., p. 158). Dans les *scriptoria* des monastères, les moines s'appliquaient en grand silence. Pas question de gâcher les précieuses peaux sur lesquelles ils traçaient les lettres des textes copiés patiemment à la main à l'aide d'une plume d'oie taillée qu'ils trempaient fréquemment dans l'encre noire d'un godet. La copie terminée, les enlumineurs dessinaient dans les marges laissées par les copistes les délicates figures ornant ces manuscrits et exécutaient les lettrines<sup>5</sup> en feuilles d'or ou colorées. A la fin du Moyen Age, le nombre des lecteurs se multipliant, les moines copistes débordèrent de travail. Les ateliers de copie sortirent donc des couvents et se multiplièrent en ville. Comment dès lors produire plus de textes et les produire moins cher?

Dans les années 1440, un jeune graveur et joaillier de l'évêché de Mayence, Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg, utilisa des procédés qui existaient déjà: la presse à vis, les caractères mobiles, inventés par les Chinois au XI<sup>e</sup> siècle, le papier, autre invention chinoise et une encre à base d'huile. Il mit au point les éléments essentiels de l'imprimerie telle qu'on l'a pratiquée jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Le premier livre qu'il fabriqua selon ce procédé fut une bible contenant des pages de quarante-deux lignes chacune, document dont les effets furent immédiats et quasi universels. En effet, de nombreux lecteurs en comprirent aussitôt les grands avantages: rapidité, uniformité des textes et coût relativement réduit. Quelques années

après l'impression de cette première bible, des presses apparurent dans toute l'Europe. Selon Manguel (op. cit., p. 166), « on a calculé que plus de trente mille incunabula<sup>6</sup> ont été fabriqués sur ces presses. [...] Toutefois, en dépit des prédictions alarmistes, l'imprimerie ne porta pas ombrage au goût de l'écriture manuelle. Au contraire, Gutenberg et ses émules tentèrent même d'égaliser l'art des copistes et beaucoup d'incunables ont l'apparence de manuscrits ».

A la fin du XV<sup>e</sup> siècle, bien que l'imprimerie fût alors chose établie, le souci d'écrire d'une main élégante n'avait pas disparu, et quelques-uns des plus beaux spécimens de calligraphie étaient encore à venir. Les copistes du Moyen Age s'appliquaient à tracer des lettres élégantes et lisibles: les *carolines*, alphabet retenu par les Carolingiens qui fut, à très peu de détails près, celui que nous connaissons encore aujourd'hui sous la forme des caractères romains des imprimeurs. Chaque caroline avait « un ductus (tracé) généralement constant, ce qui n'empêche pas des variations importantes de formes. Elle est ainsi faite de plusieurs traits de plumes, de haut en bas, de gauche à droite, ou encore de biais, mais il n'est pas possible de dessiner des arabesques, d'aller et venir à son gré dans toutes les directions » (Christin, op. cit., p. 292). La demande de livres augmentant, les copistes durent travailler de plus en plus vite. Vers le début du XII<sup>e</sup> siècle, l'écriture s'est ainsi faite moins ronde. Les lignes brisées ont remplacé les courbes, les abréviations se sont multipliées, chaque lettre est devenue plus étroite pour gagner de la place sur les onéreux parchemins. Cette nouvelle écriture, plus économique mais moins lisible, se nommait *gothique*. A la Renaissance, on redécouvrit la littérature latine, oubliée durant le Moyen Age, et avec elle les lettres de l'époque romaine, aux proportions harmonieuses. Plusieurs typographes rêvèrent alors de créer « des lettres aux proportions idéales, à la fois élégantes et parfaitement lisibles » (Baussier, op. cit., p. 60). Un italien, Alde Manuce, dessina les *italiques*, lettres penchées vers la droite (jamais vers la gauche !). Depuis cette époque, les typographes n'ont plus cessé leurs recherches de

formes. Ils ont inventé de multiples polices de caractères dont, en particulier, l'informatique permet actuellement le choix.

En conclusion, l'écriture manuelle a perduré au travers des aléas des siècles et de l'évolution des techniques. Il importe donc que l'école continue d'enseigner ce savoir et ses composantes historiques, artistiques, culturelles et sociales. Les origines de l'écriture, l'évolution des lettres, des outils et des supports d'écriture, des activités concernant les écritures d'autres cultures, et des liens avec les Arts visuels font partie des savoirs que l'école se doit de transmettre. Les brochures proposées par le canton de Vaud et le coffret « écriture liée: du mouvement global au geste fin » du canton de Genève offrent actuellement des pistes intéressantes en ce sens. « L'acte d'écriture se révèle particulièrement épanouissant pour l'enfant puisqu'il consiste à laisser une trace de sa propre existence, à traduire sa pensée, à la communiquer et à entrer en relation avec les autres » (Fily, op. cit., p. 15). Une autre évidence est que, dans l'histoire de l'écrit en général et dans l'évolution propre de chaque individu, la lecture n'aurait pas eu lieu si auparavant il n'y avait pas eu une écriture. Et puis « n'oublions pas que la maîtrise d'une langue est toujours dépendante de son système d'écriture. Le nôtre est foncièrement phonographique et alphabétique, c'est-à-dire que des signes représentent des sons » (ibidem, pp. 13-14). Cet apprentissage de la production des signes implique le contrôle du geste, l'utilisation des perceptions, la structuration de l'espace-temps et des ancrages historiques et socio-culturels au travers de moyens différenciés, ludiques et porteurs de sens.

**Aline Rouèche**

professeure formatrice à la HEP,  
Aline Rouèche a enseigné trente ans  
au premier cycle primaire,  
cycle particulièrement concerné par  
l'apprentissage de l'écriture.  
Elle donne des formations initiales  
et continues dans le domaine de la  
didactique du français.

#### Bibliographie

- BAUSSIER, Sylvie & Al. (2005). *Petite histoire des écritures*. Paris: Ed. Syros.
- BONFANTE, Larissa & Alii. (1994). *La naissance des écritures. Du cunéiforme à l'alphabet*. Paris: Ed. du Seuil.
- BULLINGER, Anne-lise & Alii. (2002). *Ecriture liée. Du mouvement global au geste fin*. Cycle élémentaire. Genève: DIP-Enseignement primaire.
- CHRISTIN, Anne-Marie & Alii. (2001). *Histoire de l'écriture. De l'idéogramme au multimédia*. Paris: Ed. Flammarion.
- FILY, Dominique. (1997). *Faut-il enseigner la lecture ?* Paris: La Découverte et Syros.
- GREF (Groupe de référence du français). (2002). *L'enseignement/l'apprentissage du français à l'école obligatoire*. Neuchâtel: IRDP.
- HÉBRARD, Jean. (Mars 2001). « L'écriture n'est pas un apprentissage spontané » in *Education Infantine*. Propos recueillis par Françoise Hecquet.
- HELLER, Geneviève. (1988). « *Tiens-toi droit !* ». Lausanne: Editions d'en bas.
- MANGUEL, Alberto. (1998). *Une histoire de la lecture*. Babel. Objectifs et activités préscolaires. (1992). IRDP/SR + TI.
- OLSON, David R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forma à la pensée*. Paris: Retz.
- PECARO (2003).
- PEV (2001).
- ROSE, Jean. (2001). *Paroles d'avant l'écriture*. Carnets de sagesse. Paris: Albin Michel.

- 1 Tactilo kinesthésique: relatif à la sensibilité de la surface du corps (peau principalement) et des articulations, muscles et tendons. Cette sensibilité fournit des informations sur les positions et les mouvements des différentes parties du corps.
- 2 Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- 3 PEV: Plan d'étude vaudois.
- 4 Pictogramme: figurations plus ou moins précises des objets que désignaient les mots (Manguel, 1998, p. 218).
- 5 Lettrine: grande lettre ornée qui commence un texte.
- 6 Incunables: de incunabula, mot latin du XVII<sup>e</sup> siècle signifiant « berceau » pour désigner les livres imprimés avant 1500.

# L'HISTOIRE DE L'ART... L'HISTOIRE DE L'HOMME... À L'ÉCOLE



De la main pariétale à celle qui créa l'écriture numérisée, quelque 50'000 ans de mémoire d'art visible témoignent par leurs traces, leurs formes et leurs couleurs de l'histoire de l'homme...

En ce premier jour de rentrée scolaire, quatre livres d'Art « regardent » les élèves de la classe.

Livres d'Art... quatre infimes fragments de la mémoire humaine sollicitent l'œil des élèves, livres ouverts sur l'histoire de l'homme... à l'école.

Aujourd'hui l'architecte Gaudi des années 20, le peintre chinois du 18<sup>e</sup> siècle Chu Ta, le peintre surréaliste Magritte du 20<sup>e</sup> siècle, ainsi qu'un livre tout récent de photos de *belles* carrosseries de voitures, habitent par leur présence l'espace du « décor » de la salle de classe. Ces premiers invités seront remplacés tous les mois par d'autres confrères.

A la question: « Quels sont les éléments de notre univers *connu* qui ne sont pas dessinés avant d'exister? », les élèves restent tout d'abord surpris par cette demande; silencieux, ils visitent leur mémoire, ils entrent peu à peu dans une sensation fondamentale, qui a déterminé et tracé l'évolution de l'homme; une curiosité insatiable.

Une première main se lève: « Nous... enfin... moi, je n'ai pas été dessinée avant de naître... », une autre: « les animaux, les arbres. », puis encore: « les rochers, les pierres... les montagnes, l'eau. » et la dernière résume: « Bref... la Nature » et ajoute: « L'univers, tout ce qui n'a pas été fait par la main de l'homme. »

Les élèves en exécutant cette soustraction inhabituelle découvrent alors, comme s'ils n'en avaient jamais eu véritablement conscience, qu'un tracé, un dessin pourrait être à l'origine d'une très grande partie de leur environnement. *Tout le reste* aurait été dessiné avant de prendre forme, et pas seulement dans ce qui s'appelle de l'Art!

Nos habits, nos maisons, nos meubles, nos livres, nos stylos, les emballages de ce que l'on mange, et même quelquefois ce que l'on mange, et plus encore et toujours plus dans tellement de choses de la vie de tous les jours. Plus surprenant encore, ce qui est écrit, l'écriture, les chiffres, eux aussi ont dû être tracés, gravés ou dessinés le jour de leur invention... Nous avons presque oublié que nous les avons dessinés lorsque nous apprenions à écrire à l'école. Soudain la part de ce qui est fabriqué par la main de l'homme prend une dimension dont on a peine à faire la somme et se compare à ce qui ne l'est pas. Une sorte de vertige s'ouvre dans le temps et l'espace de l'Histoire de l'homme et de ses mémoires par le dessin et l'image, bien avant l'apparition de l'écriture, dont on n'a pas forcément pris conscience, comme si on était tombé

confortablement par hasard dedans quand on est né... et, que tout cela, c'est *normal* depuis toujours.

S'entrouvre alors la porte d'une dimension humaine qui fait réellement partie des civilisations et de la vie. Construire des racines culturelles par immersion dans sa mémoire réflexive, et peut-être répondre un tout petit peu plus à la question du sens profond que l'art pourrait apporter à notre perception de nous-mêmes sur cette planète, reliés que nous sommes à ce qui a été tracé et transmis depuis des millénaires. Aujourd'hui on peut accéder à cette mémoire de l'homme facilement, et surtout très rapidement, à la vitesse de la lumière dans des fibres optiques qui transmettent encore et toujours de nouvelles sortes d'images, visiter d'immenses banques de données sur le passé, la vision du présent, et même imaginer virtuellement par un tracé informatique un futur.

Julien: « J'ai la liberté d'interrompre mon travail pour passer un moment avec un des quatre livres... mais aujourd'hui je dois attendre, ils sont déjà tous avec d'autres élèves... Sur mon t-shirt, cadeau de ma grand-mère en voyage à Barcelone, c'est la salamandre dessinée par Gaudi... »

Nicolas Christin  
maître d'arts visuels à La Planta  
et rédacteur de *Prismes*.

#### Bibliographie.

E. Amati. *Aux origines de l'art*. Ed. Fayard, 2003  
Gaudi. *Toute l'architecture*. Rainer Zerbst, Ed. Taschen, 1998.  
François Cheng. *Chu Ta. 1626-1705. Le génie du trait*. Ed Phébus, 1986.  
Magritte. *Les essentiels de l'art*. Ed. LUDION/Flammarion, 2001  
*Automobiles*. CUBALIRE, Ed. Gründ, 2006.

# LES TABLEAUX SCOLAIRES COMME OUTILS DIDACTIQUES

Nous limiterons notre propos en développant brièvement la *méthode pédagogique* qui est à la base de la production de ce moyen d'enseignement, en donnant un *inventaire succinct* des tableaux muraux mis à la disposition des autorités scolaires et du personnel enseignant des écoles primaires au début du 20<sup>e</sup> siècle par le Musée scolaire<sup>1</sup> cantonal et, finalement, en présentant *quelques spécificités* de l'édition suisse.

## Méthode

La méthode qui a prévalu à l'édition des tableaux muraux « n'est pas tombée du ciel » : elle est l'aboutissement d'une longue et lente évolution de la pensée pédagogique. Brièvement, nous évoquons le nom de quelques personnalités qui ont foulé la terre romande et contribué à l'émergence de la *méthode intuitive*. Le premier clin d'œil s'adresse à Jean-Jacques Rousseau, (1712-1778) qui, avec la publication de *l'Emile*, en 1762, a ouvert la salle de classe, a conduit Emile à la campagne en le livrant à la sagesse de la nature. Un autre va à Pestalozzi (1746-1827) qui s'attacha, en disciple de Rousseau et de Basedow, à formuler les principes d'un enseignement concret et gradué. Et finalement, à Jacotot (inventeur français de *l'enseignement universel*, 1770-1840) qui se rendit à plusieurs reprises à Lausanne pour initier les régents des classes de jeunes élèves. Ces hommes ont participé à la transformation d'un enseignement basé, préalablement, sur la mémorisation pure, à celui mettant en œuvre la méthode intuitive. Nous emprunterons à Ferdinand Buisson (1887) sa définition de l'intuition : « *Étymologiquement, le mot intuition signifie vue, non pas sommaire et superficielle, mais la vue qui saisit en face et pleinement un objet, la vue immédiate, sûre, facile, distincte, et s'exerçant pour ainsi dire d'un seul coup d'œil. On entend en général par intuition un acte de l'intelligence humaine,*

*le plus naturel, le plus spontané de tous, celui par lequel l'esprit saisit une réalité, constate un phénomène, voit, en quelque sorte d'un coup d'œil, une chose qui existe en lui ou hors de lui. Il l'aperçoit, non parce qu'il s'y applique, mais parce qu'il ne peut pas ne pas l'apercevoir; cette vue ne lui coûte ni effort, ni réflexion, elle n'entraîne aucune hésitation, elle ne prend ainsi dire aucun temps appréciable, tant elle se fait aisément et naturellement.* »

La perception visuelle est appelée à jouer un rôle de premier ordre dans cette méthode. Chaque pays a participé activement à l'édition de moyens « *qui captent la vision* » et dont l'esprit saisit la réalité sans effort; les tableaux muraux étaient un moyen d'enseignement reconnu comme important. Toutefois, « *il faut distinguer sous le terme d'intuition deux idées que les maîtres confondent parfois: la méthode et les procédés. Les procédés sont plus généralement connus et admis que la méthode, et cependant ils ne valent que par elle* » (1875).

Cet avertissement de Buisson nous a interrogés. Chantal Renevey-Fry (1992), chercheuse genevoise, a dépouillé systématiquement les rapports du Conseil d'Etat genevois de 1828 à 1933. Elle relève qu'en 1867 on affirme clairement la volonté d'un enseignement pragmatique qui réponde aux besoins courants de la population scolaire. En 1872, il est dit que « *les observations réitérées sur l'étude de la géographie au moyen des cartes murales ont produit quelques bons effets. Donné ainsi d'une manière rationnelle, cet enseignement est plus saisissable par les élèves* ». Par ailleurs, il est observé que malgré la distribution de cartes murales et d'un globe terrestre dans toutes les classes, les maîtres peinent à s'engager et à adapter leur enseignement. Dès 1908, le département de l'instruction publique de Genève a acquis des échantillons de diverses collections de tableaux muraux, ainsi que des

objets de démonstration. Mais la méthode intuitive gagne difficilement du terrain. Comme le dit Buisson (1887), elle « *consiste dans toutes les études primaires en une certaine marche de l'enseignement qui réserve à l'enfant le plaisir et le profit, sinon de la découverte et de la surprise, ce qui serait trop promettre, au moins de l'initiative et de l'activité intellectuelle* ». Mais il avertit que « *la difficulté principale est liée à la présence d'une différence entre la logique de l'enfant et celle de l'adulte* ». La première est naturelle et intuitive, la seconde est réfléchie, plus méthodique et plus savante. Il ne suffit pas de disposer de moyens pour mettre en œuvre la méthode intuitive, encore faut-il que l'enseignant ne soit pas tenté de suivre sa démarche d'adulte, plus rationnelle. En effet, la méthode intuitive se propose d'agir sur toutes les facultés qui saisissent, dans l'enfant, l'être humain tout entier pour former chez lui à la fois les sens, le jugement, l'imagination et le sentiment. « *C'est l'enfant voyant, touchant, découvrant non pas toute la science, mais ce qui dans la science est à sa portée* » (Buisson, 1887).

Dès 1860, les exercices d'observation utilisent abondamment le questionnement et proposent de *voir, regarder, examiner, observer, discerner, distinguer, fixer, contempler, épier, scruter*. Voir, c'est aussi apprendre à identifier, à nommer, à enregistrer, à classer, à mémoriser, à synthétiser. Le tableau mural comme outil didactique n'a de valeur qu'en fonction de l'usage qu'on en fait; le génie pédagogique de l'enseignant joue un rôle primordial.

## Inventaire

En 1929, le *catalogue du Musée scolaire cantonal vaudois* propose 1795 tableaux muraux différents, liés aux disciplines scolaires (enseignement religieux, sciences, géographie, histoire et éloquence), et destinés à l'usage des autorités

scolaires et du personnel enseignant. Nous observons que seuls 118 tableaux sont attribués aux classes enfantines (CIN) et au degré inférieur (CYP1). Et pourtant, il est reconnu que la méthode intuitive est prépondérante pour le jeune enfant, car « elle rend, à l'enfance, la méthode aimable, facile, féconde. Elle fait entrevoir dans toute sa poésie et dans toute sa fraîcheur ce monde des choses et des idées qu'elle ne commence pas par lui présenter catalogué comme dans un musée, mais vivant, divers, mobile, riche et plein d'attraits comme la nature elle-même » (Buisson 1887). D'autres objets étaient mis à la disposition de ces classes d'âge, les tableaux scolaires ne répondant que partiellement à la mise en œuvre de cette méthode pour ces enfants. Tous les autres tableaux, soit 1677, sont réservés aux degrés intermédiaire et supérieur, ainsi qu'aux classes secondaires. Vingt-huit abordent la problématique de l'alcoolisme, édités soit à Paris chez Delagrave ou par la société des maîtres abstinents, ou encore par les éditions Véritas. Les titres sont évocateurs, comme *la colère de l'alcoolique*, *la femme réduite à la misère* ou encore *la mort de l'alcoolique (delirium)*. Bien que largement diffusés dans le canton, peu d'exemplaires sont dans la collection de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire. Par contre, ils ont été édités sur des couvertures de cahiers scolaires français afin que l'image transite de l'école à la maison et qu'ainsi une population plus large bénéficie de cette prévention.



Un texte vient renforcer le questionnement de « l'œil » et accentue la déchéance et la culpabilité de l'homme sous l'emprise de l'alcool. Le message est simple et direct, il ne comporte aucune ambiguïté.

Ce catalogue du Musée scolaire présente également 46 tableaux muraux édités par Deyrolle à Paris, dès 1867. Ces tableaux ont souvent une particularité : chaque image est accompagnée d'un échantillon. Les élèves voient, touchent, sentent. La découverte des objets est multisensorielle ; à partir du minerai de fer, nous observons une succession de transformations jusqu'à la production de la cuillère. Les explications sont précises et brèves.

Certains anciens tableaux muraux sont réédités : les informations, la structure et l'esthétique sont encore d'actualité. Deyrolle a parfaitement intégré la méthode intuitive.

La géographie et l'histoire ont été les premières disciplines dotées de cartes murales, de globes terrestres et de tableaux muraux. Le catalogue de 1929 propose 317 tableaux pour la géographie, dont 19 pour la Suisse et 34 pour l'Allemagne. L'édition allemande était riche et offrait des ouvrages de qualité. Une série, intitulée *Races humaines*, comptait 14 tableaux différents. *Malais, Mongol, Indo-Européen ou Arien, Nègre, Indien*, chaque personnage a des caractéristiques typées, ce qui permet d'accentuer les différences et de renforcer les particularités de chacune. L'Indo-Européen ou Arien, homme civilisé, occupe la place centrale du tableau. Le Malais, comme le « Nègre », n'est pas vêtu. Le Malais porte sa pipe dans ses cheveux et le « Nègre » a un collier et des boucles d'oreilles. Quant au Mongol et à l'Indien, tous deux ont de longs cheveux. Ces caractéristiques affirment la suprématie de la race Indo-Européenne. « Les races humaines se résument toutes plus ou moins à une distinction entre blancs, jaunes, noirs, cuivrés ; le classement devient idéologie, car il établit une hiérarchie au sommet de laquelle se trouve le Blanc. Cela paraissait raisonnable, puisque les Européens étaient devenus les « maîtres » d'une grande partie de la terre entière : ils croyaient devoir remplir une mission civilisatrice

en même temps qu'ils s'accordaient le droit de dominer les autres, justifiant par là-même leurs intérêts économiques et les rivalités entre puissances occidentales » (Association du Musée de l'Ecole et de l'Education, 1993).

La collection des tableaux muraux destinés à l'enseignement de l'histoire comptait, en 1929, 243 pièces, dont 121 pour l'histoire Suisse. Les remarquables illustrations de la série Jauslin, particulièrement évocatrices tant par la précision du détail que par l'impression de mouvement qu'elles dégagent, ont marqué des générations d'écoliers vaudois. Cette série nous permettait de parcourir l'histoire suisse *Des troglodytes de l'âge de la pierre (25 000 ans avant J-C) à l'Entrée de l'armée de Bourbaki sur territoire suisse (1871)* en 110 tableaux. « (Ils) représentent une série d'épisodes séparés les uns des autres (...). C'est une fresque mouvementée, essentiellement guerrière, dans laquelle l'histoire et la légende ne sont pas clairement distinctes, avec des épisodes tragiques (famine ou incendie) » (1993)<sup>2</sup>. Voici un extrait du texte accompagnant le tableau 70. *Les enfants mangeant de l'herbe (1499)* :



Après sa défaite (22 mai 1499) à la Malsheide (nommée aussi bataille de Calven), l'empereur Maximilien I n'en continua qu'avec plus d'ardeur la guerre contre les Confédérés et les Grisons, et, pour tenir sa parole « de marcher au premier rang à la conquête du pays des Suisses », il se mit à la tête d'une expédition contre l'Engadine. Il assaillit avec 15 mille hommes cette vallée et s'en empara, pillant et brûlant tout.

Mais les vivres étant venus à manquer, l'empereur chargea son fameux capitaine Willibald Pirkheimer de Nuremberg d'aller s'en procurer en Valteline. (...) Il dépeint la misère des habitants: «Dans notre marche le hasard nous fit traverser un grand village, alors incendié, à l'extrémité duquel nous vîmes deux vieilles femmes chassant devant elles, comme un troupeau de bétail, environ 400 enfants, garçons et filles. Ils étaient tellement amaigris par la faim que les passants s'effrayaient à leur vue. (...) Les enfants descendirent dans un pré, se jetèrent à genoux et se mirent à brouter l'herbe, comme des animaux sauvages, à la seule différence près que ceux-ci la saisissent avec la bouche et que ceux-là la prenaient d'abord avec les mains. Ils avaient appris par l'habitude à distinguer les herbages et savaient lesquels étaient âpres ou fades, agréables au goût ou bons à manger. (...) Mieux aurait valu pour eux ne jamais être nés que de devoir vivre si misérablement au milieu d'indicibles souffrances. Leurs pères ont péri par l'épée, leurs mères sont mortes de faim, leurs biens sont devenus la proie de l'ennemi, le feu a consumé leurs habitations. Quant à nous, nous n'avons été épargnées que grâce à notre âge avancé. Et, tant que nous aurons la force, notre tâche est de mener à paître, comme des bestiaux, cette jeunesse, souverainement malheureuse, afin qu'en la nourrissant d'herbe nous lui conservions la vie. (...) L'expédition de Pirkheimer dans la Valteline échoua complètement.

L'illustration est forte. Les enfants expriment souffrance, désespoir et faim. Le contraste entre eux et les soldats est manifeste. Spontanément, malgré le questionnement du capitaine, la sympathie va aux femmes et aux enfants. La présence du soldat étranger est réprouvée, il est indispensable de le chasser de notre territoire.

Une collection spécifiquement suisse: les tableaux édités par Ingold de 1936 à 1996.

Son histoire, fortement liée au contexte politique de l'époque (montée du nazisme, deuxième guerre mondiale, réveil patriotique) a orienté cette production au détriment de la méthode intuitive. L'édition suisse devait rem-

placer les tableaux qui provenaient en général de l'Allemagne. «Cette œuvre, vraiment suisse, s'inspire du véritable esprit artistique suisse et le met en lumière pour développer chez nos enfants le sentiment du Beau et du Vrai, pour rendre l'enseignement, dans nos classes, plus vivant et pour rapprocher les artistes suisses de la jeunesse du pays»<sup>3</sup>. Les sujets illustrés contribuaient à présenter l'idée d'une Suisse vigilante dans son réduit national. Ainsi, «les animaux représentés ici de façon si «naturelle», pour faire connaître aux enfants suisses la faune de leur pays, (...) sont en petit groupe, une petite communauté; les Alpes et la nature servent de protection, il y en a toujours un qui guette et la courageuse maman hérisson guide ses enfants sur le chemin»<sup>4</sup>.



Un commentaire explicatif extrêmement riche a accompagné l'édition des tableaux. De l'intuition directe, réelle et figurative, nous avons glissé dans l'intuition imaginative. Celle-ci exigeant que le maître décrive l'objet avec de multiples détails pour que l'élève puisse s'en construire une représentation, qu'il puisse voir dans ses yeux par la pensée. La méthode intuitive devient le socle de la pensée abstraite.

Notons encore que parallèlement à la politique de productions suisses, le Musée scolaire, puis la Centrale de Documentation Scolaire du canton de Vaud (CDS) ont acquis gratuitement des affiches touristiques suisses. Ces photographies ou illustrations présentaient une région

du pays ou du canton en accentuant fortement les caractéristiques du lieu. L'œil n'avait pas de difficulté à voir ce qu'il y avait à comprendre. L'apport de la méthode intuitive avait ainsi franchi la frontière de l'école pour entrer dans le tout public.

Pour conclure, nous observons que l'édition des tableaux muraux a parcouru plus d'un siècle, qu'elle a offert aux enseignants des moyens plus ou moins pertinents, que l'édition Ingold, soucieuse de remplir une mission patriotique, a oublié la spécificité didactique. Et ce n'est que par l'apport ingénieux et créatif de l'enseignant que le moyen didactique prend vie et s'anime.

Yvonne Cook

Est engagée comme archiviste documentaliste à la Fondation vaudoise du Patrimoine scolaire et chargée de mandats à la HEP Vaud. Ses mandats peuvent entre autres correspondre à de la formation.

#### Bibliographie:

- Anonyme, (1938). *Tableaux scolaires suisses, 1<sup>re</sup> série, Edition de 1936, Commentaires*. Lausanne – Imprimeries Réunies S.A.
- Association du Musée de l'Ecole et de l'Education (1993). *D'un pays et du monde*. Yverdon-les-Bains – Association du Musée de l'Ecole et de l'Education.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Tome 2 de la première partie, Paris-Hachette.
- Buisson, F. (1875). «Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873». In *Lectures pédagogiques à l'usage des écoles normales primaires*, sous la direction rédactionnelle de Defodon, Charles, Paris – Imprimerie nationale.
- Collectif (1996). *Kunst zwischen Stuhl und Bank, Das Schweizerische Schulewandbilder Werk 1935-1995*. Baden – Lars Müller.
- DIPC, (1928). *Musée scolaire cantonal, moyens d'enseignement*. Lausanne – Vaney-Burnier S.A.
- Hotz, Rod. Dr. (1928). *Texte explicatif, tableaux d'histoire suisse illustrés par Charles Jauslin*. Bâle – Emile Birkhaeuser.
- Laurendon, L et G. (2003). *Au temps des leçons de choses...* Paris – Calmann-Lévy.
- Renevey-Fry, C. (1992). *Expo 94 – Matériel scolaire*. Genève-DIP.

1 Fondé en 1897 à Lausanne, puis Centrale de Documentation Scolaire (1952). Le Musée scolaire vaudois est destiné au corps enseignant du canton pour le prêt de matériel et aux commissions scolaires pour leur permettre de choisir le matériel à repourvoir.

2 Voir bibliographie.

3 Extrait de la circulaire *tableaux scolaires suisses*, but de l'œuvre (1939).

4 Voir bibliographie (1993).

HISTOIRE DE L'ÉCRITURE, DE LA LECTURE, PLACE DE L'ART DANS LA FORMATION, ÉTUDE DES TABLEAUX SCOLAIRES: CETTE DEUXIÈME PARTIE DE NOTRE NUMÉRO OFFRE À TOUTES ET À TOUS L'OCCASION DE PRENDRE DU RECUL DANS DE NOMBREUX DÉBATS ACTUELS. LE DERNIER ARTICLE DE CETTE PARTIE ABORDE, GRÂCE À L'HISTOIRE DE L'HISTOIRE BIBLIQUE, DES QUESTIONS ESSENTIELLES DE L'INTERCULTURALITÉ, ET MÊME DE L'INTERCULTURALITÉ.

# POINTS DE VUE SUR UNE HISTOIRE DE L'HISTOIRE BIBLIQUE

Cette présentation se limite au cas vaudois (déjà assez complexe en soi) et consiste en un survol fragmentaire et subjectif. Il fait ainsi apparaître la nécessité d'une recherche sérieuse: il y aurait de quoi faire plusieurs thèses de doctorat... Avis aux amateurs!

## Ecole et Eglise au XIX<sup>e</sup> siècle

Sans remonter jusqu'à la réforme, il faut relever l'influence prépondérante de l'Eglise protestante sur l'école vaudoise pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle. La place de la religion tant dans les orientations et les contenus que parmi les acteurs responsables de l'école est dans la ligne des impulsions qui ont lancé l'Académie de Lausanne fondée par les Bernois en 1537. Son but était de former des pasteurs et des maîtres d'école afin d'éduquer le peuple dans la connaissance des Saintes Ecritures et de l'inciter à la louange de Dieu. L'école obligatoire, qui est mise en place, vise à apprendre à lire pour comprendre le catéchisme et les principales vérités de la religion. Du reste, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, les régents étaient sous l'autorité des pasteurs et ces derniers ont présidé les commissions scolaires jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle.

En 1811, les candidats à la formation des maîtres devaient, entre autres « avoir l'ouïe bonne, l'oreille juste et annoncer un volume de voix suffisant pour conduire le chant d'Eglise (...) savoir en entier le catéchisme à l'usage des écoles. » Le programme de l'Ecole Normale, qui a commencé en 1833, élargit l'éventail de la formation des maîtres, mais avec la pédagogie, la religion y garde une place importante. Dans la

liste des matières que les commissions d'inspection scolaire examinent figure en tête « Bible », que les enfants doivent apprendre « à lire avec intelligence et à comprendre le sens du texte » (1835, 1845).

## Protestants et catholiques

Déjà en 1834 on peut remarquer une première prise de distance vis-à-vis de la religion. Dans le programme de l'Ecole normale, on appelle l'enseignement de la religion à être « plus vivant et moins formaliste » et l'on prévoit de prendre des arrangements particuliers pour l'instruction religieuse des élèves catholiques. Faut-il rappeler que, à cette époque, le canton de Vaud est massivement protestant, à l'exception de quelques communes du district d'Echallens (ancien bailliage commun de Berne et Fribourg)?

En relation avec l'industrialisation, une immigration confédérée (principalement de Fribourg et du Valais) et étrangère (Italie) vient renforcer la proportion de catholiques, principalement dans les villes, où se créent de nombreuses écoles confessionnelles en parallèle avec l'école publique, qui reste marquée par le protestantisme.

## « Conforme aux principes du christianisme »

Une évolution significative du rapport entre école publique et religion est marquée par la Constitution du 1<sup>er</sup> mars 1885, qui, en son article 18 décrète:

« Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir dans leur liberté de conscience et de croyance. » Cet ali-

néa, en conformité avec la Constitution fédérale de 1874, est soucieux de la paix confessionnelle, qui avait été mise à mal par le Kulturkampf. La liberté individuelle en matière de religion prime en principe sur une inspiration religieuse particulière de l'école.

L'alinéa suivant précise: « Dans les écoles publiques, l'enseignement religieux doit être conforme aux principes du christianisme et distinct des autres branches de l'enseignement. »

Pendant plus d'un siècle on a disserté sur le « conforme aux principes du christianisme ». Mais il faut être conscient que dans le contexte de 1885, cette formule doit être comprise comme un refus des enseignements confessionnels. En effet, à cette époque, plus de 99% de la population suisse se reconnaissait comme protestante ou catholique, donc chrétienne. Les « principes du christianisme » concernaient donc l'immense majorité des élèves. Mais sur le principe, la Constitution vaudoise visait un enseignement qui ne soit plus un catéchisme protestant, mais une approche plus ouverte.

Par ailleurs, cet article instaure un régime spécial pour cette discipline, qui doit être distincte des autres, afin de donner aux familles qui le souhaitent la possibilité d'une dispense. Si l'article 18 de la Constitution de 1885 n'a pas été repris par la Constitution de 2003, il subsiste, pour l'essentiel, dans l'actuel article 53 de la Loi scolaire: « L'enseignement de l'histoire biblique, conforme aux principes du christianisme, est donné à titre facultatif par les membres du corps enseignant... »



### Ecole et Eglise au milieu du village

Dans les faits, l'enseignement de l'histoire biblique est resté fortement influencé par le protestantisme et, dans les villages en particulier, on vit en symbiose entre Eglise et Ecole (le régent fonctionne souvent comme chantre le dimanche, le pasteur est présent à l'école et, avec la commission scolaire, fait passer de véritables examens d'histoire biblique, les fêtes de Noël sont l'occasion d'une étroite collaboration, le catéchisme a lieu pendant les heures d'école, etc.).

Quant au contenu de l'enseignement il se distancie peu à peu du catéchisme en renonçant aux exposés dogmatiques pour se concentrer sur la Bible. Il serait intéressant de faire des recherches sur l'origine de l'appellation « histoire biblique ». Cette désignation appelle une tension entre « Bible » et « histoire ». Le débat entre les partisans d'une démarche rigoureusement historique de lecture des textes bibliques et ceux qui tiennent à faire passer un message chrétien s'inscrit dans cette tension.

Après une époque où l'on lisait directement le texte biblique, des manuels sont édités dans les années 1950 : ils consistent en résumés adaptés d'une sélection de textes bibliques, avec illustration. Pour les plus grands, le pasteur Gérard Savary publie en 1958 un « manuel d'enseignement religieux », *Le Christ, les apôtres, l'Eglise* qui reprend les principaux chapitres des Evangiles et des Actes des Apôtres, puis de l'histoire de l'Eglise, des origines jusqu'aux débuts de l'œcuménisme, dans une perspective protestante. A l'usage des enseignantes et des enseignants, l'Eglise Nationale du canton de Vaud édite en 1958 un ouvrage intitulé *Présences*, qui se caractérise par un souci d'édification et de moralisation. Ce livre est probablement l'un des derniers qui présente l'enseignement religieux avec le présupposé que chacun – enseignant ou élève – est (potentiellement en tout cas) chrétien.

### Réflexions didactiques

Au début des années 1960 apparaissent les premières méthodologies d'histoire biblique. Rédigés par le pasteur Albert Girardet (qui



était alors aumônier de l'école normale et, à ce titre, formateur pour la didactique de l'histoire biblique) avec la collaboration d'instituteurs et de pasteurs, publiés par la Société pédagogique romande, des manuels sont à disposition des enseignantes et des enseignants, sous le titre *La bible enseignée*. Ils contiennent à la fois des informations historiques sur la Bible, des notes sur les sujets traités, des « indications pédagogiques pour les leçons données en classe » ainsi que des fiches de travail.

Encore très prudents dans leur démarche historique (on tient à s'appuyer sur les travaux des historiens croyants), ces ouvrages apportent néanmoins une ouverture qui permet de mieux situer les textes bibliques dans leurs contextes et, en écho avec les recherches didactiques de l'époque, apporte aux enseignants des moyens pour animer leurs leçons (en particulier des propositions de questionnement).

### Intégration œcuménique

L'étape suivante est marquée par la création d'ENBIRO (alors Enseignement Biblique

Romand), qui a vu le jour à la fin des années 1960. Lancée par les Eglises (catholique romaine, catholique chrétienne et protestante) de tous les cantons romands sauf Genève et par les Départements de l'Instruction Publique de Berne, Fribourg et Vaud, cette association a pour but de coordonner les programmes de l'enseignement de religion dans les écoles publiques des différents cantons.

Dans ce cadre, la mission première d'ENBIRO est de produire des moyens pédagogiques destinés à cet enseignement dans une visée clairement culturelle.

Les années 60 sont le départ d'un grand élan œcuménique favorisé par la création du Conseil Œcuménique des Eglises (1948), par le pontificat de Jean XXIII et le Concile de Vatican II (1962 – 1965). Le rapprochement qui se fait à la base (prière commune, échange de chaires) est particulièrement significatif dans le domaine biblique. Au renouveau biblique protestant correspond la découverte de la Bible chez les catholiques avec des traductions nouvelles comme *La Bible de Jérusalem* et la mise en chantier de la



*Traduction Œcuménique de la Bible* ainsi que de la *Bible en français courant*. Également sur le plan académique, les biblistes de diverses confessions se mettent à travailler ensemble.

Le terrain est donc prêt pour une collaboration œcuménique dans le domaine biblique, domaine qui évite les affrontements sur des divergences fondamentales qui restent insurmontables sur d'autres sujets.

En 1970, le canton de Vaud reconnaît enfin la mixité confessionnelle en adoptant un statut pour les catholiques. A la suite de ce statut, la plupart des écoles catholiques sont fermées et leurs élèves rejoignent l'école publique. Ainsi l'enseignement de l'histoire biblique se fait dans des classes où il y a une réelle mixité confessionnelle. Les premières réalisations d'ENBIRO sont des moyens pour les années primaires 2 à 4 (Ancien Testament et première approche de Jésus). Ils sont complétés par une étude de l'évangile de Luc et par des dossiers sur différentes thématiques pour le secondaire (histoire de l'Église, autres religions comme le bouddhisme et l'Islam, aspects culturels comme musique, architecture, art).

Au milieu des années 80, la plupart des

moyens sont renouvelés et complétés (une étude plus systématique de l'évangile de Luc et des Actes des Apôtres pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années et un programme d'introduction pour la 1<sup>ère</sup> année primaire).

### **Marginalisation, malaise et risque de disparition**

Sur le terrain, la situation n'est pas aussi idyllique pour une discipline qui risque constamment d'être marginalisée, voire éjectée. Si une bonne proportion des enseignantes et des enseignants, particulièrement dans les classes primaires, enseignent la période hebdomadaire d'histoire biblique (aucune statistique n'a jamais existé en la matière et il faut s'en remettre à des estimations...), cette discipline est délaissée par plusieurs maîtres, pour de nombreuses raisons :

- La discipline n'étant pas obligatoire (et sans notes!), cette période est souvent sacrifiée pour compléter des enseignements jugés plus fondamentaux.
- Des enseignants éprouvent un malaise par rapport au contenu et aux objectifs de la discipline qu'ils ressentent comme encore trop marquée par une tradition de foi.

- Les grilles-horaires officielles ne prévoyant pas de temps pour la gestion de la classe, c'est souvent le temps d'histoire biblique que l'on utilise pour des débats.

- L'intitulé officiel « histoire biblique » (encore consacré par la loi scolaire de 1984) fait problème à ceux qui souhaiteraient un enseignement des religions.

A ces questions (non exhaustives) s'ajoute la menace de suppression d'une discipline dont certains contestent la présence même dans le cadre scolaire. La question revient à chaque réforme du plan d'études. En 1984, l'histoire biblique a été supprimée pour les VSG et VSB.

### **Ouverture aux autres religions et mémoire occidentale**

A partir de 1990, deux évolutions significatives de la société touchent l'enseignement religieux à l'école. La plus importante est la diversification sociologique. Entre 1990 et 2000, par exemple la population d'appartenance musulmane recensée passe de 2.2% à 4.3%, celle d'appartenance orthodoxe de 1% à 1.8%. De plus, ces populations sont jeunes et leur proportion en milieu scolaire peut être triplée (environ 12% d'élèves musulmans et 5% d'élèves orthodoxes). Par ailleurs, la proportion des personnes qui se déclarent sans appartenance a passé de 7.4% à 11.1%. En conséquence, on ne peut plus faire comme si tous les élèves vivaient dans une mouvance chrétienne.

Une seconde caractéristique est la poursuite de la lente érosion des mémoires traditionnelles au détriment de l'élargissement des connaissances instantanées. Les récits et mythes fondateurs ne passent plus d'une génération à l'autre. Cela touche non seulement les élèves, mais les maîtres : quelques sondages effectués dans les écoles normales font ressortir par exemple l'étonnante béante de la perte de mémoire : « Pentecôte, connais pas ! »

### **Le débat européen et le Plan d'études cadre romand (PECARO)**

Le bouleversement du contexte social et scolaire touche tous les pays européens et il y a actuel-

lement un débat très vif, où les positions vont du maintien d'un enseignement confessionnel dans les écoles publiques à l'absence pure et simple de tout enseignement touchant à la religion en passant par des solutions mixtes, des inclusions de la question religieuse dans d'autres disciplines ou des cours confessionnels parallèles...

Ce débat a évidemment rejailli sur les travaux de PECARO, puisque les statuts des cantons romands sont fort différents en la matière. Le projet a joué l'extrême prudence en renvoyant l'enseignement de religion dans les spécificités cantonales, même si les déclarations officielles des chefs de département de l'instruction publique (2003) proclament la nécessité pour l'école de «prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses...» et si les intentions du PECARO mentionnent plusieurs fois des objectifs à connotation touchant au religieux.

#### Les nouveaux moyens ENBIRO

Pour répondre aux demandes et aux besoins de l'école, il est apparu nécessaire d'envisager une refonte complète des moyens d'enseignement pour tous les âges de la scolarité obligatoire. Dans ce but, une réflexion fondamentale a permis d'affirmer clairement la double visée du travail d'ENBIRO (devenu entre temps Enseignement biblique et interreligieux romand), d'où les deux thèses:

*La Bible, aux sources de la culture occidentale:* comme Athènes et Rome, Jérusalem a marqué notre culture, nos institutions, nos valeurs et nos mentalités. L'école a donc le devoir d'étudier la Bible, référence incontournable pour comprendre l'histoire présente et passée de nos sociétés.

*Une ouverture aux religions:* le choc des cultures et la composition cosmopolite de notre société (donc de l'école) nous somment d'apprendre à vivre ensemble, de connaître les valeurs des autres et les siennes, et de réfléchir sur ce qui les fonde.

Dans les plans d'étude, ces thèses vont se traduire par la description de six domaines

complémentaires d'objectifs: géo-historique, biblique, socio-culturel, éthique, existentiel et interreligieux.

Toute approche des religions se développe nécessairement à partir d'un point de vue, dont il faut être conscient: «ENBIRO ouvre, nourrit, stimule l'intérêt pour la connaissance des religions et le respect des croyances. Il s'appuie en particulier sur les traditions judéo-chrétiennes.»

Les nouveaux moyens d'enseignement de la collection *A la découverte des religions* sont maintenant à disposition des quatre premières classes primaires. Les nouveaux moyens pour les plus grands élèves entreront progressivement dans les classes à partir de 2008.

#### Perspectives

Ce bref survol d'une histoire fort complexe m'invite à formuler quelques convictions plus personnelles:

- Même si la résolution du problème ne saurait entraîner une unanimité (il y a quelque 70 appellations différentes pour cette discipline en Europe!), l'intitulé «histoire biblique» doit disparaître (sans pour autant supprimer l'enseignement de la tradition biblique) pour une formulation plus ouverte, du genre «connaissance des religions», «cultures religieuses»...
- La visée de cet enseignement dans l'école publique doit être déconfessionnalisée, tout en respectant les religions abordées et en tenant compte des critiques contre les religions. A ce titre, elle peut s'appuyer sur la caution académique de l'histoire et des sciences des religions (sans exclure la théologie). Elle doit tendre vers ce qui a été élaboré avec succès pour l'option complémentaire dans les gymnases «histoire et sciences des religions».
- Cet enseignement doit poursuivre son insertion interdisciplinaire, mais pour cela doit être considérée comme discipline à part entière. En conséquence, la dispense doit être supprimée comme cela a été décidé récemment à Zurich ou à Berne.
- Parmi les différents modèles proposés dans le cadre scolaire, l'apprentissage commun d'élèves représentant toutes sortes de convictions

et de non-convictions me semble préférable à des apprentissages parallèles d'élèves répartis en groupes selon leurs convictions ou leurs appartenances religieuses. Cet apprentissage en commun a pour avantages une meilleure articulation avec les autres disciplines dans un plan d'études qui peut être pensé globalement, une ouverture à des convictions et traditions autres que les siennes, l'apprentissage du débat dans un domaine qui peut toucher à l'essence des identités et le refus de solutions d'apartheid à l'intérieur de l'école.

- La formation des enseignantes et des enseignants (tant continue qu'initiale) doit être soutenue, tant la discipline pose de questions à tous les niveaux. Par ailleurs, à côté d'une formation à la didactique de la religion, il serait fort utile de réfléchir à une formation aux interférences entre religion et école, offerte à tous les enseignants, quelque discipline qu'ils enseignent.
  - Ainsi esquissée, une formation à la culture religieuse me paraît un élément essentiel dans la formation des élèves (et des enseignants). Reliant le passé à notre avenir par la nécessité de se comprendre au présent, il apporte des propositions de réponses aux questions fondamentales et impose des questions sur tous les sujets que notre société préfère éviter (la mort, l'éthique, l'amour ou le sens de la vie...). Il offre ainsi des éléments pour débattre dans une société plurielle où chacun doit apprendre à écouter l'autre et à affirmer ses convictions et ses questions. Il peut s'intégrer dans une des missions de l'école, qui est de contribuer à former des personnes, et non seulement des techniciens des chiffres et des lettres.
- En conclusion, je dirais que cette discipline a un beau passé et un riche avenir, si l'on sait lire l'évolution des mentalités. En attendant, nous sommes dans un présent de mutation... et le chantier est passionnant.

Claude Schwab

ancien professeur formateur à la HEP Vaud

DANS LA DÉJÀ ANCIENNE TRADITION DE FREINET, NOUS PRÉSENTONS UN LIVRE, UNE BANDE DESSINÉE ET UN ROMAN-PHOTOS RÉALISÉS EN FIN DE 6<sup>E</sup> ANNÉE PAR DES ÉLÈVES DE CHESEAUX.

# HISTOIRE, RÉCITS ET CRÉATIONS MULTIMÉDIAS : AVENTURES MÉDIÉVALES

TROIS NOUVELLES EN *FRANÇAIS*

SE DÉROULANT AU MOYEN-ÂGE EN *HISTOIRE*

RE-COPIÉES EN *INFORMATIQUE*

ILLUSTRÉES ET TRADUITES PAR L'IMAGE EN *ARTS VISUELS*

UN LIVRE VENDU PAR SES AUTEURS ET UN ROMAN-PHOTOS EN SOUVENIR  
DU CYCLE DE TRANSITION

La mise en œuvre de ce projet interdisciplinaire s'est faite dans ce contexte d'orientation qui, malheureusement, crée un climat de division entre élèves. Chacun a néanmoins pu trouver sa voie dans cette œuvre commune, par l'écriture de son propre chapitre.

Et la publication de notre livre, suivie d'une séance de dédicace à la bibliothèque de Cheseaux, nous a mis en voix en nous prouvant qu'en dépit des trois voies nous avons donné de la voix au PEV:

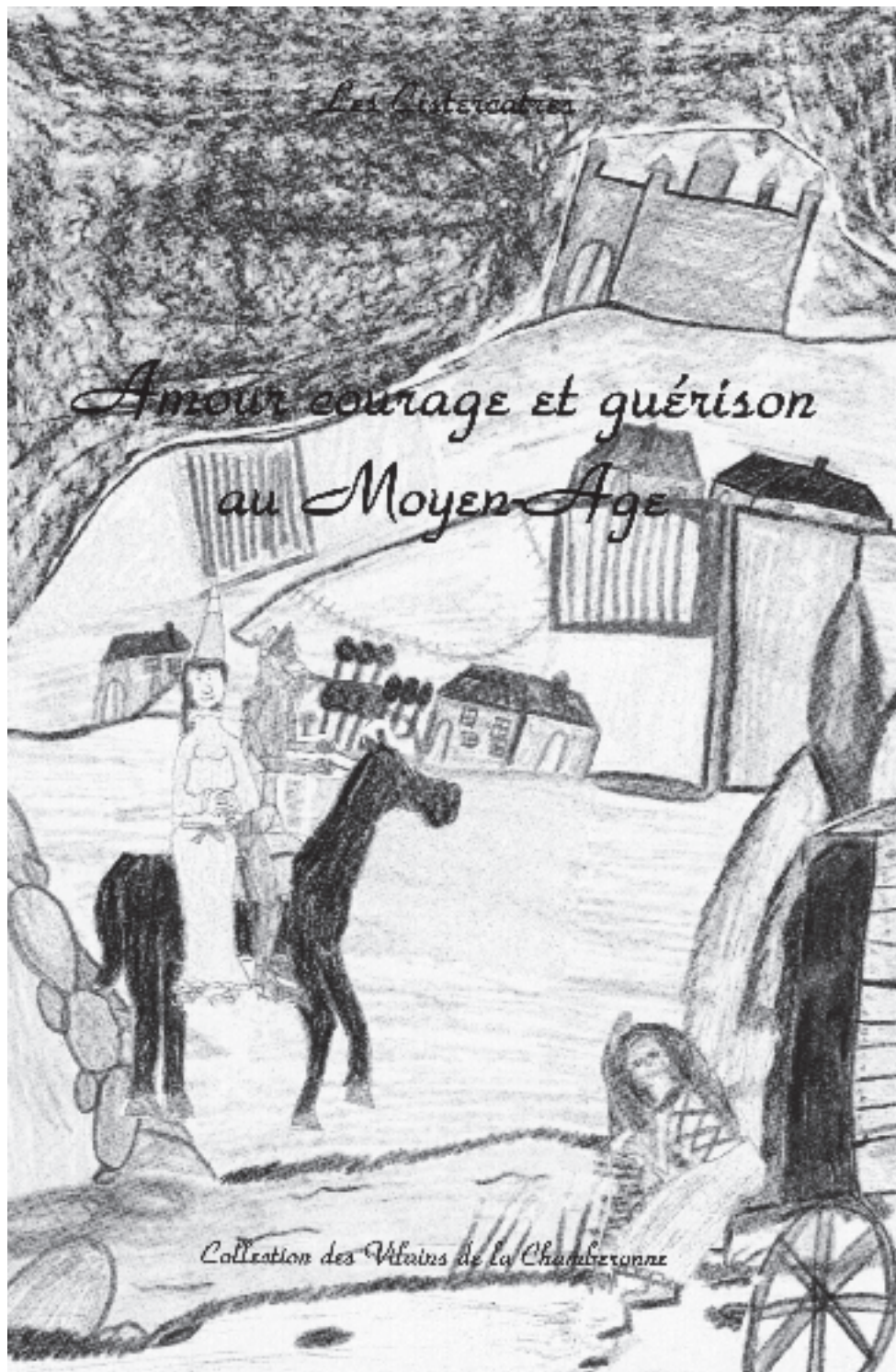
- situer l'action des personnages dans l'une des époques prévues comme champ d'études en histoire;
- transformer des mots en images, dessiner certaines scènes du récit pour en faire ensuite un montage ayant pour cadre un château, une ferme ou une église médiévale;
- mettre en scène des élèves déguisés en paysans et en marchands devant une ferme du Gros-de-Vaud ou encore faire semblant de frapper à la porte d'un monastère;

- rechercher des informations sur le monde des chevaliers, des moines, des artisans et des paysans;
- écrire un récit en donnant la parole aux personnages créés;
- faire bon usage des temps du passé.

*Antoinette Fallet Girardet*  
enseignante au cycle de transition  
et praticienne formatrice

Pour obtenir un exemplaire du livre, dans la limite de l'édition, on peut contacter la revue *Prismes* ([prismes@hepl.ch](mailto:prismes@hepl.ch)).





### 3 | INTERDISCIPLINARITÉ EN 6<sup>e</sup> ANNÉE

HISTOIRE, RÉCITS ET CRÉATIONS MULTIMÉDIAS : AVENTURES MÉDIÉVALES

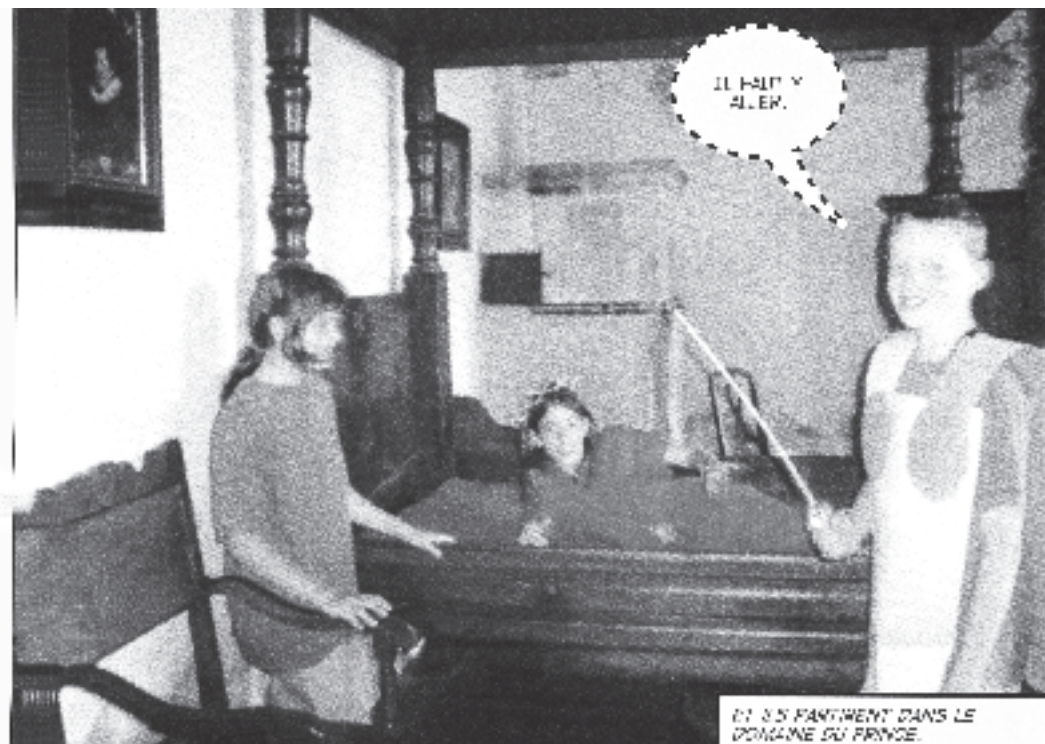
PLUS TARD, DANS LA NUIT, ALORS QUE LE ROI  
DORMAIT ENFIN...

MMMM  
4'

PRINCESSE,  
REVEILLEZ-  
VOUS !!

IL FAUT Y  
ALLER.

ILS S'ENFANTENT DANS LE  
DOMAINE DU PRINCE.



# L'ENGAGEMENT ASSOCIATIF DES ENSEIGNANTS PRIMAIRES ENTRE MODÈLE PROFESSIONNEL ET FORME SYNDICALE : L'EXEMPLE VAUDOIS (1856-1947)

La « corporation » des instituteurs s'est longtemps distinguée par deux aspects fondamentaux qui caractérisent ce que certains ont appelé « l'univers primaire » : d'une part une formation spécifique incarnée par les Ecoles normales, d'autre part l'existence de grandes organisations professionnelles à tendance hégémonique ayant au XX<sup>e</sup> siècle des caractéristiques syndicales et un rôle de régulation et de gestion des affaires liées au métier. Ce phénomène se retrouve à l'échelon international. Il est constitutif de l'identité des maîtres primaires, contribue à façonner un *habitus*. Ainsi, pour les chercheurs qui s'intéressent aux questions professionnelles, les associations d'enseignants constituent un terrain privilégié d'observation, car ils représentent ce que le sociologue André Robert nomme « la conscience possible » d'un groupe social (Robert, 1989, p. 15).

Le Syndicat national des instituteurs, en République française a incarné ce modèle, en particulier avant l'éclatement de la Fédération de l'Education nationale (FEN), et dans le canton de Vaud la Société pédagogique vaudoise (SPV), en raison de son passé, occupe cette place.

Quels ont été les grands développements de ces organisations, en particulier de la SPV ? Les résultats des études menées en Europe révèlent, hormis les inévitables spécificités nationales, l'existence d'un phénomène aux points de convergence multiples et dont la richesse de confrontation semble importante.

Tout d'abord, un grand nombre d'organisations possède un passé *amicaliste*. Historiquement, les amicales sont des réunions d'anciens normaliens. Sociétés d'émulation, l'activité pédagogique y occupe une place souvent importante. L'amicale peut réaliser diverses publications, réunir ses membres en congrès, congrès généralement encadrés par les autorités scolaires. En France, s'engager dans l'association amicale signifiait souvent adhérer à la lutte républicaine et à l'école laïque.

## Et dans le canton de Vaud ?

Dans le cas vaudois, la SPV milite, à l'encontre du pouvoir local représenté par les commissions scolaires, en faveur du développement de l'« Etat enseignant » et de la mise en place d'un réseau de professionnels s'occupant des questions scolaires, comme les inspecteurs. Elle participe à la socialisation des enseignants primaires, joue un certain rôle en vue d'homogénéiser les pratiques et diffuse les crédos d'une pédagogie réformatrice comme l'enseignement intuitif dans la seconde partie du dix-neuvième siècle, remplacé plus tard par les postulats de l'Education nouvelle. A ce propos, elle participe à la révolution des mœurs au dix-neuvième siècle qui transforme les enfants en écoliers. Elle s'implique, dans ce mouvement général de la société, à deux points de vue : premièrement, en dénonçant les absences illégitimes des élèves (les commissions scolaires, semble-t-il, manquent de



## 4 | HISTOIRE ET CONTEXTE SCOLAIRE

L'ENGAGEMENT ASSOCIATIF DES ENSEIGNANTS PRIMAIRES ENTRE MODÈLE PROFESSIONNEL ET FORME SYNDICALE: L'EXEMPLE VAUDOIS (1856-1947)



Jardin d'enfants selon Fröbel

rigueur dans leur contrôle), deuxièmement, en contribuant à diffuser un discours qui souligne la spécificité de l'enfant et donc la nécessité de pratiques pédagogiques adaptées. Reprenant les pensées de Fröbel ou de Pestalozzi, ce mouvement débouche au XX<sup>e</sup> siècle sur les « sciences de l'enfance » (pédologie...) où les discours des pédagogues, psychologues, médecins, hygiénistes trouvent une possibilité de rencontre avec les praticiens dans la presse pédagogique.

Son rôle dans les réformes scolaires semble également important, porte-parole des instituteurs, interlocutrice du Département de l'instruction publique, visant à promouvoir la condition enseignante. Les débats concernant les affaires scolaires suscitent lors de ses réunions des échanges parfois animés avant d'arriver à une position de synthèse représentant

la ligne officielle. Au dix-neuvième siècle, l'assemblée est partagée concernant l'introduction des travaux manuels, soutient le développement de l'école enfantine. Quelques années plus tard, comme le note Armand Veillon dans son étude sur les classes primaires supérieures, le rapport de la SPV « servira de base à l'institution mise en place » (Veillon, 1978, p. 229).

Ceci corrobore la thèse de l'historien Pierre Caspard soutenant que le rôle des enseignants dans l'application des politiques scolaires n'est pas passif (Caspard, 1991). Notons toutefois que le système politique helvétique induit une action des membres regroupés dans les sociétés cantonales principalement vis-à-vis de leurs interlocuteurs étatiques et parlementaires respectifs. D'où le fait que les grands débats fédéraux, comme la direction civile de l'école, la gratuité

ou l'enseignement de la gymnastique ne constituent pas l'engagement majeur des enseignants vaudois à cette époque.

La mise en place d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire propres au métier passe ainsi par le biais des associations professionnelles, de même que la constitution de règles déontologiques, ce qui permet, sur ce point, une comparaison entre les regroupements d'enseignants et les organisations des professions établies.

### Evolution vers le syndicalisme

Un point de différence est constitué par le basculement vers le syndicalisme, généralement au niveau international, dès la fin du dix-neuvième siècle. Là encore, la presse joue un rôle important. Dans le canton de Vaud, des journaux comme *L'Ecole* ou *L'Ami des instituteurs* permettent l'émergence d'une parole plus libérée face à l'institution éditoriale que représente *L'Éducateur*. A force de compromis et parfois de pressions venant de l'extérieur, la SPV s'engage dans la défense de membres en difficulté dans le cadre de conflits du travail, organisant même un boycott de la commune de Crans (1925) lors d'une mise en concours d'un poste. Il faut bien préciser qu'étant donné le cadre socio-politique, les rapports de force s'exercent, pendant une large partie de l'histoire de la SPV, avant tout à l'encontre des autorités communales. Cette évolution vers le syndicalisme rejoint encore une fois la situation de la plupart des pays européens. En effet, une enquête publiée en 1925 par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement montre que cette nouvelle tournure organisationnelle et de pratiques a tendance à s'imposer.

Durkheim considérait le groupe professionnel comme « un pouvoir moral capable de contenir les égoïsmes individuels, d'entretenir dans le cœur des travailleurs un plus vif sentiment de leur solidarité commune, d'empêcher la loi du plus fort de s'appliquer aussi brutalement aux relations industrielles et commerciales » (Durkheim, 2004, p. XI-XII) : ceci passe entre autres par le mutualisme. En comparaison avec d'autres pays, le développement de



ces fonctions n'est pas précoce. Il concerne plutôt aussi la fin du dix-neuvième siècle. Les dirigeants commencent alors à se préoccuper du sort des « accidentés » du destin, veufs ou veuves qui perdent par là-même une source de revenus, malades... Leurs noms s'égrènent le long des milliers de pages des registres. Ils s'adressent à leurs pairs pour obtenir un soutien financier. Le dilemme du mutualisme consiste en une question de mesures. La solidarité possède un coût : quelles charges peut-on imposer aux membres actifs sans éveiller des attitudes de rejet ? Au début du vingtième siècle, les discussions s'échauffent autour de projets ambitieux. Ils seront redimensionnés. Néanmoins, la SPV précède parfois l'Etat et continue ses démarches : protection juridique, allocations familiales, accidents professionnels et non-professionnels, assurance maladie...

#### Apparition des femmes

Quant aux femmes, véritables « ombres de l'histoire », elles apparaissent à mi-chemin de notre étude à la suite de leur entrée dans la Société pédagogique romande (1890). Majoritaires dans l'enseignement primaire au début du XX<sup>e</sup> siècle, elles ne forment pas la moitié des membres de la SPV. Cela change après la Première Guerre mondiale, moment charnière dans l'histoire des rapports sociaux de sexes. En 1919, dans 13 sections régionales sur 18, elles sont numériquement dominantes. Deux ans auparavant, Rosalie Baudat devient membre du comité. Dès 1925 jusqu'à la fin de la période étudiée, une institutrice en fait systématiquement partie. Cette problématique doit être replacée dans le cadre beaucoup plus large de la marche vers l'égalité, longue et semée d'embûches et de combats contre des mécanismes profonds. En 1930 et en 1937, deux tentatives d'éviction des institutrices mariées de leur place de travail mobilisent la SPV, en lien avec la crise économique de la fin des années vingt et de la décennie suivante. Ces entreprises parlementaires se soldent par un échec, des institutrices ainsi que leurs collègues masculins se mobilisent.

Ce rapide exposé aurait pu aussi évoquer les questions de salaire et de retraite, de formation, enjeux qui ont passablement marqué la SPV. Il voudrait surtout souligner le caractère hybride qui se retrouve d'ailleurs dans de nombreuses organisations européennes : à la fois, la fonction syndicale et, d'un autre côté, l'organisation qui désire promouvoir une école de qualité, défendre un titre (celui d'instituteur) et participer au développement d'une éthique professionnelle. Ce trait caractérise le monde des instituteurs et ne peut se comprendre sans évoquer la position intermédiaire de ceux-ci au sein de l'espace social. Historiquement, les maîtres primaires n'appartiennent ni à la classe ouvrière et donc au mouvement qui s'y rattache ni à la bourgeoisie qui, dans le cadre de l'exercice des professions libérales, a créé des modèles d'« ordres professionnels ». Il restait à donc à inventer une façon propre de se regrouper et d'agir, de peser sur l'environnement extérieur.

En confrontant nos travaux à ceux d'autres chercheurs, comme cela se fait par exemple dans le cadre de l'association internationale d'histoire de l'éducation *Ische* (*Association internationale pour l'histoire de l'éducation*), on est frappé à la fois de cette singularité et en même temps de la façon dont elle se retrouve dans de nombreux pays.

Après la Seconde guerre mondiale, la SPV plus que jamais joue un rôle participatif dans la gestion des affaires professionnelles. Elle doit alors affronter les problématiques de la croissance économique et du développement de la démographie scolaire liés aux caractéristiques de cette période, notamment la pénurie d'enseignants en lien avec l'attrait limité du métier en période de haute conjoncture et l'expansion des classes d'âge scolarisées. Elle le fait en gardant toujours les deux aspects de son développement, fruit de l'histoire et de sa composition sociologique.

**Fabrice Bertrand**  
enseignant secondaire, doctorant à  
l'Université de Genève, FPSE.

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE VAUDOISE



#### Références :

- Caspar, P. (1981). *La presse d'éducation et d'enseignement. Répertoire analytique 18<sup>e</sup> siècle – 1940*. Paris : INRP.
- Durkheim, E. (rééd. 2004). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- Robert, A. (1989). *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Education nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation*. Thèse de doctorat. Université de Paris V – Sorbonne.
- Veillon, A. (1978). *Les origines des classes primaires supérieures vaudoises*. Lausanne : Bibliothèque historique vaudoise.

# CHÂTIMENTS ET PUNITIONS, ENCORE D'ACTUALITÉ DANS L'ÉDUCATION ?

Convention internationale des droits de l'enfant est adoptée par l'ONU. Dans l'article 19 alinéa 1, les Etats membres proclament qu'ils prendront « toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteintes ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de tout autre personne à qui il est confié ».

Néanmoins, un sondage du « Matin dimanche » du 15 juillet dernier faisait apparaître que 68% des personnes sondées jugeaient la giflé ou la fessée comme légitime en matière d'éducation. Pour ceux qui pensaient que le châtiment corporel avait sa place au musée, il y a de quoi être surpris. Nous pouvons néanmoins affirmer que le châtiment corporel a bien sa place au musée, mais au musée scolaire ! En effet, il y a bien longtemps que les enseignantes et enseignants savent que toute brutalité envers leurs élèves leur est interdite.

Jusqu'à l'aube du XIX<sup>e</sup> siècle, l'école reste un lieu brutal où les méthodes sont des plus expéditives : fouet, férule, cabourne, martinet, bonnet d'âne, pensum, habit de bure, arrêt, exclusion, cachot, expulsion régissent la discipline en classe. Le châtiment corporel fait partie du quotidien de l'élève. « Les châtiments corporels appartiennent toutefois à une catégorie bien spécifique de punitions, celle qui touche au corps de l'enfant : or, précisément pendant le XIX<sup>e</sup> siècle va se développer une conception de plus en plus marquée du corps protégé, soigné, fortifié, individualisé. Tout concourt à développer une sensibilité plus grande à l'égard de la

promiscuité spatiale et tactile et à l'égard des agressions extérieures (froid, odeurs, violences). Le corps fait partie intégrante de la montée de la sphère privée. » (Heller, 1988, p. 148)<sup>1</sup> Avec l'organisation de l'institution scolaire dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, le châtiment corporel va donc être remis en cause. Ses détracteurs en dénoncent la violence et son manque d'efficacité. Ils prônent les particularités de l'enfant et réfutent pour eux les traitements habituellement administrés aux adultes. Dès la publication du *Règlement pour les écoles du 16 octobre 1806* à la suite de la première loi scolaire vaudoise du 28 mai 1806, les autorités scolaires vaudoises montrent leur position quant aux sanctions à adopter à l'école : *Art. 26 Les maîtres devront respecter leurs écoliers avec douceur, et s'abstenir de tout emportement et de toute violence, lorsqu'ils seront appelés à les corriger.*

Dès lors, l'enseignant ne devra plus faire usage de violence. Les mots comme *respect* ou *douceur* mettent en évidence la relation pédagogique à établir. Pour faire régner la discipline en classe, les régents et les régentes vont mettre en œuvre au fil du temps d'autres moyens de pression : les punitions. Durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les punitions seront hiérarchisées. Tschirhart (2004, p. 132)<sup>2</sup> les catégorise en quatre grands domaines de procédures : la privation matérielle (jeu, sortie, récréation...) ou affective (mise à l'écart du groupe, arrêts...), le surcroît de travail (exercices supplémentaires, tâche particulière...), le bannissement (renvoi de la classe, le cachot...), l'humiliation (le bonnet d'âne, rester debout...). Dans le *Règlement pour les écoles de 1847* faisant suite à la loi du 12 novembre 1846, un chapitre complet sera consacré aux diverses formes de sanctions pouvant être utilisées par le régent ou la régente. Les punitions



« La mémoire (carte) s'éloigne de plus en plus de nos mains et de notre corps. »

proprement dites ne sont pas décrites. Seules les censures, privations, pénitences, expulsions, dénonciations, exclusions sont détaillées. Nous constatons qu'une graduation de la répression se formalise. La pénitence ou la punition est du ressort de l'enseignant, alors que l'exclusion est du ressort du Conseil de l'Instruction, le Conseil d'Etat d'alors. Il faut attendre la loi de 1930 et le *Règlement d'application du 28 mars 1931* pour discerner quelques changements. Punitons et récompenses sont dès lors toutes deux considérées comme des moyens faisant partie du processus éducatif. A partir de la loi du 25 mai 1960, un vent libertaire souffle sur l'école vaudoise: sa discipline doit être plus *libérale que répressive* (art. 338 du RLS). Les enfants seront désormais libres à Summerhill<sup>3</sup>! «*La punition est un acte par lequel l'homme s'identifie à Dieu et siège en être suprême.*» (Neill, 1970, p. 159)

Entre 1970 et 1980, la contrainte disparaît au profit du contrat. C'est le dialogue qui met en évidence le comportement inadéquat. L'élève est encouragé dans l'acquisition d'une attitude citoyenne (chartes d'établissement). Même si ce discours jugé parfois comme très, voire trop libéral, a eu cours pendant une dizaine d'années, des études récentes attestent qu'il n'a pas complètement modifié les pratiques chez les enseignants.

Ceux-ci font encore appel à de nombreux moyens punitifs. Preuves en sont les nombreuses heures de retenue dispensées dans nos établissements et le retour dans la littérature spécialisée de thèmes tels que *autorité, loi, sanctions...*

**Sylviane Tinembart**

*Enseignante, professeure formatrice HEP Vaud.  
Ses recherches en histoire de l'éducation  
l'ont amenée à étudier  
l'évolution de la gestion de classe.*

1 Heller, G. (1988). «*Tiens-toi droit!*». Lausanne: Editions d'En Bas.

2 Tschirhart, A. (2004). *Quand l'Etat discipline l'école. Une histoire des formes disciplinaires. Entre rupture et filiation.* Paris: L'Harmattan / Histoire et mémoire de la formation.

3 Neill, A.-S. (1970). *Libres enfants de Summerhill.* Paris: Maspéro.



Extrait de Charlet. *Alphabet moral et philosophique à l'usage des petits et des grands enfants.* Paris, Gibault, 1835.

# L'APPROCHE MÉDICO-PÉDAGOGIQUE DE LA DÉVIANCE DES ENFANTS : ENTRE LOGIQUE PHILANTHROPIQUE ET LOGIQUE D'ÉTAT (1840-1956)

L'écriture de l'histoire demande un usage prudent des mots, car si la langue offre un capital de vocabulaire dans lequel puiser, elle n'est à l'abri ni des néologismes, ni des connotations: la langue possède ses déviations, elle aussi.

Ainsi en va-t-il lorsqu'il s'agit de dire la réalité historique de l'aide à l'enfance. Je dis « aide », mais le terme déjà apparaît impropre, puisqu'il suppose selon la définition une intervention d'une personne qui joint ses efforts à l'« aidé ». On parle aujourd'hui d'« aidants naturels » lorsqu'il s'agit par exemple du soutien familial à l'égard d'un parent âgé. Or, les enfants eux ne demandent rien en matière d'aide ni en 1840, ni en 1956, ni même aujourd'hui. L'aide est le plus souvent imposée par l'« aidant ».

Il s'agit alors de naviguer dans la langue pour trouver les mots justes qualifiant le type d'actes de « protection » de l'enfance à travers le temps et d'approcher au mieux le sens donné au même mot à cent années de distance. Là encore, le mot « protection » doit être utilisé avec prudence, car si cette action de défendre suppose qu'il y a d'un côté une victime et de l'autre un agresseur, c'est bien souvent à un tiers de définir et l'un et l'autre. Ce tiers sera dès la fin du 18<sup>e</sup> siècle le *philanthrope*, sorte de « généreux bienfaiteur » agissant au nom de l'amour de l'humanité et de l'évolution de la civilisation, et, dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle, l'Etat avec les premières lois sur la protection de l'enfance au nom de la démocratie. Il s'agit donc de saisir en deçà de l'usage du mot, la réalité qu'il présume.

J'aimerais en utilisant des éléments de l'histoire de l'éducation spéciale ou spécialisée<sup>1</sup> susciter une réflexion autour du sens de la « pro-

tection » de l'enfance problématisée (ou rendue problématique), qu'elle soit liée à l'anormalité physique, morale ou intellectuelle. Les dates extrêmes choisies (arbitrairement) correspondent à deux événements: l'ouverture de l'Institut *médico-pédagogique* du médecin Johan Jakob Guggenbühl (1816-1863) à Interlaken et le changement d'appellation du Service d'observation des écoles, ouvert à Genève en 1929, en Service *médico-pédagogique*.

J'ai pris deux fils conducteurs. D'une part, l'occurrence dans l'histoire du terme de « médico-pédagogique » et d'autre part, les modes d'intervention caractérisant la période philanthropique (fin du 18<sup>e</sup> siècle à la fin du 19<sup>e</sup> siècle), et celle d'un Etat « protectionniste » (fin du 19<sup>e</sup> siècle à la fin des années quatre-vingt environ). Il s'agit de montrer que la permanence d'un terme de signification ne signifie pas forcément que la réalité à laquelle il renvoie le soit et que le changement de mode d'actions sociales ne modifie en rien certains travers du lien d'« aide » à l'enfance. En filigrane, c'est aussi une réflexion plus large sur la manière dont l'histoire se construit: celle qui est et celle qui s'écrit avec les questions qui demeurent aujourd'hui: qui définit ce qu'est la réalité de la déviance? comment se définit-elle? et pour quelles raisons?

### Un institut médico-pédagogique d'obédience divine

Pour ce jeune médecin bernois de vingt-quatre ans, Johan Jakob Guggenbühl, la Suisse est une terre d'élection pour y abriter son établissement pour les crétins<sup>2</sup>. Il voit dans l'Abendberg surplombant le lac d'Interlaken le lieu idéal à

plus de mille mètres d'altitude pour y soigner des enfants affectés de goitre et de crétinisme<sup>3</sup>. L'idée d'une éducation et du soin aux crétins s'inscrit dans une préoccupation sociale de lutte contre une affection qui au début du 19<sup>e</sup> siècle n'avait pas encore trouvé ses causes<sup>4</sup> et faisait encore de nombreuses victimes<sup>5</sup>.

Guggenbühl s'entoure pour réaliser son œuvre de quelques grands philanthropes de l'époque: Philippe Emmanuel de Fellenberg (1771-1844), patricien bernois et fondateur d'une « république pédagogique » à Hofwyl dans le canton de Berne, et le Père Grégoire Girard (1765-1850), philosophe et pédagogue fribourgeois renommé. Ces mentors feront intervenir financièrement deux grandes sociétés helvétiques: la « Société suisse des sciences naturelles » et la « Société suisse d'utilité publique ». L'époque est donc à la mobilisation des âmes charitables pour éradiquer un mal qui pourrait affaiblir l'image de la Suisse (et en particulier du Valais présenté dans le *Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers* de Diderot comme la terre du crétinisme).

C'est dans ce creuset que Guggenbühl développe sa conception « médico-pédagogique » se référant autant à la médecine qu'à l'éducation, toutes deux fortement influencées par la pensée naturaliste<sup>6</sup> et sensualiste<sup>7</sup>. Ainsi, ce sont avant tout les beautés de la nature qui stimuleront l'âme des crétins, alors que leur corps le sera par le soleil, le bon air et la nourriture saine. Comme tout est bon dans la nature, Guggenbühl fabrique des médicaments à partir des plantes comme il laisse les enfants s'y ébattre (y compris nus pour recevoir les rayons du soleil), ce

qui n'est pas toujours du goût des plus austères et prudes philanthropes. Son approche serait considérée aujourd'hui comme holistique, naturaliste et mystique avec pour objectif avant tout l'amélioration, le bonheur et l'instruction de «ses» crétins. Or, Guggenbühl admiré, dans les années 1840, comme le «Rédempteur des crétins», le «Pestalozzi des crétins», le «nouvel Abbé de l'Épée» aura bientôt ses détracteurs du côté des ... médecins. Leurs critiques visent ce qui justement fait l'originalité de son œuvre à savoir cette approche «médico-pédagogique» que l'on qualifierait aujourd'hui d'interdisciplinaire, voire de transdisciplinaire. Il lui est reproché un défaut de présentations de cas médicaux (on parlerait aujourd'hui de «dossiers»), un manque de typologie dans les pathologies retenues et une tendance à ne souligner que les résultats positifs. Le plus grave selon ses opposants<sup>8</sup> se situe dans l'absence des preuves qu'il soigne et éduque de véritables crétins. Les confrères avancent alors des hypothèses sur les pathologies réelles des enfants, soit débilité, rachitisme, faiblesse d'esprit plutôt que crétinisme. Par jalousie de son succès international, on lui demande des définitions, des cas précis observés et décrits, des comptes. Or, l'objectif de Guggenbühl est ailleurs. Il est clairement expliqué par le médecin genevois Louis-André Gosse en 1848: «Le docteur Guggenbühl n'est point, en effet, un de ces froids calculateurs qui ne considèrent l'homme que comme une machine, et les malades soumis à ses soins que comme de simples sujets d'expériences médicales. Son but est plus relevé, sa mission plus noble et plus morale. Il remonte aux éléments spirituels et corporels de l'être humain, il examine les rapports, les liens intimes qui existent entre ces éléments, et signale l'influence désastreuse qu'exerce sur le développement normal de l'âme l'altération de l'enveloppe matérielle.»<sup>9</sup> Désavoué en 1853, son établissement ferme en 1856 et Guggenbühl est trouvé mort dans un hôtel de Montreux en 1863.

Dès 1896, le médecin devient pourtant une référence pour asseoir le nouvel objectif d'éradiquer non pas le crétinisme (la découverte de



l'usage de l'iode s'est fait en 1853<sup>10</sup>), mais les «faibles d'esprit», qui par leur bas niveau scolaire pourraient diminuer le niveau des armées. Une grande enquête est menée dès 1897 pour en évaluer le nombre<sup>11</sup>. Guggenbühl devient une valeur helvétique. François Guex, directeur de l'école normale de Lausanne, l'affirme haut et fort: «Quant à la Suisse, elle peut être fière d'avoir possédé le premier grand établissement destiné à l'éducation des idiots. Un jeune médecin, le docteur Guggenbühl...»<sup>12</sup> La Société suisse d'utilité publique, par la voix du pasteur Karl Alther, le réhabilite en 1905, puis le docteur François Naville, médecin des classes spéciales à Genève en 1913, y voit «le premier dont la propagande énergique fut entendue par le peuple, et par les gens cultivés d'Europe entière, en faveur de la création d'œuvres spéciales pour l'assistance, l'éducation et la guérison des idiots(...)»<sup>13</sup>.

L'histoire sert souvent à puiser des modèles, à permettre d'asseoir une idée nouvelle dans un courant plus ancien, à chercher un pionnier que l'on dépouille le plus souvent de ce qui dé-

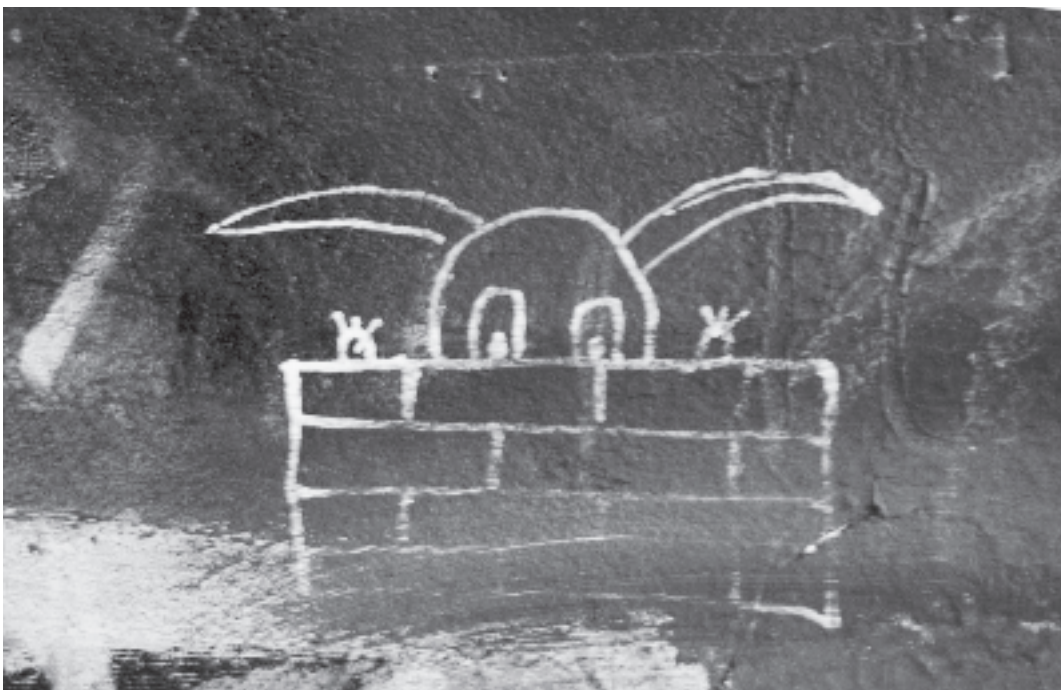
range pour porter une nouvelle cause que l'on a à mener et dont on choisit un des aspects ou un des mots. Ainsi en va-t-il de Guggenbühl que les partisans des classes spéciales vont présenter comme le précurseur du traitement «médico-pédagogique» des «faibles d'esprit», «retardés», «attardés» et «anormaux». Mais entre crainte pour le pays, rapport de pouvoir entre médecins, désaccord sur les définitions de la pathologie et choix de la méthode de traitement adéquate, quelle place est donnée à l'enfant?

#### Médecine pédagogique ou pédagogie médicale?

Aux œuvres philanthropiques relevant de l'initiative privée, succèdera dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle une préoccupation des pouvoirs publics, souvent en complément avec la philanthropie, de protection de l'enfant. Les lois sur l'enfance abandonnée (1889 dans le canton de Vaud, 1891 et 1892 à Genève) visent d'abord les enfants qui ne vont pas à l'école, les enfants qui vagabondent et ceux qui pratiqueraient des petits métiers interdits par la loi. Elles impliquent très souvent une surveillance des familles populaires,

## 4 | HISTOIRE ET CONTEXTE SCOLAIRE

L'APPROCHE MÉDICO-PÉDAGOGIQUE DE LA DÉVIANCE DES ENFANTS : ENTRE LOGIQUE PHILANTHROPIQUE ET LOGIQUE D'ÉTAT (1840-1956)



pauvres en grande majorité, et un placement de leur progéniture dans des maisons de correction pour y être redressée<sup>14</sup>. Dans cette pédagogie correctionnelle, il n'est alors nullement question de « médico-pédagogie » et au mieux le médecin entérine la décision du placement.

Le développement de la psychologie à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, avec ses laboratoires, sa méthode expérimentale, ses objets d'études (les sensations, les médiums, l'intelligence)<sup>15</sup> influencera indéniablement plusieurs champs professionnels et en particulier l'éducation. C'est probablement par le biais de la psychologie que nombre de médecins vont s'intéresser à l'anormalité des élèves. Pour les plus connus d'entre eux : Alfred Binet en France (1857-1911), Ovide Decroly (1871-1932) en Belgique et Edouard Claparède (1873-1940) en Suisse.

L'idée de la classe spéciale pour les élèves « arriérés » leur est pourtant antérieure et appartient encore à la période philanthropique où l'on aide les plus démunis en les enlevant de leur milieu sinon pour les beautés alpines du moins hors des classes ordinaires pour ne

pas déranger les élèves « normaux ». Il s'agit dans un réflexe de défense des meilleurs, de les protéger des mauvaises influences en séparant, ségrégant, voire excluant les élèves problématiques. Or, au début du 20<sup>e</sup> siècle, une nouvelle approche de l'enfant complexifiera le rapport « protectionniste » introduisant par le biais du concept d'« adaptation », cher au psychologue fonctionnaliste qu'est Claparède notamment, une critique de l'école productrice de déviance. Dans un rapport de mai 1905, le médecin avance que l'école peut produire des arriérés, lesquels deviennent des victimes de l'enseignement<sup>16</sup>. Dans une perspective de libération<sup>17</sup> de l'enfant, Claparède préconise alors d'adapter l'école et la pédagogie aux besoins de l'enfant en fonction de la connaissance que les enseignants ont de lui. Dans ce but, ceux-ci doivent d'abord observer leurs élèves. Or l'observation est dans l'histoire des sciences une compétence des naturalistes, que les médecins vont reprendre à leur compte et c'est bien à eux (et pour Genève à Claparède en premier chef) et au psychologue que reviendra ce rôle.

Les sciences de l'éducation promues à Genève à travers l'Institut Jean-Jacques Rousseau des sciences de l'éducation (IJJR) fondé par Claparède en 1912 représentent essentiellement l'introduction d'une logique d'expérimentation qu'apportent les sciences médicales et psychologiques. La consultation « médico-pédagogique » ouverte dans ce même institut en 1913 a comme objectif de connaître l'enfant au moyen notamment de tests, afin de définir sa pathologie (on répond ainsi à la question : est-il éduicable – c'est un arriéré – ou inéducable : c'est un anormal<sup>18</sup>) et de le diriger dans le lieu scolaire adéquat (classe ordinaire, classe spéciale, institut médico-pédagogique).

Ce modèle médico-pédagogique sera repris par l'Etat dès 1929 dans le Service d'observation des écoles qui complètera l'ensemble des services voués à la « protection » de l'enfance. Ce service est le premier ouvert en Suisse romande. Il recevra d'ailleurs nombre de visiteurs venant de Suisse et de l'étranger : « Genève est une des premières villes qui ait ouvert un service médico-pédagogique techniquement organisé en faveur des écoliers qui éprouvent des difficultés d'adaptation, cause de retard et d'entraves. »<sup>19</sup> Il prendra le nom de Service médico-pédagogique en 1956.

Le fait que le médecin soit partie prenante de la question pédagogique n'est pas contesté à Genève. A l'IJJR, la chose y est non seulement évidente, mais aussi essentielle. Son fondateur est médecin, plusieurs médecins figurent au programme des cours dès son ouverture et sa consultation médico-pédagogique est aussi « tenue » dès 1929 par le médecin Henri Brantmay, qui y enseigne la « médecine pédagogique ». Si la question d'une consultation médico-pédagogique à l'IJJR apparaît comme une évidence pour les nouvelles sciences de l'éducation, il n'en est pas de même dans le service de l'Etat où les débats vont bon train sur sa désignation. Pour le médecin, directeur du service médical des écoles, le terme de « médico-pédagogique » ne se justifie qu'à la condition de donner la direction à un médecin. Or, son directeur sera un pédagogue, Edouard Laravoire secondé par

Brantmay. Quelle place est alors accordée non seulement au médecin, mais à la médecine dans cet objectif d'observer l'enfant, de définir sa pathologie et *last but not least* de le placer dans le lieu qui assure son éducation ?

Les dossiers individuels du service partiellement dépouillés<sup>20</sup> laissent entrevoir un traitement avant tout moral de l'enfance (ce centre ayant d'ailleurs été prévu pour agir sur l'enfance difficile sous-entendu pré-délinquante). Le service gère un certain nombre d'enfants considérés comme problématiques et devant être placés soit dans une classe spéciale soit dans un institut. L'étude de certains dossiers<sup>21</sup> ne permet pas de toujours saisir la manière dont cette décision est prise. Les examens médicaux subis par l'enfant relèvent de la médecine classique (« maladies antérieures », « antécédents familiaux », « analyse du sang »). S'y ajoutent des fiches psychologiques et pédagogiques, et même médico-pédagogiques, dont il est assez difficile de saisir le rôle dans les décisions de placement. Seule la fiche d'enquête scolaire notée « confidentiel », probablement rédigée par l'institutrice, et incluant notamment des informations sur les parents et plus largement sur la famille, semble, plus que l'ensemble des fiches médicales, déterminer le choix. Tout se passe comme si les examens quels qu'ils soient n'étaient là que pour confirmer et valider la désignation de l'enfant (par un jugement moral le plus souvent). Les outils des sciences de l'éducation, la méthode « médico-pédagogique » venant au mieux valider le bon sens de l'enseignant.

### En conclusion

Aider, protéger, soigner, éduquer l'enfant apparaissent à travers l'histoire des actes bien souvent déterminés par des raisons indirectement liées au « bien-être » de l'enfant et au « soulagement de ses souffrances » (catégories de la pensée contemporaine). Celui-ci est pris dans des logiques de pensées qui le mettent au centre d'enjeux avant tout politiques (sanitaires, sécuritaires), mais aussi individuels (vocation, pouvoir professionnel, notoriété). Pris dans celles-ci, il devient un « objet » d'observations (médicale,

pédagogique, psychologique, médico-pédagogique), de traitements (médicaux, pédagogiques, médico-pédagogique, psycho-pédagogique) et de résultats divers (guérison, redressement ou rééducation selon l'époque) justifiant les logiques prédéterminées. Que ce soit au nom de l'aide à l'enfant ou de sa protection, un système se construit offrant à ceux qui ont le pouvoir d'agir des raisons qu'ils se donnent pour le faire : Dieu, la Nation, sa force militaire ou économique, la protection de l'Etat, la « bonne éducation » (des raisons évidemment personnelles aussi).

L'approche médico-pédagogique de l'enfant est un mot qui rend compte de réalités diverses lesquelles renvoient à des pratiques elles aussi diverses. Si l'évolution dans le temps apporte des changements en termes de techniques (traitement par le soleil ou tests psychologiques par exemple), en termes d'acteurs professionnels (médecin, psychologue, assistant social, éducateur), elle n'est jamais à l'abri des facteurs qui en deçà des mots font la réalité des rapports de pouvoirs entre professionnels, entre Etat et famille, entre l'enfant et ses « amis » : « philanthropes » ou « protecteurs ».

L'enfant reste un objet bien fragile qui s'écrit et se dessine au gré des discours et méthodes par ceux qui utilisent des mots pour dire sa réalité et définir aussi ses déviations. Faire l'histoire des déviations enfantines, c'est toujours faire l'histoire de ceux qui imposent leurs solutions. Il était une fois Gérard Mendel qui écrivait en 1971 un ouvrage portant le titre *Pour décoloniser l'enfant*<sup>22</sup>. A quand la décolonisation de l'enfance ?

**Martine Ruchat**

*chargée de cours et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à Genève, Martine Ruchat s'intéresse depuis 1985 aux questions de fabrication des problèmes sociaux liés à l'enfance et à la jeunesse, et considère ses travaux (cf. bibliographie) comme des moyens de lutte contre la ségrégation et l'exclusion sociales.*

### Bibliographie

- Avanzino, P. (1980). *Educateur spécialisé, un certain rôle pour une action incertaine*. Mémoire de maîtrise, Paris : Université Paris Nord.
- Jecker-Parvex, M. (1996). *Retard mental. Contribution pour un lexique commenté*. Lucerne : Editions SZH.
- Kanner, Léo, (1959). « Johann Jakob Guggenbühl and the Abenberg », *Bulletin of the History of Medicine*.
- Korpès, J.L., Ruchat, M. (1998). « Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863) ou la gloire éphémère d'un précurseur du traitement médico-pédagogique ». *CTNERHI*, 77, 93-107.
- Landenbergue-Gaschen, N & Lussi, V. (1999). *L'évolution de la formation de l'enseignant spécialisé du 19<sup>e</sup> siècle à nos jours : entre formation spécifique et formation polyvalente. L'exemple genevois*. Mémoire de licence en science de l'éducation. Genève.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant, Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Naville, Fr. (1913). « Les classes spéciales pour les enfants anormaux ». *Revue suisse de médecine*, No 21, juillet.
- Ratcliff, M. Ruchat, M. (Eds) (2006). *Les laboratoires de l'esprit. Une histoire de la psychologie à Genève 1892-1965*. Lausanne : LEP, collection Institut J-J. Rousseau.
- Ruchat, M. (1993). *L'oiseau et le cachot. La naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande au 19<sup>e</sup> siècle*. Genève : Edition Zoé.
- Ruchat, M. (2000). « Johan Guggenbühl, les crétins et la montagne sainte ». *Une cordée originale. Histoire des relations entre science et montagne*, sous la direction de J.-Cl. Pont et Jan Lacki, Georg éditeur, Edition Médecine & Hygiène, 250-267.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré, le psychologue et la classe spéciale. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation médico-pédagogique, 1874-1914*. Berne : Lang, Collection Exploration.
- Veya, J.M. (1998). *Lieux, art et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales vaudoises (1865-1950)*. Thèse en Sciences de l'éducation, Genève.

1 Le terme de *spécial* renvoie tout autant aux populations auxquelles on attribue de l'aide, des soins, des apprentissages, qu'à des pratiques, elles aussi *spéciales* (Veya, 1998). Le qualificatif de *spécialisé* fait plutôt référence aux spécialistes que sont devenus les éducateurs et éducatrices, ainsi que les institutrices et institutrices, à partir de la mise en place des formations. Ces termes sont par ailleurs souvent utilisés comme des synonymes.

2 L'absence d'iode entraîne une insuffisance en hormones thyroïdiennes qui est à l'origine du goitre (déformation du cou due à une hypertrophie de la glande thyroïde) et de cette forme de crétinisme dite endémique, Jecker-Parvex, 1996, p.37.

3 Voir Ruchat, M. (2000).

4 Dès 1820, le Dr. Coindet de Genève démontre le rôle important de l'iode dans l'apparition du goitre, mais cette découverte ne sera réellement exploitée que trente ans plus tard et il faut attendre 1923 pour qu'en Suisse, le sel iodé soit introduit dans la consommation des ménages. Voir Korpès, J.L., Ruchat, M. (1998).

5 Des enquêtes ont été menées dès 1812 pour évaluer ces populations sans avoir des chiffres bien précis faute de connaître

## 4 | HISTOIRE ET CONTEXTE SCOLAIRE

L'APPROCHE MÉDICO-PÉDAGOGIQUE DE LA DÉVIANCE DES ENFANTS : ENTRE LOGIQUE PHILANTHROPIQUE ET LOGIQUE D'ÉTAT (1840-1956)



l'exacte réalité du crétinisme (et donc sa définition). En 1840, la Société helvétique des sciences naturelles propose, lors de sa vingt-cinquième session, un prix de mille francs pour le mémoire qui répondra au mieux à la question suivante: «*Quelles sont les circonstances dans lesquelles le crétinisme se montre en général, et particulièrement en Suisse, sous les points de vue statistique, historique, physiologique, pathologique et thérapeutique?*» Actes de la Société helvétique des sciences naturelles assemblée à Fribourg les 24, 25 et 26 août 1840, 1841.

6 L'idée de la nature bonne parce que d'essence divine a été particulièrement développée par Jean-Jacques Rousseau dans son ouvrage *Emile ou de l'éducation*: «*Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace. La nature veut que les enfants soient enfants avant d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur...*»

7 Selon Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780), toute la connaissance passe par les sens. Cette idée que la connaissance naît de l'expérience, c'est-à-dire de la perception des sens est due à Locke (1632-1704). Mais Condillac exagère le sensualisme de Locke, il prétend réduire à la sensibilité toutes les facultés de l'âme et il étudiera avec prédilection le rapport du langage et de la pensée. (*Traité des sensations*, 1754).

8 Voir sur la question Kanner, 1959, p. 497.

9 *Rapport sur le traitement du crétinisme dans l'établissement de l'Abendberg*. Genève, Ramboz, 1848, 4.

10 Le sel iodé a été introduit dans les ménages suisses en 1923.

11 Résultat du dénombrement des enfants faibles d'esprits en âge de fréquenter l'école, y compris ceux qui sont atteints d'infirmités physiques ou qui sont négligés et moralement abandonnés, enquête qui a eu lieu en Suisse au mois de mars

1897 publié par le Bureau de statistique du Département fédéral de l'Intérieur. *Statistique de la Suisse 114<sup>e</sup> livraison*. Bern: Imprimerie Staempfli & Cie, 1897. Voir Ruchat, 2003.

12 Rapport sur le groupe XVII, Education et instruction par François Guex, Lausanne, Payot, 1897.

13 Naville, 1913.

14 Voir Ruchat, 1993.

15 Sur la question des laboratoires voir Ratcliff, M. Ruchat, M. (Eds) 2006.

16 *Rapport de la sous-commission chargée d'étudier les questions des élèves arriérés et anormaux des écoles primaires du canton de Genève*. Mai 1905, Boîte grise 8. Fonds Edouard Claparède, brochure-lettre diverse (à classer), Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève.

17 Etre un « centre de propagande » fait partie du programme de l'Institut Jean-Jacques Rousseau que Claparède ouvre en 1912, la propagande des « idées que nous croyons justes », c'est-à-dire la « libération de l'enfant fondée sur la connaissance profonde de sa nature psychologique », *L'Intermédiaire des éducateurs*, No 20, octobre 1922, p. 315.

18 Sur ces questions voir Ruchat, 2003.

19 Rapport administratif du Conseil d'Etat pour l'année 1932, p. 344.

20 Une recherche est actuellement en cours de réalisation pour le Fonds national suisse de la recherche scientifique par Ruchat, M, Conrad, C. Droux, J., Kaba M. et Bourquin, S. intitulée « De l'enfance en danger à la jeunesse difficile: émergence et transformation d'un problème social en Suisse romande (1890-1960) ».

21 Pour l'heure, il s'agit de 100 dossiers pris dans la lettre B et dans les deux premières années de chaque décennie 1930-1950.

22 Mendel, 1971.



« L'homme n'a plus besoin de sa force, seulement de son esprit. »



# VOYAGES D'ÉCHANGES INTERCULTURELS

Depuis 2004, la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud a relevé un défi: inscrire dans son cursus de formation une option intitulée «Voyages d'échanges interculturels», ouverte à toutes les filières. Les destinations proposées permettent de mettre en œuvre, ce que Fernand Ouellet appelle *la stratégie du détour*, pour consolider la formation interculturelle de futurs enseignants. On explore une tradition différente de la sienne, par une approche théorique d'abord, puis par un voyage d'immersion dans des pratiques professionnelles, sociales, familiales et autres. La phase d'exploitation après le voyage, de réflexion et de recul théorique, phase essentielle selon Hérodote, ramène à soi, à une introspection culturelle qui consolidera les compétences de communication interculturelle de chaque participant. Un échange Nord-Sud doit ouvrir la voie à un échange Sud-Nord. Les collègues du Sud aspirent eux aussi à se décentrer, à découvrir une société qu'ils imaginent à travers les feuilletons télévisés, diffusés grâce aux «postes de brousse», à se ressourcer en confrontant leurs méthodes d'enseignement aux nôtres. Les textes présentés ici, par les différents acteurs, sont autant de regards qui se croisent, qui parlent de leur vécu, qui s'interrogent, conscients que leur bonne volonté, que leurs gestes de solidarité ne doivent jamais se détourner des regards critiques.

## LA STRATÉGIE DU DÉTOUR

Penser l'interculturalité en tant que formatrices de futurs enseignants implique un double défi: «*Celui de concevoir une formation qui alerte les futurs enseignants sans les alarmer, qui les amène à prendre du recul par rapport à leurs présupposés sans se culpabiliser, qui les encourage à se décentrer sans abandonner leur place, qui les introduise à la complexité sans les conduire à l'impuissance du relativisme.*»<sup>1</sup>

Un premier axe a conduit notre réflexion: «*Accepter la diversité culturelle comme une donnée alors que l'homogénéité n'est que le produit, le résultat d'une action volontariste.*»<sup>2</sup> Pour accepter cette diversité faut-il encore la connaître ou du moins en percevoir la richesse alors que l'action devrait aboutir sur un acte de formation clairement identifié.

Les diversités culturelles sont mobiles, fragiles, portées par des individus en constante mutation et «*cette incertitude sera le lot des enseignants*»<sup>3</sup>. Mais comment faire ressentir qu'une population ethnique, sociale, langagière n'est pas monolithique, qu'elle fluctue en son sein,

qu'elle porte des variations qui parfois placeraient quelques individus qui la constituent bien plus proches de nos propres conceptions que notre voisin de toujours? Comment sortir de la classe reproductrice d'un cadre bien connu pour oser d'autres chemins, plus risqués certes, mais également plus proches de la vie réelle? Pour Helot et Benert<sup>4</sup>, «*il s'agit d'agir sur les représentations du métier d'enseignant chez les stagiaires*» ce qui aboutit forcément à «*une construction de soi à laquelle l'expérience de l'étranger participe*»<sup>5</sup>.

Lors de nos réflexions en 2003, nous avions quelques récits de ces échanges et un texte de Ouellet repris dans un délicieux livre<sup>6</sup> sur la formation interculturelle, formation que j'avais suivie, donc expérimentée: *la stratégie du détour*. «*On peut s'interroger sur la pertinence de ce détour par l'exploration d'une tradition culturelle étrangère dans un programme de formation interculturelle. Certains pourront penser qu'il s'agit là d'un luxe que les intervenants aux prises avec des défis urgents n'ont pas le loisir*



de se permettre. L'exploration de la dynamique socioculturelle du pays choisi et de l'évolution de ses traditions religieuses et culturelles, dans un contexte d'immigration, constitue une excellente occasion de tester la validité de plusieurs des notions théoriques déjà abordées. »<sup>7</sup> Ayant donc fait un travail de recherche sur une ethnie, qui en 1995 ne faisait pas encore la une des journaux, j'avais pu aborder ses membres dans une position privilégiée: en effet, au fort de la guerre de l'ex-Yougoslavie, qui se préoccupait des Kosovars? J'ai appris alors à rencontrer des personnes plus que des Kosovars, j'ai quitté ma prétention à connaître la culture de l'autre afin de mieux la gérer comme le dénonce Lorreyte<sup>8</sup>. Autre bénéfice collatéral, j'ai profité de cette posture nouvelle pour toutes les familles rencontrées, y compris les familles suisses! En fait, l'altérité respectueuse envers l'Autre m'a accompagnée dans une autre prise de conscience: « Avant d'interpréter une mésentente, un conflit comme étant d'origine culturelle, il convient de s'interroger sur l'environnement, sur les conditions, sur les circonstances et ne pas focaliser sur

la variable culturelle uniquement parce que les acteurs en présence appartiennent à des cultures différentes. »<sup>9</sup>

Le choix du Burkina Faso a été dicté par le passé professionnel dans l'enseignement, la coopération internationale et la formation d'adultes, pendant une période de 17 ans, en Afrique de l'Ouest, au Rwanda et à Madagascar, d'une des enseignantes de la HEP. Fortes de ces expériences partagées, nous avons donc proposé deux destinations suffisamment connues par au moins une formatrice et inconnue des étudiants: la Kosovë et le Burkina Faso. Un regard sur les différents projets permet de mettre en évidence une cohérence d'objectifs tout au long de ces trois années:

- se décentrer par rapport à sa propre culture;
- prendre de la distance avec ses clichés culturels;
- se confronter à la réalité d'une autre culture, comprendre ce qu'est une culture, comment elle se forme et se déforme...

Naturellement, autre pays, autre culture, autre démarche sur le plan pratique même si, sur le fond, elle demeure la même. Trois temps composent ces voyages :

*La phase de préparation*, d'environ deux mois, qui permet une exploration théorique de la situation sociale, économique, politique, géographique, religieuse, linguistique, culturelle... du pays de destination. Ces rencontres sont incluses dans le processus des cours à options.

*La phase de découverte*, d'environ 10 jours, pendant les vacances de Pâques ou d'automne.

Ici, les modalités divergent parce que nous ne pouvions prétendre imposer la même démarche dans des pays si différents: dans les constructions de chaque projet, il a été tenu compte des possibilités, des points forts de nos hôtes, des réalités quotidiennes. Si au Burkina Faso le voyage s'est orienté vers des immersions successives dans les classes et les villages, entrecoupées de nuits à l'hôtel, en Kosovë le projet est axé sur la vie quotidienne de manière à rendre tangible le vécu de nombreux élèves kosovars dans nos écoles.

Au Burkina Faso, la phase de découverte débute dans la capitale, par des échanges avec les responsables locaux des écoles partenaires, des institutions locales ou suisses visitées, des familles d'accueil. Suivent le premier stage dans les écoles bilingues et les familles des enseignants dans des villages isolés (3 jours), une retraite à la capitale, pour analyser les premières résonances (2 jours), un second stage dans les établissements (3 jours) et la mise en commun avec les partenaires burkinabè.

En Kosovë, l'outil principal est la vie en groupe, prégnante. Durant tout le séjour, le groupe reste donc ensemble et est accueilli par diverses familles comme elles accueilleraient les leurs vivant en Suisse. Dès lors, nous dépendons aussi de leurs habitudes et de leurs apports: mariage (eh oui, un jeune couple calcula les festivités pour que le groupe puisse y participer!), visite d'un endroit spécifique... Une seule exception: la nuit « en solo » dans des familles dont les élèves fréquentent un lycée où nous passons deux jours.

Diverses visites ponctuent ce séjour itinérant: l'aide suisse (Direction du développement et de la coopération, DDC), différentes écoles, un mémorial construit suite à la guerre de 1999-2000,

une mosquée si vieille que des dessins d'arbres y sont peints, un bureau de reconstruction de réseau d'eau à Deçan, des villes, des musées, des professeurs et étudiants de l'université, des membres du parlement, la radio *Bluesky*, installée par la fondation suisse Hironnelle à la sortie de la guerre... Des régulations sont organisées afin que tant les résistances que les fascinations puissent être exprimées et travaillées.

*La phase d'exploitation*, pour différencier un concept également important pour nous. Les voyages ne sont jamais les mêmes, les participants possèdent des expertises uniques, les synergies sont plurielles. Dès lors, si la nécessité de conscientiser le voyage et ses apports est central, le support est lui très variable : exposition de photos, poésies, textes, films ont été tour à tour employés.

*La phase d'accueil*. Là aussi la réalité rattrape les intentions premières : il est plus facile de faire venir des collègues du Burkina Faso que de Kosovë. L'idée était d'offrir une réciprocité et que nos hôtes deviennent les invités de notre quotidien. L'équipe du Burkina Faso a accompli un énorme travail d'accueil. Les étudiants ont fondé une association *Kibaré Burkina Romandie* pour pérenniser l'impact des voyages. Ils ont récolté des fonds pour financer des publications d'ouvrages scolaires en langues nationales (mooré, fulfuldé, gourmantché...). Ce sont encore eux qui ont accueilli dans leurs familles et dans leurs classes les collègues burkinabè. Plusieurs étudiants ont transmis leur enthousiasme à leurs classes et à leurs praticiens formateurs. Des correspondances ont été échangées entre les classes d'ici et de là-bas, du matériel scolaire a gonflé les bagages de tous les voyageurs en direction du Sud.

Cette réciprocité ne va pas sans nous interroger : un malaise subsiste quant à notre opulence, présentée sans même que nous le voulions. Elle est là, constitutive de nos vies et elle fait forcément envie à ceux qui peinent à trouver de quoi satisfaire leurs besoins essentiels.

Claude Roshier



- 1 Paget, J.-P. « *L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle.* » In Akkari A.-J., Changkakotti N. & Perregaux C. (2006). *Approches interculturelles dans la formation des enseignants : Impact, stratégies, pratiques et expériences.* Neuchâtel : CDHEP, p.208.
- 2 Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle.* Paris : PUF, p. 22.
- 3 Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne.* Paris : PUF, p. 44.
- 4 Helot, C. & Benert, B. « Comment penser la notion « d'interculturel » dans la formation des enseignants du premier degré en France ? Analyse de trois notions : l'étranger, la rencontre, l'autre. » In Akkari, A.-J., Changkakotti, N. & Perregaux, C. (2006). *Approches interculturelles dans la formation des enseignants : Impact, stratégies, pratiques et expériences.* Neuchâtel : CDHEP, p.79.
- 5 Idem, p. 82.
- 6 Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation.* Paris : L'Harmattan.
- 7 Idem, p.35
- 8 Lorreyte, B. « *La fonction de l'Autre : arguments psychologiques d'une éducation transculturelle.* » In Ouellet, F. (dir.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel.* Québec : IQRC, pp. 339 à 362.
- 9 Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle.* Paris : PUF, p.64.

## PAROLES D'ÉTUDIANTS

**Trois ans après leur expérience en Kosovë, des étudiants, devenus entre temps enseignants, se souviennent.**

**Sabrina**

*Des préjugés qui n'ont pas résisté et qui se sont trouvés tout changés... Un autre regard sur la Kosovë. Des gens qui rêvent les mêmes envies que nous.*

**Caroline**

*J'ai rencontré des gens accueillants, généreux, volontaires et travailleurs. Ce voyage m'a permis d'avoir un autre regard par rapport aux clichés réducteurs rapportés par les médias. Il m'a permis aussi de créer des liens avec une élève. On parle souvent de la Kosovë (lieu de vacances pour elle car elle est née en Suisse, néanmoins elle a de la famille là-bas et aime s'y rendre). Je garde beaucoup de souvenirs positifs. Cette expérience confirme que l'on a souvent peur de ce que l'on ne connaît pas, de même qu'il faut se garder de juger sans connaître : d'où*

*l'importance de sensibiliser les gens (nos élèves en l'occurrence) à aller vers l'autre malgré les a priori et apprendre à se rencontrer pour mieux se comprendre.*

#### Tania

*C'était vraiment une expérience inoubliable: je me réinscris au prochain voyage sans hésitation.*

#### Alessandro et Evelyne

*Un nouvel aperçu de cette population ressentie si proche avec néanmoins ses différences...*

*Une rencontre avec l'Autre. Un très bon accueil en Kosovë. Prizren, ville magnifique... à revoir et à visiter encore et encore! Nous sommes partis avec des a priori négatifs, nous sommes revenus avec une très bonne impression... et plein de questions, d'interrogations!*

#### Valéryne

*Ce voyage a été un très grand enrichissement tant sur le plan pédagogique que personnel. Ce voyage a été l'occasion de voir le quotidien des habitants, de vivre quelque temps avec les familles, d'aller à l'école avec les enfants et d'écouter ce qu'ils ont vécu. Cette expérience m'a donc permis de comprendre un peu mieux les enfants kosovars que j'ai eus en stage et que j'aurai certainement dans mes prochaines classes. Je me sens maintenant plus proche d'eux et j'ai donc envie de les aider.*

**Propos recueillis par Claude Roshier**



## DU COMPTE RENDU DE LA MISSION DE TROIS COLLÈGUES BURKINABÈ DANS LES CLASSES VAUDOISES.

**A leur retour à Ouagadougou, Zacharie Saouadogo, collaborateur de la direction de l'école bilingue de l'OSEO<sup>1</sup>, s'est entretenu avec ses trois collègues, qui ont séjourné 12 jours dans notre pays au mois de mai 2007. Voici le message qu'il nous a adressé.**

*Les trois collègues sont satisfaits de l'accueil, de la chaleur humaine, du contenu de la formation sur le rôle du Directeur d'école qui doit prendre du recul pour observer objectivement la conduite des cours de ses collègues et la qualité de réception des élèves. Ils ont également été émerveillés par l'observation des cours grâce aux collègues qui leur ont permis de vivre des pratiques pédagogiques dans le canton de Vaud, ainsi que par l'organisation du système éducatif qui est propre à chaque canton. Ils ont apprécié la combinaison des cours entre connaissances cognitives et travaux pratiques et manuels; ce qui les a confortés dans la philosophie de la démarche de l'éducation bilingue.*

*Les collègues enseignants n'ont pas manqué de témoigner leur reconnaissance par rapport aux visites de différents sites qui ont été des opportunités de découvrir votre pays.*

*Enfin, ils ont affirmé que cette visite constitue un véritable cadre d'échanges très fructueux, car d'ores et déjà ils tirent des leçons qu'ils mettront en application pour améliorer leurs pratiques pédagogiques et le climat de travail avec leurs collaborateurs. Au nom de Monsieur le Représentant de l'OSEO au Burkina Faso, les trois collègues – Chantale Zongo, Millogo Yacouba et Rasmané Ouédraogo – m'ont demandé de remercier sincèrement et de traduire leur profonde reconnaissance pour tout ce que l'équipe de la HEP et les étudiantes et étudiants ont fait pour eux tout au long de leur séjour.*

**Zacharie Saouadogo**

<sup>1</sup> Organisation Suisse d'Entraide Ouvrière, présente depuis 25 ans au Burkina Faso et qui depuis plus de 10 ans assure un accompagnement de l'expérience de l'école bilingue.



Dictée préparée: Aimez vos cahiers

Je vous conseille d'aimer vos cahiers avec passion. Aimer un cahier, c'est de ne pas accepter qu'il y ait une seule tache, une seule erreur. C'est le vouloir beau, aimable, facile à lire, ce qui suppose une écriture appliquée. Pour que le cahier soit ainsi, il est clair qu'on ne peut pas rédiger un cahier à la hâte. Vos cahiers doivent contenir de belles lettres, vraies, élégantes. Un cahier est à l'image de l'intelligence.

## VÉCU ET RESSENTI DE LUCILE, MARION ET MÉLANIE

Avec quatorze étudiantes et étudiants de la HEP Vaud, elles ont participé à un voyage d'échanges interculturels au Burkina Faso, du 6 au 17 octobre 2006. Voici quelques extraits de leur émission de Radiobus.

- Ce voyage nous a offert une immersion scolaire, linguistique et culturelle. Nous avons pu assister à des enseignements dans les classes primaires bilingues. Nous avons rencontré des parents de l'école bilingue.
- Nous avons préparé notre voyage en com-

mençant par une exploration théorique de la situation sociale, économique, politique, géographique, religieuse et linguistique du pays. Cette phase préparatoire s'est déroulée sur quatre soirées en septembre 2006, ainsi qu'au travers de lectures et de reportages. Pendant cette préparation, les aspects théoriques étaient très importants. Mais il ne fallait pas oublier une phase de préparation sanitaire avec les vaccins et la constitution d'une pharmacie de voyage: en effet notre bête noire numéro un était le moustique.

- Après avoir passé deux jours à Ouaga<sup>1</sup>, la grande aventure commence. Nous partons en car en direction de Kaya. Nous sommes accueillies par les collègues des établissements de Notre-Dame et de Saint-Paul, avec qui nous avons partagé cinq jours d'immersion et de dépaysement.
- Malheureusement, ou heureusement pour nous, nous sommes les seules étudiantes à avoir pu bénéficier d'une formation burkinabè, car nous sommes tombées pendant la semaine où les enseignants étaient en formation. Nous avons suivi les cours avec eux et puis participé. C'était très intéressant de faire la comparaison avec notre formation à la HEP.
- Qu'as-tu remarqué de particulier? - Nous avons été frappées par la similitude au niveau des termes utilisés et la manière d'enseigner. Les seules grandes différences: les effectifs des classes et le manque de matériel.

Lucile, Marion et Mélanie ont eu l'occasion de demander aux écoliers burkinabè ce que l'école représente pour eux.

- Je m'appelle Adama. Je viens à l'école pour réussir.
- Je m'appelle Zawadogo Olivier. Je viens à l'école pour travailler.
- Je m'appelle Abdel Kader. Je viens à l'école pour étudier.
- Je m'appelle Ouédraogo Yolande, je viens à l'école pour apprendre à lire et à écrire et pour être la meilleure demain.
- Je m'appelle Ouégraogo Mahamady. Je viens à l'école pour chercher du travail.

Elles ont aussi répondu aux questions des écoliers de Kaya.

- Dans votre pays, est-ce qu'il y a la neige?
- Je demande la superficie de votre pays.
- Je vais vous demander, si vous avez combien d'âge?
- Je vous demande, est-ce que vous êtes d'une même famille?
- Chez vous, vous cultivez, non?
- Dans votre pays, est-ce qu'il y a la mer?
- Dans votre pays, vous mangez avec des «tapettes» ou avec les mains?
- Est-ce que vous mangez du tau?
- Est-ce que vous mangez chaque matin, chaque midi et chaque soir?
- Quelle est votre langue nationale?

Elles ont aussi pu mesurer l'importance de l'école, dans un pays à tradition encore majoritairement orale. Madame la Directrice de l'école de Saint-Paul leur a donné son point de vue:

- L'école au Burkina Faso est premièrement un moyen d'éducation et un moyen de réussite, même si on n'est pas fonctionnaire. Si on a suivi l'école étant commerçant, on peut calculer, on peut écrire. Et étant artisan ou autre, on peut mieux réussir dans le travail qu'en étant analphabète. Donc l'école au Burkina Faso représente un moyen de réussite. Parmi nos ancêtres, les anciens, il y avait, par exemple, des guérisseurs, mais ils n'ont pas pu laisser de traces pour leurs fils, leurs petits-fils, car ils étaient analphabètes.

<sup>1</sup> Nom familier de Ouagadougou, capitale du Burkina Faso.



## PARTAGER SES EXPÉRIENCES, SES ÉMOTIONS

Se donner les moyens de communiquer ses impressions, ses sentiments, ses observations après le voyage, est un objectif des participants. Leur projet élaboré avant le départ, puisqu'il exige des équipements, des démarches, s'enrichit des notes de leur journal de bord. Dans ce dernier, le processus de prise de conscience de sa situation dans la relation à l'Autre doit être perceptible.

Pendant l'année académique 2006-2007, après le voyage au Burkina Faso, les étudiants ont réalisé les travaux suivants:

- une émission de Radiobus, *Voyage d'échanges interculturels au Burkina Faso, octobre 2006*, réalisée par Lucile Bernard, Marion Gonthier, Mélanie Dubois;
- un film, *Une journée de Kady*, réalisé par Delphine Ecoffey, Julie Dubuis, Sophie Brunner;
- une exposition de photos, *Les écoles bilingues au Burkina Faso*, réalisée par Alexandra Blasco,

Jennifer Kohler, Christophe Lamberti, Cédric Voirol, Christel Sutter;

- un film, *Souvenirs du voyage d'échanges interculturels*, réalisé par Laurence Monnet, Didier Poget, Olivier Bolomey.

Tous les étudiants ont également animé la salle des pas perdus et tenu le bar lors des soirées théâtrales de la HEP Vaud à l'Aula des Cèdres, du 2 au 4 février 2007 et lors des Joutes culturelles de la HEP Vaud le 15 juin 2007. Ils y ont monté l'exposition de photos et projeté le film: *une journée de Kady*.

En 2004, de retour de Pristina, suite à une réflexion collective, les étudiants étaient arrivés à la conclusion que la meilleure possibilité pour eux de faire partager leurs émotions était de monter une exposition de photos présentée au sein même du bâtiment principal de la Haute Ecole Pédagogique.

Cette exposition ne serait pas disposée comme une présentation de photos « standard » mais suivrait une structure bien particulière. Les photos seraient collées à même le sol, le long

des couloirs et de la cafétéria, grâce à un revêtement plastique en ruban. « Difficile de présenter notre projet d'une manière habituelle... nous allons donc essayer un autre style en suivant une personne qui franchirait le seuil de notre école », avait été leur constat.

Marguerite Schlechten Rauber

La nuit se goûtait sur ce balcon  
 Mon ombre se noyait au fil des heures  
 Les étoiles brillèrent comme des éclats  
 Comme des larmes après la peur  
 Sur ses sentiers de terre foulée  
 L'obscurité masquait même la poussière  
 Au loin, cet horizon et ces lueurs  
 Rappelaient nos espoirs perdus  
 Mais que l'on sait à jamais retrouvés  
 Pristina s'éteignait  
 Seuls demeuraient de vagues murmures  
 Seules persistaient de lointaines craintes  
 Pristina s'éteignait  
 On pouvait fermer les yeux mais comment  
 Fermer son cœur ?  
 Pristina s'était éteinte  
 Une fois de plus  
 Demain je serai là, je reviendrai  
 Je ne changerai rien  
 Je n'essayerai même pas  
 Pristina s'éteindra  
 Encore et encore  
 Et je serai là  
 Tout simplement

Michael Facchin

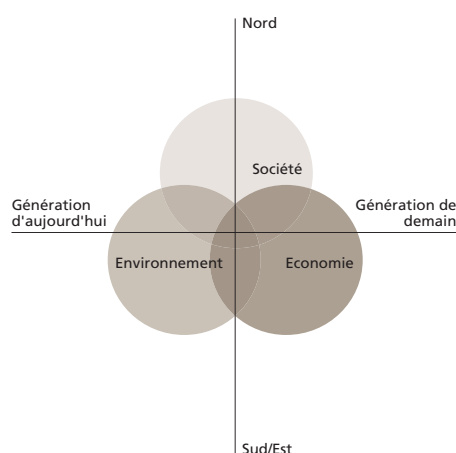
*En tant qu'étudiant, Michaël Facchin a participé au voyage en Kosovë en 2004.*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Michaël Facchin a également écrit un beau texte dans le premier numéro de *Prismes* de novembre 2004.

# L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE : ENTRE THÉORIES ET PRATIQUES

## Introduction

La notion de *développement durable* apparaît dans le rapport rendu en 1987 par la Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement (CNEED), sous le titre *Notre avenir commun*<sup>1</sup>. Le développement durable y est défini comme « *un développement qui satisfait les besoins des générations présentes sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire leurs propres besoins* ».



Pour atteindre un développement supportable dans la durée, il faut tendre à un équilibre entre les trois pôles du développement durable (illustration ci-dessus), soit les dimensions environnementales, sociales et économiques.

Cela est aussi valable pour les relations spatiales (Nord-Sud/Est, globalisation équitable) et sur l'axe du temps en respectant les générations présentes et à venir (équité intergénérationnelle).

Le concept de *développement durable* relie

ainsi un principe de précaution économique fondamental, « *vivre des intérêts et non du capital* », avec les fondements éthiques de la justice et de la solidarité. Les solutions porteuses de sens ne peuvent pas être imposées, mais doivent être débattues et négociées entre tous les partenaires (principe de participation).

## Vers une précision du concept et une recherche de pratiques

Depuis une bonne dizaine d'années, le *développement durable* est largement reconnu, à l'échelle internationale, comme étant la ligne de conduite à suivre pour l'évolution de la société. L'éducation joue un rôle important dans la mise en œuvre de ce concept, et figure par conséquent dans les domaines d'intervention de la *Stratégie 2002 pour le développement durable* du Conseil fédéral. L'Assemblée générale des Nations Unies a également décrété la période 2005-2014 *Décennie pour l'éducation en vue du développement durable*.

Cependant, certaines questions qui se posent dans ce contexte n'ont pas encore trouvé de réponse. Il s'agit d'une part de la légitimité sur le plan pédagogique et, d'autre part, des objectifs d'une telle éducation. Comment va-t-on la réaliser, aménager son contenu et l'intégrer dans le système éducatif actuel? Une question particulièrement importante concerne le rapport entre *l'éducation au développement durable* (EDD) et d'autres domaines de formation transversaux comme l'éducation à l'environnement ou à la citoyenneté (Bertschy et al., 2007).

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) s'efforce de favoriser l'intégration, dans le système scolaire



et dans l'enseignement, de la thématique de *l'éducation au développement durable* (EDD). Elle a attribué deux mandats, l'un en décembre 2004 (Expertise sur « le développement durable dans la formation de base – précision des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire »), l'autre en juin 2006 (Elaboration d'un « programme-type d'éducation au développement durable au secondaire I »). L'expertise est achevée, sa publication est prise en charge par la CDIP, tandis que l'élaboration du programme-type a débuté en septembre 2006 et s'achèvera début 2009. Ces deux travaux et la place de l'EDD à la HEP Vaud sont présentés dans cet article.

### L'éducation au développement durable (EDD) dans la scolarité obligatoire: une expertise

Franziska Bertschy (IKAÖ, UNI BE), François Gingins (HEP Vaud), Christine Künzli (FH NW), Antonietta Di Giulio (FH NW) et Ruth Kaufmann (IKAÖ, UNI BE) en sont les auteurs.

Le rapport final relatif au mandat d'expertise de la CDIP s'intitule « Le développement

durable dans la formation de base – Précision des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire » (téléchargeable sous [www.cdip.ch/PDF\\_Downloads/BNE/BNE\\_Schlussbericht\\_2007\\_f.pdf](http://www.cdip.ch/PDF_Downloads/BNE/BNE_Schlussbericht_2007_f.pdf))

### L'idée du développement durable et ses conséquences pour l'éducation

En référence aux documents de l'ONU, le développement durable est décrit comme but d'une évolution mondiale de la société. Tourant le dos aux constats catastrophistes, ces documents donnent une image optimiste d'un avenir mettant à portée de main des transformations sociétales. Le développement durable est un processus d'évolution qui développe des visions pour orienter les actions. Dans ce sens, la définition du développement durable représente une *idée régulatrice*, à savoir une ligne directrice. Il faut distinguer deux plans, celui de *l'idée régulatrice*, qui réunit un consensus international large, et celui de la concrétisation de cette idée régulatrice, où l'on tente de rechercher des accords politiques (Di Giulio, 2004).

Les exigences posées à l'usage de la notion

de *durabilité* sont :

- la vision ou l'esquisse d'avenir;
- la concrétisation par des objectifs vérifiables;
- la durabilité et la justice intergénérationnelle;
- la globalité et la justice intragénérationnelle;
- l'intégration des dimensions environnementale, sociale et économique;
- le maintien de la dynamique par tous les acteurs concernés;
- la participation;
- l'analyse des conséquences;
- le fondement scientifique.

Ces exigences sont élevées et ont peu de chances d'être toutes réalisées.

En ce qui concerne *l'idée régulatrice* du développement durable, on peut recenser de nombreuses suggestions d'actions<sup>2</sup>. La concrétisation devrait prendre en compte les exigences posées par les trois dimensions *sociale, économique et environnementale* pour chaque contexte (nation, région). Cette diversité implique une dynamique inhérente à *l'idée régulatrice*.

### Développement durable et éducation

Les considérations ci-dessus permettent d'affirmer que les idées d'éducation et de développement durable ne se contredisent pas dans leurs fondements et que la durabilité possède un potentiel pour fonder et stimuler des processus de formation. Künzli (2006) esquisse les différentes facettes de la relation entre l'école et l'éducation au développement durable :

- l'objectif concrétisé de la vision durable (par exemple droit à l'éducation);
- la mesure pour la réalisation de certains objectifs du développement durable (par exemple prise de conscience);
- le secteur politique et institution qui doit transposer les objectifs du développement durable (par exemple Agenda 21);
- la transmission des techniques culturelles en préalable au développement durable (par exemple lecture et écriture);
- la transmission de compétences spécifiques pour le développement durable (par exemple capacity-building).



Cette dernière facette est la spécificité de l'EDD.

L'EDD au sens strict se rapporte à l'idée régulatrice de la durabilité et non à sa concrétisation, ce qui représenterait une instrumentalisation des générations futures et serait contraire à l'idée d'éducation.

L'EDD trouve sa *légitimité pédagogique* dans la transmission des savoirs et leur relativité, l'interdisciplinarité et l'approche systémique, le pluralisme des modalités d'enseignement et l'approche par compétences (Bertschy et al., 2007). Cet ensemble d'éléments met à disposition de l'EDD un territoire favorable à son implantation.

Lorsque l'on compare les pays francophones et italophones aux pays germanophones, on remarque que leur approche de l'EDD est influencée de façon importante, voire prépondérante, par l'éducation à l'environnement. D'autre part, en pays romand, on ne devrait en aucun cas négliger la responsabilité citoyenne dans une éducation au développement durable, ce qui pourrait féconder la discussion en Suisse allemande.

#### Buts, contenus et transmissions en éducation au développement durable

La finalité pour une éducation au développement durable (Künzli, 2006) mise en évidence par l'expertise, est exprimée comme suit :

« Les élèves ont la disposition et la capacité de participer à des débats de société sur le développement durable. Ils ont conscience de la signification du développement durable et saisissent le sens de la coresponsabilité de chacun dans les développements sociaux, économiques et écologiques. »

On peut distinguer six compétences à développer, qui rendent les élèves capables de :

- juger de manière critique l'idée de durabilité en tant que représentation d'un développement souhaitable de la société ainsi que des conceptions alternatives de son évolution ;
- évaluer leur propre vision et celle des autres, ainsi que les tendances actuelles du développement durable et leurs effets ;



- prendre des décisions argumentées qui correspondent aux exigences du développement durable, à partir de conditions d'insécurité, de contradiction et de connaissance incertaine ;
  - s'informer de manière ciblée sur le domaine du développement durable afin de prendre des décisions étayées ;
  - développer avec leurs semblables des visions en relation avec le développement durable et concevoir des étapes de transposition ;
  - négocier des décisions sur le développement durable en commun avec les autres élèves.
- D'autres modèles de compétences en éducation au développement durable font l'objet de recherches en Suisse<sup>3</sup>.

#### Critères de choix pour la sélection de contenus d'enseignement

En général, aucune liste de thèmes n'est énumérée pour établir un programme ou un plan d'études, mais en lien direct avec les principes didactiques, les critères suivants font consensus.

- Choix des contenus d'enseignement : un thème devrait contenir une dimension glo-

bale et locale, une dimension temporelle et dynamique, ainsi que des dimensions sociales, économiques et écologiques.

- Organisation du contenu de l'enseignement : l'enseignement devrait thématiser les effets principaux et annexes de décisions individuelles ou communes ou encore de modes de comportement (conséquences prévues ou non, souhaitées ou non). Il faudrait établir des relations à l'espace vital des apprenants et rendre transparentes les significations du présent et de l'avenir. Il s'agira donc de traiter des thèmes d'une portée allant de l'échelon local à l'échelle mondiale, qui concernent la vie des apprenants tant dans le présent que dans l'avenir (Pike & Selby, 1999). L'apprentissage et l'enseignement par l'exemple (exemplification) et son transfert sur d'autres situations doivent être exercés dans le contexte du développement durable, car ils permettent d'acquérir des compréhensions fondamentales et d'accumuler des expériences.

Pour élaborer des contenus, on peut partir des besoins de l'être humain (l'alimentation,



l'habitat, l'habillement, le monde du travail, la santé, les loisirs, les voyages, la politique, la culture ou le sport...), puis on élabore une thématique complexe sur cette base et on applique enfin les critères de choix et de sélection appropriés (Kyburz-Graber, 2006).

## Principes didactiques et méthodes

Les principes didactiques d'une *éducation au développement durable* déterminent l'aménagement des contenus, l'organisation de l'enseignement et le rapport entre les apprenants et les enseignants (Künzli, 2006).

Les principes généraux sont:

- l'apprentissage par situation problème: problématique pertinente, défi, résolution de problèmes ouverts;
- l'accessibilité: expériences accessibles et communicables pour appréhender l'objet;
- la visée participative: participation au sein de la classe, influencer les décisions et assumer;
- l'apprentissage social, personnel et méthodologique relié aux objectifs de contenus.

Les principes spécifiques sont:

- l'orientation vers des visions d'avenir: développer des perspectives, esquisser un avenir souhaité;
- l'apprentissage systémique: approche multiperspective, liens entre le local et le global, liens entre le présent et l'avenir, liens entre l'économique, le socioculturel et l'environnemental;
- l'orientation vers l'action et la réflexion: expériences concrètes et réflexion sur les processus d'apprentissage.

## Place de l'éducation au développement durable à l'école

L'EDD ne revendique pas la place d'une branche supplémentaire.

Au primaire, grâce à l'enseignante ou à l'enseignant généraliste, l'approche du développement durable est plus simple en termes d'organisation et d'interdisciplinarité car elle bénéficie d'un cadre idéal offert par la discipline *connaissance de l'environnement*. Il est ainsi plus facile de tisser des liens avec d'autres disciplines (français, dessin...). L'EDD ne remplace pas les leçons d'environnement, mais forme un sous-ensemble de ce domaine qui permet de donner aux thèmes une certaine orientation (Bertschy et al., 2007).

Au secondaire I, l'ancrage de l'EDD est plus difficile vu la plurimagistralité et le cloisonnement des disciplines. Trois formes d'ancrages sont envisageables:

- *L'éducation au développement durable* s'inscrit dans les leçons d'environnement (il existe de telles branches à orientations multiples dans certains cantons alémaniques).
- *L'éducation au développement durable* est organisée comme un enseignement interdisciplinaire (un thème est enseigné, dans le cadre d'une collaboration interdisciplinaire, par plusieurs enseignants dans différentes branches).
- *L'éducation au développement durable* est dispensée dans le cadre d'un enseignement périodique ou de projets (une telle forme

d'enseignement est déjà institutionnalisée dans certains cantons romands).

Le point commun à ces ancrages réside dans l'interdisciplinarité et le respect des exigences d'une éducation au développement durable. La pratique de cette éducation nécessite une collaboration entre les enseignants des domaines des sciences expérimentales ainsi que des sciences humaines et sociales.

Pour l'ancrage dans le plan d'études aux degrés primaire et secondaire, il serait souhaitable d'aborder un thème par année en suivant les exigences d'une EDD. La mention explicite de *l'éducation au développement durable* dans les plans d'études doit être assurée dans le cadre des disciplines existantes. Il faut absolument éviter de la présenter comme un principe d'enseignement, qui devrait *d'une manière ou d'une autre* jouer un rôle dans toutes les branches, car elle risquerait ainsi d'être rapidement négligée (Elkers, 2004). Les plans d'études comme le *Plan d'études cadre romand* (PECARO), font une large place aux compétences transversales, mais ne mentionnent pas encore explicitement la thématique du développement durable. Harmono- sciences naturelles a inscrit la thématique dans son modèle de compétences. Certains plans d'études cantonaux ont introduit le développement durable pour des disciplines nouvelles, telles que la citoyenneté pour le canton de Vaud.

Ces suggestions ont été transmises à la CDIP qui pourra, le cas échéant, utiliser les résultats de cette expertise pour étayer ses arguments lors de décisions visant à introduire l'EDD dans la scolarité obligatoire.

## Programme-type d'éducation au développement durable au secondaire I<sup>4</sup>

Dans le cadre de la Décennie de l'ONU pour l'éducation au développement durable (2005-2014), ce projet de développement national se donne pour objectif d'ancrer cette problématique dans la formation des enseignants et dans le quotidien scolaire au niveau secondaire I (domaines de l'environnement, de la santé et du développement). Le développement, la réflexion et l'évaluation d'unités d'enseignement

curriculaires pour l'EDD se déroulent dans un processus participatif en double boucle (double loop) : lors de la première boucle, les écoles pilotes de Suisse allemande, romande et tessinoise intègrent ce thème dans le développement de leur école et élaborent une unité d'enseignement thématique et structurelle adaptée à la situation et aux besoins de leur école. Grâce aux études de cas, ces écoles pilotes documentent leurs réalisations et réfléchissent à leurs expériences (recherche pratique initiale). D'autre part, dans une deuxième boucle, des étudiants en voie secondaire de huit hautes écoles pédagogiques de Suisse, élaborent d'autres unités d'enseignement basées sur ces expériences, qu'ils évaluent ensuite dans leurs stages pratiques. De cette manière, on implante l'éducation au développement durable dans la formation initiale des enseignants, dans les écoles hôtes (partenaires des HEP) et auprès des étudiants en formation initiale. Les produits finals engloberont un concept pour *l'éducation au développement durable (7-9<sup>e</sup> années)*, une collection de matériaux fondamentaux, une large palette d'unités d'enseignement authentiques, éprouvées et créatives, ainsi que les comptes rendus d'études de cas sur l'intégration de cette problématique au secondaire I.

#### L'éducation au développement durable à la HEP Vaud

L'EDD n'est pas une thématique prioritaire à la HEP Vaud. Certaines HEP alémaniques<sup>5</sup> ont choisi le développement durable comme axe prioritaire, visant tantôt la recherche, tantôt un domaine d'étude ou l'institution dans son ensemble. Une évaluation des potentialités de cette thématique serait nécessaire pour en permettre la prise en compte au sein de notre institution de formation. Celle-ci n'a pas encore eu lieu. Nous nous limiterons donc à montrer les possibilités actuelles de formation des étudiants et des enseignants à l'EDD.

#### Formation initiale

Bachelor préscolaire-primaire: pour l'heure, l'EDD est portée par les efforts coordonnés des

unités d'enseignement et de recherche (UER)<sup>6</sup> *didactique des sciences humaines et didactiques des mathématiques et des sciences de la nature*. Les didactiques de la connaissance de l'environnement, des sciences, de la géographie et de l'histoire intègrent l'EDD. En troisième année, un cours à option intitulé *Le futur est notre affaire: environnement naturel, humain et développement durable*, permet aux étudiants de se confronter à l'idée régulatrice du développement durable. Ils peuvent préparer, conduire et documenter une séquence d'enseignement pendant leurs stages.

Master en enseignement pour le secondaire I: auparavant le développement durable pouvait être traité dans un cours sur l'interdisciplinarité en sciences et discrètement dans la didactique des sciences expérimentales. En géographie, de nombreuses thématiques intègrent des dimensions du développement durable et peuvent être abordées dans les modules didactiques consacrés à cette discipline.

Dans le cadre de ce nouveau master, l'EDD fera l'objet d'une étude approfondie dans un module à option de 5 crédits. Des apports formatifs conséquents sont fournis à l'EDD par l'UER *interactions sociales* dans le domaine de l'interculturalité, par exemple.

#### Formation continue

La conception des offres de formation continue est en pleine évolution. Nous savons que ces cours déploient leurs effets dans la pratique, car ils sont conçus pour réfléchir à l'enseignement en situation, ainsi qu'à la mise en œuvre des curriculums en milieu scolaire. Les formations se déroulent souvent dans les écoles et les établissements (par exemple: formations négociées, accompagnement de projets...) en intégrant les conditions locales dans la thématique. Le cours prend alors la forme d'une occasion d'apprentissage et permet de franchir un pas dans le développement de son enseignement et celui de l'école. Cela implique un engagement temporel plus conséquent, mais plus dynamisant que des cours de courte durée.

La HEP Vaud proposera, dès l'automne 2008,

des modules de formation de 5 crédits, à répartir dans le temps par les participants. L'EDD au secondaire I constituera l'un de ces modules. Un autre module sera consacré à l'éducation à la citoyenneté et abordera également des aspects liés au développement durable.

#### Mémoires professionnels

Depuis 2003, l'UER *didactiques des mathématiques et des sciences de la nature* a pu diriger dix mémoires professionnels sur l'EDD. Pour l'obtention du bachelor préscolaire-primaire, des étudiantes ont soutenu des mémoires portant sur la création de jeux, des comparaisons critériées de moyens d'enseignement, la création de tests de séquences d'enseignement. Les spécialistes ont dressé un état des lieux du point de vue des enseignants face à l'EDD, ont établi un suivi d'un projet d'établissement, réalisé des projets et conduit des études de cas<sup>7</sup>. De son côté, l'UER *didactique des sciences humaines* n'a pas encore eu l'occasion de diriger de mémoire professionnelle consacrée spécifiquement à la thématique de l'EDD. Par contre, deux mémoires récents soutenus en géographie abordent des questions liées aux transports et évoquent de ce fait le développement durable.

Ces mémoires professionnels sont une excellente occasion de promouvoir l'EDD au sein d'un établissement, car les auteurs nouent des relations interdisciplinaires qui impliquent de nombreux acteurs de et hors de l'école. Il reste aux directeurs de mémoires de diffuser les idées les plus pertinentes auprès de leurs collègues, lors de leurs cours de didactique et par voie de publications ou de diffusion électronique.

#### Entre théories et pratiques

Depuis le congrès national de 2002 à Berne intitulé *L'école fait-elle du développement durable ?* organisé conjointement par les fondations d'éducation au développement (FED) et d'éducation à l'environnement (FEE), nous avons pu sentir un soutien réel des autorités politiques et scolaires à l'EDD. La CDIP a inscrit cette préoccupation dans ses plans de travaux et a engagé Franziska Oswald pour concevoir et suivre des

stratégies et des projets nationaux. Fondée sur des recherches universitaires<sup>8</sup>, l'EDD est mieux définie, gagne en consistance et démontre de riches potentialités éducatives. Le défi de l'interdisciplinarité est pleinement relevé et certaines études de cas montrent que même au secondaire I, un groupe de six maîtres représentant six disciplines différentes a pu mener à bien un projet sur la ville en dix semaines (établissement de Grandson). Les exemples de pratiques innovantes sont nécessaires pour stimuler les enseignants à s'engager dans la voie du développement durable. En complément à la formation initiale et continue des enseignants, des nouveaux moyens d'enseignement devraient apporter encore un soutien supplémentaire.

#### François Gingins

professeur formateur à la HEP Vaud et enseignant au Gymnase de Beaulieu à Lausanne. Il a dirigé de 1990 à 1997 le Centre Pro Natura de Champ-Pittet, période pendant laquelle il a sensiblement renforcé la place de l'éducation à l'environnement dans la formation.

#### Philippe Hertig

professeur formateur à la HEP Vaud et responsable de l'unité d'enseignement et de recherche didactique des sciences humaines.

#### Bibliographie

- Bertschy, F.; Gingins, F.; Künzli, C.; Di Giulio, A.; Kaufmann, R. (2007, in press). *L'éducation au développement durable dans la scolarité obligatoire. Rapport final relatif au mandat d'expertise de la CDIP: « Le développement durable dans la formation de base – Précision des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire »*. Berne: CDIP.
- Di Giulio, A. (2004). *Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen. Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten*. Münster: LIT.
- Künzli, Ch. (2006). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Didaktisches Konzept und Umsetzung auf der Unterstufe*. Dissertation bei Prof. Walter Herzog, Institut für Pädagogik, Universität Bern. Veröfentlichte Fassung: Künzli, Ch. (im Druck): *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Prisma – Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kyburz-Graber, R. (Hrsg.) (2006). *Kompetenzen für die Zukunft. Nachhaltige Entwicklung konkret*. Berne: hep Verlag.
- Kyburz-Graber, R.; Högger, D.; Wyrsh, A. (2000). *Sozio-ökologische Umweltbildung in der Praxis. Hindernisse, Bedingungen, Potenzial*. Universität Zürich: Höheres Lehramt Mittelschulen.
- Nagel, U. & Affolter, Ch. 2004. « Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung. » *Beiträge zur Lehrerbildung* 22(1), 95-105.
- Ælkers, J. (2004). *Bildung, Nachhaltigkeit und die Struktur der Schule*. Vortrag im Kolloquium „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ am 9. November 2004 in der Pädagogischen Hochschule Kreuzlingen.
- Pike, G.; Selby, D. (1999). *In the global classroom* Bd. 1 & 2. Toronto.

1 Ou « Rapport Brundtland ».

2 Par exemple la stratégie du Conseil fédéral, Agenda 21.

3 Par exemple U. Nagel, à Zurich et De Haan, en Allemagne

4 Le texte complet est disponible sur le site de Prismes: [www.hepl.ch/publications](http://www.hepl.ch/publications)

5 Fachhochschule Nord-West Schweiz-Soleure (FH NW) Pädagogische Hochschule-Bern, Pädagogische Hochschule-Rorschach, Pädagogische Hochschule- Zürich, Pädagogische Hochschule-Zentralschweiz.

6 Depuis août 2006, la HEP Vaud s'est organisée autour d'Unités d'Enseignement et de Recherche (UER). Leur rôle est de réunir des compétences de formateurs autour de disciplines didactiques ou transversales pour consolider les recherches et les enseignements ciblés.

7 Voir catalogue: <http://biblio.hep.vd.ch>.

8 A. Giordan et F. Pellaud, F. Audigier et son équipe, Université de Genève; R. Kyburz-Graber, Université de Zurich; R. Kaufmann et son équipe, IKAÖ, Université de Berne) et de certaines HEP (U. Nagel, PHZH; U. Frischknecht, PHRorschach; C. Künzli et A. Di Giulio, FHNW).

# L'ÉDUCATION EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DEVRAIT CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES CITOYENNES

Toute réflexion menée dans la perspective du développement durable renvoie à des questions qui se posent aux sociétés humaines, donc aux citoyens. Appelant à des décisions et à des actions collectives qui engagent le présent et l'avenir de nos sociétés, le développement durable a donc une dimension éminemment politique. Qui dit «politique» dit aussi et d'abord «citoyen» et «citoyenneté». L'un des enjeux fondamentaux de *l'éducation en faveur du développement durable* (EDD) réside ainsi dans le développement de compétences citoyennes et dans un questionnement systématique et raisonné des modes de fonctionnement des sociétés humaines.

Or, à ce jour, dans le contexte scolaire suisse, l'EDD se trouve encore pour l'essentiel prise en charge par les disciplines des sciences de la Nature, dans une sorte de «prolongement» de l'éducation à l'environnement. Même si la référence aux trois pôles du développement durable est présente, cet ancrage privilégié dans les sciences de la Nature a souvent pour conséquence une focalisation sur la composante environnementale ou écologique des thématiques étudiées. Mon propos n'est évidemment pas de nier la nécessité de l'apport des sciences de la Nature, mais bien d'insister sur les apports des sciences humaines et sociales, qui sont tout aussi nécessaires pour que l'EDD contribue réellement au développement de compétences citoyennes. En effet, la finalité et l'objet des sciences humaines et sociales est bien le questionnement des sociétés dans leurs rapports à l'espace, au temps, leur évolution ou encore leurs rapports entre elles.

Mieux mettre en évidence les dimensions sociales et économiques des thématiques étudiées devrait se faire à travers une entrée disciplinaire (en géographie, en histoire ou en économie, par exemple), même si cela n'est pas une contrainte en soi. En effet, l'entrée disciplinaire (qui n'exclut pas la réflexion interdisciplinaire) a l'avantage de mettre à disposition des élèves les outils conceptuels qui vont leur permettre de mettre en réseau les connaissances factuelles, d'organiser leurs perceptions et leurs connaissances, et, par là, de s'approprier progressivement les modes de raisonnement qu'ils devront mobiliser pour appréhender un problème lié au développement durable.

A ce titre, les sciences humaines et sociales peuvent mettre au service de l'EDD des modes de raisonnement qui leur sont spécifiques<sup>1</sup> et qui s'inscrivent pleinement dans les principes didactiques et les buts assignés à l'EDD<sup>2</sup>:

- prise en compte des différentes échelles (voir ci-après);
- identifier et catégoriser, en apprenant à expliciter et à raisonner les catégories d'analyse;
- combiner et articuler les différents facteurs dans une perspective systémique, mais aussi en tenant compte de l'articulation nature-culture;
- reconnaître et comprendre la chaîne complexe entre l'analyse d'un problème social et la décision, puis l'action;
- reconnaître le rôle joué par les valeurs dans toute problématique sociale, dans tous les projets et actions de l'homme.



« L'homme écrit son passé (pierre) et son futur (carte). »

# ENCORE...

L'ÉDUCATION EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DEVRAIT CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES CITOYENNES



La prise en compte des différentes échelles – temporelles, spatiales, sociales – peut fournir une illustration de ces apports en termes de modes de raisonnement. Prendre en compte la diversité des échelles temporelles dans l'analyse d'une problématique, c'est replacer les phénomènes dans leur temporalité (temps court/moyen/long), mais aussi poser la question du futur, des futurs, dans leurs relations avec les passés et le présent, en y intégrant la prospective, la probabilité et l'incertitude et en tenant compte du fait que les actions humaines se déploient dans le temps. Prendre en compte les différentes échelles spatiales (local/régional/global), c'est être à même de penser tout projet d'aménagement, toute décision ou pratique spatiale – même à un niveau très local – en intégrant d'autres échelles d'analyse, qu'il s'agisse d'identifier des facteurs explicatifs ou d'étudier l'impact d'un projet, d'une décision ou d'une pratique. Enfin, prendre en compte les différentes échelles du social (individuel/groupe/collectif) est nécessaire pour penser une problématique à une autre échelle que celle de l'individu et pour reconnaître le

rôle fondamental du politique en tant qu'organisateur de la vie collective.

Le développement durable implique de prendre des décisions collectives à propos d'un avenir commun. Cela conduit à débattre en public autour de situations qui doivent pouvoir être appréhendées dans leur complexité, à procéder à des choix fondés, à agir individuellement et collectivement pour concrétiser les choix, à coopérer et à résoudre des conflits en respectant les principes démocratiques... et le catalogue n'est pas exhaustif. Il s'agit là de quelques-unes des compétences citoyennes essentielles, et *l'éducation au développement durable* est, dans le contexte scolaire, l'un des lieux où elles peuvent, où elles doivent se construire, en se fondant en particulier sur les apports des sciences humaines et sociales.

**Philippe Hertig**

recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales (ERDESS) animée par le professeur F. Audigier (Université de Genève).

2 Voir le chapitre sur l'expertise dans l'article précédent.

<sup>1</sup> Pour une présentation plus détaillée des apports des sciences humaines et sociales à l'EDD, voir, sur le site <http://www.unige.ch/fapse/didactscienso/index.html> de l'Equipe de

## LE CENTRE DE DOCUMENTATION ET DE RECHERCHE PESTALOZZI (CDRP), À YVERDON-LES-BAINS



A l'intérieur du château d'Yverdon, un escalier de pierre usée par des siècles d'utilisation, puis une petite pièce vieillotte. C'est là qu'un groupe enthousiaste entretient la mémoire de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) et démontre grâce à des moyens modernes l'actualité méthodologique et réflexive de ce pédagogue visionnaire. Bibliothèque complète, expositions, bulletins annuels, montage audio-visuel, édition de livres, échanges internationaux, site Internet, personnes compétentes prêtes à vous recevoir à deux pas de chez vous: le CDRP satisfera à coup sûr votre intérêt!

Après des études de théologie et de droit, puis un apprentissage agricole, Pestalozzi a expérimenté ses théories au Neuhof, à Stans et Berthoud, avant de s'établir en 1804 à Yverdon. Institut à succès pour les garçons, séminaire pédagogique, création d'un Institut pour jeunes filles, puis un autre pour les sourds-muets, enfin ouverture de la Maison des pauvres: le pédagogue a vraiment marqué la ville vaudoise et lui a offert un rayonnement international.

Des principes novateurs de l'enseignement donné au château, jusqu'à 150 élèves, émergent l'observation de la nature, la pratique de la gymnastique et la nécessité du bilinguisme – également pour les filles. L'enfant était observé – colloques hebdomadaires! – et en classé par niveaux selon ses possibilités, et non son âge; un rapport écrit était adressé deux fois par année aux parents. Comme l'écrit Françoise Waridel, la méthode Pestalozzi se résume par «*tête – cœur – main*» c'est-à-dire le savoir, le savoir-être et le savoir-faire (en langage contemporain!). Ou, traduit beaucoup plus tard par Jean Piaget: «*La première des conditions de*

*toute pédagogie de l'intelligence, c'est le recours aux méthodes actives faisant une part essentielle à la recherche spontanée de l'enfant.*» Le couronnement, selon Michel Soëtar, est un travail d'action liant pédagogie et religion: «*Etre moral, être chrétien, c'est poursuivre inlassablement une œuvre de transformation du monde, qui commence par la transformation de soi.*» Une méthode sans recette écrite qui s'est exportée dans toute l'Europe, en Russie ou aux Etats-Unis d'Amérique par de fortes personnalités enthousiastes, souvent des maîtres et maîtresses issus des différents instituts yverdonnois, et qui ont créé des écoles en s'inspirant des concepts de Pestalozzi.

Enseignante ou enseignant, étudiante ou étudiant, parents, élèves, le Centre de documentation et de recherche Pestalozzi est prêt à vous accueillir à Yverdon-les-Bains, à communiquer par courrier électronique, à vous aider dans un travail de recherche ou simplement à combler une saine curiosité.

Jean-Louis Paley

#### Sources:

- Entretien avec Françoise Waridel et Jean-Jacques Allisson
- Bulletins du CDRPY
- Françoise Waridel (1988). *Pestalozzi: réalités pédagogiques?*
- Françoise Waridel (2003). *Pestalozzi à Yverdon*. Extrait de *Vaud sous l'Acte de Médiation*. BHV.
- Collectif (2004). *Pestalozzi, le changement*. Publication CDRPY

Contacts: Site internet [www.centrepestalozzi.ch](http://www.centrepestalozzi.ch) Tél +41(0)24.423.62. E-mail: [centre.pestalozzi@yverdon-les-bains.ch](mailto:centre.pestalozzi@yverdon-les-bains.ch)

## MUSÉE NATIONAL SUISSE : CHÂTEAU DE PRANGINS



Musée national suisse  
Château de Prangins



Ce site enchanteur qui surplombe le lac Léman avec son château de 1730 est l'une des facettes des musées nationaux suisse. C'est dans ce cadre plein de charme que l'histoire de la Suisse aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles est retracée. Le Château de Prangins, avec son musée, ses expositions thématiques, son parc à l'anglaise, son potager à l'ancienne et son offre culturelle, se veut un lieu ancré dans l'histoire, mais plein de vie et d'animation. C'est en 1975 que les cantons de Vaud et de Genève ont fait don du Château de Prangins à la Confédération, pour établir en Suisse romande un siège du Musée national suisse, ce qui sera concrétisé en 1998.

### Le musée

L'exposition permanente, *Découvrir l'histoire*, évoque l'histoire récente de la Suisse entre 1730 et 1920 sous ses aspects culturels, politiques, économiques et sociaux. Elle met en évidence quatre thèmes: l'économie rurale de l'Ancien Régime, les idéaux de la société noble et bourgeoise du XVIII<sup>e</sup> siècle, le passage de l'Ancien Régime à un Etat fédéral moderne, la Suisse comme pays d'immigration avant d'être un pays d'émigration.

### Le jardin potager

Le jardin potager de Prangins a été ouvert au public en 1998. Sur le plan des espèces végétales, il est une copie conforme d'un potager du XVIII<sup>e</sup> siècle. Il revêt un intérêt historique, car il présente des fruits et des légumes, essentiellement suisses, cultivés et consommés il y a 250 ans. D'un point de vue ethnobotanique, ce jardin témoigne du mode d'alimentation d'une population humaine à une époque donnée. Enfin, sous un angle écologique, il est un conservatoire vivant de fruits et légumes et permet d'apprécier la biodiversité végétale.

### Les expositions

Les expositions temporaires évoquent la vie en Suisse aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, ainsi que des thèmes d'art, de culture et de société. Dès 1998, les thèmes de ces expositions ont été très variés, par exemple *L'épopée de la poste, 150 ans de la poste suisse (1999-2000)*, *Le petit monde des jouets du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle (2002-2003)*, *La Croix suisse en haute mer (2003-2004)*, *Les papiers découpés entre tradition et modernité (2006-2007)*. Les expositions actuellement présentées sont *A la quête de l'or blanc*, exposition sur les porcelaines de Nyon et de Zurich, présentée du jusqu'au 24.02.2008 et *Les barons de Prangins au siècle des Lumières (1723-1814)* à voir jusqu'au 30.11.2008.

### Les activités et visites pour les écoles

*Les visites découvertes*: le musée propose aux enseignantes et aux enseignants des parcours thématiques comme supports d'un cours. Le but recherché est de développer chez le jeune public des capacités d'observation et d'analyse. Ces activités peuvent aussi être proposées pour des courses d'école ou des «journées hors-cadre». Quelques thèmes à choix:

- *A table!* Les habitudes alimentaires des siècles passés (dès 7 ans)

- *Petites histoires des salons d'autrefois*: les loisirs et les passe-temps de nos aïeux (dès 9 ans)
- *Voyages au temps des diligences*: les moyens de transport et le tourisme de l'époque (dès 9 ans)
- *Plumes d'oie et cachets de cire*: une manière de communiquer avant le sms et l'email (de 8 à 12 ans)
- *De la crinoline au pantalon*: sur les traces des élégantes d'autrefois (dès 13 ans)

*Les visites ateliers*: les ateliers, inspirés par l'exposition permanente et par le jardin potager, s'adressent à des élèves de tous âges. Une démarche créative au sein de l'atelier fait suite à l'observation et la mise en contexte de certains objets. Quelques ateliers à choix:

- *Allons-nous promener...* la calèche, le traîneau, le carrosse et bien sûr le cheval (de 4 à 6 ans)
- *Le potager des cinq sens*: le monde magique des végétaux! (de 6 à 12 ans; de mi-juin à mi-octobre)
- *Jouer avec la mode et ses accessoires*: à la découverte de différents styles et étoffes (de 6 à 12 ans)
- *Les Indiennes*: une toile de coton imprimée à l'ancienne et à ta manière (de 8 à 12 ans)

*Les visites langues*: ces visites se présentent sous la forme d'un jeu. Elles permettent aux élèves, qui possèdent déjà une certaine pratique linguistique, de suivre des explications et de s'exprimer dans une langue étrangère ou alors de travailler l'expression orale dans leur langue maternelle. Des visites peuvent avoir lieu en français et en allemand dès 13 ans et en anglais dès 15 ans.

Régine Clottu

Pour les descriptifs des activités et l'offre actuelle veuillez consulter le site [www.chateaudoprangins.ch](http://www.chateaudoprangins.ch)

Renseignements et réservations: Isabelle Chappuis, médiatrice culturelle: 022 994 88 93 / 96, [info.prangins@slm.admin.ch](mailto:info.prangins@slm.admin.ch)



## UNE NOUVELLE COLLABORATION

La revue *Prismes* a le grand plaisir d'inaugurer une rubrique qui marque le début d'une collaboration soutenue avec la Bibliothèque-médiathèque de la HEP Vaud. Dès notre premier numéro, ce lieu central de toute école a montré son intérêt en présentant des exemplaires, et en sortant déjà des livres directement liés à la problématique de chaque numéro. Mais les bibliothécaires, et Véronique Avellan en particulier, ont exprimé le désir d'approfondir cette collaboration en la rendant plus régulière, et en l'inscrivant dans les numéros eux-mêmes. Pour chaque thématique, cette nouvelle rubrique présentera donc une sélection de documents issus du fonds de la Bibliothèque-médiathèque.

Le comité de rédaction se réjouit de ce travail essentiel pour toutes celles et tous ceux qui s'intéressent à l'école, en particulier les étudiants à la HEP. Il se réjouit aussi de ce nouveau signe d'une implantation de la revue dans une HEP qui, comme la société, serait bien pauvre sans ses livres.

Le comité de rédaction

Les livres ont la cote parce que, dans les bibliothèques, les livres ont une cote d'emplacement et les livres ont la cote car les bibliothèques aiment à promouvoir les livres dignes d'intérêt et à valoriser ceux qui sont en adéquation avec les besoins de leurs usagers.

C'est dans cet esprit que les bibliothécaires vont alimenter la nouvelle rubrique de *Prismes*, en proposant des bibliographies sélectives, et organiser en parallèle des expositions dans les locaux de la Bibliothèque-médiathèque.

Mes vifs remerciements au comité de rédaction qui nous donne, ainsi, l'opportunité d'ouvrir une vitrine sur les ressources documentaires de la HEP et de mettre notre savoir-faire au service de tous les lecteurs de *Prismes*.

Véronique Avellan

responsable de la Bibliothèque-médiathèque

[www.hepl.ch/bm](http://www.hepl.ch/bm)



**CES DOCUMENTS SONT DISPONIBLES À LA BIBLIOTHÈQUE-MÉDIATHÈQUE DE LA HEP VAUD**

### 37.11 EMO

Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. (Dir.). (2004). *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage complet et varié propose des exemples concrets et de nombreuses pistes qui permettront aux enseignants de prendre en compte les émotions qui influencent l'apprentissage et l'enseignement dans la classe.

### 93:37 MAR

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris: L'Harmattan.

Pour former de futurs citoyens capables d'esprit critique, l'auteur se penche sur le concept de pensée historique en faisant appel aux recherches récentes en épistémologie, en psychopédagogie et en didactique.

# LES LIVRES ONT LA COTE

## **37(05) CAH**

Mémoire, histoire et vigilance. (1999). [Numéro spécial]. *Cahiers pédagogiques*, 379.

Ce dossier consacré à l'enseignement de l'histoire se penche sur les notions de devoir de mémoire et devoir de vérité. Une réflexion sur l'enseignement d'événements tragiques du XX<sup>e</sup> siècle comme la Shoah est menée sous forme de débats, témoignages et présentation d'outils. La fin du dossier traite de l'implication des élèves dans les événements historiques grâce aux liens entre passé et présent.

## **MPT 249**

Muri, B., Piccard, M.-L., Trezzini, G. (1958). *Mon premier livre: livre de lecture pour la première année*. Lausanne: Payot.

Un livre au charme délicieusement rétro qui a accompagné des générations d'enfants...

## **2:37 CUL**

Hutmacher, W. (Dir.). (1999). *Culture religieuse et école laïque: rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école*. Genève: Service de la recherche en éducation.

Les croyances et les pratiques religieuses, autrefois liées à l'Etat, se sont sécularisées et laïcisées. La société devenant de plus en plus interculturelle, comment concilier tolérance, enracinement et culture religieuse dans un monde où l'analphabétisme religieux laisse la porte ouverte à des mouvements à caractère sectaires et quel est le rôle de l'école dans ce contexte?

## **93:37 MAR**

Martin, C., Resse, L. (2003). *Histoire-Géographie et multimédia: séquences pour les collèges*. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble.

Les enseignants désireux de varier leurs pratiques professionnelles en y intégrant les TICE trouveront dans cet ouvrage onze exemples détaillés d'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement de l'histoire-géographie.

## **37.5.7 SIE**

Un siècle d'éducation en Suisse romande (2). (2003). [Numéro spécial]. *Educateur*.

Une rétrospective passionnante de notre histoire scolaire, faite de progressions, de stagnations et... de régressions.

## **37(09)(494) MIL**

Peter, N. (Dir.). (2006). *1856-2006 la Société pédagogique vaudoise: histoire & perspectives*. Lausanne: Société pédagogique vaudoise.

Cet ouvrage richement documenté expose les idées fondatrices et les faits marquants de l'histoire de la Société pédagogique vaudoise ainsi que ses défis futurs.

## **FIMP 2007/67**

Reitz, A., Baumgartner, K. (2007). *Faire usage de la punition: un outil ou un échec pédagogiques? Mémoire professionnel, bachelor of arts en enseignement aux degrés préscolaire et primaire, Haute école pédagogique du canton de Vaud*.

Une réflexion sur la complexité du rôle de sanctionneur est menée ici par de futures enseignantes.

## **376.1 RUC**

Ruchat, M. (2003). *Inventer des arriérés pour créer l'intelligence: l'arriéré scolaire et la classe spéciale: histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*. Bern: P. Lang.

Cette analyse socio-historique des débuts de l'éducation spécialisée étudie également les conditions sociales de production des concepts d'intelligence et d'arriération qui pèseront sur l'évaluation des pathologies scolaires.

Henriette Cochard et Valentine Humbert Prince  
*bibliothécaires*



«Tracer son chemin à travers la constante évolution culturelle et humaine.»



### DE L'ENFANT UTILE À L'ENFANT PRÉCIEUX. FILLES ET GARÇONS DANS LES CANTONS DE VAUD ET FRIBOURG (1860-1930).

• Anne-Françoise Praz (2005). *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860-1930)*. Editions Antipodes: Lausanne.

Cet ouvrage présente une recherche, qui est le résultat d'une thèse de doctorat en histoire contemporaine. Le point de départ de la réflexion est le constat d'un conflit entre deux visions de l'enfant à l'époque étudiée. La première attend des enfants qu'ils obéissent inconditionnellement à leur père et fassent preuve de solidarité économique envers la famille. La seconde défend l'idée que les enfants méritent d'être choyés, entourés et instruits. L'auteure s'est intéressée aux conditions différentes faites aux filles et aux garçons, tout en fixant son attention sur quatre villages, deux du canton de Vaud (Chavornay et Chevroux) et deux dans le canton de Fribourg (Broc et Delley-Portalban). Pendant la période étudiée, on assiste à l'institutionnalisation de l'obligation scolaire, qui a souvent mis les familles face à un conflit avec la fonction économique traditionnelle des enfants. Si les enfants deviennent plus précieux, il s'agirait d'en avoir moins, c'est pourquoi cette recherche touche à des aspects liés au contrôle des naissances. A cet égard, elle permet de comparer le décalage entre régions protestantes et catholiques. Facile à lire, chaque chapitre peut être lu séparément, cet ouvrage est une mine de renseignements sur la vie quotidienne à l'époque concernée.

Régine Clottu



### L'ÉDUCATION DANS LE MIROIR DU TEMPS

• Daniel Hameline (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Loisirs et Pédagogie: Lausanne

Jusqu'en 1997 professeur ordinaire de philosophie de l'éducation et d'histoire des idées pédagogiques à l'Université de Genève, Daniel Hameline, l'auteur des *Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* (1979) – ouvrage prétendu le plus photocopié de France! – a regroupé une série d'articles et de conférences pour mettre en perspective historique et philosophique quelques-unes des questions éducatives d'actualité. Les intitulés des chapitres, comme «Changer l'école! Changer l'école!», «Le bègue et l'oiseau chanteur» ou «Il y a cent ans que l'on dit ça», donnent le ton du recueil: humour et ironie sont présents dans la réflexion critique sur les idées et pratiques pédagogiques. L'aspect historique est complété par un important lexique comportant 148 notices, la plupart réservées à des pédagogues de renom. Un important chapitre est également consacré au cosmopolitisme de l'Education nouvelle, dans le premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle. Daniel Hameline expose en filigrane et avec sérénité les liens complexes entre la pédagogie et la politique. Un apport serein et intelligent, donc fort utile, aux débats perpétuels sur l'école!

Jean-Louis Paley

## COUP DE CŒUR: PRÉSENTATION DE LIVRES



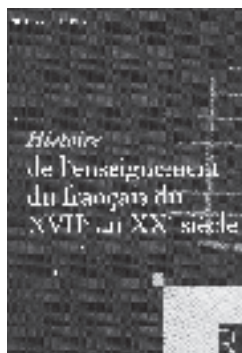
### TIENS-TOI DROIT !

• Geneviève Heller (1988). «*Tiens-toi droit*». *L'enfant à l'école primaire au XIXe siècle: espace, morale, santé. L'exemple vaudois*. Editions d'En Bas : Lausanne.

Faut-il encore recommander «*Tiens-toi droit!*», livre au succès largement reconnu? Oui, et par trois fois! C'est une indispensable source de renseignements complémentaires à ce numéro de *Prismes* réservé aux aspects historiques de la pédagogie; l'historienne Geneviève Heller a regroupé pour la première fois une monumentale somme d'informations précieuses sur le passé de l'école vaudoise; le jeune enseignant, en formation ou récemment diplômé, se doit de connaître cet ouvrage de référence paru voici une vingtaine d'années.

Quand l'école, *logement de jour*, est devenue obligatoire, les minuscules salles de classe généralement délabrées ont laissé place à des collèges plus spacieux, parfois voulus même *palais du peuple*. Mobilier adapté, espaces nouveaux ou salles de gymnastique avec douches relèvent de l'architecture, et en plus induisent des changements de société: l'Etat va harmoniser l'éducation et prendre en charge santé et morale des enfants, relayant la famille et l'Eglise. L'écolier doit apprendre la civilité, le soin, le respect, le sens de l'épargne ou l'hygiène pour les transmettre à sa famille et les conserver à l'âge adulte. Ces objectifs poussent à s'occuper du corps de l'enfant: un service médical gratuit est alors mis en place, l'éducation physique et les activités manuelles viennent compléter l'instruction. Enfin l'Etat définit des normes précises qui entraînent l'exclusion de certains élèves, pris en charge par de nouvelles institutions spécialisées.

Jean-Louis Paley



### HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DU XVII<sup>e</sup> AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE.

• André Chervel (2006). Retz «Les Usuels»: Paris

Durant près de quarante ans, André Chervel a mené de vastes recherches sur l'histoire de l'enseignement du français. Son magistral ouvrage basé sur des sources livresques et de nombreuses archives recense, développe, synthétise et reprend l'ensemble de ses recherches. A l'heure de la retraite, André Chervel publie là un véritable livre de référence.

Sa thèse sur la grammaire scolaire effectuée en 1977 l'a conduit à revisiter l'évolution de l'enseignement du français, discipline devenue globale au fil des siècles. Bien qu'aujourd'hui le français soit un concept scolaire, ce n'était pas le cas au XVIII<sup>e</sup> siècle. Ce n'est que vers 1850 qu'une fusion s'opère entre l'orthographe, la grammaire, la rédaction...

Chervel démontre également que *rédiger* et *composer* constituent le centre de cette didactique. En effet, lorsqu'ils composent, les élèves ont besoin d'acquérir l'orthographe, et de se référer à des modèles: d'où la nécessité d'introduire des textes d'auteurs dans l'enseignement de la lecture et du français en général. Une partie de cet ouvrage est également consacrée aux diverses formes d'exercices qui ont eu cours dans l'enseignement du français.

Pour conclure avec un élément heureux à relever, cet ouvrage ne fait aucune séparation entre l'enseignement primaire et secondaire et s'adresse «à celles, à ceux qui ont enseigné, qui enseignent, qui enseigneront le français» (p. 4).

Sylviane Tinembart



## LE GROUPE THÉÂTRE DE LA HEP S'EST LANCÉ À CORPS PERDU DANS UNE NOUVELLE AVENTURE

*Le Mariage de Figaro* ou la folle journée de Beaumarchais (1784) Comédie.

Représentations les vendredi 29 février et samedi 1er mars à 20h, et dimanche 2 mars 2008 à 17h. Aula des Cèdres. Entrée libre, collecte. Mise en scène Elena Vuille-Mondada. Scénographie Laurence Raimann. Paravents Alexandra Gerdil Margueron, Natascha Nahum (Atelier Arts visuels HEP). Costumes Fleur et Baptistine Galley. Conseillère musicale Ingrid Hoznour. Comédiens Ingrid Hoznour, Céline Müller, Cynthia Streuli, Géraldine Rivière, Anne Tenthorey, Michael Facchin, Alexandre Gal, Yannick Guex, Hervé Henchoz, Nicolas Müller, Bastian Verdina. Musiciens Silvia Contaldo, Bastian Verdina. Le Groupe Théâtre a été créé en mars 2004, à la demande d'étudiants de la HEP Vaud qui ont exprimé le désir de réaliser ensemble un spectacle. Toutes les personnes participant à cette activité ont un lien direct avec la HEP: elles y étudient ou y travaillent, et certaines ont terminé leur cursus et enseignent déjà. La troupe est animée par Elena Vuille-Mondada, metteuse en scène professionnelle et chargée de cours. Les moyens techniques et financiers à disposition sont modestes; mais ils sont compensés par l'engagement, l'enthousiasme, le talent et le plaisir de tous les protagonistes de cette aventure. Le travail théâtral est une activité éminemment collective qui développe l'imagination, la solidarité et la responsabilité personnelle. L'animatrice du Groupe Théâtre s'est donné pour but d'explorer le potentiel créatif et les ressources de tous ces jeunes adultes en formation, en voie d'assumer une profession axée sur la transmission d'un savoir, d'une culture et d'une vision du monde.



## CONCERT DU CHŒUR DE LA HEP VAUD

*Du Profane au Sacré chez Bach et Telemann.* Direction Julien Laloux

Le Chœur de la HEP explore actuellement des œuvres baroques à la frontière entre profane et sacré et se présentera en concert le dimanche 25 mai 2008 à 17h au Temple de Lutry. Accompagnés par l'Ensemble Baroque du Léman et quatre jeunes solistes, les choristes et leur chef - Julien Laloux - feront résonner les voûtes de ce magnifique lieu. Une année de travail à la fois exigeant et passionnant se résumera en ces instants de communion musicale où profane et sacré se mêleront de façon subtile. Créé pour offrir aux futurs enseignantes et enseignants et aux formatrices et formateurs la possibilité de participer à la réalisation de projets musicaux d'envergure, le Chœur de la HEP, dans ses répétitions hebdomadaires, allie à la convivialité un travail vocal et musical de qualité. Il permet ainsi d'être une étape formatrice pour les pédagogues. Lors des concerts, les choristes ont besoin de la présence d'un public nombreux et chaleureux pour que leur travail prenne sens et qu'un vrai échange se crée. Vous êtes donc invité-e-s à retenir déjà maintenant la date du 25 mai 2008. Voir également sous [www.hepl.ch](http://www.hepl.ch) > Présentation > Activités culturelles et sportives



## L'ÎLE AUX MACHINES

*Une exposition pour les enfants sur les mécanismes: tourner, lever, serrer, tirer...*

Du 6 novembre 2007 au 27 janvier 2008. Dès son plus jeune âge, l'enfant est entouré de mécanismes: tricycle, toupie mécanique, yoyo, jouet... Lorsque nous pensons aux machines, nous visualisons des assemblages complexes d'éléments qui sont actionnés par des moteurs et nous oublions que nous sommes entourés de systèmes simples: plan incliné, levier, poulie... L'exposition *L'île aux machines* propose de les faire découvrir aux enfants tout en éveillant leur curiosité. Quatre îlots thématiques invitent les enfants à s'interroger sur les systèmes simples qui constituent des machines utilisées tous les jours. Cette exposition conçue par le Forum des Sciences de Villeneuve d'Ascq (France) est présentée par La Vallée de la Jeunesse en collaboration avec l'Espace des Inventions. Age conseillé, de 3 à 6 ans. Renseignements et réservations: tél 021 315 68 80, fax 021 315 68 82. [info@espace-des-inventions.ch](mailto:info@espace-des-inventions.ch). [www.espace-des-inventions.ch](http://www.espace-des-inventions.ch)

# RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE !

RELAIS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS, DES ÉTUDIANTS, DES FORMATEURS, DES CHERCHEURS ET DES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE, *PRISMES* PROPOSE UNE PLATE-FORME D'ÉCHANGES ENTRE TOUS LES ACTEURS ATTACHÉS À CONSTRUIRE DES SAVOIRS NÉCESSAIRES POUR L'AVENIR DES ENFANTS ET DES JEUNES.

POUR RECEVOIR PERSONNELLEMENT ET GRATUITEMENT NOTRE REVUE BI-ANNUELLE, ABONNEZ-VOUS PAR COURRIER, TÉLÉPHONE, FAX OU MAIL !



### *Prismes* no 1

Transitions

De la famille à l'école  
D'une culture à l'autre  
De l'école à la vie



### *Prismes* no 2

L'art à l'école

Un jardin dans ma tête  
Un outil dans ma main  
Un chant pour respirer

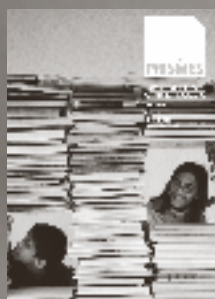
(épuisé, version pdf sur  
la site de la HEP Vaud !)



### *Prismes* no 3

Jalons pour une éthique

Individu  
Respect ouverture  
Société  
Valeurs citoyenneté  
Ecole  
Cadre liberté



### *Prismes* no 4

Favoriser les  
apprentissages

Fondements  
Repères  
Expériences  
Environnement



### *Prismes* no 5

Partenariats

Construction  
Tension  
Négociation  
Solidarité



### *Prismes* no 6

Sciences et  
mathématiques à l'école

Connaître  
Comprendre  
Ordonner  
Le monde



### *Prismes* no 7

La pédagogie  
au fil de l'histoire

Mémoire, oubli, racines  
Lecture, écriture, images  
Temps, parcours, évolution

## JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

---

ADRESSE

---

NPA, LIEU

---

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR  NO 1  NO 3  NO 4  NO 5  NO 6  NO 7

---

DATE

---

SIGNATURE

---

Courrier:

*Prismes*, HEP-Institut  
de formation continue,  
av. de Cour 33  
1014 Lausanne

Téléphone:

+41 (0)21 316 09 31

Fax:

+41 (0)21 316 24 21

Mail:

prismes@hepl.ch

## Prochains numéros

Le huitième numéro de *Prismes* portera sur *l'enseignement des langues*, en incluant la communication et l'influence de la culture sur les apprentissages.

Le neuvième numéro aura pour thème *se resourcer dans le milieu enseignant*.

Toute contribution sur l'un de ces thèmes ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée. Les échos d'expériences pédagogiques seront particulièrement appréciés.

Pour le numéro 9, le délai rédactionnel est fixé au 15 juillet 2008.

## Contacts

Pour contacts de toutes natures (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, etc.), on peut s'adresser au comité de rédaction de *Prismes*.

## Internet

Une page web est ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera divers compléments et quelques éléments comme la page titre, le sommaire et des références bibliographiques plus complètes. [www.hepl.ch](http://www.hepl.ch) rubrique *Publications*.

## CAFÉ PÉDAGOGIQUE

### La pédagogie au fil de l'histoire

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange en direct avec des auteurs de *Prismes*. Toutes et tous sont cordialement invités à nous rejoindre pour ce moment de réflexion et de débat. Ce café pédagogique aura lieu le **jeudi 31 janvier 2008 de 19h30 à 21h30 à la HEP Vaud, av de Cour 33, Lausanne**. Venez librement, bienvenue à toutes et à tous!

Comité de rédaction de *Prismes*:

HEP Vaud, Institut de formation continue,  
Av. de Cour 33, 1014 Lausanne

Tél: +41 (0)21 316 09 31

Fax: +41 (0)21 316 24 21 (mention *Prismes*)

Mail: [prismes@hepl.ch](mailto:prismes@hepl.ch)



## IMPRESSUM

### Comité de rédaction

Nicolas Christin, Régine Clottu, Denis Girardet,  
Jean-Louis Paley

Avec la collaboration de Sylviane Tinembart

### Responsable éditorial

Conseil de direction de la HEP

### Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP-Institut de formation continue  
Av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne

### Adresse électronique du comité de rédaction

[prismes@hepl.ch](mailto:prismes@hepl.ch)

### Site web

[www.hepl.ch](http://www.hepl.ch), rubrique Publications

### Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

### Photographies

Nicolas Christin

Images infographiques pages de couverture et sommaire:

Nicolas Christin. / P.10: dessin d'Yvan Schneider. / P. 13:

illustrations de *Mon premier livre*. Ed. Payot, 1933, 1954. / P.

22 & 23: tableaux scolaires. Association du Musée de l'École

et de l'Éducation. Yverdon-les-Bains. / P. 29: illustrations.

Amour courage et guérison au Moyen-Âge. Ed. CADEV. / P. 30:

roman-photos: élèves de 6<sup>e</sup> année. E.S. de la Chamberonne. /

P. 31: jardin d'enfants selon Fröbel. Pestalozzi le Changement.

Publication CDRP: Yverdon. / P. 33: affiche exposition et logo

SPV. / P. 35: extrait Alphabet moral et philosophique. Paris: Ed.

Gibault, 1835. / P. 38 & 40: dessins d'élèves. Atelier d'ergothé-

rapie N. Christin Palo-Alto, 1978. / P. 42 à 46: photographies.

Groupe d'étudiants des voyages interculturels Kosovë et

Burkina Faso HEP Vaud. / P. 55: Pestalozzi et les orphelins G.E.

Haberjahn, 1928. Extrait Collectif 2004 Pestalozzi, le Change-

ment. Pub. CDRP Yverdon / P. 56: logo Musée national suisse

Prangins. Photographie. Service de presse du Château de

Prangins / P. 57: image Bibliothèque-Médiathèque N.Christin. /

Scans. Couvertures de livres. P. 59: De l'enfant utile à l'enfant

précieux. A-F. Praz. Ed. Antipodes: Lausanne 2005. L'éducation

dans le miroir du temps, D. Hameline Ed. loisirs et pédagogie:

Lausanne 2002. / P. 60: Tiens-toi droit. G. Heller. Ed. d'En Bas:

Lausanne 1988. Histoire de l'enseignement du français du

XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. A. Chervel. Retz: Les Usuels Paris, 2006.

/ P. 61: illustration Mariage de Figaro. Chérubin Fauteuil.

Photographie. Chœur HEP Vaud Jan Olof Strinning. Photo-

graphie Espace des inventions. Exposition: l'île aux machines,

novembre 2007.

### Imprimeur

Presses Centrales, Lausanne

Tirage: 5'000 exemplaires

1 | RACINES ET MÉMOIRE

2 | LIRE, ÉCRIRE, VOIR...

3 | INTERDISCIPLINARITÉ EN 6<sup>e</sup> ANNÉE

4 | HISTOIRE ET CONTEXTE SCOLAIRE

ENCORE...

DES RESSOURCES...

LES LIVRES ONT LA COTE

COUP DE CŒUR:

PRÉSENTATION DE LIVRES

ANNONCES

ABONNEMENT

CAFÉ PÉDAGOGIQUE