

PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEPL / N°11 / NOVEMBRE 2009

PRISMES

QUESTIONS SOCIALES VIVES

LE MONDE DANS L'ÉCOLE

SENS COMMUN... SENS CRITIQUE

VALEURS EN QUESTION

SOMMAIRE

EDITO

DÉBATTRE DE QUESTIONS SOCIALES VIVES À L'ÉCOLE POUR FAIRE DES ÉLÈVES LES CITOYENS RESPONSABLES DE DEMAIN ? LE COMITÉ DE RÉDACTION

4

THÉMATIQUE

1 SCIENCES HUMAINES

LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES À L'ÉCOLE : UN ENJEU MAJEUR POUR L'INTELLIGIBILITÉ DU MONDE PHILIPPE HERTIG 5

RAPPORT AU TEMPS, DOUTES ET INCERTITUDES LAURÈNE, AUDREY, JURY ET XAVIER 9

COMPRÉHENSION DU MONDE ACTUEL ET ENSEIGNEMENTS DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE ET DE LA CITOYENNETÉ FRANÇOIS AUDIGIER 10

MICRO TROTTOIR NICOLAS CHRISTIN 14

2 GÉOGRAPHIE, ÉCONOMIE, HISTOIRE

COMMENT LA GÉOGRAPHIE PERMET-ELLE DE COMPRENDRE LES GRANDS ENJEUX ALIMENTAIRES ? ALAIN PACHE 16

DES ÉLÈVES QUI COMPRENNENT LA CRISE ÉCONOMIQUE : UNE UTOPIE ? YVAN PÉGUIRON 19

RESSOURCES, ARGENT, ENVIRONNEMENT AURÉLIE, BLERTA, MEHTAP, MARINA ET AURÉLIE V. 23

L'HISTOIRE SUISSE À L'ÉCOLE : HISTOIRE VIVANTE OU HISTOIRE MORTE ? LYONEL KAUFMANN 24

3 PHILOSOPHIES

LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : UN MOYEN POUR RÉPONDRE AUX GRANDES QUESTIONS DES TOUT-PETITS ? CHRISTINE FAWER CAPUTO 27

VALEURS MORALES ET FRAGILITÉ DE LA VIE KENNY, LUCIE ET THOMAS 29

QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES ET DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE CHARLES-ETIENNE VULLIOUD 30

ENSEIGNER LE CRÉATIONNISME À L'ÉCOLE... ET POURQUOI PAS ? NICOLE DURISCH GAUTHIER ET GUILLAUME RODUIT 32

POURQUOI AI-JE CHOISI LE « CRÉATIONNISME » COMME SUJET SPÉCIAL D'HISTOIRE ET SCIENCES DES RELIGIONS À MES EXAMENS DE MATURITÉ ? MALIKA 34

RISQUES ET PRÉCAUTIONS : UN EXEMPLE DE TRAVAIL DE MATURITÉ CHRISTOPHE CALAME 35

4 ÉDUCER ET/OU INSTRUIRE

PROJET PÉDAGOGIQUE EN CRÈCHE ET EN GARDERIE FATIMA SERRA REIS 37

LA PÉDAGOGIE ACTIVE : UN MOYEN POUR CONDUIRE L'ENFANT À UN STATUT D'ADULTE RESPONSABLE SYLVIANNE DÉNÉRÉAZ 38

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT OU DE L'ÉDUCATEUR FATIMA SERRA REIS 39

INSTRUIRE ET ÉDUCER EN SIMULTANÉITÉ OU LA RÉVOLUTION CULTURELLE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT NATHALIE ROY 40

CHOIX PROFESSIONNEL, CHOIX DE VIE, FAMILLE JOANA, VIRGINIE, ALINE, DÉBORA ET STEVE 42

LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES DANS L'ESPACE RURAL FRANÇAIS : REPENSER LE DÉBAT BENOÎT DEJAFFE 43

SE SENTIR BIEN DANS SA PEAU, LE REGARD DES AUTRES ANA SOFIA ET ADRIEN 45

RUBRIQUES

LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS

DE L'ÉCOLE DE LA CULTURE À L'ÉCOLE DES CULTURES: DOIT-ON PERDRE SON IDENTITÉ POUR VIVRE AVEC LES AUTRES? JAVIER ROSA 46

LA PAGE DES PRAFOS

PRATICIEN FORMATEUR: SE FORMER, EXPÉRIMENTER, ANALYSER OLIVIER CASSOLI 48

LES LIVRES ONT LA COTE

50

DES RESSOURCES

L'UNITÉ DE SANTÉ AU TRAVAIL (UST) LAURENCE WASEM ET STEFAN BRAUCHLI 51

ANNONCES

52

ENCORE

DES CLASSES ET DES ÉLÈVES « DIFFICILES », MAIS COMBIEN EXACTEMENT? JEAN-CLAUDE RICHOZ ET DIDIER PASCHE 53

À LA LECTURE DU LIVRE DE JEAN-CLAUDE RICHOZ RÉGINE CLOTTU 57

ORGANISER AVEC SA CLASSE DES CAMPS OU DES ACTIVITÉS À L'EXTÉRIEUR DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : QUELLES RESPONSABILITÉS JURIDIQUES? YANN-ERIC DIZERENS 58

À LA LECTURE DE L'ARTICLE DE YANN-ERIC DIZERENS MIHAELA AMOOS 60

RÉUSSITE OU ÉCHEC MAEVA, ARTHUR ET LOÏC 61

RENFORT PÉDAGOGIQUE RÉGINE CLOTTU 61

ABONNEMENT

62

CAFÉ PÉDAGOGIQUE -VERNISSAGE DU NUMÉRO, CONTACT, SITE WEB

63

DÉBATTRE DE QUESTIONS SOCIALES VIVES À L'ÉCOLE POUR FAIRE DES ÉLÈVES LES CITOYENS RESPONSABLES DE DEMAIN?

LE COMITÉ DE RÉDACTION



Pour ce numéro, *Prismes* porte son regard sur l'école dans son rapport à la société, au monde.

Le monde est-il hors de l'école? L'école est-elle confinée dans des connaissances fragmentées qui n'ont pas de sens pour les élèves? Facilite-t-elle l'accès des élèves à une position d'adulte responsable?

Ce sont quelques-unes des questions posées par les articles de ce numéro.

Les situations sociales sont caractérisées par une grande complexité. Est-il suffisant pour les comprendre d'accumuler des savoirs factuels (événements historiques, dates, lieux géographiques, vocabulaires spécifiques...)? Ne court-on pas le risque d'en rester à des constats ou à des idées de *sens commun*? Les articles traitant la thématique de ce numéro essaient d'aller un peu

plus loin en proposant des pistes de travail qui permettent de développer le *sens critique* des élèves. Mentionnons la notion de *détour disciplinaire*. Les disciplines vont en effet permettre aux élèves de construire des outils de pensée pour apprendre à réfléchir sur les situations sociales complexes. Ils devraient ainsi prendre du recul par rapport à des idées toutes faites pour trouver des clés pour comprendre le monde. Mais il n'est pas suffisant de mettre à profit les apports d'une seule discipline. Il importe de les faire dialoguer entre elles, afin de bénéficier de points de vue différents. C'est ce qui justifie la place dans ce numéro d'apports de disciplines diverses (géographie, économie, histoire, philosophies, sciences des religions...), mais dont les réflexions sont autant de regards complémentaires pour la compréhension de situations sociales complexes et pour le débat sur des questions sociales vives.

Une autre piste de travail, qui a le vent en poupe à l'heure actuelle, est la philosophie pour enfants. Deux articles s'attachent à montrer l'importance de ces démarches, avec notamment la prise en compte des *grandes questions des tout-petits*, et la pratique du *dialogue philosophique* qui permet aux élèves d'exercer les bases de la démocratie et de la citoyenneté.

Pour compléter ce vif débat, *Prismes*, consciente que la racine des problèmes remonte souvent à la petite enfance, donne la parole à des personnes travaillant avec de très jeunes enfants en garderie ou avec des élèves au début de leur scolarité. Ces personnes perçoivent le rôle d'instruction comme intimement lié à celui d'éducation. On touche ainsi à la relation pédagogique, éducative, affective même, indispensable pour amener le jeune élève à entrer dans les apprentissages. Les relations avec les familles dans l'optique d'une collaboration constructive sont par

conséquent incontournables. Une thèse en sciences de l'éducation en France voisine ouvre des perspectives en montrant plusieurs caractéristiques des relations entre l'école et les familles.

Dans sa partie *Rubriques*, *Prismes* donne à nouveau la parole à un directeur d'école, puis un praticien formateur nous livre quelques réflexions sur son parcours de formation. Mentionnons aussi la toujours excellente rubrique *Les livres ont la cote*, préparée par la bibliothèque / médiathèque de la HEPL. Dans la rubrique *Des ressources* et pour compléter la thématique de *Prismes 9*, *Epuisement et ressourcement*, les responsables de l'Unité de santé au travail du médecin cantonal présentent leur accompagnement auprès de collaborateurs de l'Etat en difficulté, dont des enseignants.

Pour terminer le numéro, une partie *Encore* propose des articles hors thématique. L'un présente deux enquêtes, l'une à Berne et l'autre dans le canton de Vaud, enquêtes qui tentent de prendre la mesure de la quantité de classes et d'élèves « difficiles ». Un autre aborde le sujet des responsabilités juridiques lors de l'organisation d'activités à l'extérieur de l'établissement avec des élèves.

La rédaction de *Prismes*, pour ce onzième numéro, souhaite encore une fois à ses lecteurs une excellente lecture et se tient à disposition pour toute réaction ou prise de position critique permettant de poursuivre un débat autour des *questions sociales vives* ou de toute autre question.

Ce numéro a été réalisé avec la collaboration de Philippe Hertig.

Note de la rédaction valable dans tout le numéro :

Le masculin utilisé pour les termes relatifs aux rôles et aux fonctions a un sens générique et non exclusif. Il s'applique donc aussi bien aux femmes qu'aux hommes.

LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES À L'ÉCOLE UN ENJEU MAJEUR POUR L'INTELLIGIBILITÉ DU MONDE

PHILIPPE HERTIG

Flambée des prix du pétrole et d'autres matières premières, émeutes de la faim, délocalisation d'entreprises, nombre record de cyclones tropicaux dévastateurs, crise économique mondiale amorcée par l'effondrement du système des prêts hypothécaires à risque aux Etats-Unis, accélération de la fonte des glaciers des régions polaires et de la plupart des zones montagneuses, à quoi s'ajoute la diminution toujours plus rapide de la surface de la banquise dans les régions de l'Arctique et de l'Antarctique : sans même évoquer les guerres allumées ou entretenues en de nombreux points de la planète, les crises dont les médias se font quotidiennement l'écho ont semblé se multiplier tout au long de l'année 2008, et certaines perdurent en 2009. De manière directe ou indirecte, toutes ces crises ont des conséquences pour les sociétés humaines : pour ne prendre qu'un exemple (et certainement pas le plus emblématique), l'impact de la diminution de la surface de la banquise en Arctique peut être appréhendé de manière positive par certains acteurs, en l'occurrence ceux qui peuvent tirer profit de conditions de navigation plus faciles (compagnies de transport, habitants du littoral dont le ravitaillement est plus simple et moins coûteux). Mais le même phénomène bouleverse de manière problématique le mode de vie des Inuit qui pratiquent encore la chasse et la pêche, en raison de la modification (voire de la rupture) de l'équilibre écologique des régions concernées.

Les disciplines scolaires des sciences humaines et sociales peuvent-elles apporter aux élèves des clés de compréhension de phénomènes aussi complexes que ceux mentionnés dans les lignes

ci-dessus ? Un simple regard sur les plans d'études de la géographie, de l'histoire, de l'économie ou encore de l'éducation à la citoyenneté conduit à répondre affirmativement à cette question, du moins à première vue. En effet, les finalités que l'Institution scolaire assigne à l'enseignement de ces différentes disciplines convergent de manière explicite vers deux « pôles » : d'une part, ces disciplines sont censées donner aux élèves les moyens de comprendre le monde actuel, et d'autre part elles doivent contribuer à ce que les élèves d'aujourd'hui deviennent demain des citoyens responsables.

Des finalités ambitieuses, une réalité plus prosaïque

Dans une société démocratique, de telles finalités ne prêtent guère le flanc à la contestation, d'autant moins qu'elles ne sont pas le fruit d'une « mode pédagogique » soudaine : dans son article, François Audigier précise bien que cela fait plus d'un siècle que la compréhension du monde contemporain est une des finalités principales de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de la citoyenneté.

Pourtant, la quasi-totalité des recherches s'appuyant sur l'étude empirique de pratiques scolaires parues dans l'aire francophone depuis les années 1980 montre un important hiatus entre les contenus des programmes officiels et ce qui s'enseigne réellement dans les classes durant les heures de géographie, d'histoire, d'économie ou de citoyenneté. La surabondance de savoirs factuels et notionnels, souvent décontextualisés et parfois mêlés à des énoncés de sens commun, est un constat récurrent, comme s'il suffisait



Dans le plan d'études vaudois de la scolarité obligatoire (PEV), les finalités de l'enseignement de chacune des disciplines sont formulées dans des textes intitulés « Intentions ». La lecture et la comparaison de ces textes permet de mettre en exergue un certain nombre de points communs pour les disciplines des sciences humaines et sociales. A travers leur enseignement et ses apprentissages, l'élève acquiert progressivement des savoirs (au sens large du terme, c'est-à-dire des savoirs notionnels et factuels, mais aussi des savoir-faire spécifiques aux disciplines, des capacités transversales, et des savoir-être ou attitudes) lui permettant de

- se situer dans son environnement
- parvenir à une meilleure compréhension du monde actuel
- développer une réflexion éthique
- développer sa capacité à se situer en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité
- se situer par rapport à sa propre culture et s'ouvrir à d'autres cultures
- développer sa capacité de jugement
- se former à la citoyenneté.

On retrouve des éléments très similaires dans les textes qui concernent par exemple l'Ecole de maturité du canton de Vaud, dans le Règlement suisse sur la reconnaissance des certificats de maturité (RRM), ou encore dans le futur plan d'études romand (PER).

d'accumuler des informations pour construire une connaissance. Cette « conception de l'apprentissage » (ou du savoir ?) se traduit par des procédures d'évaluation qui privilégient massivement la mémorisation et les activités de restitution, alors que la cohérence avec les finalités énoncées plus haut voudrait plutôt que l'accent soit mis sur des démarches permettant à l'élève de démontrer sa capacité à mener un raisonnement, à argumenter...

Il ne s'agit pas ici de faire le procès de qui-conque, ni de prétendre exposer une approche qui serait la seule valable pour enseigner les disciplines des sciences humaines et sociales à l'école. Enseigner la géographie, l'histoire, la citoyenneté ou l'économie est tout sauf facile – certes, on peut en dire autant de toute discipline scolaire. Mais les enseignants en charge de ces branches sont confrontés à des difficultés spécifiques qui sont autant de défis didactiques et pédagogiques, dont quelques-uns parmi les plus importants à mes yeux sont rapidement évoqués ci-après.

Ce qui fait (ou peut faire) problème

Le décalage entre les conceptions que les élèves, leurs parents, et nombre d'enseignants se font de ces disciplines et les conceptions qui sous-tendent les plans d'études est un premier problème. Bien souvent, l'histoire est assimilée dans les représentations du public scolaire (comme dans celles du « grand public » d'ailleurs) à la connaissance et à la mémorisation de repères chronologiques et de quelques récits emblématiques, alors que la géographie est réduite à la mémorisation de noms de lieux et de certaines caractéristiques de pays, ainsi qu'à leur localisation. Or, si de telles connaissances factuelles sont effectivement utiles aux apprentissages en histoire ou en géographie, elles sont loin d'être suffisantes, ce qui apparaît clairement à la lecture des plans d'études. Il s'agit donc pour les enseignants de parvenir à dépasser l'obstacle que peuvent constituer ces représentations réductrices.

Un autre obstacle à la concrétisation des finalités citoyennes évoquées plus haut réside dans le fait que la culture scolaire est souvent en décalage avec le monde des élèves – ce que F. Audigier appelle « la vie » dans son article du présent numéro – et se trouve de plus en concurrence avec les masses d'informations diffusées en flux continu par les médias, qui constituent une culture à laquelle se réfèrent volontiers les élèves. Je renvoie à ce propos aux différentes pistes suggérées par l'article de F. Audigier.

La nature même des sujets dont se saisissent les disciplines scolaires des sciences humaines

et sociales pose par ailleurs deux types de problèmes: d'une part, ces sujets sont presque toujours redoutablement complexes, tant pour les élèves qui doivent se les approprier que pour les enseignants qui doivent être capables de distinguer l'essentiel de l'accessoire, de procéder à des choix sans tomber dans la simplification abusive, de concevoir des dispositifs et des situations d'enseignement-apprentissage adéquats. D'autre part, les problèmes du monde auxquels sont confrontés les collectivités et les individus sont des problèmes politiques, sociaux, socio-économiques, environnementaux... mais ce ne sont pas des problèmes spécifiquement disciplinaires. Dès lors, la question se pose de la pertinence des enseignements et des approches disciplinaires qui sont très largement dominants à l'école, du moins dans les degrés secondaires. A ce titre, je rejoins pleinement F. Audigier (et nombre d'autres didacticiens et chercheurs) lorsqu'il estime que le passage par le « détour disciplinaire est la condition nécessaire pour une construction raisonnée d'outils d'analyse des situations sociales ».

De la nécessité de rompre avec une certaine conception du savoir

Les programmes scolaires des disciplines scientifiques – en sciences expérimentales comme en sciences sociales – ont longtemps été imprégnés par le positivisme, ce qui se traduisait (et se traduit encore dans bon nombre de pratiques scolaires) par l'importance donnée au « concret » et au « visible », aux savoirs notionnels et factuels, aux classements systématiques et aux nomenclatures. Une telle conception du savoir n'est cependant plus à même de permettre aux élèves de décoder la complexité du monde : le cumul des informations ne saurait suffire à un individu pour édifier une connaissance.

« La connaissance n'est connaissance qu'en tant qu'organisation, mise en relation et en contexte des informations. Les informations constituent des parcelles de savoir dispersées. [...] Elles n'arrivent pas à se conjuguer pour nourrir une pensée qui puisse considérer la situation humaine, au sein de la vie, sur terre, dans le monde, et qui puisse affronter les grands défis de notre temps. Nous n'arrivons pas à intégrer nos connaissances pour la conduite de nos vies. »

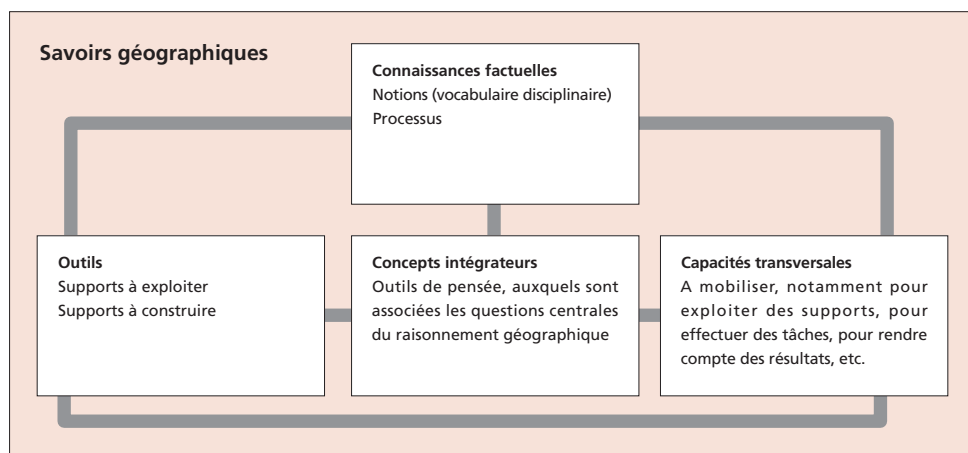
Edgar Morin, *La tête bien faite* (Seuil, 1999, p. 17)

Une approche de type systémique semble alors être le meilleur moyen de préparer les élèves à appréhender la complexité du « réel ». Dans une telle conception, les savoirs (géographiques, ou historiques, ou économiques...) combinent de manière dynamique les éléments qui relèvent des connaissances « factuelles » (notions, compréhension de processus), la maîtrise des outils de la discipline, qu'ils lui soient spécifiques ou non (par exemple : cartes, images, données statistiques, etc.) et les capacités transversales, qui, comme leur nom l'indique, ne sont pas disciplinaires (par exemple : comparer, classer, analyser, synthétiser, etc.). Notions, outils et capacités transversales sont articulés par les *concepts intégrateurs*, qui sont des outils opératoires de pensée propres à chaque discipline

et qui jouent donc un rôle essentiel dans l'organisation des savoirs. Cette conception du savoir peut être illustrée par le schéma ci-dessous, qui prend la géographie comme exemple.

Même conçue dans une telle perspective systémique, une approche disciplinaire ne suffit en général pas pour comprendre des questions sociales ou politiques complexes. Aborder de telles questions implique alors de combiner et parfois de confronter les apports de plusieurs disciplines : ces « regards croisés » sont une des clés de l'intelligibilité du monde.

Sur un plan didactique, il est important de rendre les élèves attentifs au fait que les savoirs disciplinaires qu'ils mobilisent et (re-)construisent à travers une séquence d'enseignement-apprentissage ne se réduisent pas aux notions, au vocabulaire spécifique au sujet, mais qu'ils englobent les « savoir-faire » disciplinaires et transversaux qui sont sollicités à travers les démarches proposées, ainsi que le questionnement qui a initié et, souvent, guidé la démarche et le raisonnement géographique, historique ou économique. Ce questionnement est étroitement associé aux outils de pensée que sont les concepts intégrateurs. L'article d'Alain Pache propose un exemple de démarche structurée en unités d'apprentissage et qui repose sur une telle conception du savoir géographique (voir notamment la partie de l'article intitulée



Les savoirs géographiques, conçus comme un système qui ne se réduit pas aux seules connaissances factuelles et notionnelles. Schématisation inspirée par un document de Pierre Varcher.



Un lien avec l'approche par compétences

Il peut être utile de relever ici que les plans d'études fondés sur une approche par compétences appellent une telle conception du savoir. En effet, une compétence peut se définir comme la capacité, pour un individu, à mobiliser des savoirs, des ressources, pour réaliser une tâche ou résoudre un problème dans une situation qui est porteuse de sens pour lui. Les ressources à mobiliser sont alors les éléments constitutifs du système: notions, outils, capacités transversales et questions associées aux outils de pensée propres à la discipline.

Il faut cependant préciser ici que, dans le PEV, seul le plan d'études de la géographie mentionne explicitement les concepts intégrateurs. Le matériel d'enseignement de la connaissance de l'environnement (degrés 1 à 3P) les mentionne pour les trois «avenues» constitutives de cette branche (géographie, histoire, sciences).

« L'exemple des OGM » et le tableau page 18). L'exemple choisi est par ailleurs emblématique en ce qu'il montre que le traitement d'une question vive (en l'occurrence le débat autour des risques liés au développement des OGM) appelle une pluralité de regards disciplinaires – l'auteur mentionne les apports complémentaires de la géographie, de l'histoire et des sciences.

Perspectives (en guise de « conclusion »)

La conception du savoir brièvement exposée ci-dessus trouve un écho évident dans une conception de l'apprentissage qui s'inscrit dans le paradigme constructiviste. Elle suppose des démarches d'enseignement-apprentissage articulées autour de la problématisation et structurées de manière à ce que chacune des étapes mises en œuvre ait du sens pour les élèves et leur permette de construire des connaissances qui leur donnent effectivement des clés de compréhension du monde (là encore, à titre d'exemple, je renvoie le lecteur à la contribution d'Alain Pache dans ce numéro pages 16 à 18).

Par ailleurs, si on souscrit au principe de la structure spiralaire des apprentissages énoncé par Jerome Bruner, il paraît essentiel que la mise en réseau des connaissances au moyen des concepts intégrateurs et le développement des capacités de questionnement raisonné des élèves soient amorcés dès les premières années de scolarité, afin que les enfants prennent conscience du cheminement par lequel ils construisent leur rapport au monde. Tous les concepts intégrateurs d'une discipline ne sont pas à mobiliser avec les plus jeunes élèves; l'accent est à mettre sur ceux qui renvoient notamment aux pratiques de référence de ces enfants, à leur vécu: les questions qui leur sont associées peuvent prendre sens dans le cadre de démarches qui explorent l'environnement quotidien des élèves, ou trouver un écho dans le questionnement spontané des élèves (voir à ce propos les pistes « transversales » suggérées par les articles de Christine Fawer Caputo et de Charles-Etienne Vullioud).

Pratiquer ce type de démarche suppose cependant que les enseignants soient au bénéfice

d'une formation sérieuse, tant sur le plan des connaissances scientifiques que sur celui de la didactique. De mon point de vue, cela interroge le principe même de la formation d'enseignants généralistes, qui ne peuvent bien évidemment pas disposer de connaissances académiques de haut niveau dans toutes les disciplines et qui ne bénéficient par la force des choses que d'un volume réduit de formation didactique dans des disciplines telles que celles des sciences humaines et sociales.

Je reviens finalement aux finalités de l'enseignement de nos disciplines des sciences humaines et sociales: donner aux élèves les moyens de comprendre le monde dans lequel ils vivent et contribuer à ce qu'ils deviennent des citoyens responsables implique que l'école – dans les petits degrés comme au niveau secondaire ou au post-obligatoire – se saisisse des objets dans lesquels s'incarnent les grands défis de notre temps. Les « questions sociales vives » en font assurément partie, à l'exemple d'enjeux sociaux et politiques aussi divers que l'altérité, la multiculturalité, les ressources alimentaires, le développement durable ou l'éthique dans les pratiques de l'économie. Le simple énoncé de ces différentes thématiques met par ailleurs en évidence la nécessité de la pluralité des regards disciplinaires pour appréhender la complexité du monde.

Outre les contributions déjà évoquées plus haut, les articles du présent numéro illustrent certaines de ces questions vives, par exemple la pertinence d'évoquer le créationnisme à l'école (Nicole Durisch Gauthier et Guillaume Roduit), le choix des contenus à enseigner dans un programme de branches économiques (Yvan Péguiron), les objets dont la didactique des sciences humaines pourraient se saisir dans une perspective interdisciplinaire (Christophe Calame) ou encore les tensions entre une histoire suisse qui se limiterait à reprendre des récits emblématiques et une histoire « vivante », apte à problématiser les mutations profondes de notre société (Lyonel Kaufmann). Les « questions vives » sont par définition des questions sujettes à débat. Et débattre dans un cadre démocratique suppose

le développement d'une capacité de jugement autonome fondée sur des arguments raisonnés; on retrouve là une des finalités de l'enseignement des disciplines des sciences humaines et sociales.

Philippe Hertig est professeur formateur à la HEP de Lausanne. Il est géographe, responsable de l'UER Didactiques des sciences humaines et spécialiste de la didactique de la géographie.

Références bibliographiques de base

Trois numéros thématiques récents des *Cahiers pédagogiques* proposent des dossiers fort intéressants:

Enseigner la géographie aujourd'hui (no 460, février 2008; épuisé)

Apprendre l'Histoire (no 471, mars 2009)

Les sciences économiques et sociales (no 472, avril 2009)

Parmi beaucoup d'autres, on peut en outre recommander de consulter les quatre ouvrages fondamentaux ci-après:

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon: INRP.

Beitone, A., Decugis, M.-A., Dollo, C. & Rodrigues, C. (2004). *Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.

Le Roux, A. (2003). *Didactique de la géographie*. Caen: Presses universitaires (2e éd.).

Moniot, H. (1993). *La didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.

L'article ci-après présente une démarche permettant de problématiser une thématique géographique et de construire une séquence d'enseignement-apprentissage structurée par unités de problème (ou unités d'apprentissage) et dans laquelle les savoirs géographiques sont organisés au moyen des concepts intégrateurs de la discipline:

Hertig, Ph. & Varcher, P. (2004). « Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. » In M. Hasler (Ed.), *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse / Die Schulgeographie in der Schweiz – Entwicklungen und Perspektiven* (pp. 19-38). Bern: Arbeitsgruppe Fachdidaktik der WBZ (AFGg) / Groupe de travail Didactique de la géographie (GDGg), Document no 7.

Le texte de cet article peut être téléchargé au format pdf (avec une pagination différente de celle indiquée ci-dessus) à l'adresse suivante, rubrique « Publications »: Document no 7 du GDGg / Juillet 2004. www.afgg-gdgg.ch/ff/index.php



Pour donner une place aux questions vives que se posent les jeunes filles et les jeunes gens en âge du post-obligatoire, un rédacteur de *Prismes* a demandé à deux classes de culture générale d'un gymnase vaudois de rédiger très vite, sans discussion et sans longue réflexion (il s'agissait d'éviter de tomber systématiquement dans le politiquement correct!) un petit texte pour répondre à deux questions:

- **Aujourd'hui, quelle est la question ou les pensées qui vous préoccupent le plus et le plus souvent ?**
- **Qu'est-ce qui vous préoccupe le plus pour les dix prochaines années ?**

Aucune prétention scientifique dans ce travail, mais simplement le désir d'entendre des jeunes parler de leurs soucis et de leurs préoccupations: il nous a semblé intéressant de publier quelques réponses, sans retouches, si ce n'est orthographiques pour ne pas alimenter une polémique qui masquerait la gravité des réponses! On sent dans ces mots, plus que dans de longues réflexions sociologiques, tout le souci d'entrer dans un monde instable, sans sécurité d'emploi, de simplement trouver sa place. Quelle fragilité dans ces témoignages de jeunes au reste pleins de vie !

RAPPORT AU TEMPS, DOUTES ET INCERTITUDES

La pensée qui me préoccupe le plus est celle de mon avenir professionnel, les examens de fin d'année et le taux d'échec très élevé des universités en première année.

Pour les dix prochaines années, il n'y a pas grand-chose qui me préoccupe, car le monde change constamment, il est donc inutile de m'inquiéter maintenant à une si longue portée. L'avenir proche est déjà suffisamment exigeant pour des gymnasiens.

Laurenne, 2^{ème} année

La question que je me pose le plus souvent est: « comment va se passer ma journée ? » J'en suis des fois déçue, mais souvent très contente.

La question qui me préoccupe pour les prochaines années est de savoir ce que je vais faire dans ma vie, car je n'ai pas encore d'idée très précise et je me demande comment sera ma vie.

Audrey, 2^{ème} année

Pour le moment, il n'y a pas de questions ou de pensée fixe qui me préoccupent. De toute manière je sais ou disons j'espère que ce sera positif, parce que pour le moment c'est le cas.

Ce qui me préoccupe le plus pour les dix prochaines années, c'est les choses qui changeront ma vie plus tard, comme par exemple quel métier je ferai ...

Jury, 2^{ème} année

Quel est mon avenir? Que vais-je devenir car même si je sais ce que je veux faire, il n'y a pour l'heure aucune certitude que j'y parviens. C'est un long périple semé d'embûches qui m'attend, et donc les inconnues me gênent car j'aime que les choses soient bien organisées.

Que sera la planète dans 10 ans. Sera-t-elle bétonnée sur toute sa surface? Aurons-nous encore des endroits calmes et beaux pour nous promener et découvrir le monde?

Xavier, 3^{ème} année

COMPRÉHENSION DU MONDE ACTUEL ET ENSEIGNEMENTS DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE ET DE LA CITOYENNETÉ

FRANÇOIS AUDIGIER

Les relations entre l'École et la vie sont une question débattue depuis plus de deux millénaires. Selon deux historiens¹, dès la Grèce antique les débats étaient vifs entre ceux pour qui l'éducation de la jeunesse devait privilégier l'étude des grands auteurs et de leurs œuvres et ceux qui plaidaient pour une confrontation directe avec la vie, avec le monde, tels qu'ils se présentent à chacun par son expérience et l'observation de son environnement. Certes nous ne sommes plus aux temps d'Homère ou de Périclès et gardons-nous de tout anachronisme. Toutefois, le rappel de l'ancienneté d'un débat toujours présent incite à étudier cette question de relations entre l'École et la vie dans toute sa complexité. Ainsi, il est peu pertinent d'opposer une École qui serait éloignée de la vie et confite dans ses routines, et une École qui serait constamment ouverte à la vie, directement en prise avec les préoccupations des élèves, de tous les contemporains. Les réalités scolaires, celles vécues quotidiennement par des millions d'élèves et d'enseignants à travers le monde, tout comme les curriculums formels, ne fonctionnent pas sur une telle opposition. Hormis certains courants extrêmes, personne n'a souhaité ni ne souhaite un système éducatif et des enseignements coupés de la vie. Si l'on s'en tient aux quelques 150 dernières années, celles du développement de la scolarité obligatoire avec une forte composante d'école publique, les plans d'étude et les différents acteurs ont toujours affirmé l'importance de cette relation entre l'École et la vie. La finalité de cette dernière est bien de préparer les générations qui arrivent à vivre dans le monde, à participer de différentes manières à la société dans laquelle elles vivent, de participer à l'invention du futur, etc. Reste alors l'essentiel : identifier et choisir, d'une part

les savoirs et les savoir-faire, les compétences et les ressources qui sont indispensables pour cette éducation-instruction-formation des jeunes générations, d'autre part les dispositifs et les situations d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre pour que les jeunes soient en mesure de construire les premiers.

Dans cette perspective, les enseignements *d'histoire, de géographie et de citoyenneté* occupent une position particulière. Depuis plus d'un siècle, une des finalités principales de ces enseignements est la compréhension du monde contemporain. La formule peut changer mais l'intention reste la même : durant l'école obligatoire, ces trois disciplines² ont pour rôle de faire « entrer » les élèves dans une compréhension des sociétés présentes et passées. Une fois cela proclamé, bien des questions surgissent. En effet, qu'est-ce que comprendre le monde contemporain ? Quels sont les savoirs pertinents ? Quels sont les apprentissages en jeu ? Pourquoi ces trois disciplines ? Qu'implique cette finalité énoncée de manière aussi globale ?

Depuis quelques décennies, environ les années soixante-septante dans nos sociétés dites développées, les contenus d'enseignement, plus généralement la culture scolaire, sont l'objet de nombreuses critiques. J'en retiens trois : son éloignement avec les mondes des élèves, son peu d'utilité pour comprendre le monde actuel et surtout futur, celui que ces mêmes élèves auront à prendre en charge, et son peu de pertinence pour la vie professionnelle. Si, comme je l'ai suggéré avec la référence grecque, ces critiques renvoient à des débats anciens, le contexte de notre société leur donne une dimension spécifique et totalement nouvelle. Je centre mes propos sur quelques enjeux de cette demande renouvelée de relations avec la vie. Pour ce faire, j'accorde

une attention principale à la conception qui a jusqu'alors prévalu dans notre École occidentale, posant l'idée selon laquelle aucune transformation n'aura de succès au-delà d'initiatives locales, limitées, si elle ne considère pas cette conception avec toute l'importance qu'elle requiert. De nombreux objets de travail et de débats sont alors convoqués dans l'espoir de voir se développer des recherches empiriques marquées par la rigueur et l'ouverture d'esprit.

Finalité et conception des trois disciplines et de leur enseignement

Si je m'en tiens aux textes officiels depuis donc plus d'un siècle, ces trois disciplines ont pour finalité première la transmission d'une culture commune afin de construire et de renforcer l'appartenance à la communauté politique. Cette culture s'organise autour de la transmission d'une conception partagée de *la mémoire, du territoire et du pouvoir*. C'est à partir du point de vue de la communauté politique d'appartenance et dans le but de sa consolidation que ces trois enseignements ont été introduits et se sont développés dans la plupart des systèmes éducatifs. Cela ne signifie pas que ce point de vue est nécessairement fermé, voire hostile aux autres. La Révolution industrielle, la colonisation, la multiplication des échanges avec de nombreux pays et continents, etc., mais aussi la curiosité et l'intérêt pour ce qui n'est pas « nous », ont posé la nécessité de connaître également les autres, ce qui a conduit nombre de curriculums à s'ouvrir au vaste monde. Quelles que soient les ouvertures réelles, ce point de vue « politique » commande les choix des contenus enseignés.

A cette exigence s'ajoute une conception des apprentissages qui affirme la prééminence du chemin allant du concret à l'abstrait, du singulier

au général, du local au mondial, etc., et l'importance d'une présentation ordonnée des savoirs disciplinaires. Toutefois, il convient de nuancer cette conception et de différencier le primaire et le secondaire. Si elle est très prégnante à l'école primaire, elle fait place, dans le secondaire, à un enseignement disciplinaire systématique. L'instituteur est généraliste et fait peu à peu entrer les élèves dans les univers disciplinaires; le professeur de cycle ou de collège est, en principe, spécialiste de la discipline qu'il enseigne. Cette conception légitime la force du modèle concentrique qui veut que l'on parte de l'élève et de son milieu, du local, de ce qu'il peut observer, parcourir, etc. et que l'on élargisse peu à peu sa vision du monde. Ainsi, par la connaissance progressive du passé, de la planète Terre telle qu'elle est habitée aujourd'hui et du mode de fonctionnement de sa communauté politique, l'élève est introduit à la compréhension du monde actuel.

Quelques différences entre les trois

Je fais ici rapidement place à une différenciation entre les trois disciplines. L'*histoire* semble simple à délimiter. Elle étudie le passé, tout le passé, tout du passé. Elle étudie l'origine, la genèse, les changements et les permanences, de la communauté politique d'abord; elle s'ouvre aussi, comme je l'ai écrit précédemment, à l'histoire des autres, des autres d'avant, puisque notre monde occidental est censé être héritier des civilisations antiques, des autres avec qui les contacts violents ou pacifiques ont été les plus nombreux, les voisins en priorité. Dans notre culture la dimension historique est considérée nécessaire à la compréhension du présent. La logique de son enseignement est alors de suivre le flux du temps: la succession chronologique commande.

La *géographie* étudie le monde actuel, une sorte de partage du temps avec l'histoire. Décirer, expliquer, comprendre la surface de la Terre, la manière dont les humains ont mis celle-ci en valeur. Deux manières principales d'organiser les apprentissages sont à l'œuvre: le *puzzle* et les *tiroirs*. Le terme de *puzzle* exprime l'idée d'un

monde constitué d'espaces différents juxtaposés ou/et emboîtés, les Etats, les régions ou les cantons, etc. La connaissance du monde passe alors par une sorte d'inventaire de ces différents espaces. Cet inventaire est d'autant plus précis que l'on est plus proche de l'élève et de sa communauté d'appartenance. Les *tiroirs* désignent la succession des thèmes abordés lors de l'étude de ces espaces, relief, climat, végétation, agriculture, etc.; ils peuvent aussi être directement appréhendés à l'échelle planétaire. Si cet ordre a longtemps été dominant, il est fortement contesté depuis quelques décennies. La géographie scolaire est invitée à mettre l'humain en premier, à étudier les espaces comme produits par les sociétés, à introduire une pensée de l'espace en réseau. De nombreux exemples témoignent des initiatives prises en ce sens et les plans d'étude s'en font l'écho, invitant les enseignants à étudier des thèmes correspondant à des préoccupations contemporaines et se donnant pour but la construction d'outils d'analyse et de compréhension.

Quant à ce qui relève de la *citoyenneté*, le poids de la communauté politique s'affirme encore plus nettement. Le modèle concentrique s'est ici très largement imposé, du local au régional, cantonal ou provincial, puis le national et, dans une bien moindre mesure, l'international. L'étude des institutions a longtemps été privilégiée, invitant l'élève, futur citoyen à part entière, à répondre à ses obligations et à participer à la société notamment par le vote.

Des apprentissages complexes et souvent implicites

Tout au long de ces enseignements, les élèves rencontrent et apprennent des faits, des notions, des concepts, des modèles d'analyse, qui combinent différentes dimensions mobilisées dans l'étude des objets pris en charge par ces disciplines. En adoptant un découpage qui n'est pas strictement celui des sciences sociales, toute situation sociale est susceptible d'une analyse selon les dimensions politiques et juridiques, sociales et démographiques, économiques et techniques, culturelles. Avec la géographie



s'ajoutent les relations entre les sociétés et les données dites naturelles, selon une division propre à la pensée occidentale. C'est ainsi que peu à peu, par l'accumulation d'études d'objets différents dans le présent et dans le passé, les élèves sont amenés à catégoriser, distinguer, classer, comparer, conceptualiser... autant d'outils utiles pour la compréhension du monde contemporain. Ces constructions sont rarement introduites de façon systématique et raisonnée. Certes, certains concepts et modèles sont présentés comme tels. Par exemple, la société par ordres en histoire ou les différents taux nécessaires à la description démographique d'une population sont définis explicitement. Mais les études empiriques des pratiques scolaires montrent que ces outils sont introduits à l'occasion de l'étude de tel ou tel objet, de tel ou tel thème, et ne donnent que très rarement lieu à un travail explicite de réinvestissement, de transfert, notamment pour comparer et donc rapprocher ou différencier leurs usages. La conceptualisation procède le plus souvent par accumulation d'exemples, étant entendu que c'est l'élève qui effectue ce travail par lui-même.

Ces enseignements et la vie

Tout ceci a construit un enseignement qui a peu de sensibilité explicite et peu de réactivité rapide aux débats de société, à l'actualité, à la vie telle qu'elle se présente à chacun, non seulement par ses expériences mais aussi par les expériences des autres, ailleurs et avant, transmises notamment par les médias. C'est



producteurs de café et de cacao. Costa Rica (1900)

par l'enseignement raisonné et ordonné de points de repères, d'outils et de méthodes de pensée, propres à chaque discipline, que les élèves construisent des clés de compréhension du monde. C'est à chacun de réinvestir, dans sa vie personnelle et collective, ces savoirs scolaires. Ici ou là tel ou tel enseignant introduit des travaux spécifiques sur l'actualité, notamment dans la perspective de l'éducation aux médias, mais ces ouvertures ne mettent pas en cause le schéma général tracé ici et ce qui en sous-tend la conception. Il ne faut donc pas interpréter celle-ci comme, par nature, coupée de la vie mais comme un passage nécessaire pour comprendre le monde et s'y insérer. Ce rappel ne nie en rien la pertinence et l'urgence d'élaborer des réponses aux critiques formulées à l'égard de l'enseignement de nos disciplines. Ce sont surtout quelques questions que je pose pour terminer.

Et maintenant, et après?

Dans les limites de cet article, je reprends directement la nécessité de rapprocher l'École de la vie, de faire place de manière plus explicite aux curiosités et aux mondes des élèves, d'assurer de manière plus efficiente la construction d'outils nécessaires à la compréhension du monde, autant d'attentes, d'espoirs, voire d'injonctions qui commandent et inspirent de nombreuses initiatives et plans d'étude. Nous retrouvons la tension connue entre deux conceptions : la première réaffirme l'importance des disciplines scolaires et met en avant leur évolution interne, la seconde appelle une prise en charge plus générale et plus directe d'objets d'étude pensés comme directement liés à la vie et au monde ; cette tension invite, de fait, à une redéfinition des distinctions disciplinaires. Une analyse de nombreux curriculums officiels témoigne de cette tension et des nombreuses hésitations quant aux choix souhaités. Ils se présentent

souvent comme des non-choix qui accumulent, juxtaposent les enseignements disciplinaires installés et de nouveaux domaines que l'on peut rassembler sous l'étiquette des « éducation à... »³. Comme ces « éducation à... » traitent de questions qui impliquent la vie sociale, des situations sociales, qui ont pour objet premier la construction de compétences sociales, elles interrogent en premier lieu les disciplines de sciences sociales, surtout si l'on affirme vouloir les articuler avec une formation intellectuelle et critique⁴. Dès lors, les débats deviennent vifs entre ceux qui défendent la médiation des disciplines et ceux qui prônent une entrée directe dans ces thèmes. Cette entrée « directe » est souvent qualifiée d'inter-, trans- ou pluridisciplinaire, ce qui ne manque pas d'être paradoxal puisque des relations entre disciplines reposent nécessairement sur un minimum de références disciplinaires.

A ce stade il convient de s'arrêter un moment sur ce que recouvre ce terme de « vie ». Il ouvre au moins deux directions d'exploration : les objets étudiés en classe et les manières de les travailler, les dispositifs à mettre en œuvre dans les classes. Pour commencer par la seconde, il s'agit de mettre en œuvre en classe des dispositifs d'enseignement qui soient plus proches de situations et de pratiques sociales que ce qui est le plus présent dans l'enseignement, à savoir le cours dialogué selon ce qu'indiquent de nombreuses enquêtes. Les pratiques nouvelles s'inspirent ici de pratiques telles que la recherche documentaire, le débat, le travail en coopération, etc. Les résultats des recherches portant sur ces dispositifs mettent en évidence à la fois leur intérêt et la pertinence de leur diversité. L'inventivité de chacun est requise ; cette voie semble relativement aisée à explorer. Cependant, elle atteint ses limites avec le poids de la forme scolaire et du mode de fonctionnement de l'École. Les horaires, les plans d'étude, les exigences de l'évaluation, etc., tout cela fait obstacle à une plus grande souplesse dans l'invention et la mise en œuvre de ces dispositifs.

En revanche, le choix des thèmes, des objets d'étude à introduire en classe soulève des

difficultés autrement plus redoutables. Quels choix effectuer ? Qui fait les choix ? Selon quels critères, quelle légitimité et surtout quel projet de formation ? Comment prendre en compte les curiosités et les mondes des élèves ? Que signifie, signifierait cette prise en compte ? Il y a un déplacement depuis les plans d'étude qui, quelles que soient les critiques qui leur sont adressées, assumaient ces choix, vers l'ouverture, à la limite sans fin, de ces mêmes choix au gré des acteurs, des contextes. Ce qui est en cause ici est, d'une part la construction d'une culture commune en relation avec l'appartenance, d'autre part la manière de penser la construction du sujet, par la médiation des cultures disciplinaires ou par la prise en compte plus systématique de ses particularités. A propos de la culture commune, je retrouve ce que j'ai appelé la « boîte à outils » pour désigner ce qui caractérise l'évolution du nombre de curriculums depuis quelques décennies : la priorité donnée à l'apprentissage de repères dans le temps et dans l'espace, à l'apprentissage de quelques notions et concepts et des méthodes propres à chaque discipline, en particulier les méthodes qui visent à l'examen critique des sources de la connaissance. Le sens porté par l'appartenance à une communauté politique ou toute appartenance est de plus en plus minoré, en quelque sorte privatisé. La culture commune se fait principalement instrumentale ; elle laisse de côté ce que certains juristes appellent le substantiel, à savoir les contenus, la vision du monde portée par telle ou telle interprétation des réalités sociales présentes et passées. Le débat doit donc être repris à nouveaux frais.

Enfin, entre disciplines scolaires et étude de thèmes directement liés aux préoccupations contemporaines, je me limite à énoncer deux autres objets de travail et de débats pour les didacticiens et toutes les personnes intéressées par les disciplines de sciences sociales :

- toute entrée, qu'elle soit directe ou disciplinaire, se fait d'un certain point de vue ; une entrée « directe » dans l'étude d'une situation sociale comporte le danger important de conforter l'idée selon laquelle toute situa-

tion est directement appréhendable, voire compréhensible, par le sujet pour peu qu'il étudie celle-ci avec méthode, et de limiter l'étude à une mise en commun du sens commun. Le détour disciplinaire est la condition nécessaire pour une construction raisonnée d'outils d'analyse des situations sociales ; encore convient-il de travailler d'une part sur la manière dont les disciplines prennent en charge ces situations, d'autre part sur ce que cela implique de transformation dans les disciplines elles-mêmes et enfin sur le réinvestissement de ces outils dans des situations non scolaires ;

- la formation scolaire ne se joue pas dans une suite d'immédiatetés plus ou moins maîtrisées mais dans la continuité d'un parcours scolaire. Il y a une temporalité spécifique à l'Ecole qui nous invite à reprendre, là aussi à nouveaux frais, la question des progressions, des relations entre les différents apprentissages de ces disciplines.

François Audigier est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il est spécialiste des didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté).

Une bibliographie portant sur différents thèmes évoqués dans cet article est disponible sur le site de la HEP Lausanne.

- 1 Chervel, A. & Compère, M.-M. (1997). « Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français. » *Histoire de l'éducation*, mai, pp. 5-38.
- 2 Je considère ici que les trois domaines – histoire, géographie, citoyenneté – forment ensemble les enseignements de sciences sociales présents à l'école obligatoire (en général de 6 à 16 ans dans nos Etats dits développés). Je n'entre pas dans le détail des modalités de leur présence ni de leurs spécificités, notamment pour la citoyenneté qui occupe une place particulière dans nos systèmes éducatifs. En effet, si l'enseignement de l'histoire n'a pas pour objet de former des historiens, pas plus que celui des mathématiques des mathématiciens, l'enseignement civique, quels que soient sa dénomination et ses contenus, a pour but de former des citoyens !
- 3 *Formation générale* dans le PER, *Domaines de formation générale* au Québec, les dénominations varient mais les contenus sont très proches.
- 4 Restons prudents. Dans nos systèmes scolaires, les enseignements d'histoire, de géographie et de citoyenneté se réclament aussi de la construction de la pensée critique, cela depuis plus d'un siècle dans les Ecoles des régimes démocratiques. Mais, d'une part, déclarer cette finalité ne signifie pas qu'elle est effectivement travaillée dans les classes : la transmission et l'assimilation de connaissances déclaratives, factuelles sont souvent présentées comme un préalable nécessaire, tellement nécessaire qu'il s'impose tout au long du cursus scolaire. D'autre part, aucune de ces trois disciplines n'est « par nature » critique. L'expérience des Etats totalitaires ou simplement autoritaires témoigne suffisamment de la mobilisation de ces disciplines dans une perspective unique et fermée, pour rester prudents.



MICRO TROTTOIR

NICOLAS CHRISTIN

MULTIPLICITÉ DE RÉPONSES ET DE PRÉOCCUPATIONS, COMME UN BREF ARRÊT SUR IMAGE, CES MICRO INTERVALLES DU TEMPS QUI PASSE DESSINENT L'IMPERMANENCE EN DE MULTIPLES VARIATIONS. DANS CE CONCERT DE RÉPONSES À LA QUESTION «DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI, QUELLE EST LA QUESTION OU LES PENSÉES QUI TE PRÉOCCUPENT LE PLUS ET LE PLUS SOUVENT?», DES ÉLÈVES DE 5^{ème}, 6^{ème} ET 8^{ème} ANNÉES SCOLAIRES ONT PRIS LA PAROLE DANS LES PREMIÈRES LIGNES. EN FIN DE PAGE, ÉTUDIANTS, APPRENTIS, ACTIFS OU RETRAITÉS ONT AJOUTÉ LEURS VOIX; LEURS DESSINS Y FONT ÉCHO.

- Avoir mon certificat et un bon boulot.
- Pourquoi la pollution ?
- Comment ça se passera dans le futur ?
- Devenir une joueuse de foot dans l'équipe suisse.
- Rien ne me préoccupe.
- Trouver un apprentissage d'employé de banque.
- Que vais-je faire dans 4 ans ? Je ne sais pas si je veux continuer mes études.
- Ma famille et mon futur métier.
- J'ai peur de l'avenir.
- Trouver du travail et me marier en Turquie.
- Comment vais-je faire pour avoir mon garage, une famille ?
- Ma peur de prendre l'avion.
- Que se passe-t-il vraiment dans le monde ?
- Pourquoi des gens ont tout, argent, nourriture, et d'autres rien ?
- Pourquoi les pauvres seraient-ils souvent plus souriants ?
- Je pense chaque soir à ce qu'il y après la mort.
- Entrer dans le team vaudois de tennis.
- Absolument rien.
- Qu'il a-t-il à quinze milliards de km de la terre ?
- Comment faire pour ne pas polluer la nature ?
- Que manger pour bien jouer au foot ?
- Comment est apparue la Terre ?
- Réussir ma VSB pour devenir pilote.
- Risquer d'être humiliée et perdre toutes mes amies.
- La fin du monde.
- La mort de ma grand-mère.
- La fin de l'année scolaire.
- La pauvreté, la mort des océans.
- Les explosions volcaniques imprévisibles.
- Qu'est-ce que l'espace ?
- Les gens qui parlent derrière mon dos et m'insultent.
- La violence qui augmente de plus en plus dans mon école.
- Je rêve de jouer avec Roger Federer.
- Mes jeux vidéos, la télévision, l'école.
- C'est privé.
- Gagner l'Euro Million.
- Ma peur de la mort, j'y pense très souvent.
- Je rêve d'épouser une star.
- Les guerres et les accidents de la route.
- La tristesse de ma mère à la mort de mon père il y a 2 ans.
- Apprendre à voler comme un oiseau naturellement.
- Ma chienne qui va avoir des petits.
- Vais-je voir des extraterrestres dans le futur ?
- Quel bonheur possible pour tous les enfants du monde, ceux qui ont faim, les orphelins, les pauvres ?
- Penser que j'ai de la chance, mais je suis triste qu'il y ait tant d'enfants malades, sans parents dans la guerre.
- J'ai perdu mon portable et j'ai peur d'être battu.
- La pollution causée par toutes les personnes qui jettent leurs déchets n'importe où.
- Les produits chimiques des usines, la destruction des forêts.
- Avoir du temps pour lire.
- Est-il trop tard pour arrêter la pollution du monde ?
- Ça baigne.
- Tout ça m'est égal.
- Me faire enlever par des terroristes.
- Ma joie d'aller en Floride pendant ces vacances.
- Tout va bien.
- La guerre et que je meure.
- Je suis juif; quand arrêtera-t-on de me traiter de sale Juif, de me taper dessus juste parce que je suis juif ?
- Je me réjouis d'aller en Angleterre, même si c'est très loin.
- Y aura-t-il du vent tout l'été ?
- La piscine d'eau salée va me piquer les yeux.
- C'est trop cool d'aller dans une ville que je ne connais pas.
- Y a-t-il une vie après la mort ?
- Deviendrais-je un grand animal ou un insecte, une plante ou un caillou ?
- Quand mon meilleur ami sortira-t-il de l'hôpital ?
- J'ai peur que l'avion tombe et que je meure avant de revoir ma famille dans mon pays.
- Dans quel monde vivra ma fille lorsqu'elle aura 25 ans ?
- L'environnement et l'évolution climatique.
- Le clivage Nord Sud, la fragmentation sociale.
- La paralysie de certains pouvoirs politiques à cause des systèmes partisans, la lutte pour conserver des privilèges.
- Les gangsters en cols blancs qui revendiquent des salaires hors normes, au lieu de placer cette énergie financière au service de solutions urgentes pour la survie de la planète.
- Les résultats du peu de respect de la nature.
- Ne pas finir clodo, prendre et avoir le temps de m'amuser malgré mon apprentissage.
- La dégradation climatique, l'immobilisme, l'individualisme grandissant.
- La fin du pétrole.
- H1N1, les pandémies mondiales.
- L'injustice, la répartition des richesses, le droit à l'éducation.
- Les nouvelles sources d'énergies renouvelables.
- Comment faire agir les gouvernements et les gens pour la sauvegarde de la planète pour nos enfants.

Nicolas Christin, membre du comité de rédaction.

COMMENT LA GÉOGRAPHIE PERMET-ELLE DE COMPRENDRE LES GRANDS ENJEUX ALIMENTAIRES ?

ALAIN PACHE

Les « émeutes de la faim »

L'année 2008 a été marquée par une crise alimentaire sans précédent. Des émeutes de la faim ont éclaté au Maroc, à Haïti, en Egypte, en Somalie, au Burkina Faso, au Cameroun, au Mozambique, et la liste des pays touchés est encore longue... Le caractère particulièrement violent de ces émeutes s'explique essentiellement par la superposition de deux crises : une crise ancienne qui renvoie à la malnutrition rurale qui perdure depuis soixante ans et concerne aujourd'hui 1 milliard et 20 millions de personnes, soit un sixième de la population mondiale¹, et une crise plus récente, apparue depuis quelques années, qui concerne les classes moyennes urbaines. En effet, pour ces classes sociales, les prix des denrées alimentaires ont véritablement explosé : au Mexique, la tortilla a augmenté de 40% entre 2005 et 2006. À l'échelle mondiale, le prix de la viande a augmenté de 10%, celui du lait de 48% et celui des céréales alimentaires de 80%, déstabilisant des couches sociales moyennes des pays émergents².

Les raisons de cette hausse massive du prix des denrées alimentaires sont multiples. Tout d'abord, l'augmentation de la production d'agrocarburants réoriente les cultures vers des produits non alimentaires (par exemple le soja ou le palmier à huile) ou détourne de l'alimentation certains produits (comme le maïs ou la canne à sucre). Cela a pour conséquence de diminuer l'offre et donc d'augmenter les prix. La mondialisation des habitudes alimentaires est une deuxième cause généralement citée : la consommation de viande de volaille est ainsi passée de 2 kilos par an et par habitant en 1960 à 10 kilos aujourd'hui³. L'augmentation de la

consommation de porc en Asie et d'agneau au Moyen-Orient suit la courbe de développement des états émergents. Or, 5 kilos de protéines végétales sont nécessaires pour produire 1 kilo de protéines animales. Les cultures alimentaires végétales sont donc détournées vers la production de viande au lieu de couvrir directement des besoins alimentaires.

La troisième cause majeure, enfin, renvoie au fonctionnement d'ensemble du système alimentaire mondial. En effet, depuis la fin des années 1970, celui-ci a abandonné les cultures vivrières locales au profit d'un système d'échanges mondialisés. Les agriculteurs des pays en développement ont ainsi développé une production destinée à l'exportation (café, thé, cacao, tabac, arachide, coton, ananas, banane...). Dès lors, les importations de céréales en Afrique ont été multipliées par cinq depuis 1965, alors que la production locale était divisée par deux et que la population ne cessait d'augmenter⁴.

Dans les pays industrialisés, des personnes influentes ont réagi afin de freiner cette mondialisation des modes de consommation et des échanges. Au Japon, Jinnosuke Uotsuka milite pour une nourriture simple et saine⁵. Aux Etats-Unis, un mouvement comme *Wasting Food* prône une autre approche de l'alimentation. En Italie est né *Slow Food*, qui compte déjà 85'000 adhérents dans le monde pour promouvoir une autre manière de s'alimenter. À l'échelle de la Suisse romande, près de 30'000 personnes ont déjà signé l'initiative *Ras la Fraîse* dans le but de réfléchir aux conséquences « éthiques, écologiques et sanitaires » de l'importation de fruits et légumes hors saison⁶.



Et nos élèves, qu'en pensent-ils ?

Il est évident que nos élèves ne peuvent rester insensibles à ces événements d'actualité, notamment par le fait qu'ils sont de plus en plus en contact avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Pour illustrer cette idée, je m'appuierai sur les propos de quelques élèves de 4^{ème} année primaire qui participent à une recherche en cours portant sur l'enseignement du thème de l'alimentation⁷.

Élodie : *Je regarde les informations le soir, parce que j'aime bien. J'adore savoir ce qui se passe dans le monde, parce que j'aime pas la guerre. J'ai tellement envie que ça s'arrête. Surtout qu'en Israël, ça fait un bon moment qu'il y a la guerre. Après il y aura encore plus de pauvres, ils vont encore moins manger, moins avoir à boire. Et ça c'est aussi important, parce que ceux qui n'ont pas à manger meurent. Et quand ils meurent il y aura de moins en moins de gens sur terre, parce que si une famille meurt et qu'ils ont des enfants, les enfants ne pourront plus faire des petits, des bébés, et après les bébés... il y aura de moins en moins de gens sur terre si on continue à faire la guerre. Et aussi vu que la famine, c'est grave. Et moi, des fois, je ne me rends pas compte de la chance qu'on a. On vit sous un toit, on a à manger, on dort bien, on a de l'argent, on peut skier... et puis on a... comme a dit Myriam (sa camarade de classe qui participe à l'entretien). On se met par exemple (chuchotement) nous trois à côté de trois Africains qui sont maigres. On voit vraiment la différence. Et ça, ça me fend le coeur, parce que j'aimerais vraiment les aider. Il faut vraiment qu'on fasse une association, par exemple au moins donner un peu d'argent pour... ou donner trois paquets de riz ou un kilo de riz, de la viande. Mais au moins quelque chose, faire quelque chose, pour arrêter la guerre, pour tout, parce que ça ...*

On le voit, cette élève s'informe, essaie de comprendre les problèmes mondiaux. Mieux, elle essaie de réfléchir à des pistes d'action. Il en va de même de sa camarade Lise :

Lise : *J'ai déjà voyagé et j'ai beaucoup vu de pauvreté et ça, ça me fend le coeur en larmes,*

donc parfois je laisse dans mon assiette comme elle a dit et je me dis, normalement j'aurais dû manger parce qu'il y en a qui n'ont qu'un gramme de riz... même pas. Sinon je trouve qu'on pourrait essayer de trouver quelque chose pour, euh, que la nourriture fasse moins de voyages, sans trop polluer non plus.

La géographie : une discipline permettant de regarder le monde avec distance

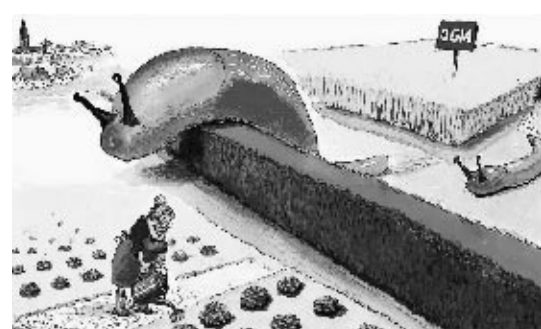
Il est évident que l'Ecole ne peut se contenter de laisser s'exprimer les élèves, car le risque de formaliser des idées de sens commun est trop grand. Ces idées, présentes d'ailleurs dans différentes sphères de la société, tendent souvent à la généralisation, tout en ne voyant qu'un aspect du problème. En fait, elles reposent principalement sur des croyances. En voici quelques exemples :

- dans les pays riches, tout le monde mange à sa faim, et dans les pays pauvres, tout le monde souffre de la faim ;
- un produit emballé est nécessairement plus cher qu'un produit vendu au détail ;
- les aliments biologiques sont meilleurs pour la santé ;
- les scientifiques sont tous d'accord pour dire que les OGM sont nuisibles pour la santé et pour l'environnement.

Parfois, ces idées de sens commun relèvent d'une pensée magique et induisent un sentiment de culpabilité⁸ :

- mangeons local et nous réglerons les problèmes de réchauffement climatique ;
- ne mangeons plus de viande, et les céréales reviendront aux pays qui en ont besoin ;
- il suffit de donner de l'argent aux pays pauvres pour qu'ils survivent.

Ces différents constats simplifient à l'extrême la réalité, ne tenant ainsi pas compte de la complexité du système alimentaire. Or, l'enseignement de la géographie vise précisément à « comprendre la complexité des rapports entre l'homme et son espace » et à « porter un jugement critique sur les événements de l'actualité, [afin de] mieux faire face à l'abondance des informations transmises par les médias »⁹. Le rôle de



© Raymond Burki

l'Ecole consiste donc à munir l'élève d'outils de pensée lui permettant de tenir le sens commun à distance, ou, pour le moins, d'être conscient du regard qu'il porte sur le monde. Il s'agit par ailleurs de permettre à l'élève de construire une « pensée autonome lui permettant d'agir avec discernement dans le monde qui l'entoure et d'en saisir les aspects environnementaux, sociaux, économiques et politiques »¹⁰. Autrement dit, il ne s'agit pas de lui dire si c'est bien de poursuivre la recherche sur les OGM ou pas, mais il s'agit de lui faire comprendre les différentes positions des acteurs impliqués et donc les enjeux liés à cette thématique. Je tente d'illustrer cette idée dans la partie suivante, en m'appuyant sur un dessin de presse et quatre concepts intégrateurs de la géographie : *localisation, échelle, espace produit et représentation*.

L'exemple des OGM

Comme chacun le sait, un programme national de recherche est mené actuellement en Suisse sur l'utilité et les risques de la dissémination des plantes génétiquement modifiées (PNR59). Ce programme est conduit par la station de recherche Agroscope Changins-Wädenswil (ACW) et implique une expérimentation en plein champ sur une parcelle appartenant à la Confédération et située à Pully (domaine de Caudoz).

Dans un premier temps, le dessin de presse ci-dessus pourrait être abordé avec les élèves, afin de faire émerger quelques questions auxquelles la séquence d'enseignement pourrait répondre (par exemple *Pourquoi réaliser cette expérimentation à Pully ? Qui mène cette recherche*

et dans quels buts ? Que risquent les habitants de Pully ? Qui s'oppose à cette recherche et avec quels arguments ?).

Une lecture de l'image distinguant les dénominations et les connotations devrait par ailleurs permettre de faire émerger les connaissances et représentations des élèves sur le sujet.

Une fois la problématique construite avec les élèves, il s'agit de traiter une ou plusieurs unités d'apprentissage. Ces unités d'apprentissage peuvent prendre différentes colorations disciplinaires, notamment lors d'un enseignement au deuxième cycle primaire (CYP2) l'avenue sciences permettrait de mettre en évidence les spécificités d'un OGM par rapport à un organisme sélectionné (concepts d'équilibre et de cycle); l'avenue histoire permettrait de montrer l'évolution des biotechnologies (concepts de *changement* et de *permanence*). Dans le cadre de cet article, nous nous contenterons d'illustrer l'avenue géographie, sur la base des deux unités d'apprentissage apparaissant dans le tableau 1 :

La première unité d'apprentissage met l'accent sur le concept de localisation, donc sur le choix du lieu. Grâce à l'étude du poster présentant les essais au public et aux informations figurants sur le site Internet de la Station de recherche, les élèves vont comprendre les facteurs ayant influencé le choix de Pully (zone périurbaine éloignée des zones céréalières, éloignement volontaire du site de Changins pour éviter tout risque de confusion, climat de Pully adéquat). Le concept d'échelle¹¹ est également travaillé, car

au moins trois échelles doivent être prises en compte pour comprendre la situation: l'échelle fédérale, l'échelle communale (Pully), et l'échelle locale (le domaine de Caudoz)¹².

Une deuxième unité d'apprentissage pourrait mettre l'accent sur les différents acteurs concernés, leurs intérêts et leurs points de vue. Les élèves auraient pour tâche de réaliser des portraits d'acteurs, choisis dans le but de montrer la diversité des positions et les conflits de valeurs. Dans le cas étudié, nous pourrions choisir un chercheur, le syndic de Pully, un militant écologiste, une association (par exemple le Centre pour l'action non-violente, qui dispose d'une page Internet bien fournie sur ce sujet). Après une présentation des élèves, un débat pourrait être organisé pour permettre à chacun d'exposer son point de vue et de l'argumenter.

Éléments de conclusion :

Parmi les différentes critiques faites à l'École, celle du manque d'ouverture au monde revient souvent. L'étude d'une situation sociale clairement identifiée permet donc de lever cette critique et de donner du sens à l'enseignement des sciences humaines, auxquelles la géographie appartient. Dès lors, le détour par les disciplines va permettre de construire avec les élèves des outils de pensée permettant de s'écarter du sens commun et d'observer la situation étudiée avec différents regards¹³. En s'appuyant sur les connaissances et compétences ainsi construites, l'élève va pouvoir se positionner en tant que futur citoyen

en donnant son avis, en l'argumentant et en explicitant les valeurs qui le sous-tendent.

Cette approche est tout à fait compatible avec une éducation en vue du développement durable, telle que souhaitée par les experts de l'OCDE et, en Suisse, par la CDIP¹⁴. Elle offre par ailleurs le grand avantage de mettre l'accent sur le développement de connaissances et de compétences et de ne pas directement tomber dans la dérivation moralisatrice et prescriptive.

Alain Pache est professeur formateur à la HEP de Lausanne et membre de l'UER Didactiques des sciences humaines. alain.pache@hepl.ch

Unités d'apprentissage	Problématiques	Concepts intégrateurs	Notions abordées	Outils	Capacités transversales
1	Pourquoi une telle recherche à Pully ?	Localisation Echelle	Confédération Moratoire PNR Commune périurbaine	Poster présentant les essais au public Site Internet de la station de recherche ACW	Rechercher de l'information Comparer Synthétiser
2	Qui sont les acteurs concernés et quels sont leurs intérêts ?	Espace produit (acteurs et intentionnalités) Représentation	Acteurs Intérêts Opinions	Extraits de textes Sites Internet des acteurs choisis	Rechercher de l'information Synthétiser Communiquer Argumenter

Tableau 1: Les deux unités d'apprentissage de l'avenue géographie

- Il s'agit des nouvelles estimations publiées en juin 2009 par la FAO (Food and Agriculture Organisation), l'organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture.
- Dagorn, R.-E. (2008). « Le retour des émeutes de la faim », in *Sciences Humaines* 195, pp. 24-27.
- Fumey, G. & Etcheverria, O. (2004). *Atlas mondial des cuisines et gastronomies. Une géographie gourmande*. Paris: Autrement.
- Mazoyer, M. & Roudart, L. (2002). *Histoire des agricultures du monde. Du Néolithique à la crise contemporaine*. Paris: Seuil.
- Uotsuka, J. (2007). *Les Japonais qui ne font pas pourrir les aliments dans leur réfrigérateur*. Tokyo: Yamato Shobo.
- Voir le site Internet: www.raslafraise.ch
- Pour plus d'informations sur cette recherche, voir: Pache, A. (à paraître). Quelques liens entre sociologie et didactique de la géographie: l'exemple du thème de l'alimentation enseigné en formation initiale des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*. Neuchâtel: CDHEP.
- Selon S. Brunel (2008), le développement durable « intronise la mondialisation d'une conception du monde directement inspirée de ce que Tocqueville qualifiait, dès 1835, de *l'esprit de religion* américain, mélange de puritanisme et de messianisme qui marque toujours la société anglo-saxonne: omniprésence du religieux, croyance en de grands mythes sur la culpabilité de l'homme face à une nature déifiée et idéalisée, valeur de la rédemption et de la pensée magique (*si je commets cet acte salubre, je sauve la planète, et moi avec*) ». (*A qui profite le développement durable ?* Larousse, p. 55.)
- Plan d'études vaudois, partie 3.
- Plan d'études vaudois, partie 3.
- Il s'agit ici de l'échelle géographique, au sens d'ordre de grandeur, et non de l'échelle cartographique.
- On laissera de côté l'échelle cantonale, même si l'étude d'une initiative parlementaire, déposée en mai 2008, pourrait contribuer à nourrir le débat, tout en s'inscrivant dans une éducation à la citoyenneté pour des élèves plus âgés.
- « Chaque discipline est un regard particulier posé sur le réel », Fierz, S. (2008). « L'EDD en classe », in *L'école en route vers l'EDD, Résonances*, DECS du canton du Valais.
- Voir par exemple le rapport d'expertise suivant: Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A. & Kaufmann-Hayoz (2007). *L'éducation au développement durable dans la scolarité obligatoire*. CDIP.

DES ÉLÈVES QUI COMPRENNENT LA CRISE ÉCONOMIQUE **UNE UTOPIE ?** YVAN PÉGUIRON

I. Quels sont les outils à disposition des élèves pour comprendre la crise économique ?

Nous vivons peut-être la pire crise financière de tous les temps (perte planétaire de 32'000 milliards de \$ d'octobre 2007 à mars 2009). En Suisse, avec un PIB en baisse de 2.4% au premier semestre 2009 (Source SECO) et bientôt plus de 200'000 chômeurs, l'économie est en proie à sa plus grave récession depuis la 2^e Guerre mondiale.

Face à ce fiasco économique, quels outils ont les jeunes pour saisir ce qui se passe ? Peut-on leur faire comprendre cette crise s'ils n'ont pas compris les crises précédentes (Crise de 1929 - Krach du 19 octobre 1987 - Éclatement de la bulle internet de mars 2000) ? Peut-on décemment leur expliquer pourquoi, lorsqu'un ménage du Minnesota ne peut plus rembourser son crédit hypothécaire, c'est la planète tout entière qui s'affole, s'ils ne savent pas ce qu'est un titre, un sous-jacent, un produit dérivé, une cédule, un prêt interbancaire ?

Les médias ont expliqué copieusement ce que sont les *subprimes* et comment ces crédits hypothécaires à risques ont déclenché l'effondrement du marché immobilier américain et le marasme bancaire qui a suivi. Nous avons bénéficié au passage de quelques explications fumeuses sur la titrisation, mais pas un mot sur les autres mécanismes économiques qui ont induit la crise actuelle, comme l'effet de levier des produits dérivés, les risques pris par les financiers avec les ventes à terme de produits qu'ils ne possèdent pas, la création exponentielle de monnaie digitale (système de réserves fractionnaires) par les banques commerciales, les effets néfastes des nouvelles normes comptables¹ (IFRS). Ce mutisme pourrait être imposé pour éviter une panique collective, mais en réalité il est pratiqué tout naturellement parce que les trois quarts de la population ne comprennent ni les explications ni les réflexions sur ces mécanismes par méconnaissance endémique des concepts éco-

nomiques élémentaires. Selon un sondage TNS Sofres de 2008, 73% des Français estiment que l'information économique est difficilement accessible et peu compréhensible. Rien d'étonnant à ce que la population comprenne si peu l'économie, les outils pour la comprendre ne lui sont pas inculqués à l'école.

Quels sont donc les outils à donner aux jeunes pour comprendre cette crise et plus généralement l'économie ?

a) D'abord le vocabulaire économique et les concepts clés qu'il y a derrière les termes spécifiques

Il faut donner aux élèves le vocabulaire permettant de lire le journal ou entendre, sinon comprendre, ce qui se dit aux infos. Un minisonnage conduit au gymnase sur un article économique du journal *Le Temps* a révélé que 8% des mots étaient inconnus ou incompris, induisant une compréhension très médiocre du texte.

Le piège des homographes économiques contribue également à la mauvaise compréhension des documents (*titre* du livre, *titre* de l'or, *titre* incorporant un droit – *débit* de la fontaine, *débit* de tabac, *débit* d'un compte, *manteau* d'hiver, *manteau* d'action; et autres marge, remise, obligation, prime, ménage, souche, talon...). Le glossaire des termes économiques et juridiques rencontrés de la 7^e à la 9^e VSB option économique compte pas moins de 350 mots.

b) La connaissance et l'interprétation des lois économiques fondamentales

L'enseignement de l'économie passe par la découverte de lois qui synthétisent des phénomènes économiques déterminés.

Tout le monde connaît la loi de l'offre et de la demande: *si le prix d'un bien augmente, sa demande baisse, si le prix baisse, sa demande augmente...* Connaître cette loi est une chose, c'en est une autre de réfléchir sur les conditions

dans lesquelles cette loi peut s'appliquer ou ne pas s'appliquer. L'action UBS a passé, entre le 9 février 2007 et le 9 mars 2009, de CHF 75.54 à CHF 8.20. Selon la loi ci-dessus, tout le monde aurait dû en acheter à ce prix, or paradoxalement cette baisse n'a pas provoqué une hausse de la demande ! Pour comprendre (et apprécier) l'économie, il faut accepter que ses lois soient des règles de sciences humaines et non des lois rigoureuses.

c) La compréhension de mécanismes économiques basiques

La création de la monnaie scripturale, la spirale inflationniste, les conséquences sur l'emploi d'une variation des salaires par exemple, reposent en partie sur deux compétences intellectuelles assez particulières et peu travaillées ailleurs: le raisonnement compromissaire et le raisonnement hypothético-inductif.

Le raisonnement compromissaire. Pour obtenir quelque chose, il faut renoncer à autre chose. Presque toutes les questions économiques impliquent des compromis qui ont un coût d'opportunité égale à la valeur marginale de la possibilité à laquelle on renonce. Cette attitude réflexive implique un véritable état d'esprit et requiert un certain entraînement.

Le raisonnement hypothético-inductif. Ce mode de pensée qui va du particulier au général est beaucoup utilisé, car il n'est pas facile de faire des expériences en économie et il faut donc se nourrir d'éléments factuels pour réfléchir. L'observation et la mesure de phénomènes économiques précèdent ainsi la construction de modèles qui seront ensuite vérifiés puis théorisés.

Le raisonnement inductif est toutefois délicat parce qu'il n'est pas toujours facile de départager la cause et l'effet et des écueils comme celui décrit ci-après peuvent apparaître.

• Observation no 1: le Japonais travaille plus que le Français (heures par année).

2 | GÉOGRAPHIE, ÉCONOMIE, HISTOIRE

DES ÉLÈVES QUI COMPRENNENT LA CRISE ÉCONOMIQUE: UNE UTOPIE ?

- Observation no 2 : il y a moins de chômeurs au Japon qu'en France (en %).
- Induction : plus on travaille, moins il y aura de chômage.

Pour départager la cause et l'effet, les économistes ont tendance à isoler et à modifier un seul facteur tout en maintenant constantes les autres variables. C'est la célèbre clause *ceteris paribus* (toutes choses égales par ailleurs) qui permet à certains de gloser sur les économistes, et aux économistes de construire leurs modèles.

d) Les choix stratégiques

Tous les agents économiques sont interdépendants et chacun doit tenir compte du comportement anticipé des autres. La fixation des prix dans un duopole ou dans un oligopole² par exemple est régie par une stratégie issue de la théorie des jeux. Le célèbre « dilemme du prisonnier³ » en est une parfaite illustration. La construction de « matrices des gains⁴ » constitue un outil précieux d'aide à la décision dans les entreprises, voire en politique.

e) La connaissance rudimentaire des systèmes économiques

Un fond de culture économique permet de reconnaître les avantages et les inconvénients de théories économiques antagonistes (économie planifiée contre l'économie de marché) et de se positionner politiquement entre le rôle que l'on souhaite donner à l'Etat et les libertés individuelles que l'on souhaite défendre. L'histoire agitée de la pensée économique nous permet de mieux comprendre le comportement des hommes dans ses relations avec la rareté des biens.

f) Des savoir-faire pratiques en économie de gestion

Pour beaucoup de futurs artisans, indépendants ou libéraux il s'avère utile d'apprendre tôt comment se forme un prix, ce que sont un compte d'exploitation et un bilan ou encore de ne pas confondre bénéfice brut et *cash flow*⁵. Utile aussi pour tout citoyen de découvrir ce qu'il y a derrière les volets recettes et dépenses

d'un budget (le sien, celui d'une communauté, celui de l'Etat) ou de connaître fonctionnement et financement des protections sociales, pour ne prendre que ces exemples.

Les outils décrits ci-dessus sont travaillés et développés dans le cadre de l'enseignement des branches économiques. Hélas, seuls les élèves ayant choisi une voie économique-commerciale ont droit à ces compétences pour s'adapter à ce monde et subséquemment comprendre ses crises !

II. L'actualité économique et son traitement à l'école: pourquoi, quoi, où et quand, comment ?

Pour traiter de l'actualité économique à l'école, faudrait-il déjà qu'il y ait de l'économie à l'école ! Le no 192 de Bilan (novembre 2005) titrait : « Les jeunes n'entendent rien à l'économie ? Normal, l'école se refuse à l'enseigner. »

Cette admonition doit nous inspirer un certain nombre de questions.

- Pourquoi une école qui se veut ouverte sur le monde ne veut-elle rien savoir de l'économie ?
- Qui a peur de l'économie ? A qui profite l'inculture économique ?
- Quelle économie faudrait-il dispenser ? Où et quand ?

L'enseignement de l'économie fait peur !

Le chroniqueur Yves de Kerdrel affirmait dans le Figaro⁶ que l'enseignement de l'économie est assuré en France par une « clique d'altermondialistes ». La « droite » de l'échiquier politique aurait-elle peur que nos élèves soient endoctrinés par des partisans d'un monde plus vert et non soumis au marché ?

Il est piquant de constater que, de l'autre côté de l'échiquier, on craint que les enseignants universitaires estampillés HEC imposent des idées trop libérales et encouragent la servitude à la maximisation du profit, la déréglementation et l'affaiblissement de l'Etat. Ainsi, toutes les couleurs politiques, pour des raisons différentes bien sûr, s'accordent afin que certaines questions vives de la société ne soient pas traitées à l'école même sous un angle critique.

Qui a intérêt à annoncer la faillite de l'AVS, à présenter comme une tragédie la dette pu-

blique, à crier que les fonctionnaires gagnent trop, à seriner que la concurrence fait baisser les prix ? Qui a intérêt à fustiger le salaire des patrons, à dénoncer la spéculation sur les matières premières, à démontrer les liens entre les délocalisations et le chômage, à pointer du doigt les dysfonctionnements du marché en rappelant que « la main invisible », chère à Adam Smith, donne parfois de sacrées gifles ?

Apporter une réponse aux interrogations ci-dessus est sans intérêt à l'école parce que les questions ne se formulent pas ainsi dans un cours d'économie. L'enseignant n'a pas à associer des valeurs morales à tel ou tel phénomène économique. Son but premier est de mieux faire comprendre le monde environnant, d'aider l'élève à prendre une distance critique et à se forger des valeurs personnelles en connaissance de cause, puis de lui donner les bons outils qui lui permettront de moduler rationnellement ses comportements.

A qui cette démarche éducative peut-elle faire peur, si ce n'est à la phalange qui souhaite former à l'école une classe de consommateurs idiots et serviles, maîtrisant tout de même les langues pour être plus mobile et techniquement à la hauteur pour pouvoir travailler efficacement ?

Espérons tout de même que celles et ceux qui ont peur de l'économie et (ou) qui ont intérêt à ce que le peuple ne comprenne rien aux rouages du système soient de moins en moins nombreux aux commandes.

Pourquoi enseigner l'économie ?

Tout le monde s'accorde pour affirmer qu'une des missions fondamentales de l'école est de donner aux futurs acteurs de la vie sociale, politique et économique du pays les moyens de comprendre le monde qui les entoure, de les initier à l'analyse des problèmes complexes de la société pour qu'ils s'y intègrent en faisant des choix éclairés et nuancés.

L'économie est l'outil incontournable pour remplir cette mission, elle doit donc impérativement faire partie de la culture commune aujourd'hui et personne ne doit en être privé.

Les sciences économiques ont produit une

masse considérable de savoirs robustes pour améliorer notre compréhension du monde et corriger les comportements défailants de certains agents. Il est souhaitable que ces savoirs soient partagés avec le maximum de gens pour le bien-être de tous. De plus, l'enseignement de cette discipline permet de développer chez les jeunes, outre des savoirs, des compétences fondamentales en termes de savoir-être et de savoir-faire.

Les réticences à considérer les sciences économiques comme discipline de base tiennent essentiellement à quelques clichés tenaces du genre.

- « On n'enseigne pas la médecine à l'école primaire... pourquoi faudrait-il y enseigner l'économie. »
- « Economie, marchés, affaires, commerce c'est du même. Le commerce est un métier et l'école obligatoire n'est pas une école des métiers. »
- « L'économie est une science molle où la scientificité des savoirs enseignés n'est pas prouvée, et où les experts vous expliqueront demain pourquoi ce qu'ils avaient prévu hier ne se produit pas aujourd'hui. »
- « Les jeunes n'ont pas la maturité suffisante pour prendre leurs distances dans les affrontements doctrinaires. »

Ces perceptions préconçues sont dues à la confusion entre économie et sciences économiques d'une part et d'autre part à l'ignorance totale de ce qu'est l'enseignement des branches économiques. Jamais l'économie n'a été aussi massivement présente, dans les médias, dans les conversations, dans le discours politique, dans le quotidien des citoyens, il est donc impératif que la discipline « sciences économiques » soit enseignée largement. Encore faut-il savoir de quelle économie on parle ?

Quelle économie faut-il enseigner ?

Oikonomia est l'étymologie grecque du mot économie et signifie « l'administration de la maison ».

Le problème de l'économie est que l'on ne sait pas toujours de quelle maison on parle. S'il s'agit de sa maison, de son entreprise, le raison-



nement est forcément égoцентриque et la vision est orientée sur la satisfaction de ses propres besoins. C'est la micro-économie⁷, son but est de trouver l'équilibre de marché entre consommateurs et producteurs. Elle comprend entre autres l'économie financière, l'économie de gestion, l'économie domestique, etc.

Si la maison est notre nation, voire notre planète (le film de Yann Arthus-Bertrand ne s'appelle pas « Home » par hasard), sa bonne administration doit passer par des raisonnements plus altruistes. Il s'agit de la macro-économie⁸ qui se compose principalement de l'économie nationale et de l'économie politique.

Micro et macro-économie se sont démultipliées en une quantité de sous-spécialisations. Lesquelles faut-il aborder à l'école ?

L'inventaire des manuels donne une ébauche de réponse en catégorisant *grosso modo* les ouvrages scolaires en quatre groupes : l'économie générale (vision globale pour de l'initiation), l'économie politique (vision macro-économique

et systémique), la micro-économie standard et la micro-économie technico-pratique avec l'économie d'entreprise.

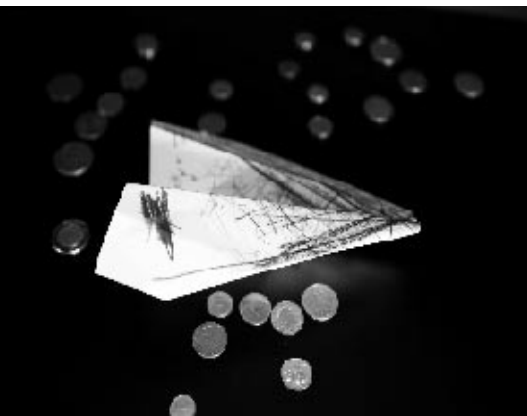
Il faut craindre dans ce cloisonnement des orientations trop exclusives. Très macro-économie en France, la discipline s'appelle d'ailleurs « sciences économiques et sociales », elle favorise le débat et la rhétorique. Au Canada, dans les sciences économiques, c'est le mot sciences qui importe, et les mathématiques prennent parfois trop d'importance, la modélisation à outrance n'ayant pas que des adeptes. En Grande-Bretagne l'approche est de plus en plus technico-pratique avec le développement des *business studies* au détriment de la macro-économie.

Afin d'échapper à cette fragmentation, la science économique doit être comparée à un arbre. Elle a ses racines dans l'histoire, un tronc nourri avec ses fondamentaux et ses outils, ses branches maîtresses qui parfois s'entrelacent puis des rameaux frémissant dans l'air du temps.

Cet arbre doit toujours être considéré dans

2 | GÉOGRAPHIE, ÉCONOMIE, HISTOIRE

DES ÉLÈVES QUI COMPRENNENT LA CRISE ÉCONOMIQUE: UNE UTOPIE?



son ensemble, car il n'y a pas de hiérarchie entre les branches. Il n'y a pas de macro-économie sans les agents micro-économiques pour la faire tourner. Pour un certain nombre de sujets d'ailleurs, la différence est surtout de l'ordre de l'échelle, le budget du ménage et le budget de l'Etat pour ne citer qu'un exemple.

A l'école, il faut donc aborder toutes les branches de l'économie, des plus pratiques aux plus théoriques, et c'est là le problème parce que la matière est immense. Si les programmes sont trop vastes et trop ambitieux aux dépens de la substance, les élèves sont déroutés et s'installent très vite dans le superficiel, lieu de tous les dangers où risquent de s'introduire idéologie et manipulation. La solution est pourtant assez simple et connue puisqu'elle a toujours été pratiquée dans les disciplines fondamentales traditionnelles. En mathématique par exemple, on n'attend pas le gymnase et l'étude des intégrales pour apprendre la division!

Le problème n'est donc pas quelle économie, mais à quel niveau, où et quand?

Où et quand?

En France, la Commission Attali⁹ propose d'enseigner l'économie dès le primaire.

Les éditions Actes Sud Junior ont publié en 2001 *L'argent et l'économie à petits pas* pour de très jeunes écoliers.

André Benchetrit, auteur de *En fait l'eau, c'est quoi?* prévoit un livre qui expliquera aux 4-5 ans à quoi sert l'argent! En cherchant à aborder

en douceur et gaiement des sujets complexes, on va dans le bon sens.

D'une façon plus réaliste, le défi relevé par le canton de Vaud, dans les années 80, avec l'introduction de la section économique pré-gymnasiale dès la 6^e, consistait à donner à des enfants de 11 à 12 ans une première approche de notions d'économie. Ce défi avait parfaitement réussi parce qu'un fil conducteur balisait le concret des réalités connues ou vécues par le jeune public concerné.

A partir de cette expérience, il serait tentant de déduire que la micro-économie par sa proximité avec les élèves et par souci de préparation à la vie active devrait constituer le cursus de l'économie à l'école obligatoire. Les grands sujets complexes et parfois polémiques de l'économie politique seraient par contre réservés aux jeunes adultes du postobligatoire.

A mon sens une approche plus généraliste et plus progressive est souhaitable. Actuellement, les heureux gymnasiens « économistes » perdent un temps fou sur des thèmes basiques d'économie, faute de notions élémentaires et d'outils, puis, le temps manquant, ils passent comme chat sur braises sur les thèmes réellement à leur niveau et formateurs pour la suite de leurs études.

Un seul exemple pour illustrer ce qui précède. La loi de l'offre et de la demande en situation de concurrence parfaite est abordable par de jeunes écoliers dès qu'ils sont capables de faire un graphique à deux axes; son analyse sur d'autres types de marchés (oligopole, monopole, monopsonne...¹⁰) peut être vue en fin de scolarité obligatoire. La suite logique, l'élasticité-prix de la demande ou de l'offre, sera vue au secondaire II. Le calcul de cette élasticité avec les dérivées pour rechercher la maximisation du profit sera travaillé dans les options spécifiques.

Bon nombre de sujets d'économie peuvent ainsi être élaborés autour du sens d'un thème et abordés en spirale de façon à accorder les difficultés à l'âge des élèves. Cette approche ne fonctionne évidemment que si la matière est étalée sur le plus d'années possible, à savoir avec un enseignement précoce de l'économie.

Au final, les élèves seront capables d'appréhender les questions économiques et sociales vives avec un vrai bagage théorique, méthodologique et réflexif.

Cette finalité ne semble toutefois pas être l'objectif majeur des derniers concepteurs de l'école romande. En effet, le PER (Plan d'études romand) élaboré par la CIIP¹¹ fin 2008 ne fait même pas allusion à l'économie. Cette discipline n'existe tout simplement pas. En retirant le droit aux jeunes citoyens de comprendre l'actualité, on préserve leur innocence tout en s'assurant que le plus grand nombre n'entendra jamais rien aux mécanismes de l'économie.

III. Réactions et craintes des élèves face à la crise

Les préoccupations des élèves face à la crise apparaissent clairement dans leurs questions.

FAQ: Les questions les plus fréquentes d'élèves de 1M et 2D (gymnase)

- Les banques n'ont-elles pas prévu le fait que les ménages ne pourraient plus rembourser?
- Pourquoi la banque centrale américaine a-t-elle relevé ses taux?
- Que signifie la « crise interbancaire »?
- La crise va-t-elle durer longtemps?
- Un prêt de la Confédération à l'UBS à 12%, est-ce un taux élevé?
- Que sont les crédits pourris?
- Comment ces paquets ont-ils pu être notés AAA?
- Pourquoi les plans de relance ne marchent pas?
- Si les médias ne parlaient pas autant de la crise, elle ne serait pas si importante, non?
- Qu'est-ce que l'économie réelle?
- Pourquoi ne faut-il pas consommer moins en temps de crise?
- Pourquoi les entreprises licencient avant de savoir si la crise va durer?
- Cette crise aurait-elle pu être évitée?
- Pourquoi les *hedge funds*¹² sont-ils autorisés?
- Que se passerait-il en Suisse si l'UBS faisait faillite?
- Est-ce la fin du capitalisme?
- Est-ce que la « nationalisation des pertes » est légale?

- Les caisses sont vides, comment les Etats peuvent-ils prêter des milliards aux banques ?
- Est-ce que le FMI sert encore à quelque chose ?

Yvan Péguiron est professeur formateur à la HEP de Lausanne et didacticien des branches économiques, du droit et de la citoyenneté.

RESSOURCES, ARGENT, ENVIRONNEMENT



- 1 Tout actif négociable doit être valorisé au bilan au cours du marché.
- 2 Monopole: sur un marché donné, un seul vendeur est face à de nombreux acheteurs. Monopsonne: sur un marché donné, beaucoup de vendeurs sont face à un seul acheteur (exemple: des équipementiers face à un constructeur automobile). Oligopole: peu de vendeurs face à de nombreux acheteurs.
- 3 Deux suspects sont arrêtés par la police mais les agents n'ont pas assez de preuve pour les inculper, alors ils les interrogent séparément en leur faisant la même offre: si l'un accuse et pas l'autre, celui qui accuse est relaxé, l'autre prend 10 ans de prison; si chacun accuse l'autre ils écotent de 5 ans de prison; si aucun des deux n'accuse l'autre, les deux auront 6 mois de prison.
- 4 Matrice de gains: tableau ou arborescence indiquant les gains pour chaque combinaison d'actions possible.
- 5 Cash flow: résultat d'exploitation d'une entreprise avant les dotations aux amortissements.
- 6 Figaro du 25 novembre 2008.
- 7 Micro-économie: branche de l'économie qui analyse le comportement des agents individuels (ménages ou entreprise).
- 8 Macro-économie: branche qui examine l'économie comme un ensemble d'interactions entre les agents (consommateurs, producteurs, banques, Etat, etc) en tentant de comprendre des agrégats comme la monnaie, l'emploi, l'épargne, les finances publiques, la mondialisation, etc.
- 9 La « Commission Attali » est une commission chargée par Nicolas Sarkozy de rédiger un rapport fournissant des recommandations et des propositions afin de relancer la croissance. Elle a rendu son rapport final en janvier 2008.
- 10 Cf. note 2 ci-dessus.
- 11 Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- 12 Hedge funds: fonds d'investissements à vocations hautement spéculatives qui jouent sur l'effet multiplicateur de produits financiers sophistiqués.

Si on a assez d'argent pour payer les factures à la fin du mois.

Mes études, l'environnement et quitter la maison, avoir mon propre studio/appartement après le gymnase, Obtenir une bourse => HES, trouver un stage avancé dans la décoration d'intérieur pour 2011.

Marina, 3^{ème} année

En premier lieu, les pensées qui me préoccupent le plus sont celles de mes études, ensuite, il y a le réchauffement climatique et la pollution.

Tout d'abord le climat et la *santé* de la terre, mais aussi ce que je deviendrai, quelle vie j'aurai. Je me demande également dans quelle société nous allons vivre; par rapport aux salaires, à la future technologie, aux rapports entre les personnes...

Aurélie V. 3^{ème} année

Actuellement, la question qui me préoccupe est celle de la pollution. Je m'inquiète de l'avenir du monde car nous sommes en train de le détruire sans en avoir réellement conscience...

Ce qui me préoccupe le plus pour les dix prochaines années c'est qu'on sera limités de plein de choses (eau, pétrole, poissons) dont on a besoin tous les jours.

Aurélie, 2^{ème} année

Une de mes plus grandes préoccupations est le fait de me demander si j'ai fait les bons choix (par exemple si j'ai bien fait de choisir l'option artistique). J'ai souvent peur aussi de ne pas réussir certaines choses. L'argent me préoccupe beaucoup aussi, car on a besoin de faire de plus en plus de dépenses.

Dans dix ans, je pense que je serai préoccupée par le fait de pouvoir payer mes factures.

Blerta, 2^{ème} année

D'après moi, la question qui nous préoccupe le plus aujourd'hui est la question de l'argent. Tout tourne autour de ce dernier, que nous le voulions ou pas. Chacun a cette soif de la réussite, cette soif de la fortune, comme ce jeune étudiant qui va passer une grande partie de sa vie dans les études, dans le but d'avoir un bon salaire ou encore cet employé qui se tue à la tâche pour une simple augmentation. Nous voulons toujours plus.

Mehtap, 3^{ème} année

L'HISTOIRE SUISSE À L'ÉCOLE LYONEL KAUFMANN HISTOIRE VIVANTE OU HISTOIRE MORTE ?

DEPUIS QUELQUES ANNÉES, ON ASSISTE EN SUISSE À UN NOUVEL ENGOUEMENT DU GRAND PUBLIC À L'ÉGARD DE LA SUISSE ET DE SON HISTOIRE. CET ENGOUEMENT S'EST NOTAMMENT CONCRÉTISÉ PAR LA PUBLICATION ENTRE 2006 ET 2007 D'OUVRAGES DE VULGARISATION. PARALLÈLEMENT, CERTAINS MILIEUX SE PLAIGNENT DE LA DISPARITION OU DU PEU DE PLACE CONSACRÉ À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE SUISSE À L'ÉCOLE ET MILITENT POUR QUE CETTE DERNIÈRE RETROUVE UNE PLUS JUSTE PLACE.

Mais de quelle histoire parle-t-on ? Cette histoire suisse attendue correspond-elle aux questionnements de la recherche historique de ces dernières décennies ou ne ferait-elle que de reprendre de vieux poncifs ? Quels sont également les éléments d'histoire suisse inscrits dans les programmes et les manuels d'histoire actuels ? En clair, l'histoire suisse actuellement vulgarisée ou attendue à l'école nous présente-t-elle une histoire vivante ou une histoire morte ?

a) Une vulgate scolaire progressivement construite jusqu'à la fin des années 1930

En 1848, la Guerre civile du Sonderbund débouche sur la victoire sans appel des forces radicales et protestantes sur les forces catholiques et conservatrices. La mainmise radicale sur l'Etat fédéral est symbolisée par un Conseil fédéral où ne siègent que des élus radicaux. Intégralement radical certes, mais en son sein cohabitent une aile plutôt centralisatrice et une aile libérale. Progressivement, les tensions s'accroissent conjointement à l'émergence du mouvement ouvrier et socialiste. L'année 1891 sera celle de la rupture définitive tant politique qu'intellectuelle, symbolisée en Suisse par deux événements concomitants : d'une part, l'invention du 1er août comme Fête nationale et, d'autre part, l'élection de Joseph Zemp, premier conseiller fédéral catholique-conservateur et premier élu non radical. Cette nouvelle alliance servira aussi de laboratoire politique, idéologique, social et économique au mouvement initié officiellement la même année par le pape Léon XIII et son encyclique *Rerum Novarum*. Léon XIII a d'ailleurs

bénéficié des travaux et des réflexions du cercle de l'Union de Fribourg et du conseiller national grison Caspar Decurtins (1855-1916) dans la rédaction de cette encyclique. Cette dernière définit les trois piliers de la doctrine sociale de l'Eglise : la propriété privée, les corporations en référence à un Moyen-Âge idéalisé et une société organique où chaque individu aurait sa place fixée et attribuée *ad vitam eternam* (absence de lutte de classes).

Face aux craintes engendrées par le socialisme tant chez les catholiques-conservateurs que chez les radicaux libéraux, cette conception d'un monde où la conflictualité de classe serait absente, inscrite dans des références à un Moyen-Âge pré-industriel constitué de corporations sert de creuset pour magnifier la Suisse rurale, les paysages de la Suisse centrale et un conservatisme social. Ainsi, alors que les historiens du 19^e siècle avaient rejeté la tradition narrative et s'étaient démarqués des récits romantiques enveloppant les débuts de la Confédération, ceux-ci occupent le devant de la scène dans les discours officiels comme dans les programmes et les manuels scolaires. L'impact du nationalisme de la fin du 19^e siècle et des peurs suscitées dans la bourgeoisie par la Grève générale de 1918, attribuée à la soi-disante influence néfaste de l'étranger, constitueront un élément supplémentaire de ce récit national mythologique qui trouvera son aboutissement dans le concept culturel de la Défense spirituelle des années 1930 et celui militaire du Réduit national.

Dans les programmes et les manuels, ce discours aboutit à une hypertrophie des pages

consacrées à la Naissance de la Confédération et à son évolution au Moyen-Âge, et à la négation de toute conflictualité dans cet espace en termes économiques, sociaux ou de rapports villes-campagnes — à ce titre le traitement de la Réforme et des guerres qui s'en suivent est révélateur puisqu'il n'est axé que sur les questions religieuses. Ce discours conduit aussi à un escamotage de ce qui devrait constituer l'événement fondateur de la Suisse moderne qu'est la Guerre du Sonderbund dont aucun élève n'est capable de citer le lieu de la bataille décisive ! Dans un œcuménisme touchant, la droite radicale intègre même l'épisode du massacre des Tuileries et le Lion de Lucerne plutôt que de mettre en avant la novatrice République helvétique.

Ainsi donc, la peur du socialisme a fait que progressivement les caractéristiques ayant conduit à la fondation de la Suisse moderne de 1848 s'effacent au profit d'un discours mythologique, a-historique et prônant une profonde méfiance à l'égard de l'étranger.

b) La lente émergence d'une histoire scientifique

A cette vision déformée, consensuelle et réductrice de cette histoire suisse s'opposent les courants de la démythologisation, de l'histoire économique et de l'histoire sociale. Ces derniers eurent bien de la peine à s'imposer en Suisse jusqu'au début des années 1970 dans le champ de la science historique. Ce n'est qu'avec la parution en 1982-1983 de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* que ces travaux et une image moins consensuelle de l'histoire de la Confédération sont diffusés dans le grand

public et provoquent le débat, voire la polémique notamment concernant le rôle de la Suisse durant la Deuxième Guerre mondiale. L'historiographie de l'ancienne Confédération est remise en cause notamment concernant sa qualité d'Etat et l'idée d'une Confédération au destin unique pratiquant dès 1291 la démocratie et la défense armée.

Dans la sphère scolaire, la publication de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* coïncidait avec le besoin de publier de nouveaux manuels scolaires dans le canton de Fribourg, puis un peu plus tard dans le canton de Vaud. En 1984, *l'Histoire suisse* des éditions Fragnière parut et intégrait déjà, jusqu'à la quasi recopie de certains passages, les acquis scientifiques de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*. Entre 1994 et 1996, les trois volumes des nouveaux manuels d'Histoire générale parurent à leur tour dans le canton de Vaud et intégrèrent également ces acquis.

Néanmoins, il faut constater en consultant tant les manuels que les programmes que l'axe principal de l'enseignement de l'histoire suisse reste très largement dominé par l'étude dite de la *Naissance de la Confédération* et de la période pré-révolutionnaire. Ainsi, à titre d'exemple, la Révolution helvétique n'est traitée qu'en forme d'annexe à la Révolution française et non point comme un moment charnière et central dans la constitution de la Suisse moderne de 1848. La longue chaîne reliant le Pacte de 1291 à la Suisse de 1848 est ainsi plus ou moins directement maintenue malgré un traitement critique tant du Pacte que des mythes fondateurs.

c) Le regain d'intérêt pour l'histoire suisse et le retour de la vulgate

Les années 1990 furent certes marquées par bien des questions existentielles autour de l'identité nationale suisse dont le point culminant fut certainement la déclaration de l'artiste Ben inscrite sur la pavillon helvétique lors de l'exposition universelle de Séville en 1992 « *la Suisse n'existe pas* » et des interrogations légitimes sur le rôle de la Suisse dans la Deuxième Guerre mondiale ayant débouché sur les travaux exemplaires de

la Commission Bergier. Mais la tendance s'est ensuite progressivement inversée jusqu'aux tentations du déni d'inventaire, du repli sur soi et d'un retour au Heililand. Un nouveau hiatus ne manque ainsi pas de s'établir entre la recherche historique et les croyances populaires. Il est vrai qu'on n'efface pas si facilement plus de cent trente ans de bourrage de crâne.

A l'exception notable de l'ouvrage de Joëlle Kuntz (*L'Histoire suisse en un clin d'oeil*, 2006) qui offre une nouvelle relecture grand public de cette histoire en insistant sur l'histoire des villes suisses plutôt que sur un rousseauisme alpin aux bras nouveaux, la production vulgarisée de l'histoire de la Confédération tend plus à proposer un lifting au vieux récit national du 19^e siècle centré sur l'événementiel et le politique qu'à offrir de nouvelles clés de lecture adaptées à un environnement politique, économique et social tant national qu'international en profonde transformation plus particulièrement depuis la chute du Mur de Berlin en 1989.

d) Perspectives pour une histoire suisse vivante à l'école

En préambule, il nous faut préciser qu'adosser son enseignement de l'histoire à l'état actuel de la recherche historique ne suffit pas à rendre l'histoire suisse vivante s'il s'agit pour l'enseignant ou l'enseignant de remplacer un récit par un autre. Procéder de la sorte n'est rien d'autre que remplacer une vulgate par une autre et ne développera guère de capacité réflexive chez nos élèves.

Par ailleurs, nous avons souligné le poids excessif d'un enseignement de l'histoire suisse centré sur 1291 et les Temps anciens et le peu de place accordé à la Suisse moderne née en 1848. Il est ainsi essentiel d'opérer un rééquilibrage en faveur d'une histoire suisse contemporaine n'évacuant pas les questions sensibles telles que notre rapport avec l'extérieur, le développement économique et social des 19^e et 20^e siècles ou l'attitude de la Suisse entre 1939 et 1945.

S'il nous fallait choisir un fil rouge permettant de sortir des récits univoques et lénifiants, nous pourrions reprendre à notre compte les propos



de l'allocution présidentielle du Nouvel-An 2008 faite par Pascal Couchepin qui rappelait que « *la Suisse moderne a une histoire déjà longue. Or cette histoire n'est pas une suite d'années paisibles au cours de laquelle se bâtissait sans à-coup la prospérité, la démocratie et la cohabitation positive de communautés divisées par la langue, la religion ou la situation sociale. Notre pays a connu des confrontations d'idées, des affrontements politiques, des changements profonds de la société* ».

Dans la continuité et le prolongement de ce qui précède, nous mettrons nos élèves dans des situations et des questionnements complexes et, pour terminer, nous en soumettons quelques-uns à la sagacité du lecteur.

- La Suisse pays d'immigration ou d'émigration ?
- Nous sommes en 1989 et il s'agit de commémorer le 50^e anniversaire de la Mob. Qu'est-ce qui symbolisera le mieux la vie des Suisses de cette époque : une place de village ou le centre d'une ville ? Comparer ensuite avec le choix fait par les autorités¹.
- Comment expliquer qu'un pays qui se vante d'être la « plus vieille démocratie du monde » ait attendu 1971 – soit 63 ans après la Géorgie, 51 ans après l'Albanie, 30 ans après le Sri Lanka, 19 ans après l'Inde par exemple – pour accorder le *droit de votes aux femmes* ?
- *Développement économique* : la Suisse a-t-elle été, sur le continent européen, le Japon du 19^e siècle ?

2 | GÉOGRAPHIE, ÉCONOMIE, HISTOIRE

L'HISTOIRE SUISSE À L'ÉCOLE: HISTOIRE VIVANTE OU HISTOIRE MORTE?

- *Intégration européenne*: comment expliquer que la Suisse est à la fois au cœur de l'Europe et à ses marges?
- *Napoléon*: envahisseur, réformateur ou pacificateur de la Suisse?
- *La Suisse est-elle une nation*? Dans son ouvrage *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècles* (Paris, Seuil, 1999), Anne-Marie Thiesse liste 6 éléments de base de la formation d'une identité nationale: des ancêtres fondateurs; une histoire; des héros; une langue; des monuments; des paysages; un folklore. Sur la base de ces six éléments, la Suisse peut-elle être considérée comme une nation?
- Qu'est-ce qui symbolise le mieux *la prospérité de la Suisse*: les Alpes ou ses industries d'exportation (horlogerie, industrie des machines, banques...)?
- Après avoir entendu les appels des 17 et 18 juin 1940 du Maréchal Pétain et du Général de Gaulle et après avoir entendu l'allocution radiophonique du président de la Confédération Marcel Pilet-Golaz du 25 juin 1940, vous êtes d'avis que la Suisse va: a) résister, b) s'adapter à l'Allemagne nazie?
- Nous sommes en 1994, la Confédération suisse propose de commémorer en 1998 les 200 ans de la République helvétique de 1798 et/ou les 150 ans de la naissance de l'Etat fédéral de 1848. Vous êtes un conseiller national, quelle sera votre décision et selon quels critères si vous êtes un conseiller national vaudois, un

conseiller national tessinois, un conseiller national fribourgeois, un conseiller national uranais?

Ainsi donc, à suivre la volonté de certains consistant à réintroduire à l'école l'étude des vieux poncifs de l'histoire suisse nationaliste des 19^e et 20^e siècles, plus que jamais le syndrome de l'enfermement nous guette et ne peut que renforcer l'incompréhension de notre pays et de ses habitants face à l'évolution du monde. La seule attitude responsable et porteuse d'avenir consiste à aborder lucidement les épisodes de notre passé récent sans hésiter à travailler avec nos élèves les questions qui pourraient nous fasciner. De notre diversité est née notre richesse.

Lyonel Kaufmann est professeur formateur à la HEP de Lausanne, historien et blogueur.

Bibliographie

Allocution de Nouvel An du Président de la Confédération Pascal Couchepin (2008). Disponible en version texte et sonore (mp3) à l'adresse www.admin.ch/br/dokumentation/media/nj/00171/index.html?lang=fr Dernière consultation le 7 juillet 2009

Andrey, G. (2007). *L'histoire de la Suisse pour les nuls*. Paris: Editions First.

Dictionnaire historique de la Suisse (www.hls-dhs-dss.ch). Articles « Confédération », « Fête nationale », « Histoire », « Mythes fondateurs ».

Kuntz, J. (2006). *L'Histoire suisse en un clin d'oeil*. Carouge-Genève: Editions Zoé.

Nappey, G. (2007). *Histoire suisse*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP.

Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses (1982). Lausanne: Payot (3 volumes).

1 La commémoration de la Mob a pris le visage d'une place de village itinérante alors même que plus de 50% de la population vivait en milieu urbain entre 1939 et 1945.

La nouvelle exposition permanente du Musée national à Zurich

Le 1^{er} août dernier, le Musée national suisse à Zurich inaugurerait sa nouvelle exposition permanente consacrée à l'histoire suisse. Quatrième version depuis 1898, elle se distingue de ses aînées en rompant notamment avec un découpage chronologique strict pour organiser son parcours autour de quatre thématiques qui disposent chacune d'une scénographie particulière:

- migrations et occupation territoriale (*Personne n'a toujours été là*),
- histoire religieuse et intellectuelle (*Foi, application et ordre*),
- histoire politique (*La concordance passe par le conflit*),
- développement économique du pays (*La Suisse devient riche à l'étranger*).

En procédant de la sorte, le Musée national suisse tente timidement de sortir de l'image des Suisses aux bras noueux et de faire une place à la recherche historique actuelle qu'elle soit économique, sociale ou culturelle. L'exposition n'échappe pourtant pas au piège d'une vision téléologique de l'histoire suisse.

Toutefois, une visite de l'exposition avec des élèves peut se révéler constructive en travaillant et en approfondissant des questionnements tels que *la Suisse, terre d'immigration ou d'émigration? Ou la Suisse est-elle une nation? Ou encore qu'est-ce qui symbolise le mieux la prospérité de la Suisse?* En recherchant dans l'exposition des objets divers évoquant ces questions et en justifiant leur position, les élèves rassembleront des éléments qui pourront donner lieu à des débats en classe. Cette exposition va rester plusieurs années en place, il peut être intéressant de préparer une visite qui décode les significations des objets présentés afin de les mettre en lien avec les intentions pédagogiques de l'enseignement de l'histoire suisse.



LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

UN MOYEN POUR RÉPONDRE AUX GRANDES QUESTIONS DES TOUT-PETITS ?

CHRISTINE FAWER CAPUTO

On sous-estime souvent la capacité des enfants, et surtout des petits enfants, à se poser les questions fondamentales de l'existence humaine. Il est pourtant essentiel de laisser les enfants, dès qu'ils savent parler, développer la réflexion autour de sujets qui les préoccupent, ou sur des questions de société. Ils abordent facilement et régulièrement des questions comme la mort (la leur et celle de leurs proches), la souffrance, la question de savoir où ils étaient avant de naître (qui ne concerne pas seulement l'étape de la grossesse mais aussi l'époque, *avant* qu'ils n'existent), ou encore des questions en lien avec le fonctionnement des relations humaines et de l'existence en général.

L'âge des « pourquoi ? » commence normalement vers 3 ans et s'accroît vers 4-5 ans. C'est le début de la vie sociale, l'époque où l'enfant se tourne vers les autres et part à la découverte du monde qui l'entoure. Ces « pourquoi ? » ne signifient pas seulement une curiosité justifiée sur son environnement proche, mais également un besoin de sens qui le porte souvent à aller toujours au-delà des explications qu'on lui donne. Les parents et les enseignants sont souvent désarmés devant certaines de ces questions et les termes « crus » parfois utilisés par les enfants... Un chien ou un chat font-ils partie de la famille ? Est-ce que les arbres pensent ? Est-ce qu'on peut être triste sans raison ? Pourquoi y a-t-il des portes à l'intérieur des maisons ? Qu'est-ce que ça veut dire être bête ? Si la réponse doit, bien sûr, être adaptée en fonction de l'âge de l'enfant et doit être formulée de la manière la plus claire possible, il faut aussi reconnaître qu'il n'y a pas

toujours de réponse, et que certaines questions existentielles restent tout aussi mystérieuses pour les adultes. Mais un adulte qui cherche avec lui, qui partage ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, aura un effet plus bénéfique pour l'enfant que des réponses dont il sent qu'elles ne sont pas sûres. Au fur et à mesure de son développement, l'enfant prendra conscience qu'on ne peut pas répondre à toutes les questions, et que certaines questions importantes, profondes, ne doivent pas avoir de réponse. On peut les problématiser, analyser leur contenu, et les apprécier pour ce qu'elles apportent à nos réflexions ; la question doit alors se satisfaire à elle-même. Il est possible que cela génère une certaine anxiété dans l'esprit de l'enfant, mais aussi dans celui de l'adulte, qui a besoin de repères et de valeurs dans lesquels ancrer son existence et sa vie spirituelle. Mais l'angoisse naturelle que peut susciter ce genre de questions est nettement mieux maîtrisée si l'enfant



3 | PHILOSOPHIES

LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : UN MOYEN POUR RÉPONDRE AUX GRANDES QUESTIONS DES TOUT-PETITS ?



**OÙ ÉTIIONS-NOUS AVANT D'EXISTER ?
PEUT-ÊTRE QU'AVANT D'ÊTRE
UNE GRAINE, ON ÉTAIT AUTRE CHOSE,
COMME UNE FLEUR ?
QUELQU'UN L'A CUEILLIE
ET ELLE EST MORTE.
ET APRÈS, ON A ÉTÉ UN BÉBÉ.**

Enfant de 7 ans

**C'EST QUOI LA MORT ?
SI TU MEURS, APRÈS TU VAS TE
RAPPELER DE PLUS RIEN DE TA VIE
D'AVANT, MAIS PEUT-ÊTRE QUE
TU VAS TE TRANSFORMER EN ARBRE.**

Enfant de 7 ans

**UN ENFANT AU TEINT TRÈS CLAIR
DEMANDE À UNE COPINE QUI EST
MÉTISSE, EN LUI CARESSANT LA
PEAU DU BRAS :
T'AS CHOISI TA COULEUR ?**

Enfant de 5 ans

évolue dans un environnement sécurisant où il sent qu'il n'y a pas de questions taboues et qu'il est plus constructif de les évoquer.

Historique et démarche

L'idée que la philosophie puisse être pratiquée précocement, dès l'enfance, est loin d'être récente. Mais c'est vers la fin des années soixante qu'un philosophe américain et professeur à l'Université de Columbia, Matthew Lipman, confronté aux difficultés de l'enseignement de la logique à ses étudiants, eut l'idée d'écrire un petit roman, *La découverte de Harry*, racontant l'histoire d'un groupe d'enfants partis à la découverte des principes de l'art de bien penser. Cette histoire, destinée aux enfants de 10 à 12 ans, montre des personnages (enfants et adultes) en train de créer une communauté d'apprentissage dans laquelle chacun prend une part active à la recherche, à la discussion et à la découverte des façons les plus efficaces de penser. L'idée centrale étant de créer des conditions permettant aux enfants de penser par et pour eux-mêmes avec rigueur, cohérence et originalité. Pour Lipman, les enfants sont naturellement « philosophes », car les questions leur viennent facilement à l'esprit, et l'étonnement, l'émerveillement, voire la stupéfaction qu'ils portent sur le monde et sur eux-mêmes sont caractéristiques de la philosophie. Même s'ils ne sont pas toujours conscients du contenu des questions qu'ils posent, et même si les « pourquoi ? » sont parfois formulés de manière « mécanique » sans toujours tenir compte des réponses données, il est quand même primordial d'encourager et de développer leur réflexion sur la nature humaine.

La pratique de la philosophie instaure une forme de questionnement illimité qui permet à l'enfant, et, plus tard à l'adulte, de *penser l'impensable*. Pour faciliter ce questionnement, Lipman, et sa collaboratrice Ann Margaret Sharp, ont écrit sept petits contes philosophiques, représentant chacun une catégorie d'âge. Dans ces romans, écrits pour susciter l'étonnement, des enfants du même âge que les lecteurs (ce qui facilite l'identification aux héros) réfléchissent et discutent sur des questions importantes au

niveau anthropologique ou sur des questions existentielles. A leur tour, les élèves réfléchissent sur les questions induites par l'histoire lue ensemble: ils s'écoutent, s'empruntent les idées les uns aux autres, justifient leur position, cherchent des exemples et des contre-exemples, se posent des questions, comparent, définissent les termes qu'ils emploient, s'entraident pour tirer des conclusions, essaient de comprendre leurs camarades... Quant au maître, il dispose de guides d'accompagnement lui permettant d'appuyer ses interventions par des exercices appropriés, en lien avec le débat d'idées soulevé par les épisodes de l'histoire, et destinés à apporter des notions philosophiques adaptées ou à développer certaines habiletés intellectuelles. Sasseville, dans ses divers ouvrages, relève que l'enseignant a un rôle très important à jouer dans l'éveil des questions d'enfant et de leur curiosité, et souligne que ce rôle est très différent de celui qu'on lui accorde traditionnellement: il doit, non pas faire passer, *transmettre* un savoir qu'il possède, mais créer les conditions nécessaires à la construction du savoir par le questionnement et la mise en place d'une *communauté de recherche*. Il perd donc un peu de son rôle d'*autorité informative*, mais il garde son rôle d'*autorité instructive*: il devient un *facilitateur de démarche*, en étant à la fois le garant du cadre (qu'il s'efforce de rendre démocratique), de la bonne communication (en gérant et régulant la parole), le modérateur et le facilitateur de la discussion philosophique.

Quels enjeux et pour quelles valeurs ?

Quand on parle de philosophie pour les enfants, on constate très rapidement qu'il y a différentes appellations, différents courants de pensées et différentes pratiques. A part Lipman, de nombreux chercheurs, spécialisés dans ce domaine (Lévine, Chambard, Lalanne, Delsol, Tozzi, Brennifer), ont montré l'importance d'initier tôt les enfants à la pratique de la philosophie. Toutefois, quel que soit le type d'atelier philosophique qu'il choisira pour ses élèves, l'enseignant poursuivra trois objectifs importants.

- Faire participer les enfants aux débats sur les questions essentielles à la vie et à la civilisa-

tion, en devenant *producteurs* de pensée, et en les reliant ainsi aux générations qui les ont précédés. Le développement d'une pensée critique est fondamental dans une démocratie qui repose sur le droit à l'expression de ses idées personnelles, et la confrontation des opinions dans un espace public de discussion. Apprendre à penser par soi-même garantit une liberté de pensée et de jugement, ce qui est très formateur pour l'élève ainsi que pour le futur citoyen.

- Laisser les élèves réfléchir aux questions importantes pour l'humanité, car les enfants, mêmes petits, formulent spontanément des idées qui peuvent démontrer un raisonnement important. Ils font aussi, à cette occasion l'expérience qu'ils sont des êtres pensants, ce qui les aide à grandir, mais également l'expérience d'oser parler, de risquer leurs idées, d'être écouté. Une attitude qui renforce l'estime de soi.
- Apprendre aux élèves à extérioriser comme à intérioriser la pensée, à explorer les rapports entre la pensée et le langage et à prendre conscience que ce qui se passe dans le « silence » est aussi essentiel que ce qui se formule. La prise de parole régulière développe leurs capacités langagières à l'oral, par les interactions sociales et verbales. Dans une discussion à visée philosophique, le langage devient surtout un outil pour la pensée, et en travaillant sur la construction de sa pensée, l'élève travaille nécessairement sur le besoin de précision dans la langue.

Pour terminer, il n'est pas inutile de rappeler que, pour l'enfant, il n'y a pas de questions futiles ou saugrenues. En permettant aux élèves de les aborder, on leur permet aussi de se situer comme des *interlocuteurs* équivalents à tous ceux qui réfléchissent sur les grands problèmes de l'existence. Même si les interventions des enfants sont souvent en résonance avec leur vécu, l'échange avec les autres participants leur permet de se confronter à différents points de vue et de se nourrir des expériences des autres, en les confrontant à leur propre vision des pro-

blèmes exposés. De plus, dans ces discussions autour de questions existentielles, l'absence de l'écrit libère l'activité des élèves en difficulté. Ces ateliers philosophiques sont donc l'occasion, pour les élèves d'une classe, de faire émerger une pensée collective, et construire une culture commune. D'ailleurs, la pratique de la philosophie avec les enfants connaît aujourd'hui un intérêt mondial toujours plus grand pour sa contribution à la formation de la personne en tant qu'individu autonome, libre et responsable, et elle est soutenue par l'UNESCO comme méthode privilégiée d'éducation citoyenne et pour la prévention de la violence.

Christine Fawer Caputo est professeure formatrice à la HEP de Lausanne. Elle est spécialiste de la didactique de l'histoire et sciences des religions et fait partie de l'UER Didactiques des sciences humaines.

Quelques références bibliographiques

- Bomel-Rainelli, B., Calistri, C., Martel, C., Rispaïl M. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*. Nice : CRDP.
- Daniel, M-F. (1996). *La philosophie et les enfants*. Bruxelles : de Boeck.
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Toulouse : Milan.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : de Boeck.
- Pettier, J-C. (2004). *Apprendre à philosopher*. Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (coord.) (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion*. Bruxelles : de Boeck.
- Sasseville, M. (2005). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.
- Sasseville, M. (2007). *Penser ensemble à l'école*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.

VALEURS MORALES ET FRAGILITÉ DE LA VIE



Pour ma part, la question qui me préoccupe le plus et le plus souvent est de savoir où sont passés les valeurs et principes moraux de l'homme. Car aujourd'hui, moi y compris, les hommes et les femmes de ce monde n'hésitent pas à employer des moyens dépourvus de toutes morales pour parvenir à leurs desseins, que ce soit le mensonge, la trahison de ses proches ou d'autres moyens. La réussite de ma vie scolaire et celle de mes proches est ce qui me préoccupe le plus dans les dix prochaines années.

Kenny, 2^{ème} année

Mes pensées tournent autour de la mort, elle me fait peur et j'y pense souvent. Mais la question que je me pose le plus souvent est: que sera le monde dans quelques années? Dans quelles conditions vivrons-nous?

Ce qui me préoccupe pour ces dix prochaines années sont le changement climatique et mon avenir.

Lucie, 2^{ème} année

Il m'arrive de penser à mon futur proche. Le fait de penser à comment je vais changer, évoluer, m'intrigue. Une de mes autres préoccupations est de savoir ce que les gens pensent de vous.

Ma préoccupation pour les dix prochaines années est tout simplement de savoir si je serai encore de ce monde. On ne sait jamais ce qui peut arriver.

Thomas, 3^{ème} année

QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES ET DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE

CHARLES-ETIENNE VULLIOUD



« LE PROGRÈS TECHNIQUE DOIT CONTRIBUER À AMÉLIORER L'EXISTENCE DE L'HOMME ET NON EN FAIRE SON ESCLAVE, MAIS CECI NÉCESSITE UN AUTRE PROGRÈS, CELUI DE LA CONSCIENCE. »

Pierre Rahbi

« LES SCIENCES N'ENTRERONT À NOUVEAU EN CULTURE QUE SI ELLES S'OUVRENT À LA DÉMOCRATIE. »

Jean-Marc Lévy-Leblond

« IL DEVIENT URGENT QUE LES CITOYENS APPRENNENT À CEUX QUI PRÉTENDENT LES DIRIGER DROIT DANS LE MUR L'USAGE DU GUIDON, POUR S'ORIENTER, ET DES FREINS, POUR S'ARRÊTER ! »

Jacques Testart

Dans notre société de consommation, de nombreuses nuisances et dégradations de notre environnement sont les conséquences directes ou indirectes de notre développement technologique, comme le réchauffement climatique, la perte de biodiversité, les dégradations des sols et de la qualité de l'eau...

Que faire ? Y avons-nous déjà songé ? Allons-nous continuer à accepter ces offres du progrès avec leurs avantages et inconvénients et foncer droit dans le mur, comme l'affirme J. Testart, ou allons-nous commencer à réfléchir et trouver des solutions pour diminuer leurs impacts sur notre planète et ses habitants ?

A propos de téléphone portable par exemple, vous êtes-vous déjà posé ces questions : pourquoi ai-je un portable ? M'est-il vraiment indispensable ? Dans quels buts je l'emploie ? Est-il nécessaire d'acquérir le nouveau modèle avec GPS et ordinateur miniature intégrés ? Que faire de l'an-

cien ? Que va-t-il lui arriver si je le jette ou si je le ramène au magasin ? En tant que propriétaire ou non de portable, en tant que citoyen, en tant qu'habitant de la planète et en tant qu'enseignant, trouvez-vous ces questions importantes ?

Voilà le genre de questions posées par deux stagiaires à deux classes de gymnasiens dans le cadre d'un mémoire professionnel intitulé « Le dialogue philosophique dans l'enseignement des sciences ». Tout en sachant que ces deux étudiantes réalisaient une première avec leurs classes, les conclusions de ce travail sont néanmoins intéressantes. Elles constatent que, si la visée philosophique de la discussion a eu du mal à se mettre en place, les élèves ont réfléchi, par l'intermédiaire du portable, à leur rapport au monde et à autrui et sur leur condition humaine, dimensions propres à la discussion à visée philosophique. Pour ce faire, ils ont eu recours aux principales capacités philosophiques qui sont *problématiser*,

conceptualiser et surtout *argumenter*. Pour moi, en tant qu'enseignant préoccupé par toutes ces questions socialement vives telles que OGM, réfugiés climatiques, différence de plus en plus importante entre riches et pauvres, ou alimentation à l'échelle du globe, la conclusion la plus intéressante est le fait qu'une des classes ait décidé, après ce moment de réflexion, de mettre sur pied un système de récupération plus écologique et éthique que ce qui se fait habituellement. N'est-ce pas là la preuve de la prise de conscience et de l'implication personnelle des étudiants pour le problème du recyclage de ce genre d'appareils. De manière plus générale, pourrions-nous voir dans cette démarche de réflexion une lueur d'espoir à la résolution des problèmes de société ?

Je constate, avec certains collègues, qu'un enseignement des sciences expérimentales et environnementales basé essentiellement sur des connaissances n'a pas vraiment porté ses

fruits quant aux changements d'attitudes et de comportements espérés. Même si actuellement l'enseignement des disciplines de l'approche du monde essaie, par des activités de terrain et des actions concrètes, de devenir plus attractif et porteur de sens, les résultats n'en sont pas pour autant meilleurs.

Les éducateurs à l'environnement ont constaté que, en plus d'une démarche de découverte rationnelle, l'enseignement et l'éducation devaient également créer des liens affectifs avec les problèmes, les lieux, les personnes, pour devenir porteurs de sens auprès des apprenants et ainsi les impliquer personnellement. Ce ne sont pas les seules manières pour y parvenir, car des outils comme la discussion à visée philosophique, la communauté de recherche philosophique et les débats peuvent nous y aider. L'exemple décrit ci-dessus est là pour en témoigner. Sans vouloir polémiquer, je pense que le dialogue, véritable recherche commune de sens et de vérité, apporte plus aux élèves et peut-être aussi à la recherche de solutions aux problèmes de société que le débat où chaque partie essaie de convaincre l'autre. En plus des aspects de l'éthique du dialogue, qui permet aux élèves d'exercer les bases de la démocratie et de la citoyenneté, cette forme de discussion développe une véritable coopération entre participants, ce qui me paraît indispensable dans notre société dominée par l'esprit de compétition. A l'heure actuelle où l'enseignement tente de réactualiser la notion de valeurs, il me semble que le dialogue philosophique permet aux élèves, et peut-être aussi aux enseignants, d'en découvrir un certain nombre (respect, solidarité, coopération, tolérance, cohérence...), de mieux les comprendre et surtout de les partager et les pratiquer. Comme nous le constatons, le dialogue philosophique travaille un grand nombre de compétences et de capacités transversales (voir également l'article de Christine Fawer-Caputo) qui permettent aux élèves de développer leur esprit critique.

Ces moments d'échange entre pairs sur des sujets d'actualité permettent également de les aborder de manière holistique, systémique et interdisciplinaire, ce qui offrira certainement

aux enfants et adolescents d'y trouver un aspect intéressant par opposition à un enseignement traditionnel, cloisonné et souvent vide de sens car non réactualisé. Cette approche sera aussi l'occasion pour les apprenants de se confronter à la complexité et à l'incertitude. Remarquons que même si elle n'atteint pas entièrement ses buts par rapport aux maux de notre société, cette démarche pédagogique devrait être largement encouragée et développée au sein de notre école. Elle permet à ses adeptes d'apprivoiser et d'utiliser des outils capables d'en faire émerger de véritables citoyens responsables du 21^{ème} siècle. Notons aussi qu'elle poursuit les finalités de l'école vaudoise directement liées au contexte de notre sujet, comme la responsabilité par rapport à l'environnement et à la santé, le développement de l'esprit critique, la découverte de la complexité, ce qui est rarement le cas d'un enseignement basé essentiellement sur les pages techniques du plan d'étude.

Pour conclure, je crois qu'il faut se laisser tenter par cette pratique qui contribuera à rendre les cours des branches de l'approche du monde plus vivants et interactifs et à impliquer, je l'espère, encore plus nos élèves dans la recherche de solutions à nos problèmes de société. Je dirai encore à ceux qui n'y croient pas du tout: *qui croyait, il y a quelques années, cet outil capable de prévenir la violence des jeunes ? A vrai dire pas grand monde !* Aujourd'hui force est de constater que le vivre-ensemble progresse partout où la réflexion est pratiquée, et ce vivre-ensemble n'est-il pas finalement une des clés pour mieux gérer le monde actuel ?

Tout en étant bien conscient des difficultés à appliquer cette approche aux préoccupations des sciences et des questions environnementales, je réponds par oui à la question posée en titre du dernier ouvrage de J. Lévine « L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? ».

Charles-Etienne Vullioud est professeur formateur et membre de l'UER Didactiques de mathématiques et sciences de la nature. Il est spécialiste de la didactique des sciences et de la connaissance de l'environnement.



Bibliographie:

- Testart, J. (2006). *Le vélo, le mur et le citoyen*. Paris: Belin.
- Rahbi, P. (2007). *Terre-Mère, homicide volontaire*. Saint Hippolyte du Fort: Le Navire en pleine ville.
- Lévy-Leblond, J.-M. (2009). In *La Revue Durable* no 34, Fribourg.
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion*. Bruxelles: de Boeck.
- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants*. Bruxelles: de Boeck.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Paris: ESF.
- Memmi, C. et Tabin, G. (2009). *Le dialogue philosophique dans l'enseignement des sciences*. Lausanne: mémoire professionnel HEP.
- Fawer-Caputo, C. (2009). *La philosophie pour enfants: un moyen pour répondre aux grandes questions des tout-petits ?* In *Prismes*, revue de la HEP no 11, Lausanne.

NOUS PUBLIONS SUR UN SUJET SENSIBLE UN TEXTE À DEUX VOIX (ET MÊME TROIS PUISQU'UNE GYMNASIENNE LE COMPLÈTE). LES PARTIES EN « JE » RENVOIENT AUX EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT GYMNASIAL DE NICOLE DURISCH GAUTHIER.

ENSEIGNER LE CRÉATIONNISME À L'ÉCOLE... ET POURQUOI PAS ?

NICOLE DURISCH GAUTHIER ET GUILLAUME RODUIT



Vous êtes indigné par ce titre ? Ou, au contraire, vous adhérez à cette idée ? Vous ignorez ce que recouvre exactement la notion de « créationnisme » mais vous en avez déjà entendu parler dans les médias ? Vous croyez que Dieu a créé le monde sans pour autant nier la théorie de l'évolution ? Vous êtes un ardent défenseur des valeurs laïques et estimez que le créationnisme n'a pas sa place à l'école ? Tous les ingrédients sont présents pour considérer le créationnisme à l'école comme une question *sociale vive* : réactions émotionnelles, confrontation des intérêts et des valeurs entre les partisans et les opposants, débats dans les médias, thématique politique sensible...

Certes, dans les pays européens, la question du créationnisme est moins virulente qu'aux Etats-Unis : un sondage CBS rendu public en 2005 révèle que 51% des Américains interrogés pensent que Dieu a créé les humains dans leur forme présente. Il n'empêche. En Suisse, quatre organisations évangéliques de type littéraliste

sont actives dans la diffusion des thèses créationnistes. Ces organisations, nées à partir des années 1980, éditent des brochures, des articles et du matériel scolaire. Elles organisent aussi des conférences, dirigent des écoles ou sont actives au niveau politique. L'une d'elles, *ProGenesis*, a récemment annoncé vouloir lancer une initiative populaire demandant que les théories créationnistes et évolutionnistes soient enseignées sur un même pied dans les écoles publiques.

L'affrontement entre évolutionnistes et créationnistes ne date pas d'hier et a donné lieu à des procès dont le plus retentissant est le premier « procès du singe » : en 1925, l'Etat du Tennessee interdit aux enseignants de l'école publique d'enseigner toute théorie qui nie l'histoire de la création divine de l'homme comme enseignée dans la Bible. Un jeune professeur de 24 ans, John T. Scopes, accepte alors d'enfreindre la loi et mentionne l'évolution darwinienne. L'affaire est portée devant la Cour suprême. L'enseignant perd et est condamné à une amende de 100 dollars. La loi sera finalement abrogée en... 1967 par l'Etat du Tennessee lui-même.

D'autres procès ont eu lieu depuis. Récemment, en 2005, les tribunaux américains ont repoussé les tentatives de créationnistes en Pennsylvanie qui voulaient faire enseigner le dessein intelligent (*Intelligent Design*) dans les écoles comme une alternative au darwinisme.

Soyons clairs : le créationnisme, tout comme son avatar le dessein intelligent, ne remplit pas les critères élémentaires pour être considéré comme une théorie scientifique. C'est la conclusion des tribunaux américains, tout comme la position claire de la communauté scientifique. Ainsi, à ceux qui veulent imposer l'enseigne-

ment de la Genèse au même titre que la théorie de l'évolution, le monde de l'éducation doit donc répondre de manière très ferme : il n'y a aucune place pour cette pensée dans les cours de sciences naturelles ! La question demeure pourtant de savoir si le créationnisme pourrait être abordé dans d'autres disciplines, notamment en sciences humaines.

Etudier le créationnisme en classe d'histoire : c'est possible, mais ...

Dans le canton de Vaud, comme dans la plupart des programmes scolaires, l'étude de l'histoire débute dans les classes du primaire avec le thème – pourtant éminemment complexe – des premiers hommes. Devrait-on ainsi présenter cette matière historique en mentionnant les théories créationnistes en complément des explications historiques basées sur les avancées de la paléanthropologie, cette dernière étant acquise à la cause évolutionniste ?

Comme pour l'enseignement des sciences naturelles, la réponse à cette question doit être ferme et définitive. Il n'est en aucun cas question de contrebalancer un discours historique rigoureux, construit à partir d'expériences scientifiques nombreuses et avérées, par de quelconques propos créationnistes. Dire – ou même seulement suggérer la possibilité – lors d'un cours d'histoire que les premiers hommes sont apparus tels quels *ex nihilo*, ont côtoyé les dinosaures et avaient nos caractéristiques physiques actuelles est une aberration intellectuelle si énorme que cela devrait être considéré comme une faute professionnelle grave. Pascal Picq, le célèbre paléanthropologue français, n'hésite pas à parler à ce propos de retour à

l'obscurantisme. En effet, un enseignant d'histoire qui parle des premiers hommes comme les créationnistes les représentent dans leurs musées serait aussi ridicule que celui qui montre Jules César en train d'envahir la Gaule à la tête d'une division de chars d'assaut et protégé par des escadrilles de Messerschmitt ! Et encore, l'anachronisme est bien moins grave pour Jules César puisque ce dernier est beaucoup plus proche dans le temps de la *Panzerdivision* de Rommel et de la *Luftwaffe* de Göring que ne le sont les premiers hommes des dinosaures... Peut-on tolérer de tels propos dans la bouche de nos enseignants d'histoire ? Non, et ce n'est certainement pas parce que le discours s'adresse à de jeunes enfants que l'on peut se permettre de dire n'importe quoi !

D'ailleurs, la totalité des moyens officiels d'enseignement utilisés dans les classes du canton de Vaud ont pris parti sans détour. Les représentations traditionnelles de l'évolution de l'homme sont partout présentes, parfois même en simplifiant un peu trop ce schéma où l'on voit un singe progressivement se redresser jusqu'à obtenir notre forme humaine actuelle... Mais ce n'est pas parce qu'il est vulgarisé à outrance que le principe de l'évolution est remis en cause : la théorie de Darwin sert effectivement de système explicatif pour l'étude des premiers pas de notre humanité.

Qu'il soit évacué du cours d'histoire sur les premiers hommes n'implique pourtant pas que le créationnisme ne peut être abordé lors d'un enseignement sur les différents récits de création ; mais l'on sort ici du cours d'histoire pour entrer dans d'autres disciplines (cf. ci-dessous). De plus, il est certain que le créationnisme est un courant de pensée bien réel, qu'il est ancré dans le temps, qu'il possède des défenseurs et des contradicteurs, que des écrits et des traces de toutes sortes le concernant existent. Dans ce sens, il peut tout à fait être l'objet d'une recherche et d'un discours historique, et *a fortiori* d'un enseignement en cours d'histoire.

Pourquoi alors ne pas étudier le créationnisme, ses origines, ses thèses, ses combats, dans un cours d'histoire contemporaine ? Dans

le cadre de l'histoire des sciences, de l'histoire culturelle, de l'histoire des mentalités, ce mouvement a sa place pour qui veut comprendre certains enjeux de nos sociétés depuis près de deux siècles. Étudier ce mouvement est sans doute pertinent, notamment depuis qu'il peut être considéré comme une question sociale vive. L'enseignement de l'histoire aurait donc tout à gagner à s'y intéresser, non pas pour *nuancer* les propos sur l'origine de l'humanité, mais bien pour mieux appréhender notre monde actuel.

Étudier le créationnisme en histoire et sciences des religions au gymnase : trois fois oui !

Comment intégrer le créationnisme et ses thèses dans un cours d'histoire et sciences des religions ? Au vu du programme très large proposé à nos élèves dans le cadre de cette option complémentaire au gymnase, plusieurs entrées sont possibles. Pour ma part, je proposerai ici trois axes par lesquels cette thématique peut être abordée.

1) L'axe du mythe

De nombreuses cultures ont produit des mythes d'origine. Ces récits, transmis oralement ou par écrit, répondent à des critères précis rassemblés par la tradition anthropologique. L'une des principales caractéristiques du mythe est de s'interroger sur l'origine du monde dans lequel on vit : origine du cosmos, de notre terre, de l'humain, des animaux, des plantes, des villes, des rites, des institutions, mais aussi origine de la mort, de la souffrance, des maladies. Sa fonction est notamment d'expliquer pourquoi le monde est tel qu'il est et pourquoi notre condition humaine est celle que nous connaissons. Il apporte donc des réponses à des questions auxquelles les sciences naturelles ne répondent pas. Outre les descriptions de l'œuvre créatrice de Dieu que l'on trouve ici et là dans la Bible, la Genèse a conservé deux textes de création continus. Leur étude dans le cadre plus général des récits de création est intéressante à deux titres au moins : d'une part, pour découvrir que les deux récits de création de la Genèse répondent à la définition du mythe, d'autre part

pour appréhender le mythe comme un récit pas moins digne que le discours scientifique dont il se différencie toutefois autant par sa visée que par ses méthodes d'investigation. En tant que récit, le mythe nous plonge par ailleurs dans la position de lecteur et d'interprète. Il est ainsi intéressant de distinguer les différentes lectures religieuses et scientifiques qui ont pu être proposées du texte biblique, dont la lecture littéraliste des créationnistes.

QUELQUES DÉFINITIONS

Le darwinisme

Le darwinisme, du nom de Charles Darwin, est une théorie qui stipule l'évolution du vivant par mutation et sélection naturelle à partir d'un organisme primordial simple. Elle y intègre largement l'idée du hasard, ce qui contraste à la fois avec la vision déterministe de la science classique et avec la vision religieuse d'un monde conduit par une providence bienveillante. Cette théorie est le socle scientifique de toute la biologie contemporaine.

Le créationnisme

Il en existe différents types. Le plus radical est le créationnisme littéraliste qui considère la Bible comme un livre de sciences. Il en découle l'idée que le monde a été créé en 6 jours de 24 heures, et que les êtres humains ont été contemporains des dinosaures.

Le dessein intelligent

Aussi décrit comme un néo-crétionisme, le dessein intelligent ne nie pas l'évolution. Cependant, il considère que la nature est trop complexe pour ne pas supposer l'existence d'un « designer », d'un « programmeur cosmique ». Le rôle du hasard, tel que mis en avant par le darwinisme, y est farouchement nié.

3 | PHILOSOPHIES

ENSEIGNER LE CRÉATIONNISME À L'ÉCOLE... ET POURQUOI PAS ?

2) L'axe des nouveaux mouvements religieux

L'émergence du « créationnisme scientifique » aux États-Unis date des années 1960. Il s'agit donc d'un courant récent qui s'inscrit dans le contexte d'émergence de différents nouveaux mouvements religieux dans lesquels la science joue un rôle majeur. En effet, pour le « créationnisme scientifique », il ne s'agit pas d'opposer la religion à la science, mais une science à une autre. La question qui se pose dans ce contexte relève de la sociologie : comment expliquer que les nouveaux mouvements religieux recherchent une légitimité scientifique plutôt que religieuse ? Comment mettre cela en lien avec le processus de sécularisation qui est en œuvre dans nos sociétés occidentales ainsi qu'avec la désaffection dont souffrent les Églises officielles ? Quelle place pour la science et la religion dans nos sociétés ?

3) L'axe des questions sociales vives

Certaines questions évoquées précédemment pourraient très bien être considérées comme des questions sociales vives. Cependant, pour qu'une telle question ait un sens à l'école, il me semble indispensable qu'elle soit également vive aux yeux des élèves. En tant qu'enseignant, on s'aperçoit régulièrement combien il est important de partir des questions des élèves plutôt que de vouloir plaquer une problématique sur la réalité supposée des adolescents. La question du créationnisme n'intéresse pas forcément toutes les classes et il faut en tenir compte. Cependant, cette thématique revient régulièrement dans les problématiques choisies librement par les élèves pour leurs examens de maturité (cf. encadré). Dans le cadre d'un débat, elle permet de clarifier la posture de l'historien des religions par rapport au discours « croyant », de distinguer les différentes formes que ce discours peut revêtir et, enfin, de saisir les complémentarités et les tensions qui existent entre science et foi. Un vaste programme certes, mais qui est à la hauteur des enjeux de notre société.

Nicole Durisch Gauthier est professeure formatrice à la HEP de Lausanne, spécialiste de la didactique de l'histoire et des sciences des religions et enseignante au gymnase.

Guillaume Roduit est historien et juriste. Il est professeur formateur à la HEP de Lausanne et spécialiste de la didactique de l'histoire et du droit.

Pour en savoir plus :

Picq, P. (2008). *Lucy et l'obscurantisme*. Paris, Odile Jacob.

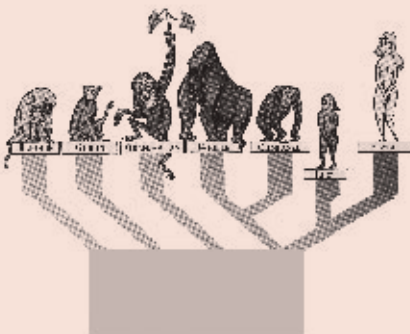
Euvé, F. (2009). *Darwin et le christianisme. Vrais et faux débats*. Buchet Chastel.

L'héritage Darwin, Les dossiers de la recherche n° 33, numéro anniversaire : 150 ans de théorie de l'évolution, novembre 2008.

- 1 D'après le dossier élaboré par le Centre d'information sur les croyances (CIC) au sujet du créationnisme littéraliste en Suisse. Ce dossier peut être obtenu gratuitement à l'adresse suivante : info@cic-info.ch.

Et en histoire biblique ?

Pour le CYT, un module vient de paraître sur le thème des récits de création. Il contient une introduction à la théorie scientifique du big bang et présente huit récits de création (mondes babylonien, biblique, égyptien, grec, chinois, indien, iroquois et dogon). Chaque récit donne lieu à des activités à effectuer avec les élèves (*Aux origines du monde*, éditions ENBIRO, septembre 2009).



POURQUOI AI-JE CHOISI « LE CRÉATIONNISME » COMME SUJET SPÉCIAL D'HISTOIRE ET SCIENCES DES RELIGIONS À MES EXAMENS DE MATURITÉ ?



Il y a quelques temps déjà, j'avais vu un documentaire de Temps présent sur la TSR consacré au créationnisme. J'avoue avoir été choquée et ébranlée par les propos que tenaient les adeptes du créationnisme et par la vigueur avec laquelle ils se battaient pour imposer leur enseignement dans les écoles américaines. Leur enseignement était mis sur un même pied que la théorie de l'évolution de Darwin ! Ce qui m'a incitée à choisir le créationnisme, c'était le désir d'en apprendre davantage sur un mouvement d'idées que je connaissais peu jusque-là, et de pouvoir ainsi me forger ma propre opinion.

Malika, élève au gymnase

NOUS PUBLIONS AVEC PLAISIR UN TEXTE QUI DÉFEND UNE FOIS DE PLUS L'IMPORTANCE DU TRAVAIL DE MATURITÉ AU GYMNASÉ, EN MONTRANT COMMENT IL PERMET NOTAMMENT D'ABORDER DES QUESTIONS SOCIALES VIVES LAISSÉES TROP SOUVENT, SELON L'AUTEUR, DANS L'OMBRE...

RISQUES ET PRÉCAUTIONS CHRISTOPHE CALAME **UN EXEMPLE DE TRAVAIL DE MATURITÉ**

Supposons un instant qu'après avoir surmonté de nombreuses résistances, vers 2050, un nouveau programme d'études entre en vigueur dans les gymnases vaudois. Supposons également que ce programme sera principalement fondé sur des déterminations pédagogiques: il faudra faire face à l'extrême démotivation des élèves et à l'usure des maîtres. Partant du constat que les Vaudois ont presque disparu de l'Université de Lausanne et que les caisses maladies refusent désormais de prendre en charge les enseignants, une réflexion a été engagée par la DGEF sur la base d'expertises externes et d'enquêtes très onéreuses. Or il en ressort ce que certains observateurs — très isolés — avaient remarqué dès 2009: les disciplines scolaires sont devenues une fin en soi dans l'école, et ne correspondent plus ni à l'évolution du savoir ni aux intérêts des élèves.

Le nouveau programme, en 2050, se composera de quatre domaines d'enseignements, entre lesquels aucune compensation n'est autorisée (les élèves doivent assurer une note suffisante pour chacun). Ces quatre domaines sont les suivants: santé, communication, citoyenneté, développement durable. Ces domaines s'organisent de manière périphérique à partir de l'élève lui-même, dont la santé, par exemple, est entendue aussi bien sur le plan psychique que physique. Les connaissances relatives à l'organisme et à la vie sont intégrées à l'éducation physique, dans le domaine de la santé. Le domaine de la communication regroupe les langues et les cultures, mais aussi les arts visuels et la musique. Le domaine de la citoyenneté, architectonique de la philosophie selon Aristote, regroupe morale, histoire et politique. Le développement durable

présente les sciences à travers la technologie (la deuxième révolution industrielle, celle de l'intelligence artificielle, est alors achevée et l'ordinateur aussi usuel que la voiture aujourd'hui), et celle-ci en référence exclusive à l'écologie, c'est-à-dire à l'équilibre de la Terre.

Bien sûr, en 2050 encore, de nombreux collègues considèrent que la maladie et la folie sont les seuls titres à l'humanité véritable, que la vraie culture est forcément autiste, que l'éthique est toujours une aliénation, que la révolution est la seule politique possible, et que la technique est un destin planétaire qui ne peut s'accorder qu'avec le capitalisme le plus déchaîné. Mais pour la majorité des maîtres, il est acquis qu'on ne peut plus motiver les élèves à étudier des disciplines rigides, en compétition les unes avec les autres, et qui ne trouveront leur sens éventuel pour l'élève que 10 à 15 ans plus tard, au moment de leur entrée en responsabilité vers 35 ans. D'autre part, les Universités, poussées par les programmes de recherches, se concentrent sur des grands problèmes sociaux, en regroupant de manière toujours plus ouverte leurs capacités de recherche. Même les meilleurs élèves du gymnase se révèlent inadaptés à un système qui requiert ouverture, imagination et autonomie.

Dans les sciences humaines, en 2009 déjà, il me semble que les didactiques de notre HEPL n'ont pas pour mission de consolider ni de reproduire un enseignement disciplinaire déjà bien trop rigide, mais d'ouvrir au contraire des portes, et de présenter, bien plus que de nouvelles méthodes, de nouveaux objets. En philosophie, des thèmes comme la santé, la communication, la citoyenneté et le développement durable font

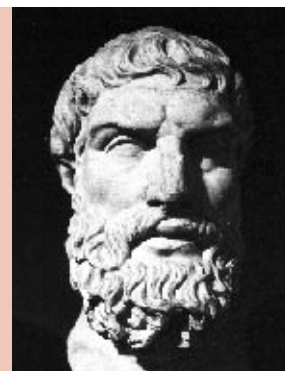
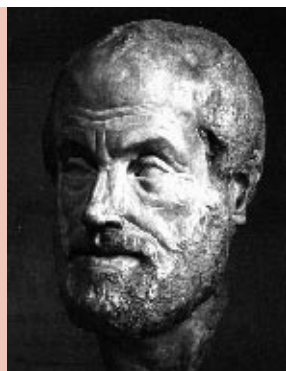
partie depuis l'Antiquité de notre patrimoine philosophique, et il est souvent très humiliant de voir la confrérie philosophique pratiquer la politique de la chaise vide dans les questions sociales vives, alors que tant de textes prodigieux dorment confits dans l'érudition « disciplinaire ». Si Platon, Aristote, Zénon et Épicure pouvaient être présents en personne dans les forums où se discutent les problèmes contemporains, ils y seraient sans doute bien plus à l'aise et bien plus utiles que leurs commentateurs savants. L'éducation de Gargantua par Thubal Holoferne a pour beau résultat de le rendre incapable de répondre même aux plus simples politesses du page Eudémon: devant le moindre échange social, il « plore comme une vache et se cache le visage de son bonnet » (Rabelais, *Gargantua*, chap. XV). Est-ce le but de la formation gymnasiale et de la culture générale? Ce qui était vrai pour un prince à l'aube de la modernité reste valable pour un citoyen à son apogée: l'étude ne peut être une fin en soi au risque de se retourner en ignorance savante. Il faut éduquer au débat et à l'intervention.

Dans notre enseignement actuel, les travaux de maturité (TM) offrent le moyen de mettre à l'épreuve l'autonomie de l'élève, pour autant que son travail ne soit pas prémâché et surcontrôlé par son professeur, dans la plus mauvaise tradition de la pédagogie gymnasiale. L'interdisciplinarité y trouve aussi son compte pour autant que les enseignants de diverses disciplines choisissent de s'associer pour diriger des TM. Au Gymnase de Morges, dès les premières maturités rénovées (2001), un dispositif pédagogique a été adopté qui a tenu l'épreuve des années au point de n'avoir pratiquement pas connu de

3 | PHILOSOPHIES

RISQUES ET PRÉCAUTIONS: UN EXEMPLE DE TRAVAIL DE MATURITÉ

Zénon
Aristote
Platon
Epicure



changements: les professeurs proposent les thèmes, les élèves choisissent leur sujet, seul ou par groupes de deux ou trois, comme le permet le règlement des gymnases (art.10). Après une semaine consacrée entièrement à la présentation du thème, semaine « spéciale » soustraite à l'habituelle segmentation du temps scolaire, les élèves ont six mois pour mener à bien leurs recherches et rédiger un travail dont le Règlement de la Maturité suisse fixe le plafond à 40'000 signes, mais qui peut fréquemment être dépassé, en particulier par des annexes. Depuis une dizaine d'années enfin, la société et les institutions ont appris à recevoir les gymnasiens qui enquêtent, souvent maladroitement il faut le dire, sur tous les aspects des pratiques et des savoirs.

Pour prendre un exemple en rapport avec la thématique de ce numéro, j'ai eu l'occasion de conduire avec un collègue, Denis Monod, un TM sur le thème de « Risques et précautions » durant l'année scolaire 2008-2009, après avoir avec différents collègues abordé de nombreux thèmes interdisciplinaires comme la bioéthique, la drogue, la barbarie, la beauté, la Chine, la communication, l'animal, etc. Préparer une semaine de cours pour un TM demande certes un important travail de documentation et de préparation, mais chacun des thèmes abordés peut être ensuite repris dans les cours ordinaires d'une manière ou d'une autre. Préparer un TM, c'est pour le professeur une occasion inespérée de se retrouver en situation de recherche et de collaboration. Les travaux d'élèves, quand ils sont réussis, peuvent également être intégrés

dans un cours et présentés comme tels aux élèves des volées suivantes pour leur donner une vision plus concrète de ce qui leur est possible de réaliser à leur niveau, souvent trop rabaissé.

Le TM « Risques et précautions » proposait une semaine d'introduction autour de trois notions philosophiques fondamentales: la *prudence* antique, vertu qui amène à la maîtrise de la contingence par la pratique et la technique (solutions dynamiques au problème classique des futurs contingents); puis *l'assurance* moderne, attitude déterminante du calcul des probabilités et du partage des risques; enfin la *précaution* contemporaine, élevée même au rang de principe, pour les risques qui dépassent le calcul et les capacités humaines de solidarité, les *catastrophes*. La projection de deux films classiques dans leurs genres respectifs, mais inconnus des jeunes générations, *La Tour infernale* et *Les Nuits fauves*, ont permis d'évoquer deux domaines différents du risque, la technologie et la santé. L'occasion a aussi été donnée aux élèves de découvrir un certain nombre de très grands philosophes et essayistes contemporains comme Günther Anders, Hans Jonas, Ivan Illitch, Jean-Pierre Dupuy. La pensée « catastrophiste » contemporaine nous a conduits à la définition d'un autre thème et peut-être un prochain TM: la finitude et l'unicité de la Terre.

Les élèves ont ensuite poursuivi leurs lectures et leurs recherches, et sont parvenus à définir leurs sujets, en l'occurrence: les maladies nosocomiales, la construction parasismique en Suisse, l'hypothèse du Pentagone sur l'arrêt du Gulf

Stream, l'alcoolisme des femmes enceintes, et la violation de la vie privée des employés au nom de la sécurité dans une grande compagnie internationale. On voit que les sujets choisis par les élèves appartiennent à des domaines d'études aussi différents que la médecine, la psychologie, l'architecture, la géographie. Les professeurs qui conduisent un TM peuvent s'adjoindre un expert pour l'évaluation finale du TM, et même une personnalité extérieure à l'établissement scolaire, si nécessaire.

En conclusion, s'il m'est permis de « sauter pour mieux reculer » selon le principe du « catastrophisme éclairé » de Jean-Pierre Dupuy, je dirais qu'une organisation comme celle du TM dans l'Ecole de maturité, mais aussi toute proportion gardée du Travail de Diplôme dans l'Ecole de diplôme, nous montre comment créer les voies du futur, et démentir ainsi nos propres prophéties négatives sur l'avenir de nos établissements d'enseignement secondaire supérieur. La motivation dégagée par les élèves dans le cadre d'un tel type de travail est, de leur aveu, sans commune mesure avec aucune des activités habituelles de l'école. Les conditions d'un nouvel engagement de l'élève dans la découverte des questions sociales vives sont donc bien pédagogiques.

*Christophe Calame est enseignant
au gymnase de Morges.
A la HEP de Lausanne,
il enseigne la didactique de la philosophie.*

EN COMPLÉMENT AU DÉBAT SUR LES QUESTIONS SOCIALES VIVES, LES ARTICLES DE CETTE PARTIE PORTENT LEUR ATTENTION SUR LE RÔLE DES PERSONNES QUI S'OCCUPENT DES ENFANTS ET DES JEUNES À L'ÉCOLE ET AVANT L'ÉCOLE. EDUCER, INSTRUIRE, COLLABORER AVEC LES FAMILLES? CES QUESTIONS SONT SOUVENT ABORDÉES DANS LE CADRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET SONT AU CENTRE DES MISSIONS DE L'ÉCOLE.

L'École publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales. En particulier elle assure la promotion : du respect des règles de la vie en communauté; de la correction des inégalités de chance et de réussite; de l'intégration dans la prise en compte des différences; du développement de la personnalité équilibrée de l'élève; du développement du sens des responsabilités; du développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement. Finalités et objectifs de l'école publique, déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003 (extrait page 5)¹

PROJET PÉDAGOGIQUE EN CRÈCHE ET EN GARDERIE

FATIMA SERRA REIS

Ce projet tend à répondre aux besoins réels des enfants et des familles. Les premières années de vie de l'enfant sont d'une grande importance. Elles permettent à l'enfant d'élaborer successivement les bases des structures cognitives utilisées lors des constructions perceptives et intellectuelles, ainsi qu'une partie des réactions affectives élémentaires. C'est là que l'enfant commence l'élaboration de son « curriculum ».

Il faut souligner l'importance de l'éducation dans un espace élargi où l'enfant se développe dans un climat de sécurité en respectant son individualité de façon à construire sa propre identité. La structuration spatiale et la structuration temporelle sont essentielles. Nos priorités sont : les droits de l'enfant, l'attention, l'alimentation, l'espace physique et architectural qui permettent de construire son histoire par des expériences faites à travers le jeu symbolique, le langage, la gestuelle par le dessin et les images... Chaque jour, toutes les activités doivent être planifiées, de façon à prendre en compte, la participation active des enfants, afin de leur permettre de construire les notions de temps et d'espace et surtout de leur donner la possibilité d'avoir des interactions avec d'autres enfants. C'est à travers la relation à l'autre qu'il peut mieux se développer et sortir de son *égocentrisme* (socialisation).

En effet l'espace est multiforme. Il permet à l'enfant de comprendre les situations, l'ambian-

ce, les structures, les distances et les lieux (espace social). Les espaces sont aménagés en fonction des activités pédagogiques. L'équipe éducative a la responsabilité de planifier et de guider l'enfant dans un environnement rassurant où il puisse s'épanouir au niveau physique, affectif et émotionnel ainsi que découvrir le monde qui l'entoure et faire des nouveaux apprentissages, tout en ayant un espace de découverte par lui-même. L'espace doit avoir la possibilité d'être semi-ouvert et/ou fermé selon les interactions multiples. L'extérieur est l'espace physique et culturel marqué par des expériences, des sentiments et des actions. L'espace social, comme une réalité sociale est définie méthodologiquement par trois concepts : la forme, la structure et la fonction. L'espace doit être aménagé afin de permettre à l'enfant d'éveiller ses cinq sens. Et les facteurs dont il faut tenir compte sont : l'espace et son aménagement, la lumière, les couleurs et les rythmes de vie. Ces facteurs sont déterminants dans le processus constructif qui amène l'enfant à observer, classifier, choisir et proposer de façon à interagir avec plusieurs éléments à la fois. L'enfant va être explorateur dans un monde à découvrir, il se lance ses propres défis dans le but de réussir. Pour l'enfant, l'important, c'est de donner un sens au monde.

¹ CIIP : Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. L'entier de cette déclaration est placé sur le site de *Prismes*.



LA PÉDAGOGIE ACTIVE UN MOYEN POUR CONDUIRE L'ENFANT À UN STATUT D'ADULTE RESPONSABLE

SYLVIANNE DÉNÉRÉAZ



Une expérience vécue dans un centre de la petite enfance au Québec

Dans les nursery/garderies, il est utile d'avoir un programme éducatif commun, car les enjeux sont nombreux pour le personnel éducatif: maintenir l'enfant en bonne santé; par l'observation, s'assurer de la normalité de l'enfant (dépistage); s'assurer que l'enfant évolue dans un climat familial stable et bien traitant (dépistage). Le personnel éducatif et la famille travaillent en partenariat.

Il est souhaitable que l'éducateur agisse en mettant du sens et de la cohérence dans son action (collaboration entre les professionnels constituant une équipe).

L'éducateur doit être soutenu dans son travail et bénéficier de ressources telles que la formation continue, disposer de temps de préparation hors de la présence des enfants et avoir des pauses, ceci en prévision de l'usure professionnelle ou du burnout potentiel. Les nursery/

garderies sont des lieux créés pour les enfants: dans un environnement sain et sécurisé l'enfant peut évoluer à son rythme, dans les différents apprentissages et acquisitions. On peut parler de prérequis scolaire car cela prépare l'enfant à l'entrée à l'école.

Dans une société dont les exigences sont de plus en plus élevées, il est primordial de répondre à l'enfant de manière adéquate. Ma pratique professionnelle et la formation continue m'ont amenée à constater que la pédagogie active et les moyens qui en découlent répondent aux besoins des enfants et du personnel éducatif. Educatrice de la petite enfance en Suisse, depuis plus de 10 ans je me suis toujours préoccupée du bien-être de l'enfant accueilli en garderie.

Un travail de recherche

A ce propos, je fais référence à mon travail de recherche traitant de la prise en charge quotidienne de l'enfant en garderie: « Description d'une pratique professionnelle basée sur la pédagogie active » (travail de recherche effectué à Sherbrooke, Québec, lors d'un échange professionnel entre un éducateur et moi-même sur une période de quatre mois en 2007).

La question sociale que je traite englobe les apprentissages conduisant l'enfant à l'autonomie et à la socialisation. Cela s'applique à des enfants dès 2 ans et demi jusqu'à cinq ans.

Les démarches de pédagogie active, auxquelles je fais référence, reposent sur une réflexion proposée par les Québécois, il y a de cela 25 ans environ. Il s'agit du *Programme éducatif des centres de la petite enfance au Québec*. En résumé, l'année 1997 marque un tournant pour la petite enfance québécoise. Avec les nouvelles dispositions de la politique familiale, le gouvernement du Québec amorce des actions majeure

res dans ce domaine. D'une part, la maternelle devient accessible à temps plein dès septembre 1997, d'autre part, l'importance du volet éducatif des services de garde est confirmée avec la création des centres de la petite enfance et l'élaboration d'un programme éducatif pour ces centres. L'idée principale est d'avoir une méthode commune appliquée dans les structures enfantines. L'enfant est acteur de son développement. L'éducateur est responsable en tant que spécialiste de l'éducation de l'enfant. Il met en place des moyens pédagogiques visant à stimuler l'enfant afin qu'il puisse mieux intégrer les apprentissages. Ces moyens répondent aux besoins de l'enfant et à son développement naturel ou inné.

Le programme éducatif des centres de la petite enfance place le jeu au cœur du processus d'apprentissage du jeune enfant. Il repose sur cinq principes de base:

- chaque enfant est un être unique;
- le développement de l'enfant est un processus global intégré;
- l'enfant est le premier agent de son développement;
- l'enfant apprend par le jeu;
- la collaboration entre le personnel éducatif et les parents contribue au développement harmonieux de l'enfant.

Conclusion

Après avoir pratiqué cette méthode à Sherbrooke et l'avoir mise en place dans une structure dans le canton de Vaud, je me rends compte que la pédagogie active exercée est concluante au niveau des enfants, des parents, des éducateurs.

Dans les lignes ci-dessus, j'espère avoir pu mettre en évidence quelques aspects du travail de l'éducateur de la petite enfance.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT OU DE L'ÉDUCATEUR

FATIMA SERRA REIS

Être enseignant ou éducateur, quelle que soit la situation, c'est jouer un rôle, dans le cadre d'un engagement social et/ou institutionnel, visant à intervenir au niveau pédagogique, éducatif et formatif, dans le respect de certaines valeurs. Plus précisément, nos interventions ont pour finalité d'opérer des changements dans les différents domaines et étapes du développement.

Pour situer le propos de cet exposé, nous devons introduire tout de suite une distinction classificatoire forte et pertinente en ce qui concerne la typologie des enseignants ou éducateurs, en tant qu'individus et acteurs sociaux. Il y a, nous paraît-il, des enseignants ou des éducateurs « naturels » et des enseignants ou éducateurs « professionnels ».

De nombreuses questions se posent.

• L'éducation, c'est quoi ?

« L'éducation, écrit Mauro LAENG, dans son *Lessico Pedagogico* (La Scuola Editrice, S.P.A., Italia), est une activité orientée intentionnellement vers la *promotion du développement* de la personne humaine et de son intégration dans la société. » Cette activité se déploie en de multiples sous-activités, selon les besoins ressentis par les individus, la société et les institutions. L'éducation présuppose donc l'imperfection et la perfectibilité de l'homme dans les multiples aspects qui composent sa vie somatique, psychique, comportementale et sociale. Et l'éducation est la prise en charge par la société, à travers des institutions et écoles visant l'amélioration de certains aspects de cette promotion du développement de la personne humaine et de son intégration dans la société. L'accomplissement de ces objectifs repose sur l'engagement de connaissances scientifiques, techniques, technologiques, organisationnelles et de ressources humaines.

• Qu'est-ce qu'un enseignant ou un éducateur professionnel ?

C'est une personne admise sous certaines conditions et préparée convenablement pour l'accomplissement de tâches spécifiques, liées à l'activité éducationnelle, pédagogique et formative.

• Quelles qualités et conditions sont-elles requises de lui ?

Une bonne formation morale et civique; un équilibre psycho-affectif; un intérêt particulier pour la condition humaine, un attrait pour le travail social, une acceptation des différences, une préparation théorique et pratique.

• De quoi doit-il être conscient ?

Surtout des enjeux de son rôle et de la responsabilité de ses actes en tant qu'enseignant ou éducateur, en vue d'une bonne intégration dans la société de celles et ceux qu'il forme ou éduque.

• Que doit-il faire pour devenir et rester un bon enseignant ou éducateur ?

Prendre soin de soi pour intervenir adéquatement auprès des enfants; apprendre à gérer ses émotions; se préparer scientifiquement et techniquement à jouer son rôle; apprendre à travailler en équipe en s'appuyant sur la diversité des personnes en présence; mettre en pratique la notion de partenariat avec les familles; évaluer son activité, c'est-à-dire les effets de son action en fonction des objectifs fixés; pallier ses éventuels déficits par le biais de perfectionnements et de la formation continue. Mais en plus de nous permettre de développer de nouvelles compétences, la formation continue constitue un moyen de prévention contre les phénomènes de stress et d'usure professionnelle.



Fatima Serra Reis et Sylvianne Dénéreaz sont éducatrices de la petite enfance dans une structure d'accueil de la région lausannoise. Leurs réflexions les conduisent à mettre en relief l'importance de l'éducation, mais aussi d'une approche pédagogique liée au projet et à la pédagogie active pour favoriser la construction de la personnalité de l'enfant. La prévention est l'une de leurs préoccupations.

Fatima Serra Reis est aussi enseignante spécialisée. Des compétences en pédagogie spécialisée peuvent en effet aider à repérer des problématiques délicates chez certains enfants, afin d'agir au plus vite dans le sens d'une intervention et d'un soutien précoces.

INSTRUIRE ET ÉDUIQUER EN SIMULTANÉITÉ OU LA RÉVOLUTION CULTURELLE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

NATHALIE ROY

Dans un contexte économique, social et éthique de crise mondiale, parler de révolution culturelle peut paraître un peu audacieux.

Cependant, une loi scolaire en voie d'harmonisation, un programme d'enseignement romand en consultation et l'introduction du Conseil d'établissement nous signifient un changement important du rôle social de l'enseignant au sein d'une institution éducative publique, ainsi que celui de fonctionnaire au sein d'une institution politique. L'octroi de la liberté d'expression au sein même de la vie politique valide le droit d'agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture. De surcroît, il nous autorise et nous invite à transmettre les valeurs fondamentales éducatives de l'école publique auprès de la population, de la société civile et des autorités locales. Le projet d'améliorer la qualité du système éducatif est significatif d'une intention consensuelle au changement.

Les nouvelles connaissances en sociologie de l'éducation, telles que le curriculum ou l'approche par compétences, qui est un recentrage sur les processus de l'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement, nous invitent à la mise en mouvement des représentations d'une profession comme la nôtre.

La compétence ou le savoir-agir

Les compétences sont selon Franz Weinert « les facultés et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions et les facultés motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour pouvoir utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables ».

L'être humain, la personne en formation, l'élève, sera ainsi apte de par sa nature à se

développer de manière optimale selon un environnement et un contexte déterminés. Juste la rupture avec la pédagogie de transmission par objectifs et l'évaluation des connaissances ! Tout est bousculé, nos références bouleversées ! L'organisation pédagogique, les supports, les pratiques, les procédures d'évaluation : plus de fragmentation des apprentissages ! Une nouvelle perspective, une vision du 3^{ème} millénaire ! On s'intéresse au répertoire de stratégies et à l'enrichissement du processus de pensée de la personne en formation : l'enfant-élève.

La notion de conscience apparaît à travers la métacognition. Sujet délicat, pour sûr ! En tenant compte des savoirs d'innovation des sciences de l'éducation, le domaine des compétences transversales ouvre la porte au changement possible, une direction vers une manière plus globale d'appréhender les parcours de formation.

Une nouvelle identité culturelle sous l'angle de la psychologie cognitive

« Une approche qui a profondément modifié la conception du développement de l'intelligence et a redéfini le rôle, notamment de l'école et de l'enseignant, non seulement dans la genèse des apprentissages scolaires, mais aussi dans le développement de l'intelligence de l'enfant. » (P-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese)

La culture commune, système d'évidence de toute une génération d'enseignants, se trouve ébranlée. Déséquilibrée. Une part des théories de Piaget sur le développement de l'intelligence, obsolète ! La neurophysiologie, la psychophysologie ou la psychopédagogie nous offrent de nouveaux horizons. Les convictions profondes et le système de pensées de l'enseignant ENL ou SPES sont troublés, secoués. Une déstabilisation est initiée. Un conflit cognitif stimulant ou l'accès à une connaissance qui provoquera de

la résistance, peut-être même jusqu'à un refus de se mettre en mouvement ? Le processus de pensée figé par un déséquilibre des repères sécurisants trop conséquent ! Instruire et éduquer deviennent indissociables ; de ce fait simultanés et interrelationnels.

Des interactions et des attitudes porteuses de sens

« La plupart des apprentissages se font par transmission culturelle. Les enseignants, les parents ou tout expert ont un rôle essentiel en tant que médiateur entre le sujet et les objets de la connaissance. Ce médiateur est un acteur essentiel dans la construction des connaissances par l'élève, mais il contribue également par ses interventions à la construction d'un répertoire de stratégies et de processus de pensée qui sont une condition nécessaire pour un fonctionnement cognitif optimal. »

« Elèves, enseignants et parents vivent et ressentent toute la gamme des émotions suscitées par et dans l'interaction. » (P-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese)

Qui dit relation maître-élève, dit liens interpersonnels. L'interaction implique la notion d'affectivité, tout en gardant en mémoire que l'enseignant est un spécialiste en didactique pratiquant une relation pédagogique dans le respect mutuel. Le parent, lui, est un spécialiste de la relation éducative et affective permettant une socialisation au quotidien.

Des ouvrages tels que « L'affectivité dans les apprentissages » ou « Les émotions à l'école » témoignent de l'évolution de la connaissance des impacts psychologiques sur les apprentissages et ont permis de développer des instruments pratiques pour accompagner les élèves dans l'acquisition de compétences, sans franchir la limite des rôles ni celle du respect de la personne.

La qualité de la relation, que nous savons déjà

essentielle, devient un facteur déterminant dans le développement de l'intelligence humaine. Le médiateur, dont l'intention est de développer des compétences transversales tout en transmettant des connaissances, va favoriser le développement optimal de l'élève.

Des intentions transversales

Développer l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le plaisir, le désir de réussir, le sens de l'effort, le souci de la rigueur, l'autonomie de la pensée ou la créativité sont les attitudes qui permettent de développer les compétences transversales d'ordre intellectuel, telles exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer sa pensée critique ou mettre en œuvre sa pensée créatrice. Effectivement, les comportements sociaux ou affectifs acquis par l'individu et mobilisables dans différents domaines de la vie ont une place privilégiée dans le développement de la personne.

L'estime de soi et la confiance en soi sont déjà des compétences de base développées dans le domaine de la socialisation au cycle initial de l'enseignement primaire: un univers reconnu comme un lieu d'osmose entre les mondes de l'éducation et celui de l'instruction.

L'enfant-élève, dans une phase physiologique de construction de ses outils cognitifs, doit entre autres développer ses perceptions sensorielles et psychomotrices pour être apte à développer son identité culturelle, son individualité et son unicité afin de pouvoir appréhender le monde qui l'entoure et développer son savoir-agir (mobiliser, intégrer, transférer).

Le développement du « *oser essayer* » va être le moteur pour découvrir le « *pouvoir agir* ». Prendre le risque de faire une nouvelle expérience, être face aux limites de ses compétences actuelles, oser se mettre en péril face à l'inconnu et face au non-maîtrisé, affronter ses craintes, ses peurs, ses doutes ou encore ses fragilités, c'est accepter sa particularité d'être humain. C'est se légitimer une humanité en s'appropriant nos ressemblances et nos similitudes de fonctionnement physiologique et psychologique, ainsi que toutes les récurrences du comportement humain. Notre

appartenance commune comme ressources sécurisantes à l'évolution et au changement !

Un accompagnement adéquat s'impose afin de veiller à un niveau de sécurité suffisant dans le déclenchement de cette envie de passer à l'action. Apprendre par l'expérience, être reconnu dans son chemin d'apprenant et sans jugement. La délicate nuance culturelle entre la notion d'erreur ou de faute se dessine. Choisir de se mettre en mouvement et accepter les turbulences de la découverte ainsi que les réajustements nécessaires pour la progression du développement.

Pour moi, le résultat de l'expérience, par la prise de conscience et par l'interaction donne la trace, sa propre trace ! L'édifice de ses ressources se construit sur une validation positive. La notion d'effort, de persévérance, du désir de réussir se dévoilent, s'affirment comme le moteur essentiel des attitudes du développement des compétences transversales intellectuelles. L'estime de soi, la confiance en soi, est en chemin ou en consolidation. Instruire et éduquer en simultanéité.

L'expérience positive est une empreinte indélébile. La construction de son intériorité s'ébauche ou se fortifie. La découverte de l'élaboration possible de ses aptitudes intellectuelles et sa capacité à les mobiliser signifie à l'élève son appartenance à l'humanité. A travers la découverte de ses ressources, il prend conscience de la possibilité d'être acteur et auteur de sa vie d'apprenant. Être une personne en formation sans discontinuité.

Ce savoir-agir en construction et l'identification des attitudes, des habiletés, des capacités et des connaissances lui permettent la mobilité de la pensée et une évolution continue. Une mise en lumière de sa première expérience métacognitive, le chemin vers l'autonomie de la pensée critique; celle-ci considérée par Lucie Sauvé, professeure en sciences de l'éducation de l'environnement, comme « *un processus démocratique de résolutions conflictuelles qui émerge du réseau de relations personne-société-environnement* ».

Et la politique éducative, quelles (r)évolutions ?

Lorsqu'un Etat démocratique veille à offrir à



ses citoyens les compétences nécessaires pour former son jugement par l'esprit critique et l'accès à la connaissance afin d'acquérir le libre-arbitre ? Quand il reconnaît la pensée créatrice comme porteuse de l'évolution et de la mise en œuvre citoyenne ? Il semblerait assez aisé d'en imaginer une mise en mouvement facilitée.

Dès lors qu'il a inscrit dans sa Constitution fédérale la défense de la liberté fondamentale des Droits de l'homme et de la personne ainsi que l'éducation en vue d'un développement durable social, économique et écologique; que le programme d'enseignement romand le signifie également clairement... Il semble possible que le changement souhaité, attendu, désiré, se déroule sans trop de difficultés.

Au vu des connaissances actuelles dans les différents domaines des sciences, des sciences de l'éducation et de la vie, qui démontrent que nous serions aptes à éduquer à la dignité tout en optimisant l'intelligence humaine, il s'agirait de provoquer le passage d'une démocratie de délégation à une démocratie participative...

Là, d'un point de vue théorique et pour l'acteur social au sein d'une institution éducative publique, cette nouvelle clarifie le cadre de référence pédagogique, éducatif et éthique de l'enseignant. Sublime et merveilleuse nouvelle ! Les limites s'estompent. D'un point de vue réaliste, pour le fonctionnaire au sein de l'institution politique, difficile d'imaginer que les autorités politiques et les acteurs économiques accueillent cette nouvelle avec autant d'enthousiasme face

aux conséquences envisagées! Les limites se devinent et les freins à la réalisation se dessinent.

Prendre une nouvelle direction en politique éducative, c'est reconnaître la nécessité et l'urgence de mettre en mouvement un changement dans une perspective de développement social durable. Choisir de mettre en œuvre des actions pour y parvenir, c'est aussi cheminer avec l'idée que l'enseignant, dans sa relation à l'élève, développera une attitude éducative et non plus une attitude transmissive.

Que *l'a priori* de l'individualisme lié à cette profession se meure et ouvre la porte à la notion de communauté de recherche! La construction des valeurs communes pour le projet éducatif public est impérative. Une culture de pratiques professionnelles et un partenariat entre les différents acteurs du terrain deviennent urgents.

Le « *pouvoir agir* » de l'enseignant pour la mise en mouvement de cette révolution ne peut être qu'une insurrection des consciences.

Nathalie Roy est enseignante au cycle initial (CIN) et praticienne formatrice.

Sources et bibliographie :

Perey, Mary-Lise, formatrice en Education des perceptions sensorielles. Ecole normale de Lausanne.

Malherbe, J.-F. (2004). *La démocratie au risque de l'usure*. Montréal : Editions Liber. *Transmuter la violence en créativité*. Ouvrage en cours, avec Liberson, C., déjà paru en anglais (2008) : *On the Transmutation of "Violence" into Creative Energy*. In *Transdisciplinarity: Theory and Practice*. New Jersey: Hampton Press.

Lafortune, L., et Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Québec: PUQ.

Lafortune, L., et collaborateurs (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel du changement*. Québec: PUQ.

Doudin, P.-A., Martin, D. et Albanese, O. (éds, 2001). *Métacognition et éducation*. Berne et autres: Groupe Peter Lang.

Pons, F., et Doudin, P.-A. (2007). *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques*. Québec: PUQ.

Tilman, F. (2006). *Définir les compétences transversales pour les enseignants*. Belgique: www.legrainasbl.org

Rey, O. (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. France: Veille scientifique et technologique, no 34. www.inrp.fr/vst

CHOIX PROFESSIONNEL, CHOIX DE VIE, FAMILLE



Ce qui me préoccupe le plus aujourd'hui, c'est mes examens de fin d'année. Les professeurs nous en parlent souvent, ce qui me met encore plus de pression. Rien qu'en pensant à cette période d'examens, je me sens stressée, j'ai la boule au ventre. Durant les dix prochaines années, je me préoccupe de mon avenir, de ce que j'aurai réussi à faire. Est-ce que je serai devenue maîtresse primaire comme je le souhaitais? Est-ce que je serai mariée, avec des enfants?

Joana, 3^{ème} année

Dans le monde d'aujourd'hui, ce qui me préoccupe le plus est mon choix professionnel. Je me demande si j'ai choisi la bonne voie. Je crains de ne pas apprécier le métier car pour l'instant on n'a pas l'occasion de le pratiquer et donc je ne voudrais pas tout recommencer en chemin, car les études sont déjà très ciblées à ce stade et il faudrait recommencer au point de départ.

Ce qui me préoccupe pour les dix ans à venir... je me demande si j'aurai bien trouvé mon travail, j'aimerais être posée avec un début de famille, tout comme mes parents l'ont fait à cet âge-là. Ai-je peut-être un trop bon exemple sous mes yeux, impossible à recréer dans cette génération?

Virginie, 3^{ème} année

Ce qui me préoccupe en ce moment, c'est mon avenir. Tout d'abord les examens, parce que c'est ce qui est le plus proche. C'est la peur de l'échec, de décevoir mon entourage. Mais ce qui me préoccupe aussi, c'est de savoir si j'aurai les capacités ou les qualités requises pour entrer à la HEP et, si j'y arrive, si je pourrai enseigner par la suite, donc si je trouverai une place. Ou si je me dirai, j'ai fait cela pour «rien»... enfin disons qu'alors je n'aurai pas accompli ce que je voulais faire initialement.

Aline, 3^{ème} année

Ce qui m'inquiète le plus dans le monde d'aujourd'hui c'est de savoir si j'ai pris les bonnes décisions, si j'ai choisi la bonne voie, le bon métier. Ce qui m'inquiète dans les dix prochaines années est de m'apercevoir que je n'ai pas choisi la bonne voie professionnelle, de m'apercevoir que je n'aime pas ce que je fais et que j'ai fait des mauvais choix, de devoir recommencer tout à zéro.

Debora, 3^{ème} année

Je me préoccupe de savoir si je vais arriver à mon métier, à savoir maître d'éducation physique, en passant par toutes les épreuves qui sont sur mon chemin. Est-ce que je vais revoir un jour la personne que j'aime le plus au monde?

Steve, 3^{ème} année

LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES DANS L'ESPACE RURAL FRANÇAIS

REPENSER LE DÉBAT

BENOÎT DEJAIFFE

Le texte intégral de la thèse de Benoît Dejaiffe (Les relations École-familles dans l'espace rural: enquête dans une circonscription primaire de la Meuse) est disponible auprès de l'auteur.

Introduction

Les études sociologiques sur les relations entre l'école et les familles sont nombreuses et leurs auteurs sont unanimes pour dire qu'il existe un « conflit » ou un « malentendu » entre ces deux protagonistes de l'école. Dans notre travail de thèse, dont nous faisons état dans cet article, nous tentons de repenser le débat sur les relations entre l'école et les familles en surpassant l'opposition habituelle entre les enseignants « républicains » aux valeurs « intègres » et les parents « stratèges » aux contre-valeurs « consummatrices », dans ce qu'elles ont de plus individualistes et égoïstes. Nous montrons qu'enseignants et parents sont liés par des stratégies qui leur font développer des attitudes presque similaires qui les amènent à tirer avantage les uns des autres. Il n'y a pas de perfection républicaine d'un côté et de consommation désabusée de l'autre, car il y a « négociation ». Les enseignants essaient de se conformer aux attentes des parents, d'où ils tirent des avantages dans l'exercice de leur pratique professionnelle avec leurs élèves. Les parents entretiennent des relations avec les enseignants, d'où ils tirent des bénéfices dans l'exercice de leur pratique éducative avec leurs enfants. La norme jusque-là établie autour du couple famille école est donc remise en cause. Mais cette dynamique de négociation est accélérée et complexifiée par le fait que les uns et les autres occupent sensiblement les trois mêmes positions. Tantôt ils occupent celle « d'assujetti », tantôt celle de « partenaire », tantôt celle de « consommateur ». Chacun des acteurs est concerné par cette trilogie dans ses rapports « école/famille ».

Présentation de la recherche

Un terrain de recherche original

Il s'agit d'un travail original par le terrain d'investigation qui a été choisi. Si les études concernant les relations parents-enseignants dans le second degré sont importantes, celles concernant le premier degré sont beaucoup moins nombreuses et donc d'autant plus précieuses. L'autre spécificité de ce travail c'est qu'il concerne les relations parents-enseignants non en milieu urbain mais en milieu rural. En effet, notre recherche met au jour les relations entre parents et enseignants du 1^{er} degré dans l'espace rural isolé. Nous avons enquêté dans l'une des cinq circonscriptions d'enseignement primaire du département de la Meuse (Lorraine), celle de Commercy. Selon le rapport « Quelle France rurale pour 2020 ? » (Datar, 2003), notre terrain d'investigation fait partie du groupe des campagnes françaises les plus fragiles en raison d'une faible densité de population et de difficultés économiques liées à une mutation industrielle inaboutie. 260 parents et 120 enseignants ont répondu à un questionnaire amenant à des réponses catégorielles et ordonnées. Et des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 25 enseignants de l'école élémentaire et maternelle et de 30 parents d'élèves de l'école maternelle et/ou élémentaire.

Résultats

L'assujettissement

C'est l'attitude parentale qui consiste à se soumettre aux décisions, aux règles et aux contraintes de l'école. Les parents « assujettis » estiment qu'ils doivent respecter les décisions qui sont prises pour leurs enfants, car c'est l'école qui les prend. Ce n'est pas pour cette raison que ces parents sont toujours d'accord avec elle, qu'ils adhèrent totalement à son fonctionnement, à son organisation et à ce que les élèves appren-

ent, mais ils s'y soumettent tout de même, car ils y sont obligés. L'école est considérée comme « sacrée » et les parents se tiennent volontairement en retrait, car ils considèrent que ce qu'il s'y passe n'est pas de leur ressort. Cette attitude des parents peut d'ailleurs parfois être perçue par les enseignants comme une démission. Du côté des enseignants, ils adoptent aussi cette attitude lorsqu'ils se soumettent aux demandes parentales et tempèrent leurs convictions pour ne pas rentrer en conflit avec les parents.

Le partenariat

Depuis la loi du 10 juillet 1989, les parents sont les partenaires privilégiés de l'école et sont membres à part entière de la communauté éducative. Mais l'école a encore des difficultés à reconnaître les droits des parents dans l'école. Selon Pascale Garnier (*in van Zanten, 2008, p. 515*), « le partenariat est devenu au tournant des années 1970 une injonction institutionnelle à "faire ensemble" ». Cet impératif apparaît dans les propos des parents et des enseignants dans des expressions telles que « travailler ensemble », « s'entraider », « se donner un coup de main », dans un objectif partagé, celui de la réussite scolaire des enfants et de leur bien-être.

Notre étude montre qu'aujourd'hui, les attentes réciproques entre parents et enseignants sont fortes: les enseignants demandent aux familles de préparer et d'accompagner la scolarité de l'enfant et comptent sur elles pour participer à la vie de l'école, car ils ont conscience que l'aide parentale facilite la vie scolaire et représente un « plus » dans l'exercice du métier en constituant une main-d'œuvre d'appoint dans l'école. Quant aux parents, ils attendent que l'école concilie épanouissement des enfants, discipline et efficacité pédagogique, pensant que les enseignants sont les garants du bien-être

4 | ÉDUCER ET / OU INSTRUIRE

LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES DANS L'ESPACE RURAL FRANÇAIS: REPENSER LE DÉBAT



présent et de l'avenir des enfants. Au final, les parents se servent de leur forte participation à la vie scolaire pour exercer un contrôle « doux » sur l'école et pour agir parfois de manière à ce qu'elle réponde à leurs demandes individuelles. L'éducation est donc devenue plus exigeante car les parents et les enseignants doivent concilier les contraintes de l'école pour le bien-être à venir avec le bonheur immédiat de l'enfant.

Si les situations de tension entre eux explosent peu, c'est parce que le métier est considéré par les parents et par les enseignants comme source de bien-être. Les enseignants cherchent à protéger le prestige social de leur métier et à se protéger dans leur métier. Leur niveau de participation à la vie du village varie, certains pouvant être qualifiés de « fuyants » (aucune participation), d'autres de « minimalistes » (participation aux cérémonies officielles) ou de « coopérants » (participation fréquente). Chacune des attitudes leur apportant un pouvoir de négociation croissant envers les parents et les élus locaux. Quant aux parents, ils savent que c'est l'école qui permettra à leur enfant d'avoir une vie future confortable car elle donne accès à un métier gratifiant¹. Par conséquent, parents et enseignants éduquent et instruisent, l'enfant passe d'une instance éducative à une autre, faisant naître un continuum péda-éducatif

entre ces deux institutions éducatives. Dans ce contexte rural où les rencontres entre parents et enseignants sont fréquentes, les acteurs ont besoin de s'entendre et c'est pour cette raison que leurs relations sont régies par des mécanismes de négociation. C'est d'ailleurs pour cette raison que les parents n'ont pas recours aux représentants de parents en tant qu'instance de médiation et s'adressent directement aux enseignants, considérant que c'est une tâche que revêt leur métier de parents, mais aussi par crainte de perdre leur pouvoir de négocier avec l'enseignant de leur enfant. Les parents pensent aussi que l'école rurale en comparaison avec l'école urbaine ne possède pas les mêmes moyens financiers et autant de personnels. Par conséquent, s'ils participent à la vie scolaire c'est pour compenser les manquements, pour ne pas que leur enfant soit exclu de la compétition scolaire et ne souffre pas d'être scolarisé ailleurs qu'en ville. L'école urbaine étant l'école à laquelle les parents se réfèrent pour évaluer la qualité de celle de leur enfant. A cela s'ajoute une certaine proximité géographique et sociale entre parents et enseignants qui se rencontrent aussi en dehors de l'école. Se fâcher aurait donc aussi des conséquences à l'extérieur de l'école. Les demandes réciproques que s'adressent l'école et les familles sont donc fortes et contraignantes pour les deux institutions. Mais en cas de désaccord, pour faire durer la relation, chacun accepte d'abandonner ponctuellement une partie de ses prérogatives et accepte de mettre en sourdine temporairement ses convictions.

Le consumérisme

L'usager du service public est désormais placé au centre de la préoccupation de tous les services publics et l'administration est soumise de plus en plus à une obligation de résultats. Les principes du service public sont désormais la transparence, la responsabilité, voire l'autonomie et la concurrence, et la qualité du service dépend de la satisfaction de ses usagers. Ces principes guident dans une certaine mesure le fonctionnement du service public d'éducation et favorise la conduite consumériste des parents, définie par Robert Bal-

lion dans un passage célèbre, comme la conduite qui consiste « à ne retenir du bien recherché que certaines dimensions et en exclure d'autres ; à croire en la validité d'une comparaison entre producteurs de ce bien complexe qu'est l'éducation ; à la possibilité d'établir un ensemble de préférences ordonnées dans lequel l'individu choisit la position la meilleure ; à penser surtout qu'on peut formaliser le principe ultime du choix à partir d'une analyse multi-critères très pauvre aboutissant à un rapport qualité-prix » (Ballion, 1998, p. 38).

Les parents rencontrent des difficultés pour concilier les contraintes de l'école avec la vie professionnelle, la vie familiale et l'épanouissement de l'enfant. Ils ont parfois tendance à ne prendre de l'institution que ses avantages et à mettre de côté certains de ses inconvénients. Lorsque des parents ou des élèves avancent l'excuse de leur « convenance personnelle » pour justifier un certain nombre de transgressions réglementaires comme l'absentéisme, nous sommes dans une situation où l'école n'est plus considérée comme une institution, mais comme une entreprise de services où les clients prennent uniquement ce qui les intéresse et ne sont contraints par aucune obligation. En ce qui concerne les absences des élèves, notre recherche montre que les enfants ne sont que quelquefois absents dans l'année pour leur confort personnel et celui de la famille. Ces absences ne peuvent pas être considérées comme une dérive, mais plutôt comme nouvelle norme. D'ailleurs, ces absences sont négociées avec les enseignants qui leur donnent souvent leur accord. Les parents « consommateurs » évaluent les méthodes pédagogiques et les comparent avec celles d'autres enseignants. Ils jugent l'efficacité du maître avec leurs connaissances des méthodes pédagogiques et des programmes scolaires et en fonction du point de vue des autres parents. L'évaluation des enseignants par les parents n'est donc pas souvent basée sur des éléments rationnels. Les parents « consommateurs » cherchent à satisfaire leurs besoins individuels et vantent les mérites de leur enfant à l'enseignant pour qu'il le distingue des autres. Ils sont satisfaits du rapport « qualité-prix » proposé

par l'école rurale, pensant qu'elle est plus apte à faire réussir les enfants que l'école urbaine. Ils tirent profit de leurs connaissances du système scolaire et de leur participation dans l'école pour élaborer des stratégies afin que leur enfant sorte vainqueur de la compétition scolaire. En plus des autorisations d'absence pour leurs enfants, ils négocient l'organisation de beaux voyages scolaires, des activités d'animation du village, ou encore le passage de l'enfant dans le cours supérieur. Ces parents réclament de la transparence de la part des enseignants pour mieux connaître le fonctionnement de l'école et les performances scolaires de la classe, ainsi que les raisons qui justifient les décisions des enseignants et les méthodes pédagogiques. Enfin, ils apprécient que l'école de leur enfant se distingue avec un projet d'école innovant, des relations avec les enseignants très fréquentes, des sorties scolaires originales et nombreuses, un taux de réussite important aux évaluations ou un faible nombre d'élèves par classe. Au-delà des discours de principe selon lesquels les parents s'interdisent de pénétrer dans le domaine pédagogique, ils donnent leur point de vue à l'enseignant sur ses méthodes et font en sorte qu'il les modifie quand elles ne les satisfont pas, les obligeant parfois à expliquer et à justifier leurs décisions et leurs méthodes pédagogiques. De la même manière qu'Eirick Prairat (2003), nous affirmons que la légitimité de l'école n'est plus seulement institutionnelle, mais qu'elle est mixte, à la fois institutionnelle et fonctionnelle.

Cette attitude de « consommateur », les enseignants l'ont aussi envers les parents : ils les évaluent, les comparent, les choisissent pour jouer un rôle dans l'école, en sur-utilisent et en excluent de la vie scolaire. En effet, ceux qui sont conformes à leurs attentes sont très souvent invités à participer et sont récompensés par une invitation à la plus belle sortie scolaire de l'année. À l'inverse, les parents qui ne se conforment pas aux normes scolaires de socialisation peuvent être mis à l'écart de la vie scolaire et c'est de cette situation que peuvent naître les conflits et les malentendus entre les parents et les enseignants.

Conclusion

Ainsi, les deux protagonistes de l'école ont *in fine* la même attitude, dont un des aspects consiste à tirer avantage de l'autre. Cette attitude mimétique est inévitablement source de conflits, mais ceux-ci sont peu nombreux par rapport à ce qu'affirment nombre de recherches et travaux récents portant sur les relations entre l'école et les familles dans l'enseignement secondaire. Les parents pensent qu'en raison de leur engagement dans la scolarité de leur enfant et dans l'école, ils disposent d'un droit de regard sur les enseignants. De plus, les familles étant contraintes de scolariser leur enfant « au plus pratique » en raison d'une offre scolaire limitée, tentent parfois de la contrôler et de la modeler pour qu'elle réponde à leurs attentes. Pour faire durer une relation jugée indispensable par chacun d'eux, les désaccords se règlent alors souvent par des mécanismes de négociation entre les parties. Enfin, l'accroissement des prérogatives parentales au sein de l'école et les tentatives professorales récurrentes d'influencer les pratiques éducatives des parents modifient un exercice séparé de l'autorité. En effet, les enseignants ne peuvent plus imposer aux parents leurs décisions et leurs méthodes pédagogiques sans les expliquer. De même, les parents doivent de plus en plus caler leurs pratiques éducatives sur les attentes et les exigences de l'école.

Benoît Dejaiffe est attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) dans le département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Nancy 2.
benoit.dejaiffe@univ-nancy2.fr

Bibliographie

- Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.
Prairat, E. (2003). Du respect et de l'hospitalité. In Prairat & Andrieu (dir.), *Les valeurs : savoir et éducation à l'école* (pp.105-116). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France

1 Note de la rédaction : le lecteur urbain suisse pourrait s'étonner de ces remarques ; rappelons que l'enquête se déroule dans une zone très menacée et fragile...

SE SENTIR BIEN DANS SA PEAU, LE REGARD DES AUTRES



Dans le monde d'aujourd'hui, les diverses préoccupations sont par exemple la beauté, car les jeunes filles, les jeunes garçons, regardent surtout l'aspect : comment une fille est-elle habillée, coiffée, maquillée. Si nous ne sommes pas belles, ou mal coiffées, mal habillées, les gens, garçons comme filles, portent un jugement très rapidement sur nous car nous dépassons les « règles ». Toute fille doit être *class* : une fille qui s'habille vulgairement ou trop colorée est jugée. Pour les garçons, c'est aussi très difficile d'être bien dans sa peau. Les gens portent jugement sans même connaître la personne, juste à cause de ses vêtements. Dans les dix prochaines années, ce qui me préoccupe, c'est surtout d'avoir une bonne place au sein de cette société très dure.

Ana Sofia, 2^{ème} année

Dans notre société, deux questions me préoccupent : ce que pensent les personnes de nous. Car tout le monde juge d'une façon ou d'une autre, qu'il s'agisse d'amis ou d'inconnus. Ensuite, les personnes espèrent être appréciées par les gens qu'elles croisent tous les jours. Les études, grande question de notre vie actuelle, car elles nous permettront de pratiquer un métier que chaque personne a choisi.

Adrien, 2^{ème} année



DE L'ÉCOLE DE LA CULTURE À L'ÉCOLE DES CULTURES DOIT-ON PERDRE SON IDENTITÉ POUR VIVRE AVEC LES AUTRES ?

JAVIER ROSA

Les structures scolaires sont en permanente adaptation. Cette recherche est mue par le souci de coller au plus près à notre société sans cesse en évolution. Dans cette poursuite effrénée pour rattraper les nouvelles normes, l'école a constamment une longueur de retard. Les régions d'Aubonne et de Gimel seront modifiées, dès la rentrée 2010, dans un souci d'équilibre des effectifs et de prévision de mouvements démographiques. L'établissement primaire et secondaire de Gimel va s'agrandir en direction du lac, et ses élèves de 7^{ème} à 9^{ème} année rejoindront l'Établissement d'Aubonne et environs. Cette réorganisation nous amène à repenser l'occupation de nos locaux, à optimiser les transports scolaires en collaboration avec les communes et à former de nouveaux groupes classes avec des élèves qui ne se sont jamais côtoyés. Ceci pose les questions de l'identité des élèves et des apports culturels qui y sont liés.

Les villages concernés sont un réservoir culturel très riche que l'école doit savoir comprendre et intégrer dans son fonctionnement. Cette diversification des publics et des cultures qui se côtoient fait partie de l'identité même de l'école. Or, je pense que les mentalités et les habitudes propres à chaque village doivent être un axe important de nos réflexions. Hormis les populations étrangères qui sont établies dans notre région, nous devons tenir compte du vécu de nos familles nationales, qui vivent cette restructuration avec beaucoup d'interrogations. Nous établissons ainsi deux niveaux d'adaptation, le premier concernant les familles d'origine étrangère et le second touchant les familles nationa-

les. Il est impératif de les garder tous deux à l'esprit afin de faciliter cette phase de transition.

Nous devons nous donner les moyens de passer à une pédagogie interculturelle en nous appuyant sur la pluralité de ces familles. Nous devons même dépasser cette pluralité pour installer un échange et une circulation dynamiques enrichissants pour tous. Ne voyez pas d'exotisme excessif dans cette hétérogénéité, mais plutôt un mélange de cultures proches de nous. La construction de ponts entre les différents « habitants » de notre école est un enjeu majeur. Nous devons tenir compte de ces différences et les considérer toutes de manière égale, sans discrimination aucune. Bien évidemment, les valeurs des uns ne ressemblent en rien à celles des autres. Notre système scolaire privilégie la dimension académique. J'entends par là une course effrénée aux résultats et leur glorification, en laissant de côté ces valeurs culturelles qui ne correspondent pas aux nôtres. Il serait donc réducteur de se contenter du paradigme académique pour juger de la réussite intégrative d'un élève. En ce cas, le système risque de générer des « oubliés », futurs citoyens, qui n'auront pas accès à un capital social nouveau. L'école ne peut plus se cacher derrière la simple transmission de savoirs académiques. A mon sens, nous devons mettre l'accent sur des savoir-être tels que la tolérance, l'apprentissage de la frustration, le respect et la collaboration, avant les compétences purement cognitives. Les émotions doivent être maîtrisées si l'on veut libérer notre esprit et le consacrer complètement à l'intégration de savoirs. Les missions de l'école

évoluent dans le sens de ces facultés à vivre en communauté, formant les citoyens de demain aux réalités qui les attendent.

Comment, dans ce contexte, conserver son identité et ne pas se laisser modeler par la collectivité ? Notre vécu, même inconscient, que Bourdieu nomme *habitus*, doit nous permettre de grandir, de connaître nos origines en nous ouvrant à d'autres. Ce processus doit écarter les préjugés et la peur : l'image que l'Autre reflète me remet en cause, dérange mes habitudes et déstabilise mon univers. A ce moment, la communication devient impossible car je suis sur la défensive. L'enjeu est alors de trouver des valeurs communes qui sont nécessairement le lien entre les cultures. Cet exercice difficile nous pousse à dépasser un certain relativisme cognitif et à considérer l'Autre comme une véritable entité, avec ses qualités et ses défauts. Lorsque je prends conscience de l'Autre, je me perçois moi-même et alors, seulement, je peux tirer profit de la relation nouvelle en intégrant des valeurs inconnues jusque là. Je reste persuadé que l'école peut faciliter cette prise de conscience. Si nous utilisons la culture des autres pour comprendre la nôtre, nous pourrions enfin vivre ensemble.

Les occasions sont nombreuses d'aborder les problèmes culturels à l'école. Le cours de citoyenneté, par exemple, est un lieu où l'on peut débattre et argumenter sur des situations socioculturelles tout en restant dans le cadre du plan d'étude. Bien évidemment, l'implication de l'enseignant et sa faculté à observer ses élèves interagir sont des comportements déterminants pour réussir. Peut-être peut-on améliorer cet aspect-là en rendant les enseignants plus attentifs à l'importance des relations humaines dans le fonctionnement de la classe.

Afin de créer un sentiment d'appartenance et de gommer les différences culturelles, je souhaiterais insister auprès de nos élèves sur leur implication et l'identification à leur école. Je reste persuadé que, si l'image de leur école est positive, les élèves prennent par extension conscience de l'altérité. Ainsi, l'élève peut débiter un travail de réflexion sur son environnement et sur la relativité de son opinion face aux



autres. La piste d'un conseil des élèves permet de les responsabiliser et de leur faire prendre conscience de leur place dans la société scolaire, puis plus tard dans la société active.

Bien entendu, les enseignants doivent modifier leurs pratiques face à des classes toujours plus hétérogènes. Pédagogiquement, je crois en la richesse de cette multiculturalité. Pour l'exploiter pleinement, il s'agit de trouver un langage et une culture scolaire communs, tout en conservant l'originalité et les racines de chacun dans un cadre général identique pour tous. Bien que nombre d'enseignants la réfutent, ils ont une responsabilité dans l'éducation de leurs élèves. Il s'agit pour eux de transmettre les valeurs qui leur semblent justes et qui permettront aux élèves de se former en tant qu'adultes responsables et respectueux.

Quelles valeurs l'enseignant doit-il transmettre ? Comment trier dans son vécu et dans ses convictions ce qui est bon pour l'Autre ? Clairement, les valeurs sont des préférences, des

choix. Elles sont liées aux sentiments. Sans sentiment, il ne saurait y avoir de valeurs. L'échelle de valeurs et le poids qu'on leur attribue dépend alors de la raison. L'enseignant doit affiner ses sentiments en gardant constamment à l'esprit que le jugement individuel s'affirme face au collectif. Il permettra peu à peu à ses élèves de se forger un regard critique, tout en restant conscients des valeurs collectives. Le jeune adulte pourra ainsi entrer dans la vie active en citoyen averti, conscient de lui-même et des autres, respectueux du cadre social collectif sans toutefois renier ses origines, sa culture et sa personnalité propre.

Javier Rosa est directeur de l'établissement primaire et secondaire de Gimel.



OLIVIER CASSOLI, ENSEIGNANT D'ANGLAIS AU GYMNASSE, PRÉSENTE QUELQUES RÉFLEXIONS SUR SA FORMATION DE PRATICIEN FORMATEUR (PRAFO), SUIVIE DE 2007 À 2009. IL ABORDE UNE SÉLECTION DE COMPÉTENCES DE FAÇON NON SYSTÉMATIQUE OU CHRONOLOGIQUE, SE FONDANT SUR DES EXPÉRIENCES VÉCUES.

PRATICIEN FORMATEUR SE FORMER, EXPÉRIMENTER, ANALYSER

OLIVIER CASSOLI

Avant cette formation, j'avais eu trois stagiaires. Les deux premiers stages se sont passés sans accroc, formant l'étalon d'un bon stage. L'illusion ne dura pas. Avec la troisième stagiaire sont tombées mes idées sur la relative simplicité du rôle de PraFo. Soudain démuni face à une stagiaire au niveau de langue médiocre, ne se remettant pas en question et ignorant mes commentaires, j'ai réalisé que j'avais jusque là uniquement ouvert ma classe et servi de modèle; le déroulement du stage dépendait davantage du stagiaire que de moi. Je voulais être conciliant, par ma peur de porter sur l'autre un jugement négatif. Je ressentais un manque de professionnalisme.

C'était en mai 2007, avant ma formation de PraFo. Mon objectif était de pallier à ces manques, d'acquérir les outils d'accompagnement, et, challenge personnel, d'oser m'affirmer quitte à déplaire. La HEP a heureusement construit une colonne vertébrale au magma confus de mes représentations méthodologiques et didactiques du coaching.

J'ai abordé le cours sur l'évaluation avec intérêt, et néanmoins rapidement avec scepticisme: la dissection des sous-compétences du référentiel en multiples critères et indicateurs me paraissait illusoire. J'ai ensuite testé ce concept d'évaluation pour conduire un *debriefing*. Mes grilles d'évaluation préparées aux cours étaient basées sur la transmission de savoirs, sans écueil pour ma stagiaire, et je me retrouvais frustré

de devoir mettre une évaluation A, alors que d'autres points manquaient. Ce n'est que cette année, avec mes nouveaux stagiaires, dont l'un posant de réels problèmes, que l'utilité de ces grilles très structurées m'est apparue, notamment quand j'ai dû mettre des F insuffisants. Des traces précises et détaillées allaient m'être d'une utilité jusque là insoupçonnée.

En 2008, j'ai constaté que je manquais de structure guidant efficacement mes stagiaires, selon le référentiel de compétences. J'ai superposé à une feuille d'observation conventionnelle les points les plus importants du référentiel: fondements de la profession, identité professionnelle, actes d'enseigner, prise en compte du contexte social et scolaire. J'étais ainsi transparent dans mes évaluations, sans reproche d'imprécision. Ma nouvelle conception des évaluations ponctuelles m'a été précieuse pour les *feedback*, provoquant chez mes stagiaires une réflexion plus spontanée sur leurs actes, ou pour mesurer l'absence de réflexion chez mon stagiaire difficile. Avant, je m'étais complu dans la coexistence pacifique avec ma troisième stagiaire, pour que l'évaluation lui soit favorable et sans problème pour moi.

Un objectif était de devenir plus cadrant dans mes entretiens et moins directif pour la didactique, en donnant des pistes de réflexion plutôt que des bonnes réponses. J'ai beaucoup travaillé ces aspects, satisfait des progrès réalisés dans la

douleur parfois. Les entretiens multiples avec mon stagiaire à problème ont été difficiles. Par ma frustration alimentée par son incompetence, son infantilisme et son aveuglement s'est créé un schéma dans lequel je jouais le père exigeant, et lui l'enfant rebelle pour cacher ses manquements. Chaque entretien ressemblait au sermon d'un père négatif à son enfant paresseux. Le bilan intermédiaire, suivi de la séance d'évaluation, est arrivé comme une délivrance. J'ai donc passablement entraîné les entretiens, anxigènes pour moi, où il s'agit de déplaire à l'autre en le confrontant à ses limites (et moi aux miennes!). Une suggestion, lors d'un séminaire, a été de noter ce qui est discuté et décidé lors de chaque entretien. Je trouve lourd de doubler un moment déjà intense d'un compte rendu écrit, mais j'en vois bien l'utilité.

Je reviens à l'importance du bilan intermédiaire. Il n'est pas évident pour un PraFo de se dire que l'évaluation *F* ne signifie pas échec, mais solutions pour progresser. Dans le cas de mon stagiaire, le *F* a mené à une interruption de stage. Cette expérience m'a permis d'évacuer deux autres peurs : utiliser le cadre réglementaire lié à ma fonction de PraFo, et me retrouver comme un accusé à la séance d'évaluation à la HEP. Mais grâce au dispositif mis en place, la séance s'est déroulée dans un esprit constructif, sans que je ne me sente jugé ou agressé. Une didacticienne de l'anglais est venue assister à une leçon, a confirmé mes observations et m'a soutenu.

A améliorer l'an prochain, les trois semaines de sensibilisation des stagiaires : je formulerai des attentes précises, plutôt qu'espérer leur propre initiative, et j'explicitierai davantage le contrat sur des points évidents, par exemple que l'on ne boit pas en classe, ou en donnant des indications sur la tenue vestimentaire, parfois inappropriée. Je trouve très intrusif d'être accompagné par deux stagiaires lors des premières leçons, où je tisse des liens privilégiés avec mes élèves. Avoir deux stagiaires est en soi difficile à gérer, surtout au début et si les compétences sont très contrastées. Comment gérer les *feedbacks* communs ? Comment éviter de discriminer celui qui a présenté, inconsciemment, une

leçon inadéquate sous le regard condescendant de l'autre ? J'ai ensuite attribué des classes différentes à mes stagiaires. J'ai évacué le problème plutôt que le résoudre. Peut-être trouverai-je naturellement une solution si j'ai deux stagiaires aux compétences à peu près égales, dont la maîtrise de la langue enseignée, un acquis à mieux vérifier par la HEP.

Dernier point à évoquer, la distance adéquate entre stagiaire et formateur. J'ai, jusqu'à cette année, opté pour le vouvoiement, distance nécessaire à mon rôle de formateur et d'évaluateur. Or je me trouvais dans la situation inconfortable d'être seul à vouvoyer mon stagiaire à la salle des maîtres ou en réunion, donnant une fausse impression de rigidité. Cette année, je connaissais un des stagiaires, que je tutoyais déjà. Dès la première rencontre, je me suis senti pris au piège et obligé de proposer aussi le tutoiement à l'autre stagiaire, ce que j'ai regretté. Cette barrière sociale et psychologique lui aurait enlevé tout espoir de laxisme face à ses incompétences. Sur le moment, tutoyer l'un et vouvoyer l'autre semblait ridicule et inégal ; pourtant expliciter le côté naturel d'une situation sociale dissymétrique aurait été moins artificiel que de me forcer à tutoyer.

Une satisfaction de ma formation est d'avoir pour la première fois amené ma stagiaire à porter sur ses actes d'enseignante un regard réflexif. J'ai compris à quel point les situations qui marchent bien peuvent être autant matière à réflexion que les moins bons moments. Mais j'ai d'abord mis l'accent sur ce qui était à corriger ou améliorer, prenant pour acquis ce qui semblait fonctionner. Graduellement, j'ai commencé à réfléchir et à la faire réfléchir sur les points forts qu'elle voulait intégrer à sa pratique pour que son agir devienne plus conscient.

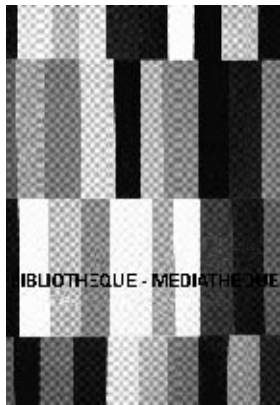
Je ne m'étais pas auparavant retrouvé dans une situation aussi difficile, à résoudre grâce aux différentes manières de l'aborder et de l'analyser. Je me suis demandé si je ne faisais pas moi-même partie du problème. Dans ma réflexion sur l'action, j'ai tenté de voir si je pouvais recréer un équilibre dans nos rapports. Il existe pour moi une façon responsable et éthique de concevoir

ses actes professionnels, incompatible avec incompetence, manque de travail et aveuglement. J'ai eu l'impression de me confronter à l'incarnation de tous les clichés véhiculés sur les enseignants, contre lesquels je me bats sans cesse ; j'ai trouvé insupportable une personne fermée à ce processus, déjà en début de carrière.

Je suis davantage conscient que progresser implique inévitablement de se mettre en déséquilibre et oser la confrontation. Je mesure la distance qui me sépare de mai 2007. Cette formation a changé mon attitude en me faisant explorer des chemins inédits, accepter d'autres représentations, confronter mes points de vue avec les professeurs et mes collègues PraFo, avec en permanence un regard critique sur mes pratiques. Devenir PraFo ne veut pas simplement dire bon enseignant, mais porteur de compétences d'un autre ordre. J'ai développé et exploré les facettes du rôle : observateur, conseiller, accompagnateur, référence, organisateur, évaluateur, parfois confident. Surtout j'ai offert ma pratique à l'interrogation, pour permettre à mon stagiaire de se construire une identité professionnelle et à moi-même de la consolider. J'ai donc développé une triple expertise : actes d'enseignement, formation d'adulte et analyse des pratiques.

Cet exercice de rédaction, pour rebutant qu'il me paraissait, a été une occasion de consigner mes actions et réflexions, une reconnaissance de mes forces, une amélioration de ma façon d'analyser et d'ajuster mes pratiques. Il m'a aussi permis de m'arrêter sur mes actes d'enseignant, d'évaluer mon processus de formation, de faire un retour réflexif sur ma pratique de PraFo et de relever certains défis pour le futur.

LES LIVRES ONT LA COTE



HENRIETTE COCHARD ET CÉLINE BUI

Legardez, M. & Simonneaux, L. (Dir.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

L'énergie, les nouvelles technologies, la pollution, les conflits, le racisme sont des problèmes d'actualité largement traités par les médias qui ne figurent pas toujours au programme scolaire. Ces questions vives concernent aussi l'école. La tâche de l'enseignant, dans notre société caractérisée par la diversité culturelle et idéologique, est complexe et délicate car elle dépasse les frontières disciplinaires. A partir d'études de cas et d'exemples, ce livre ouvre le débat afin que les élèves ne reçoivent pas uniquement des savoirs formels, mais apprennent à réfléchir par eux-mêmes pour devenir des citoyens capables de comprendre et d'agir dans le monde.

Cote 37.035 ECO

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Ce texte magnifique nous aide à mieux comprendre le monde actuel, plein d'incertitudes, de problèmes à résoudre et propose des solutions pour transformer et construire notre avenir. L'éducation a un rôle essentiel à jouer pour faire prendre conscience que l'humanité n'est pas définie uniquement par la raison, la science, le matérialisme, le pouvoir, mais aussi par l'affectivité, la création artistique, les aspirations spirituelles, les mythes. En développant la conscience anthropologique de l'unité dans

la diversité, ainsi que la conscience écologique d'habiter avec tous les êtres une même terre vivante, nous aurons une chance de réaliser pleinement notre Humanité. Ce texte est également accessible dans son intégralité sur le site de l'Unesco (www.agora21.org/unesco/7savoirs/).

Cote 316(091) MOR

Pinson, G. (2007). *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.

« Être passionné par l'histoire, avoir envie de faire partager cette passion sont des conditions préalables et nécessaires, mais elles ne suffisent plus aujourd'hui. » L'auteur constate à quel point l'enseignement de l'histoire s'est complexifié au cours des dernières années et demande des compétences bien spécifiques. Pourquoi enseigner l'histoire, et surtout quelle histoire enseigner ? Deux questions fondamentales abordées dans ce livre, qui propose également des repères, permettent à tout enseignant d'histoire de comprendre les enjeux de ce métier et d'acquérir le savoir-faire nécessaire afin de répondre au mieux aux attentes des élèves.

Cote 93:37 PIN

Tharrault, P. (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école : cycles 2 et 3*. Paris : Retz.

Le débat philosophique à l'école primaire est une interrogation majeure, qui suscite de vives réactions entre les partisans et les opposants. Cet ouvrage propose une synthèse du sujet et des éclairages théoriques sur les enjeux et les spécificités de la philosophie à l'école. Le rôle de l'enseignant, ainsi que les questions d'ordre déontologique auxquelles il serait confronté, sont également abordés. Ce livre contient des propositions concrètes et du matériel pédagogique pour préparer et organiser un débat philosophique en classe. C'est un ouvrage très intéressant pour tout enseignant, qui y trouvera des pistes de réflexion à partir d'un thème afin d'inciter l'enfant à penser par lui-même.

Cote 1:37 THA

Zryd Centelighe, C. (2009). *L'éducation au développement durable permet-elle d'influencer les représentations de la complexité du monde chez de jeunes élèves ?* Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

A l'heure où le développement durable prend une importance majeure, l'école représente un lieu privilégié pour sensibiliser les élèves et leur faire prendre conscience de l'impact de leur mode de vie sur l'environnement. Quelles thématiques privilégier pour aborder cette matière interdisciplinaire ? Et surtout, comment faire pour éduquer au DD afin de faire évoluer les conceptions des enfants et modifier leurs comportements ? Dans ce mémoire, l'auteure, étudiante de la HEP, présente le travail qu'elle a effectué dans une classe du CYP1. Au travers de plusieurs séquences didactiques, des moments collectifs, en petits groupes ou individuels, les élèves sont amenés à écouter, se questionner, argumenter, prendre en compte les idées des autres. Cette expérience enrichissante peut être un outil très utile pour tout enseignant.

Cote FIMP 2009/27

*Céline Bui et Henriette Cochard
sont bibliothécaires à la HEP de Lausanne.*

L'UNITÉ DE SANTÉ AU TRAVAIL (UST)

LAURENCE WASEM ET STEFAN BRAUCHLI

Qu'est-ce que l'UST ?

L'UST fait partie de la Division du Médecin cantonal et Pharmacien cantonal, elle-même rattachée au Service de la santé publique (SSP). L'unité est disponible pour tous les collaborateurs de l'Etat de Vaud (au nombre de 26000), sauf pour le CHUV qui dispose de sa propre médecine du personnel (pour 9000 collaborateurs), il en reste donc 17'000 dont l'unité peut être amenée à s'occuper. L'UST couvre principalement trois champs spécifiques: la *médecine du travail*, l'*ergonomie* et la *coordination dans l'application de la solution de branche*. Il s'agit d'un concept de santé et sécurité au travail, spécifiquement mis au point pour les administrations cantonales. Dans le volet « médecine du travail » sont fournies des prestations comme des campagnes de vaccination pour le personnel, des prises en charge de cas individuels, des programmes collectifs de prévention et de promotion de la santé. L'ergonomie adapte le travail à l'homme et non l'homme au travail. Des analyses de postes sont effectuées en vue de maintenir en activité le collaborateur et de prévenir une détérioration de la santé. On tentera aussi de permettre à des personnes souffrant déjà de problèmes de santé d'effectuer leurs tâches dans les meilleures conditions. Des problématiques d'ergonomie de logiciel informatique, de lumière, ou liées à l'environnement de travail peuvent également être traitées.

En quoi consiste votre travail ?

Le travail de l'UST recouvre les trois axes cités plus haut. Lors des consultations médicales (plus de 500 par an) les médecins du travail sont chargés de déterminer l'aptitude au poste de travail et de faire des propositions en matière d'aménagement de poste. Les motifs de consultation concernent surtout des personnes absentes plus de trente jours pour des motifs de santé. Les patients nous sont adressés par les responsables RH, parfois par les médecins traitants. Plus rarement, les collaborateurs font directement appel à nous. Le médecin du travail a une position privilégiée,

car c'est lui qui fait la synthèse des problèmes médicaux et des risques professionnels, en prenant les avis des médecins traitants ou spécialistes, avec l'autorisation du patient, afin d'apprécier l'aptitude à la poursuite de l'activité.

Dans l'accomplissement de votre tâche, quels sont vos partenaires ?

Dans une optique interdisciplinaire, nous collaborons avec les médecins traitants qui ont le lien thérapeutique avec leur patient. Nous les informons des spécificités de l'activité professionnelle et des droits et devoirs des employés. Les responsables des ressources humaines sont aussi nos partenaires, ainsi que les directeurs d'écoles, qui ont la tâche de la gestion du personnel. Concernant la réinsertion, nous avons des échanges avec l'office AI, dans certains cas avec des assureurs type SUVA, assurance accident ou encore Caisse de pensions de l'Etat de Vaud.

Pour quels motifs les enseignants vous consultent-ils ou vous sont-ils adressés ?

Souvent en raison de problèmes de santé tels que des cancers ou des accidents, mais surtout à cause de problématiques liées aux risques du métier. Outre les pathologies de l'appareil locomoteur, une importante part des motifs de consultations est liée aux risques psycho-sociaux, par exemple le *burnout*.

Un enseignant se met à consommer de l'alcool et rencontre des difficultés professionnelles. S'il vient vous consulter, que pouvez-vous lui proposer ?

L'UST, médecins ou infirmières, approfondit l'état de santé global de la personne et s'assure que celle-ci a un médecin traitant. Dans de nombreux cas, nous l'orientons vers des unités spécialisées comme le Centre d'alcoologie, afin qu'un diagnostic soit établi. Nous évaluons si la personne est apte, inapte ou apte sous réserve (adaptation transitoire de son cahier des charges, poursuite d'un traitement...). L'accompagnement visera à une prise en charge appropriée du collaborateur aussi bien par le pool médical que par le pool employeur, afin d'obtenir une solution satisfaisant les deux parties. A noter que

des situations ont pu être prises en charge avant d'avoir des conséquences irréversibles grâce à l'alerte d'un collègue, d'un directeur ou d'un médecin traitant.

Qu'en est-il de la confidentialité dans ce type de démarche ?

La confidentialité est un droit essentiel à tout patient. Dans chaque situation une demande écrite de levée de secret est adressée au collaborateur, à moins qu'une entente orale puisse être établie par téléphone. Cette autorisation figurera dans notre dossier médical. Les dossiers médicaux traités à l'UST sont soumis aux mêmes règles que les dossiers médicaux habituels. Toutefois, en médecine du travail, les dossiers doivent être gardés 40 ans. Les services employeurs n'ont pas accès aux renseignements médicaux ou privés des personnes que nous voyons, car nous sommes nous-mêmes soumis au secret médical et au secret de fonction. Nous ne délivrons que des avis d'aptitude, d'aptitude sous réserve ou d'inaptitude. En cas de risques liés à la sécurité au travail du collaborateur ou d'autrui, nous expliquons à la personne concernée quelle information devra être donnée à l'employeur.

Que souhaitez-vous dire en conclusion ?

La santé au travail nécessite un engagement de tous les acteurs, pas seulement des spécialistes. Il est essentiel que les collaborateurs puissent clairement entendre de la part de leur hiérarchie que leur santé au travail n'est pas reléguée à la gestion de la sphère privée mais représente une préoccupation majeure. D'autre part, nous souhaitons insister sur la prévention. Lorsque des situations nous sont signalées après plusieurs mois d'absence au travail, il est souvent difficile d'agir, c'est pourquoi il n'est jamais trop tôt pour faire de la prévention dans un esprit collaboratif.

Dr Laurence Wasem
est Médecin cantonal adjoint.
Dr Stefan Brauchli
est Médecin du travail.



ÉDUCATION ET RÉVOLUTION

Colloque international francophone. Prenant appui sur le texte *Oui ou non?* (LEP, coll. Pestalozzi, 2007), où Pestalozzi prend position sur les événements qui, entre 1789 et 1792, secouent la nouvelle république française, le colloque veut mener une réflexion sur les rapports qui se nouent, dans ce contexte, entre révolution et éducation. On examinera ainsi, quatre axes: la *nouvelle rationalité éducative*, l'*émergence de l'instruction publique*, l'*exigence inédite de professionnalisation des enseignants*, la *recherche de méthodes pédagogiques*. Le colloque ne se limitera pas à des approches historiques: il se déploiera dans les champs de l'histoire des idées, de la pédagogie, de la philosophie. Il abordera le rapport entre le phénomène révolutionnaire et l'Idée d'éducation.

Château d'Yverdon-les-Bains: 14, 15 et 16 janvier 2010 Inscriptions autant que possible avant le 15 décembre 2009. centre.pestalozzi@yverdon-les-bains.ch / www.centrepestalozzi.ch



VALORISATION DES COMPÉTENCES PAR UNE NOUVELLE CULTURE DES SITUATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES NATURELLES

6^{ème} forum suisse de didactique des sciences expérimentales. Plusieurs pays ont été conduits à re-fonder les programmes de sciences naturelles avec une approche par compétences. Dans le contexte international, dès 2000, PISA mesure les performances des élèves. La CDIP a commandé un rapport qui proposera un modèle de compétences et des standards pour la Suisse. Ce forum tentera de présenter des pistes et de discuter par exemple: les modèles de compétences; la mesure des compétences; la formation des enseignants en accord aux exigences des plans d'études en mutation.

HEP Lausanne: vendredi 22 janvier 2010 Sont invités: les didacticiens des sciences naturelles, les PraFos et les enseignants intéressés. Inscriptions sur www.hepl.ch jusqu'au 15 janvier 2010.



DÉVELOPPEMENT DES PERCEPTIONS AUDITIVES EN SYSTÈME ÉDUCATIF

Congrès international de l'Education musicale (CIEM). L'éducation musicale est en profonde mutation. Les méthodes pédagogiques existantes ont rendu de grands services, mais demandent à être consolidées et développées par la recherche scientifique. Aussi, ce congrès rassemblera des spécialistes internationaux: pédagogues, musicologues, psychologues, chercheurs, artistes. Ils présenteront les résultats de leurs recherches et expériences, en éclairant sous des angles variés l'*acte central de l'écoute* en favorisant les échanges.

HEP Lausanne: 2 et 3 février 2010. Sont invités: les enseignants, les formateurs, les chercheurs et de façon plus large, les mélomanes. Inscription dès le 9 novembre 2009 sur www.hepl.ch.



SACRÉ CHARLEMAGNE! ou l'école au moyen-âge

Une exposition présente l'éducation médiévale. Vingt-six «bannières» illustrées évoquent l'alphabetisation, les maîtres et les élèves, le programme, la discipline, l'enseignement professionnel, les études universitaires et encore la reconstitution d'une scène scolaire et l'écriture... Un parcours-jeu individuel (enfants de 7 à 12 ans) et des ateliers d'écriture à la plume d'oie (groupes jusqu'à 25 personnes sur réservation) sont proposés

Château de Grandson: 1^{er} mai au 26 septembre 2010 024/445 29 26, chateau@grandson.ch www.chateau-grandson.ch



ÉVEIL AUX LANGUES, APPROCHES PLURIELLES: de la formation des enseignants aux pratiques de classe

3^{ème} congrès de l'Association internationale Edilic (Education et diversité linguistique et culturelle)

HEP Lausanne: 5 au 7 juillet 2010 Inscriptions dès le 15 janvier 2010. Sont invités: tous les enseignants, formateurs et chercheurs intéressés par la diversité linguistique. Inscriptions dès le 15 janvier 2010 sur www.hepl.ch/edilic. Délai appel à communications: 20 décembre 2009.

DES CLASSES ET DES ÉLÈVES DIFFICILES MAIS COMBIEN EXACTEMENT?

JEAN-CLAUDE RICHOS ET DIDIER PASCHE

« Dès le premier jour de l'année scolaire, Miguel¹ (4 ans, 8 mois) s'est montré extrêmement difficile à gérer dans ma classe. Il refusait toutes les règles, ne voulait pas enlever ses chaussures, ne venait pas s'asseoir sur le tapis pour les moments en collectif, ne voulait même pas s'asseoir à sa table. Si j'insistais pour qu'il participe à une activité individuelle ou collective, il se mettait à crier et s'enfuyait se réfugier au fond de la classe sous une grande table ou partait même dans les couloirs du bâtiment, ce qui m'a obligée à plusieurs reprises à fermer la porte de la salle à clé. A la fin des matinées, dès qu'il entendait la sonnerie, il filait, prenait ses affaires au vestiaire et courait vers sa maman pieds nus. Il ne voulait pas laisser son sac de gym à l'école, ne voulait pas qu'on l'habille, n'aimait pas le contact physique. Immédiatement, il se raidissait et s'échappait. Il poussait également des cris d'animaux à longueur de journée, ce qui crispait et fatiguait tout le monde. Lorsque je voulais m'approcher pour le calmer, il renversait les chaises, les jeux et s'enfuyait sous la table du fond, d'où je ne parvenais pas à le déloger. Il se montrait violent, tapait les autres enfants, leur lançait des plots ou des objets en plastique, les poussait et leur arrachait les jouets qu'il désirait. Les enfants en avaient peur et ne supportaient plus ses cris et ses comportements. Lorsque j'arrivais à l'attraper, Miguel criait très fort, me frappait, me pinçait les bras au point de me laisser des marques, me donnait des gifles ou me tirait les cheveux. Il était intenable. Ces batailles physiques et verbales avec lui étaient exténuantes. Après un mois, j'étais complètement épuisée et je ne voyais pas comment j'allais tenir durant la suite de l'année. Je n'arrivais pas à le cadrer. Il était ingérable et m'empêchait de m'occuper correctement des autres enfants. »

Depuis quelques années, un certain nombre d'enseignants sont, comme cette collègue de classe enfantine qui relate le début de son année scolaire 2008-2009, confrontés à des classes ou des élèves qui leur posent de gros problèmes de discipline et les empêchent d'exercer correctement leur métier. Les enseignants parlent de plus en plus fréquemment de classes et d'élèves « difficiles », mais il n'est pas aisé d'évaluer l'ampleur réelle du phénomène, car très peu d'enquêtes ont pour l'instant été faites. Au début de l'année 2009, l'institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (IRDPP) ne disposait par exemple d'aucune donnée chiffrée sur la situation en Suisse romande. Quelle est la proportion de classes jugées difficiles, voire très difficiles, dans les établissements scolaires? Combien d'élèves difficiles les enseignants estiment-ils avoir à gérer dans leurs classes? Existe-t-il différents types d'élèves difficiles? Telles sont les principales questions qui seront abordées dans cet article, sur la base des résultats de deux enquêtes effectuées dans des classes primaires.

Des classes difficiles

Une enquête menée auprès de 600 enseignants des classes 1 à 6 du degré primaire du canton de Berne (Schönbächler, 2005) donne les résultats suivants concernant la situation dans la région bernoise : 57 classes (9,4%) sont jugées « très faciles » par les enseignants, 238 classes (39,7%) « plutôt faciles », 176 classes (29,3%) « ni l'un ni l'autre », 111 classes (18,5%) « plutôt difficiles » et 18 classes (3%) « très difficiles ». Dans les réponses au questionnaire, il apparaît en outre que l'enseignement est perturbé « très rarement » dans 58 classes (9,6%), « plutôt rarement » dans 206 classes (34,2%), « ni l'un ni l'autre » dans 186 classes (30,9%), « plutôt souvent » dans 123 classes (20,4%) et « très souvent » dans 29 classes (4,8%).



Suivant comment on les considère, les résultats de cette étude bernoise apparaissent fort différents. Si l'on se veut positif, on constate que sur les 600 classes, il y en a 49,1%, soit près de la moitié, dans lesquelles les enseignants disent qu'il est « très facile » ou « plutôt facile » d'enseigner et seulement 3% dans lesquelles ils déclarent qu'il est « très difficile » de le faire. Si l'on se montre plus soucieux, on peut par contre considérer que dans 21,5% des classes de l'échantillon, il est « plutôt difficile », voire « très difficile » d'enseigner. La proportion dans ce cas devient relativement importante, puisqu'une classe sur cinq souffre à cause de problèmes de discipline. Le fait que l'enseignement est également déclaré « plutôt souvent » et « très souvent » perturbé dans 25,2% des classes, laisse supposer que le travail des enseignants ne se déroule pas dans les meilleures conditions dans une classe sur quatre. Dans cet échantillon, cela signifie qu'environ 150 enseignants sur 600 ne peuvent enseigner sans devoir gérer « plutôt souvent » des problèmes de discipline.

Afin d'avoir une idée de la situation en Suisse romande, nous avons effectué une enquête en partie semblable dans le canton de Vaud en adressant un questionnaire à une trentaine d'établissements primaires. Nous avons reçu des réponses de 33 établissements différents portant sur 555 classes. L'échantillon représente le 54,3% du nombre total des classes de ces établissements. Sur les 555 réponses, 32% concernent des

classes enfantines et 68% des classes primaires. À signaler aussi que 60% des réponses proviennent d'enseignants qui travaillent en duo et ont rempli le questionnaire à deux. A la question : *Comment évaluez-vous subjectivement le degré de difficultés que vous pose la gestion de votre classe cette année ?*, les enseignants répondent de la manière suivante :

Tableau 1

Résultats obtenus à la question : Comment évaluez-vous subjectivement le degré de difficultés que vous pose la gestion de votre classe cette année ?

Degré de difficultés				
pas difficile	un peu difficile	moyennement difficile	assez difficile	très difficile
Nombre de classes				
124	157	126	100	48
%				
22.3 %	28.3 %	22.7 %	18 %	8.6 %

Les résultats de l'enquête effectuée dans le canton de Vaud sont très proches de ceux obtenus dans le canton de Berne et ils permettent de tirer à nouveau deux conclusions importantes. La première est que les deux catégories de classes « pas difficiles » ou seulement « un peu difficiles » représentent ici aussi la moitié de l'échantillon (50,6%). Dans une classe sur deux, il apparaît donc facile ou peu difficile aux enseignants d'effectuer leur travail et il faut s'en réjouir. Si l'on se focalise par contre sur les catégories 4 et 5 et qu'on les additionne, il est plutôt préoccupant de constater que 26,6% des classes sont considérées comme « assez » ou « très difficiles » à gérer par leurs enseignants. Cela signifie concrètement que les enseignants rencontrent d'assez grandes difficultés à enseigner dans une classe sur quatre. Cette proportion est très proche de celle de Berne et elle apparaît élevée. Si l'on tient compte des

duos, cela fait plus de 220 enseignants dans cet échantillon qui sont empêchés de faire correctement leur métier. Cela représente aussi entre 2000 et 3000 élèves (150 classes de 20 élèves en moyenne) qui ne bénéficient pas de bonnes conditions d'apprentissage en raison des problèmes de discipline.

Les classes jugées « très difficiles » sont plus nombreuses dans le canton de Vaud (8,6%) que dans celui de Berne (3%). Si l'on se veut positif, on peut se dire que leur nombre reste relativement faible proportionnellement au nombre des établissements. En effet, dans 8 établissements sur 33, aucune classe n'est déclarée « très difficile » et dans la plupart des 25 autres, on ne compte qu'une ou deux classes « très difficiles ». Cela fait une moyenne d'à peine deux classes « très difficiles » par établissement. On ne dénombre plus de deux classes « très difficiles » que dans quatre grands établissements (plus de 40 réponses reçues). Si l'on regarde les choses de façon plus pessimiste, on constate qu'une classe sur douze est « très difficile » dans cet échantillon. Ce pourcentage plus élevé de classes « très difficiles » tient peut-être à une différence de répartition géographique des classes entre les deux échantillons. Dans le canton de Vaud, des classes « très difficiles » sont signalées dans toutes les régions, mais leur nombre est plus important dans les villes qu'en campagne. L'enquête bernoise ne précise pas quelle est la provenance géographique des classes. L'augmentation du nombre de classes « très difficiles » pourrait aussi bien être simplement liée au passage du temps entre les deux enquêtes. Divers témoignages de directeurs, d'enseignants, ainsi que nos propres observations, donnent en effet à penser que le nombre de situations difficiles a augmenté durant les cinq dernières années.

Des élèves difficiles

L'enquête bernoise ne comprenait pas de question spécifique sur le nombre d'élèves qui posent individuellement des problèmes. Afin de disposer de données sur l'état de la situation dans les classes des degrés primaires du canton de Vaud, nous avons demandé aux

enseignants le nombre total d'élèves difficiles qu'ils estimaient avoir dans leur classe, le nombre d'élèves en difficultés scolaires uniquement et le nombre d'élèves difficiles pour des raisons comportementales. Nous leur avons également demandé d'indiquer si leurs élèves difficiles étaient plutôt de type *perturbateur*, de type *agité*, de type *opposant* ou une combinaison de deux ou de trois de ces caractéristiques. Cette typologie sommaire n'a pas de valeur diagnostique. Ces trois types d'élèves sont des catégories purement pratiques que nous avons définies en nous inspirant des énoncés que l'on entend régulièrement dans la bouche des enseignants eux-mêmes. Quand ils évoquent certains élèves difficiles, ils parlent en effet soit d'élèves « perturbateurs », soit d'élèves « agités » ou « hyperactifs », soit d'élèves « qui n'obéissent pas, s'opposent, refusent de faire ce qui leur est demandé », etc. La catégorie des perturbateurs nous paraissait claire. Pour les deux autres, nous avons retenu l'adjectif *agité*, plutôt que celui d'hyperactif qui renvoie à une catégorie particulière relevant d'un diagnostic médical, et l'adjectif *opposant* pour désigner ces élèves dont la caractéristique principale est précisément de manifester régulièrement des comportements d'opposition et de refus. Pour aider les enseignants à répondre, nous leur avons fourni les indications suivantes :

- l'élève *perturbateur* est un élève qui bavarde souvent, dérange la classe, ne respecte pas les règles, chahute, fait rire, attire l'attention et distrait ses camarades, interrompt l'enseignant, fait intentionnellement du bruit ou des bruitages, émet souvent des remarques ou des commentaires, etc.
- l'élève *agité* est un élève qui ne se tient pas tranquille sur sa chaise, se lève, se déplace, peine à être attentif, se laisse facilement distraire, joue et fait du bruit avec son matériel, est impulsif, interrompt les autres, prend spontanément la parole, peine à terminer son travail, fait autre chose, est peu ou mal organisé, oublie ses affaires, etc.
- l'élève *opposant* est un élève qui refuse de travailler, refuse de faire ce qui est demandé,

ne fait pas ses devoirs, ne veut pas obéir, conteste, exprime ouvertement son désintérêt, provoque, répond à l'enseignant, défie, se met en colère, est grossier, insulte, menace, fait des crises, etc.

Sur l'ensemble de l'échantillon (N=555 classes), les résultats obtenus dans le canton de Vaud montrent que 4,6 élèves posent des difficultés aux enseignants, sur une moyenne de 19,43 élèves par classe. Cela représente 24,1% des élèves si l'on cumule les deux types de difficultés et 15,7% en ne tenant compte que des difficultés comportementales. En regardant les choses de manière globale, cela signifie tout d'abord qu'une très grande majorité des élèves ne sont pas difficiles et ne posent pas de problèmes majeurs aux enseignants. C'est là aussi réjouissant et il est important de le noter.

Ces moyennes ne correspondent toutefois pas à la réalité des classes qui posent problème et dans lesquelles la présence d'élèves difficiles augmente de manière significative. Pour connaître le nombre d'élèves difficiles qu'il peut réellement y avoir parfois dans certaines



classes, nous avons donc analysé nos données en fonction des cinq catégories de classes difficiles que nous avons retenues dans notre questionnaire. Le tableau 2 présente ces résultats par catégories² :

Tableau 2

Nombre d'élèves difficiles selon les degrés de difficultés des classes

N°	Questions	degré 1 (N=124)	degré 2 (N=157)	degré 3 (N=126)	degré 4 (N=100)	degré 5 (N=48)
2	Total élèves difficiles	1.7	3.4	5.5	7.0	7.0
3	Difficultés scolaires uniquement	0.8	1.5	2.3	2.8	2.1
4	Nombre élèves difficultés comportementales	1.1	2.3	3.6	4.7	5.0
5	Elèves perturbateurs	0.7	1.7	2.4	3.2	4.0
6	Elèves agités	0.9	1.7	2.5	3.4	3.6
7	Elèves opposants	0.2	0.4	0.6	1.2	1.7
8	Elèves perturbateurs et agités	0.4	1.2	1.9	2.5	3.1
9	Elèves perturbateurs et opposants	0.1	0.2	0.6	0.9	1.6
10	Elèves agités et opposants	0.0	0.2	0.5	0.8	1.3
11	Elèves perturbateurs et agités et opposants	0.0	0.2	0.5	0.8	1.5



Les résultats qui apparaissent dans ce tableau donnent une idée plus précise de la situation telle que la perçoivent actuellement les enseignants sur le terrain. Le premier constat que l'on peut faire est la progression très régulière des chiffres entre les diverses catégories à toutes les questions, sauf à la question 3. La variation du nombre d'élèves en difficultés scolaires uniquement est moins grande et régresse même dans les classes du degré 5. Deux ensembles se dégagent assez nettement: les classes des degrés 1 et 2, avec seulement deux à trois élèves difficiles au total, et celles des degrés 4 et 5 avec une moyenne très proche de sept élèves difficiles au total. Entre deux, la catégorie 3 constitue un ensemble en soi, avec une moyenne de cinq élèves difficiles au total. On obtient les mêmes proportions sur le plan des difficultés comportementales (Question 4), avec un à deux élèves dans les classes « pas » ou « peu difficiles », cinq élèves dans les classes « assez » et « très difficiles » et 3,6 élèves dans la catégorie médiane. Si

l'on tient compte de toutes les difficultés, une moyenne de sept élèves difficiles (degrés 4 et 5) représente à peu près un tiers de l'effectif d'une classe. Si l'on ne prend en compte que les problèmes disciplinaires, une moyenne de cinq élèves difficiles correspond à peu près au quart d'une classe.

Une analyse plus détaillée des réponses fournies au questionnaire montre très clairement que l'appréciation du degré de difficultés des classes par les enseignants est étroitement liée au nombre d'élèves difficiles sur le plan comportemental qu'ils ont à gérer. Il apparaît que deux ou trois élèves difficiles sont encore gérables, mais qu'au-delà de trois, les enseignants éprouvent de plus en plus de peine à faire leur travail. Le fait le plus paradoxal dans ces situations est qu'une classe peut comprendre une quinzaine d'élèves (sur vingt) disciplinés et bien disposés à travailler et être malgré tout considérée comme « assez » ou même « très difficile » à gérer par l'enseignant à cause d'une minorité de « perturbateurs ».

Concernant les différents types d'élèves difficiles, les résultats répertoriés dans le tableau 1 montrent un nombre quasiment égal d'élèves *perturbateurs* et *agités* et un nombre nettement plus faible d'élèves *opposants*. L'analyse statistique des résultats fait apparaître une corrélation élevée (0,69) entre les *perturbateurs* et les *agités*. L'élève agité est dans la plupart des cas également considéré comme *perturbateur* par rapport au fonctionnement d'une classe, tandis que l'élève *perturbateur* n'est pas forcément un élève *agité*. Les élèves de type *opposant* sont quant à eux quatre fois moins nombreux dans toutes les catégories de classes que les élèves de types *perturbateurs* ou *agités*. Mais l'augmentation régulièrement croissante de leur nombre dans les cinq catégories de classes difficiles est très importante à souligner.

Une analyse factorielle des correspondances (Benzecri, 1973)³ confirme que les *opposants* forment un groupe très compact qui covarie fortement avec un degré de difficultés élevé (4 ou 5). Cela signifie que leur potentiel à poser des problèmes aux enseignants est élevé et qu'ils représentent un facteur de perturbation

très important dans une classe. L'analyse détaillée des réponses au questionnaire montre même qu'un certain nombre de classes sont estimées « moyennement » ou « assez difficiles » en raison de la présence d'un seul élève de type *perturbateur-agité-opposant*. A contrario, le pourcentage quasi nul ou très faible d'élèves qualifiés d'*opposants* dans les degrés 1 et 2 explique certainement pour une part que ces classes sont jugées « pas » ou « peu difficiles » par leurs enseignants. Par ailleurs, le résultat de l'analyse factorielle des correspondances montre une faible covariation entre plusieurs variables: le type de classes, le fait qu'elles soient mono-âges ou multi-âges, le nombre d'élèves par classe, le sexe et le nombre d'années d'expérience des enseignants, le fait que l'enseignant enseigne seul ou en duo. En d'autres termes, ces variables n'ont que peu d'incidence sur le degré de difficultés à gérer les classes estimé par les enseignants.

Conclusion

Selon les données recueillies dans ces deux enquêtes, les situations que les enseignants perçoivent comme difficiles sont relativement nombreuses et l'on en trouve à des degrés divers dans tous les établissements. Les conditions d'enseignement sont en fait préoccupantes dans une classe sur quatre. Actuellement, il suffit qu'un élève ne tienne pas en place, refuse d'obéir, ne respecte pas les règles ou fasse des crises pour qu'une classe entière soit prise en otage, que l'enseignant ne puisse plus enseigner et qu'une majorité d'élèves qui voudrait travailler soit empêchée de le faire. Faute d'enquêtes antérieures, il n'existe guère de points de comparaison, mais les situations difficiles semblent en nette augmentation depuis quatre à cinq ans. Face à l'augmentation de l'indiscipline, il n'est plus temps de minimiser les faits ni de baisser les bras. Il est nécessaire de réagir avant que le phénomène ne prenne plus d'ampleur. Il est possible de le faire avec succès dans un grand nombre de cas (Richoz, 2009). Il est particulièrement important de réagir dans les classes enfantines et primaires, car c'est une

action relativement facile à mener et qui constitue la meilleure prévention pour éviter une dégradation plus sérieuse des situations au degré secondaire.

Jean-Claude Richoz est professeur formateur à la HEP Lausanne. Ses domaines de compétences sont le développement des enfants et des adolescents, la gestion des classes et des apprentissages, ainsi que l'observation et l'évaluation de l'enseignement.

Didier Pasche est chargé d'enseignement à la HEP Lausanne où il s'occupe essentiellement de la gestion de la classe ainsi que de la relation pédagogique.

À LA LECTURE DU LIVRE DE JEAN-CLAUDE RICHOSZ

RÉGINE CLOTTU

Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Editions Favre.

Cet ouvrage dédié aux enseignants propose dans une langue claire et compréhensible de multiples exemples étayés d'apports théoriques. Chaque chapitre a une cohérence interne et une bibliographie, ce qui permet de le lire isolément en fonction des informations recherchées. Le livre propose d'une part une description et une brève analyse des problèmes, d'autre part un ensemble de démarches pour répondre à la question: comment est-il possible de rétablir un climat de travail dans des situations d'enseignement difficiles?

Dans la première partie, mentionnons les résultats de deux enquêtes effectuées dans des classes primaires des cantons de Berne et Vaud ainsi que deux typologies (Brophy & Mc Caslin, 2003; Sieber, 2001) qui favorisent une meilleure compréhension des caractéristiques de certains problèmes de comportement et peuvent être une aide à l'observation, à la compréhension et à l'analyse (Chapitre 1 et 2).

Des éléments d'explication des raisons qui font que les situations d'enseignement deviennent de plus en plus difficiles sont présentés: évolution de la société, diversité des familles, difficultés des élèves, mais aussi crise de confiance et épuisement professionnel des enseignants, aux prises avec de multiples réformes et en perte de repères (Chapitre 3).

Le chapitre 4 présente le cadre théorique sur lequel reposent les principes d'intervention qui seront ensuite développés. Différentes composantes de la relation d'autorité, à savoir l'*autorité de statut*, l'*autorité de compétence*, l'*autorité relationnelle* et l'*autorité intérieure* sont fondamentales. Un rappel des stades du développement moral de Piaget (1932) et Kohlberg (1981) permet à l'enseignant, dans l'exercice de l'autorité, de prendre du recul pour adapter des démarches pédagogiques à l'âge et aux capacités

réelles d'autonomie des élèves.

Dans la suite de l'ouvrage, l'auteur présente des démarches de *recadrages collectifs et individuels*, avec de nombreux exemples de réussites (Chapitres 5 et 6). Ces mesures se révèlent très utiles, même

primordiales, dans une optique de prévention, sachant qu'un manque de cadre dans la petite enfance avec à la clé un seuil de tolérance à la frustration de plus en plus bas, conduit à des crises et à de l'agressivité en classe, mais plus tard à un risque accru de passage à l'acte dans des situations conduisant à de graves violences.

Le chapitre 7 insiste sur le fait qu'il n'y a pas de recadrage sans sanction bien comprise. La sanction, à ne pas confondre avec la punition, se doit de mettre un terme à un comportement qui porte atteinte aux règles de l'école. L'enseignant endosse de ce fait un rôle comparable à celui d'un arbitre sur un terrain de sport.

Dans la dernière partie de l'ouvrage sont abordés des aspects liés à la présence en classe d'un enseignant, comme la détermination à assurer un cadre de travail, l'enthousiasme, la bienveillance, le regard, la gestuelle, l'occupation de l'espace... Cela implique de travailler sur soi aussi bien pour développer cette présence que pour soigner la relation pédagogique (Chapitres 8, 9 et 10).

Ce livre dépasse largement le cadre scolaire et peut aussi intéresser les parents d'élèves et les partenaires de l'école soucieux d'établir un cadre sécurisant autour des enfants et des adolescents.

Cet ouvrage est disponible en librairie et à la reprographie de la HEPL. (Cour 33 / salle 236)



Références

- BENZECRI J.-P. ET AL. (1973). *L'analyse des correspondances*. Paris: Dunod.
 RICHOSZ J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Editions Favre
 SCHÖNBÄCHLER M.-T. (2005). *Klassenmanagement auf der Primarstufe*. Universität Bern

1 Prénom d'emprunt.

2 degré 1 = classes pas difficiles;
 degré 2 = classes peu difficiles;
 degré 3 = classes moyennement difficiles;
 degré 4 = classes assez difficiles;
 degré 5 = classes très difficiles.

3 Les résultats et le graphique de cette analyse sont disponibles sur le site de la revue.

ORGANISER AVEC SA CLASSE DES CAMPS OU DES ACTIVITÉS À L'EXTÉRIEUR DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

QUELLES RESPONSABILITÉS JURIDIQUES ?¹

YANN-ERIC DIZERENS

Accorder un temps libre sur les pistes de ski à ses élèves? Organiser une baignade au bord d'un cours d'eau? Planifier une visite au musée? Oui, mais à quel prix et à quelles conditions? Voici quelques rappels juridiques essentiels².

De manière générale, en Suisse, l'encadrement des activités de jeunesse n'est pas sujet à des dispositions légales spécifiques. Ce sont les dispositions générales des Code Civil, Code Pénal, Code des Obligations et de la Loi sur la Circulation Routière qui vont, dans la plupart des cas, permettre de dégager les responsabilités³.

La plupart des accidents qui surviennent lors de camps ou de sorties scolaires font partie des aléas de la vie courante. Mais il peut aussi arriver qu'une négligence ou une faute d'un enseignant entraîne l'accident. Il importe alors de définir les différentes responsabilités des acteurs concernés afin de réparer le dommage subi par la personne lésée et/ou le préjudice causé à la société.

Lorsqu'un accident porte préjudice financier ou moral à quelqu'un, la responsabilité *civile* de son auteur peut être engagée. De manière générale, il appartient au lésé de décider à qui il va demander la réparation du dommage. Seules les personnes assignées par ce dernier pourront faire l'objet d'un jugement. Lorsque l'atteinte est une infraction *pénale*, elle lèse la société et une poursuite pénale peut être ouverte contre son auteur. Il faut, pour cela, un texte légal qui instaure l'acte en infraction. Ces deux responsabilités sont donc distinctes et leurs conditions d'application sont différentes. Pour un même acte, l'une ou l'autre ou les deux peuvent être engagées.

En visitant une fromagerie en Gruyère, Alexandre, un élève de 7 ans, fait tomber involontairement une magnifique sculpture qui se trouvait dans l'entrée. Dans la mesure où les dommages à la propriété ne peuvent être poursuivis, sur le plan pénal, que lorsqu'ils sont intentionnels, Alexandre ne pourra être condamné pénalement. Sur le plan civil, par contre, le propriétaire de la fromagerie pourra demander réparation à Alexandre ou à l'enseignant s'il ne l'a pas suffisamment surveillé.

En cas de *jugement pénal*, l'enseignant poursuivi sera seul à assumer les conséquences de son acte. En cas de *responsabilité civile*, c'est l'assurance responsabilité civile de l'employeur qui prend le dommage en charge. Mais il se peut que l'employeur se retourne contre son employé en cas de faute grave.

La faute grave n'a pas de définition précise; elle est toujours appréciée par le tribunal de cas en cas, mais elle correspond à un comportement aberrant et dénué de bon sens. Elle renvoie également à la violation d'un devoir élémentaire de prudence dont toute personne raisonnable placée dans la même situation aurait fait preuve. Dans le même ordre d'idée, l'assurance Responsabilité Civile de l'enseignant est autorisée par la loi à réduire ou exclure sa prestation lorsque son assuré a commis une faute grave.

La responsabilité civile de l'enseignant

Durant un camp ou une sortie scolaire, l'enseignant répond de l'organisation générale des activités. Il est le garant des enfants dont il a la charge; il a mission de les protéger et est considéré, durant la durée du séjour ou de l'activité, comme le « chef de famille » au sens

de l'article 333 du Code Civil. Il endosse donc des responsabilités analogues au responsable légal de chaque élève. Il lui appartient, pour se dégager de sa responsabilité, de prouver qu'il a surveillé l'élève de la meilleure manière en fonction des circonstances particulières au moment des faits.

La responsabilité civile d'un enseignant est engagée si *quatre conditions* sont réunies. Partons de l'exemple suivant:

Karine, enseignante, reçoit un appel sur son téléphone portable durant le repas du soir et sort quelques instants sur le balcon pour être au calme. Pendant ce temps, un élève se blesse en tombant d'une table sur laquelle il était monté pour exécuter la chorégraphie à la mode. En chutant, il se fracture le coude et le poignet droit.

- 1) *Il doit exister une faute et elle doit être prouvée par la personne lésée.* Dans l'exemple, la faute est le défaut de surveillance de la part de l'enseignante. Karine pourrait être assignée en justice par l'élève ou ses responsables légaux.
- 2) *Il doit exister un préjudice financier (dommage corporel ou matériel avéré).* Ce dommage doit être prouvé par la personne qui s'estime lésée. Une atteinte a été réalisée et elle a entraîné des frais médicaux.
- 3) *Il faut qu'il existe un lien de causalité entre le dommage subi et l'acte commis.* Il existe bien un lien entre l'omission (défaut de surveillance) et le dommage subi (dommage corporel).
- 4) *L'acte commis doit être illicite ou contraire aux mœurs.* Il doit transgresser une norme légale ou un devoir dit « de fonction » ou professionnel. Le défaut de surveillance constitue un manquement au devoir « de fonction ».

Dans une majorité des cas, c'est un défaut de surveillance de la part de l'enseignant qui est à l'origine d'un accident. Il importe donc d'étudier plus précisément sa raison d'être et ses implications pratiques.

Devoir de surveillance

Le devoir de surveillance est le fait d'empêcher un mineur de s'exposer lui-même ou d'exposer autrui à un risque prévisible. Il vient se substituer à l'autonomie encore incomplète des élèves. Il doit s'appliquer de manière plus forte chez les jeunes enfants et différenciée sur chaque élève. Ce devoir consiste à anticiper les risques, à mettre en place un dispositif pour y remédier, à donner des instructions, des consignes et à s'assurer qu'elles seront respectées.

On ne peut pas autant entourer les enfants de coussins pour éviter qu'ils ne se blessent en jouant au football ! Le devoir de surveillance est ainsi limité par les nécessités de développement tant corporel, intellectuel que moral d'un enfant. Il faut donc trouver le juste équilibre entre surprotéger un enfant (sans lui donner des occasions de se développer et d'expérimenter son autonomie) et le laisser s'exposer à des risques prévisibles mettant sa sécurité physique et morale en péril.

Les risques prévisibles

Toute activité comporte des risques. Certains sont nécessaires au bon développement d'un mineur et d'autres ne devraient pas être encourus. Quels sont les critères qui définissent un risque *admissible* ? Trois conditions doivent être réunies pour tolérer la mise en œuvre d'une activité comportant des risques, aussi minimes soient-ils.

1) *Il faut que l'activité réponde à un intérêt jugé suffisant.* L'intérêt de l'activité doit notamment être estimé au regard des risques qu'elle comporte.

L'activité foot, avec des élèves âgés de 13-14 ans, devant la maison sur la partie herbeuse du terrain, répond à une série de besoins pour les mineurs (se défouler, participer à une activité ludique, développer ses capacités psychomotri-

ces...) et d'objectifs pédagogiques pour l'enseignant (respecter les règles du jeu et ses partenaires, développer l'entraide, l'esprit d'équipe, la représentation spatiotemporelle, le sens de l'anticipation...). Tous ces intérêts tant physiques que pédagogiques comportent quelques risques, mais dans des proportions moindres.

2) *Les élèves doivent posséder la force, l'habileté, la compréhension et les aptitudes nécessaires pour réaliser l'activité.* Cette condition s'applique de manière particulière à chaque élève.

Si Mathilde, 6 ans, a fait l'impasse sur son repas de midi sous prétexte qu'elle n'avait pas faim et avait vomi son petit déjeuner, elle doit être considérée comme potentiellement moins apte que la moyenne des enfants de son âge. Cette règle s'applique également aux élèves ayant fait la fête dans leur dortoir la veille au soir au lieu de se coucher, ayant appris une mauvaise nouvelle dernièrement, présentant des handicaps physiques ou mentaux, ayant des difficultés à se concentrer et à respecter des consignes...

3) *Un dispositif particulier au niveau du matériel, des consignes, de l'organisation et de l'encadrement doit être mis en place pour éviter les risques prévisibles.*

Reprenons l'activité football devant la maison. Quels sont les risques prévisibles et que l'enseignant doit-il mettre en place ? Chute des buts (vérification de leur arrimage dans le sol), chevilles foulées (vérification du terrain, échauffement), bagarres (consignes claires, surveillance par l'enseignant), collisions (équipes adaptées, gestion de l'excitation des joueurs), enfant renversé par une voiture en allant chercher le ballon de l'autre côté de la route (surveillance de l'enseignant, cônes délimitant les limites du terrain de jeu éloigné de la route)...

En clair, les risques sont omniprésents et font partie intégrante de la vie. Un enseignant peut en prendre certains, mais il devra alors s'assurer de toutes les mesures nécessaires pour que les risques potentiels ne se transforment en dommages réels. Pour conclure sur ce point, une décharge signée par un parent a le mérite de le rendre attentif aux risques encourus par son



enfant et susciter des recommandations sur la nécessité de suivre les directives données par l'enseignant. Mais la décharge, qui porte mal son nom sur un plan juridique, n'exonère en rien un enseignant de ses responsabilités, car on ne peut faire consentir un responsable légal qu'à un risque tel que la loi le circonscrit ou le définit.

La capacité de discernement

La capacité de discernement est une notion juridique et est un des éléments qui permet de conférer à ses actes des conséquences juridiques. Elle est la capacité d'agir raisonnablement, soit évaluer correctement une situation et agir en conséquence. Elle est toujours relative à une activité donnée. Elle peut être altérée par un état mental anormal, mais aussi par le jeune âge ou l'ivresse. Ainsi, en cas de consommation d'alcool

par un enseignant, sa capacité à réagir promptement et adéquatement à un danger sera péjorée. Il sera momentanément incapable de discernement. Le devoir de surveillance s'exerce de manière inversement proportionnelle à la capacité de discernement des élèves, mais toujours de manière adaptée aux circonstances. Plus les enfants sont jeunes et incapables de discerner, plus la surveillance doit être rapprochée. À l'inverse, plus la capacité de discernement des élèves se développe, moins la surveillance doit être élevée. Cela dit, il serait erroné de concevoir la capacité de discernement et le devoir de surveillance de manière parfaitement linéaire. En effet, si les risques sont mieux évalués par des adolescents que par des jeunes enfants, certains apparaissent avec l'adolescence: sorties le soir, temps libre, alcool, sexualité, stupéfiants... L'équipe d'encadrement doit donc exercer une surveillance adaptée à ces risques spécifiques et nouveaux. Ainsi, chaque tranche d'âge a ses propres risques, et le devoir de surveillance doit être modulé.

Conclusion

Il est nécessaire de rappeler un élément fondamental. Dans tous les cas et dans toutes les situations, le bon sens primera toujours en matière d'analyse de situation où un accident s'est produit. La jurisprudence helvétique ne fait pas état de cas où la responsabilité d'un enseignant a été engagée alors qu'il avait agi de manière responsable, consciencieuse, avec toutes les précautions nécessaires. Les enseignants ne devraient jamais oublier que les points rappelés ici ne sont pas là pour empêcher de faire vivre des moments joyeux et inoubliables à leurs élèves, bien au contraire. La législation doit servir de support sur lequel s'appuyer pour organiser des camps ou des activités, mais en aucun cas réfréner ou décourager les enseignants.

Yann-Eric Dizerens est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation, d'un brevet fédéral de formateur d'adultes et d'un certificat d'études avancées en administration d'institutions de formation. Il est formateur dans l'enseignement, l'éducation et la gestion de ressources humaines dans les institutions publiques.



1 Une partie de cet article est repris du cahier CEMEA hors série de février 2009 intitulé « Responsabilité juridique: la responsabilité civile, contractuelle et pénale des adultes encadrant des mineurs hors du cadre familial ». Il n'engage en rien la responsabilité de son auteur et n'a pas valeur de loi. Auteur: Yann-Eric Dizerens. Editeur: CEMEA, 11, route des Franchises, 1203 Genève, 022 940 17 57, cemea-ge@bluewin.ch.

- 2 Afin de rendre compréhensibles les différentes dispositions légales, la solution proposée des exemples pratiques ne saurait être considérée comme exhaustive.
- 3 Il ne sera pas tenu compte ici des règlements, cahiers des charges, directives, recommandations et dispositions internes propres à chaque institution et autorité scolaire cantonale qui n'ont pas force de loi. Cependant, leur respect est un élément d'appréciation des responsabilités juridiques engagées dans la situation concrète. Faute de place, il ne sera fait état que de certains aspects du cadre juridique relatif à l'encadrement de mineurs en milieu scolaire.

À LA LECTURE DE L'ARTICLE DE YANN-ERIC DIZERENS

MIHAELA AMOOS

J'ai lu l'article de M. Dizerens avec beaucoup d'intérêt et d'attention. Sa teneur globale est conforme au droit suisse et les exemples choisis très pertinents pour la problématique traitée. Il me semble utile d'insister sur la notion de garant de l'enseignant en relation avec son statut d'agent de l'Etat, soit de fonctionnaire. Ceci a une influence notamment sur le régime de la responsabilité civile de l'enseignant qui est une responsabilité objective de l'Etat. C'est-à-dire que le lésé n'a pas le choix d'attaquer l'enseignant personnellement: il doit attaquer l'Etat, qui répond à la place de son agent de la réparation du dommage matériel consécutif à un accident.

Le lésé n'a pas besoin de prouver la faute de l'agent, qui est présumée. L'Etat peut toutefois apporter la preuve libératoire de l'absence de faute de son agent. C'est seulement en cas de faute ou de négligence graves que l'Etat peut se retourner par une action récursoire contre l'enseignant. A ce titre, il est à noter qu'une assurance responsabilité civile professionnelle conclue par l'enseignant ne servirait probablement à rien, car, en cas de faute ou de négligence graves, le sinistre n'est en principe pas couvert. Enfin, à préciser également qu'à ce niveau les directives internes des Etablissements en matière de sécurité ou d'organisation d'activités scolaires et

parascolaires, de même que la pratique usuelle du corps enseignant, sont extrêmement importantes: si l'enseignant a respecté les dites directives et s'est conformé à la pratique constante de ses pairs, l'Etat ne pourra pas se retourner contre lui, ni sur le plan civil, ni sur le plan administratif. En revanche, l'enseignant n'est pas à l'abri d'engager sa responsabilité pénale malgré le respect strict d'une directive administrative.

Mihaela Amoos est avocate au Barreau vaudois. Elle remplit également des mandats à la HEP et au Département de la formation et de la jeunesse.

RÉUSSITE OU ÉCHEC



Les questions qui me préoccupent le plus sont : vais-je réussir mon année ? Et qui suis-je vraiment ?

Pour les dix prochaines années, ce dont j'ai vraiment peur, c'est d'échouer dans ma vie et d'être malheureuse. Dans le monde d'aujourd'hui, il est vraiment dur de trouver une bonne place de travail et d'être vraiment heureux. J'ai peur de faire partie des personnes qui ont du regret durant toute leur vie.

Maeva, 2^{ème} année

La question qui me préoccupe le plus est certainement : où est-ce que je tomberai professionnellement dans quelques années, si j'arriverai ou pas à réaliser mes buts.

Me créer une vie *saine*, trouver une place de travail attirante, bien payée, avoir une famille (qui marche !) et si l'on veut, en schématisé, réussir ma vie, percer.

Arthur, 2^{ème} année

Ce qui me préoccupe le plus, c'est si je vais réussir à avoir assez de bons résultats pour passer en maturité ; et la suite du conflit entre la Suisse et la Lybie.

Dans les 10 années à venir, c'est de savoir si je vais réussir à atteindre le but que je me suis fixé : réussir haut la main mes études afin de pouvoir exercer ma future profession. Et que vais-je faire si je n'y arrive pas... ?

Loïc, 3^{ème} année

RENFORT PÉDAGOGIQUE

RÉGINE CLOTTU

Le 20 août 2009 s'est tenue à la HEP une journée de formation organisée en partenariat entre l'Ecole cantonale pour enfants sourds (en passe de devenir une école d'enseignement spécialisé) et la HEP. L'ECES est mandatée par l'autorité scolaire pour engager et former des personnes chargées de mesures de renfort pédagogique dans les classes. Les établissements scolaires et par eux les enseignants concernés par l'intégration ont été invités. Ceux-ci ont manifesté un intérêt marqué soit lors de la journée, soit par de nombreux messages.

Cette journée a rassemblé des conférenciers¹ de divers horizons.

Annelies Weiss, enseignante spécialisée, intervient à l'école secondaire à Zürich. Elle s'est exprimée sur le *teamteaching* dans les classes ordinaires. Cette manière de travailler appelée aussi *co-enseignement*, exige de répartir les rôles de chacun tout en portant ensemble les responsabilités. Les avantages pour les enseignants sont par exemple la rupture de l'isolement, l'allègement grâce à la responsabilité partagée, une réflexion critique sur soi-même facilitée. Les avantages pour les élèves sont notamment une plus grande motivation, un meilleur accompagnement, le contact avec plusieurs personnes de référence, une évaluation plus objective.

Nadia Rousseau, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières a insisté sur la différence entre *intégration* et *inclusion*. L'intégration permet la participation, mais qui varie en termes d'heures, d'activités et de localisation et s'appuie sur une logique de placement. L'inclusion implique que tout élève a une place légitime dans l'école, qui développe une pédagogie universelle, y compris les mesures d'adaptation et de soutien nécessaires. Elle a évoqué trois provinces canadiennes, en montrant l'importance d'un choix politique et social en faveur de l'inclusion.

Serge Ramel, professeur formateur à la HEPL a présenté une recherche réalisée dans un établissement scolaire vaudois. Celle-ci a tenté de

mesurer l'écart entre les constats issus des recherches et les représentations des enseignants et d'étudier les réticences des enseignants pour comprendre ce qui fait obstacle à une école plus inclusive.

Pierre-André Doudin, professeur à l'Université de Lausanne et à la HEPL a présenté des recherches² qui montrent les avantages de la scolarisation intégrée. Or, de nombreux enseignants expriment des avis contraires. Pour expliquer cela, Pierre-André Doudin se tourne vers la psychologie de la santé. Un enseignant s'occupant d'élèves en difficulté, en classe regroupant ceux-ci ou en classe ordinaire, présente un risque plus élevé de *burnout*. Il convient de développer diverses formes de soutien à l'enseignant.

Lors de la table ronde, plusieurs ont relevé la pertinence des apports de la journée, qui devraient être plus largement offerts. Dans notre canton, où le nombre d'élèves scolarisés dans des structures spécialisées est plus important que dans les autres cantons romands³, le défi lié à l'intégration est important. La formation doit être pensée aussi bien pour les enseignants de renfort pédagogique que pour les titulaires de classes. Des approfondissements sont nécessaires en lien avec la mise en œuvre de moyens et d'outils pédagogiques pour aborder les situations nouvelles générées par l'intégration et pour viser la finalité de donner à ces élèves une place harmonieuse dans l'école ordinaire.

1 Cf. Les documents des présentations des conférenciers sur www.vd.ch/fr/themes/formation/pedagogie-specialisee/enfants-sourds

2 Cf. Le numéro 9 de la revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin : *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre*.

3 Cf. Le rapport de la COMOF (Comment maîtriser l'offre en pédagogie spécialisée en regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes scolaires) sur le site : www.csp-szh.ch/fr/szhcsp/projets/projets-termines/projet-comof.html

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 n° 1
Transitions

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



Prismes n° 2
L'art à l'école

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

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



Prismes n° 3
Jalons pour une éthique

Individu /
Respect ouverture
Société /
Valeurs citoyenneté
Ecole / Cadre liberté



Prismes n° 4
Favoriser les
apprentissages

Fondements
Repères
Expériences
Environnement



Prismes n° 5
Partenariats

Construction
Tension
Négociation
Solidarité



Prismes n° 6
Sciences et
mathématiques à l'école

Connaitre
Comprendre
Ordonner Le monde



Prismes n° 7
La pédagogie
au fil de l'histoire

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



Prismes n° 8
Apprivoiser...
aimer les langues

Immersion
Apprentissage
Culture
Littérature



Prismes n° 9
Épuisement et
ressourcement

Comprendre
Réagir
Reconstruire



Prismes n° 10
Savoirs, pratiques et
apprentissages

Agir
Réfléchir
Prendre du recul
Evoluer



Prismes n° 11
Questions sociales vives

Le monde dans l'école
Sens commun... sens critique
Valeurs en question

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR N° 1 N° 3 N° 4 N° 5 N° 6 N° 7 N° 8 N° 9 N° 10

DATE

SIGNATURE

Courrier :

Prismes, HEP
av. de Cour 33
1014 Lausanne

Téléphone :

+41 (0)21 316 09 31

Fax :

+41 (0)21 316 24 21

Mail :

prismes@hepl.ch

Prochain numéro

Le douzième numéro de *Prismes* aura pour thème: *les neurosciences, état de la question, apports pour mieux comprendre des difficultés d'élèves ou des handicaps, pistes pédagogiques*. Le treizième numéro de *Prismes* portera sur: *intégration et inclusion scolaire: potentialités et difficultés*.

Pour le numéro 12, le délai rédactionnel est fixé au 15 janvier 2010. Pour le numéro 13, le délai rédactionnel est fixé au 15 juin 2010.

Toute contribution sur ces thèmes ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée! Des échos d'expériences pédagogiques et des témoignages seront particulièrement appréciés.

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

VERNISSAGE DU NUMÉRO 11

Questions sociales vives

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 **mercredi 3 février 2010, de 19h30 à 21h30**, à la HEP, av. de Cour 33, Lausanne (salle 420).

Venez librement, bienvenue à toutes et à tous!

Internet

Une page est ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera l'intégralité des anciens numéros et divers compléments comme la page de couverture, le sommaire, un index des auteurs de l'ensemble des numéros, avec mention des articles et références, des liens et des bibliographies plus complètes.

www.hepl.ch/ > onglet *Présentation* > rubrique *Publications* > Revue *Prismes*

Contacts

Pour contacts de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, commentaires...), on peut s'adresser à:

Comité de rédaction de *Prismes*

HEP, av. de Cour 33, 1014 LAUSANNE

Tél: +41 (0) 21 316 09 31

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

Courriel: prismes@hepl.ch



IMPRESSUM

Responsable éditorial

Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP

Comité de rédaction

Régine Clottu (responsable de publication), Nicolas Christin,

Denis Girardet, Jean-Louis Paley

Avec la collaboration de Philippe Hertig

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP, av. de Cour 33,
CH-1014 LAUSANNE

Adresse électronique du comité de rédaction

prismes@hepl.ch

Site web

www.hepl.ch/index.php?id=805

Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

Photographies et infographies

Nicolas Christin

Page 8: Photo A. Metis, Turquie

Page 13: Dessin Y. Schneider

Page 17: Dessin: R. Burki

Page 26: Repro. DIP. Neuchâtel

Page 31: Graphe anonyme, Dorigny

Impression

PCL, Presses Centrales, Lausanne

Tirage

5000 exemplaires

THÉMATIQUE

1 SCIENCES HUMAINES

2 GÉOGRAPHIE, ÉCONOMIE, HISTOIRE

3 PHILOSOPHIES

4 ÉDUCER ET /OU INSTRUIRE

RUBRIQUES

LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS

LA PAGE DES PRAFOS

LES LIVRES ONT LA COTE

DES RESSOURCES

ANNONCES

ENCORE

ABONNEMENT

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

LE MONDE ROMAIN

par LOUIS ANDRÉ, Docteur en-Lettres

Legende

■ Densité de la Population

■ Densité de l'Empire

Echelle: 1 : 4 000 000

