

LA DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE : QUELLE PERTINENCE POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES SCIENCES ?

SAÏD KHAMLI

Les expériences en salle de sciences jouissent d'un grand prestige. Leurs vertus formatrices semblent aller de soi. Un regard du côté des réalités du travail scientifique, de l'épistémologie et de la psychologie cognitive invite à questionner ce consensus.

La démarche expérimentale (*ci-après DE*) est considérée par de nombreux acteurs de l'école comme une démarche constitutive de l'enseignement des sciences, un trait distinctif qui particularise ce dernier et lui donne son assise identitaire. Elle est également vue comme le vecteur par excellence de tout apprentissage scientifique. Cette valorisation de l'expérimental se traduit par une consécration au niveau des textes institutionnels et des plans d'études, une logistique conséquente (salles spéciales, dédoublement des classes, matériel...) ou des programmes spécifiques de formation initiale et continue pour les maîtres de sciences. Des arguments de différents registres ont conduit à ériger la DE comme un canon de l'enseignement et de l'apprentissage scientifiques et à lui conférer ce rôle central dans nos classes.

Un succès remis en questions

Il y a d'abord cette vision qui considère que l'enseignement scientifique doit refléter la science comme elle se pratique, celle-ci étant comprise comme un organon d'étapes logiques : observation, hypothèse, expérience, résultats, interprétation, conclusion (OHERIC).

Dans cette acception, il est important de proposer aux élèves des activités leur permettant de se

familiariser avec ce mode d'investigation et de se muer ainsi en *chercheurs en herbe*. Ce mimétisme à l'échelle individuelle doit s'étendre à l'ensemble de la classe qui s'organise en une *communauté scientifique*. Des thèses psychopédagogiques sont également appelées pour soutenir que l'acquisition des concepts scientifiques est favorisée par la participation des élèves à des activités expérimentales. On reconnaît ici les influences des méthodes dites « actives » s'appuyant sur une certaine lecture de l'œuvre piagétienne.

« *L'ensemble de la classe s'organise en une communauté scientifique.* »

Par ailleurs, la DE permettrait d'atteindre une multitude d'objectifs : cognitifs (acquérir des notions scientifiques), affectifs (susciter la motivation et l'intérêt des élèves), méthodologiques ou épistémologiques (initier les élèves aux démarches utilisées par les scientifiques), sociaux (coopération, communication, argumentation), techniques (développer un savoir-faire expérimental)... A travers la DE, l'élève cultive également des qualités d'esprit supposées être caractéristiques des scientifiques : curiosité, raisonnement logique, sens de l'observation, objectivité ou persévérance. Des développements conjugués dans plusieurs domaines

(sciences, épistémologie, théories de la cognition) vont mettre en question le statut de l'observation, de l'expérimentation et de la théorie en sciences et, partant, en pédagogie. L'avènement de nouvelles œuvres scientifiques (relativité d'Einstein, physique quantique...) va ouvrir des champs d'investigation inédits où l'expérimentation s'inscrit de moins en moins dans une causalité linéaire, déterministe et centrée sur le contrôle de variables pour se tourner vers des approches de type probabiliste et statistique faisant largement appel aux modélisations des données et des situations. L'essor des technologies de l'information et de la communication va conduire à l'apparition de nouveaux faits et matériaux, sous forme de bases de données ou de réalités « virtuelles », lesquels se substituent à la manipulation d'objets concrets et détachent l'observation de la perception sensorielle.

La théorie et le scientifique

Les travaux en épistémologie vont permettre de construire une nouvelle représentation de la rationalité scientifique qui se distancie des visions empiristes ayant imprégné la philosophie des sciences pendant des siècles. Ils établissent que les observations sont amplement déterminées par les construits théoriques, que ce nous voyons est influencé par ce que nous savons et que les théories scientifiques ont un rôle central en ce qu'elles façonnent la conception et l'interprétation de l'expérience. Celle-ci, loin de s'inscrire dans une méthodologie désincarnée (OHERIC), s'enracine dans un contexte spécifique de manipulation, de rhétorique, de modélisation, de représentation. La pratique scientifique est ainsi vue comme un système complexe d'interactions entre le donné, l'évident, d'une part, et les modèles théoriques, d'autre part.

Parallèlement, des analyses sociologiques ont permis de mettre en lumière l'importance des enjeux sociaux, financiers, éthiques qui traversent la communauté scientifique. Celle-ci, loin des visions naïves, se présente comme une organisation sociale qui peut être impitoyable avec des codes stricts, une hiérarchie écrasante, des jeux de pouvoir farouches... Il devenait ainsi clair que l'enseignement des sciences se devait de renouveler ses fondements épistémologiques. L'image de la science qu'il véhicule – le point de départ de l'activité scientifique est l'observation, le rôle de l'expérience est central, il existe un profil type du scientifique, observateur attentif, curieux, détaché, objectif – est jugée pour le moins tronquée et éloignée des réalités du travail des scientifiques.

Manipuler des objets ou des idées ?

Sur le plan psychopédagogique, la vision qui valorise l'action de l'apprenant et conçoit la DE comme un ressort incontournable pour celle-ci est relativisée. L'action ne peut avoir ni la même portée ni les mêmes objectifs selon qu'il s'agit des catégories relevant du sens commun ou des concepts scientifiques.

« Manipuler des objets ne suffit pas pour opérer des changements conceptuels. »

On comprend ainsi que manipuler des objets ne suffit pas pour opérer des changements conceptuels et l'on insiste sur la nécessité pour les élèves de réaliser une « rupture épistémologique ». En effet, on découvre que ces derniers abordent les activités qui leur sont proposées à travers un filtre : les représentations, celles-ci s'avérant très récalcitrantes aux effets de l'enseignement. Le registre empirique étroit dans lequel s'enferme le plus souvent la DE paraît ainsi incapable de prendre en charge les problématiques de l'enseignement des sciences. Le postulat sur lequel il repose, « Le concret est limpide », est tout simplement infondé. Ce qui est supposé être transparent pour les élèves ne l'est pas forcément. On oublie en effet que les instruments de mesure sont des instruments sur mesure et qu'ils correspondent à des théories incarnées. Les élèves entretiennent alors le même rapport d'extériorité et

de déficit de sens avec les appareils qu'ils manipulent et les mesures qu'ils réalisent.

Le parallélisme imaginé ou souhaité entre élève et chercheur est jugé de moins en moins pertinent. L'expérimentation ne peut pas relever du même registre dans un contexte d'apprentissage des sciences et dans un contexte de recherche scientifique. Le chercheur construit en effet ses propres questions et problématiques de recherche alors que l'apprentissage, même s'il se déploie dans un environnement constructiviste ou dans une pédagogie de la découverte, part du déjà construit et du déjà découvert. Par ailleurs, on s'interroge sur l'efficacité de la DE au niveau des acquisitions des élèves. En effet, il est reporté fréquemment que ces derniers tirent rarement avantage, en termes conceptuels, des expériences conduites en classe. La mise en correspondance de la logistique investie dans les salles de sciences avec la qualité des apprentissages soulève des interrogations pressantes.

Perspectives plurielles

Les critiques précédentes autour la DE ne doivent pas être comprises comme un appel à son bannissement de nos salles de sciences. La DE a et aura toujours une place importante dans notre enseignement. Ce n'est pas l'usage des expériences qui est visé.

« Une vigilance accrue vis-à-vis des perspectives didactique et épistémologique. »

Il s'agit plutôt de plaider pour une vigilance accrue vis-à-vis des perspectives didactique et épistémologique qui sont convoquées à chaque fois que l'on fait appel à la DE, ceci afin que les choix arrêtés soient arrimés à des postures explicitées, conscientisées et assumées. Evidemment, il n'est pas question d'appréhender l'épistémologie ou la didactique dans une visée normative ou qu'un dogme (constructivisme) remplace un autre (empirisme). Il convient au contraire d'encourager une diversification pédagogique où les élèves sont familiarisés avec différentes sortes d'investigation, incluant l'expérimentation, mais pas limitées à celle-ci, et où l'enseignant, en écho au contexte spécifique de sa classe, privilégie l'approche qui stimule

le mieux le questionnement de ses élèves. A défaut, les risques d'appauvrir notre enseignement et de promouvoir des distorsions au niveau de la caractérisation du travail scientifique nous guettent. Les développements actuels du PER (Plan d'études romand), en consacrant des pans entiers aux objectifs de représentation et de modélisation accentuant l'importance des dimensions langagières (formalisme mathématique, schémas, graphes, symboles, tableaux...) dans l'apprentissage des sciences, en promouvant une pluralité des démarches d'exploration, ouvrent des voies prometteuses. Investissons-les...

Saïd Khamlichi est enseignant de mathématiques et sciences de la nature à l'Etablissement primaire et secondaire de Chavannes-près-Renens et de Saint-Sulpice. Il est praticien formateur pour la HEP Vaud.

QUOI DE NEUF À LA HEP?

LE PLAN D'INTENTIONS 2012-2017 EST NÉ ANOUK ZBINDEN

Le Comité de direction de la HEP Vaud a publié, en décembre 2012, son plan d'intentions pour les cinq années à venir.

Le tout premier plan d'intentions de la HEP Vaud a vu le jour. Il présente les dix grandes orientations stratégiques de l'institution pour la période d'activité courant jusqu'en 2017. Ce document, élaboré par le Comité de direction avec la collaboration de toutes les unités de la HEP, a été soumis au

Conseil HEP pour préavis. Il sert désormais de base à la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) pour l'élaboration du plan stratégique pluriannuel, à l'attention des autorités cantonales. Sa version papier est disponible sur demande: communication@hepl.ch



QUAND LES MOTS ENTRENT EN SCÈNE PROPOS RECUEILLIS PAR BARBARA FOURNIER

Mots en scène est un ouvrage collectif qui réunit des formateurs de la HEP Vaud et des praticiens formateurs. Il sort de presse chez l'Harmattan, dans la collection «enfance et langages». Au cœur de ce livre, cinq expériences didactiques en classes primaires et secondaires pour faire de l'acquisition du vocabulaire: un processus vivant, interactif et motivant. Rencontre avec l'un des quatre auteurs, le professeur formateur José Ticon.

José Ticon, dites-nous quelques mots sur la genèse de ce livre...

Cet ouvrage collectif est le fruit d'une belle collaboration entre praticiens formateurs de différents cycles, formateurs HEP de l'UER «Didactique du français» et l'UER «Médias et TIC» qui ont travaillé dans un esprit et une perspective de laboratoire. A l'origine, tout démarre avec le colloque *Enseignement/apprentissage du lexique* qui se tient à l'Université Stendhal à Grenoble, en 2003, et qui ouvre un nouveau champ de recherche axé sur l'enseignement raisonné et systématique du lexique.

Vous décrivez dans ce livre 5 expériences. Quelle est leur caractéristique principale?

Ces expériences ouvrent des perspectives pour allier recherche en didactique et recherche fondamentale. Il était important pour nous de faire dialoguer des constats concrets, obtenus dans la durée par une observation et une interprétation des difficultés et des progrès des élèves avec des analyses de leur développement cognitif.

***Mots en scène* propose une autre appréhension du vocabulaire que celle des «tristes listes» qui furent longtemps en usage, et qui le sont parfois**

aujourd'hui encore. Avec quels résultats?

Ah ces fameuses listes! L'un des problèmes récurrents qu'elles posent est la difficulté pour l'élève de s'approprier des nouveaux mots hors contexte. Or, pour qu'ils se mettent à vivre, ces mots, il faut que les élèves les rencontrent! De nombreux chemins et démarches sont possibles, avec à la clef des résultats concluants. Ce que ces expériences ont montré, c'est que l'on peut résoudre les difficultés des élèves aux prises avec le vocabulaire. L'essentiel est de développer la capacité de comprendre des élèves, de stimuler l'intérêt des élèves. Ces expériences ont mis en exergue l'importance d'un changement du rapport pédagogique.

Concrètement, pouvez-vous nous en donner un exemple?

Au cycle primaire, un des auteurs de *Mots en scène* a demandé aux enfants de sa classe de confectonner des petits plats qui ont été mangés en classe, ce qui a permis d'en parler, de les décrire, de les comparer et de faire entrer dans l'échange tout une panoplie de mots attachés au goût. Le vocabulaire n'est dès lors plus une discipline sèche et fastidieuse, mais s'intègre dans une activité collective qui fait sens.

En ce qui me concerne, j'ai eu recours au média radio pour faire découvrir le vocabulaire des médias à mes élèves. L'objectif visé était de recourir à un éventail de 400 à 500 nouveaux mots. Ce projet a permis aux élèves d'acquérir un large vocabulaire tout en rédigeant et en écoutant des chroniques radio. Il s'est construit dans une ambiance chaleureuse. Un véritable esprit de groupe régnait autour du studio mobile. Chacun s'est investi dans le projet, a mis la main à la pâte pour réaliser l'émission, y compris sur le plan informatique. Les élèves ont acquis du vocabulaire en plus, mais aussi plus de confiance en eux. Les parents sont venus assister à l'émission et je me souviens de la réaction d'un de mes élèves à qui je demandais ce qu'il avait préféré dans cette expérience et qui m'a fait cette réponse, qui en dit long: «ce qui m'a plu, c'est que quand je parlais, on m'écoutait.»

Pour lire d'autres articles sur les publications de la HEP Vaud, consultez la rubrique «Actu HEP» de notre site web: www.help.ch.

LE PROGRAMME PEERS SE PRÉSENTE EN QUELQUES PAGES ANOUK ZBINDEN

L'Unité Communication vient de publier une brochure de présentation du programme PEERS. En quelques pages, ce dépliant résume les objectifs et les grands axes de cette initiative innovante proposée aux étudiants et aux enseignants-chercheurs et en rappelle également le concept: élaborer un projet pédagogique international alternant les phases en présentiel et à distance, avec des pairs qui vivent de l'autre côté du monde.

LA FIN DU MONDE, UN LIVRE PLURIEL SUR UNE HISTOIRE SANS FIN

PROPOS RECUEILLIS PAR BARBARA FOURNIER

La fin du monde, illustrée par un détail de la *Grande Vague de Kanagawa* du maître Hokusai, est un livre à lire de toute urgence. Retour sur un phénomène qui hante l'esprit humain depuis la nuit des temps mais qui aujourd'hui prend de nouvelles formes sous la pression environnementale. Entretien avec Nicole Durisch Gauthier et Philippe Hertig.

Début 2012, vous organisez un cours conjoint HEP-UNIL sur la catastrophe et la fin du monde, troisième cours mis sur pied par l'UER «Didactiques des sciences humaines et sociales» et la Faculté de théologie et de sciences des religions, après «Darwin et le créationnisme» et «Rites funéraires». Résultat augmenté de ce cours sur la fin du monde, le livre collectif que vous publiez chez Labor et Fides est, pourrait-on dire, dans l'air du temps ?

Nicole Durisch Gauthier: Le temps est en effet une de nos sources de réflexion, c'est pourquoi nous avons choisi de nous pencher d'abord sur les différentes temporalités de la «catastrophe». Alors que les fléaux mythologiques nous projettent souvent au temps des origines, parfois dans un futur lointain, aujourd'hui, la catastrophe est perçue comme imminente et pèse sur les choix qu'il faudra faire demain. Pourquoi et comment ? Ce sont les questions, entre autres, que pose ce livre.

Philippe Hertig: Pour comprendre ce phénomène de fin du monde, il nous a paru important de l'étudier à la lumière de plusieurs disciplines qui en offrent des lectures théologiques, scientifiques ou culturelles. Le livre, en partant du «prétexte» de 2012, cerne les différents visages de la catastrophe et met en évidence le fait qu'il s'agit d'un construit social et culturel. Il évoque les grands récits de catastrophes et les mythes de fin du monde, s'intéresse aux réponses religieuses et culturelles que suscitent les catastrophes, s'arrête sur la question de l'impact environnemental des activités humaines et sur la gestion des risques dans une ère où les enjeux environnementaux influencent fortement l'imaginaire collectif et ses représentations de l'avenir du monde. Enfin, plusieurs chapitres de l'ouvrage sont consacrés aux récits d'Apocalypse et de fin du monde dans les arts.

Vous soulignez la distinction importante à faire entre «la fin du monde» et «la fin d'un monde».

Cela suppose-t-il que la notion de finitude porte en elle sa dose d'espoir ?

NDG: Oui. En réalité, quand on analyse en profondeur les récits de «fin du monde», on voit qu'il s'agit presque toujours d'étapes transitoires, de fins partielles. Il ne s'agit pas d'une fin absolue, mais d'un grand bouleversement qui, même s'il est terrible, laisse des survivants et la possibilité d'un «nouveau monde». La finitude du monde exprime plutôt la conscience thématifiée de la fragilité de la création, une subtile oscillation entre crainte et espoir.

PH: La fragilité de notre planète a pris un caractère d'évidence plus concret à partir du moment où l'homme a pu regarder la Terre depuis l'espace. Cette vision excentrée a davantage interpellé la notion de responsabilité dans un monde désormais «fini», où l'activité humaine a des impacts mesurables sur l'environnement. Ce constat conduit à questionner les rapports entre nature et culture.

En fait, la fin du monde, à travers les âges, ne demeure-t-elle pas toujours liée, plus ou moins clairement, au résultat d'une «faute» commise par les hommes ?

NDG: De nombreuses sociétés, mais cela me paraît particulièrement vrai en Occident, cherchent à désigner un coupable à la catastrophe «naturelle». Cette dernière revêt alors souvent un caractère punitif. Hier, elle était la marque de la colère divine, aujourd'hui elle illustre un autre versant de cette même peur, à savoir que les humains, à force d'enfreindre les limites et de surexploiter la terre qui les nourrit et qui les porte, n'ailent à leur perte.

PH: Sous l'effet de la médiatisation, les récits de «fin du monde» ont pris, eux aussi, une ampleur universelle, raison pour laquelle la référence aux Mayas, par exemple pour ce 21 décembre, est un repère facilement assimilable aux quatre coins du monde. Mais la conviction de la catastrophe imminente, si liée à notre époque, mérite aussi d'être

observée à l'aune de l'évolution des courants scientifiques contemporains qui, sur la base de l'étude des catastrophes qui se sont effectivement produites, ont développé de nouveaux savoirs en matière de prévision, de prévention et de protection. Les récits de la catastrophe ont alors une fonction concrète, celle de comprendre, corriger et anticiper les erreurs déjà commises pour empêcher que ne survienne la future catastrophe.

Alors, après l'avoir étudiée sous toutes ses coutures, cette fin du monde est-elle concevable pour vous autrement que comme un récit ?

PH: Oui, puisque l'on sait que dans quelques milliards d'années, la «fin de vie» de notre soleil impliquera la fin du système solaire, mais cette fin de notre univers proche se situe dans une temporalité inimaginable pour les humains que nous sommes.

NDG: Je pense qu'il est important d'envisager la finitude, même si elle demeure très abstraite, que ce soit à l'échelle de l'individu ou d'une civilisation.

LUX AETERNA JULIEN LALOUX

Se rassembler autour du Requiem de Mozart, c'est éprouver une force vivifiante que seuls certains chefs-d'œuvre procurent. L'Ensemble vocal Arpège, le Chœur HEP, l'ensemble Musica Poetica et leur chef, Julien Laloux, désirent révéler la part de lumière que porte en elle cette œuvre inachevée. Pour l'entourer, deux œuvres de Joseph Haydn complètent le programme: le *Salve Regina* pour soprano, chœur et cordes et le *Libera me*, pour chœur et cordes. Elles rappellent que Haydn exerçait son art avant la naissance et après la mort de Mozart. Grâce à un cheminement spirituel intérieur, Mozart livre un message ultime et universel, résolument tourné vers une lumineuse espérance. A (re)découvrir comme un hymne à la clarté.

2 octobre 2013 à la cathédrale de Lausanne.

Réservations: www.arpege.ch

Billetterie: Hug Musique, Grand-Pont 4



VALORISER LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION: ENJEUX POUR LA RECHERCHE

SERGE RAMEL, LUC PRUD'HOMME ET VALÉRIE ANGIUCCI

Le mouvement en faveur d'une école inclusive, de par son ampleur et ses implications pour l'enseignant, réclame des avancées scientifiques afin qu'une pratique inclusive devienne accessible pour les professionnels de l'enseignement, composant avec une hétérogénéité croissante des élèves et des intervenants. Dans ce contexte, le LISIS a vu le jour en 2010 comme soutien aux enseignants face aux multiples défis associés à la diversité.

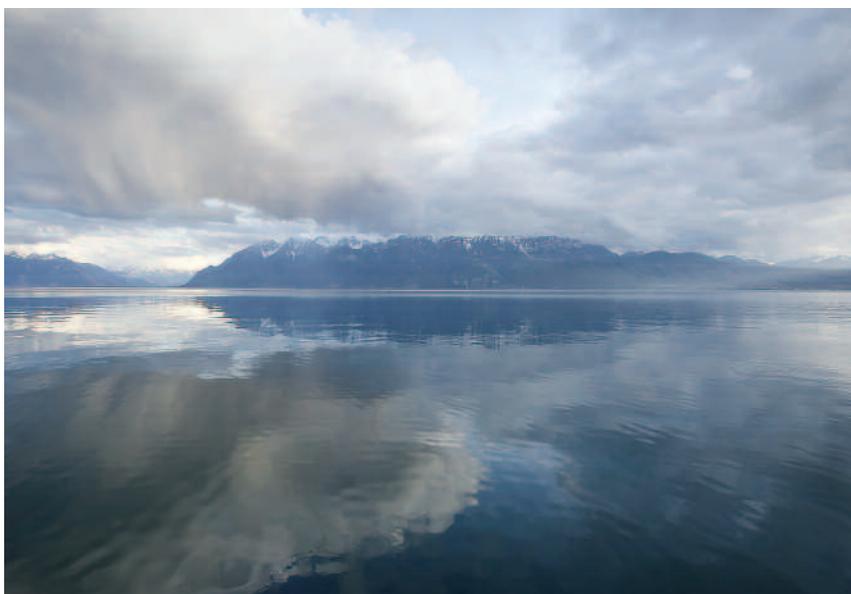
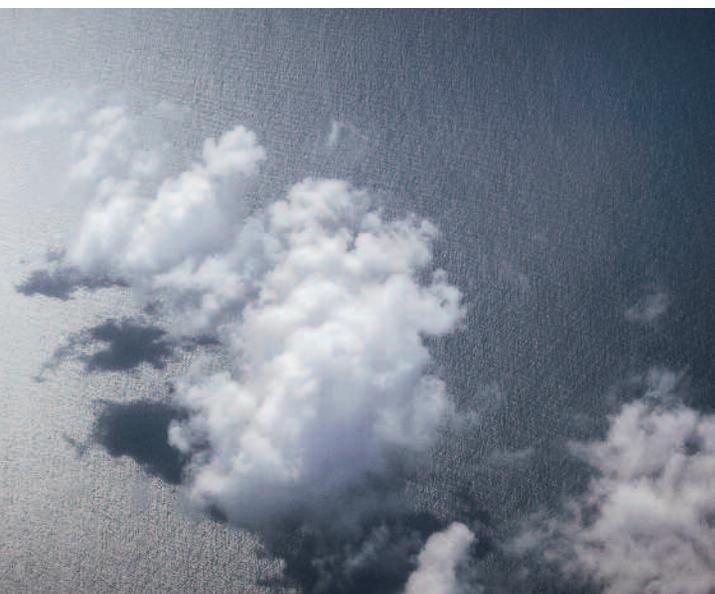
Dans le cadre de ses activités scientifiques, le LISIS a organisé sa première biennale, du 22 au 26 octobre 2012 à la HEP Vaud. Elle a réuni 28 chercheurs venant de Suisse, du Canada, d'Italie et d'Espagne. Principalement pensée et conçue comme un espace de travail pour les chercheurs

du laboratoire, cette rencontre – en grande partie subventionnée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique – s'est voulue également un moment d'échange plus ouvert, comme en témoigne une matinée de conférences publiques. Alternant communications scientifiques et ses-

sions de travail en symposium, cet événement a visé à la fois le partage d'expertises sur la problématique de l'inclusion scolaire et l'identification de thématiques de recherche pour des projets communs. L'objectif prioritaire de ce rendez-vous scientifique était la constitution d'équipes de recherche autour d'objets fédérateurs. Cette biennale a également été l'occasion pour plusieurs membres du LISIS de partager sous la forme de communications scientifiques les avancées de leurs travaux de recherche.

Trois conférences et des symposiums

Membres du laboratoire, Alain Goussot (Université de Bologne), Lise Gremion (HEP BEJUNE) et Nadia Rousseau (Université du Québec à Trois-Rivières, UQTR) ont partagé leur vision de l'inclusion sco-



laire avec un large public et alimenté la réflexion des participants à la biennale. Les symposiums de travail et les communications scientifiques ont permis de dresser un premier inventaire des travaux de recherche menés par les membres du laboratoire. C'est sur la base des réflexions menées lors de ces séances que les équipes de recherche ont pu être constituées.

De nouvelles équipes et un comité scientifique

Le principal objectif de l'atelier était la constitution d'équipes de recherche. Elles se sont formées au travers de conférences, d'échanges structurés, de présentations de recherches et de projets en cours. Les objets de recherche partagés ont été mieux ciblés et des alliances concrétisées: elles ont débouché sur la création de dix nouvelles équipes de recherche (www.lisis.ch).

De plus, lors de l'assemblée générale clôturant la rencontre, le premier conseil scientifique du laboratoire a été nommé, composé de membres issus de la HEP Vaud, ainsi que d'universités canadiennes, italienne et espagnole. La prochaine biennale du LISIS aura lieu en octobre 2014 à Trois-

Rivières, mais nous pouvons mentionner d'autres rendez-vous:

- le 2^e Colloque international «De l'intégration à l'inclusion scolaire: regards croisés sur les défis actuels de l'école» a eu lieu du 8 au 10 avril 2013 à Bienne (Suisse). Il était coorganisé par la HEP BEJUNE et la HEP Vaud, en collaboration avec le LISIS, l'Université de Sherbrooke et l'UQTR;
- un colloque dans le cadre du 81^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), organisé par le LISIS et intitulé «La formation à l'enseignement face au phénomène de la diversité: exploration de la recherche et de l'innovation en formation initiale», aura lieu les 9 et 10 mai 2013 à l'Université Laval (Canada, QC).

Le dialogue pour faire progresser l'inclusion scolaire

La biennale 2012 du LISIS a contribué au dialogue et à la pratique scientifique non seulement par-delà les frontières, mais aussi entre les cultures. Les résultats de cette première biennale ont rejoint, voire dépassé, les attentes des chercheurs réguliers ou associés du laboratoire. Par les tra-

voux de confrontation des expertises, l'analyse des dissemblances ou des ressemblances et l'identification des enjeux réclamant une collaboration internationale, les participants ont pu poser les bases d'une collaboration au service de la recherche en inclusion scolaire dans une perspective reliant les contextes locaux, régionaux et internationaux.

Serge Ramel est professeur formateur et codirecteur du LISIS à la HEP Vaud.

Luc Prud'homme est professeur régulier et codirecteur du LISIS à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Valérie Angelucci est collaboratrice scientifique au LISIS, à la HEP Vaud.

UN MONDE VIVANT : SE FORMER, TRANSMETTRE ET JOUER

Les bibliothécaires de la HEP ont sélectionné à votre intention quatre publications pour approfondir la réflexion sur la thématique de *Prismes* 18.



La Revue durable. Fribourg: CERIN.

Ce périodique trimestriel franco-suisse aborde les questions de l'écologie et du développement durable. Il propose des solutions pertinentes pour vivre en respectant l'avenir de la planète, tout en amenant les lecteurs à revoir leurs comportements au quotidien. Dans chaque numéro figure un dossier thématique. En ce mois d'avril 2013, le dossier se penche sur l'écologie et la morale. La bibliothèque de la HEP Vaud est abonnée à ce périodique et possède tous les numéros.

Cote 50(05) REV

Affolter, C. (Dir.) (2004). *Intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans la formation des enseignants(e)s en Suisse*. Neuchâtel: Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement / Zofingen: Stiftung Umweltbildung Schweiz.

Les contenus et les méthodes d'une éducation à l'environnement se sont résolument tournés vers le développement durable, dans les nouveaux plans d'études suisses. Les mesures recommandées dans cet ouvrage explicitent les principaux paramètres nécessaires à la mise en place d'un tel projet. Le principe de responsabilité complète cette approche et fait de cette formation une contribution importante à une éducation citoyenne. Ce document s'adresse aux planificateurs et aux formateurs des filières d'études proposées par les Hautes écoles pédagogiques suisses.

Cote 504: 37 INT

Ramillon, S., Larpin, D., & Fierz, S. (2012). *Géographie, histoire, sciences de la nature: guide pour l'enseignement*. Neuchâtel: CIIP.

Ce moyen d'enseignement, richement illustré, est destiné aux enseignants des classes de 1^{re} et

2^e année Harmos. Il propose des situations d'apprentissage variées qui permettent de choisir des activités telles que l'école, la famille, la diversité du vivant, en suivant les orientations définies par le PER. Les activités proposées, développées dans le CD-ROM d'accompagnement, donnent aux jeunes élèves la possibilité d'expérimenter et d'observer le monde qui les entoure et les aident à le penser autrement.

Cote 504(072) RAM

Guinot, H. & Luzeiro, N. (Coord.). (2009). *Planète en jeu: kit pédagogique sur l'empreinte écologique*. Paris: Ligue de l'enseignement; WWF.

Ce jeu éducatif a été conçu pour sensibiliser les enfants de 8 à 12 ans à l'empreinte écologique. Des questions portant sur l'alimentation, les transports, l'énergie, les vacances et l'habitat leur permettent de réfléchir à leurs habitudes de consommation, dans un esprit de collaboration et non de compétition. Cet outil pédagogique très complet, comprenant un plateau de jeu, un dossier, un CD-ROM et des jetons en forme d'animaux et de traces de pas, promet de bons moments ludiques et instructifs.

Cote 504(072) PLA

LA BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE : UN OUTIL PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

VÉRONIQUE AVELLAN ET SEEMA NEY

Soutien à l'enseignement, la bibliothèque scolaire participe au projet global de formation de l'élève par la mise en œuvre d'une politique documentaire et d'un programme d'animations pédagogiques en adéquation avec les missions de l'école.

En 2007, la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) a produit des *Normes et recommandations pour les bibliothèques scolaires*, dont le but était la mise en qualité des bibliothèques délivrant des prestations aux classes vaudoises. Cette démarche visait la professionnalisation des bibliothécaires et la création d'une formation spécifique. Elle a également favorisé la mise en réseau des bibliothèques scolaires, ainsi que l'instauration de commissions de bibliothèque dans les établissements. Ce « projet bibliothèques scolaires » s'insérait déjà dans les objectifs du plan d'études.

Plan d'études romand et bibliothèques scolaires

Le plan d'études romand (PER) préconise, dans ses conditions-cadres matérielles et organisationnelles, d'« offrir l'accès à une bibliothèque fournie en publications adaptées, variées et multiculturelles » (PER, *Langues*, Cycle 1, p. 13). L'une des finalités du domaine *Langues* est la construction de références culturelles, notamment par la découverte et l'appréciation de productions littéraires diverses. L'accès à la littérature constitue l'un des axes de ce domaine. Il importe par conséquent de favoriser chez les élèves le goût de la lecture, par des activités diverses en classe et dans les bibliothèques. Les activités en bibliothèque permettent également de travailler certains objectifs du domaine *Formation générale*, notamment

les Médias, images, technologies de l'information et de la communication (MITIC), par la recherche et l'utilisation adéquate de ressources numériques.

La politique documentaire – constitution et gestion du fonds documentaire de la bibliothèque – ainsi que les prestations, particulièrement les animations, développées en bibliothèque scolaire aident ainsi à atteindre les objectifs du PER.

Animation pédagogique

Intégrée dans l'établissement, la bibliothèque offre un appui pour les enseignants. Elle a notamment pour mission de mettre en œuvre, pour les élèves, des animations pédagogiques. Celles-ci les initient au fonctionnement d'une bibliothèque, à la recherche méthodologique et à la découverte littéraire. Elles visent la promotion de la lecture au moyen de supports imprimés ou numériques.

« La collaboration entre enseignants et bibliothécaires est essentielle à l'optimisation du potentiel des services de la bibliothèque. »¹ Cette collaboration porte sur le projet de l'enseignant et sur le projet pédagogique de la bibliothèque, notamment pour la définition des animations et des prestations en regard du plan d'études. Elle favorise le développement des stratégies d'apprentissage relatives à la recherche et l'utilisation des ressources informationnelles numériques. Pour permettre la collaboration entre professionnels et l'intégration

de la bibliothèque au sein de l'établissement, une commission de bibliothèque est instituée. Elle est composée d'un membre du conseil de direction, d'enseignants et du ou de la bibliothécaire.

Harmonisation des prestations et coordination

Tous les établissements devront bénéficier à terme d'animations dispensées par des bibliothécaires. C'est pourquoi la DGEO met en œuvre un plan de développement et d'harmonisation des activités en bibliothèque. La Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne (BCUL) a été mandatée pour créer une structure de coordination, dont une des missions sera de veiller à la réalisation et à la qualité des prestations.

Véronique Avellan est directrice adjointe à la BCUL, responsable de la coordination des bibliothèques scolaires.

Seema Ney est collaboratrice pédagogique à la DGEO.

Notes

- ¹ International Federation of Library Associations. *Normes IFLA/UNESCO pour les bibliothèques scolaires*. 2004.

QUEL DISPOSITIF DE COACHING INTERNE DANS UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ?

Voilà quatre ans, un dispositif d'accompagnement d'enseignants est lancé à l'Établissement secondaire Isabelle-de-Montolieu, à Lausanne. Coaches internes, directeur et chef de projet en exposent les éléments clés, de la mise en place aux premiers bilans et aux perspectives.

TÉMOIGNAGE ET BILAN PROVISOIRE D'UNE EXPÉRIENCE À LAUSANNE

PATRICK GROUX ET OLIVIER MACK

Sous l'impulsion de Luc Schlaeppli, directeur, et sous la houlette d'Eric Gubelmann, chef de projet et coach indépendant, l'équipe – Abdellah Fadouache, Patrick Groux, Olivier Mack et, récemment, Aline Scuderi – s'est attelée à l'élaboration du dispositif.

La première étape consistait à réfléchir aux moteurs et aux freins inhérents à la mise en œuvre. Elle a permis d'identifier l'absolue nécessité de prendre en compte nos représentations du concept de « coaching » et elle a débouché sur une définition commune: « L'accompagnement consiste à aller avec une personne dans la définition et la réalisation d'objectifs professionnels. Dans le cadre d'une relation respectueuse et dynamique, la personne coachée atteindra ses objectifs fixés et recherchera ses solutions par diverses démarches tout en développant une autonomie par rapport à son accompagnateur. »¹

Le positionnement de l'accompagnant n'est donc pas celui d'un expert de la personne ou de la situation professionnelle de l'accompagné; il

permet à l'enseignant de prendre du recul et d'éliminer ses préoccupations avant d'envisager d'éventuelles solutions, qui émergent souvent lors de la problématisation (cf. schéma).

Le groupe a ensuite élaboré une *charte* constituant le code déontologique de son activité, avant de rédiger une *convention*, dynamique et évolutive, dont les buts sont:

- légitimer le bien-fondé du dispositif;
- clarifier les objectifs de l'accompagnement;
- poser les conditions de fonctionnement, sans effet de triangulation entre direction, accompagnant et accompagné, en insistant sur la fonction d'encadrement de la hiérarchie et celle d'accompagnement des coaches internes;
- expliciter les attitudes et les démarches:

posture non hiérarchique basée sur l'empathie et le non-jugement, contrat centré sur la demande, outils empruntés à l'approche systémique, à la communication non violente, à l'analyse transactionnelle ou à la sociodynamique;

- définir le compte-rendu et l'évaluation du travail des accompagnants auprès de la direction: le bilan annuel est constitué de statistiques garantissant l'anonymat des personnes accompagnées, auxquelles s'ajoutent l'interprétation des données chiffrées ainsi que les retours personnel et collectif de l'équipe de coaches.

Tout ce travail se serait avéré inutile sans une communication appropriée adressée aux divers acteurs, ainsi que la création de synergies avec le décanat – entrevues régulières liées à l'analyse des demandes implicites d'enseignants auprès des doyens – et avec d'autres intervenants susceptibles d'accompagner le personnel enseignant.

Des contrats qui ont évolués vers une analyse des ressentis

La mise en œuvre du dispositif a profité d'un facteur indispensable au processus de maturation du groupe et de ses réflexions: le temps. Susceptible de présenter son concept en novembre 2009 déjà, l'équipe a obtenu un délai afin de présenter à la conférence des maîtres une version plus aboutie en avril 2010. Plus de trois ans après le démarrage à Isabelle-de-Montolieu, nous affirmons que le temps a également favorisé la transformation des représentations des enseignants envers l'accompagnement et notre rôle de coaches:



d'abord demandes d'expertises et de « recettes », les contrats ont évolué en direction d'une véritable analyse des ressentis et des besoins des personnes accompagnées.

D'autres signes sont révélateurs du changement de culture dans l'établissement, marqué par une ouverture et une confiance croissantes: l'évolution du nombre de « clients » (8 en 2009-2010, 14 en 2010-2011 et 24 en 2011-2012) et du nombre d'entretiens durant l'année (de 49 à 56, puis 95), le fait que les personnes accompagnées soient à la fois des enseignants expérimentés et nouveaux, ainsi que la diversification des situations de départ traitées: gestion de classe, communication entre collègues ou avec la direction, harcèlement moral, bilans professionnels, prévention du burn-out ou réinsertion après, accompagnement de projets.

En toute objectivité et humilité, nous concluons que la qualité du travail accompli et l'effet du bouche à oreille, ainsi que notre posture permanente d'accompagnant qui prête son oreille bienveillante en tout temps et en tout lieu, sans jugements de valeur ni conseils, sont à l'origine de cette évolution et de la confiance des personnes qui s'adressent à nous. Cependant nous ne taisons pas les difficultés vécues par la constitution de l'équipe, qui a connu quelques remous et réajustements à la fois douloureux et bénéfiques pour l'évolution du projet; nous en rencontrons toujours au niveau de la direction ou du corps enseignant, pour qui les attentes sont encore parfois de l'ordre de l'expertise, du mentorat ou du tutorat.

Conscients du risque d'essoufflement ou de routine qui guette tout projet après quelques années, l'équipe se tourne résolument vers l'avenir en recherchant une nouvelle supervision et en lançant la réflexion autour d'un dispositif d'accompagnement destiné aux élèves adolescents de l'établissement. Elle continue à sonder le pouls des collègues et de la direction en tant qu'observateurs privilégiés, les soubresauts du système et les changements que ses acteurs vivent au quotidien.

Patrick Groux est enseignant généraliste, chargé d'enseignement à la HEP, praticien formateur et coach interne à l'ES Isabelle-de-Montolieu. patrick.groux@vd.educa.net2.ch

Olivier Mack est chargé d'enseignement à la HEP et coach interne à l'ES Isabelle-de-Montolieu. olivier.mack@vd.educa.net2.ch

1 Définition inspirée d'un texte de Denis Jaccard, coach et formateur.

ACCOMPAGNER L'INSTITUTION SCOLAIRE LUC SCHLAEPPI

En 2009, j'entrais dans la vie de l'Etablissement secondaire Isabelle-de-Montolieu en qualité de directeur. Après un temps d'observation, j'ai confié à trois enseignants formés au coaching et à un responsable de projet la mise sur pied d'un dispositif de coaching à l'interne pour les enseignants. Cette ressource est une réponse pour accompagner ceux qui en ressentent le besoin sur le parcours exigeant du métier d'enseignant.

L'origine du projet ne peut être dissociée d'une posture liée à mon parcours professionnel et à mes formations: accompagner l'institution scolaire, en observant une réalité, en questionnant les besoins et en permettant aux acteurs qui incarnent cette institution d'y donner le meilleur d'eux-mêmes, dans un climat de sécurité, de respect mutuel, tout en pouvant reconnaître les difficultés du quotidien pour mieux les dépasser. Déléguer à un groupe d'enseignants la mise en place, c'est quitter comme directeur la posture de coach, une rupture nécessaire pour traiter au mieux la dimension de responsable des ressources humaines, tout en conservant certains outils de l'accompagnement dans ma fonction.

Après trois ans, le nombre de demandes – je n'ai comme directeur qu'une statistique annuelle et

les thématiques rencontrées – m'amène à croire que ce dispositif répond à un réel besoin. Il faudrait donner la parole aux « clients », aux enseignants, car je ne peux répondre à leur place pour les aspects qualitatifs de l'accompagnement, même si j'affirme que la prestation proposée repose sur un long processus de réflexion, mûri par une équipe de professionnels hautement qualifiés et en questionnement permanent. Vraiment cet outil fait sens à mes yeux dans l'établissement scolaire, un outil parmi d'autres à la disposition des enseignants pour leur permettre, s'ils le souhaitent, de faire un bout de chemin selon leurs demandes dans la belle mais parfois difficile complexité des dimensions scolaires, humaines et sociétales.

Luc Schlaeppli est directeur de l'ES Isabelle-de-Montolieu.

UNE STRATÉGIE DU « CHEMIN FAISANT » ÉRIC GUBELMANN

Etre responsable d'un projet d'implantation de l'accompagnement d'enseignants était fort motivant. Mon expérience se limitant à mon contexte local fut garante d'une conduite protéiforme, souple, sans prise de tête.

Face à l'équipe, il me fallait mobiliser à bon escient diverses postures: animateur, superviseur, formateur, expert, puis coach-collègue. La convocation de ces postures et le travail continu d'équilibrage ont permis une conduite accompagnante: tenir compte des compétences de chacun, des besoins de l'équipe, les intégrer dans le processus d'implantation. J'avais à cœur de créer un espace collaboratif, disponible pour l'équipe et la direction, inexistant pour le corps enseignant. Dès le début, j'ai agi « sur le départ » avec une conduite de processus responsabilisante: ne rien faire que l'autre ne puisse faire. Mon objectif prioritaire était que mes collègues coaches s'approprient ces postures.

Quelques idées directrices ressortent de cette expérience:

- bien comprendre ce projet comme un changement profond de culture d'établissement;

- penser ce changement par ceux qui ont le pouvoir ultime de la réussite, les enseignants;
- la proximité, la visibilité des accompagnants, l'intégration des spécificités de l'établissement et de l'existant signifient partir du particulier, du modeste;
- ce changement interroge notre rapport à notre professionnalité, sur la nature des relations cultivées par l'ensemble des acteurs de l'école, équipes de direction comprises.

La confiance entre tous les intervenants en termes de légitimité, de délégation et d'autonomie fut l'aspect le plus marquant de cette aventure.

Eric Gubelmann est coach interne-externe et formateur dans le domaine de l'accompagnement.
Contact: egubelmann@coaching-services.ch

ANALYSER SA PRATIQUE D'ENTRETIEN: UNE EXPÉRIENCE POSITIVE DE LA VIDÉO

ANNICK BONARD

Praticienne formatrice (PraFo) en enseignement spécialisé, l'auteure explicite et commente les entretiens filmés qu'elle a conduits avec des étudiants. Elle constate que la vidéo contribue à l'amélioration de ses propres pratiques.

Mes étudiants, déjà titulaires de classes, se forment en trois ans à l'enseignement spécialisé. Nous pratiquons du coenseignement régulièrement durant l'année scolaire. A chaque fois, nous reprenons notre expérience commune sous forme d'entretiens. Ces moments d'échange permettent de trouver des solutions pour nos élèves en difficulté et, pour l'étudiant, d'acquérir des outils adéquats et de se former une identité. Dans le cadre de ma formation de PraFo, je désirais perfectionner ma technique d'entretien. J'ai choisi la vidéo comme outil d'analyse. Pas toujours simple: d'abord il faut du matériel, et puis cela implique qu'on se voie fonctionner, avec nos qualités et nos défauts... Ça touche à l'estime de soi. La vidéo est un excellent outil d'autoréflexion et d'analyse de pratique. Elle permet d'explorer les pistes pour s'améliorer, but de mon travail. Selon la théorie de la fenêtre de Johari (cf. schéma) et grâce à la vidéo, j'ai diminué la zone II, l'aire aveugle, au bénéfice de la zone I, l'aire d'activité libre (Baudon, 2004).

GROUPE	SOI	
	CONNU DE SOI	INCONNU DE SOI
CONNU DES AUTRES	ZONE I AIRE ACTIVITÉ LIBRE	ZONE II AIRE AVEUGLE
INCONNU DES AUTRES	ZONE III AIRE SECRÈTE	ZONE IV AIRE ACTIVITÉ INCONNUE

Mes entretiens ont été filmés en octobre puis en mars. En octobre, j'avais des manques ou des choses à améliorer. J'ai poursuivi mes échanges en ayant en tête deux ou trois points à travailler. Puis en mars, une analyse basique: j'ai progressé entre les deux vidéos, heureusement! On peut tirer des enseignements de chaque vidéo, et ça serait utile de filmer régulièrement les entretiens pour se voir fonctionner. Après chaque vidéo, j'ai bénéficié du regard de Bernard André, formateur HEP, qui a repris avec moi mon analyse.

Réflexions tirées de mon observation des vidéos

Laisser le temps, les silences, ne pas avoir peur de prendre des notes... Le PraFo essaie d'amener l'étudiant à réfléchir sur sa pratique et à l'explicitier. Donc, s'il y a des moments de pause dans l'entretien, ça n'est pas grave. Mireille Cifali (1994) dit que du silence naît la parole et qu'il est important de laisser des moments de silence dans l'entretien pour que la personne se centre sur elle-même, qu'elle entende ce qui résonne en elle. J'avais l'impression que mon étudiante attendait et que je devais remplir cet espace. Mais en fait c'était bénéfique pour elle, car cela lui laissait le temps de penser.

Dans la première vidéo, j'explicitais rapidement, je partageais ma pratique, sans laisser le temps à mon étudiante de construire sa propre réflexion à partir de ses observations en classe. Comme le dit O. Perrenoud (2006), «le formateur de terrain

devrait éviter de donner au stagiaire sa paire de lunettes en lui imposant une seule façon de voir et de faire». Donc j'ai appris à poser des questions sur ce que l'étudiante avait observé, ce qui avait bien marché ou comment elle aurait pu faire autrement. C'est ce que j'ai constaté dans la deuxième vidéo, j'ai basculé de l'autre côté. Mais en fait, ce qu'il faut c'est trouver le juste milieu entre les deux. En tant que PraFo, on peut aussi donner des conseils, des outils, et ne pas toujours questionner.

Avec l'une de mes étudiantes, j'ai oublié ma position: nous avons échangé sur nos pratiques comme entre collègues. C'est possible de le faire, mais au risque de fausser les rôles respectifs. Le mien est d'aider mon étudiante à se forger son identité professionnelle. D'abord poser un cadre à l'entretien – sujet, durée –, puis mener cet entretien – reformulation, tâches, résumé. Ainsi, l'entretien ne devient pas un lieu pour parler des élèves, mais pour construire une attitude de praticien réflexif.

Ce projet m'a permis d'améliorer mes compétences de PraFo. En premier, dans la communication avec le stagiaire, dans la conduite des entretiens, dans l'analyse des actes du stagiaire. Voir l'entretien en vidéo permet de faire des arrêts sur image pour observer la façon de traiter un sujet et ce que ça a suscité chez l'étudiant. Ensuite, cet exercice m'a permis de développer mes aptitudes de PraFo et ma réflexion sur ma pratique. La vidéo tourne notre regard sur nous-même et elle est plus objective que notre ressenti. Enfin, ce projet m'a permis d'être plus humble dans la fonction de PraFo, qui se transforme avec chaque étudiant.

Annick Bonard est enseignante spécialisée au CMP Châtelard, à Lausanne, et praticienne formatrice en enseignement spécialisé pour la HEP Vaud.

Une bibliographie est disponible sur www.hepl.ch/prismes

L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI S'ENGAGE AUTREMENT QUE CELLE D'HIER!

YVONNE COOK

L'éducation en vue développement durable, définie par l'UNESCO, consiste à intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage les thèmes clés, comme les changements climatiques, la prévention des catastrophes, la biodiversité, la réduction de la pauvreté ou la consommation durable. Pourtant, la mise en pratique dans les écoles est ancienne et naturelle!

En 1806, date de la première loi scolaire du canton de Vaud, les matériaux de l'écolier étaient si précieux, si rares et si chers, que les livres étaient recouverts d'une toile cousue pour les préserver de l'usure, de la saleté. Les cahiers étaient confectionnés de quelques feuilles blanches, souvent en chiffon, écrits serrés, datés et signés à la fin de chaque chapitre, texte ou solution mathématique. Certains étaient reliés en livre pour en prolonger la durabilité. Chaque document, qu'il fût livre ou cahier, était considéré comme porteur de sens et de savoir. Il se transmettait entre pairs. Au sein des familles, le livre avait un statut important. C'était un objet de culture et de connaissance, une ouverture au monde, une ascension sociale. Son accès était réservé aux êtres instruits, capables d'en comprendre le sens, d'en communiquer le contenu.

*«Un livre, il fallait l'acheter
ou le gagner par l'intensité
de l'effort.»*

Pour l'obtenir, il fallait l'acheter ou le gagner par l'intensité de l'effort. Son coût était élevé. Les objets collectés au sein de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire (FVPS)¹ illustrent ce propos. Les cahiers proviennent tous d'écoliers âgés de 13 ans et plus. Les livres indiquent le nom des propriétaires, ainsi que leurs années d'emploi, souvent durant trente à quarante ans. En 2013, date d'entrée en vigueur de la LEO, les écoliers vaudois

n'auront plus l'obligation de «fourrer» leurs cahiers. Aujourd'hui, l'usage des cahiers se fait rare, ceux-ci sont remplacés par des feuilles volantes à profusion; la consommation du papier est abondante. L'écrit de l'élève vient compléter un texte lacunaire, dont le sens n'a pas explicitement de relation directe avec l'apprentissage visé. Le livre est utilisé comme support par l'enseignant et les élèves, son statut est secondaire. L'accès à la culture, au savoir, à l'ouverture au monde ou sur le monde passe avant tout par le web. Livres et cahiers sont des accessoires quelconques, même si les matériaux nécessaires à leur édition restent précieux et appartiennent à la réflexion de l'éducation au développement durable. Comment apprendre que, pour faire un cahier, il faut du bois, des joncs ou de la chiffon, du temps et de l'effort, des machines et de l'argent pour transformer en papier, puis en cahier, en livre ou en feuille volante la matière brute extraite de l'environnement naturel, si lentement renouvelé? En 1806, les programmes ne parlaient pas d'éducation au développement durable, car chaque citoyen le pratiquait, alors qu'en 2013 cette éducation appartient au plan d'études, puisqu'elle semble s'être absente du quotidien du citoyen occidental.

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

Notes

¹ Fondation vaudoise du patrimoine scolaire, chemin de la Colline 40, 1400 Yverdon-les-Bains, tél. 024/426.68.09 courriel cookyvonne@sunrise.ch

ÉCOLE-MUSÉE: UN PARTENARIAT ENTRE L'ÉCOLE ET LES INSTITUTIONS CULTURELLES VAUDOISES

MYRIAM VALET

Le partenariat entre l'école et les institutions culturelles, représenté par la structure Ecole-Musée, rattachée au Service des affaires culturelles du canton de Vaud depuis 2005, a pour objectif de favoriser l'accès à la culture pour les élèves de tous les niveaux scolaires et en adéquation avec les plans d'études.

Depuis 1991 et initialement sous l'impulsion de Catherine Mercier, enseignante d'histoire, et Antoinette Pitteloud, enseignante d'arts visuels, Ecole-Musée édite des dossiers pédagogiques destinés aux enseignants et consacrés à l'offre culturelle des musées vaudois et des institutions patrimoniales du canton.

Pourquoi et pour qui organiser une sortie culturelle ?

Les institutions culturelles permettent la transmission du rapport à la culture. Abordées pour leurs fonctions sociales et pédagogiques, elles s'intègrent dans une démarche préexistante et permettent l'exploitation, souvent pluridisciplinaire, d'une thématique ainsi que l'apprentissage des comportements appropriés dans une institution culturelle par des visiteurs peu habitués à se rendre au musée, au théâtre ou à l'opéra.

La visite d'une institution culturelle encourage la socialisation et l'acculturation des élèves, enrichit leur quotidien et répond aux objectifs pédagogiques du programme scolaire. En organisant une visite et en lui donnant un sens, l'enseignant est le médiateur privilégié entre les élèves et l'institution culturelle. Plus la pratique de visites est régulière, plus l'enseignant semble être à même de prendre en considération la dimension culturelle du musée. La formation des enseignants aux usages des institutions culturelles et à la lecture

des expositions représente l'un des moyens les plus sûrs pour les rendre autonomes face aux musées, lieux de savoirs, de connaissances et de transmission. Il importe que les enseignants aient à disposition les outils nécessaires pour faciliter une sortie culturelle et s'appropriier ces lieux riches en ressources.

Trois motifs pédagogiques

Selon trois motifs pédagogiques, une visite culturelle peut être une visite de «sensibilisation», une visite de «structuration» et une visite d'«investigation». Ces motifs sont définis par le moment d'insertion de la visite ou représentent des moments différents d'une même visite découpée en plusieurs phases. La visite «sensibilisation» est programmée très tôt dans la séquence didactique. L'objectif principal est la découverte de la nouveauté; il vise à créer une accroche sur le thème étudié. La visite de «structuration» est en revanche organisée en fin de séquence et permet de clore l'étude d'une thématique abordée en classe.

Dossier pédagogique Ecole-Musée

Les dossiers pédagogiques Ecole-Musée proposent une visite «investigation», située au cœur même de la séquence. Elle apparaît dans la partie *pendant* des dossiers. Elle constitue le temps fort, celui qui conditionne l'ensemble des

différentes étapes de l'étude de la thématique concernée. «L'objectif peut varier du simple recueil de données prélevées dans l'exposition, au traitement et à la mise en relation de ces données, voire même à la réalisation de documents de synthèse participant à la structuration des connaissances en jeu» (Triquet, 2000, p. 102). La thématique de chaque dossier est précédemment abordée en classe. Cette étape se réfère à la partie *avant* des dossiers où des pistes de réflexion sont proposées. Des pistes d'approfondissement sont suggérées et figurent dans la partie *après*.

Des ressources pour les enseignants

Les dossiers pédagogiques Ecole-Musée sont gratuitement mis à la disposition des enseignants dans diverses bibliothèques et sont téléchargeables sur le site internet de la Bibliothèque cantonale et universitaire de la Riponne. Depuis 2009, ces dossiers bénéficient de l'expertise et de la validation pédagogique d'un collaborateur de la formation continue de la HEP Vaud durant toute l'étape de leur conception. Prêts à l'emploi, ils proposent des thématiques diverses en lien avec le patrimoine vaudois: les châteaux vaudois, la danse contemporaine, l'immigration, les Archives cantonales, le Musée du Léman, la Collection de l'art brut, et bien d'autres encore. Dans la rubrique *agenda culturel* de la newsletter d'Ecole-Musée, une sélection d'offres culturelles est annoncée pour le public scolaire.

Le site internet www.ecole-musee.vd.ch propose également de nombreuses ressources en termes d'éducation et de médiation culturelles pour les enseignants et les professionnels de la culture.

Myriam Valet est coordinatrice d'Ecole-Musée.
ecole-musee@vd.ch 021 316 07 54

Bibliographie et références sur www.hepl.ch/prismes

VAUD: L'ÉDUCATION DES SOURDS, DE PESTALOZZI À NOS JOURS, DE L'INSTITUTIONNALISATION À L'INCLUSION

JEAN-JACQUES ALLISSON

Le 1^{er} juillet 1813 s'ouvrait à Yverdon le premier institut pour enfants sourds-muets de Suisse. Actuellement, ces jeunes sont accueillis dans les classes régulières. L'auteur retrace deux siècles d'évolutions dans la prise en charge de ce handicap.

Il a fallu attendre le XVIII^e siècle pour que la surditité ne soit plus associée à une absence de raison et qu'un enseignement public dans des instituts spécialisés se répande en Europe grâce à des méthodes de communication telles que la dactylographie, ou la langue des signes, et en développant l'oralisme et l'écrit. On retient surtout le nom de l'abbé de L'Épée et son institut créé en 1770 à Paris. A Yverdon, Pestalozzi, innovateur pédagogique, accueille des enfants sourds dans son Institut des garçons, secondé dès 1809 par Johann Konrad Naef. Quatre ans plus tard, ce dernier ouvre son propre établissement, le premier de Suisse; après sa mort subite en 1832, sa veuve Charlotte en reprend la direction. Son fils Charles lui succède en 1847 et donne une impulsion avec l'oralisme, en complément de la langue des signes. A la suite de sa démission, en 1869, pour d'autres fonctions publiques, on ne trouve pas de locaux adéquats à Yverdon; l'institut s'installe dès lors à Moudon. L'école, achetée par le Canton en 1894, deviendra officielle en 1926. Durant cette période, on applique les recommandations du congrès de Milan, en 1880, promouvant la méthode orale et proscrivant la langue des signes.

Avec la création de l'assurance invalidité (AI) en 1960, l'enseignement spécialisé bénéficie d'une reconnaissance fédérale et d'un subventionnement. En 1986, pour répondre au désir des parents de ne plus placer leurs enfants en internat, l'école s'installe à Lausanne, mieux située pour

une scolarisation externalisée. Les avancées technologiques, telles que les appareils auditifs externes et le LPC (langage parlé complété, code manuel pour améliorer la lecture labiale), ont permis à certains enfants sourds de suivre leur scolarité en classe régulière. Grâce aux progrès fulgurants de l'électronique, on peut maintenant implanter des électrodes qui stimulent les terminaisons nerveuses de la cochlée, rendant possible une audition partielle. L'enfant sourd implanté, pour exercer son écoute, doit bénéficier d'un bain sonore parmi ses camarades entendants. Ces inclusions dans l'école publique entraînent la fermeture en 2010 de l'Ecole cantonale pour enfants sourds (ECES).

Des évolutions qui ont suivi les progrès techniques

Parallèlement à cette (r)évolution des prestations, des dispositions ont été prises afin d'en garantir l'offre aux enfants handicapés. Un cadre constitutionnel et légal constitue dorénavant une solide protection, générée par la nouvelle répartition des tâches entre Confédération et cantons, ces derniers prenant entièrement en charge l'enseignement spécialisé: ajout à l'article 62 de la *Constitution fédérale* (2005); *loi sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (2002); *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*

(2009), permettant une terminologie et des standards de qualité uniformes pour les prestations, ainsi qu'une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels.

L'éducation des enfants sourds a connu des évolutions directement liées aux progrès techniques qui ont permis l'inclusion scolaire. Ainsi, après deux siècles, si l'école cantonale pour enfants sourds a disparu, les prestations ont été mises en œuvre dans un autre environnement, celui des classes régulières qui accueillent des enfants déficients auditifs. Cette inclusion va favoriser leur intégration dans leur future vie d'adulte.

Jean-Jacques Allisson est l'ancien chef du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) du canton de Vaud. Il préside le Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, à Yverdon, dont il est membre du comité scientifique.

EN BREF!

UNE VALISE DIDACTIQUE À TESTER: «EAUX SOUTERRAINES, KARST ET GROTTES»

LAURA SCAPUSO, RESPONSABLE PROMOTION À L'ISSKA

L'Institut suisse de spéléologie et de karstologie, ISSKA (www.isska.ch), à la Chaux-de-Fonds, permet de mieux connaître le mystère des grottes, ainsi que les régions calcaires. Aux écoles, il propose, outre des conférences et des formations, un ensemble de deux valises prêtes à l'emploi.

Un coup d'œil sous la surface ouvrira aux élèves un monde fascinant. Comment se forment les plus de 8'000 grottes suisses? comment l'eau coule-t-elle sous terre? quelle sorte de roche trouvons-nous dans notre pays? qu'est-ce que le karst? que font les spéléologues? quels sont les animaux qui vivent dans les grottes? Vous pourrez répondre à ces questions et à beaucoup d'autres grâce à des

expériences, des jeux, des échantillons de pierres, des images en diaporama, des supports de cours, et bien plus encore. Tout ce matériel se trouve dans la valise didactique «Eaux souterraines, karst et grottes».

Grâce à cette valise, les élèves dès 10 ans comme leurs enseignants découvrent de manière simple et ludique un monde passionnant. Il est possible

d'expérimenter la formation des stalactites, la dissolution des roches ou encore l'écoulement des eaux souterraines.



DANIELLE ZAY. L'ÉDUCATION INCLUSIVE: UNE RÉPONSE À L'ÉCHEC SCOLAIRE?¹

Après une recherche commanditée par la Commission européenne, Danielle Zay, professeure émérite à l'Université de Lille, documente ses conclusions sur l'éducation inclusive, à appliquer à tous. Meticuleuse, pointue, parfois virulente ou désabusée, elle présente des statistiques, des évaluations, des analyses et des comparatifs représentatifs de différentes cultures ou politiques éducatives en France et dans neuf autres pays européens.

Pour l'auteure, l'inclusion est un concept complexe à étudier dans toutes ses ramifications scolaires, sociales ou économiques. Impossible en effet d'échapper au conflit entre justice égalitaire et performances; cependant des pistes sont à explorer, comme les voies professionnelles connues dans nos contrées. Les écueils dans l'orientation, la formation des enseignants et le financement ne sont pas éludés.

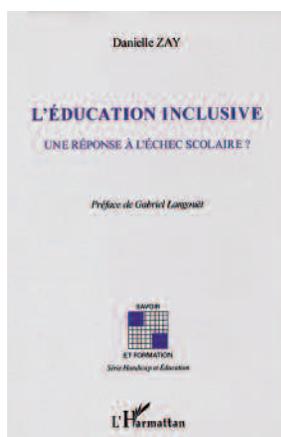
L'éducation inclusive des élèves «décrocheurs», nés de l'immigration ou habitant des zones défavorisées peut répondre positivement à la violence si elle est fondée sur le «raisonnement interculturel». C'est par le dialogue entre tous les intervenants et l'appropriation par les apprenants que sont posées les bases d'une éducation démocratique à la citoyenneté. Et qui d'autre que l'enseignant, transmetteur de connaissance, dans le délicat rôle de passeur et de médiateur?

A signaler que chaque chapitre du livre a ses propres références des auteurs et textes cités, autant de portes à ouvrir pour poursuivre le chemin.

Une conférence de Danielle Zay est disponible sous http://www.dailymotion.com/video/xukh62_danielle-zay-l-ecole-de-l-inclusion_school

Note

¹ Paris: L'Harmattan. 2012. (280 p., ISBN: 978-2-296-96672-7)



8^e CONGRÈS SUISSE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE 2013

Qualité de vie... vie de qualité? Questions et enjeux pour les personnes en situation de handicap. Ce congrès est organisé par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS et SZH) et aura lieu à l'Université Tobler de Berne les 28, 29 et 30 août 2013.

Le concept multidimensionnel de qualité de vie est souvent associé au bien-être, à la santé et à la satisfaction de vie mais échappe encore à toute définition consensuelle. Il est devenu incontournable de définir ce concept dans de nombreux domaines, dont celui de la pédagogie spécialisée. Or, appréhender le handicap sous l'angle de la qualité de vie amène un certain nombre d'interrogations: pourquoi une vie avec une déficience est-elle a priori perçue comme négative? Qu'est-ce qu'une vie de qualité pour une personne en situation de handicap? Les enjeux sont nombreux tout au long de l'existence, par exemple le diagnostic préimplantatoire, le choix d'une scolarisation inclusive ou séparative ou le développement d'instruments favorisant la participation.

Renseignements sur <http://www.csp.ch/congres>