

PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEP / N°4 / MAI 2006

PRISMES

FAVORISER LES APPRENTISSAGES

FONDEMENTS

REPÈRES

EXPÉRIENCES

ENVIRONNEMENT



• Edito	3
apprendre, un processus complexe	3
Apprendre pour qui, pour quoi? Sylvie Ruegg	4
<hr/>	
• 1 APPRENDRE : fondements et repères	
De l'information à la connaissance Androula Henriques et Nadine Giauque	5
Des apprentissages aujourd'hui en arts visuels Charles Duboux	8
Comprendre ses émotions à l'école Pierre-André Doudin et Francisco Pons	11
Prendre conscience des mécanismes de son propre apprentissage Nicolas Christin	16
Réaction d'un étudiant Stéphane Crucko	19
Enseigner Piaget, apprendre de Piaget François Rochat	20
<hr/>	
• 2 APPRENDRE : dans le feu de la pratique	
Faciliter l'émergence des apprentissages au début de la scolarité Régine Clottu	24
Moment de lecture émergente Anne Meier	28
Ecrire un récit avant de savoir écrire Madeline Demaurex	29
A la lecture de Madeline Demaurex Denis Girardet	31
Le vocabulaire au service de la lecture Alain Chaubert	32
Errer ça et là avec Pythagore Jean-Louis Paley	33
Pour apprendre, re-trouver l'envie de comprendre Eliane Pochon	35
Le feedback vidéo en EPS Thierry Mérian et Bernard Baumberger	36
<hr/>	
• 3 APPRENDRE : dans quel environnement?	
Ma dent est tombée : récit d'une intervention dans les classes du cycle initial de la Bourdonnette Claude Roshier	38
Une structure « révolutionnaire » pour un apprentissage nouveau de la citoyenneté (et du reste!) Régine Clottu et Denis Girardet	43
(Re)penser l'organisation et la planification du travail scolaire pour mieux faire apprendre. Olivier Perrenoud	48
Les réformes scolaires, une mission impossible pour l'enseignant? Rencontre avec Guy Bourgeault, José Ticon	52
Apprendre la rigueur par l'analyse historique Nathalie Prior	55
<hr/>	
• Encore...	
Mosaïque burkinabé, quelques échos de voyages Rosemarie Racine	56
Café pédagogique: des échanges stimulants Marguerite Schlechten Rauber	57
<hr/>	
• Des ressources...	
BDDP/HEP Les trésors du souk Jean-Louis Paley	58
Etapes du développement cognitif de l'enfant entre 4 et 9 ans : un CD Androula Henriques et Nadine Giauque	59
<hr/>	
• Coup de cœur: présentation de livres	60
<hr/>	
• Abonnement	
Café pédagogique	62

APPRENDRE, UN PROCESSUS COMPLEXE



Edito

Après avoir abordé les transitions, l'art à l'école et l'éthique, *Prismes* a choisi pour ce numéro de parler des apprentissages. Le rôle de l'école est bien évidemment de permettre aux élèves d'apprendre. De multiples facteurs interviennent pour favoriser ou entraver l'apprentissage.

Dans ce numéro, *Prismes*, selon son approche désormais bien établie, essaie de rassembler des points de vue différents et complémentaires pour donner des éclairages et des réflexions aux différents acteurs de l'école.

Nous avons estimé qu'il était essentiel de fonder notre réflexion sur de grands pédagogues et penseurs du passé (Piaget, Froebel, Montessori...) qui ont apporté des éléments fondamentaux pour la connaissance de l'enfant, mais aussi sur des recherches actuelles concernant notamment la métacognition et la métaémotion. Nous avons tous des expériences du temps où nous étions nous-mêmes élèves. Combien de fois entendons-nous dire que certains ont bien appris telle matière parce que le maître a su transmettre sa passion et soutenir l'entrée dans les apprentissages. On peut souligner ici l'importance de la personnalité de l'enseignant pour permettre à l'élève d'apprendre. La matière seule, *désincarnée*, le plus souvent ne suffit pas, mais d'autres facteurs interviennent pour permettre le *déclat* qui va amener l'élève à apprendre.

Pour qu'un élève apprenne, il n'est donc pas suffisant de lui présenter la matière à enseigner: des éléments comme la personnalité du maître, l'intégration dans la classe, les relations avec les pairs, l'organisation des séquences d'apprentissage, la structuration dans le temps, bien sûr, la confiance en soi de l'élève. Si un enfant n'apprend pas ou apprend mal, ce n'est pas forcément un *mauvais élève*, qui *n'avait qu'à* travailler davantage, mais peut-être un élève qui a trébuché: c'est le rôle de l'école de l'aider à se relever et à reprendre son chemin afin d'avancer de *progrès en progrès*.

Cependant, des éléments structurels ou de cadre donnés à l'apprentissage vont exercer une influence. C'est ce qui se produit actuellement en lien avec les premières années de la scolarité.

Même si le cycle initial devient obligatoire, ce qui est une reconnaissance de l'importance de l'enseignement dispensé dès l'âge de quatre ans, l'accent mis sur l'aspect *formatif* des apprentissages et la mise en oeuvre d'approches pédagogiques spécifiques en accord avec le développement de ces élèves sont indispensables. C'est ce que tente de souligner l'article sur *l'émergence des apprentissages* au début de la scolarité.

Dans le même ordre d'idée, les classes du premier cycle primaire sont face à l'exigence officielle d'amener les élèves à *savoir lire* avant d'entrer au deuxième cycle primaire (en troisième année). Mais comment déterminer des critères pour décider que tel élève ou tel autre sait lire? Quelles vont alors être les implications de cette injonction sur l'organisation des apprentissages au début de l'école primaire? Même s'il n'est pas possible d'aller plus vite que le développement de l'enfant, la lecture est un processus d'apprentissage individuel et complexe qu'il est utile et nécessaire de *stimuler très tôt*. Ceci est illustré par l'article sur la *dic-tée à l'adulte* avec des enfants qui *écrivent sans encore savoir écrire*.

L'école, confrontée à des élèves en difficulté dans leurs apprentissages, est obligée de se remettre en question pour trouver des solutions nouvelles et originales: c'est ce que relatent plusieurs expériences réalisées par des collègues dans le canton ou au-delà.

On peut mentionner le décroisement, pratiqué par des enseignants d'Yverdon depuis bientôt dix ans, ou l'organisation de l'enseignement en modules, démarche suscitée par l'avènement de cycles d'apprentissage plus long qu'une seule année, ou encore l'approche interculturelle de l'apprentissage nécessaire dans un contexte de classes regroupant une majorité d'élèves allophones. Ces démarches innovatrices et courageuses pour répondre à des situations difficiles peuvent *donner des idées* à d'autres collègues, et c'est bien le rôle de *Prismes* de se faire ainsi le relais de ces expériences.

Un regard sur la complexité de l'apprentissage nous est apporté par un entretien avec Guy Bourgeault, professeur d'éthique à Montréal. La distance géographique et critique par rapport aux réformes successives qui secouent l'école, montre que l'on n'a jamais fini de réfléchir à l'enseignement et à l'apprentissage, qui doivent s'adapter continuellement à une réalité changeante. Les enseignantes et les enseignants de chez nous ou qui vivent sous d'autres cieux ressentent tous la même difficulté face à ces réformes trop nombreuses et trop fréquentes. Dans un climat d'incertitude, garder le cap sur ce que nous percevons comme essentiel est alors un défi constant.

Comme pour le numéro trois de *Prismes*, nous avons inséré des petits textes sur des expériences liées à l'apprentissage, que la lectrice ou le lecteur reconnaîtra par l'image d'un enfant qui nous regarde à travers une fenêtre dans une muraille de livres, symboles de la connaissance.

Le Comité de rédaction

POUR RYTHMER CE PARCOURS PARFOIS DIFFICILE DANS LA QUESTION DE L'APPRENTISSAGE, QUELQUES PETITES HISTOIRES VÉCUES, COMME AUTANT DE RESPIRATIONS, COMME AUTANT D'ENFANTS VIENNENT NOUS INTERROGER, ET NOUS RAPPELER QUE NOS THÉORIES SONT À LEUR SERVICE. ELLES SONT SIGNALÉES PAR UNE PETITE IMAGE: UN VISAGE QUI NOUS REGARDE.

APPRENDRE POUR QUI, POUR QUOI ?



Tu ressemblais à une poupée et toutes les petites filles rêvaient de jouer avec toi. C'était bien commode d'avoir à disposition tant de savoir-faire, tu l'as vite compris. Tu te laissais dorloter. Tu n'avais pas de raison d'apprendre

des notions dont les autres savaient si bien se servir à ta place. Peut-être que, pendant ce temps, tu pensais, tu essayais de comprendre le monde, tu réfléchissais à des questions que les petites filles ne se posent pas d'ordinaire. Moi, j'entendais des réponses dont la pertinence me surprenait souvent. J'avais parlé de toi à mes collègues pour qu'elles sentent, elles aussi, toutes les richesses que tu cachais derrière cet apparent désintérêt pour les apprentissages scolaires. Je voulais que les adultes aient confiance en toi, parce que je pensais que cela te permettrait de t'adapter aux exigences qui t'attendraient l'année suivante. Hélas, au moment des vacances, tu as déménagé, changé d'école. La première semaine de la rentrée, je recevais un téléphone affolé de ta nouvelle maîtresse. J'ai eu très peur, ce jour-là, peur que la difficulté de ton enseignante à croire en toi rende impossible la tâche qui t'incombait.

Je l'ai rappelée quelques jours plus tard pour tenter de la décider à te garder dans sa classe. Je sais que tu es restée, que tu as relevé le défi, même si cela n'a pas suffi. J'espère

qu'aujourd'hui le petit bouton bien fermé est devenu une fleur magnifique.

Sylvie Ruegg
enseignante spécialisée



UN NUMÉRO CONSACRÉ AUX APPRENTISSAGES SE DOIT DE FAIRE SURGIR LA GRANDE FIGURE TUTÉLAIRE DE PIAGET! DANS LEUR ARTICLE, ANDROULA HENRIQUES ET NADINE GIAUQUE REPRENENT QUELQUES NOTIONS FONDAMENTALES DE SA PENSÉE POUR MONTRER LE RÔLE À LA FOIS ESSENTIEL ET MODESTE DES ENSEIGNANTS DANS L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES. A LA PAGE 20, FRANÇOIS ROCHAT INTERROGE DE MANIÈRE CRITIQUE CERTAINS CONCEPTS DE PIAGET POUR MIEUX ÊTRE FIDÈLE À SA DÉMARCHE.

DE L'INFORMATION À LA CONNAISSANCE

L'apprentissage va nécessairement de pair avec le processus d'enrichissement de l'univers de notre savoir pratique ou abstrait. Tout enseignant se questionne sur ses possibilités d'interventions dans le processus des apprentissages que chacun de ses élèves est supposé entreprendre. Ainsi, connaître les mécanismes qui sous-tendent ce processus pourrait apporter quelques suggestions utiles. Mais que connaissons-nous sur ce sujet?

C'est dans l'œuvre de Jean Piaget que nous allons puiser des informations. En effet, ce chercheur a dédié toute sa vie à l'étude de l'histoire des sciences et du développement cognitif de l'enfant, dans l'espoir d'éclairer le mystère de la construction des connaissances nouvelles. Son modèle d'assimilation et d'accommodation, emprunté à la biologie, est non seulement instructif mais également indispensable à la compréhension de cette problématique.

Rappelons brièvement en quoi consistent les mécanismes d'assimilation et d'accommodation chez les êtres vivants. Par exemple, lorsqu'un organisme se nourrit, il n'assimile qu'une partie de la nourriture, le reste est rejeté. La nourriture proposée à un nourrisson est très différente de celle d'un adulte, différence imposée par l'état de maturation du système digestif. Cette maturation, processus encore mystérieux actuellement, dépend surtout de facteurs internes. L'appareil digestif doit alors

accommoder son fonctionnement pour ingérer au mieux les aliments.

Piaget transpose ce modèle sur le plan cognitif. Ce qui nous vient de l'extérieur, du milieu dans lequel nous vivons, est en partie *assimilé* et en partie ignoré ou rejeté. Ce choix, ce tri, est fait en fonction de nos instruments intellectuels qui se développent avec l'âge. Des facteurs internes, ainsi que des stimulations provenant du milieu, favorisent ou entravent ce développement. Le rôle du sujet dans ce processus est primordial, contrairement à ce que prônent les théories empiristes et behavioristes qui attribuent au sujet un rôle passif. Pour Piaget, ce qui nous arrive de l'extérieur est *filtré*, interprété, déformé, assimilé, grâce à et en fonction de nos instruments cognitifs. En outre, le résultat de ce filtrage n'est pas posé ou déposé à côté d'autres informations déjà reçues. Les différentes informations s'organisent en systèmes et réseaux, ceux-ci se réorganisant chaque fois que c'est nécessaire pour sauvegarder la cohérence du système. Le grand mystère est d'élucider comment les informations retenues se *métabolisent* en connaissances.

La construction d'une connaissance nouvelle : quelques exemples

En interagissant avec le milieu, tout sujet peut glaner des informations provenant de sources multiples et diverses: jeux, exercices et autres activités du sujet, discours et comportements

des êtres vivants, livres et *media*, etc. Toutes les informations sont filtrées par le sujet en fonction de ses intérêts et des instruments intellectuels qu'il a construits. Ferdinand Gonseth, mathématicien, nous relate un souvenir d'enfance, illustrant la construction d'une connaissance nouvelle. Il avait 6 ans et s'amusait à compter des cailloux qu'il avait alignés. Il compte de gauche à droite. Il en trouve 6. Puis de droite à gauche et il en trouve aussi 6. Il répète cela plusieurs fois et, tout d'un coup, il a compris: cela fait *toujours* 6. Le petit Ferdinand agit sur les objets. Il les compte et les recompte. A chaque comptage, il reçoit la même réponse: 6. Il met en relation ses actions avec les réponses obtenues et se construit ainsi une nouvelle connaissance: *toujours* 6. Connaissance qui ne se trouvait ni dans les cailloux, ni dans l'action de compter, et qui se situe au-dessus du plan de l'action, à un niveau plus abstrait. Si l'enfant n'effectuait pas des mises en relation et des coordinations portant sur son activité pratique, la connaissance nouvelle n'aurait pas pu se construire. Ainsi, l'information, obtenue par comptages successifs, se transforme en connaissance.

Prenons un autre exemple: une mère de famille fait les devoirs avec sa fille âgée de 7 ans, une longue liste de petites additions, que la fillette effectue plus ou moins volontiers, en comptant unité par unité et en utilisant ses doigts comme support. A un moment, elle doit additionner $2+7$, la mère lui dit que ce n'est pas nécessaire de faire cette addition car elle a déjà été résolue auparavant, la fillette avait effectivement déjà additionné $7+2$. La fillette n'est pas d'accord. Pour elle, ce n'est pas la même chose. Elle entreprend alors d'additionner péniblement 7 à 2 et trouve aussi 9 . La mère qui, vu son âge, avait compris la commutativité de l'addition, essaie de lui expliquer qu'additionner $7+2$ ou $2+7$ revient au même. Incompréhension totale de la fillette. Deux ans plus tard, la même fillette annonce triomphalement à sa mère: «Aujourd'hui, j'ai appris quelque chose à l'école: $11+9$ et $9+11$, c'est la même chose». Sa mère, amusée, lui demande si c'est la maîtresse qui lui a appris cela. La fillette lui

répond: «Non, j'ai trouvé ça toute seule». Nous avons là un autre exemple de construction des connaissances. Exemple qui montre que la petite, comme la plupart des enfants de 9 ans, vient de construire la commutativité de l'addition.

Une activité mentale dans un environnement favorable

Tout au long de notre vie, notre parcours intellectuel est jalonné de découvertes de nature analogue qui bâtissent, petit à petit, l'édifice de notre savoir. Ce type de connaissances, fruit d'un apprentissage au sens large, est construit par le sujet en interaction avec son milieu. La contribution directe des parents ou des enseignants, dans ce type d'apprentissage, est insignifiante voire nulle.

Nous pouvons facilement observer *des apprentissages au sens large*, d'importance vitale, chez le bébé. Il apprend, par exemple, à coordonner la déglutition avec la succion, la préhension avec la vision, à interpréter les différents sons émis par les adultes de son entourage pour les reproduire. Ces apprentissages, qui se confondent aisément avec le développement global de l'enfant, ont besoin d'un environnement favorable procuré par des adultes attentifs et aimants pour se réaliser.

Toutes nos connaissances ne résultent évidemment pas d'un apprentissage au sens large. Il existe un autre type de connaissances, résultant d'un *apprentissage au sens strict*, pour lequel l'intervention ciblée de l'adulte est indispensable. Par exemple, apprendre à manger avec des baguettes chinoises, à déchiffrer le latin, à jouer du piano, à lire, à écrire, à résoudre l'algorithme de la multiplication, etc. Ces connaissances, transmissibles socialement, sont aussi construites par le sujet d'après les mêmes mécanismes que ceux qui gèrent l'apprentissage au sens large. La seule différence est que l'adulte est la source essentielle de l'information.

Ces deux types de connaissances découlent de la même activité mentale, que nous allons tenter d'expliquer. Rappelons que l'activité du sujet a deux aspects. Un aspect observable de l'extérieur et un aspect non observable, que nous

appelons *activité mentale*, qui ne peut être que déduite ou supposée. C'est cette activité mentale, sous-jacente à toute activité observable, qui construit toute connaissance. Elle consiste en un choix d'informations pertinentes et assimilables. Les données considérées comme pertinentes ne sont pas nécessairement correctes: on observe ce que l'on peut observer, ce que nos schèmes nous permettent d'assimiler.

Le choix des données pertinentes, ou plutôt des données jugées comme pertinentes par le sujet, est l'un des constituants de l'activité mentale. Un autre, et non moins important, est la mise en relation entre ces données choisies. Ensuite, et c'est là un troisième constituant, il faut procéder à des coordinations entre ces mises en relation. Et le quatrième consiste à tirer des inférences dont la mise en forme verbale correspond à des connaissances communicables.

L'activité mentale, le choix des données pertinentes, les mises en relation, les coordinations et les inférences sont propres à chaque individu pensant. Les conditions externes, notre environnement et notre entourage, peuvent la stimuler ou l'entraver. Les parents, les enseignants et les adultes en général font partie de cet entourage, non seulement par leurs actions ou leur exigence mais aussi par leur attitude et leur personnalité. Vouloir intervenir de manière ciblée dans la construction des connaissances de nos élèves est une tentation de tout enseignant. Néanmoins, il doit accepter que son pouvoir d'intervention est limité puisqu'il ne peut pas faire des mises en relation et des coordinations à la place de l'enfant. Il pourra tout au plus indiquer quelques données pertinentes ignorées et lorsque ses suggestions n'ont aucun effet, il doit pouvoir l'interpréter non pas nécessairement comme de la mauvaise volonté de la part de son élève, mais comme une impossibilité momentanée de celui-ci d'assimiler la donnée suggérée. Il peut aussi apporter une foule d'informations à ses élèves, mais il ne faut pas confondre informations et connaissances. La connaissance est l'aboutissement d'un long processus mental dont chaque individu est seul responsable.



DES APPRENTISSAGES AUJOURD'HUI EN ARTS VISUELS

DEUX HYPOTHÈSES POUR SITUER LA PLACE ET LA NATURE DES APPRENTISSAGES SPÉCIFIQUES DE LA DISCIPLINE ARTS VISUELS DANS LA FORMATION OBLIGATOIRE.

« Dès l'enfance, les hommes ont, inscrites dans leur nature, à la fois une tendance à représenter - et l'homme se différencie des autres animaux parce qu'il est particulièrement enclin à représenter et qu'il a recours à la représentation dans ses premiers apprentissages - et une tendance à trouver du plaisir aux représentations. »

Aristote, *La poétique*.

Représenter est le propre de l'homme. Représenter tout ou partie de la réalité, une pensée ou une idée, exige des capacités d'interprète et de traducteur. Aucune représentation ne peut être en tous points semblable à l'original, de plus, vouloir représenter à l'identique est un vain objectif: Borges nous le confirme avec talent en nous écrivant l'histoire de cette carte de géographie faite à l'échelle réelle du territoire, qu'elle recouvre point par point, et qui en devient de ce fait inutilisable. Nous avons ainsi développé au cours de notre histoire des moyens de représentation qui ne peuvent être le pur sosie de notre réalité. Ils en sont nécessairement des métamorphoses, qui en retour en induisent le sens. Moyens de communication et d'expression, ils sont les lieux privilégiés de la médiation, dans le sens que lui donne Simone Weil regrettant la traduction du grec *logos* par le *verbum* latin: « *Je traduirais: au commencement était la Médiation* »

Ceci n'est pas une brique?

Pour représenter un objet, j'ai plusieurs possibilités: en restant descriptif, je peux en quelques gestes précis mimer par exemple une brique. Les spectateurs auront à reconnaître cet objet réduit à quelques indices visibles et significatifs.

Je peux aussi parler, voire chanter que l'objet à représenter est un quadrilatère rectangle de couleur rouge, en terre cuite, percé de nombreux trous. Je peux à l'environnement compléter et affiner cette description destinée à mes auditeurs.

Je peux utiliser uniquement des nombres et des symboles mathématiques.

Soit $12 \text{ cm} \times 25 \text{ cm} = 300 \text{ cm}^2$ (de surface).
 $300 \text{ cm}^2 \times 6 \text{ cm} = 1800 \text{ cm}^3$ (de volume). Ou

$$\text{Soit } \vec{e}_1 = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \vec{e}_2 = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix}, \vec{e}_3 = \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} \text{ alors}$$
$$B = \left\{ \begin{pmatrix} x \\ y \\ z \end{pmatrix} \in \mathbb{R}^3 \mid \begin{pmatrix} x \\ y \\ z \end{pmatrix} = \lambda \vec{e}_1 + \mu \vec{e}_2 + \nu \vec{e}_3 \text{ et } \begin{matrix} 0 \leq \lambda \leq 12 \\ 0 \leq \mu \leq 25 \\ 0 \leq \nu \leq 6 \end{matrix} \right\}$$

Je peux aussi me servir d'une partie des vingt-six lettres que nous avons apprises à tracer (normalement) au début de notre cursus scolaire: je peux ainsi écrire BRIQUE et faire appel au sens de la vision de mes lecteurs. Connaisseurs des codes de l'écriture, ils sont capables de lire et comprendre le mot BRIQUE. Signalons que ces vingt-six lettres permettent aussi d'écrire MATTONE, ce qui nécessitera que je comprenne l'italien pour pouvoir associer MATTONE à l'idée ou à l'image mentale que j'ai d'une brique.

Et enfin, je peux représenter cette brique par

le dessin, qui met à disposition plusieurs solutions graphiques, et que quiconque de langue française ou de langue italienne sera aussi à même de comprendre.

Le langage pour se créer, et première hypothèse

Les actions de mimer, sonoriser, dénombrer, décrire, dessiner participent grandement de ce que nous sommes: selon Reichholf, nous aurions nous *Homo sapiens-sapiens* survécu à l'homme de Néandertal (à la robustesse physique et au volume du cerveau supérieur) avant tout grâce à une meilleure capacité de médiation.

Si l'on tente d'organiser et de classer les précédentes représentations d'une brique, on peut dans un premier temps dénombrer plusieurs langages particuliers et spécifiques: il est en effet utile de proposer un modèle exploitable qui ait les disciplines scolaires comme sujet, pour pouvoir situer la place des *arts visuels* dans l'enseignement obligatoire et quels apports complémentaires ils peuvent apporter à une formation de type humaniste.

On peut ainsi postuler: que l'homme a développé en fonction de ses capacités physiques et mentales ce langage premier qui est celui de son propre corps qu'il utilise aussi comme moyen de communication; que les langages prennent forme avant tout au contact d'autrui; qu'ils sont le résultat d'une socialisation et peuvent en être aussi l'outil; que l'on peut dénombrer quatre langages typés fondamentaux inclus dans celui du corps, qui permettent de se comprendre et de comprendre les autres. Nommons les langages des lettres, des nombres, des formes et des sons.

Si l'on doit associer des disciplines scolaires instituées à ces quatre langages: pour les lettres, on parlera du français et aussi de langues étrangères et anciennes, pour les nombres de mathématiques, pour les formes d'arts visuels et pour les sons de musique. Si l'on inscrivait ces quatre langages dans des cercles d'Euler, on pourrait trouver à leurs intersections communes, par exemple: à l'articulation du français et des arts visuels, l'écriture; du français et de la musique, le langage parlé ou le chant; des arts

visuels et des mathématiques, le dessin géométrique; des mathématiques et de la musique, par exemple les harmoniques, etc.

La première hypothèse confère donc aux arts visuels la place d'un des langages premiers qui sont le propre de l'homme.

Ces quatre langages, fonctions du corps de l'homme, de ses capacités vocales, auditives, visuelles, tactiles et intellectuelles sont la base fondamentale permettant à tout être humain de se créer. Tout langage est moyen de communication et d'expression. Travailler le langage comme moyen de communication permet de se construire dans le rapport à l'autre, comme moyen d'expression de trouver son propre équilibre, voire de devenir créatif, artiste, écrivain, musicien. Travailler le langage permet de disposer des moyens nécessaires pour communiquer (tendance objective, scientifique) jusqu'à s'exprimer (tendance subjective, artistique) sur tous les thèmes, sujets, objets qui composent l'univers et auxquels nous avons accès par nos sens et notre intellect limités. Tous les thèmes d'intérêts, tous ces regards de l'homme sur ce qui l'entoure, qui ne restent pas intériorisés mais cherchent à être communiqués convoquent chaque fois un, deux, trois ou quatre de ces langages premiers (lettres, formes, nombres, sons). En analogie au soleil dessiné par ce jeune enfant, les langages nous constituent et nous permettent de rayonner.



Les thèmes sont évidemment multiples et toute tentative d'inventaire est chaque fois un hommage à Prévert. Si l'on n'en cite qu'un, le thème de l'homme peut recouvrir par exemple de manière non exhaustive ceux du portrait, de l'autoportrait ou ceux qui sont propres à

la philosophie, la psychologie, la pédagogie, la médecine...

Ces thèmes sont tous redevables aux langages qui les véhiculent. Dans ce sens, ces langages sont véritablement transversaux. Reste à savoir, dans une idée d'économie générale de la formation et de la conception des apprentissages, quels sont les éléments spécifiques essentiels de chacun de ces langages.

Bien sûr que ce n'est pas une brique! et seconde hypothèse

Quel langage typé les arts visuels utilisent-ils pour la représentation de cette brique?

• Les techniques

Le langage des arts visuels s'est constitué dans l'histoire un certain nombre de techniques de représentation. Elles ne sont pas infinies ni finies, dans le sens que l'on pourra dans le futur en découvrir d'autres, en analogie avec la photographie au XIXe siècle et l'informatique au XXe siècle. Aussi, aujourd'hui peuvent être citées les nombreuses techniques de production d'une image comme celles de la couleur ou du dessin et toutes les techniques de reproduction d'images.

Elles relèvent toutes du langage du corps et sont bénéfiques au développement psychomoteur (aller et retour œil, cerveau, main). Ceci aussi bien lorsqu'il faut guider un crayon (contrôle du geste et de la trace) que piloter une souris d'ordinateur. La pratique des techniques enrichit les apprentissages psychomoteurs et contribue à élargir le vocabulaire utile à l'expression en arts visuels. Au service des thèmes, elles peuvent être appréhendées comme eux de manière spiralaire. «... dans ce domaine, les apprentissages se construisent notamment par une démarche spiralaire organisée en séquences d'apprentissage variées...» (*Plan cadre romand*. Chap. 8, p: 2, juillet 2003).

• Les conventions spécifiques au dessin en arts visuels

Dans ce langage des formes où les éléments premiers sont peu nombreux (point, ligne, carré,

triangle, cercle), comment puis-je représenter une brique en optant pour une technique de dessin? Trois possibilités nous sont offertes, voire une quatrième.

Expériences faites, ces différentes solutions peuvent être vérifiées dans le cadre de l'école obligatoire. Tout d'abord avec une classe d'enfants de 6 ans à qui l'objet est montré sous toutes ses faces en le faisant tourner à bout de bras lentement devant eux: invités à dessiner cette brique (au tableau noir, sur une feuille de papier) ces enfants représentent chacun un rectangle différent, sans contrôle encore possible des proportions de l'objet. Ils restituent l'essence géométrique de la brique résumée à un rectangle. Lorsque l'on est en train d'apprendre à écrire et que les lettres B, E, I, Q, R, U ordonnées en conséquence peuvent représenter une brique, pourquoi un rectangle serait-il moins représentatif?

Ces dessins annoncent les nombreuses représentations qui utilisent des vues de face, de profil ou en coupe. Associé au thème de l'environnement, ce sera la carte de géographie. Ou le dessin de découpe d'un tissu pour la confection d'un vêtement. Ce seront les plans d'un architecte, d'un ingénieur, d'un scénographe pour construire le décor que son dessin aura permis de projeter de manière économique. Ce sera le projet d'un *designer* pour un nouvel objet. Ce premier type de dessin où les objets sont représentés proportionnés et sans déformations porte le nom de projection orthogonale.

Si l'on fait le même exercice avec des enfants d'environ 11 ans, la brique sera tout d'abord représentée sous la forme d'un rectangle plus conforme à l'objet observé, aux angles duquel partiront des fuyantes encore parallèles.

Ces élèves, selon Luquet, se situent entre un réalisme intellectuel (je sais que la brique est rectangulaire) et un réalisme visuel (je vois trois faces de ce volume). Il y a donc tentative de représenter un objet tridimensionnel en trompe-l'oeil sur un plan bidimensionnel. La solution graphique employée montre une forme rectangulaire à laquelle s'accrochent les éléments d'une perspective artificielle simplifiée.

Ce deuxième type de dessin porte le nom de perspective parallèle ou axonométrique. Il est imprimé sur les paquets postaux vendus pliés, et illustre la manière de les construire. Les fabricants de meubles à monter soi-même, de jouets modulables, les constructeurs, les ingénieurs l'utilisent pour rendre clairs les modes d'emploi. Tout assemblage de matériaux, s'il doit être réfléchi ou projeté, convoque ce moyen graphique.

Aujourd'hui (il s'agit d'un phénomène culturel) le même exercice proposé à des adolescents d'environ 15 à 18 ans a pour résultats des représentations qui tentent de restituer une image conforme à leur vision directe.

Ce troisième type de dessin porte le nom de perspective artificielle ou conique. Il a été codifié voici 600 ans par Brunelleschi et Alberti (ce dernier l'a qualifié de construction légitime). Aujourd'hui nous en sommes submergés, la photographie l'ayant démocratisé, mais non remplacé. Il est en effet encore nécessaire de le maîtriser, en s'exerçant sur des objets et groupe d'objets réels, pour pouvoir l'utiliser comme outil de projet et de véhicule de l'imaginaire.

Une quatrième solution de représentation peut être, selon Luquet, celle du réalisme manqué d'un petit enfant. Le dessin n'est pas intelligible pour celui qui veut le déchiffrer. Il est ici à prendre moins comme moyen de communication que comme stricte expression.

Ces tests de dessin mettent en évidence les moyens de dessin mis en oeuvre par l'enfant de manière progressive en fonction de son développement. Ils sont conformes aux conventions utilisées par l'adulte dans l'accomplissement de nombreux métiers recourant au langage de l'image. Une structuration du champ *arts visuels* en thèmes, techniques et trois conventions dominantes est de plus induite par les sources consultées.

C'est un niveau de maîtrise de la pratique des conventions de ce langage que l'on aimerait voir au moins atteint à la fin de la scolarité obligatoire, la compétence souhaitée, s'il ne devait y en avoir qu'une, étant de communiquer au moyen des *arts visuels*. A cette condition qui conque aura une note suffisante à la maturité

fédérale devra pouvoir répondre sans hésiter: «Oui, je sais dessiner!»

Si la première hypothèse situait la place particulière de la discipline *arts visuels* dans la formation obligatoire, en guise de synthèse la seconde hypothèse postule que les apprentissages et leurs potentialités de contrôle seront orientés en repensant le poids respectif de ces fonctions du langage que sont communiquer (j'écris mon nom) et s'exprimer (je signe).

Charles Duboux

professeur formateur en arts visuels à la HEP VAUD. De formation artistique (Ecole des Beaux-Arts de Lausanne) et architecturale (Université de Genève), Charles Duboux partage son temps entre pratiques artistiques et enseignement. Aujourd'hui, il tente de faire bénéficier ses étudiants de l'intérêt qu'il porte aux arts visuels, dans le cadre de l'Ecole Polytechnique Fédérale et de la HEP VAUD. Il a aussi enseigné à des élèves de la scolarité obligatoire, première primaire comprise.

Sources

- Aristote (1980). *La poétique*. Traduction et notes de Rosalyn Dupont-Clerc et Jean Lallot. Paris: Seuil.
- Arnheim, Rudolf (1997). *La pensée visuelle*. France: Flammarion.
- Borges, Jorge Luis (1958). *L'auteur et autres textes*. Traduit de l'espagnol par Roger Cailliois. Paris: Gallimard. (cf. «*De la rigueur scientifique*», liv. IV, chap.XLV)
- Gaillot, Bernard-André (1997). *Arts plastiques. Eléments d'une didactique critique*. Paris: PUF.
- Léonard (De Vinci) (c.1478-1518/1987). *Traité de la peinture*. (Trad. et présenté par André Chastel). Paris: Berger-Levrault.
- Luquet, G.-H (1935). *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan.
- Magritte, René (1928-29). *La trahison des images: Ceci n'est pas une pipe*. Google: images.
- Reichholf, Josef H. (1991). *L'émergence de l'homme*. Paris: Flammarion.
- Riehl, Claude (2004). *Paul Klee, Cours du Bauhaus. Weimar 1921-1922. Contributions à la théorie de la forme picturale*. Paris: Hazan.
- Weil, Simone (1985). *Intuitions pré-chrétiennes*. Paris: Fayard.

ON CONNAÎT LE DÉBAT PARFOIS VIF ENTRE LES TENANTS D'UN RECENTRAGE DE L'ÉCOLE SUR LES SAVOIRS ET LES PARTISANS D'UNE VISION PLUS LARGE INTÉGRANT LES SAVOIR-FAIRE ET LES SAVOIR-ÊTRE. PIERRE-ANDRÉ DOUDIN ET FRANCISCO PONS PROPOSENT ICI UNE APPROCHE FONDÉE SUR LEURS PROPRES TRAVAUX ET SUR DES ÉTUDES DIVERSES QUI PERMET DE COMBLER LE FOSSÉ, EN RÉFLÉCHISSANT SUR LA NOTION NOUVELLE DE *MÉTAÉMOTION*. L'ÉLÈVE (ET L'ADULTE!) APPREND D'AUTANT MIEUX QU'IL COMPREND COMMENT IL APPREND (MÉTACOGNITION), MAIS AUSSI COMMENT FONCTIONNENT SES ÉMOTIONS.

COMPRENDRE SES ÉMOTIONS À L'ÉCOLE

La métaémotion au service des apprentissages

De nombreux travaux montrent que la qualité de l'intégration scolaire de l'élève dépend notamment de ses compétences métacognitives (pour une synthèse, voir par exemple Doudin, Martin et Albanese, 2001). L'enseignant a un rôle très actif à jouer dans la construction des compétences métacognitives de ses élèves. Son style pédagogique et ses propres compétences métacognitives peuvent influencer favorablement le développement intellectuel mais aussi métacognitif de ses élèves et, par là, leur réussite scolaire (Doudin et Martin, 1999).

Toutefois, les études sur la métacognition n'apportent pas de réponses à la question du développement des savoir-être de l'élève. Or, la qualité de l'intégration scolaire dépend également des savoir-être de l'élève comme de ses capacités à interagir avec ses pairs et avec ses enseignants par l'intégration de valeurs et de règles relationnelles, à éprouver de l'empathie pour autrui, à gérer des affects négatifs (frustration, colère, etc.), ou à gérer les conflits interpersonnels.

Si certains considèrent ces savoir-être comme faisant partie exclusivement des missions éducatives dévolues aux parents, d'autres conçoivent comme une nécessité que l'école prenne en charge également la construction de ce type de compétences. Comme le relève

Dardel Jaouadi (2000), l'école n'est pas qu'un lieu de transmission des savoirs et savoir-faire intellectuels mais également un lieu de relation chargé d'affects, source possible d'incompréhension réciproque, de rupture de la communication, de violences d'attitude ou délinquantes. C'est un truisme que de rappeler que certains élèves rencontrent des difficultés à gérer leurs émotions, à établir une relation avec leurs pairs et avec leur enseignant. Dans les cas les plus graves, l'enfant, d'une part, n'offre pas de disponibilité aux apprentissages scolaires et, d'autre part, détériore singulièrement le climat de la classe au point que l'enseignant ne peut plus enseigner. Il met alors son enseignant en échec et court le risque d'être exclu de la classe régulière ou de devenir le bouc émissaire de la classe (Doudin et Erkohen-Marküs, 2000).

Ainsi, le dualisme, voire le clivage, entre les missions instructives (savoirs et savoir-faire) et éducatives (savoir-être) semble stérile et dépassé. Il convient de chercher des synergies permettant à l'enseignant d'assumer ses deux missions fondamentales et structurantes pour les élèves. Une approche métacognitive contribuant au développement des savoirs et savoir-faire et une approche métaémotionnelle contribuant au développement des savoir-être pourraient constituer une synergie parmi d'autres.

Un nouveau paradigme est en train d'émerger.

Il propose un cadre théorique et des instruments de diagnostic et d'intervention portant sur les savoir-être. Il consiste en l'étude du développement de la métaémotion. La notion de métaémotion que nous proposons trouve son origine dans les études sur la métacognition qui distinguent également, d'une part la connaissance que le sujet a de son propre fonctionnement cognitif et/ou de celui d'autrui, et d'autre part sa capacité à prendre en charge un certain nombre de fonctions intervenant dans des tâches de résolution de problèmes, notamment et surtout le contrôle et la régulation de ses propres procédures de résolution. Par métaémotion, nous entendons, d'une part, la compréhension par le sujet de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle des émotions; il s'agit donc d'une connaissance par la personne des émotions (par exemple comprendre l'incidence des règles morales sur les émotions). D'autre part, la métaémotion désigne la capacité du sujet à réguler tant l'expression d'une émotion (par exemple ne pas montrer que l'on est fâché) que le ressenti émotionnel (par exemple, ne plus être triste).

Le but de ce texte est de poser quelques jalons de nature exploratoire et de montrer l'importance de ce paradigme dans le champ scolaire (pour plus de détails, on peut se référer à Pons, Doudin, Harris, & de Rosnay, 2002).

Le développement de la métaémotion est devenu un objet d'étude pour la psychologie du développement. De nombreuses recherches montrent que la compréhension que l'enfant a des émotions se développe clairement entre 1 an et demi – 2 ans et 11 – 12 ans (Harris, 1989). Neuf composantes peuvent être identifiées; elles peuvent être regroupées en trois catégories selon qu'elles portent sur la compréhension par l'enfant de la *nature*, de la *cause* et du *contrôle* des émotions.

De la nature des émotions

La première composante est relative à la *catégorisation* des émotions. Vers 1 an et



demi – 2 ans, l'enfant commence à être capable de *catégoriser* certaines émotions. Il peut parler de ses propres émotions et également, mais dans une moindre mesure, de celles d'autrui. A 3 – 4 ans, la majorité des enfants peuvent identifier correctement des émotions.

La deuxième composante est relative à la compréhension de la nature parfois *mixte* plus ou moins conflictuelle des émotions. Dès 6 – 7 ans, l'enfant comprend qu'une personne peut ressentir en même temps deux émotions de valence opposée (ambivalentes). Par exemple, un enfant recevant sa première bicyclette peut se sentir à la fois heureux car il a reçu un cadeau désiré et effrayé car il a peur de tomber.

De la cause des émotions

La troisième composante est relative à la compréhension de certaines des *causes externes* des émotions. Dès 3 ans, l'enfant commence à identifier correctement, en contexte, chez d'autres enfants certaines des causes externes de leurs émotions, et ce même lorsqu'il n'est pas à leur origine. La majorité des enfants à 4 – 5 ans arrive à comprendre, par exemple, que recevoir un cadeau provoque la joie ou qu'être embêté par un petit frère suscite la colère.

La quatrième composante est en rapport avec la compréhension de l'incidence des *souvenirs* sur les émotions. Vers 4 ans, l'enfant comprend que l'intensité du ressenti émotionnel s'atténue avec le temps. Il comprend aussi que certains



éléments d'une situation présente (la photo d'un animal favori) peuvent réactiver des émotions (la tristesse) liées à un événement passé (la disparition de cet animal).

La cinquième composante est relative à la compréhension du rôle des *désirs* sur les émotions. Elle peut être considérée comme une des premières formes de compréhension des causes internes des émotions. A 3 ans, et très clairement à 5 ans, l'enfant comprend que deux personnes dans une même situation (elles reçoivent des fruits) mais avec des désirs différents (l'une les adore, l'autre les déteste) ressentiront des émotions différentes.

La sixième composante concerne la compréhension de l'influence des *croyanances* sur les émotions. Vers 6 – 7 ans, l'enfant comprend que les croyances d'une personne même fausses ou différentes des siennes peuvent avoir une incidence sur ses émotions. Par exemple, il comprend qu'un lapin en train de manger des carottes qu'il aime se sent heureux même si dans un buisson se trouve caché un renard voulant le manger. Auparavant, l'enfant, tout en reconnaissant que le lapin ne sait pas que le renard est caché dans le buisson, croit que le lapin a peur!

La septième composante est celle relative à la compréhension du rôle de la *morale* sur les émotions. Il faut attendre 8 – 9 ans pour que l'enfant comprenne qu'effectuer un acte moralement répréhensible (mentir à sa mère)



ou au contraire valorisé (se sacrifier en faveur d'un tiers) peut avoir une incidence sur les émotions (culpabilité ou au contraire fierté).

Du contrôle des émotions

La huitième composante porte sur la compréhension du *contrôle de l'expression des émotions*, autrement dit sur la possibilité de cacher une émotion, ce qui implique la compréhension de la différence entre l'expression et le ressenti. A 6 – 7 ans, l'enfant comprend cette différence : par exemple, ce n'est pas parce qu'une personne sourit qu'elle est nécessairement heureuse; elle peut être fâchée, triste, déçue, mais pour différentes raisons ne veut pas le montrer.

Enfin, la neuvième composante est relative au contrôle du ressenti émotionnel. Entre 6 – 7 ans et 11 – 12 ans, la compréhension du *contrôle du ressenti émotionnel* se développe clairement. Les stratégies de contrôle de l'enfant de 6 – 7 ans sont surtout comportementales (faire quelque chose, comme jouer pour ne plus être triste), tandis que celles de l'enfant de 11 – 12 ans sont plus psychologiques ou mentales (penser à quelque chose d'agréable pour ne plus être triste; parler de sa souffrance pour la diminuer).

Représentation de l'enfant par autrui

Denham, McKinley, Couchoud et Holt (1990) ont étudié des enfants d'âge préscolaire (3 ans et demi en moyenne). Ils ont trouvé que plus la

compréhension par l'enfant des causes externes d'une émotion est bonne, plus il est populaire parmi ses camarades. Dans une étude avec des enfants de 4 et 5 ans, Edwards, Manstead et MacDonald (1984) ont montré que l'enfant qui arrive le mieux à reconnaître l'expression faciale d'une émotion est le plus populaire parmi ses camarades. Cassidy, Parke, Butkovsky et Braungart (1992), dans leur examen d'enfants suivant leur première année d'école obligatoire, ont trouvé que la métaémotion de l'enfant est en corrélation significative et positive avec sa popularité auprès de ses camarades d'école. McDowell, O'Neil et Parke (2000) ont montré que des enfants scolarisés d'environ 9 ans (surtout des filles) qui ont une bonne compréhension des possibilités de contrôle de certaines émotions négatives sont également ceux qui sont considérés par l'enseignant ou leurs camarades comme socialement les plus compétents. Enfin, dans leur étude sur des pré-adolescents (11 – 13 ans), Bosacki et Astington (1999) ont trouvé qu'il existe une relation significative et positive entre la métaémotion du pré-adolescent et ses compétences sociales évaluées par l'enseignant.

Comportements sociaux de l'enfant

Dunn et Cutting (1999) ont montré qu'il existe, chez l'enfant de 4 ans, une relation positive et significative entre la compréhension de ses émotions et la qualité de sa relation avec un

camarade (un ami proche) dans une situation de jeu (bonne coopération, niveau de conflit bas, communication efficace). Dans une étude sur une population d'enfants problématiques (3 – 4 ans), Hughes, Dunn et White (1998) ont trouvé une relation positive et significative entre la métaémotion et le fait que l'enfant présente des problèmes comportementaux (comportements antisociaux, agressivité, comportements empathiques faibles). Enfin Dunn et Herrera (1997) ont trouvé que la capacité d'enfants de 6 ans à résoudre des conflits interpersonnels avec leurs amis à l'école est liée à la compréhension qu'ils avaient des émotions.

Un instrument de diagnostic

Pons et Harris (2002) ont mis au point un test – *Test of Emotion Comprehension* (TEC) – qui mesure la métaémotion de la petite enfance à l'adolescence, voire à l'âge adulte. Ce test mesure les neuf composantes qui ont été présentées plus haut. Il est constitué d'un livre d'images racontant différentes expériences émotionnelles de plusieurs personnages dans des situations variées. Le TEC est un instrument de diagnostic clinique – et dans ce sens il s'agit d'un instrument pour des psychologues travaillant notamment en contexte scolaire – permettant de situer un sujet par rapport à sa population de référence. Il permet également de comparer différentes populations d'enfants, avec et sans difficultés scolaires, par exemple. Ce test est également utile dans le cadre des objectifs spécifiques de l'intervention ou de remédiation. Ainsi une meilleure connaissance de la métaémotion de l'enfant devrait favoriser les projets d'interventions psychologiques, pédagogiques et sociales, interventions pouvant associer pleinement l'enseignant.

Interventions

Du fait de l'importance des savoir-être de l'élève sur la qualité de son intégration scolaire, des programmes d'intervention visant à développer ce type de savoir ont vu le jour ces dernières années principalement dans le monde anglo-saxon, comme le *School Matters In*

1 | APPRENDRE: FONDEMENTS ET REPÈRES

COMPRENDRE SES ÉMOTIONS À L'ÉCOLE



Lifeskills Education (SMILE). Des recherches semblent montrer que l'introduction de ces programmes aurait une incidence positive sur la construction de savoir-être de l'enfant et sur la qualité des comportements sociaux qu'il adopterait en classe.

Dans le but de développer les savoir-être de l'élève, des instruments pédagogiques sont utilisés dans le cadre scolaire, comme le conseil de classe. La métaémotion peut fournir un cadre conceptuel permettant à l'enseignant de donner sens aux comportements des élèves et, au travers du dialogue qu'il établit avec ses élèves, de contribuer au développement des dimensions qui composent leur compréhension des émotions, notamment l'empathie et les stratégies de gestion des émotions.

Recherches

Les recherches sur la métaémotion à l'école portent essentiellement sur les élèves, l'expérience émotionnelle des enseignants étant négligée. Cet état de fait est paradoxal dans la mesure où l'expérience émotionnelle de l'enseignant intervient dans sa pratique et de ce fait a une incidence directe sur la qualité des apprentissages et sur l'expérience émotionnelle de ses élèves.

Un petit nombre de travaux commencent à investiguer des *enseignants en contexte professionnel*. On analyse par exemple la compréhension et la régulation des émotions chez les enseignants et l'impact de cette maîtrise sur leur relation aux élèves et le climat de la classe; on analyse aussi leurs stratégies de gestion des émotions dans des contextes difficiles (lors d'un comportement violent de l'élève, par exemple) ou même leurs stratégies face aux risques de dépression professionnelle.

Pierre-André Doudin et Francisco Pons

Pierre-André Doudin est professeur à l'Université de Lausanne et professeur-formateur à la HEP VAUD. Ses travaux portent sur l'intégration scolaire d'élèves présentant des troubles du comportement de l'apprentissage et de la personnalité ainsi que sur la formation des enseignants.

pierre-andre.doudin@unil.ch

Francisco Pons est professeur à l'Université d'Aalborg au Danemark. Ses travaux portent sur le développement émotionnel, cognitif et social des élèves avec et sans difficultés et sur la formation des enseignants.

pons@hum.aau.dk

Pour en savoir plus:

Une liste complète des références bibliographiques est disponible auprès des auteurs.

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

Doudin, P.-A., & Erkohen-Marküs, M. (Eds.) (2000). *Violences à l'école: fatalité ou défi?* Bruxelles: De Boeck.

Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F. & Albanese, O. (Eds.) (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers les compétences émotionnelles*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

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

Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. & de Rosnay, M. (2002).

Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune (Ed.), «*Affectivité et apprentissage scolaire*» (pp. 89-106). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

INTERLANGUES.com sàrl

**LANGUES ET COMMUNICATION
MONTREUX ET MONTHEY**

PROGRAMME SCOLAIRE
CERTIFICATS ET DIPLÔMES OFFICIELS
DOMAINE PROFESSIONNEL

À L'IMAGE D'UN EXPLORATEUR, JE PROGRESSE À TRAVERS LA JUNGLE DES ITINÉRAIRES DE L'ÉDUCATION, USANT DE MON EXPÉRIENCE, DE MES CONNAISSANCES, DE MA CURIOSITÉ ET DE MON INTUITION. J'AI DANS MES BAGAGES LA TOUJOURS TROP PETITE EXPÉRIENCE DES DIVERS SAVOIR-ÊTRE OU FAIRE QUI M'ONT PERMIS D'AVANCER, MAIS QUI, CONSIDÉRANT LA GRANDE VARIÉTÉ DES NOUVELLES CONFIGURATIONS DU TERRAIN, NÉCESSITENT UNE MISE À JOUR PERMANENTE, FAISANT ENTRE AUTRES RÉFÉRENCE À ALFRED KORZYBSKI QUI DÉCLARE: «UNE CARTE N'EST PAS LE TERRITOIRE».¹

PRENDRE CONSCIENCE DES MÉCANISMES DE SON PROPRE APPRENTISSAGE

Afin de mieux décrire certains aspects métacognitifs et métaémotionnels de ma pratique de formateur, je me suis autorisé à délimiter le champ de mes observations en mettant l'accent sur des caractéristiques émotionnelles et interdisciplinaires.

Dans le cas auquel je vais faire référence, notre équipe se compose de trois personnes. L'une est élève, l'autre étudiante HEP et je suis praticien formateur.

En cette fin d'après-midi pluvieuse à la lumière des néons rosâtres, une classe d'élèves de 7ème année tente de vérifier par le dessin la délicate transposition de la vision de l'espace que nous percevons quotidiennement à celle virtuelle et codifiée du dessin tridimensionnel. L'étudiante observe, répond à quelques questions, tout en contrôlant la compréhension, l'application et la vérification des données théoriques et pratiques qu'elle a expliquées. Elle constate avec satisfaction que *les dessins lacunaires de contrôle* sont réussis et que les élèves qui ont terminé cet exercice imposé effectuent un travail d'imagination libre, en essayant de jouer avec les limites et les possibilités d'une représentation dans l'espace.

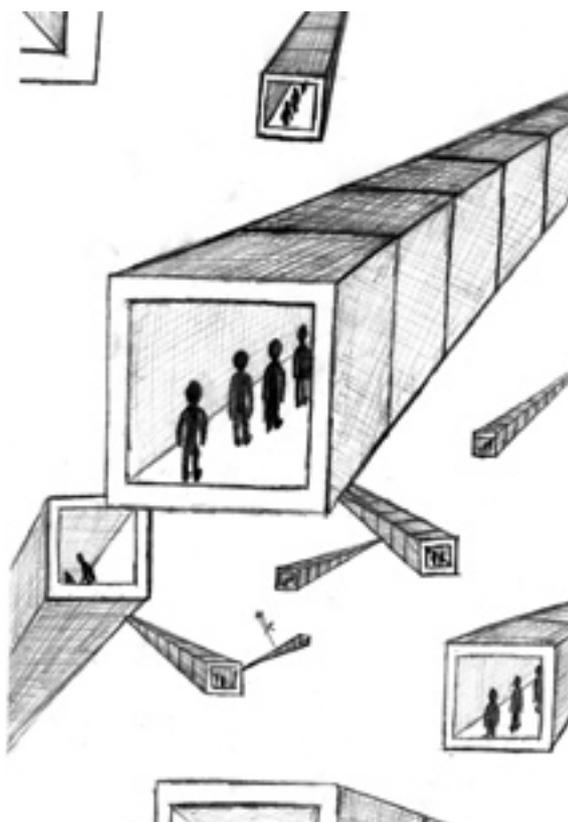
Soudain, nous sommes confrontés à une

phase critique. Un élève qui n'avait pas attiré l'attention de l'étudiante réalise qu'il est le seul à ne pas avoir terminé son travail et se distingue par un comportement trop bruyant. L'étudiante s'en approche. Il manifeste une certaine crainte, se calme un peu, et soudain, lui pose une question: «Comment est-il *vraiment* possible de dessiner un espace à trois dimensions dans un espace qui n'a que deux dimensions?». L'étudiante ne sait comment agir ou parler tant elle semble surprise de n'avoir pas remarqué l'énorme retard et les grandes difficultés de cet élève. Elle hésite, tente une reformulation théorique claire. Elle est anxieuse et ne trouve plus très bien ses mots. Elle constate que l'élève ne l'écoute pas vraiment. Ils paraissent ne pas pouvoir s'entendre correctement, tant *l'anxiété* qui commence à les gagner élabore de *freins émotionnels*. L'étudiante ne semble pas prendre immédiatement conscience de l'impact des enjeux *affectifs* liés à *l'activation de potentiels de ressources de l'élève*. Je constate que cette situation implique une forte augmentation *d'anxiété* de part et d'autre.

Afin d'approfondir cette question je me suis autorisé à faire un parallèle *interdisciplinaire* entre deux domaines: la vision dans l'espace en

arts visuels et les mathématiques. «Une étude plus systématique des recherches sur différents aspects des liens entre la métacognition et l'affectivité montre que très peu de travaux portent sur l'anxiété et la métacognition en mathématiques. De plus, il n'est pas évident que l'anxiété interfère toujours négativement sur l'apprentissage des mathématiques. Il convient donc de poursuivre la réflexion en proposant des actions et des interventions. (...) En ce sens, il semble essentiel de développer la métaémotion des élèves pour aider ceux-ci à comprendre leur anxiété à l'égard des mathématiques et ainsi à la transformer en réaction positive.»² En effet, ces événements mettent en évidence, dans l'approche de la vision dans l'espace en arts visuels, une forme d'anxiété similaire à celle de certains apprentissages en mathématiques. Cette situation pratique me permet de mieux distinguer divers paramètres métacognitifs et métaémotionnels en interactions.

J'observe que tous deux expriment des désirs, des demandes, des attentes, des intentions et des prises de position. Ces attitudes ou ces comportements, *conditionnés* par une *plus forte nécessité* de communiquer et d'agir dans un état d'anxiété, se caractérisent par de sensibles modifications verbales et corporelles. Chaque message et leurs interprétations se confrontent, des mécanismes liés aux *potentiels d'autostimulation et d'autorégulation* sont activés. Ces observations m'indiquent des pistes didactiques. Je propose à l'étudiante d'intervenir, en faisant découvrir à l'élève les possibilités *structurantes de l'erreur et ses effets bénéfiques en phase d'apprentissage*. L'étudiante guide l'élève en mettant en pratique ses compétences. L'élève se sent peu à peu encouragé par la découverte de ses erreurs, il commence à prendre en charge de manière plus autonome la correction de son travail. *Une forme d'anxiété demeure cependant et agit maintenant comme un activateur de réflexion dans l'action*. L'étudiante constatant les progrès de son élève reprend confiance en elle et lui laisse plus de liberté d'investigation et d'expérimentation. L'élève, sentant la confiance que lui manifeste



1 | APPRENDRE: FONDEMENTS ET REPÈRES

PRENDRE CONSCIENCE DES MÉCANISMES DE SON PROPRE APPRENTISSAGE

l'étudiante, lui fait part de ses raisonnements et trouve plus de *plaisir* à découvrir la solution. Il corrige maintenant son dessin lacunaire, d'une manière plus juste et plus sûre.

Peu à peu, des échanges moins anxieux s'installent. Un sentiment de confiance mutuelle s'installe grâce à *la sensation émotionnelle* d'une possible utilisation *positive* de l'anxiété face à *la peur de l'erreur*. Ils communiquent mieux, étant plus attentifs aux choix des mots et à leurs impacts affectifs. Je constate plus de pertinence et de cohérence dans leurs échanges. Leurs sourires, le ton de leurs voix et leurs regards plus paisibles l'expriment. Les effets les plus perceptibles de ces *réactions positives* se caractérisent par une conscience commune de donner du sens à leur travail. Aussi bien l'étudiante que l'élève ont élaboré des stratégies efficaces en *complémentarité* et en *confrontation*. Ils ont ainsi réussi à modifier positivement leur mode de communication. Cette forme de recherche dans l'action apporte du *sens* à une dynamique créative d'apprentissage. Par leurs propres chemins tout en respectant leurs caractéristiques, ils ont *expérimenté, vécu, créé, produit, compris, partagé et vérifié*. Ils sont aussi devenus plus calmes, efficaces et confiants en *compréhendant* leur peur de dévoiler et d'approivoiser leurs émotions.

Je rapprocherais ce processus de celui de la résilience dont parle Boris Cyrulnik³ en percevant une perspective de recherche et de *reconnaissance* de soi par l'autre. Cette observation pourrait concerner la prévention des phénomènes liés à la *gestation de l'origine* des causes de l'augmentation actuelle très sensible de la violence, et m'apparaît comme un vaste terrain encore peuplé de contrées inexplorées et riche de projets de recherches et de découvertes.

Le plaisir éprouvé par *la personne* dans l'acceptation spécifique qu'en donne Carl Rogers⁴, démontre dans ce cas, un haut potentiel d'apprentissage et de créativité, par l'activation de potentiels de ressources face à *l'anxiété* dans un respect mutuel sans concurrence ni agressivités superflues ou déplacées.

En reliant ces événements à mes recherches

transversales et interdisciplinaires, j'ai le sentiment de refléter un aspect fondamental d'importantes données actuelles des professionnels de l'enseignement, dont les parcours recèlent encore, des trésors de plaisir à vivre et d'épanouissement à partager en toute méta... émotion...

J'oserai pour conclure cette formulation qui pourrait ressembler à une formule mathématique sans en avoir l'exacte rigueur: *la qualité du sens* que valident les messages échangés *dans l'anxiété* au sein d'un groupe se mesure à la quantité des contenus véhiculés dans un temps déterminé, en constante confrontations et complémentarités.

Nicolas Christin

enseignant en arts visuels au Collège de La Planta à Chavannes près Renens et praticien formateur à la HEP VAUD.

¹ Korzybski, Alfred (2001). *Une carte n'est pas le territoire*. Éditions de l'éclat.

² Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. & Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école* (p. 160). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

³ Cyrulnik, Boris (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Editions Odile Jakob.

⁴ Rogers, Carl (1968). *Le développement de la personne*. Paris: Editions Dunod.

RÉACTION D'UN ÉTUDIANT

Dans mon parcours d'étudiant, j'ai effectivement remarqué une très étroite relation entre la dimension affective de l'apprentissage et le développement métacognitif. C'est pourquoi je pense devoir être très attentif, aux émotions, à l'attitude et à la construction de la confiance en soi des élèves. Le respect est à mon avis une dimension primordiale dans les signaux émis par l'enseignant. Il est important d'avoir conscience de ses gestes, du choix des mots, des émotions que nous vivons et que nous manifestons face aux élèves. Une communication appropriée va permettre d'instaurer un climat de confiance qui va favoriser l'apprentissage. J'ai trouvé intéressant l'exemple où l'enseignante ne sait pas comment répondre à l'élève. C'est à mes yeux un exemple très concret: l'élève peut observer les stratégies de l'enseignante, et comment elle gère émotionnellement cette situation qui va lui permettre de mieux apprendre à connaître et à gérer ses propres émotions.

Stéphane Cruko

Stéphane Cruko est étudiant en arts visuels à la HEP VAUD. Dans le cadre de sa formation pratique, il a animé un atelier didactique au cours du semestre d'hiver 2005-2006 dans une classe de Nicolas Christin.





ENSEIGNER PIAGET, APPRENDRE DE PIAGET

Quand on enseigne la théorie piagétienne du développement des connaissances chez l'enfant, le paradoxe suivant apparaît. Enseigner Piaget – quel que soit le niveau d'enseignement donné – suscite en général un très grand intérêt, à condition toutefois de ne pas enseigner cette matière en suivant les vues pédagogiques de Piaget. Partant, comment se fait-il qu'enseigner Piaget semble incompatible avec enseigner selon Piaget ?

Les vues pédagogiques de Piaget

Il ne s'agit pas ici de s'arrêter sur la manière dont Jean Piaget conduisait son propre enseignement alors qu'il était professeur, mais seulement de comprendre et d'apprécier les propos qu'il a tenus sur l'enseignement et les textes de pédagogie qu'il a écrits. Ceci nous permettra d'apprendre quelque chose de Piaget du fait du paradoxe auquel nous mènent ses vues pédagogiques. De ces vues, on peut faire ressortir une ligne de force – Piaget est convaincu que la pensée vient de l'action – qu'il est préférable, pour lui rendre justice, de présenter dans le contexte de son expression. Piaget, en effet, n'exprimait pas seulement, dans ses prises de position en matière d'enseignement, quelles pouvaient être les conséquences pédagogiques de ses découvertes concernant le développement cognitif de l'enfant. Il disait aussi sa désapprobation, voire son irritation à l'égard de la forme d'enseignement la plus largement répandue à son époque, celle du cours magistral, voire du cours dicté, une forme d'enseignement particulièrement vulnérable à l'autoritarisme et à l'établissement de relations sclérosées tant avec la classe ou l'auditoire, qu'avec la matière du cours.

Piaget avait horreur des esprits conformistes – comme il appelait celles et ceux qui ne pensaient pas par eux-mêmes – et il était convaincu que de tels esprits étaient largement la conséquence

d'un mauvais enseignement, c'est-à-dire d'une forme d'enseignement poussant à la passivité intellectuelle. D'où son soutien appuyé aux méthodes d'enseignement dites actives, à savoir celles qui font, comme les décrit Piaget, «une part essentielle à la recherche spontanée de l'enfant ou de l'adolescent et exigent que toute vérité à acquérir soit réinventée par l'élève»¹, et sa sévère critique du cours magistral, l'enseignant devant cesser «de n'être qu'un conférencier»², pour être l'animateur des discussions dans la classe et l'instigateur des activités des élèves.

Au sujet de l'école Piaget écrit, dans un texte de 1948: «On peut se demander si, dans une école traditionnelle, la soumission des élèves à l'autorité morale et intellectuelle du maître, ainsi que l'obligation d'enregistrer la somme des connaissances nécessaires à la réussite des épreuves finales, ne constituent pas une situation sociale fonctionnellement assez parente des rites d'initiation et tendant au même but général: imposer aux jeunes générations l'ensemble des vérités communes, c'est-à-dire des représentations collectives qui ont déjà assuré la cohésion des générations antérieures.»³ Il faut, estime-t-il, pour éviter d'engendrer la soumission à l'autorité, le conformisme et le simple enregistrement d'une somme donnée de connaissances, que l'enseignement fasse place aux activités des élèves et réduise au strict minimum la parole des enseignants, car «partout où le discours remplace l'action effective, le progrès de la conscience en est retardé»⁴. Il s'ensuit que le rôle de l'enseignant devrait tout entier être dirigé vers la génération d'activités matérielles chez les élèves, puisque ce sont ces activités seules qui conduisent à l'apprentissage.

La pensée dépend de l'action

La ligne de force sous-tendant les vues

pédagogiques de Piaget mérite qu'on l'examine à la lumière de quelques recherches récentes sur le développement cognitif de l'enfant. Les propos de Piaget cités ci-dessus sont à mettre en relation avec l'une des affirmations de base de sa théorie du développement cognitif, à savoir que la pensée découle de l'action ou, autrement dit, que les opérations de la pensée sont en réalité des actions qui ont été intériorisées. «*Les actions sont toujours en avance sur la pensée*»⁵, déclare Piaget dans une interview publiée en 1976.

Il se trouve cependant que cette idée, selon laquelle le développement cognitif dépendrait de l'action, est, aujourd'hui, sur la base de nouvelles observations et d'expériences conduites avec des bébés, et ce dès les premières heures après leur naissance, largement abandonnée. Lors de ces expériences, il a été en particulier observé comment des bébés de 6 mois prennent d'abord des modèles dans leur entourage pour ensuite agir par imitation. De manière plus générale, il est ainsi bien des cas dans lesquels la pensée précède l'action. Comme le souligne un chercheur dans ce domaine, «*l'imitation a la double fonction de communication et d'enseignement. Elle contribue au développement cognitif et représente un instrument majeur d'apprentissage culturel. C'est certainement un mécanisme important dans la transmission des connaissances*»⁶. Et comme le disent plus nettement encore d'autres chercheurs: «*Le développement cognitif ne dépend pas de l'action, on trouve des représentations mentales complexes chez le bébé dès sa naissance.*»⁷ Ces représentations, qui sont abstraites, ne viennent pas de l'expérience; elles servent à l'expérience et permettent à l'enfant d'avoir très tôt déjà ce que les chercheurs n'hésitent pas à appeler des théories faites à partir de ces représentations. Ce sont des théories, très précisément parce qu'elles permettent aux enfants d'expliquer ce qu'ils voient et ce qui leur arrive, et même de faire des prédictions par rapport à ce qui va se passer et à ce qui va leur arriver. Ces théories contiennent même parfois, comme le disent

Gopnik, Meltzoff et Kuhl⁸, de vrais programmes de recherche. Dans cette perspective, le développement cognitif correspond à une incessante et subtile mise à l'épreuve de ces théories avec reprises, transformations, changements et acquisitions progressives de moyens d'explication de la réalité, des autres et du langage. Une illustration de l'existence de ces représentations, qui ne viennent donc pas de l'expérience, pourrait se trouver dans les récentes observations rapportées par une équipe de chercheuses et de chercheurs⁹ ayant pu constater systématiquement que les enfants et les adultes d'un groupe d'Amérindiens d'Amazonie, vivant retirés et isolés dans la jungle, utilisaient spontanément les mêmes concepts géométriques que ceux qui sont enseignés classiquement dans les écoles, c'est-à-dire les concepts de base de la géométrie euclidienne.

Sans s'arrêter ici à l'intérêt énorme que constituent, pour la théorie du développement cognitif, ces observations et expériences, on peut voir que l'idée de Piaget donnant à l'action la prééminence sur la pensée ne peut être maintenue telle quelle. Il y manque notamment un élément – fort bien exprimé par exemple dans la phrase *j'ai beaucoup appris de cette personne* – qui se rapporte à l'apprentissage qui ne se fait pas par invention (ou réinvention). Il est à remarquer que cet apprentissage ne vient pas de la forme de l'enseignement, mais de la personne qui, du fait même qu'elle enseigne, permet à l'élève de l'observer et de suivre sa conduite aussi bien que ses propos. C'est tout simplement ainsi que l'élève peut apprendre quelque chose de ses enseignants. Comme le relève Kambouchner, «*il existe une multitude de cas où apprendre n'est pas d'emblée apprendre-à, mais plutôt enregistrer de manière plus ou moins formelle des conditions et indications qui ne seront mobilisées que plus tard, et parfois seulement être impressionné par quelque chose dont l'exacte réalité ne se dégagera pas avant longtemps*»¹⁰.

Pour que les élèves puissent aussi bénéficier

de cette sorte d'apprentissage, il faut que les enseignants leur donnent des cours et mènent les échanges, sans viser nécessairement la compréhension par invention ou réinvention des élèves. Car s'ils devaient exclusivement s'efforcer de mettre les élèves dans des situations comprenant divers problèmes en les laissant essayer, manipuler et chercher, ils se trouveraient trop en retrait pour leur présenter des modèles, des structures, des catégories, des schémas – qu'ils mettent en oeuvre dans l'acte de faire et de donner un cours – tels que les élèves puissent les capter et, par la suite ou immédiatement, les adapter à leurs besoins, pour le bénéfice de leur développement cognitif.

Répondant à la question de savoir d'où nous viennent nos connaissances, trois chercheurs contemporains s'expriment dans ces termes: «*On sait beaucoup de choses pour commencer, on en apprend davantage par la suite, les autres gens nous donnent des cours sans même s'en rendre compte. Certains types de savoirs sont présents dès le départ. Il semble que même les nouveau-nés savent que nous vivons dans un monde tridimensionnel, et qu'un objet dont l'aspect est courbe sera également courbe au toucher. Mais d'autres connaissances n'émergent que graduellement. Ainsi les bébés commencent-ils par ne pas comprendre qu'un objet puisse être caché par un autre. De même qu'ils doivent apprendre sur les gens un certain nombre de choses qui nous paraissent évidentes, ils ont beaucoup à apprendre sur les simples objets physiques. Enfin, certaines informations leur sont sans doute transmises inconsciemment par les adultes. Nous donnons aux bébés des leçons sur les objets, jusque dans le langage dont nous nous servons pour leur parler.*»¹¹ S'il en va bien ainsi, le savoir précède le savoir-faire, ce qui donne au savoir toute son importance, puisqu'il constitue le point de départ du développement cognitif. On peut dès lors bien imaginer le rôle que peut avoir la transmission du savoir pour le développement de l'enfant en général.

Le dire et le faire

Dans le prolongement de cette idée selon laquelle

l'action serait le moteur du développement cognitif, s'inscrit un autre aspect des vues pédagogiques de Piaget. Il s'agit de sa tendance à opposer discours et acte, à estimer que la parole dégénère fatalement en verbalisme ou, pour les enfants, en ce qu'il appelle, après Binet et Simon, le *n'importequisme*, ainsi défini: «*Lorsque la question posée ennuie l'enfant, ou, d'une manière générale, ne provoque aucun travail d'adaptation, l'enfant répond n'importe quoi et n'importe comment.*»¹²

Cette critique du verbalisme ne pose, en elle-même, aucun problème, tant elle fait partie aujourd'hui d'un large consensus en matière d'enseignement. Il n'en va toutefois pas de même avec l'opposition que fait Piaget entre discours et acte; et il serait très dommageable pour l'enseignement de considérer que le discours n'est pas et ne peut pas être un acte. Il s'ensuivrait en effet une dévalorisation de la parole qui semble pourtant être au centre de l'enseignement. Gusdorf exprime fort bien la portée de la parole lorsqu'il écrit: «*Dans la vie de l'esprit, il ne faut pas considérer que la phrase est faite avec des mots, il est beaucoup plus vrai de dire que les mots se constituent comme le dépôt sédimentaire des phrases où se manifestent les volontés d'expression. Rien ne peut mieux mettre en lumière le fait que la parole humaine est toujours un acte. Le langage authentique intervient dans une situation donnée, comme un moment de cette situation, ou comme une réaction à cette situation. Il a pour fonction de maintenir ou de rétablir l'équilibre, d'assurer l'insertion de la personne dans le monde, de réaliser la communication.*»¹³

Au sujet de l'opposition entre acte et discours faite par Piaget, il vaut aussi la peine de se rappeler les situations, si bien décrites par Austin¹⁴, dans lesquelles c'est en parlant que l'on agit. Ce sont d'ailleurs de ces descriptions d'Austin que Grice s'inspire dans ses analyses des règles du fonctionnement de la conversation humaine¹⁵, analyses dont on n'a peut-être pas encore tiré tout l'intérêt pédagogique et les retombées dans le domaine de la didactique. Car il se trouve que dans l'enseignement, tout particu-

lièrement dans le dialogue entre l'enseignant et les élèves comme dans les discussions entre élèves portant sur la matière abordée et générant questions et objections, la conversation est un élément central dont la dynamique peut rester relativement incomprise parce qu'ignorée. Et de fait, longtemps avant les travaux de Grice, on recommandait déjà de penser au rapprochement qui peut être fait entre le cours et la conversation, puisqu'en 1892, le *Journal of Education*¹⁶ publiait un article défendant l'idée selon laquelle une bonne leçon avait généralement la forme d'une bonne conversation. Plus proche de nous dans le temps, et directement en relation avec les travaux de Piaget, Schwarz¹⁷ a montré que dans ses recherches, Piaget avait, comme d'autres chercheurs d'ailleurs et sans y prêter garde, violée les règles de la conversation et, de ce fait, induit en erreur les enfants auxquels il posait ses questions, de sorte que leurs réponses ne peuvent pas toujours être analysées et comprises comme Piaget le faisait. C'est que, comme le met en lumière Schwarz, le discours est bien une forme d'action et, à ignorer cela, on méconnaît la situation de l'échange.

L'intérêt de Piaget

Les limites des vues pédagogiques de Piaget, même si elles sont en partie liées à sa théorie du développement cognitif, ne constituent en aucune manière une raison de se désintéresser de cette théorie; l'enseigner permet d'ailleurs de s'en convaincre facilement.

L'étude des travaux de Piaget suscite généralement, comme cela a été dit, l'intérêt des élèves comme des étudiants. Il est vrai qu'avec sa méthode clinique, Piaget a non seulement su se libérer des approches rigides par tests et examens que l'on utilisait à son époque avec les enfants, mais il a su aussi véritablement s'ouvrir au monde des enfants. Son approche de ce monde est orientée par une grande curiosité et un désir de comprendre comment les enfants pensent les êtres, les phénomènes, les choses, comment ils se les représentent et comment leurs pensées se développent au cours de leurs expériences et au cours du temps. Pour

appréhender tout cela, Piaget est allé vers les enfants, il leur a posé des questions, leur a fait des objections, leur a fait faire des expériences, et c'est dans ce contact avec eux qu'il nous donne un modèle d'approche des enfants et qu'il reste une figure inspiratrice, tant les découvertes faites suite à cette approche ont permis de prendre la mesure de la richesse de la pensée enfantine. Cependant, la théorie du développement cognitif de Piaget ne vient pas à l'esprit simplement du fait du contact avec les enfants; pour en prendre connaissance, un enseignement ou la lecture sont nécessaires. A ce propos, s'il apparaît assez rapidement que pousser les élèves ou les étudiants à réinventer la théorie de Piaget provoque plutôt leur désintérêt, voire leur ennui, il en va tout autrement si, en enseignant Piaget, on leur fait découvrir son approche originale, qu'ils ne connaissent généralement pas, car cela les entraîne dans un dialogue aussi bien avec l'enseignant qu'avec les textes de Piaget, et développe en eux de nouvelles possibilités de comprendre le monde des enfants.

Pourquoi, finalement, les élèves et les étudiants s'intéressent-ils tant à Piaget? Il y a plusieurs raisons à cela, dont certaines transparaissent dans ce qui vient d'être dit. Trois éléments sont cependant plus particulièrement intéressants à mettre en évidence.

Tout d'abord, son approche des enfants, dans le contexte de son temps, était novatrice en ce que Piaget s'intéressait directement à eux et souhaitait vraiment savoir ce qu'ils pensaient et comment ils pensaient. Face à un tel intérêt venant d'un adulte, l'enfant est très souvent favorablement disposé, et il s'ensuit naturellement, entre lui et la personne qui lui parle, un échange dans lequel il s'engage et laisse spontanément voir ce qu'il fait, comment il le fait, ce qui est non seulement charmant et parfois touchant, mais toujours digne d'intérêt. Quand il est spontané dans l'échange, l'enfant ne peut que susciter notre attention et notre curiosité dans ce qu'elle a de meilleur et qui comprend ce que l'on pourrait appeler notre curiosité scientifique, notre désir d'en savoir plus, notre

envie de découvrir ce qui se présente à nous, en l'occurrence, le monde de l'enfance, la vie selon l'enfant avec ses points de vue qui se modifient suivant son développement et qui sont autant de perspectives qui se renouvellent et qui, généralement, nous fascinent comme adultes, ou jeunes adultes.

Ensuite, il y a l'originalité de Piaget et la liberté qu'il a prise, et dont il a bénéficié aussi, par rapport au savoir de son époque, de suivre son chemin, et de le suivre sans trop se soucier des critiques négatives qui lui étaient faites. On notera, comme exemple de son indépendance, le fait que l'on ne trouve pas de résultats statistiques dans son oeuvre, ni de manière générale de résultats quantifiés; on peut également mentionner la liberté qu'il a prise par rapport à l'importance qui était donnée aux tests psychologiques, en particulier aux tests d'intelligence. Cette originalité et cette liberté font envie et peuvent inspirer et la réflexion personnelle et la détermination à aller son propre chemin en se donnant les moyens d'arriver quelque part. Le non-conformisme de Piaget, sur le plan intellectuel, est stimulant, et peut-être contagieux.

Enfin, une autre raison qu'il faut encore mentionner, est liée à l'exceptionnelle continuité du travail de chercheur de Piaget, dont le fait de la publication de son premier article dans une revue de sciences naturelles à l'âge de 11 ans constitue une illustration frappante, quand on sait de plus qu'il a travaillé jusqu'au terme de sa vie longue de 84 ans. C'est donc trois quarts de siècle de réflexion, d'observation, d'expression écrite et orale au sujet d'un ensemble précis de questions. Alors que nous sommes pris aujourd'hui dans le souffle du dogme du court terme, la manière dont Piaget a pratiqué son métier impressionne et fait réfléchir, et restera exemplaire quelle que soit la place que l'on accordera, dans l'avenir, à sa théorie du développement des connaissances chez l'enfant.

Il est intéressant de penser ici à un texte de Pascal parlant des Anciens dont l'autorité, au 17^{ème} siècle, était très forte et constituait un obstacle à la conduite d'une réflexion

personnelle de la part du chercheur ou du savant, comme c'était précisément le cas de Pascal lui-même. Aussi écrivait-il des Anciens, dans sa *Préface sur le Traité du vide*, ce qui suit: «Comme ils ne se sont servis de celles (les inventions) qui leur avaient été laissées que comme moyens pour en avoir de nouvelles, et que cette heureuse hardiesse leur avait ouvert le chemin aux grandes choses, nous devons prendre celles qu'ils nous ont acquises de la même sorte, et à leur exemple en faire les moyens et non pas la fin de notre étude, et aussi tâcher de les surpasser en les imitant.»¹⁸ C'est d'une certaine manière ce qui se passe avec le paradoxe auquel ce texte est consacré. Il n'y a que peu d'intérêt, pour les élèves et les étudiants, à chercher à réinventer la théorie de Piaget, et pour les enseignants, à vouloir le leur faire faire. Par contre, c'est d'un très grand intérêt de leur faire découvrir, de leur faire connaître, de les mettre en présence de l'oeuvre de Piaget. La connaître constitue en effet un savoir dont ils pourront faire quelque chose et dont ils font immédiatement quelque chose quand cette oeuvre les inspire, stimule leur réflexion, et leur donne envie d'imiter Piaget, de le surpasser en l'imitant, comme l'écrit Pascal, c'est-à-dire en allant leur propre chemin, inspirés qu'ils sont par le fait que Piaget l'ait fait. Grâce à son exemple, ils osent peut-être ce qu'ils n'auraient pas osé faire ou, tout simplement, ce qu'ils n'auraient pas pensé faire. L'imitation, ici, ne revient pas à répéter quelque chose, mais à reprendre un état d'esprit, et comme le dit encore Pascal, nous pouvons apprendre beaucoup de la hardiesse des Anciens qui sont certes anciens pour nous, mais qui ne l'étaient de toute évidence pas pour eux-mêmes, justement parce qu'ils ont eu cette hardiesse qui est, pour nous, la meilleure chose chez eux dont nous puissions nous inspirer. Pour Pascal, il faut retenir des Anciens leur originalité et non leur autorité. C'est en étant stimulé par leur exemple que l'on évitera de tomber dans le conformisme, sachant qu'eux ont réussi dans cette entreprise de réflexion et de recherche. Il importe donc de connaître leur exemple, de savoir qu'il existe,

et comme cela, ce qu'ils ont fait peut prendre place dans notre répertoire de conduites intellectuelles, de manières de développer nos connaissances. Pourquoi réinventer la théorie de Piaget quand cette théorie existe? Ne vaut-il pas mieux d'abord faire connaissance avec l'oeuvre de Piaget pour ensuite, inspiré par elle, chercher avec ses propres questions, sur son propre chemin? N'est-ce pas là ce que l'on pourrait apprendre de mieux de Piaget?

François Rochat,
Gymnase de la Cité, Lausanne

¹ Piaget, Jean (1979). *Où va l'éducation*. Paris: Denoël/Gonthier, p. 20.

² Ibidem.

³ Ibidem, p. 84.

⁴ Piaget, Jean (1998). *De la pédagogie*. Paris: Éditions Odile Jacob, p. 175.

⁵ Ibidem, p. 244.

⁶ Rochat, Philippe (2006). *Le monde du bébé*. Paris: Éditions Odile Jacob, p. 277.

⁷ Gopnik, Alison & Meltzoff, Andrew, N. (1997). *Words, Thoughts, and Theories*. Cambridge, MA: The MIT Press, p. 2 (notre traduction).

⁸ Gopnik, Alison, Meltzoff, Andrew, N. & Kuhl, Patricia (2005). *Comment pensent les bébés?* Paris: Éditions Le Pommier.

⁹ Dehaene, Stanislas, Izard, Véronique, Pica, Pierre & Spelke, Elizabeth (2006). *Core Knowledge of Geometry in an Amazonian Indigene Group*. «Science», Vol. 311, No. 5759, pp. 381-384.

¹⁰ Kambouchner, Denis (2000). *Une école contre l'autre*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 166.

¹¹ Gopnik, Alison; Meltzoff, Andrew, N. & Kuhl, Patricia (2005). *Comment pensent les bébés?* Paris: Éditions Le Pommier, p.89.

¹² Piaget, Jean (1976). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 12.

¹³ Gusdorf, Georges (1977). *La parole*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 38.

¹⁴ Austin, John, L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil.

¹⁵ Grice, Paul (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹⁶ Cité dans: Waquet, Françoise (2003). *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVIIe - XXe siècle)*. Paris: Éditions Albin Michel, p. 190.

¹⁷ Schwarz, Norbert (1996). *Cognition and Communication: Judgmental Biases, Research Methods, and the Logic of Conversation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

¹⁸ Pascal, Blaise (1998). *Oeuvres complètes*. Tome 1. Paris: Éditions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, pp. 454-455.

POUR COMMENCER CETTE PARTIE PLUS PRATIQUE, *PRISMES* PROPOSE QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LES SPÉCIFICITÉS DE L'APPRENTISSAGE DES JEUNES ENFANTS. LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DU CYCLE INITIAL¹ (CIN) FONT PREUVE DE COMPÉTENCES POINTUES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS AUSSI DIVERS QUE COMPLEXES DE CES ENFANTS POUR LES AIDER À PRENDRE UN BON DÉPART DANS LEUR SCOLARITÉ. QUELQUES RÉFÉRENCES À DES PÉDAGOGUES D'UN AUTRE ÂGE DANS LE DOMAINE DE LA PETITE ENFANCE AIDERONT À PRENDRE UN PEU DE REcul EN MONTRANT TOUT CE QUE LES DÉMARCHES ACTUELLES DOIVENT À CES PRÉCURSEURS.

FACILITER L'ÉMERGENCE DES APPRENTISSAGES AU DÉBUT DE LA SCOLARITÉ

Le cycle initial agit dans la continuité de ce que les enfants ont acquis pendant les premières années de leur vie, que ce soit à la maison ou dans d'autres milieux sociaux. Chaque enfant arrive avec un bagage différent, mais va entrer dans une dynamique propre à un groupe d'enfants de cet âge. Le cycle initial fait le lien avec tous ces parcours de vie très divers et s'efforce de bien réussir l'adaptation à l'école des élèves. La façon de s'adapter sur le plan de l'attitude face au travail détermine bon nombre de possibilités de l'enfant pour sa scolarité future. On peut mentionner la confiance qui permet à l'enfant d'oser essayer une nouvelle tâche, la faculté d'identifier ses propres difficultés pour demander de l'aide, la persévérance pour terminer une activité commencée.

Mais le cycle initial est aussi le bon moment pour aborder des apprentissages fondamentaux, activités langagières, lecture, premières bases de calcul et de mathématiques, ouverture au monde... Les connaissances actuelles dans le domaine du développement de l'enfant montrent bien que la maturité permettant notamment la fusion syllabique en lecture et l'acquisition de l'équivalence en mathématiques intervient entre six et sept ans pour la plupart

des enfants. Les premiers pas de l'enfant dans un apprentissage sont essentiels et l'un des buts du cycle initial est de mettre un soin tout particulier à cette émergence. Stimuler, susciter, donner du sens: un passage obligé pour permettre à l'enfant de se construire dans cette phase de sa scolarité si porteuse d'enjeux pour son avenir.

Le début des apprentissages dans les différentes branches tient compte du développement de l'enfant à l'âge concerné. Dans la façon d'aborder les apprentissages, l'accent est mis sur la perception et la manipulation, visant la représentation et l'intériorisation des notions. Il ne s'agit pas de *pré-requis* pour préparer à l'école primaire, mais bien de la première approche des apprentissages fondamentaux à l'école. Il s'agit donc bien là de *vrais* apprentissages.

Ce travail se place tout particulièrement dans une optique formative, où l'on s'intéresse à la façon de travailler des élèves. Les *observer* permet de rassembler des informations pour évaluer leur progression et adapter les activités proposées.

Plutôt que de s'intéresser seulement à l'acquisition proprement dite (qui très souvent a lieu après la fin du cycle initial), l'enseignement à de jeunes élèves s'applique à créer des conditions

favorables à l'émergence des apprentissages. C'est un accent mis sur le processus en lien avec le développement et l'évolution de l'enfant.

Tenir compte de la diversité des élèves

La diversité des élèves apparaît de façon très forte pendant les premières années de la scolarité. L'âge de l'enfant au moment de son entrée à l'école peut varier de presque une année s'il est né au mois de juillet ou au mois de juin. Du point de vue du développement, cet écart est immense. L'enseignante et l'enseignant de cycle initial sont confrontés à toutes sortes de différences liées aux milieux sociaux divers, aux origines culturelles multiples, aux troubles du comportement ou d'adaptation et aux difficultés d'apprentissage, qu'il faut repérer et accompagner le plus tôt possible. Le défi est que l'enfant progressivement puisse s'investir dans des apprentissages qui deviennent de plus en plus structurés. Ces apprentissages ne se font pas de la même manière ou au même moment pour tous les enfants.

C'est pourquoi une pédagogie différenciée est incontournable. Bien que cette notion ait été nommée ainsi assez récemment², il est intéressant de rappeler les apports essentiels de Froebel³, avec son enseignement intuitif proche de la nature et l'accent mis sur le jeu de l'enfant, de Decroly⁴ avec ses centres d'intérêts et ses cahiers de vie, ou de Maria Montessori⁵ avec les périodes sensibles dans l'apprentissage d'un enfant et l'accent mis sur l'autonomie et le développement de la perception. Ces pédagogues, et plus tard Piaget également, ont passé du temps avec des enfants en les observant. Cette observation fine et dans la durée leur a permis de proposer des démarches de travail et du matériel de manipulation toujours actuels, dans le respect des parcours d'apprentissages divers des enfants. On peut citer une parole que Maria Montessori prononce souvent à propos de l'enfant : « Aide-moi à faire seul. » Les écoles enfantines fondées dans le canton de Vaud par la loi de 1889 se sont largement inspirées de ces apports.

Dans le respect de la pensée de ces grands



2 | APPRENDRE: DANS LE FEU DE LA PRATIQUE

FACILITER L'ÉMERGENCE DES APPRENTISSAGES AU DÉBUT DE LA SCOLARITÉ



pédagogues, on peut dire que pour faciliter l'entrée dans les apprentissages, on devrait permettre à l'enfant d'y trouver un sens, une stimulation, qui le conduira à s'investir dans son propre cheminement et ensuite à avancer *de progrès en progrès*. L'apprentissage de la lecture par exemple, processus long et complexe, exige de l'enfant une motivation et une persévérance, qui passent par la représentation du but à atteindre et de quelques étapes par lesquelles il s'agit de passer. Un progrès ou une réussite l'encouragera dans la voie dans laquelle il s'est engagé et renforcera sa confiance.

Apprentissage et progression

Amener l'enfant à prendre conscience de ses progrès: Decroly avait déjà pensé à le faire par le moyen de son *cahier de vie*, qui était un dossier personnel, où l'enfant rassemblait et accumulait ses acquisitions sous forme de fiches, de dessins selon son âge.

Cela rappelle étrangement le dossier d'apprentissage, démarche développée dans les classes du canton. L'enfant place dans un endroit réservé à cet effet des productions qui à ses yeux montrent une réussite, quelque chose *qu'il trouve bien*⁶.

Elsa, cinq ans, a reçu la consigne de trouver quelque chose qu'elle sait faire pour ensuite montrer cela à des camarades d'une autre classe. «*Je ne sais rien faire*» dit-elle. Alors s'engage le dialogue avec son enseignante: – Regardons tes cahiers... qu'as-tu fait?

Elsa n'arrive toujours pas à trouver une idée. Puis, elle va regarder dans le tiroir où elle met des activités qu'elle a réussies, son dossier d'apprentissage: il y a une feuille avec toutes sortes de lettres écrites en majuscules, qu'Elsa a faite à la maison, puis elle l'a mise dans son tiroir.

- Connais-tu ces lettres?
- Oui je connais le E car c'est comme dans mon nom.
- Et tu sais les écrire?
- Oui je sais.
- Alors tu vois, tu sais quelque chose. Penses-tu que tu peux le montrer à quelqu'un?
- Oui, répond la fillette.

Lors de la visite des camarades de l'autre classe, Elsa a eu beaucoup de succès et a pu montrer à plusieurs enfants comment écrire les E en majuscule. En consultant ainsi l'une de ses productions personnelles, et en montrant ce qu'elle savait faire à d'autres enfants, Elsa a pu prendre conscience de son propre apprentissage et entrer dans une démarche métacognitive⁷, qui n'est donc pas réservée aux plus grands élèves.

Cette expérience modeste (en apparence en tout cas!) a permis à Elsa de prendre confiance et de faire d'autres progrès significatifs.

Apprentissage et estime de soi

L'estime de soi est une dimension importante du développement de l'enfant et de la construction de son identité, ainsi qu'un élément qui influence fortement l'apprentissage. Pour oser prendre un risque dans un apprentissage nouveau, tous les enfants n'arrivent pas avec un bagage égal au début de leur scolarité.

Pour que l'enfant puisse développer une réelle estime de soi, il doit pouvoir intégrer des images mentales le représentant lui-même. Il doit être capable de concevoir des objets ou des personnes comme extérieures à lui-même, afin de bénéficier de modèles lui permettant de se construire.

Selon Piaget, la représentation mentale ne peut commencer que lorsque l'enfant aura acquis la permanence de l'objet. C'est alors que l'enfant recherche un objet quand il vient à sortir du champ de sa perception.

Des jeux courants comme les jeux de cache-cache d'objets stimulent le début des représentations mentales. L'enfant qui expérimente la pesanteur en posant un objet sur le bord de la fenêtre, le pousse et s'étonne qu'il disparaisse, expérimente un lien de cause à effet. Cependant, tant qu'il ne va pas regarder par la fenêtre pour voir où l'objet a disparu, il n'a pas encore la permanence de l'objet. L'enfant ne se représente pas l'objet en l'absence de celui-ci. Il ne peut donc pas encore s'en construire une image mentale. Quand l'enfant est capable de concevoir des objets comme extérieurs à lui-même, c'est

alors que la conscience de sa propre existence commence à se développer.

Quels que soient les antécédents de l'enfant, les premières années d'école ont une importance primordiale, car c'est le moment où l'enfant se construit une nouvelle identité sociale, avec un attachement à une ou deux nouvelles personnes. Ces personnages significatifs, dont le regard est si déterminant pour l'estime de soi, vont donc se déplacer des parents aux enseignants, puis aux pairs, et enfin à d'autres modèles selon le parcours de vie. Si ces nouveaux regards sont valorisants, l'enfant aura une chance supplémentaire de se voir de façon positive, même si, dans sa petite enfance, il lui est arrivé de recevoir des messages qui ont pu le disqualifier. Tous ces éléments interfèrent dans l'apprentissage.

Apprentissage et pédagogie par le jeu

La pédagogie par le jeu est souvent mal comprise, car on fait l'opposition entre sérieux et futile, entre indispensable et superflu, entre effort et amusement. Et pourtant, à l'âge du début de la scolarité, quoi de plus sérieux pour un enfant que de jouer!

«*Le jeu est toute l'activité de l'enfant. Il est exercé pour développer des fonctions, expérimentation, moyen de s'affirmer soi-même. Le jeu est une activité sérieuse: règles, efforts. Il est un apprentissage à la vie adulte, au travail, à la vie sociale.*» (Chateau. 1954)

La place donnée aux jeux et leur complexité doivent correspondre au degré de développement de l'enfant. Les jeux fonctionnels caractéristiques de l'enfant de zéro à deux ans se transforment peu à peu en des jeux plus élaborés tels que les jeux symboliques, les jeux d'imitation, de construction, à règles, de mémoire et d'expérimentation.

Jouer, c'est se situer en dehors des contraintes d'un travail. C'est le paradoxe du jeu que d'être à la fois une activité sérieuse et à la fois se situer en dehors des contraintes. Ainsi, la condition du jeu, c'est de se retirer des contraintes extérieures, tout en acceptant volontairement celles qui sont dictées par le jeu lui-même.

Cependant, la ligne de démarcation entre un

travail et un jeu n'est pas très claire. Pour les enfants, bon nombre d'activités définies comme du travail dans le monde des adultes, prennent l'allure d'un jeu. Laver la vaisselle par exemple, peut devenir un jeu lorsqu'un enfant s'amuse à barboter dans l'eau et à regarder les bulles se former. Et pourtant, dans cette activité devenue ludique, l'enfant observe les bulles et se pose des questions pour savoir comment elles se forment. Il fait alors un apprentissage par le jeu.

Pour l'enfant, le jeu correspond à un besoin; le jeu représente un fort potentiel pour favoriser l'apprentissage des enfants, individuellement ou en petits groupes. Par le jeu, les enfants apprennent des mots nouveaux, s'exercent à calculer, développent des compétences sociales, développent leur concentration, apprennent (avec peine!) à ne pas gagner à chaque fois... La liste est longue.

Trouver l'équilibre pendant les premières années de la scolarité entre travail scolaire et activités de jeux contribuera à stimuler la motivation des enfants, sachant que l'esprit du jeu se manifeste par la spontanéité, par l'absence de monotonie, par l'apprentissage de la collaboration, ce qui ne peut être que bénéfique à l'accomplissement d'une tâche scolaire.

Beaucoup de choses pourraient être dites encore concernant les spécificités de l'apprentissage des jeunes élèves. La place manque ici pour le faire, mais la réflexion reste ouverte dans le contexte actuel du changement qui s'annonce dans ces prochains mois pour le statut du cycle initial dans notre canton.

Régine Clottu

Régine Clottu est professeure formatrice à la HEP VAUD.

Elle est aussi psychopédagogue et a enseigné pendant plus de vingt ans dans des classes de jeunes élèves du canton.

Pour continuer la lecture:

- Grin, Micha (1990). *Histoire imagée de l'école vaudoise*. Yens/Morges: Editions Cabédita.
- Hameline, Daniel (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP.
- Soetard, Michel (1990). *Fröbel Pédagogie et vie*. Paris: Ed. Armand Colin.
- Montessori, Maria (1930). *L'enfant*. Desclée de Brouwer.
- Barblan, Léo (1997). *Le devenir de l'enfant à l'école élémentaire: perspectives de formation en éducation de base*. Lausanne: LEP.
- Montagner, Hubert (1996). *En finir avec l'échec à l'école: l'enfant, ses compétences et ses rythmes*. Paris: Bayard Editions.
- Lacombe, Josiane (1996). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Piaget, Jean (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Editions Gonthier.
- Duclos, Germain et une équipe d'éducatrices dirigées par Denise Bertrand (1997). *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer*. Montréal: Hôpital Sainte-Justine.
- Château, Jean (1954: 8ème édition, 1985). *L'enfant et le jeu*. Scarabée.
- Caffari-Viallon, Raymonde (1991). *Pour que les enfants jouent: une pédagogie du jeu symbolique*. Lausanne: EESP.

¹ Le cycle initial, anciennement l'école enfantine, se trouve face à l'éventualité d'un changement important. Cette phase de la scolarité est à ce jour facultative, mais presque tous les enfants se rendent dans une classe de cycle initial vers quatre ou cinq ans. Un débat a été lancé autour de la pertinence de rendre ce cycle obligatoire. Des renseignements sur ces débats peuvent être trouvés sur le site www.dfj.vd.ch et notamment le rapport d'orientation pour le cycle initial élaboré par la commission mandatée à cet effet.

² Cette notion a été énoncée pour la première fois en 1973 par Louis Legrand.

³ Friedrich Froebel (1782-1852), pédagogue allemand, a été le créateur des Kindergarten (jardins d'enfants). La France s'est largement inspirée des apports de Froebel puisqu'elle a créé en 1870 une « Société des écoles enfantines » qui a cherché à adapter des aspects de la méthode Froebel en France.

⁴ Ovide Decroly (1871-1932), médecin belge, spécialisé dans les maladies mentales, s'occupera aussi des enfants normaux dans le cadre de son Hermitage, fondé en 1907.

⁵ Maria Montessori (1870-1952), médecin et pédagogue italienne, a fondé la Maison des enfants en 1907 à Rome. On trouvera plus de renseignements sur ces grands pédagogues (et sur d'autres aussi!) sur le site: www.silapedagogie.com

⁶ Une explication plus détaillée est disponible sur le site de *Prismes*.

⁷ Voir aussi l'article de P.-A. Doudin et de F. Pons pp. 11-15 et l'article de N. Christin pp. 16-18.

MOMENT DE LECTURE ÉMERGENTE



En janvier, nous allons voir ce que les oiseaux ont mangé des cadeaux de Noël que nous avons accrochés dans les arbres. Mes élèves ont découvert que les raisins suspendus n'avaient pas été entamés, sauf ceux du bricolage de

Frédéric, qui est tombé dans l'herbe. Qui a mangé les raisins de Frédéric?

De retour en classe, des hypothèses sont émises, sans restriction: une mésange, un aigle, un ours, un tigre, un chien, une souris, un cheval... Il s'agit alors de trouver une réponse plausible par une recherche documentée. A partir de ce questionnaire, j'organise diverses activités pour mettre ces tentatives de réponses par écrit.

Les élèves les plus novices face au monde de l'écrit me dictent un texte que j'écris scrupuleusement mot après mot, sur de grands panneaux.

Les plus experts s'attaquent à la production d'un texte écrit, dans un travail interactif.

Le texte dicté par les enfants et écrit par mes soins est le prétexte à se remémorer nos questionnements d'ordre scientifique. Les élèves repèrent des mots écrits, argumentent, comparent les lettres, cherchent des différences et des similitudes, pointent du doigt, contredisent un camarade.

Les plus experts travaillent en dyade pour échanger leurs stratégies, l'un est scripteur, l'autre correcteur. Des documents de référence sont à leur disposition.

Le vendredi matin est un moment collectif de lecture émergente. Chaque dyade d'élèves, un expert et un novice, a un même texte sous les yeux. Le groupe se remémore le contenu sémantique du texte et les novices entament la recherche de mots connus. Le rituel de

cette pratique commence à être bien intégré: l'expert ne lit pas à la place du novice, il le guide, l'encourage. Nous reprenons notre fameuse question: *Qui a mangé les raisins de Frédéric?*

Le texte de ce jour est complexe, et pourtant aucun des novices ne se sent découragé.

Mounir, un novice, repère avec succès le mot *raisin*, si difficile pour Frédéric, l'expert, qui ne peut s'empêcher de manifester son admiration. Que s'est-il passé? Je fais l'hypothèse que Mounir, participant à la dictée à l'adulte, a reconnu l'allure globale du mot *raisin*, aidé par un repérage qu'il a argumenté, la présence de la première lettre *r*. Il trouve *raisin* par une démarche logographique, le moule graphique du mot, et par une démarche alphabétique, le pointage de la lettre *r*.

Frédéric, lecteur plus habile, connaît toutes les lettres, butte encore sur des graphies complexes (*ai*, *in*, *ou*, etc.). A cette étape orthographique, il exécute un travail beaucoup plus analytique de ce qu'il écrit et lit, rencontre encore des obstacles de débutant.

Puis Mounir pointe et lit tous les mots de la phrase.

Quels ne sont donc pas la surprise et le respect de Frédéric d'observer un *moins fort* qui lit ce qui lui résiste!

Anne Meier,
enseignante spécialisée

ÉCRIRE UN RÉCIT AVANT DE SAVOIR ÉCRIRE

Au moment où l'école infantile est au cœur de l'actualité pédagogique en terre vaudoise, à l'occasion notamment des forums publics de ce printemps, au moment où elle cherche à redéfinir ses missions et à se positionner comme une étape indispensable à l'acquisition du lire-écrire au premier cycle primaire (CYP1), la question de la production écrite des enfants qui ne savent pas encore écrire mérite réflexion, que l'on soit responsable du parcours de ces jeunes élèves ou de la formation de leurs enseignants.

Deux courants pédagogiques colorent actuellement les classes du cycle initial, avec toutes les nuances d'une palette professionnelle. Je qualifierais le premier de *socialisateur*, dans le sens où celui-ci met l'accent sur la constitution du groupe et l'intégration de l'enfant qui doit progressivement faire la différence entre les règles de la vie familiale et celles de l'école. Ceux qui s'inscrivent dans cette perspective aspirent à donner toutes leurs chances de réussite aux élèves dans leurs apprentissages ultérieurs. Sans nier l'importance de la socialisation de l'enfant dans la réussite scolaire, un deuxième courant pédagogique postule que l'apprentissage du lire-écrire fait partie intégrante des missions du cycle initial. La contribution ci-dessous s'inscrit résolument dans ce deuxième courant. Elle plaide pour une entrée précoce dans la production écrite et pour une construction des compétences des scribes par l'action.

Mais quelles que soient les options pédagogiques de l'enseignant, la question reste entière : comment faire écrire des enfants qui ne savent pas encore écrire ?

Y a-t-il des prérequis à la production textuelle ?

S'il est indéniable que l'écriture en tant que geste va de paire avec une maturation de la motricité et que la production écrite

autonome suppose une appropriation de notre système alphabétique – la compréhension de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes – il ne nous paraît pas nécessaire d'attendre que l'enfant ait construit ces habiletés pour commencer à s'exprimer par écrit.

Si l'importance du développement de la conscience phonologique dans la réussite de l'apprentissage de la lecture en fin de 1P est actuellement réaffirmée, on sait aujourd'hui que cette compétence ne constitue pas un prérequis et se développe notamment en essayant de lire et d'écrire. Un enfant qui voudrait écrire seul un mot aussi simple que *sac* doit pouvoir le décomposer en unités plus petites soit */s/*, */a/*, */k/*, chaque unité correspondant (dans ce cas !) à une lettre qu'il connaît. Est-ce à dire qu'il faille attendre que l'enfant *entende* les différents sons d'un mot et connaisse les lettres qui les transcrivent pour l'inciter à écrire ?

Depuis le début du siècle passé, plusieurs pédagogues ont proposé une alternative. Que ce soit avec un pragmatisme éclairé et une foi en un développement naturel de l'enfant (Freinet, 1961) ou à partir d'une réflexion approfondie du rapport entre développement du langage oral et du langage écrit (Clesse, 1977), ces praticiens ont proposé une démarche inspirée de la vie familiale ordinaire, que tout un chacun a expérimenté enfant, devant la carte postale destinée à la grand-maman ou la liste au père Noël et que les enseignants reconnaissent aujourd'hui sous les termes de dictée à l'adulte.

La dictée à l'adulte, un lieu d'apprentissage de la construction d'un texte.

A l'instar de l'adulte non scribe ou scribe en difficulté qui fait appel à un écrivain public, l'élève peut écrire un texte par l'intermédiaire de son maître. Si le principe est simple, la situation n'en est pas moins complexe. Trois enjeux

la caractérisent : le respect de l'expression de l'enfant, la production d'un écrit acceptable du point de vue de la norme écrite et le développement des compétences de l'apprenti scribe. Des objectifs à atteindre le temps d'une brève rencontre avec un élève, l'espace d'une connivence où les gestes professionnels de l'enseignant seront particulièrement décisifs. Il s'agira d'abord d'écouter le récit de l'enfant, sans velléité de correction, en l'aidant le cas échéant à faire émerger et enchaîner les idées, à planifier grossièrement le texte à l'oral. Dans un second temps, l'enseignant incitera l'enfant à entrer avec lui dans une posture de scribe. « *Alors, qu'est-ce que j'écris ?* », formule rituelle de cette étape, permet souvent à l'élève de passer de ce qu'il vient de raconter avec toutes les scories de l'oral (hésitations, répétitions, ellipses, ...) à ce que les didacticiens appellent volontiers *un oral écrivable* (Saada Robert, 2003). Il s'agira de faire peu à peu prendre conscience à l'enfant des spécificités et des contraintes de la langue écrite sans toutefois le confronter à un registre soutenu qui ne correspondrait pas à ses dires. Il est primordial en effet que l'apprenti scribe voie son texte s'écrire devant lui et puisse faire la corrélation oral-écrit.

« *Ce que j'ai dit est en train de s'écrire là* » est non seulement la découverte du pouvoir d'écrire, avec la fierté et le plaisir qu'elle engendre, mais, à terme, construit l'habileté à faire des relations de plus en plus précises entre l'oral et l'écrit, composante essentielle d'apprentissage du lire-écrire. Relation entre la place des mots dans la chaîne sonore et dans l'énoncé écrit (le dernier mot dit est aussi le dernier mot écrit), relation entre la quantité d'oral et la quantité d'écrit, relation enfin entre phonème et graphème (« *le /f/ de fusée, c'est cette lettre-là* »).

Progressivement et plus particulièrement au cours du CYP1, la dictée à l'adulte fera place



à d'autres modalités comme l'énonciation partagée où l'élève écrit ce qu'il peut écrire tout seul, copie d'autres mots dans les affichages de référence de la classe, l'enseignant donnant les éléments manquants. Etape transitoire annonçant l'imminence de l'écriture autonome où l'enfant est capable d'écrire ses énoncés. Etape décisive mais étape encore, puisque le plurisystème graphique du français reste à construire, avec d'une part des sons qui se transcrivent par plusieurs lettres, et, d'autre part, des lettres qui ne transcrivent pas de sons...

La dictée à l'adulte, un lieu d'apprentissage de la structure du récit?

En analysant plusieurs centaines de textes d'enfants de 7 à 10 ans, Bonnet (1994) a mis en évidence quelques étapes caractéristiques du développement du scripteur. Si ces étapes ne sauraient correspondre à des stades stricts, elles n'en constituent pas moins des repères pertinents pour baliser les attentes de l'enseignant. Ainsi il s'avère qu'entre 7 et 8 ans, les enfants produisent le plus souvent des schèmes d'écriture. «*La conduite écrite de récit est en germe dans deux schèmes, dont l'un est extraction et mention d'un fait vécu dans le passé, l'autre l'adjonction de deux moments extraits d'une histoire.*»

L'utilisation des connecteurs par ailleurs n'est pas encore diversifiée et un énoncé comme celui d'Amélie s'avère tout à fait acceptable de la part d'un enfant de 7 ans:

«*Je suis allée à la mer et j'étais avec ma tante*

et avec ma maman et j'ai bu la tasse et y avait beaucoup de vagues et après on rentrait.» (Bonnet et al., 2003)

Ceci étant posé, la dictée à l'adulte nous paraît avoir un rôle à jouer dans l'acquisition d'habiletés à narrer ou à relater par écrit. Ainsi dans une dictée à l'adulte en situation duelle comme en situation collective, l'enseignant pourra, via les nombreuses relectures qui jalonnent l'activité, sensibiliser les élèves à la nécessité de ces mots qui chevillent les différentes pièces du récit. A la relecture de paragraphes juxtaposés sans lien entre eux, les élèves perçoivent un manque et proposent différents connecteurs: tout à coup, soudain, après, le lendemain... La dictée à l'adulte et l'énonciation partagée offrent aussi maintes occasions de découvrir la nécessité d'un titre, la manière de transcrire les paroles d'un personnage ou le rôle des différents signes de ponctuation.

Dans la même perspective – apprendre à l'enfant à écrire un récit – les auteurs de *S'exprimer en français* (Dolz, 2001) proposent deux séquences didactiques au CYP1, respectivement à l'oral et à l'écrit, pour sensibiliser les élèves aux différentes parties du récit, à l'introduction de paroles rapportées et à l'usage de quelques connecteurs. La mise en oeuvre de telles démarches met en évidence des progrès souvent spectaculaires entre production initiale et production finale. Mais quelle que soit leur pertinence, ces propositions ne prétendent pas être la seule entrée dans l'expression écrite. A côté de l'observation réfléchie de la construction d'un texte, il y a toute une aire de jeu pour l'élève et pour l'enseignant où des apprentissages peuvent avoir lieu... à leur insu.

Ecrire un récit par-delà le schéma canonique

*Voilà,
c'est fini,
mon papa déménage samedi
ma maman veut peindre la commode en rouge.
Joseph, 4 ans
Carré de soleil*

Qui dénoncera le manque de situation initiale de ce récit? Et le présumé équilibre à retrouver

dans la situation finale?

Si la didactique de la production textuelle a beaucoup évolué cette dernière décennie, en mettant notamment en évidence le fait qu'on n'apprend pas à l'enfant à écrire en général mais que l'on peut lui apprendre à écrire une lettre, un récit ou un article encyclopédique, il paraît toujours aussi important pour l'enfant de disposer, avant même de savoir écrire et tout au long de la scolarité, d'espaces pour écrire seul ou avec l'aide de l'adulte, de temps pour écrire juste *pour le plaisir*, pour écrire sans réécrire, loin des standards d'un genre et hors du filet de la grille de relecture.

Des espaces pour dire des choses banales et, par-delà la banalité des choses, toucher parfois à l'essentiel.

Madeline Demaurex

professeure formatrice HEP VAUD et enseignante au premier cycle primaire.

Notes bibliographiques

- Bonnet, C.-L. (1994). *Plume en main... ou l'itinéraire de l'enfant qui apprend à écrire*. Lausanne: CVRP.
- Bonnet, C.-L. et al. (2003). *Je raconte un souvenir de vacances. Une séquence d'écriture menée dans une classe multiâge du 1er cycle au collège de Montriond*. HEP VAUD.
- Chartier, A. M. et al. (1998). *Lire écrire. Produire des textes*. Paris: Hatier.
- Clesse, C. (1977). *Apprendre à lire en parlant. Expérimentation dans un cours préparatoire*. in Lentin, L. et al. *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris: ESF.
- Dolz, J. et al. (2001). *S'exprimer en français*. Vol.1. Bruxelles: De Boeck.
- Freinet, C. et Balesse L. (1961). *La lecture par l'imprimerie à l'école*. Cannes: CEL.
- Saada Robert, M. et al. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève: FAPSE.
- Textes et poèmes illustrés d'enfants et d'adolescents. (1978) *Carré de soleil*. Romanel: Ouverture.



À LA LECTURE DU TEXTE DE MADELINE DEMAUREX

Pourquoi enseigner la littérature, au gymnase notamment? La question est vaste, et chaque maître est condamné à la reposer pour lui-même, s'il ne veut pas se contenter de quelques vagues professions de foi sur la culture classique qui se meurt! L'article de Madeline Demaurex aide à refonder une réponse, et je trouve particulièrement intéressant pour moi d'y réfléchir justement à partir d'un texte qui nous parle d'enfants qui ne savent pas encore écrire, ni lire. Les psychanalystes ont éclairci ce que la tradition avait compris depuis longtemps, à savoir que le magma intérieur du tout petit prend forme (et cesse de le terroriser par là même) à l'écoute des *histoires* racontées, des contes de fées ou de sorcières. Paul Ricoeur, déjà cité dans le bel article de Cordonier¹ dans le deuxième numéro de *Prismes*, nous rappelle aussi que nous ne saurions rien de l'amour, de la haine et de nous-mêmes si ces sentiments n'avaient pas été mis en forme (et quelle forme!) dans des récits, et d'abord ceux d'Homère, si appréciés des enfants. On voit donc que l'apprentissage de soi-même et du monde à l'aide de l'écriture ou de la parole des autres précède de beaucoup l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Et cet enfant de 7 ans, qui déchiffre et se perd dans les pièges de la graphie française, qui découvre, avec admiration et effroi, la magie des mots, se trouve dans une situation bien inconfortable: son monde intérieur, riche et enrichi des récits des autres, il n'a pas encore les moyens de le dire, de le mettre en forme lui-même. Écrivain qui ne sait pas écrire, quel supplice de Tantale! Ces maîtres qui tiennent la main du non scripteur permettent donc que se dresse devant l'enfant un miroir reformant, qui lui renvoie ce qu'il a imaginé, pressenti, vécu. Un lien se crée entre ces récits jadis entendus et ces «œuvres» sorties d'eux-mêmes et qui ont revêtu les magnifiques costumes des mots qui à la fois figent le récit mais lui donnent sa permanence et sa beauté. Car l'écriture ainsi assistée ne

consiste pas à transcrire un jet informel, comme l'écriture automatique des surréalistes. Dictée à la maîtresse, c'est maîtriser le discours.

Quand on aborde, bien plus tard, des grandes œuvres romanesques (ou de poésie, mais ce sera l'objet d'un prochain numéro), les maîtres ont bien sûr besoin d'une grande quantité de savoirs techniques, mais je crois qu'ils ont surtout besoin de cet apprentissage essentiel évoqué: le récit est vital, et il faut en faire le plus tôt possible l'expérience.

Avoir appris à écrire comme le suggère l'auteure, ce n'est pas devenir écrivain, assurément, mais c'est donner les moyens de cet autre apprentissage, sans fin, de l'admiration pour ceux qui réinventent le monde par leur langue sans cesse renouvelée, et qui me paraît le propre de l'enseignement de la littérature.

Dans mon gymnase, nous lisons dans toutes les classes *Le Poisson-Scorpion*, de Nicolas Bouvier. Dans ce récit sombre, l'écrivain donne une forme à une expérience catastrophique vécue dans l'île de Ceylan. Il s'en libère en l'écrivant vingt ans plus tard, et l'œuvre s'ouvre par cette extraordinaire citation de Kenneth White: «*On ne peut tout de même pas se contenter d'aller et venir ainsi sans souffler mot.*»

Par chance, Joseph a trouvé une main pour recueillir ses mots soufflés, qui forment un des très beaux récits que j'ai lus ces dernières années, et dont on peut penser qu'ils l'ont libéré d'une expérience douloureuse:

*Voilà,
c'est fini,
mon papa déménage samedi
ma maman veut peindre la commode en rouge.*
Joseph, 4 ans

Denis Girardet

¹ Cf. *La littérature de la maternelle au gymnase*, Noël Cordonier, *Prismes* 2, p. 32 et suivantes.

LE VOCABULAIRE AU SERVICE DE LA LECTURE



En visitant une classe de CYP1, pour observer la mise en œuvre de moyens de lecture, j'ai constaté que l'essentiel n'était pas dans les moyens, mais dans tout ce qu'on peut voir et observer au sujet de la façon dont

l'enfant s'y prend pour être autonome et se débrouiller. On tend alors à une plus grande efficacité.

Je vais donner deux aspects concrets.

Tout d'abord, avec la classe de CYP2, on a décidé de passer plus souvent du stade de la lecture de textes à la lecture de livres, ça c'est nouveau.

L'année passée, l'enfant qui avait le plus de peine en lecture dans notre classe a lu huit livres pendant l'année, indépendamment de ce qu'on a vu d'autre collectivement. Et puis, celle qui était la plus rapide (ou qui avait plus de goût à la lecture) en a lu quarante-deux : ça, c'est l'éventail observé.

Ainsi on a dit qu'on allait lire des livres pour le plaisir et non pas pour poser des questions.

En effet, le rallye lecture, la bataille du livre, tout ce qu'on faisait déjà, étaient des activités qui contiennent des questions. Je me suis rendu compte que ça n'allait pas.

Puis, le deuxième point concret, c'est tout le lien avec le contexte et le sens. C'est qu'avant on faisait du vocabulaire sur un sujet en lien avec l'orthographe (adjectifs, graphèmes, phonèmes) ou le sens (familles de mots, synonymes).

Maintenant on se rend compte qu'on est plutôt dans l'exploitation des thèmes en lien avec les lectures. Si la classe travaille le thème des arbres, on construira d'abord un lexique qui permettra aux élèves d'accéder plus facilement à la lecture de textes encyclopédiques

sur les arbres; on essaie d'anticiper.

Une autre fois, on est sur un livre qui parle du thème de l'amitié. Là, on est sur les sentiments, les relations entre les individus dans la classe, entre les enfants et les enseignants, les règles de vie.

De la même manière que pour les activités d'expression écrite, où l'on vise l'intégration de la structuration de la langue, le travail sur le sens des mots, qui pour moi est d'abord un travail sur le sens des mots, permet aux élèves, mais encore plus aux élèves allophones, d'accéder à une meilleure compréhension plus directe des lectures qu'ils sont amenés à faire.

Cette approche ne m'empêche pas, parallèlement, de travailler les mots rencontrés du point de vue orthographique.

**Propos recueillis lors d'un
entretien avec Alain Chaubert
enseignant au CYP2 à Yverdon
et formateur à la HEP VAUD.**

ERRER ÇA ET LÀ AVEC PYTHAGORE

Dans le mémoire¹ qu'elle vient de présenter pour obtenir son diplôme d'enseignement spécialisé, Francine Brocher, maîtresse de classe de développement itinérante (MCDI), ouvre des horizons en partant du théorème de Pythagore, au programme des classes de 8VSO (voie secondaire à options).

Après des souvenirs personnels qui influencent ses premières conceptions de l'apprentissage, l'auteure s'entretient avec quatre spécialistes, de l'enseignement des mathématiques d'où il ressort que le théorème de Pythagore est un élément d'intégration et d'appartenance au groupe socioculturel. Puis Francine Brocher se concentre sur l'erreur et son statut dans la pédagogie, par un regard chronologique à rebours. «*J'ai beaucoup à apprendre des erreurs produites par mes élèves*» est sa prometteuse conclusion.

La partie pratique du mémoire décrit la conception, la narration et l'exploitation de cinq séquences d'enseignement. Une boîte à outils nommée *A math eur* propose cinq matériaux: des briques *Lego*, des pièces teintées à assembler, la référence d'un site Internet, des cubes à remplir de sable et une corde à noeuds.

De rapides consignes écrites lancent les activités des élèves, dont Francine Brocher retrace avec précision gestes et paroles, ce qui consiste aussi en un témoignage sur une activité conduite en classe ressource. Dans les conclusions de son mémoire, l'auteure porte un regard lucide et critique sur son propre enseignement et souhaite une plus grande responsabilisation des élèves face aux stratégies à mettre en place.

Jean-Louis Paley, sur la base d'un entretien avec Francine Brocher, enseignante généraliste depuis 1985 dans les classes 2 à 9, Francine Brocher est actuellement titulaire de la classe ressource secondaire de Gimel

Entretien avec Francine Brocher

De vos motivations personnelles:

- Dans mes souvenirs familiaux est présente l'aide que je donnais à mon petit frère. Avec le recul, peut-être qu'est née inconsciemment mon envie de soutenir les élèves ayant des difficultés scolaires. J'ai fait une maturité commerciale, en attendant de me décider, car c'était le prolongement de la voie que j'avais suivie au collège, mais je ne souhaitais pas en faire mon métier. Dans ma carrière d'enseignante, j'ai pu utiliser mes connaissances en droit, comptabilité, dactylo, économie pour enseigner dans les classes 7 à 9 VSO et VSG (voie secondaire générale). Après une vingtaine d'années de pratique, on reste parfois démuni. D'où mon questionnement sur l'utilité de maintenir le théorème de Pythagore pour les élèves en difficulté scolaire. Cette étude m'a permis de considérer le savoir comme vecteur d'intégration.

De la sélection des spécialistes:

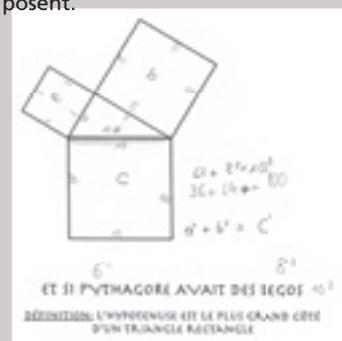
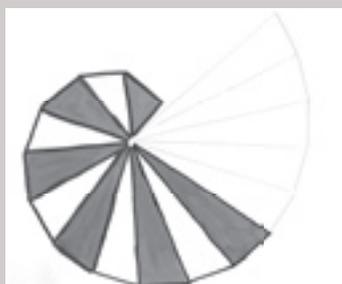
- Je désirais des personnes en phase avec l'enseignement des mathématiques, d'horizons différents. Sylvie Rosat enseigne en VSB (voie secondaire baccalauréat), a rédigé des programmes et forme des enseignants. Jacques Carnal donne des cours dans des classes de maturité professionnelle industrielle. Philippe Depommier a la particularité d'enseigner aussi bien en VSB qu'en classes d'enseignement spécialisé; il est également formateur à la HEP de Lausanne. Bernard Chevreul est professeur de Lycée et apporte son regard français.

Des écueils entre théorie et pratique:

- Une double formation d'enseignante et un cours de formation qui traitait spécifiquement de l'erreur m'ont fourni une masse d'informations, un trop-plein qu'il a fallu s'approprié et mettre en pratique. La difficulté a plutôt été de lier la théorie à la pratique. Lors du visionnement des activités, j'ai tenté de rapprocher les erreurs produites par les élèves et les écrits des spécialistes en la matière. Cela n'a pas toujours été aisé de reconnaître dans les gestes de mes élèves les prises de positions des spécialistes. Le retour sur le plan qualité, c'est l'amalgame entre réussite et plaisir des élèves.

De l'influence du mémoire sur votre enseignement:

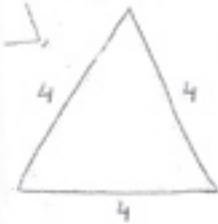
- Mon mémoire est évidemment trop proche dans le temps pour tirer des conclusions définitives. Cependant, je dispose de meilleurs outils pour rechercher des solutions variées aussi bien sur le plan de mes pratiques d'enseignement que celui de l'analyse des productions d'élèves. J'arrive à mieux cerner les problèmes au moment où ils se posent.



¹ Le texte complet sera sur le site de *Prismes*

Extrait du mémoire de Francine Brocher:

ENTREE DANS L'ACTIVITE

Elève B	Elève F	Elève J	Remarques + enseign.
<p>Fait un premier triangle sans utiliser la totalité de la corde.</p> <p>B. ne dit rien, mais jette de temps en temps un coup d'œil sur le travail de F.</p>	<p>Prépare le triangle de 4 - 4 - 4.</p> 	<p>- On doit rien marquer?</p> <p>- Vous voulez qu'on marque quoi ?</p> <p>-Non, moi j'ai 5 sur 5 sur 5.</p> <p>-Alors, c'est 4 sur 4 sur 4.</p>	<p>Je précise qu'il faut se servir de l'entier de l'outil de mesure.</p> <p>Je profite de le montrer aux deux autres et insiste sur le fait qu'il faut mettre un nœud dans chaque angle.</p> <p>-Voilà un triangle, cherchez tous les triangles possibles. - J'aimerais que vous notiez la mesure des côtés.</p> <p>- Ce sera l'activité 2; notez les mesures des côtés du triangle.</p> <p>-Pour les mesures, nous allons simplement compter les intervalles. Pour ce triangle, il y aurait 4 - 4 - 4. C'est bien juste?</p> <p>- Tu as compté les nœuds et non les intervalles.»</p> <p>- Dessinez-le ce triangle, que l'on voie un petit peu à quoi il ressemble.</p>

Je constate que B. ne note que deux mesures et lui fais remarquer qu'il y a toujours trois mesures dans un triangle. Il rectifie.

Ils cherchent chacun de leur côté.

Durée 12 minutes et demie.

J. tend un triangle en l'air entre ses doigts.

B. a de la peine à compter car il ne tend pas la cordelette.

J. cherche à avoir la plus grande base possible.

4 sur 4 sur 4 $\Delta \checkmark = 12$

5 sur 5 sur 5 $\Delta \checkmark = 12$

6 sur 6 sur 1 = 13

4 sur 3 sur 5 $\Delta \checkmark$

6 sur 5 sur 5 $\Delta \checkmark$

Elève B.

POUR APPRENDRE, RE-TROUVER L'ENVIE DE COMPRENDRE



Cher Monsieur,

Il y a de nombreuses années, au temps où je traversais les affres de l'adolescence, j'ai fait votre connaissance. Vous étiez mon professeur de mathématiques. Les mathématiques, voilà une branche qui me faisait horreur, le mot n'est pas trop fort. Pour tout dire, jusqu'au jour où vous êtes apparu dans la classe du collège de Béthusy, où j'étais une élève qu'on définirait comme peu douée en calculs de toutes sortes. Je ne comprenais que pouic à cette science. Puis, tout a changé, non pas que je sois devenue une matheuse invétérée, non, mais vous avez su, avec je ne sais quelle magie, me donner envie de comprendre. Vos explications étaient claires comme de l'eau de roche, votre patience quasi bénédictine, votre sens

de la pédagogie invraisemblable. Donc je me suis mise à comprendre cette matière haïe, je me suis retrouvée dans la situation, très improbable quelques temps auparavant, où j'avais du plaisir à faire des maths. L'algèbre, la géométrie, me semblaient d'une simplicité enfantine, tout s'imbriquait, semblait logique, alors que jusque-là, tout était opaque, épineux, un vrai calvaire...

Cher Monsieur, votre arrivée dans la classe, ce jour de printemps, a été pour moi un vrai bonheur.

Vous êtes resté avec nous pendant deux ans, j'ai rattrapé beaucoup de cette matière, pire, j'en redemandais... Bon, n'exagérons pas, mais c'était génial.

Maintenant que je suis devenue moi aussi enseignante, je pense très souvent à vous, à votre façon d'enseigner, à votre manière d'être, tranquille. Bien sûr, il me reste de cette époque des souvenirs quelque peu atténués,

mais néanmoins ancrés dans ma mémoire.

J'ai fini ma première partie d'études secondaires très ragaillardie, grâce à vous je ne me sentais plus nulle en maths, j'avais repris confiance...

Aujourd'hui, j'ai un peu apprivoisé cette chose mathématique, je compatissais lorsque j'ai affaire à des élèves qui détestent les maths... Merci, monsieur, vous resterez à tout jamais mon prof de maths favori.

Eliane Pochon
enseignante spécialisée



**DÉCOUVREZ LA PRÉHISTOIRE :
DU RETRAIT GLACIAIRE À L'ÂGE DU BRONZE
PARCOUREZ L'HISTOIRE :
DES CELTES AUX TEMPS MODERNES**

Musée cantonal d'archéologie et d'histoire | Palais de Rumine | 6 Place de la Riponne | 1005 Lausanne
mardi - jeudi : 11 heures - 18 heures | vendredi - dimanche : 11 heures - 17 heures | fermé le lundi | jusqu'à 16 ans : entrée libre
pour les classes, visite sur demande en dehors des heures d'ouverture au public | tél. 021 316 34 30 | fax 021 316 34 31
www.lausanne.ch/archeo | musee.archeologie@serac.vd.ch



**musée
d'archéologie
et d'histoire
Lausanne**

LE FEEDBACK VIDÉO EN EPS

A l'heure où les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) envahissent les salles de classe (voir à ce sujet le document de travail du DFJ, 2003), l'enseignement de l'éducation physique (EPS) reste souvent hermétique à l'intégration de ces outils modernes. Ceci peut facilement se comprendre dans la mesure où le maître d'EPS doit privilégier la mise en mouvement de ses élèves, parfois au détriment d'une acquisition de compétences techniques très pointues.

Les nombreuses études (Boutmans, 1992; Boyce, Markos, Jenkins, et Loftus, 1996; Cooper et Rothstein, 1981; Guadagnoli, Holcomb et Davis, 2002; Guadagnoli M. A., McDaniel A., Bullard J., Tandy R.D. et Holcomb W.R., 2001; Kernodle et Carlton, 1992; Rothstein et Arnold, 1976) qui ont démontré l'intérêt de la vidéo comme vecteur de *feedback* ont souvent porté sur l'acquisition de mouvements pointus, réalisée dans des conditions éloignées de celles que l'on rencontre dans les leçons d'EPS, en particulier au niveau de l'effectif et de la structure de la leçon.

Les objectifs de notre recherche étaient d'une part de vérifier si le *feedback* vidéo favorisait l'apprentissage du mouvement et d'autre part d'étudier la faisabilité, dans le contexte de la leçon d'EPS scolaire, de l'utilisation de la vidéo comme outil pédagogique.

Nous avons proposé à deux classes du cycle de transition (25 filles et 18 garçons âgés de 10 à 11 ans) l'apprentissage du tour d'appui avant au reck (descriptif dans Manuel EPS, gymnastique aux agrès, Leuba, 1981) et du saut en hauteur en Fosbury (descriptif dans Manuel EPS, Athlétisme, Gygax, 1984). Ces tâches n'avaient jamais été pratiquées auparavant par les élèves et sont assez complexes pour nécessiter plusieurs essais d'apprentissages et assez simples pour être exercées par les élèves sans l'aide directe de l'enseignant. Afin de pouvoir étudier l'efficacité de la vidéo, nous avons séparé chaque classe en deux

groupes, l'un recevant un simple *feedback* verbal et l'autre recevant un *feedback* verbal illustré par le visionnement de la vidéo du mouvement réalisé. Chaque élève a pu se voir une fois à la vidéo lors de l'apprentissage de l'une des deux tâches.

Les résultats obtenus montrent que les performances augmentent au cours de la leçon et que les *feedbacks* vidéo, bien qu'étant deux fois moins fréquents que les verbaux, permettent un apprentissage plus rapide et plus efficace du mouvement. Deux hypothèses peuvent expliquer ces résultats. D'une part, le support visuel permet à l'élève de mieux comprendre ou intégrer le *feedback* verbal qui lui est donné. D'autre part, la comparaison entre ce qu'il a ressenti en effectuant la tâche et ce qu'il voit sur la vidéo l'aide à se construire une meilleure représentation mentale du mouvement à réaliser. Les élèves, au travers d'un petit questionnaire que nous leur avons soumis, ont démontré un intérêt marqué pour le visionnement de leurs propres actions.

Nos expériences dans ces classes ont également permis de montrer que l'utilisation d'une caméra numérique couplée à un ordinateur portable permettait une rapide et facile mise en œuvre de ces outils avec des élèves. Le logiciel DartTrainer® utilisé offre de multiples possibilités d'analyse et d'enregistrement du mouvement. En particulier, il permet, en automatisant l'enregistrement et le visionnement du mouvement de l'élève quelques secondes après son exécution, de libérer le maître des manipulations techniques au profit d'actions plus pédagogiques.

Nous pouvons conclure en affirmant que, utilisées avec parcimonie et dans des circonstances bien précises, les technologies de l'information et de la communication offrent des perspectives intéressantes pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Elles augmentent la motivation des élèves et favorisent l'apprentissage du mouvement, sans forcément prêter

la quantité de mouvement offerte aux enfants, ni la relation pédagogique qui doit s'instaurer entre le maître et sa classe.

Des exemples concrets de mise en application de l'outil vidéo dans les leçons d'EPS doivent encore être testés et pourront être proposés aux enseignants intéressés dans un proche avenir.

Nous profitons de cette occasion pour remercier les établissements scolaires de Lutry et Aigle, en particulier Magali Descoeudres, Jean-Michel Bohren et leurs élèves pour l'accueil qu'ils nous ont réservé dans leur classe, ainsi que la maison Dartfish pour la mise à disposition du logiciel de traitement de l'image.

Thierry Mérian
 domaine de l'Education Physique
 et Bernard Baumberger
 domaine de la Recherche
 Contact : thierry.merian@edu-vd.ch



Références:

- Boyce, A.B., Markos, N.J., Jenkins, D.W. & Loftus, J.R. (1996). How should feedback be? *Journal of physical education, recreation and dance*. 67/1. pp. 18-22.
- Boutmans, J. (1992, juillet). *Video feedback: usefull or not in physical education classes?* 6th ICHPER – Europe congress. Prague, Tchécoslovaquie.
- Cooper, L.R. et Rothstein A.L. (1981). *Videotape replay and learning of skills in open and closed environments*. *Research quarterly for exercice and sport*. 52(2). pp. 191-199.
- DFJ (2003). *Stratégie pédagogique liée à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les écoles vaudoises*. Document de travail sur l'intégration des TICE.
- Guadagnoli M. A., McDaniels A., Bullard J., Tandy R.D. et Holcomb W.R. (2001). «The influence of video and verbal information on learning the golf swing». In: P. R Thomas. (eds). *Optimising performance in the golf swing*. (pp. 94-103). Brisbane: Australian academic press.
- Guadagnoli M.A., Holcomb W.et Davis M. (2002). The efficacy of video feedback for learning the golf swing. *Journal of sports sciences*. 20. pp. 615-622.
- Gygax, P. (1984) *Education physique à l'école, Manuel 6 Athlétisme*. Berne: Commission fédérale du sport, 2e éd.
- Kernodle M.W. et Carlton L.C. (1992). Information feedback and the learning of multiple-degree of freedom activities. *Journal of motor behaviour*. 24: pp. 187-196.
- Leuba, J-C. (1981). *Education physique à l'école, Manuel 7 Gymnastique aux agrès*. Berne: Commission fédérale du sport, 2e éd.
- Rothstein A.L. et Arnold R.K. (1976). Bridging the gap: application of research on videotape feedback and bowling. *Motor skills: theory into practice*. 1. pp. 36-61.

LUTTER CONTRE LA FATALITÉ, OU L'ÉCLOSION D'UN ESPACE SOCIAL CHALEUREUX. LE LIEU? UN QUARTIER, UNE TRISTE BANLIEUE, PIÉGÉE DANS UN ENTRELAÇEMENT DE ROUTES ET DE VOIES DE MÉTRO, DE GAZ D'ÉCHAPPEMENT ET DE DÉCIBELS POUR LES UNS; POUR LES AUTRES, ENFIN UN CHEZ SOI, APRÈS DES TRAJECTOIRES DE VIE SOUVENT TRÈS DOULOUREUSES. L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE? UNE RÉPONSE À UN PROBLÈME EMBARRASSANT, DES ENFANTS ET DES PARENTS DIFFÉRENTS PAR LEUR LANGUE, LEUR RELIGION, LEUR CULTURE; OU UNE FORMIDABLE OUVERTURE SUR LE MONDE MÉTISSÉ DE DEMAIN. LES ACTRICES? DES ENSEIGNANTES QUI ONT OSÉ DES VOIES DE TRAVERSE, ATTENTIVES AUX DENTS ET AUX PRÉJUGÉS QUI TOMBENT.

MA DENT EST TOMBÉE: RÉCIT D'UNE INTERVENTION DANS LES CLASSES DE LA BOURDONNETTE

La Bourdonnette, un de ces quartiers modernes construits le long de l'autoroute qui emmenait les fonctionnaires travailler à Genève. La Bourdonnette, un de ces quartiers offerts le long du progrès, coincé entre les routes, dont le trafic va en augmentant, et le train régional qui poursuit jusqu'à l'université. Les fonctionnaires sont partis vers d'autres verdures, vers d'autres progrès, délaissant de spacieux appartements aux familles nombreuses venues d'ailleurs. La Bourdonnette, pour certains, un quartier à éviter, un quartier à la réputation... pas suisse. Un quartier dont les journaux parlent, pas forcément en bien, un quartier que même la poste a fui.

Et en bordure de ce quartier, une école, coincée entre les bâtiments et la voie du train rapide. Une école dont la cour est traversée par deux chemins qui rejoignent la gare. Et des enseignantes. Et des élèves du cycle initial (CIN) aux deux premières années du primaire (CYP 1).

Des enseignantes qui, constatant le décalage entre la population et leurs pratiques, convien-

nent un jour d'agir. Des enseignantes, conscientes de la richesse possible mais qui se demandent comment la mettre en valeur et décident d'un «agir réflexif»¹.

Pour ce faire, elles décident d'un état des lieux, d'une prise de conscience du chemin possible et se lancent toutes ensemble dans l'aventure.

C'est ce cheminement que ce texte va relater.

De la demande initiale...

Dans un premier temps, des enseignantes voulaient parer au plus pressé: leur ras le bol, les relations avec les parents. En effet, comment accueillir des agendas non signés, les rendez-vous manqués? Comment se comprendre lors des réunions alors que le public s'exprime en tant de langues... sauf le français? Comment décrypter les demandes, les silences, les acquiescements soumis suivis d'aucun acte pourtant convenu? Comment comprendre ces mamans, à peine sorties de la guerre, qui viennent interférer dans la cour de récréation?





La première partie de l'intervention fut donc un apport théorique à traduire dans les actes quotidiens. En approchant des notions de sociologie (adaptation réciproque, redéfinition de l'espace commun), les membres de l'équipe ont pu déjà mieux percevoir les enjeux de la rencontre Parents-Ecole. L'équipe a dû préciser ses valeurs et se mettre d'accord sur un règlement qu'élèves et enseignants devraient respecter. Travailler sur ce règlement a permis d'évoquer le statut, le rôle et la fonction des enseignantes dans ce quartier. En acceptant que les élèves

les tutoient, et les appellent par leur prénom, les enseignantes ne s'étaient pas rendu compte des dangers en terme de représentation de la part de la population. «En quittant ses attributs d'autorité, la personne en face de moi est-elle vraiment une bonne enseignante?» pouvaient s'interroger les parents. Les enseignantes ont pris conscience que le partenariat entre elles et les parents était si inégal, si implicite, qu'il ne pouvait qu'aboutir à des impasses. En précisant leurs valeurs, leur identité professionnelle, elles ont permis aux parents de retrouver des repères

et de mieux se situer dans leur rôle, qu'on attendait d'eux, ici, en Suisse.

Pour les enseignants, qui appartiennent à la classe moyenne, l'univers culturel des élèves et des parents d'un milieu populaire est aussi un univers étranger. L'expérience de Sleeter² (1996) montre bien qu'il leur est difficilement accessible, mais qu'ils peuvent apprendre à le connaître si on met en place des stratégies appropriées.

L'introduction en août 03 d'un règlement tout simple de vie commune et son application

3 | APPRENDRE: DANS QUEL ENVIRONNEMENT?

MA DENT EST TOMBÉE: RÉCIT D'UNE INTERVENTION DANS LES CLASSES DU CYCLE INITIAL DE LA BOURDONNETTE



En Italie, c'est une souris, ou alors une fée qui vient prendre la dent que l'enfant a mise sur l'oreiller. En échange, elle laisse une petite pièce. Dans certaines familles, on garde la première dent et on la fait monter en pendentif.



Au Soudan, la souris laisse un dollar.

rigoureuse a permis des retours positifs très rapidement. Ainsi, les maîtresses de natation relevèrent la différence de comportement des élèves, les récréations se passaient plus sereinement, les enseignantes pouvaient s'appuyer sur la règle en vigueur commune pour interpeller l'élève récalcitrant. Ce recadrage eut deux conséquences:

- la communauté de transition telle que décrite par Dalceggio³ et Bruffee⁴ a vraiment pris son essor;
- une volonté accrue de modifier la pratique et non pas simplement dans le sens d'une adaptation au public telle que dénoncée par Hamon⁵.

Cette année-là fut donc vraiment un accompagnement. Cette nouvelle approche interrogeait les convictions profondes, intimes des enseignantes. En se racontant, en évoquant leurs errances, en convenant de décisions communes, les enseignantes se sont retrouvées soudées au sein d'une communauté à l'identité forte.

La configuration de ce quartier permet de le situer dans une postmodernité⁶, appelée à devenir la règle, dont un des axes fondamentaux précise: «*Une pédagogie postmoderne qui verra se diffuser et s'articuler les connaissances, travaillera sur les opinions, les attitudes et la personnalité, entrera dans le monde des valeurs au lieu de se cantonner dans le domaine de l'utilité.*»⁷ Faire prendre conscience des modifications qui se vivaient est devenu un point incontournable des rencontres. Cette opération s'est réalisée sous forme de remarques à propos du vécu quotidien: «*Une théorie-en-action fournit davantage un langage permettant de construire des descriptions et des thèmes qui rendent possibles des interprétations qu'une règle pour prévoir ou maîtriser un événement.*»⁸ L'équipe a travaillé en rétroaction, mais aussi en prévention: des rencontres par cycle, avec les parents, furent soigneusement préparées. Un autre chantier fut ouvert: la préparation d'activités pour les remplaçants, le matériel déposé chez une collègue afin de préserver certaines activités.

... à un projet

L'idée d'un projet fédérateur, d'un projet qui marquerait une appartenance positive à l'école de la Bourdonnette émergea durant le printemps 04. Pour moi, formatrice-accompagnante de cette équipe, il s'agissait de raccrocher l'équipe à un cursus reconnu à la Haute école pédagogique. Ainsi est née l'idée d'écrire un livre avec les élèves. Un livre qui prendrait en compte la richesse multiculturelle de l'école, un livre qui reconnaîtrait chacune et chacun dans son identité, un livre qui permettrait de mettre en pratique quelques acquis à affermir. Ainsi prit forme le projet:

- écrire un livre;
- parler d'un événement commun à tous les enfants (perte de la première dent), universellement salué et identifié sans être rattaché à une notion religieuse;
- rassembler les élèves par ethnie afin qu'ils puissent:
 - s'identifier
 - fortifier leur identité
 - parler leur langue première en classe, à l'école
 - entendre parler leur langue première à l'école par un des parents.

L'axe principal au niveau des adultes fut la coopération et plus précisément la confiance dans la collaboration: «*Dans une école, collaborer signifie que l'on utilise des stratégies de travail en équipe pour promouvoir l'apprentissage dans la classe et aussi que l'on développe la personne tout entière.*»⁹

Très rapidement, une véritable collaboration s'installa: l'équipe se distribua tâches et responsabilités. De leader, j'acquis le statut de membre de l'équipe avec des activités attribuées. Ce changement de statut me démontra que l'équipe devenait autonome et fut un moment de profonde joie.

Toutefois, les enseignantes ne s'arrêtèrent pas là: une matinée, les parents furent invités à parler aux différents groupes d'enfants rassemblés par langue. Ces derniers entendirent en classe, avec leurs camarades de même langue première, des histoires sur leur pays. Les parents s'étaient

fortement engagés pour cette action, certains n'hésitant pas à prendre congé pour y assister. De maîtresses sachant tout, les enseignantes passèrent à un statut autre: elles devaient demander le sens aux enfants, elles étaient celles qui ne savaient pas. Cette prise de risque témoignait d'une confiance retrouvée, d'une volonté d'accueillir les élèves en leur entier et non seulement dans leur *suissitude*. Lors des activités suivant cette matinée, les enfants furent encouragés à s'exprimer dans leur langue. Un regard nouveau put se construire et une enseignante le résuma ainsi: «*Avant, j'étais obnubilée par le résultat, maintenant je suis centrée sur la démarche, sur l'acte cognitif.*» Chaque atelier se déroula sur trois demi-journées. L'objectif était le même pour tous: raconter comment ça se passe quand la première dent tombe, dessiner au feutre noir un élément de l'histoire et préparer un panneau présentant le pays. Puis l'enseignante d'informatique, lors des cours avec les élèves et avec ces derniers, scanna les dessins, les coloria et recopia les textes. Néanmoins, le travail final de mise en page fut accompli solitairement le soir!

Le résultat final fut présenté aux élèves en deux temps: une première fois en classe, les brochures furent distribuées. Pendant plus d'un mois, elles servirent de livre de lecture. Puis il y eut un samedi matin où parents et autorités furent invités: des étudiantes de la Haute école pédagogique offrirent leur aide. L'exposition, la vente des livres et des cartes réalisées à partir d'illustrations, le buffet copieux composé par les parents, le nombre des participants en firent un moment émouvant pour les enseignantes qui voyaient là un des fruits de leur engagement.

La longue marche

Dalceglio propose que trois conditions soient réunies pour qu'une modification profonde et durable s'opère:

- un événement, une suite d'événements qui conduit à une prise de conscience;
- une connaissance de soi-même suffisante pour identifier *l'aspect incongru ou discordant de la situation* et y réagir de manière adéquate;

- une connaissance d'autres techniques d'enseignement afin d'opérer le choix le plus judicieux possible.

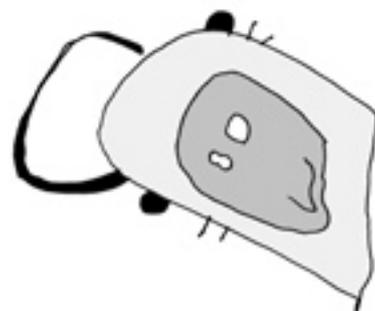
Pour ma part, je compléterais par le fait de se constituer *une communauté de transition*. Le parcours des collègues de la Bourdonnette reflète assez bien ces exigences de base: une situation insatisfaisante engendre une prise de conscience, quelque chose doit changer. En se donnant le temps de la connaissance réciproque et de soi-même, les membres de cette communauté ont osé des changements de pratique, surtout des changements de postures. Ensemble, elles ont emprunté les chemins du doute, de l'incertitude. Puis, elles ont adapté une approche pédagogique à leurs propres besoins, aux besoins de leurs élèves et au contexte. Elles n'ont pas énuméré ce qui devait être modifié. Elles se sont d'abord remises en question, elles ont revisité leurs valeurs sous un angle nouveau puis ont risqué un changement profond où l'agir réflexif, ainsi défini par Mezirov¹⁰, a été tout au long de cette démarche très présent. Un fort désir de connaître entraîne une perception plus précise de l'inconnu et du hors-norme, permet d'éviter les préjugés et enrichit notre compréhension de nous-mêmes et accroît notre productivité. La satisfaction que nous tirons du travail en est augmentée et les capacités de flexibilité, d'innovation et de *leadership* améliorées.

Ces enseignantes avaient un projet au-delà d'une réponse structurelle à apporter à une situation insatisfaisante. Elles devaient répondre à la question posée par Pourtois¹¹: «*Comment assurer une identité solide à l'enfant dont j'ai la charge?*» C'est en risquant une question fondamentale qu'elles ont pu modifier le regard négatif posé sur l'école de la Bourdonnette et en faire un lieu où venir travailler est une fierté.

Claude Roshier
formatrice à la HEP VAUD et
maîtresse de classe de
développement itinérante (MCDI)



Au Sri Lanka:
la première dent d'Aarani.



3 | APPRENDRE: DANS QUEL ENVIRONNEMENT?

MA DENT EST TOMBÉE: RÉCIT D'UNE INTERVENTION DANS LES CLASSES DU CYCLE INITIAL DE LA BOURDONNETTE

- ¹ Mezirov, J. (2001). *Penser son expérience*. Chronique sociale, Lyon.
- ² Sleeter, Ch. E. (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. New York: State University of New York.
- ³ Dalceggio, P. (1995). «Les approches pédagogiques». In: Des-saint, M.-P. (1995). *La conception de cours*. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- ⁴ In Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Les Presses de l'université Laval, l'Harmattan.
- ⁵ Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris: Editions du Seuil.
- ⁶ La modernité a propulsé l'homme dans un projet de société basé sur des valeurs humanistes. La nouvelle société décrite par des penseurs tels que Marx a proposé un axe à ce projet: la lutte des classes. Dans la post-modernité, aucun projet rassembleur de ce type: c'est une continuité qui accumule les libertés proposant dès lors tellement d'identités que le sujet peine à choisir ses repères. Ce fait le consigne dans une solitude où le groupe de référence n'existe plus ou du moins pas suffisamment. La mobilité n'est plus que géographique, mais elle s'étend à tous les domaines de la vie, rendant le consommateur à l'affût de toutes les nouveautés. Les temps traditionnels proposaient l'économie du sacré, l'économie du marché a scandé le modernisme et l'économie de consommation marque de ses excès le post-modernisme qui valorise non plus l'appartenance à un groupe national ou ethnique, mais à une situation sur le plan de la capacité d'achat. Notre temps est marqué par la disparition des valeurs humanistes.
- ⁷ Pourtois, J.-P., Desmet, H. (2004). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.
- ⁸ Howden, J., Kopiec M. (2002). *Cultiver la collaboration*. Montréal: Chenelière.
- ⁹ Lorreytte, B. (1988). «La fonction de l'Autre: arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle». In: *Pluralisme et école: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Sous la direction de Ouellet, F. Québec: IQRC. pp. 339-362.
- ¹⁰ Mezirov, J. Ibid. p. 135.
- ¹¹ Pourtois, J.-P., Desmet, H. Ibid. p. 49.
- ¹² Simard, J.-J. (1988). «La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'homme au monde». In: *Pluralisme et école: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Sous la direction de Ouellet, F. Québec: IQRC. pp. 23-56.
- ¹³ Pagé, M. (1991). «Intégration, identité ethnique et cohésion sociale». In: *Pluriethnicité, éducation et société; construire un espace commun*. Sous la direction de Ouellet, F. et de Pagé, M. Québec: IQRC. pp. 119-153.

L'ensemble de la démarche d'un seul coup d'oeil

- 2001-2002: Deux cours sont donnés parallèlement sur demande, chacun suivi par une dizaine de collègues: *Relations avec des parents étrangers* et *Analyse de pratiques*.
- Printemps 03: L'ensemble des personnes du groupe de l'établissement demandent l'élaboration d'une charte pour la Bourdonnette. Analyse et négociation pour la mise sur pied d'un suivi.
- 8 et 16 mai 03: Deux concepts sociologiques: culture ébréchée (Simard¹²) et cultures et identités (Pagé¹³). Etablissement d'un double règlement: la partie élève et la partie adulte. Les deux versions sont totalement superposables.
- Eté 03: Un graphiste est sollicité afin de mettre en image le règlement. Son travail est financé par l'Etablissement.
- Août 03: Décision de réintroduire le vouvoiement et d'appeler les enseignantes par leur nom de famille. Présentation du règlement illustré (un jeu par classe) et discussion sur l'emploi commun de ce matériel.
- Dès sept. 03: Mise en application, semaine après semaine, du règlement. Toutes les classes suivent la même règle qui est décidée par le groupe des enseignantes. Choix d'un logo.
- Nov. 03: Rencontre avec les parents, par cycle: distribution des tâches, présentation du règlement et du logo, résultat du concours interne.
- Hiver 03-04: Travail à l'informatique pour les Tshirts et le logo Bourdon.
- Déc. 03: Fête de fin d'année civile: déception, car peu de parents sont présents.
- Printemps 04: Amélioration des contenus et... décision d'un projet plus ambitieux: mais quoi?
- Mars 04: Décision de suivre le cours *Pédagogie coopérative*.
- Août 04: Préparation de la rentrée par des activités coopératives. Théorie!
- Dès sept 04: Travail d'écriture collective d'un livre, attention spécifique aux langues et à la place des différents partenaires.
- 18 juin 05: Vernissage.

UNE EXPÉRIENCE DE HUIT ANS N'EST PLUS UNE EXPÉRIENCE, MAIS UN MODÈLE. VOICI QUELQUES ANNÉES, UNE REVUE LIÉE À LA RÉFORME EVM (*DEUX POINTS OUVREZ LES GUILLEMETS*) RENDAIT COMPTE D'UNE EXPÉRIENCE EN CLASSE À EFFECTIF RÉDUIT AUDACIEUSE, MAIS DISCRÈTE, À YVERDON. ELLE EXISTE TOUJOURS: LES QUATRE ENSEIGNANTS (TROIS HOMMES ET UNE FEMME) ONT TENU BON, ET LA REVUE *PRISMES* LES A RENCONTRÉS RÉCEMMENT, PROCHES DE LA RETRAITE POUR CERTAINS, PLUS JEUNES POUR D'AUTRES, MAIS AVEC LA MÊME PASSION. LA STRUCTURE S'EST SANS DOUTE STABILISÉE, L'EXPÉRIENCE S'EST FAIT CONNAÎTRE, MAIS SE RENOUVELLE CHAQUE ANNÉE. NOUS VOULONS ICI RAPPELER L'ORIGINALITÉ DE CETTE STRUCTURE, ET, GRÂCE AUX TEXTES DES ENSEIGNANTS RÉDIGÉS DANS LE CADRE D'UN ACCOMPAGNEMENT DEMANDÉ À L'INSTITUT DE FORMATION CONTINUE DE LA HEP VAUD (*ÉCRITURE DE PRATIQUES*¹, ET CE TITRE A DANS CE CAS TOUTE SA SAVEUR), MONTRER UN EXEMPLE FORT D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.

UNE STRUCTURE «RÉVOLUTIONNAIRE» POUR UN APPRENTISSAGE NOUVEAU DE LA CITOYENNETÉ (ET DU RESTE!)



La structure en bref

Un effectif réduit de 50 élèves! À première vue, tout est surprenant pour ne pas dire paradoxal dans cette expérience yverdonnoise: l'élève orienté dans un effectif réduit dans l'idée qu'il a besoin d'une relation forte au maître dans le cadre d'un petit groupe, se retrouve

ici avec quatre maîtres principaux par année, et intégré dans ce que l'on doit bien appeler une classe de 50 élèves, qui plus est multi-âges, puisque les élèves de 7 à 9e, et même de 10e année sont regroupés! Quatre maîtres sont donc responsables ensemble de cette nouvelle structure. Plus concrètement, le «système» fonctionne de la manière suivante:

- Les quatre maîtres proposent chacun des thèmes pour ce qu'ils nomment les *ateliers-expression*, dotés de quatre périodes hebdomadaires (à titre d'exemples ces dernières années: lecture suivie, création d'un roman photo, expositions, reportage, réalisation vidéo, jouer avec les mots, comédie musicale *Notre-Dame de Paris*, etc.). Ces ateliers durent

3 | APPRENDRE: DANS QUEL ENVIRONNEMENT?

UNE STRUCTURE « RÉVOLUTIONNAIRE » POUR UN APPRENTISSAGE NOUVEAU DE LA CITOYENNETÉ (ET DU RESTE!)

9 semaines (quatre ateliers par année), et les élèves choisissent donc un atelier qui va les regrouper pour la période de 9 semaines, choix effectué sans connaître le nom du maître responsable.

- Les élèves ainsi regroupés selon leur atelier d'expression suivent ensemble l'essentiel de l'enseignement hebdomadaire (mathématiques, français structuration, connaissance du monde actuel), avec le maître responsable de l'atelier d'expression.
- Pour quelques périodes, d'autres groupes sont constitués. C'est le cas notamment des *options-découverte*, dotées de 2 périodes hebdomadaires, qui regroupent autrement les élèves par période de 9 semaines également, et où sont abordés des thèmes aussi variés que l'Égypte ancienne, le dessin technique, la construction d'une montgolfière, ou encore une introduction à l'anglais, proposés en fonction des goûts particuliers des maîtres. Mais les élèves aussi peuvent proposer des thèmes, qui seront pris en compte en fonction des compétences des maîtres. Il n'est surprenant qu'en apparence que les élèves aient proposé parfois une option-découverte algèbre, une autre dessin technique: l'avenir professionnel se profile et les enseignants le prennent très au sérieux.

Un enseignant évoque la naissance du projet.

Tout a débuté dans un couloir de notre bon vieux collège, un peu fissuré, un peu comme nous à l'époque.

Quatre acteurs désabusés s'y rencontraient à chaque pause, souvent pour partager leurs soucis, mais surtout leurs interrogations sur leur pratique, l'attitude des élèves... Tous à la tête d'une classe à effectif réduit et à l'aube de la mise en place d'EVM. C'était en l'an de grâce 1996.

Il nous restait une dizaine d'années à tirer... ça paraissait bien long à ce moment-là. Comment retrouver le plaisir d'enseigner, comment le faire partager à des élèves déjà bien maltraités par le système scolaire et à la motivation plus que réduite!



EVM nous donnait l'occasion d'agir (eh oui, n'en déplaise aux nombreux râleurs de l'époque): les mots projets pédagogiques flottaient dans l'air. C'était peut-être le bon moment de commencer quelque chose... de se mettre à rêver, à délirer sur ce qui serait l'école du plaisir: les anciens soixante-huitards retrouvaient leurs instincts, leur envie de refaire le monde.

Deux d'entre nous avaient eu vent d'une expérience pédagogique en cours à Prévèrèges. Elle paraissait originale et attirante. Elle était basée sur trois concepts qui nous plaisaient:

- un travail d'équipe
- des classes hétérogènes
- une pédagogie active, diversifiée.

Tels les quatre mousquetaires nous décidâmes de croiser les fers de l'innovation... C'était parti pour l'aventure du projet R.

LES 5 PILIERS DE L'EDIFICE

(Extraits d'un texte d'Alexandre Grin sur les 5 piliers de l'expérience...)

Ce projet pédagogique, tel un édifice, repose sur des piliers. On ne peut les modifier, on ne peut que les consolider, voire en rajouter, mais avec modération, pas question d'alourdir son architecture! On peut changer les couleurs de la façade, la répartition des espaces intérieurs, apporter des ornements, pratiquer des ouvertures: c'est un projet qui vit, qui évolue... S'il existe encore, 8 ans plus tard, c'est, notamment, que ces piliers ont été bien placés, bien calculés, bien définis et surtout respectés². Que peut-on dire de ces 5 piliers après 8 ans de pratique?

Le travail d'équipe: aucun des 4 acteurs actuels ne pourrait revenir à un travail solitaire. C'est un enrichissement constant, un partage du bon et du mauvais. Le seul bémol c'est l'espace-temps: ça prend du temps, parfois beaucoup de temps et il faut le trouver. Un horaire adapté

nous est accordé, nous bénéficions de 4 périodes fixes³ par semaine pour nous rencontrer.

Le découpage en 4 trimestres: les 4 ateliers d'expression (français expression) rythment notre année scolaire et recomposent à chaque fois nos groupes d'une douzaine d'élèves. Nous avons besoin de ces changements, ils évitent la monotonie, l'émergence de leaders trop présents, l'influence négative de quelques perturbateurs, et favorisent l'épanouissement de certains élèves. Ils nous permettent de tous nous connaître, donc de former cette grande classe de 48 élèves!

Les groupes hétérogènes: un plus pour tous les acteurs. Les grands parrainent les plus jeunes (souvent les nouveaux arrivés représentent presque la moitié des élèves à chaque nouvelle année scolaire), ils doivent se responsabiliser, on veut montrer qu'on est plus grand, plus mûr... Les plus jeunes, petit à petit, ont envie de leur ressembler. L'enseignant peut s'appuyer sur l'expérience, l'aide, l'attitude des aînés. Ils deviennent nos « bras droits »².

Au niveau des acquisitions, l'hétérogénéité permet une pédagogie adaptée au niveau de chacun: en math, un élève de 7e peut suivre le programme de 9e s'il est compétent et être à un niveau 7e en français. Un autre peut acquérir des connaissances de base en répétant une deuxième fois le programme mal digéré.

La simultanéité de l'enseignement dans les 4 groupes pour les branches français-structure, mathématiques et connaissances du monde actuel (géographie, histoire): c'est surtout au niveau du matériel pédagogique utilisé qu'elle est un atout prépondérant. Le travail d'équipe concerne aussi bien la réflexion pédagogique que le matériel créé. L'échange est constant, l'évaluation plus pertinente. Cette simultanéité permet un contrôle précis des acquisitions, c'est



un lien profond entre les quatre enseignants et tous les élèves.

L'éducation à la citoyenneté, devenue pilier central, mérite, quant à elle, un développement particulier. Une remarque, souvent entendue, formulée par des personnes extérieures confirme son importance; elle concerne le bien-être apparent de nos élèves. Voyez leur visage souriant, la franchise de leur regard, leur fierté d'appartenir à une grande famille... Quant à la confiance qu'ils nous accordent, elle est pour nous la preuve indiscutable, jour après jour, que nous sommes complètement intégrés dans cette grande famille. Et dans la confiance, rappelons-nous que l'on peut tout construire...

Une expérience collective et communautaire.

Ce qu'il faut bien appeler *l'esprit communautaire* de tout le groupe d'une cinquantaine d'élèves se forme de différentes manières. Par le fait que les groupes se reconstruisent toutes les 9 semaines (cf. plus haut), chaque élève est amené à rencontrer presque tous ses camarades dans le courant d'une ou de deux années. En outre, c'est l'idée même du projet, les quatre maîtres principaux travaillent ensemble, non seulement pour l'enseignement proprement dit, mais également pour la mise en place des règles de la vie scolaire (absences, problèmes de discipline...), plus généralement pour les règles de la vie tout court. Puisqu'il est de mode aujourd'hui de parler de charte, on peut évoquer ici la longue démarche qui a conduit à en établir une dans l'expérience yverdonnoise. Après avoir travaillé le thème de l'ONU en *Connaissance du monde actuel*, les maîtres ont eu l'idée de mettre sur pied une *Assemblée générale*, qui se réunit toutes les trois ou quatre semaines, préparée par un Conseil de sécurité de huit membres, les quatre maîtres et quatre

élèves élus. On notera que très vite les élèves élisent les plus compétents, et non les plus turbulents! C'est dans cette structure, après de longues discussions, que les élèves ont pu voter une charte, qu'ils signent individuellement, sans obligation d'ailleurs⁵. Une vidéo réalisée durant une Assemblée générale et présentée lors d'un après-midi portes-ouvertes suffit à montrer le sérieux et la qualité impressionnants des débats. Mais cette structure est aussi amenée à prendre des décisions précises sur des projets qui peuvent intéresser tout le groupe, et qui sont ensuite effectivement réalisés (joutes sportives par exemple). Une remarque encore: dans l'après-midi portes-ouvertes, on a pu voir aussi un montage dia évoquant les histoires de vie de plusieurs élèves; pas de sentimentalisme, mais une émotion intense que les adultes présents ne pouvaient guère cacher. C'est le monde entier qui se trouve réuni dans cette rue d'Yverdon, et l'on comprend dès lors que l'idée d'une *Assemblée* sur le mode de l'ONU ne soit pas artificielle! Il faut dire encore que l'esprit communautaire n'est pas un but en soi (quoique...), mais bien une des conditions essentielles d'un climat propice aux apprentissages.

Éducation à la citoyenneté: un processus (notes d'un enseignant)

Si, au départ, l'éducation à la citoyenneté est un peu fruit du hasard (votation pour l'entrée de la Suisse à l'ONU en 2002), elle s'est rapidement imposée comme étant un pilier indispensable de notre projet pédagogique: des convictions et des valeurs partagées par les 4 enseignants de l'équipe et une nécessité liée à l'hétérogénéité de notre grande classe (plus de 40 élèves) composée d'enfants de 12 à parfois 17 ans et représentant plus de 14 nationalités!

Quelques remarques sur les Assemblées générales

Ce qui frappe tout de suite dans le projet d'Yverdon, c'est la constance, la régularité: on est loin des expériences sans lendemain, sans suivi. Par exemple, les Assemblées générales qui regroupent tous les élèves et les maîtres, sont régulières (toutes les trois à quatre semaines), préparées par un conseil des classes (quatre maîtres et quatre élèves), présidées chaque fois uniquement par les élèves.

Cette régularité, comme un vrai fonctionnement d'une structure, donne aux élèves une confiance, voire une fierté légitime, ce qui n'est pas rien pour des élèves parfois cabossés et dont l'estime de soi n'est pas le point fort. Trois exemples le démontrent:

- les séances sont souvent ouvertes à des invités (anciens élèves, psychologues, patrons d'entreprises de la région), sur la suggestion du Conseil. C'est dire le sérieux des sujets abordés, et aussi l'implantation dans la réalité de cette structure: on ne joue pas à l'autogestion!
- ces assemblées prennent des initiatives qui débouchent sur des interventions extérieures: une lettre au syndic pour un terrain de basket, à des élèves d'autres classes pour des problèmes relationnels, etc.
- signe d'une confiance solide: la dernière Assemblée de l'année se déroule dans la salle du Conseil communal, et elle est publique! Redonnons la parole à l'un des maîtres, qui évoque la portée de la démarche:

En automne 03, nous avons eu la chance et l'honneur, sur invitation de l'Office fédéral de l'éducation et des sciences, de nous rendre à Lucerne. Plus de cent parlementaires européens étaient réunis pour discuter sur le thème de l'éducation à la citoyenneté.

Nous étions accompagnés de 3 élèves (seuls adolescents présents à ce colloque) qui ont brillamment animé pendant deux jours un stand sur notre manière de traiter l'éducation à la citoyenneté (démarche de la charte, assemblée sur le modèle de l'ONU...). Parallèlement ils ont présenté un montage audio-visuel réalisé par

3 | APPRENDRE : DANS QUEL ENVIRONNEMENT ?

UNE STRUCTURE « RÉVOLUTIONNAIRE » POUR UN APPRENTISSAGE NOUVEAU DE LA CITOYENNETÉ (ET DU RESTE !)



« Si unique, si différent et pourtant... si proche »

un groupe d'élèves intitulé « Moi, l'émigré ». Un moment fort pour notre petite communauté R⁶.

La charte... ou les chartes

L'idée d'une charte est venue non d'un effet de mode, mais tout simplement de la pratique des Assemblées générales inspirées par l'ONU. De nombreux articles et débats ont montré l'effet limité de ces chartes, souvent imposées de l'extérieur, qui font double emploi avec les règlements d'établissements, et qui tombent, à peine écrites, dans les oubliettes. Nos collègues d'Yverdon le savent mieux que personne. Comme le dit un des maîtres :

Chaque année, la charte est reconstruite par les nouveaux et les anciens élèves ainsi que par les maîtres. Chacun se l'approprie en fonction de ses valeurs, de sa maturité, de son sens des responsabilités, de son engagement... Elle n'est pas imposée, tombée du ciel. Chacun est libre de la signer ou pas. En aucun cas, elle ne doit être ressentie comme un règlement. L'enseignant n'en fera pas un instrument de contrainte, mais de réflexion.

Tout est presque dit dans ces quelques mots. Ce qu'il faut peut-être ajouter encore, c'est que cet effort de reconstruction permanente dans la liberté est un élément essentiel pour la réflexion des élèves sur leur place dans l'école et dans le monde, et aussi un outil pour créer une forme de partenariat entre des élèves si divers (âge, origine, compétences scolaires).

L'implication des élèves dans la rédaction de la charte, la liberté de la signature, le caractère résolument non réglementaire du document, tout cela explique ces réactions d'élèves à qui nous donnons la parole maintenant.

Ça nous permet de plus communiquer et de régler les comptes pour que tout aille mieux. (Vanessa 14 ans)

J'aime la charte parce qu'on la fait ensemble élèves et maîtres. (Raphaël 16 ans)

Ce n'est pas dans toutes les classes qu'il y a une charte, ailleurs c'est plus souvent des règles. (Aurélié 13 ans)

S'il n'y avait pas la charte, il y aurait beaucoup de problèmes dans nos classes. (Dragana S. 13 ans).

Ce que je déteste, c'est ceux qui signent la charte et ne la respectent pas. Je trouve ça irresponsable. (Jandira 13 ans)

La charte nous permet d'avoir du respect envers les autres, de vivre dans le calme et sans histoire. (Tijana 14 ans)

Avant, dans une autre classe, il n'y avait pas de charte et c'était horrible parce que je n'arrivais pas à travailler dans de bonnes conditions. Je trouve ça super et on voit qu'on grandit dans nos têtes. (Coralie 15 ans)

La charte, on doit la respecter et y réfléchir. (Sasa 13 ans)

La charte, c'est bien car c'est un engagement. (Stéphanie 13 ans)

La charte nous donne des limites pour aujourd'hui et pour plus tard. C'est basé sur la confiance et le respect. (Dragana D. 14 ans)

La charte, ce n'est pas comme un règlement, ce n'est pas aussi strict et on a le choix de la signer ou pas. (Maïk 16 ans)

La charte, comme on ne fait pas que de la regarder mais qu'on la signe, c'est plus facile à respecter. (Gaëlle 14 ans)

J'ai expliqué à mes parents ce qu'est une charte. (Sadek 15 ans)

J'y ai beaucoup réfléchi à la maison car les années précédentes j'avais des problèmes avec mes parents, à l'école... Je crois que c'est grâce à cette charte et à l'aide d'autres personnes que je suis arrivée à m'adapter à un bon comportement. (Rebeka 14 ans)

J'ai pensé à la charte lors du tournoi de volley quand je me suis énervée à cause d'une fille de VSB... si je n'y avais pas pensé, je l'aurais tapée. (Aurélié 13 ans)

En dehors de l'école, il n'y a pas de charte... les gens ne savent pas ce que c'est, c'est dommage. (Dragana D.)

Dans la suite du numéro précédent de Prismes sur l'éthique, ces quelques paroles sont fortes. La dernière est adressée à nous, adultes, et cette critique sur le monde que nous construisons pour eux, sans charte, est un appel à notre propre responsabilité.

Quelques mots pour conclure

Les maîtres responsables insistent pour dire tout l'engagement qu'implique une telle structure, mais sur le bénéfice à la fois personnel et pédagogique qu'ils en retirent. Ils rappellent que leur tentative n'est pas une utopie: elle est réalisable, d'une part, et ne représente pas le paradis scolaire. Tous les jours, des problèmes surgissent, exigent des concertations et des décisions. Il n'en reste pas moins que la très grande majorité de ces élèves trouvent dans ces années passées en effectif réduit à 50 une solidité est une colonne vertébrale que les circonstances de la vie ne leur avaient pas toujours conférées. Leurs insuffisances dans certains savoirs existent et perdurent, les miracles ne sont pas de ce monde, mais les quatre maîtres disposent de suffisamment de recul maintenant pour savoir ce que leurs anciens élèves sont devenus, les places de travail qu'ils ont trouvées, leur rôle positif dans les entreprises où ils mènent aujourd'hui leur vie d'adulte. Nous reviendrons dans le prochain numéro ou sur le site de *Prismes* sur ce suivi qui démontre une fois de plus qu'on ne peut séparer le savoir-être et le savoir-faire.

Régine Clottu et Denis Girardet,
sur la base d'entretiens avec:
Anne-Marie Guidoux, Claude Gaillard,
Alexandre Grin, Alain Siegrist.

Pour des renseignements complémentaires, on peut s'adresser à alainsiegrist@bluewin.ch

Quelques textes complémentaires se trouvent sur le site de *Prismes*.

Les responsables de l'expérience donneront durant l'année scolaire 2006-2007 un cours de formation continue à la HEP VAUD intitulé: *L'éducation à la citoyenneté avec une classe de 48 élèves*.

¹ Après 8 ans de pratique, ces collègues ont ressenti le besoin de regarder dans le rétroviseur, de relire la naissance et l'évolution de leur projet en classe R, autrement dit de faire le point sur leur projet. Ceci impliquait pour eux de garder une trace de leur cheminement professionnel, de capitaliser les expériences acquises, de se questionner via des mises en mots sur leurs réalisations. Mais une autre dimension de leurs objectifs concernait leur souci de partage de leur pratique, de diffusion de leur fonctionnement, voire de reconnaissance par leurs pairs en particulier... Cette publication rejoint donc cette volonté et c'est dans ce cadre qu'elle a été réalisée.

Plusieurs parties de cet article ont été rédigées en reprenant une série de productions écrites de ces quatre enseignants (une petite trentaine en tout) dans le cadre d'une formation « Écriture – Etat des lieux d'un projet » en cours depuis août 2005 avec l'accompagnement de Geneviève Tschopp Rywalski, formatrice HEP VAUD. La *trame* de cet article a été discutée à l'occasion de rencontres très animées entre ces acteurs, la formatrice et deux représentants de *Prismes*. Expérience également très formatrice pour ces enseignants, occasion de partage, de poursuite de témoignages, de nouveaux questionnements et de prises de position.

² Note de la rédaction: imagine-t-on le travail énorme de quatre pionniers pour mettre en place, seuls, une structure aussi originale? Ils nous rappelaient alors que ce travail considérable était une question de survie professionnelle: il fallait trouver *autre chose* pour dépasser les insatisfactions récurrentes des classes R...

³ Anne-Marie Guidoux, qui a rejoint l'expérience en cours de route, parle à cet égard de supervision permanente: cette classe ER de 50 élèves d'horizons très divers et qui ont parfois des passés lourds n'est pas un long fleuve tranquille. Elle le dit avec force: notre système n'est pas une panacée, mais le soutien constant de l'équipe permet de briser ce qu'elle avait ressenti dans son expérience précédente en classe D comme un fardeau: la solitude face à des situations inextricables... qui se dénouent grâce au regard de l'équipe.

⁴ Un des textes d'Alexandre Grin relève pourtant les problèmes: certains élèves trouvent ainsi qu'on ne va pas assez vite. Une fois de plus, les quatre enseignants ne veulent pas donner une image idyllique de leur pratique. Il n'en reste pas moins que leur méthode permet une différenciation efficace, et conduit les élèves à l'acquisition des savoirs de base qui leur seront nécessaires.

⁵ En 2004 par exemple, huit élèves refusent de signer la charte. Ils deviennent alors observateurs dans les assemblées générales.

⁶ Dans les discussions avec *Prismes*, les maîtres ont été plus expansifs, et nous ont fait part de la surprise de ces VIP devant la solidité et la confiance en eux des adolescents présents... On notera aussi l'invitation au congrès du SER à Neuchâtel, en 2003.

se respecter et grandir



3 | APPRENDRE: DANS QUEL ENVIRONNEMENT?

(RE)PENSER L'ORGANISATION ET LA PLANIFICATION DU TRAVAIL SCOLAIRE POUR MIEUX FAIRE APPRENDRE.

TRAVAILLER SUR LA GESTION DE CLASSE ET L'ORGANISATION DU TRAVAIL SCOLAIRE NE SONT PAS DES ENJEUX PÉDAGOGIQUES NOUVEAUX. CE QUI EST NOUVEAU, C'EST QUE L'ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ EN CYCLES PROPOSE AUX ENSEIGNANTS UN NOUVEL HORIZON DE TRAVAIL ET PARFOIS MÊME UNE RÉORGANISATION DE L'AGENCEMENT DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE. ET DERRIÈRE CE NOUVEAU DISPOSITIF ET LA PROPOSITION D'UNE AUTRE GESTION DU TEMPS SCOLAIRE SE CACHE LA VOLONTÉ DE FAIRE MIEUX APPRENDRE LES ÉLÈVES. APPARAÎT ALORS LA NÉCESSITÉ DE REPENSER L'ORGANISATION DU TRAVAIL POUR RELEVER LES ENJEUX AMBITIEUX D'UNE ORGANISATION AU SERVICE DES ÉLÈVES.

(RE)PENSER L'ORGANISATION ET LA PLANIFICATION DU TRAVAIL SCOLAIRE POUR MIEUX FAIRE APPRENDRE.

Remettre l'organisation du travail sur le métier

Aujourd'hui, l'école se réorganise dans un espace entre tradition et innovation. Les enseignants doivent apprendre à gérer ce nouvel espace qui touche directement à leur identité professionnelle et à l'histoire de l'institution qui les a eux-mêmes formés. Toujours est-il que l'école, en se réorganisant en cycles, demande de plus en plus de transformations dans le champ de l'organisation du travail scolaire. On admet volontiers que les finalités de l'école actuelle sont très ambitieuses et qu'elles ne se réalisent que pour une partie des élèves, voire une petite fraction seulement. Cette distance entre ambition et apprentissages réels renvoie aux inégalités (sociales, culturelles, familiales...) qui expliquent une part de la réussite scolaire. Mais on cache aussi souvent que les formes d'organisation scolaire et de pratiques pédagogiques favorisent plus ou moins les apprentissages et participent alors aux réussites ou aux échecs scolaires. De fait, toutes les pédagogies des plus naïves aux plus savantes ont un dénominateur commun : « *la conscience de ne pouvoir éduquer*

ou instruire qu'en structurant l'expérience formatrice des apprenants » (P. Perrenoud, 1993). L'efficacité d'une pédagogie se mesure alors à la pertinence et aux résultats variables des expériences formatrices proposées par un enseignant. En ce sens, toutes les pédagogies et plus encore toutes les organisations du travail scolaire ne se valent pas. Les fluctuations des organisations scolaires et des contenus réels de l'enseignement sont liées à la fois à la diversité des conditions de travail et à la fois à la part d'autonomie et de subjectivité des acteurs. Les choix que les enseignants opèrent dans ces agencements et l'organisation des temps scolaires sont donc tributaires de contraintes institutionnelles, mais aussi et surtout d'une conception personnelle – ou collective dans le cas d'un travail en équipe – de l'apprentissage, de son rapport au savoir, de la transposition didactique et de sa relation avec les prescriptions. A cet égard, la préoccupation de l'organisation du travail invite à sortir du schéma *applicatinniste* qui prévaut trop souvent en matière de formation. Il s'agit aujourd'hui de travailler en se libérant du

formatage inculqué autrefois en formation initiale et de travailler *sans* une organisation du travail livrée *clé en main* par une instance supérieure. On ne peut plus se contenter d'appliquer des recettes ou de mettre en place des dispositifs déjà existants. Il faut se mettre au travail pour imaginer des méthodes pédagogiques nouvelles, devenir en quelque sorte des enseignants-créateurs. L'optimisation des situations d'enseignement-apprentissage passe en effet par une expertise mais aussi par une dose d'ingénierie didactique et pédagogique.

C'est là que l'organisation du travail prend toute son importance avec une double dimension. Il s'agit donc d'offrir une organisation du travail avec des espaces de formation à la fois assez souples pour répondre aux *errances* des apprentissages et à leurs développements non linéaires et à la fois assez concentrés et tendus vers des objectifs pour que quelque chose s'y passe effectivement.

Les cycles: un nouvel espace de liberté à apprivoiser

Le projet EVM (1996) avait ouvert le chantier de cette réorganisation du travail en proposant notamment une organisation de la scolarité en cycle de deux ans. J'ai défendu ailleurs (O. Perrenoud, 2005) que l'école vaudoise avait probablement été un peu timide sur cet aspect en se limitant à des cycles de deux ans qui ne bousculent pas assez les habitudes et les routines scolaires. Reste un espoir: que ces deux années soient perçues comme un premier pas vers des cycles pluriannuels plus longs et qu'ils suscitent, parmi les acteurs du système scolaire, l'envie de transformer les pratiques de manière durable et profonde, comme le suppose le terme de *mutation* emprunté par la réforme scolaire vaudoise. Et il y a là un défi de taille, puisque, comme le souligne Vellas (2005), l'enjeu des changements à opérer se situe non seulement dans les structures objectives de l'institution, mais aussi et peut-être avant tout, dans les structures subjectives de notre *habitus*, construit sur des coutumes qui n'ont plus de raison d'être dans l'école actuelle.

Enseigner est devenu bien plus complexe, puisqu'il s'agit de créer des conditions favorables aux apprentissages qui ne se réduisent pas à des outils fabriqués par d'autres. Les professionnels soucieux de ces enjeux majeurs dans la construction des apprentissages des élèves – et dont l'institution leur délègue habilement la responsabilité – ont saisi leur importance et tentent d'y répondre en faisant une place à une ingénierie du travail scolaire dont ils deviennent les maîtres d'œuvre. Une des propositions pour relever le défi semble être une organisation modulaire des parcours dans un cycle.

Organiser le travail scolaire en modules

La notion de module a d'abord été développée dans les formations d'adultes, les formations professionnelles et certaines formations universitaires structurées par unités capitalisables. J'ai décrit ailleurs la complexité de la gestion du temps scolaire et le fait que le cloisonnement des disciplines engendre des tâches non achevées avec pour conséquences, une suppression des repères, une diminution de l'attention et une réduction de la motivation (O. Perrenoud, 1996). Face à cette complexité, une organisation du travail scolaire en modules offre une réponse au morcellement du travail contraint par la grille horaire et par le découpage du programme qui entraîne trop souvent la juxtaposition de moments d'apprentissage correspondant à des objectifs fort différents et décousus. Avec une grille horaire qui découpe la semaine en une juxtaposition de plages de 45 ou 90 minutes, enseignants et apprenants doivent encore trop souvent réinvestir régulièrement leur attention dans de nouvelles tâches, sans avoir vraiment le temps d'affronter et de dépasser les difficultés et les obstacles qui se présentent. L'idée de module autorise justement la création d'espaces-temps de formation plus longs, compacts et suffisamment centrés sur des apprentissages identifiés pour que chaque élève progresse dans le développement de ses compétences. Tel que proposé, un module est donc une organisation du temps, de l'espace et des ressources qui permet de densifier l'ensei-

gnement et le temps d'apprentissage des élèves et n'offre pas d'échappatoire aux élèves qui attendent le passage à une autre activité. L'idée est également qu'une architecture modulaire organise tout le parcours des apprenants dans un cycle. Crahay (2001) va jusqu'à dire qu'une structuration modulaire du curriculum ouvre la porte à une gestion individualisée des parcours d'apprentissage. La priorité est ensuite de mettre en place des principes organisateurs de l'action pédagogique, de ne pas fixer tout jusque dans les détails et de jouer avec le système pour accroître l'efficacité de l'enseignement et par là même les apprentissages des élèves.

A ce stade, il se s'agit pas de conclure ou de proposer des modèles définitifs, mais de partager des réflexions. J'emprunte ici à l'équipe du deuxième cycle primaire (CYP2) de Corsy (Lutry) un dispositif expérimenté pour éclairer mon propos.

Un dispositif expérimenté

Dans notre organisation modulaire à Corsy, nous concevons un module comme une activité complexe, centrée autour de compétences transversales et disciplinaires définies indépendamment du thème qui fonde le travail des élèves. C'est en quelque sorte un projet construit autour d'objectifs scolaires qui sont prioritaires sur la thématique. Un module se déroule sur un laps de temps de deux à cinq semaines. Les élèves qui y sont inscrits sont engagés à plein temps sur les objectifs scolaires visés. En trois, quatre ou cinq semaines, on peut monter un spectacle, écrire un roman, tourner un film ou préparer une exposition selon une dynamique bien différente de celle qui s'instaure si l'on *réchauffe* chaque semaine le projet pour une ou deux périodes. Selon cette logique, nous avons défini des modules pour l'ensemble de l'année scolaire et du cycle à travers lesquels les objectifs de tous les domaines scolaires sont travaillés. De plus, les modules sont souvent construits au carrefour de domaines d'enseignement et portent toujours sur des compétences larges. Seules les mathématiques sont traitées sans liens avec d'autres disciplines. L'aménagement de notre

3 | APPRENDRE: DANS QUEL ENVIRONNEMENT?

(RE)PENSER L'ORGANISATION ET LA PLANIFICATION DU TRAVAIL SCOLAIRE POUR MIEUX FAIRE APPRENDRE.



grille horaire nous permet de nous consacrer à un travail en modules, trois matinées complètes et successives par semaine. Au fil de l'année et du cycle, les modules s'enchaînent les uns aux autres à un rythme compris entre deux et six semaines.

Nous travaillons ainsi à trois classes, avec près de soixante-cinq élèves en repensant régulièrement les regroupements et la planification pour favoriser les apprentissages. Travailler en équipe de cette façon permet de mettre nos forces et nos compétences en synergie, sans demander à un seul enseignant des prodiges pour différencier. L'encadrement des élèves peut ainsi être envisagé sous un autre angle, dans une organisation plus souple où il devient possible de proposer des situations d'apprentissage optimales pour chacun. Le suivi et l'évaluation des élèves sont ensuite gérés en équipe. Repenser l'organisation du travail scolaire autorise ainsi notre équipe pédagogique à traiter collectivement des défis de l'enseignement.

Un module *Sciences & vie*

Nous avons dernièrement conduit un module *Sciences & vie* pendant près de cinq semaines. Durant cette période, les élèves ont été engagés dans des activités autour de l'écriture de textes informatifs. Nous avons ainsi construit des compétences en français expression, français structuration et en approche du monde centrées autour de quatre thèmes à choix: les sciences de la terre, les métiers, les pays et les animaux. Chaque élève s'est inscrit à une thématique qui le motivait particulièrement, tout en sachant que les mêmes objectifs scolaires seraient travaillés dans chacun des thèmes. Un adulte de référence a ensuite pris en charge un groupe pour les activités durant toute la durée du module. Trois matinées par semaines, les élèves se voyaient ainsi regroupés selon une autre logique et travaillaient souvent avec un autre adulte de référence que le maître de classe. A la fin du module, des exposés et une foire aux renseignements ont été mis sur pied pour permettre à tous de découvrir le travail des autres, de s'enrichir et de recréer la dynamique collective avant d'entamer un nouveau module,

cette fois en mathématiques.

Mon propos n'est pas ici d'entrer dans le détail d'une architecture modulaire du curriculum, ni de décrire précisément l'organisation et la planification d'un module. J'ai choisi un exemple qui explicite un type de regroupement pour la durée d'un projet. D'autres modules sont plus courts ou plus longs, avec des regroupements par besoins, par niveaux, par intérêts, par classes ou par ateliers sur des temps plus courts. Chaque module a ainsi sa logique propre avec des regroupements et des organisations qui sont pertinents parce qu'ils permettent de travailler tel ou tel objectif du plan d'études. Une expérience ne peut donc faire le tour de la question. Qu'il suffise d'en imaginer les incidences sur l'organisation du travail, les bénéfiques pour les apprentissages des élèves et de reconnaître qu'il est possible de structurer autrement les espaces-temps du travail scolaire.

Ouvrir le débat et reconnaître les initiatives du terrain

Proposer une nouvelle organisation du travail qui réponde aux postulats fondamentaux des cycles d'apprentissage, c'est déclarer obsolète la répartition des élèves par classes mono-âges et plaider en faveur de regroupements plus souples et diversifiés des élèves en développant des dispositifs pédagogiques plus adaptés à la diversification des parcours de formation. C'est aussi et surtout mieux maîtriser la création de situations d'apprentissage, mieux prendre en compte les besoins différents des élèves et mieux mettre en synergie l'ensemble des ressources humaines et matérielles disponibles dans un même lieu. Pour aller dans ce sens, il est donc nécessaire de faire le deuil d'une responsabilité exclusive des élèves de sa classe. Ce passage de l'individualisme – qui caractérise si fortement le métier d'enseignant – à une culture du travail en équipe est un enjeu majeur dans la *mutation* des pratiques enseignantes.

Que ce soit dans les écoles québécoises, belges, luxembourgeoises ou romandes, les questions de découpages et d'aménagements des espaces temporels, la structuration de temps

d'enseignement et d'apprentissage, l'alternance ou la succession des disciplines, ainsi que la planification des séquences d'apprentissage sont au cœur des préoccupations des enseignants. Des premières tentatives ont déjà été décrites (Perrenoud, O. & Pilloud, M., 2000a, 2000b; Perrenoud, P. & Wandfluh, F, 1999). Actuellement, certaines équipes comme à Corsy, ailleurs dans le canton de Vaud¹ ou dans la Romandie, assument cette nouvelle responsabilité professionnelle et mettent en place des pratiques au service des élèves. Peut-être faudrait-il oser soutenir ces enseignants pour que leurs expériences éclairent l'horizon des réflexions pédagogiques de demain. Car on sait aussi qu'on ne construit pas le sens de l'organisation du travail par de seules injonctions et des prescriptions. En reconnaissant le travail réel des enseignants et en tendant à une élévation du niveau de professionnalisation, les réformes ne seront peut-être plus nécessaires et il suffira d'accompagner les foyers d'innovation pour offrir des meilleures conditions d'apprentissage aux élèves. Mais si l'on veut que les enseignants s'organisent plutôt qu'ils subissent une organisation prescrite plus haut, il faudra bien élargir leur autonomie et accepter le transfert formel du pouvoir d'organisation du travail aux équipes pédagogiques. Dès lors, est-on prêt à reconnaître aux enseignants cette part du travail dans l'organisation et la construction des apprentissages et ainsi à autoriser des foyers de contre-pouvoir pédagogique dans une institution encore très centralisée et bureaucratique?

Ouvrir le débat, s'accrocher aux vrais problèmes, ne pas cloisonner les territoires et mettre l'organisation au centre des préoccupations dans l'apprentissage, voilà peut-être l'espoir de reconsidérer l'organisation du travail en même temps que la professionnalisation du métier d'enseignant.

Olivier Perrenoud

enseignant au CYP2 et praticien formateur à la HEP VAUD. Il a dernièrement publié un livre sur les cycles d'apprentissage présenté dans ce numéro.

Bibliographie

- Crahay, M. (2001). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck.
- Département de l'Instruction Publique et des Cultes du canton de Vaud (1996). *Exposé des motifs et projets de lois*. Lausanne: DIPC Vaud.
- Maulini, O. & Vellas, E. (2001). *La planification du travail: nouveaux enjeux (Organisation du travail scolaire et formation des enseignants - I)*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, O. (2005). *Les cycles d'apprentissage. Vers une nouvelle organisation au service des élèves* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation N°105). Genève: Université de Genève.
- Perrenoud, O. (1996). *Y a-t-il un horaire scolaire idéal?* Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, O. & Pilloud, M. (2000a). «Décloisonner en coresponsabilité pédagogique autour d'un travail en modules». *Educateur magazine*, 8/2000. pp. 36-39.
- Perrenoud, O. & Pilloud, M. (2000b). «Organiser l'école primaire en modules». *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, N°10. pp. 43-44.
- Perrenoud, P. & Wandfluh, F. (1999). «Travailler en modules à l'école primaires: essais et premier bilan». *Educateur magazine*, 6. pp. 28-35.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1993). «Curriculum: le formel, le réel, le caché». In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF, pp. 61-76.
- Vellas, E. (2005). «Adieu Leuk-le-lièvre». *Educateur magazine*, 10. pp. 26-29.

¹ Lire à ce propos l'article précédent sur le travail en décloisonnement en 7ème à 9ème année.

A L'HEURE OÙ LES REMISES EN QUESTION DES RÉFORMES SCOLAIRES SE MULTIPLIENT, ALORS MÊME QUE CES RÉFORMES DEVAIENT APPORTER DES SOLUTIONS AUX DIFFICULTÉS DE L'INSTITUTION, CHACUN Y VA DE SA RECETTE POUR AMÉLIORER LES PRESTATIONS DE NOTRE ÉCOLE. LE RYTHME DES PROPOSITIONS ET CONTRE-PROPOSITIONS S'INTENSIFIE ET LES ACTEURS PRINCIPAUX, LES ENSEIGNANTS, CONSACRENT UNE IMMENSE ÉNERGIE À UNE MISE EN ŒUVRE DE RÉFORMES QUI LEUR APPARAISSENT PARFOIS VIDES DE SENS.

LES RÉFORMES SCOLAIRES, UNE MISSION IMPOSSIBLE POUR L'ENSEIGNANT?

RENCONTRE AVEC GUY BOURGEAULT

Un jeu d'équilibrisme subtil s'installe au cœur des pratiques des enseignants: comment évaluer selon le nouveau cadre prescrit tout en motivant tous les élèves et tout en sélectionnant une élite scolaire? Faut-il suivre à la lettre les moyens d'enseignement, alors qu'ils ne reflètent qu'imparfaitement ce qui est demandé par les nouveaux plans d'études? La priorité est-elle d'offrir un cadre de travail sécurisant pour les élèves ou de différencier l'enseignement en sollicitant davantage l'autonomie? Autant de dilemmes vécus au jour le jour par les enseignants. La posture à adopter pour les affronter et privilégier une éthique professionnelle responsable s'avère complexe...

Le recours au code de déontologie des enseignants romands offre quelques repères: *l'enseignant garantit les droits fondamentaux de l'enfant, il défend l'école publique en tant qu'institution démocratique*. Pourtant, ce code demeure muet au sujet des valeurs d'une école démocratique tout en précisant néanmoins que l'enseignant s'efforce de corriger les inégalités

des chances de réussite scolaire des élèves. La *Déclaration du 18 novembre 1999* de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) affirme, pour sa part, les valeurs éducatives essentielles que l'école publique a charge de promouvoir. A nouveau, le respect des droits de l'enfant est mis en exergue ainsi que la correction des inégalités des chances de réussite scolaire. D'autre part, il s'agit de «*développer dans les établissements de formation un climat éducatif assurant la cohérence de l'action des divers intervenants et favorisant la transmission des valeurs et de veiller, en y associant tous les acteurs de l'institution scolaire, à l'équilibre entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles tout autant que d'édifier son répertoire de connaissances et de développer ses compétences*». La *transmission des valeurs* est soulignée, mais sans qu'elles soient pourtant explicitées. Derrière les bannières de *démocratie* et *justice* peuvent se cacher des compréhensions très diverses et

même des visées contradictoires. Dès lors, chaque enseignant se référera à son répertoire individuel de valeurs, à son éthique propre.

Guy Bourgeault, professeur d'éthique au département des fondements de l'éducation de l'Université de Montréal¹ pose un regard critique et ouvert sur le contexte de réformes dans lequel nous tentons de trouver des balises. Sa réflexion m'est apparue éclairante afin de prendre du recul face aux débats idéologiques qui marquent la vie des réformes scolaires.

Selon Guy Bourgeault, les certitudes pédagogiques qui, trop souvent, orientent les projets de réformes sont incapables de prendre en compte le flux de la vie et sa complexité. Dès lors, toute imposition de moyens pré-pensés par des experts empêche justement de prendre en compte la complexité. Les certitudes n'éloignent-elles pas de la vérité?

Il plaide donc pour une réelle prise en compte de l'incertitude dans toutes les facettes de notre existence. Il s'agit là d'une exigence éthique tant à l'égard des autres qu'à notre propre égard: «*L'incertitude nous habite, présente au cœur même et au-delà des certitudes qui font l'assise de nos vies. Il nous faut apprendre à l'habiter en retour si nous ne voulons pas demeurer étrangers à nous-mêmes. Puisque l'incertitude est notre condition.*»²

Mais si l'on retire à l'Homme l'appui de ses certitudes, voit-il s'effondrer pour autant toutes ses valeurs? Guy Bourgeault propose plutôt les saveurs et les bonheurs d'une quête incessante donnant à une intelligence critique et créative une place fondamentale. Aux visions manichéennes opposant sans cesse des termes aussi nécessaires les uns que les autres (savoirs et compétences pour reprendre les débats sur l'évaluation, ou encore enseigner ou éduquer), Guy Bourgeault défend la nécessité de prendre en compte les termes antagonistes pour créer dans cette tension une solution originale, certes toujours partielle, mais d'autant plus réaliste qu'elle a accepté l'incertitude liée à toute prise de décision.

La question éthique de la *vie bonne* se pose pour l'école en tant qu'institution démocrati-

que dans les termes suivants: quelle humanité serons-nous demain? Cette question essentielle pour le fonctionnement de notre démocratie, tout comme pour la mise en place de réformes scolaires, nécessite des débats nourris et pluriels entre tous les partenaires. Mais entrons plus avant dans le débat avec Guy Bourgeault...

Quel regard portez-vous aujourd'hui sur les réformes scolaires qui se succèdent?

Les réformes se succèdent au Canada et ailleurs, et elles conduisent à peu près toujours – quasi fatalement – à un constat, sinon d'échec, du moins de semi-réussite, entraînant ainsi des démarches en vue d'une nouvelle réforme. D'où cela vient-il? Je formulerai à ce sujet deux hypothèses. Première hypothèse: en éducation, nous serons toujours en deçà de ce que nous désirons faire et de ce qu'il faudrait faire. Préparer des jeunes pour faire face à la vie, mais aussi et surtout pour vivre leur vie dans une société qu'on dit en outre de plus en plus complexe, c'est une tâche sans fin. Le constat d'échec ou de semi-réussite est donc décidé d'avance, si l'on peut ainsi dire, parce que la visée de l'éducation est proprement utopique, comme l'horizon toujours distant malgré la marche en avant.

Former, enseigner, autant de missions impossibles, mais alors comment agir, lorsqu'on est un enseignant, sur le terrain de cette complexité?

Il nous faudrait accepter et apprendre à vivre de façon non défaitiste, non culpabilisante non plus, ce que j'appelle *l'en deçà*, c'est-à-dire le fait qu'on restera en deçà de ses aspirations personnelles et des aspirations collectives.

Vous évoquiez une deuxième hypothèse explicative aux échecs ou semi-réussites des réformes.

Oui, elle a trait à la façon de les penser, puis de les mettre en œuvre. Nous semblons être enfermés, à cet égard, dans le *pareil au même*. Révisant et modifiant quelque peu, quand même, les objectifs et les moyens, nous demeurons toujours à l'intérieur d'une



logique opératoire, une logique d'objectifs et de moyens. Nous pensons que, en définissant mieux les objectifs et grâce à des moyens nouveaux, nous y arriverons, cette fois. Peut-être est-ce finalement cette logique des objectifs et des moyens qui est et se révèle inadéquate.

Une focalisation sur les moyens de contrer les faiblesses de l'institution apparaît en Suisse aussi comme une des constantes des réformes. Comment se sortir de cet enfermement dans un modèle unique?

Les questions touchant les finalités ou les visées des réformes – comme d'ailleurs de l'éducation – devraient faire l'objet de débats en amont de la détermination des objectifs et du choix des moyens. Si nous visons, par exemple, le développement progressif des connaissances et des capacités de penser chez des jeunes appelés à prendre en charge leur vie personnelle et à participer de façon créatrice à la vie d'une cité changeante, si c'est cela que nous visons, alors tant nos objectifs que nos moyens d'action devront se renouveler constamment et se moduler sous des formes variées... L'adoption des objectifs et le choix des moyens seraient alors reconnus dès le départ, dès leur énonciation, comme provisoires, la tâche de leur révision n'étant jamais achevée. Il nous faut entrer dans une dynamique de débats permanents sur les finalités de l'éducation: que visons-nous? Qu'est-ce qu'il faut revoir dans nos visées? A la lumière

3 | APPRENDRE: DANS QUEL ENVIRONNEMENT?

LES RÉFORMES SCOLAIRES, UNE MISSION IMPOSSIBLE POUR L'ENSEIGNANT? RENCONTRE AVEC GUY BOURGEOUX

de visées plus ou moins consensuelles, nous pourrions nous donner des objectifs – fragiles, provisoires – et alors seulement chercher des moyens appropriés.

L'observation des dernières réformes montre aussi qu'elles respectent le plus souvent une logique de diffusion du haut (les autorités scolaires) vers le bas (les enseignants). Voyez-vous dans l'inversion de cette logique une façon de sortir du modèle que vous dénoncez?

Effectivement, pour éventuellement sortir du *pareil au même*, il faudrait arrêter de toujours confier la responsabilité des réformes aux bureaucrates et aux spécialistes. Ça ne veut pas dire qu'ils font mal leur travail. Non, mais les acteurs principaux de la mise en œuvre non seulement des réformes mais de l'activité éducative elle-même ne sont pas profondément dans le coup – puisqu'on ne les met *qu'après coup* dans le coup. C'est de débats très larges et rigoureusement menés sur les visées, les objectifs, les moyens, que des orientations ou des lignes de force pourront émerger. Sans faire nécessairement l'objet d'un consensus général, elles permettront l'instauration des micro-consensus nécessaires et suffisants pour élaborer des projets éducatifs locaux. A partir de ces projets, on pourra articuler ensuite, à l'échelle nationale, des projets plus larges.

Chacun a le sentiment que, pour être efficace, il faut effectivement se donner un objectif qui permettra d'évaluer l'action entreprise, sous la forme d'une recette parfois un peu simple, par exemple l'abolition des notes. On réforme la formation des enseignants, et comme par des effets de dominos, l'école va changer. Mais c'est vrai que ce débat plus profond en réunissant un maximum de gens autour des visées de l'école, je ne le vois pas vraiment mis en œuvre; c'est une étape qui manque, me semble-t-il, systématiquement.

Oui, ça manque beaucoup. La philosophe Hannah Arendt, dans la réflexion qu'elle propose sur la condition humaine (*The Human Condition*,

1958. *La condition de l'homme moderne*, 1969), distingue trois niveaux ou trois ordres de l'activité humaine: le travail, l'œuvre (ou le métier), l'action.

Le *travail* est placé sous le signe de la soumission aux ordres, aux directives, aux modes d'emploi; on s'y plie et on l'accomplit pour gagner sa vie, tout simplement.

La *réalisation de l'œuvre*, qui trouve son accomplissement dans l'œuvre elle-même, renvoie au savoir-faire créateur de l'artiste ou de l'artisan qui maîtrise son art, son métier, et qui met quelque chose de lui, de son âme, dans l'œuvre.

L'*action*, c'est ce par quoi la personne-sujet participe non seulement à sa survie en même temps qu'à la perpétuation des sociétés et de l'espèce humaine, mais ce dans quoi elle s'engage comme sujet, s'investit avec sa créativité, dans la conscience de participer à la construction d'une Cité toujours à reconstruire.

Dans le monde de l'éducation et chez les enseignants eux-mêmes, j'ai parfois le sentiment qu'on a troqué l'action pour le métier ou même le travail. Vivre et, si je peux ainsi dire, *agir* l'enseignement comme action, cela exige réflexion et débat, dans une démarche de prise en compte, c'est-à-dire d'intégration personnelle et d'appropriation d'un héritage pour pouvoir le traduire ou plutôt le réinvestir de façon neuve, proprement créatrice, dans un contexte lui-même nouveau... et moins le transmettre qu'aider des plus jeunes à le mettre en œuvre à leur tour sous des modes inédits. Car la création de la Cité est une tâche permanente. Il n'en va pas de l'action comme du travail ou de l'œuvre de l'artiste ou de l'homme (et de la femme) de métier, son résultat n'est jamais donné, achevé. C'est pourquoi l'action n'a pas de cesse; elle est comme par définition incessante.

L'enseignement me paraît être placé parfois aujourd'hui sous le signe du travail et de l'accomplissement des tâches prescrites, dûment consignées et assignées. Et plus souvent peut-être, heureusement, sous le signe du métier

et de ces savoir-faire qui font la compétence propre de l'enseignant. Trop rarement sous le signe de l'action – consciente, critique, créatrice, toujours confrontée à l'incertitude et au risque. Confrontée aussi aux conflits, aux luttes de pouvoir. Et cela fait peut-être peur.

Et du coup on procède par une logique du haut vers le bas, avec comme vous le mentionnez des bureaucrates qui ont eu une formation pédagogique: le politique en effet, pas très informé, va déléguer son pouvoir quand il s'agit d'annoncer les réformes à des gens qui sont des experts, et ces gens-là vont transmettre des outils, tout en disant: il faut s'approprier ces outils parce qu'on n'a pas de recettes, et là, pour l'enseignant, on arrive dans une position très inconfortable!

Oui, et l'effet pervers de ce que vous évoquez, c'est de disqualifier les enseignants à leurs propres yeux. Un certain discours donne à entendre que, si on maîtrisait bien son métier, on réussirait; donc, s'il y a échec, c'est qu'on maîtrise mal son métier et qu'on n'est pas un bon enseignant. Effet pervers de ces réformes venues d'en haut (c'est-à-dire indépendamment des acteurs et des savoirs liés à leurs pratiques), placées sous le signe d'une efficacité qu'on lie *a priori* au choix des *bons moyens* du point de vue – dit parfois scientifique – des ingénieurs du système.

En conclusion, si vous deviez entrer dans le débat sur les finalités de l'école, quelles valeurs souhaiteriez-vous défendre?

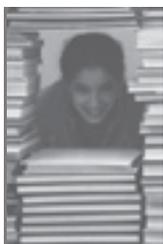
J'ai développé une sorte de résistance instinctive à identifier et nommer, plus encore à *prioriser* des valeurs comme telles, abstraitement, hors contexte. Je nommerais volontiers, pour répondre à votre question, la solidarité et la coopération. Mais sans renoncer à ce qu'a apporté l'individualisme et tout en reconnaissant que l'individualisme, livré à son seul élan et coupé des nécessaires appartenances de la personne se retourne contre l'individu. Dans le jeu complexe des tensions qui sont la marque du vivant, on est toujours porté à valoriser un pôle au détriment de l'autre. Individualisme ou solidarité? Je

répondrais: individualisme et solidarité. Car il ne peut y avoir solidarité qu'entre des personnes libres. Autrement, il ne s'agit pas de solidarité, mais de sujétion et d'asservissement et de conformisme. Je pense aux propos de tant de libéraux d'orientation socialiste qu'évoque Monique Canto-Sperber dans un livre intitulé précisément *Les règles de la liberté* (2003). Au fond, la liberté a besoin de règles pour créer son espace d'exercice. L'individu ne peut pas se développer sans la rencontre de l'autre; il a besoin de l'autre pour advenir comme individu.

Tout l'univers des valeurs renvoie à un jeu complexe de tensions dont il faut prendre acte quand on cherche – à bon droit sans doute pour les fins de l'action – à *prioriser*, tentant par là d'établir un nouvel équilibre qui se révélera à son tour fragile, éventuellement à revoir et à modifier...

José Ticon
enseignant au cycle de transition
à Lausanne et professeur formateur
à la HEP VAUD

APPRENDRE LA RIGUEUR PAR L'ANALYSE HISTORIQUE



Cher professeur B.,

C'est de vos cours, des contenus colorés de vos discours dont je me souviens, quand je me souviens de vous. Je ne me rappelle que très peu de choses de mon enfance, je ne

retrouve pas de souvenirs. D'autres maîtres ou maîtresses me reviennent à l'esprit, mais je ne sais pas faire appel au contenu de leurs cours ou même aux moments vécus dans leur classe.

De vos cours pourtant subsistent en moi des traces, nettes, précises. Alors voici quelques mots pour vous dire merci. Merci d'avoir marqué ma mémoire de votre empreinte. Pour un professeur d'histoire, c'est un excellent résultat, me direz-vous.

J'ai beaucoup apprécié votre fermeté, vos affirmations posées avec cette voix grave et impressionnante pour mes jeunes oreilles. Une voix qui d'ailleurs me rappelle celle de mon père, dans l'intonation, dans la gravité. Enfin, c'est surtout vos questions, vos remises en cause, vos déclarations qui m'ont marquée. Pour la première fois, je crois, quelqu'un à l'école dénonçait les faits, donnait des avis de grands théoriciens, des avis populaires, des compréhensions d'historiens ou du peuple. Ceci dans le respect des faits et dans l'expectative d'une discussion, animée par les énoncés d'élèves interpellés. C'est en particulier vos cours sur la période du nazisme auxquels je pense.

Parfois même vous mettiez un peu le poing sur la table pour faire bondir ceux d'entre nous qui ne partageaient ni impressions, ni pensées, ni avis ou... qui dormaient.

Merci de nous avoir enseigné que l'histoire n'est pas un récit comme les autres: qu'il mérite d'être analysé. Nul besoin, comme

dans d'autres récits, de s'identifier à l'un ou l'autre des personnages, non, là n'est pas l'intérêt premier. C'est plutôt des conséquences et répercussions de certains actes classés dans nos livres d'histoire qu'il faut s'inquiéter, même si récits historiques et histoires pour enfants (ou adultes) ont en commun quelques enseignements à donner. Bien que l'histoire ait tendance à se répéter, il faut s'insurger contre ses injustices qui font souffrir et mourir tant de gens.

Merci d'avoir partagé notre lointain passé humain avec autant de ferveur. C'est vous qui le premier avez mis le doigt sur l'utilité de nous demander quelles peuvent être les répercussions de nos actes. Toute proportion gardée, chacun peut blesser l'autre; nous ne pouvons être à l'abri de cette éventualité. Mais il est de notre devoir d'être humain de le savoir afin d'agir selon notre conscience. C'est donc ainsi que je vous quitte, heureuse des moments partagés lors de vos cours. Merci à vous, Monsieur le professeur B., et que votre retraite vous offre de grands bonheurs.

Nathalie Prior
enseignante spécialisée

¹ Guy Bourgeault (1999). *Eloge de l'incertitude*. Montréal: Bellarmin.

² Ibid. pp. 19-20.

LA HAUTE ECOLE PÉDAGOGIQUE A INSCRIT DANS SON PLAN D'ÉTUDES À PARTIR DU SEMESTRE D'ÉTÉ 2006 UN COURS À OPTION *VOYAGES D'ÉCHANGES INTERCULTURELS*. SE CONFRONTER À UNE AUTRE RÉALITÉ, SE DÉCENTRER PAR RAPPORT À SA PROPRE CULTURE, PRENDRE DE LA DISTANCE PAR RAPPORT À SES REPRÉSENTATIONS POUR RENFORCER SES COMPÉTENCES DE MÉDIATION INTERCULTURELLE, FIGURENT PARMI LES OBJECTIFS ET LA FINALITÉ DE CETTE DÉMARCHE. POUR PRÉPARER CE COURS À OPTION, PLUSIEURS PIONNIÈRES ET PIONNIERS ONT PARTICIPÉ À DES VOYAGES EN KOSOVE ET AU BURKINA FASO EN 2004 ET 2005. CETTE MOSAÏQUE NOUS LIVRE UNE PREMIÈRE RÉACTION D'UNE PARTICIPANTE AU VOYAGE AFRICAÏN.

MOSAÏQUE BURKINABÉ, QUELQUES ÉCHOS DE VOYAGE

Bien sûr, il faut parler de l'accueil chaleureux et convivial de Thérèse Couliadiati et de sa famille dès notre arrivée sur sol burkinabé. Les longues et cérémonieuses réceptions organisées par les membres de l'Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO), il ne faut pas les taire. Dire encore la cuisante chaleur des rues de terre rouge de Ouagadougou qui ralentissait nos pas risqués sous le soleil de midi.

Faut-il taire les injures des petits vendeurs du centre ville qui abrogèrent toutes les règles de bienséance par leurs aboiements à caractère raciste envers les naïves touristes qui posaient, pour la plupart d'entre elles, pour la première fois le pied sur sol africain? Non, il faut en parler aussi car ce discours, qui pourrait être si justifié par des siècles d'une histoire humiliante envers leurs ancêtres, est simplement resservi au nasara, au toubab, au yohvo¹, à la moindre contrariété bénigne et sans raison véritable. Il faut le dire, je crois, car ces mots ignobles ont fait quelque peu vaciller notre enthousiasme.

Dans ces lignes, je raconterai encore le somptueux et émouvant accueil des habitants du village de Doulou. Danses initiatiques rythmées par les tambours en calebasse des anciens, les sons inattendus du violon de Klara balayant préjugés de couleurs, de langues et de frontières. Ne pas oublier de parler de la furtive pression sur ma peau blanche du doigt méfiant d'un enfant pour en vérifier la consistance, les épis gonflés dans les champs de mil et de sor-

gho destinés à la cantine endogène de l'école bilingue, les crapauds à nos pieds le soir sur le terrain de jeu peuplé de lutteurs acharnés sous la lumière d'une lune presque pleine, tout ce bonheur campagnard fera aussi partie de mon évocation.

Après Doulou, Nomgana et la beauté de son village peul. Le sourire de la jeune Raiynatou qui élève deux membres de sa lointaine famille tout en enseignant et en poursuivant ses études à l'université. Les chevauchées folles de l'âne monté à cru entre midi et trois heures par d'intrépides jeunes cavaliers, les enfants si attentifs malgré l'intense chaleur dans les bâtiments en béton, égrenant qui des comptines coquines, qui des airs compliqués parlant de lézards studieux, qui dessinant dans l'espace les signes idoines à transcrire les mots de leur langue, de ces instants encore, j'en témoignerai.

Mais ce dont j'ai urgence de vous entretenir, c'est d'une petite fille dénommée Yolande, en classe de deuxième. Lorsque je l'ai rencontrée, j'ai vu que son oeil, gauche je crois, était strié verticalement d'une marbrure blanche qui ne me paraissait pas être de bon augure. Et voilà qu'il y a deux semaines de cela, j'ai appris que l'oeil de cette fillette était définitivement perdu. Les bras m'en sont alors tombés d'impuissance, de tristesse, secouée par l'injuste précarité de soins que subissent ces enfants.

Comment faire pour qu'elle et d'autres encore, ces petits Peuls qui souffraient de maux d'oreille,

bénins sans doute, puissent être simplement contrôlés afin que leurs maux ne dégénèrent pas en affections plus importantes? Comment faire pour que de légers contrôles infirmiers leur soient régulièrement administrés, moins importants que ceux qu'ils recevraient au dispensaire afin que ces enfants soient maintenus en parfaite santé?

C'est de cela que je voulais vous entretenir aujourd'hui, de ce questionnement essentiel pour lequel je ne trouve pas de réponse.

Rosemarie Racine
enseignante à Prilly

¹ Termes désignant les blancs.

CAFÉ PÉDAGOGIQUE: DES ÉCHANGES STIMULANTS

L'Institut de formation continue de la Haute école pédagogique a lancé, le 1er février 2006, une invitation aux professionnels de la formation, de l'enseignement et de l'éducation, et aux partenaires de l'école. Le motif était une rencontre avec des auteurs de Prismes 3 dont le thème avait permis de semer quelques jalons pour une éthique à l'école.

Une trentaine de participants s'est donc retrouvée pour des échanges sérieux, souples et conviviaux, malgré des divergences d'opinion, au demeurant stimulantes et constructives. Ils ont pu débattre d'un thème qui a inspiré non seulement des enseignants, des philosophes, mais également des hommes et des femmes engagés dans le monde. L'irrespect d'un monde sans règles trouble le bon déroulement de la construction de nouveaux savoirs à l'école, mais il fait également surgir des questions d'éthique, tous les jours, dans la vie quotidienne.

Les réponses peuvent ouvrir les voies à davan-

tage d'actes autoritaires, à des abus de pouvoir mais conduire aussi vers des chemins d'une plus grande humanité. A condition de ne pas perdre de vue que les vérités d'aujourd'hui peuvent être remises en question demain, même dans un domaine en apparence aussi scientifique que la médecine.

Des règles peuvent paraître fondamentales mais seront inopérantes si elles ne sont pas sans cesse débattues sous l'éclairage des changements sociaux, culturels, politiques... En premier lieu avec les élèves qui seront les citoyens de demain, ces règles doivent être rediscutées, clarifiées, intériorisées. Fondamental est le respect des élèves, des parents, des individus les plus faibles, principe qui, immédiatement, met en évidence les contradictions entre l'altruisme, la solidarité, l'entraide qui devraient être cultivés dans nos préaux, et notre société qui véhicule un message contraire: esprit de compétition, mercantilisme... Les valeurs font agir, grandir, elles donnent conscience aux élè-

ves qu'ils sont des êtres humains en devenir. Un sentiment qui ne devrait jamais nous abandonner au cours de notre vie et qui devrait encore nous habiter lorsque nous serons pensionnaires des établissements médico-sociaux. Mais qui dira ce qui est bien et ce qui est mal? A l'époque où l'enseignement se donnait comme objectif d'apprendre à lire et à écrire pour prendre connaissance de la Parole de Dieu, les repères étaient simples et sécurisants!

Une soirée riche en réflexion autour de la nécessité de (re)définir une société laïque ou de (re)créer une base de valeurs communes et un espace social commun où nos libertés et nos devoirs pourraient s'épanouir.

Evoquant un style de vie d'une haute moralité, Calvin rôdait naturellement un peu dans nos rangs, puisque le café-apéro fut servi à la fin de nos échanges: «Cela se mérite»!

Marguerite Schlechten Rauber



atelier k graphisme et communication visuelle www.atelierk.org

BDDP/HEP: LES TRÉSORS DU SOUK

Que se cache sous la barbare appellation contrôlée BDDP/HEP? Par définition, il s'agit de la Base de données de documents pédagogiques de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Par contenu, 1'300 contributions d'enseignants, pouvant contenir plusieurs documents, offertes à qui sait s'en servir, gérées par de presque anonymes travailleuses animant un site d'une rare et directe utilité. Et pour les profanes, des réunions informelles, justement nommées souks, pour apprivoiser ce marché professionnel illimité.

Dès octobre 2004 a été lancée la concrétisation d'une généreuse idée de partage de connaissances privées et de créations personnelles. Sachant que la plupart des enseignantes et enseignants concoctent dans leur quotidien des travaux de grande valeur destinés au seul usage de leurs seuls élèves, pourquoi ne pas en faire bénéficier leurs collègues par le biais d'un site convivial? Et le concept mis sur pied a d'emblée rencontré le succès, par un rythme jamais démenti: un téléchargement toutes les 13 minutes, 7 jours sur 7, 12 mois sur 12!

Qui cherche trouve est mis en application par de multiples exemples en activant le moteur de recherche www.hep.vd.ch/bddp. Approcher le subjonctif présent au cycle de transition, construire les lignes d'un triangle en 7e année, découvrir des comptines pour le cycle initial, calculer automatiquement les moyennes au gymnase, partir en randonnée hivernale dans le Jura? Aucun problème, que des solutions réalisables et réalisées! Démarches explicitées, avec plans, photos, logiciels ou cartes à l'appui.

Les contributions sont offertes, au libre choix de leurs créateurs: modifiables, figées ou avec demande de copie à l'auteur. Un classement arborescent permet de s'orienter selon la thématique et l'âge des élèves. Des notes précisent les logiciels ou médias exigés. Ceci grâce à un mode de recherche avancée qui permet de cerner les

objectifs et d'accélérer sans se perdre dans le dédale de la multiplicité des documents disponibles. Quoique errer sans repère est aussi fort instructif, à condition de disposer de temps!

Une fois par année, les gestionnaires du site organisent une réunion ouverte qu'ils ont appelée souk. Tout un chacun vient librement – plus d'une centaine en novembre 2005 –, quelles que soient ses compétences personnelles ou l'âge de ses élèves. Des auteurs présentent et commentent leurs propres apports, les animateurs entraînent au maniement de l'outil informatique, un apéritif convivial est même organisé!

Cette base de données ne demande qu'à se développer, pour le bien commun. Des améliorations sont d'ores et déjà prévues dans un proche avenir par Caroline Revelly et Christian Fantoli, des animateurs motivés malgré le faible taux d'occupation accordé. Mais l'une des conditions de base est de donner! En effet, il ne convient pas seulement de profiter du travail de l'autre, mais aussi d'apporter sa propre contribution. Chiche?

Jean-Louis Paley



ETAPES DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT ENTRE 4 ANS ET 9 ANS: UN CD

Ce document¹ s'adresse aux enseignants de l'école primaire et infantile, et à ceux de l'enseignement spécialisé. Son objectif est de présenter quelques étapes principales de la construction du nombre, de la logique élémentaire et de l'espace, afin d'aider les enseignants à mieux comprendre le développement cognitif de leurs élèves.

L'œuvre de Jean Piaget, bien que d'une richesse inestimable, est difficile d'accès pour des non-spécialistes. Il serait dès lors déraisonnable de demander aux enseignants de se plonger dans la lecture de milliers de pages, souvent écrites dans un langage difficile et technique, afin d'y chercher des renseignements utiles à leur travail de tous les jours. C'est pour cette raison qu'en tant qu'élèves et collaboratrices de Jean Piaget, nous sentons l'obligation de présenter de manière accessible certaines données psychogénétiques que nous pensons être utiles à tous les enseignants. Le lecteur trouvera dans ce document un descriptif de ce qu'un enfant peut faire à tel ou tel âge. On sait évidemment que chaque enfant est différent des autres. Bien qu'un bébé de 14 mois puisse se déplacer à quatre pattes alors qu'un autre, du même âge, marche déjà avec plus ou moins d'aisance, il semble légitime de dire que la majorité des bébés autour de 14 - 15 mois marchent. Nous pouvons encore affirmer que certains facteurs externes, comme la bonne nourriture et la stimulation affective, favorisent le développement de l'enfant, sans pour autant l'accélérer. Ou encore que certains autres facteurs, comme les privations et les traumatismes affectifs, peuvent l'entraver, quelques fois même de manière irréversible. Dans le même esprit, nous pouvons dire qu'un enfant de 4 ans est capable de compter, c'est-à-dire de réciter la comptine, et de dénombrer les éléments d'une petite collec-

tion d'objets, c'est-à-dire de les pointer un à un en disant les noms des nombres dans un ordre correct, tout en sachant qu'il y a des enfants qui font cela un peu avant ou un peu après 4 ans. Dans ce document, nous esquisserons le profil intellectuel des enfants de 4 à 9 ans² en espérant que les enseignants qui étudieront ces pages puissent ajuster leurs attentes aux possibilités de leurs élèves.

Androula Henriques et Nadine Giauque

Commentaires pour les trois images de sériations de bâtonnets (*exemples figurant sur le CD*).

Figure 1: Vers cinq ans apparaissent les premières tentatives de sériation: la toute première produit une série de couples grand - petit (quelquefois de triplets grand - moyen - petit) disposés les uns à côté des autres.

Figure 2: Vers cinq ans et demi, les enfants rangent toutes les baguettes sur la table. A un bout, ils placent la plus grande, à l'autre, la plus petite. Entre les deux, ils placent le reste des baguettes plus ou moins dans l'ordre. La ligne de base, référence indispensable pour une sériation correcte, n'apparaît point encore.

Figure 3: Vers six ans, l'enfant série correctement. La ligne de base est nettement présente. Mais l'enfant utilise une stratégie de proche en proche, et les erreurs éventuelles sont corrigées par tâtonnement.



Fig 1

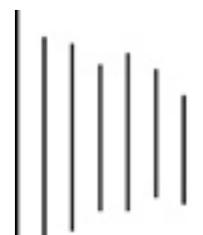


Fig 2

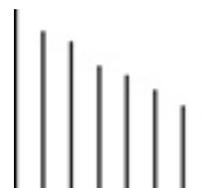


Fig 3

¹ Les personnes qui souhaitent obtenir le CD peuvent s'adresser au comité de rédaction.

² Un chapitre aborde également l'apprentissage des élèves de 9 à 12 ans.

COUP DE CŒUR: PRÉSENTATION DE LIVRES



LES CYCLES D'APPRENTISSAGE. VERS UNE NOUVELLE ORGANISATION AU SERVICE DES ÉLÈVES

- *Les cycles d'apprentissage. Vers une nouvelle organisation au service des élèves.* **Olivier Perrenoud (2005).** Les cahiers de la section des sciences de l'éducation, FPSE, HEPVD.

Cet ouvrage nous présente une étude dont l'enjeu majeur est de concevoir les cycles comme un dispositif proposant une différenciation pédagogique et une diversification des parcours de formation. Ce cahier de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève est publié en collaboration avec la Haute école pédagogique vaudoise.

L'auteur, enseignant près de Lausanne et praticien formateur, s'appuie sur une exploration des cycles dans la littérature et confronte les directives départementales du canton de Vaud aux discours d'enseignants de l'école primaire, pour établir des liens entre ces deux pôles.

Au fil de la lecture, l'instauration des cycles se dessine comme un nouveau défi pour les praticiens, que l'auteur invite à affronter en équipe. De cette contribution se dégage également un appel à la professionnalisation du travail enseignant et de gestes pédagogiques innovants, qu'ils soient devenus quotidiens ou qu'ils ne soient encore que des utopies... à faire vivre.

(Voir aussi dans ce numéro l'article d'Olivier Perrenoud intitulé «(Re)penser l'organisation et la planification du travail scolaire pour mieux faire apprendre»)

Régine Clottu



MA DENT EST TOMBÉE

- *Ma dent est tombée.* Lausanne: Ecole de la Bourdonnette, avril 2005

Un livre de lecture écrit par des élèves du cycle initial et des deux premières années du cycle primaire est un événement suffisamment rare pour que nous le soulignons ici. Au départ de cette très jolie aventure, des enseignantes qui en ont ras le bol : les relations avec les parents sont décevantes, les agendas ne sont pas signés, les rendez-vous manqués, lors des réunions le public s'exprime en tant de langues... sauf en français. Elles constatent le décalage entre la population et leurs pratiques et conviennent un jour d'agir.

De démarches réflexives sur leurs propres pratiques en cours suivies pour mieux comprendre nos cultures de plus en plus ébréchées, elles décident de construire de nouveaux repères avec les enfants d'abord: rédaction et illustration d'un règlement de l'école, réintroduction du vouvoiement. Puis la confiance revient, et les parents aussi. Vient alors l'idée d'un projet fédérateur qui marquerait une appartenance positive à l'école de la Bourdonnette : écrire un livre avec les élèves qui prendrait en compte la richesse multiculturelle de l'école et reconnaîtrait chacune et chacun dans son identité. Mais cela ne peut se faire qu'avec l'aide des parents pour parler d'un événement commun à tous les enfants (perte de la première dent), universellement salué et identifié sans être rattaché à une notion religieuse. C'est ainsi que ce livre nous invite à une exploration mondiale du sort réservé à la première dent qui tombe.

Marguerite Schlechten Rauber

Le livre est en vente (10.- CHF) à l'école de la Bourdonnette, rte de Chavannes 101, 1007 Lausanne, 021 624 51 58.



LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE LA NAISSANCE À 7 ANS, APPROCHE THÉORIQUE ET ACTIVITÉS CORPORELLES

- *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles.* Josianne Lacombe (1996). Bruxelles: De Boeck.

Cet ouvrage est conçu comme un outil de travail destiné aux enseignantes et aux enseignants de la petite enfance. L'auteure se fonde sur une expérience professionnelle de psychomotricienne en Roumanie d'une durée de neuf mois dans le cadre d'un orphelinat regroupant quatre-vingt jeunes enfants de quelques semaines à 5 ans.

Sont abordés des aspects liés à la psychomotricité comme la latéralité, la structuration de l'espace, la structuration du temps, le schéma corporel ou le graphisme, ainsi que d'autres aspects du développement comme l'affectivité, l'intelligence, le langage.

Cet ouvrage contient une mine de renseignements concernant le développement de l'enfant dans ces différents domaines, avec des apports théoriques, des points de repère pour l'observation, et de nombreux jeux et exercices.

Régine Clottu



LES ÉMOTIONS À L'ÉCOLE

- *Les émotions à l'école.* Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Dawson R. Hancock. Collection EDUCATION-INTERVENTION. Presse de l'Université du Québec. Ed.2004

Les émotions caractérisent notre vie, elles ne sont donc pas absentes de l'école. Cet ouvrage favorise la compréhension des mécanismes liés aux effets des émotions dans un processus d'acquisition ou de transmission de connaissances.

Afin d'assurer une meilleure intégration de la dimension émotionnelle dans les processus d'apprentissage et d'enseignement et ainsi prévenir les difficultés d'accès à la connaissance, les manifestations de violence et les effets négatifs des maltraitances subies par certains enfants, des spécialistes de différents pays proposent des programmes d'intervention et différentes approches qui favoriseront les apprentissages.

Louise Lafortune est professeure en didactique des mathématiques au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Pierre-André Doudin est professeur à l'Université de Lausanne, chargé de cours à l'Université de Genève et professeur formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Francisco Pons est actuellement professeur à l'Université de Aalborg (Danemark). Auparavant il a enseigné aux universités de Harvard, Oxford et Genève.

Dawson R. Hancock est professeur assistant en recherche éducationnelle au département de l'Educational Leadership à l'Université North Carolina à Charlotte (Etats-Unis).

Nicolas Christin.

Cet ouvrage est disponible directement auprès d'un des auteurs.

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE !

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs-chercheurs, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes.

Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue bi-annuelle, abonnez-vous par courrier, téléphone, fax ou mail !



Prismes no 1
Transitions

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



Prismes no 2
L'art à l'école

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



Prismes no 3
Jalons pour une éthique

Individu
Respect ouverture
Société
Valeurs citoyenneté
Ecole
Cadre liberté



Prismes no 4
Favoriser les
apprentissage

Fondements
Repères
Expériences
Environnement

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR NO 1 NO 2 NO 3 NO 4

DATE

SIGNATURE

Courrier:

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

Téléphone:

021 316 95 70

Fax:

021 316 24 21

Mail:

regine.clottu@edu-vd.ch

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

Favoriser les apprentissages

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 **1^{er} septembre 2006 de 19h30 à 21h30 à la HEP VAUD, av. de Cour 33, 1014 Lausanne**

Venez librement, bienvenue à toutes et tous!

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

Tél: 021 316 09 31

Fax: 021 316 24 21 (mention *Prismes*)

Mail: regine.clottu@edu-vd.ch

Prochain numéro

Le cinquième numéro de *Prismes* traitera des *Partenariats à l'école*. Toute contribution sur ce thème ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée. (délai rédactionnel: 12 juin 2006).

Contact

Pour contact de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, etc.), on peut écrire à l'adresse suivante: Rédaction de *Prismes*, HEP - Institut de formation continue, av. de Cour 33, CP, CH-1014 Lausanne ou envoyer un mail au Comité de rédaction (pour adresse: regine.clottu@edu-vd.ch).

Internet

Une page web est ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera divers compléments et quelques éléments comme la page titre, le sommaire et des références bibliographiques plus complètes. www.hep.vd.ch rubrique *Publications*.



IMPRESSUM

Comité de rédaction

Nicolas Christin, Régine Clottu, Denis Girardet, Jean-Louis Paley, Marguerite Schlichten Rauber

Responsable éditorial

Conseil de direction de la HEP VAUD

Adresse postale

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

Adresse électronique du comité de rédaction

regine.clottu@edu-vd.ch

Site web

www.hep.vd.ch, rubrique *Publications*

Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

Photographies

Nicolas Christin

Dessin d'Hadien 5 ans (p. 10)

Travaux d'élèves 6ème et 7ème, arts visuels, Collège de la Planta Chavannes-Renens (pp. 14 et 17)

Photo Christian Taillandier (p. 20)

Dessin Joseph 4 ans (p. 31)

Illustrations Francine. Brocher (p. 33)

Dessins d'élèves de La Bourdonnette extraits du livre:

"Ma dent est tombée" (pp. 40-41)

Photo Alain Siegrist Yverdon (p. 43)

Travaux d'élèves et logo extraits de la brochure:

"Pour mieux vivre ensemble" Etablissement F.B. de Felice

Yverdon-les-Bains (pp. 45-47)

Logo BDDP HEP VAUD (p. 58)

Figures 1, 2, 3 CD Androula Henriquez et Nadine Giauque (p. 59)

Imprimeur

Presses Centrales, Lausanne

1 | APPRENDRE: FONDEMENTS

ET REPÈRES

2 | APPRENDRE: DANS LE FEU DE

LA PRATIQUE

3 | APPRENDRE: DANS QUEL

ENVIRONNEMENT?

ENCORE...

DES RESSOURCES...

COUP DE CŒUR : PRÉSENTATION

DE LIVRES

ABONNEMENT

CAFÉ PÉDAGOGIQUE
