

N° 15

REVUE PÉDAGOGIQUE HEP VAUD
NOVEMBRE 2011

PRISMES

CRÉATIVITÉ:
DE L'ESPACE
POUR
UNE
PENSÉE
LIBRE



hep/ haute
école
pédagogique
vaud

UN REGARD POÉTIQUE

Le dossier de *Prismes* a été largement illustré par la photographe, Aline Paley.

Née en 1980, la jeune femme se forme à l'Ecole de Photographie de Vevey. Elle se spécialise ensuite aux côtés de Mario Del Curto (Théâtre de Vidy notamment) à la photographie de scènes et de portraits, tout en continuant de développer un travail personnel varié. Elle partage actuellement son temps entre la Suisse (Vevey) et les Etats-Unis (New York). Elle collabore avec divers magazines et institutions, dont le Verbier Festival, en tant que photographe et illustratrice avec ses collages.

Aline Paley explique ainsi le sens de son travail pour Prismes : «J'ai choisi de travailler en collages pour ce numéro sur la Créativité, car il m'a paru plus simple, avec un thème aussi vaste, de jouer sur des notions d'espaces surréalistes. Je me suis inspirée ensuite de certains articles pour illustrer de manière plus évidente les aspects abordés dans ce dossier. J'ai néanmoins toujours gardé en tête une notion de «cadre», d'espace limité, qui à mon avis est la base de la créativité. J'ai laissé ensuite libre cours à mon imaginaire, pour définir et symboliser visuellement, de manière poétique, ces thèmes théoriques.»

DOSSIER

ESPACES POUR LA CRÉATIVITÉ...

À l'origine du terme <i>créativité</i> Roberto Barbone	5
Les paradoxes de la créativité: vers une re-création Entretien avec François Ansermet et Pierre Magistretti	6
Expression de soi dans l'art: de Corot à Courbet Marie Bagi	8
Eloge et misère de la non-créativité Anne Ansermet	10
Perles de verre: un vaste projet multimédia inspiré par Hermann Hesse Jean-Claude Bossel	11
La créativité, entre spontanéité et rigueur Entretien avec Francesco Biamonte	14
Témoignage sur la créativité dans le milieu scolaire vaudois Charles Vullioud	15
L'école à laquelle je rêve Charles Duboux	16
Créativité et économie: un écosystème à cultiver Frédéric Rouyard	18

CRÉATIVITÉ DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Un clown rencontre un formateur d'enseignant... Eric Walther	19
Danse à l'école: <i>Bien naître</i> au cycle initial, <i>bien-être</i> ... Fabienne Blanchard, Sidonie Bays et Muriel Burnand Louvet	23
Projet d'élève Entretien avec Alain Chaubert	24
Créativité transdisciplinaire: bénéfices réciproques en cascade Nicolas Christin et Olivier Isler	25
Le projet multimédia <i>Vidéomath BAC-CH</i> Jean-Claude Bossel	26

CRÉATIVITÉ, FORMATION ET DIDACTIQUE

L'émancipation esthétique Pascal Zoss	28
Ecriture de fictions scientifiques: un outil d'intégration des savoirs de formation Katja Vanini De Carlo et Anne Clerc Georgy	30
La conception d'un objet: un acte créatif John Didier et Denis Leuba	32
L'œuvre d'art à l'école Nicole Goetschi Danesi	35
La créativité au théâtre, et par le théâtre Ariane Laramée	36
La voix comme geste - le geste comme voix: significations dans l'apprentissage du chant Alessia Vitale	38

ARTISTES ET SPORTIFS AU GYMNASSE

Classes spéciales des gymnases pour artistes et sportifs: des élèves motivés et épanouis Yvan Salzmann	41
Une passion, la danse Entretien avec Mohana Rapin et Karin Monney Rapin	42
Après le hockey sur glace, la chanson Entretien avec Bastian Baker	43

FORUM

REFLETS HEP	45
LES LIVRES ONT LA COTE	48
LA PAGE DES ÉTUDIANTS	
Education au développement durable: une piste, l'Agenda 21 scolaire Carole Chappuis	49
LA PAGE DES PRAFOS	
La stagiaire HEP enseigne, le praticien formateur observe les élèves Antoine Longchamp	50
LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS	
Ecriture créative à l'établissement de Crissier Carine Fleurdelys; Christelle Burnier et Marc Emery; Pierre-Albert Jaques	52
DES SIÈCLES DE DÉBAT	
Dessin linéaire ou dessin libre, «la géométrie dans la nature» Yvonne Cook	54
Tous ensemble pour soutenir les familles défavorisées: une approche périscolaire québécoise Joëlle Duval, Catherine Dumoulin et Pascale Thériault	55
Responsabilités dans le cadre des stages: compléments Le comité de rédaction	57
Abonnement	58
Café pédagogique, contact, site web	59

UNE IDENTITÉ À CRÉER DANS UN PROCESSUS DE TRANSFORMATION

GUILLAUME VANHULST,
RECTEUR DE LA HEP VAUD



Quand bien même nous avons toutes et tous expérimenté, au moins une fois dans notre vie, notre propre agir comme un agir créateur, et perçu cette expérience comme la manifestation de notre liberté dans la production d'une valeur nouvelle, la notion de créativité reste encore largement indéterminée. Il suffit, pour s'en rendre compte, de comparer les nombreuses tentatives de définition dont elle a fait l'objet.

Des théories de l'émergence, qui pourraient trouver leur aboutissement dans l'aphorisme de Picasso («Le bon goût est l'ennemi de la créativité»), aux travaux de psychologie cognitive, qui considèrent la créativité comme «the most extreme form of general intelligence» (Sternberg, 1982, p. 383), la palette des interprétations couvre un champ tellement vaste qu'il devient presque impossible d'aborder le sujet sans se livrer aux poncifs et aux lieux communs. C'est cependant à cet exercice que se sont consacrés, en connaissance de cause, les rédacteurs de ce quinzième numéro de *Prismes*. Il convient ici de rendre hommage à leur courage, voire à leur témérité!

Ce n'est cependant pas sans raison valable que le thème trouve sa place dans la revue d'une haute école pédagogique. D'abord pour tenter d'apporter un éclairage divergent au sujet de l'opinion rampante, confortée par les excès de la psychologie humaniste du siècle dernier, selon laquelle l'enseignement est «anticréatif» (Osborn, 1959, p. 46). À ce propos, les articles de ce numéro mettent en évidence une réalité des pratiques bien plus riche et plus complexe que ce que proclament péremptoirement les contempteurs de l'éducation scolaire.

Ensuite parce que l'évolution actuelle de la formation des enseignants, en ce qu'elle renferme un changement radical de perception de cette activité professionnelle, s'apparente à un exercice

de création à large échelle. Ce qui est vrai pour l'ensemble des institutions de formation l'est également pour la HEP Vaud. L'interprétation des changements en cours sous l'angle de la créativité met en lumière une phénoménologie de la création humaine à l'œuvre dans les institutions de formation.

Comme le mentionnent François Ansermet et Pierre Magistretti dans leur interview, l'analyse psychosociologique du processus créatif met en évidence le caractère essentiellement contradictoire de cette expérience: elle ne peut être saisie que dialectiquement!

L'évolution des institutions de formation des enseignants, en ce qu'elle crée des significations nouvelles au regard des métiers de l'enseignement, les met aux prises avec leur environnement, avec leurs propres productions et avec elles-mêmes. On comprend mieux, dès lors, les tensions ressenties entre rupture et tradition, le fait que l'évolution actuelle de la HEP comporte une part considérable de risque, à commencer par celui de son échec et la nécessité absolue de s'engager dans un processus de transformation appuyé sur des actions concrètes déterminées dans et sur son contexte immédiat.

Certes, il s'agit là d'une vision quelque peu prométhéenne de l'évolution de notre HEP, mais le lieu n'est pas propice à l'économie des grands sentiments! Quoi qu'il en soit, l'identité des institutions de formation des enseignants repose, selon la formule de Meirieu, sur leur capacité à «apprendre à faire ce qu'elles ne savent pas (encore) faire en le faisant». Il faut se garder des visions trop mécanistes des changements entrepris: ils constituent une trajectoire singulière d'actions conduisant à la création de normes propres préalables à leur mise en forme conceptuelle, non à la mise en œuvre d'un projet clés en main. Après tout, qui s'en plaindra?

À L'ORIGINE DU TERME CRÉATIVITÉ

ROBERTO BARBONE

Pour ouvrir ce numéro consacré à la créativité dans les pratiques enseignantes et dans la formation, il nous a paru important de préciser la signification et l'évolution de ce terme au cours des dernières décennies.

Trois termes de la langue latine, auxquels se rattache la notion de *créativité*, entretiennent un rapport sémantique étroit :

- le nom *Ceres*, la *Croissance*, divinité de la fécondité et de l'agriculture, des *céréales* ;
- le verbe *crescere* (langue rustique) signifiant *venir à l'existence*, puis *croître*, appliqué aux cycles annuels agricoles, puis à tout ce qui vit. Le terme évolue de *commencer à vivre* à *continuer de vivre* ;
- le verbe *creare* (langue rustique) signifiant *engendrer, produire*. En droit il équivaut à *instituer quelqu'un dans une fonction*. Il décrit l'action d'établir une chose pour la première fois.

Le latin primitif avait personnifié en Cérès le processus de la nature à se reproduire et à croître, afin de fournir une explication de ce qui apparaissait encore comme un mystère. Le christianisme s'inspire de *creare* (juridique) pour désigner l'acte de *création totale* - là où il n'y a rien, il y a tout à coup quelque chose (*creare ex nihilo*) - et justifie par l'intervention d'une volonté divine l'existence de la matière.

Les deux termes *crescere* et *creare* représentent deux points de vue complémentaires d'une même réalité en *devenir*. Ils mettent en évidence les rapports possibles entre des notions en apparence antonymes, telles que *continuité* et *rupture*, ou nuancent le devenir des choses : entre renouveau et innovation, tradition et alternance, développement et invention, évolution et révolution, quoique ce dernier terme appartienne aux deux champs sémantiques (révolution du soleil et révolution française). De manière succincte, *crescere* contient en filigrane la notion de *continuité* par prolongement ou reproduction, *creare* celle de *discontinuité* par

innovation, invention ou mutation. Dans les deux cas, il y a un *avant* et un *après* : c'est leur dénominateur commun.

Rey précise que si *créer*, *créateur* et *création* entrent dans la langue française à partir du latin classique, puis *créature* du latin chrétien, *créatif* est hérité du latin médiéval (1300). Son dérivé *créativité* n'apparaît qu'en 1946 ; les néologismes *créatique* et *créaticien*, calqués sur *télématique* et *informaticien*, désignent la science de la créativité (notamment en marketing) et son spécialiste. *Création* s'oppose à *imitation* (*mimèsis*).

«Le latin primitif avait personnifié en Cérès le processus de la nature à se reproduire et à croître, afin de fournir une explication de ce qui apparaissait encore comme un mystère.»

Une première définition de la *créativité* : pour Fröhlich elle «désigne la possibilité qu'a un individu, dans les processus de résolution de problèmes, de trouver des relations inédites, de produire de façon relativement courante et souple des idées nouvelles et des solutions originales. [...] La pensée divergente [arborescente, latérale] est ici décisive» par opposition à la pensée convergente ou conventionnelle [logique, verticale]. Deux autres définitions plus récentes, de Legendre pour mieux cerner la *créativité*. Générale : «Attitude que quelqu'un manifeste lorsqu'il rompt avec la façon habituelle de penser.» Spécifique : «Capacité de

l'individu à faire quelque chose, à créer, à produire des idées neuves et réalisables, à combiner et à réorganiser des éléments.» Cité par Legendre, Koestler conclut : «[...] Le tout inventé sera d'autant plus étonnant que les parties seront familières.» Dans ces diverses définitions, les concepts de *continuité* et *discontinuité* sont décelables à des degrés divers.

S'appuyant sur une étude de Lambert, Legendre renchérit en rapportant que «les créateurs [...] sont toujours des intrus ou des perturbateurs» et la création «dépassement de ce qui existe.» Le créateur cultive les *facultés de concentration, de persévérance et de focalisation* destinées à traquer *l'incident rare* à l'origine d'une *intuition* débouchant sur la *solution* appropriée. La *créativité* s'articule en quatre phases bien détaillées par Legendre : *préparation, incubation, illumination, élaboration*, qui en font désormais un *processus rationnel* connu et non gratuit. Sur le plan psychologique, sont définis comme des *créations virtuelles* les «mouvements et actes psychiques de la puissance créatrice en chacun de nous», générés par des «commotions» ou sentiments d'«*admiration intense d'une œuvre*» : se former par l'étude du beau et de l'utile, les premiers pas dans l'expérience de la créativité !

Roberto Barbone est enseignant au gymnase de Chamblandes et musicien. Il a également participé à la traduction française des œuvres complètes de Dante Alighieri (écrits latins).

Une bibliographie complète et les références des citations mentionnées sont disponibles sur le site de *Prismes*.

Les paradoxes de la créativité: vers une re-création

Entretien avec François Ansermet et Pierre Magistretti

François Ansermet est pédopsychiatre, psychanalyste et professeur à l'Université de Genève. Il a une pratique clinique depuis plus de trente ans avec des enfants et des adolescents. Pierre Magistretti est professeur à l'Université de Lausanne et à l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne où il est directeur du Brain Mind Institute (BMI). Une discussion qui met en lumière les passionnants paradoxes de la créativité.

Que peut-on dire des processus de créativité ?

Jouent-ils un rôle en tant que soutien au développement des enfants et des jeunes ?

Comment imagineriez-vous que la créativité puisse être favorisée à l'école ?

François Ansermet. Commençons par la question de ce que serait un acte créatif. Est-ce que cet acte se mesure avec son produit qui serait une certaine reconnaissance sociale ? Mais votre question met aussi en balance, créativité et singularité. Et la créativité chez l'enfant ne serait-elle pas à chercher là où il est le plus particulier ? Chaque enfant est l'acteur de sa construction psychique et de son devenir. Il n'y a pas de recette, sinon celle de permettre un climat favorable à la créativité pour que l'enfant trouve et construise petit à petit ses propres solutions. Encore faut-il que l'école puisse recevoir ces inventions ! Quand un enfant invente, il suit un trajet si particulier qu'il n'est pas facile de le suivre, parce que dans l'école, il y a une dimension de programmes, de normes, de dispositifs préétablis. Chaque enfant est différent, unique, irremplaçable, surprenant... Comment donner une place à cette surprise ? Une école qui favorise la créativité, c'est une école qui favorise les trajets singuliers, qui s'adapte aux enfants, plutôt qu'une école où les enfants s'adaptent au système. On pourrait imaginer une école prête à l'inattendu, au différent, à la surprise et capable de les recevoir.

Pierre Magistretti. Pour moi la créativité est un processus paradoxal, dans le sens où il met en œuvre des éléments opposés. D'un côté, il y a

des connaissances, un savoir, mais qu'il faut d'un autre côté abandonner. Faire une sorte de vide, laisser s'installer une espèce de chaos dans le cerveau qui permette de rester ouvert à des événements inattendus, pour sortir de ce qui est relativement normatif et rigide qui provient aussi de l'apprentissage et des connaissances. Bien sûr, il faut une base. Dire qu'il faut de l'ignorance pour la créativité, c'est sûrement faux. Je crois qu'il faut à un moment donné faire abstraction de ce que l'on sait, tout en s'appuyant dessus. C'est pour cela que c'est paradoxal. Impossible de déclarer : « Aujourd'hui je vais découvrir quelque chose de nouveau dans mon laboratoire ». Picasso y était arrivé, mais à partir de tout ce qu'il avait déjà créé. C'est vraiment ça un des paradoxes de la créativité : des connaissances qui se lient en même temps à une sorte de désordre.

Oui, Picasso disait « je ne cherche pas, je trouve ».

François Ansermet. Ce que dit Pierre Magistretti pour le travail du scientifique, on pourrait le dire du clinicien. Lacan disait de la clinique que c'est « savoir ignorer ce que l'on sait » pour pouvoir rencontrer l'autre dans son altérité.

Pierre Magistretti. Il y a là une subtilité, « savoir ignorer ce que l'on sait ». Mais en même temps, tout cela se fait de manière inconsciente, parce que ce savoir est là, quelque part, mais n'est pas explicite. D'où l'importance d'avoir du temps pour ne penser à rien. Notre cerveau marche à fond quand il est *off-line*, hors ligne, ce qui ne veut pas dire pour autant que l'on dorme. On sait d'ailleurs d'un point de vue neurobiologique

que le cerveau consomme 90% de son énergie quand on ne fait rien. Pourquoi ne pas laisser une place au *rien faire* ! Dans notre vie quotidienne, et à l'école aussi, on demande aux enfants d'être *on-line*, d'apprendre et d'être stimulé en permanence. On veut un cerveau en ligne. On pourrait peut-être favoriser une certaine créativité en laissant plus de temps à un cerveau hors ligne. Peut-être qu'on peut trouver des circonstances pratiques qui faciliteraient cela chez un enfant.

François Ansermet. Si la créativité a plus à voir avec l'inconscient, c'est que l'inconscient est un autre mode de fonctionnement psychique. Pierre Magistretti dirait un autre mode de fonctionnement du cerveau. L'inconscient ignore le temps, disait Freud. Ce qui est très surprenant parce que rien ne se perd dans la vie psychique. Il y a des traces inscrites laissées par l'expérience, par l'apprentissage. Mais ces traces ne sont pas linéaires, elles se réorganisent, se réassocient dans un processus constant de créations, de transformations, qui donnent de nouvelles traces et qui répondent d'une logique différente de celle de l'apprentissage. On pourrait dire que c'est une logique illogique. Et la créativité de l'artiste, du musicien, de l'écrivain, consiste à se libérer des formes inscrites ou des formes acquises pour en trouver de nouvelles.

Pierre Magistretti. C'est une façon d'utiliser ce matériel brut accumulé de manière inconsciente pour créer quelque chose, mais en même temps comment soutenir le processus créatif en favorisant ces associations de traces et ce *penser à rien* pour que des choses émergent. Voilà deux énigmes : celle de créer les conditions qui favorisent ce travail non conscient et celle qui permet d'associer et d'utiliser ce savoir sans le savoir. Ce que j'ai trouvé et qui a déterminé ma carrière, je l'ai trouvé en partie par ignorance et par hasard, mais après j'en ai fait quelque chose. Nous vivons dans une société sur-stimulée. On passe trop de temps *on-line*, même quand on se promène, on écoute de la musique, on téléphone, on est constamment branché sur le monde extérieur. C'est important de constituer un savoir, mais aussi de travailler sur cet autre mode de fonctionnement pour faire quelque chose d'inattendu avec ce

savoir. Pour cela, il faut des plages, un temps pour *penser à rien*, pour laisser travailler tranquillement le cerveau.

C'est aussi toute la question du déclic ?

François Ansermet. Oui mais comment s'en saisir ? On prend ou on ne prend pas. Ça vaut pour tous, l'enfant comme l'enseignant. On pourrait ici aussi faire l'éloge de l'ennui. Il y a une sorte de crainte, il faut que tout soit rempli, sans trou. Au fond, beaucoup de choses se passent quand on s'ennuie. On se dit qu'on perd son temps alors que peut-être, c'est l'occasion de faire une expérience. Tout à l'heure, j'ai lié la créativité à la singularité. Mais il y a aussi cette autre dimension, celle de l'enfant chercheur qui, dès ses premiers jours, est très actif pour comprendre comment fonctionne le monde. En avance sur son développement, il est impatient de marcher, de parler, mais en même temps, il regarde le monde avec une interrogation. Comment garder vivante cette activité de recherche, de curiosité - c'est sûrement très important pour l'école - comment maintenir cette dimension ?

Pierre Magistretti. On pourrait peut-être dire que cet enfant rêveur, qui semble ne rien faire, est en train de traiter *off-line* l'information qu'il a reçue en ligne. Mais, cette crainte du vide, c'est vraiment un problème de notre société. Il n'y a rien de plus terrible pour le cerveau que la routine, mais la routine est sûrement utile pour apprendre, par exemple, un mouvement au tennis, où il faut que ça devienne mécanique.

François Ansermet. C'est un paradoxe: recevoir l'inattendu qui survient parfois sur un fond de répétition, c'est pour cela que les programmes génétiques, sociaux ou culturels devraient être contrebalancés avec la question du devenir. L'enfant est sujet d'un devenir qui est aussi déterminé par des émergences, des inattendus, des surgissements, de la contingence, par quelque chose qui nous fait aller ailleurs. Notre vie est faite de hasards, notre devenir est déterminé par ces hasards, qu'on prend ou qu'on ne prend pas !

Par rapport à la soif de savoir des enfants, que pensez-vous du tâtonnement ?

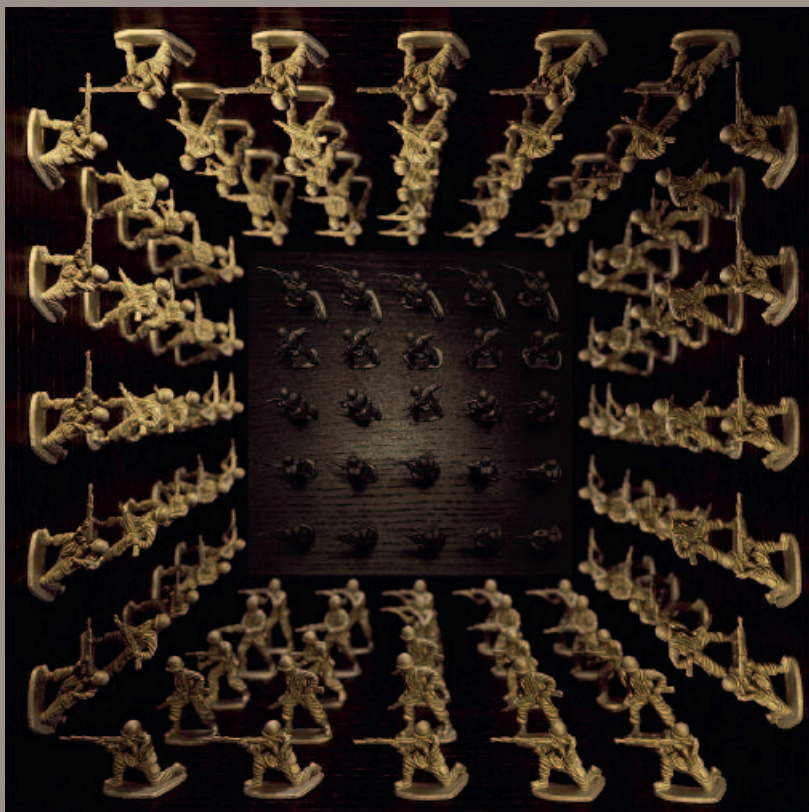
François Ansermet. Le tâtonnement serait une des conditions pour créer une expérience, au sens de Walter Benjamin: «faire de ce que l'on vit, une expérience». Prenez le moindre détail de la vie, dépliez-le et vous trouverez le monde entier à partir de ce détail. Donner une place au détail, c'est donner une place aussi bien aux possibilités de l'enfant qu'à celle de l'enseignant, une place pour créer une expérience.

Pierre Magistretti. À propos du tâtonnement je voudrais dire qu'il n'est pas toujours nécessaire d'apprendre un sujet de manière séquentielle et linéaire, ce faisant on impose un chemin qui parfois rigidifie la pensée. En fait, on apprendrait surtout le chemin. Or la connaissance est utile quand on peut y accéder par différents chemins. Si un livre est construit de manière séquentielle, notre cerveau a une grande capacité de travailler de manière non séquentielle, capacité qu'on n'exploite pas assez.

Le tâtonnement permet d'entrer à l'intérieur des choses sans trop savoir à un moment donné où l'on en est: c'est une manière de construire son propre chemin entre ce qu'on sait déjà et ce qu'on essaie d'élaborer.

François Ansermet. Est-ce que ce serait un enjeu social d'aujourd'hui ? Mais si vous enlevez le tâtonnement, si vous enlevez les espaces vides, si vous enlevez les cours qui laissent une place à d'autres modes d'apprentissages dans lesquels il y a cette possibilité de récréation permanente, que fait-on ? Il est étonnant ce mot *récréation*, si proche du mot *récréation*. Finalement la récréation serait une *re-création*. L'école n'aurait-elle pas en elle-même cette intuition qu'il faut ce temps, pour que l'enfant puisse se recréer après avoir été immergé dans les apprentissages ?

Propos recueillis par Anne Ansermet et Régine Clottu



EXPRESSION DE SOI DANS L'ART : DE COROT À COURBET

MARIE BAGI

Etudiante en histoire de l'art, l'auteure analyse deux tableaux, l'un de Courbet et l'autre de Corot, qui traitent une même thématique de manière différente. Démonstration du pouvoir de créativité quand la force intérieure transparaît dans l'œuvre.

La créativité est la capacité d'un artiste à imaginer et à réaliser une œuvre, tel un tableau ou telle une sculpture. Toute créativité relève du monde des idées et procède d'une originalité novatrice. En effet, dans le processus de la création d'une œuvre, l'originalité est un premier vecteur dans la réalisation dès lors que, par essence, le spectateur est confronté à un ouvrage unique. C'est ainsi que l'artiste se veut et se doit d'être original pour que son œuvre soit reconnue, selon des critères spécifiques en ce domaine.

œuvre notamment des personnages au premier plan. Au niveau des couleurs, nous pouvons relever que les deux artistes ont choisi les mêmes tons, ceux de Courbet étant plus atténués.

C'est ainsi que nous pouvons remarquer qu'avec trente ans d'écart, ces deux tableaux se ressemblent tout en ayant des particularités propres. Partant, nous pouvons relever le côté innovateur de Courbet. Certes, une certaine originalité existe, mais peut-on véritablement parler d'une œuvre créa-

trice ? Par ailleurs, ce qui pousse l'artiste notamment à créer, c'est son élan intérieur. En effet, il peut être généré parce que l'artiste voit, entend, sent, ressent ou imagine. Il est probable que Courbet ait eu l'intuition de peindre ce pont, sans pour autant avoir pris pour exemple Corot dès lors qu'il aimait peindre tout ce qui se rattachait à la nature et aux paysages d'une manière la plus réaliste possible.

Interpeller l'autre

Au départ, l'artiste crée pour lui-même. Toutefois, la réalisation de son œuvre est de nature à interpeller autrui, par son originalité et parce qu'elle tend vers le Beau. Platon a dit : « La beauté est la splendeur du vrai. » Cela signifie qu'une œuvre est belle parce qu'elle est le reflet de la vérité. La beauté étant une valeur en soi.

Créativité et mouvement artistique

Dans la peinture en particulier, la question reste complexe. À preuve, si nous prenons l'exemple du peintre français du XIX^e siècle, Gustave Courbet¹, il sied de relever qu'il faisait partie du mouvement réaliste qui regroupait des artistes peignant des tableaux sur des thèmes semblables avec des styles différents au niveau de la composition. À titre d'illustration, si nous le comparons avec le peintre Jean-Baptiste Camille Corot², il convient de constater que les thèmes qu'ils ont retenus sont parfois identiques : ils se réfèrent à la nature et aux paysages français de l'époque. Cependant, leur style différent démontre l'originalité de ces deux artistes.

À première vue, ces deux tableaux se ressemblent. Toutefois nous constatons que Courbet a choisi de se focaliser sur le pont et de le peindre de manière à faire ressortir l'effet réel, comme si nous nous trouvions devant une photographie. En revanche, Corot a choisi de peindre, en plus du pont, le paysage environnant. Il a ainsi voulu décrire dans son tableau un contexte réel, en mettant en



« Pont à Ambrussum », Gustave Courbet, 1857, extrait, Musée Fabre, Montpellier.

«*Chaque artiste tend vers cette perfection qui interpelle l'autre.*»

Chaque artiste tend vers cette perfection qui interpelle l'autre. Force est de constater que les critères de beauté ont évolué à travers l'histoire de l'art. Aujourd'hui, une œuvre peut être qualifiée de *belle*, car elle plaît à un certain public, ou *laide* dès lors qu'un autre public a choisi de la qualifier ainsi. En revanche, toute création, selon des critères définis, devrait être désignée comme *belle* car elle met en œuvre la réalité et la créativité comme l'expression même de l'être profond de l'artiste. Plus l'artiste est célèbre, plus il crée. En

effet, la notoriété d'un artiste le pousse à créer pour susciter l'intérêt de son public. Il cherchera donc à rester dans les mêmes registres tout en essayant d'être le plus créatif possible.

En conclusion, l'art dans son exercice, comme l'enseignement d'ailleurs, génère deux catégories de personnes : les répétiteurs, les plus fréquents, c'est-à-dire ceux qui, ne stimulant personne, ne sont à même que de transmettre sans originalité aucune ce qu'ils ont appris, et les Maîtres qui, connaissant parfaitement leur matière, font preuve de créativité dans leur manière de réaliser une œuvre ou d'enseigner. Ceux-ci restent à l'évidence les personnes les plus aptes à capter l'intérêt de

l'autre qui est à la recherche de la découverte et plus intéressé par les idées nouvelles.

Marie Bagi est étudiante en histoire de l'art à l'Université «La Sapienza» de Rome et à Lausanne

Notes

- 1 Gustave Courbet, artiste franc-comtois, faisait partie de l'Ecole réaliste de Barbizon fondée à Fontainebleau vers 1830.
- 2 Jean-Baptiste Camille Corot, artiste parisien, faisait également partie de l'Ecole réaliste de Barbizon et fut en contact avec Courbet.



«Le Pont de Narni», Camille Corot, 1826-1827, extrait, Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa.

ÉLOGE ET MISÈRE DE LA NON-CRÉATIVITÉ

ANNE ANSERMET

Et si nous étions plus souvent qu'on ne le voudrait peu ou pas créatif ? Si la condition de la créativité était une question de temps : un temps de non-créativité, sorte de *no man's land* essentiel pour retrouver sa créativité ? C'est peut-être cela le paradoxe de la créativité : un bout de temps flottant pour trouver de nouvelles voies.

«Je travaille à la dernière minute. Les choses que je fais et refais pendant des mois, je les finis en trois heures. Le désir que j'ai, ce n'est pas de travailler, mais de savoir ce que je veux faire... Et d'en finir au plus vite».¹

Alberto Giacometti

Quand la créativité nous quitte, pourquoi ne pas en faire un droit à la Pennac : le droit de n'être pas créatif ! D'autant plus que le mot résonne en nous comme une injonction : sois créatif proclame l'époque. Impératif qui s'adresse, aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant. Les voilà, chacun à leur tour, parfois au même moment, pris dans les rai- de la répétition et de la banalité, paralysés, en panne, envahis par l'inhibition, empêtrés dans les méandres de leurs propres empêchements.

Quelle place pour la création à l'école ?

Panne, paralysie, inhibition, répétition, impressions de banalité, ces moments qui nous propulsent dans le doute, l'insécurité, la dévalorisation : «je suis nul, j'y comprends rien» s'exclame l'élève. «Il ne fait pas d'efforts, il se laisse aller» déclare l'enseignant : «je ne sais plus par quel bout le prendre, on a déjà répété cent fois la même chose, ça n'entre pas». Moments de tensions, de désarroi, d'incertitudes, de disqualification. Pourtant, ces moments, traversés non sans souffrance, pourraient prendre des valences différentes : celles qui vont vers la création ou celles qui tournent en rond. Par exemple la répétition, l'école n'est-elle pas le lieu même de la répétition ? Si, pour l'élève, il y a

répétition, c'est aussi le cas pour l'enseignant parfois contraint à répéter ses explications, ses cours, ses programmes d'année en année. La répétition le guette, il le sait, il s'en méfie au point de ne pas s'y laisser prendre, d'où sa créativité. D'un même objet d'enseignement, il en fait un autre, il l'aborde par un autre biais, trouve une voie nouvelle pour cet élève dont les difficultés l'ont interpellé.

Le livret : recherche, jeu ou répétition en boucle

Prenons l'exemple du livret, parangon de la répétition : on connaît l'ingéniosité des enseignants, ils ont su faire du livret un objet de recherches, un jeu, une poésie, une musique. Mais au-delà de ces créations, il faut bien que l'élève apprenne, répète des heures, pour le fixer, pour en faire un automatisme. Certains pourraient dire qu'il n'y a rien de créatif dans un livret, y a qu'à l'apprendre, le répéter jusqu'à *plus faim*. Cet exemple montre comment d'un même objet, on peut faire une occasion de création ou un objet de persécution qui met en péril votre avenir scolaire jusqu'à l'autorisation de prendre la calculatrice.

Ce sont les deux voies de la répétition, celle qui aurait les allures d'une recherche, d'une question,

d'un jeu, ou celle d'une répétition en boucle comme dans les médias, avec des visées lointaines et abstraites. Mais qu'est-ce qui, dans la répétition, attire autant certains élèves pris dans le désir du même ? Elodie, élève d'un Centre de jour, fait ses exercices à condition qu'ils soient à trous : grammaire, vocabulaire, verbes, chaque branche y passe. Elle n'accepte le travail scolaire qu'à cette condition comme si cette répétition devait l'amener vers d'autres formes à apprivoiser. Son angoisse était peut-être si grande face à la demande scolaire, qu'elle disait ne rien pouvoir faire, sauf à cette condition.

Un regard bienveillant

L'enfant a souvent besoin de ses propres répétitions et d'un temps bien à lui pour apprivoiser un savoir qui lui fait peur, qui le juge à ses propres yeux ainsi qu'à ceux des autres. De ces instants peu créatifs, pour qu'un passage se fasse vers la *création*, il faut un regard, un regard bienveillant, celui de l'enseignant, qui sache attendre pour accueillir ce moment de *décrochement*. Car comme dirait Marcel Duchamp², lorsqu'il parle du processus créatif dans l'art : «Le processus créatif prend un tout autre aspect quand le spectateur se trouve en présence du phénomène de la transmutation» [...] et plus loin, il ajoute : «Somme toute, l'artiste n'est pas le seul à accomplir l'acte de création car le spectateur établit le contact de l'œuvre avec le monde extérieur en déchiffrant et en interprétant ses qualifications profondes et par là ajoute sa propre contribution au processus créatif».

Anne Ansermet est professeure formatrice HEP et psychotérapeute. Elle donne également des formations sur le thème de la créativité.

Notes

- 1 Giacometti, A. (1993). *Je ne sais ce que je vois qu'en travaillant*. Paris : Editions L'Echoppe, p. 7.
- 2 Duchamp, M. (1987). *Le processus créatif*. Paris : Editions L'Echoppe

PERLES DE VERRE: UN VASTE PROJET MULTIMÉDIA INSPIRÉ DE HERMANN HESSE

JEAN-CLAUDE BOSSEL

Cet article présente un vaste projet multimédia, pédagogique, artistique, culturel, pluridisciplinaire inspiré du roman *Le jeu des perles de verre* d'Hermann Hesse. Ce jeu est caractérisé par une ouverture à des espaces favorisant la créativité. Dans cet esprit, l'auteur de cet article élabore depuis une vingtaine d'années une construction ludique se donnant comme motif de base un thème d'une fugue de Bach.

Publié tout d'abord en Suisse, en 1943, le roman *Le Jeu des Perles de Verre*¹ d'Hermann Hesse sort en Allemagne en 1945, un an avant que son auteur reçoive le prix Nobel de littérature. Ce roman est rédigé comme une biographie consacrée à un personnage fictif, Joseph Valet, en charge institutionnelle (dans quelques siècles!) d'un jeu très particulier, appelé *Jeu des Perles de verre*.

«Le roman de Hesse offre aux lecteurs d'aujourd'hui des espaces de réflexion extrêmement stimulants, parfois déroutants.»

En dépit de son propos imaginaire (ou peut-être grâce à cette totale liberté que permet l'usage de la fiction?), ce roman offre aux lecteurs d'aujourd'hui, des espaces de réflexion extrêmement stimulants, parfois déroutants, mais toujours marqués par l'esprit large et pénétrant de l'écrivain². Les enseignants, et parmi ceux-ci, les professeurs de mathématiques, de musique, de philosophie, ou plus généralement les amateurs d'interdisciplinarité pourront y trouver des sources de réflexion et d'inspiration.

Des règles de jeu à construire par le joueur

Hermann Hesse, soucieux sans doute de laisser le lecteur imaginer par lui-même comment se joue une partie de *Jeu des Perles de Verre*, ne précise jamais quelles en sont les règles, se contentant de donner ça et là quelques indications: «De tout temps ce Jeu fut en étroit rapport avec la musique et, généralement, il se déroulait selon des règles musicales ou mathématiques. On fixait et on exécutait un, deux, trois thèmes, ils faisaient l'objet de variations et subissaient le même sort que celui d'une fugue ou d'une phrase de concert. Une partie pouvait avoir par exemple pour point de départ une configuration astronomique donnée ou le thème d'une fugue de Bach...»

Une partie de jeu en vue d'une production pluridisciplinaire

Fasciné depuis longtemps par ce roman, stimulé par l'extraordinaire potentiel de créativité associé à cette biographie imaginaire, j'ai entrepris, depuis une vingtaine d'années, d'imaginer puis de mettre en place une partie de *Jeu des Perles de Verre*. Celle-ci développerait, de manière totalement libre et originale, par associations d'idées, un motif initial unique, afin d'aboutir peu à peu à une

production pluridisciplinaire ouvrant sur différents domaines, pédagogiques, artistiques, culturels (mathématiques, musique, peinture et fiction: théâtre et cinéma).

Choix d'un motif de base: le motif B-A-C-H de l'art de la fugue de Bach

Prenant l'écrivain au mot, c'est effectivement dans le thème d'une fugue de Bach que je suis allé chercher le motif de base de ma future construction ludique. Il s'agit du motif de quatre notes (si bémol - la - do - si) qui apparaît à la fin (inachevée) de l'Art de la Fugue de Jean-Sébastien Bach, composée aux environs de 1750.

«Ce motif est sans doute une des séquences de notes les plus célèbres de toute la musique occidentale.»

Ce motif est sans doute une des séquences de notes les plus célèbres de toute la musique occidentale puisqu'elle a inspiré et stimulé des générations de compositeurs depuis plus de 250 ans, allant de Schumann à Webern, en passant par Liszt et Eisler, sans oublier Nino Rota, qui l'utilisera pour composer la musique d'une des scènes du film *Casanova* de Fellini. Traduites dans le système de notation en vigueur dans le solfège allemand, ces quatre notes symbolisent les lettres du nom de famille Bach, à savoir B = si bémol, A = la, C = do, H = si³.

Choix de quelques règles de base

Dans le but de développer plus largement ce motif de base et ouvrir ainsi mon jeu des *Perles de Verre* sur d'autres espaces culturels, j'ai choisi de visualiser le motif B-A-C-H sous forme de ligne géométrique, utilisable par exemple pour élaborer des peintures abstraites.

De même, on peut imaginer un parallélogramme ABCH, dont les coordonnées cartésiennes permettent de visualiser, en géométrie, un objet plan apparenté au motif B-A-C-H, qui servira de base à de nombreux exercices de géométrie scolaire.

Pour revenir au domaine de la musique, on remarquera qu'une permutation des quatre lettres de base permet de transformer la séquence

B-A-C-H en séquence C-H-A-B. On obtient ainsi un nouveau motif musical (do – si – la – si bémol), caractéristique de la «signature» musicale d'un compositeur fictif, appelé Franz Gurtner (1895-1944), pseudonyme que j'utilise pour la partie musicale du projet *Perles de verres*.

«Chaque publication doit être pertinente et cohérente en soi et liée aux autres aspects du projet

Perles de verre.»

Enfin, je me suis fixé une règle générale, valable pour toutes les productions réalisées dans le cadre de ce projet pluridisciplinaire: chaque

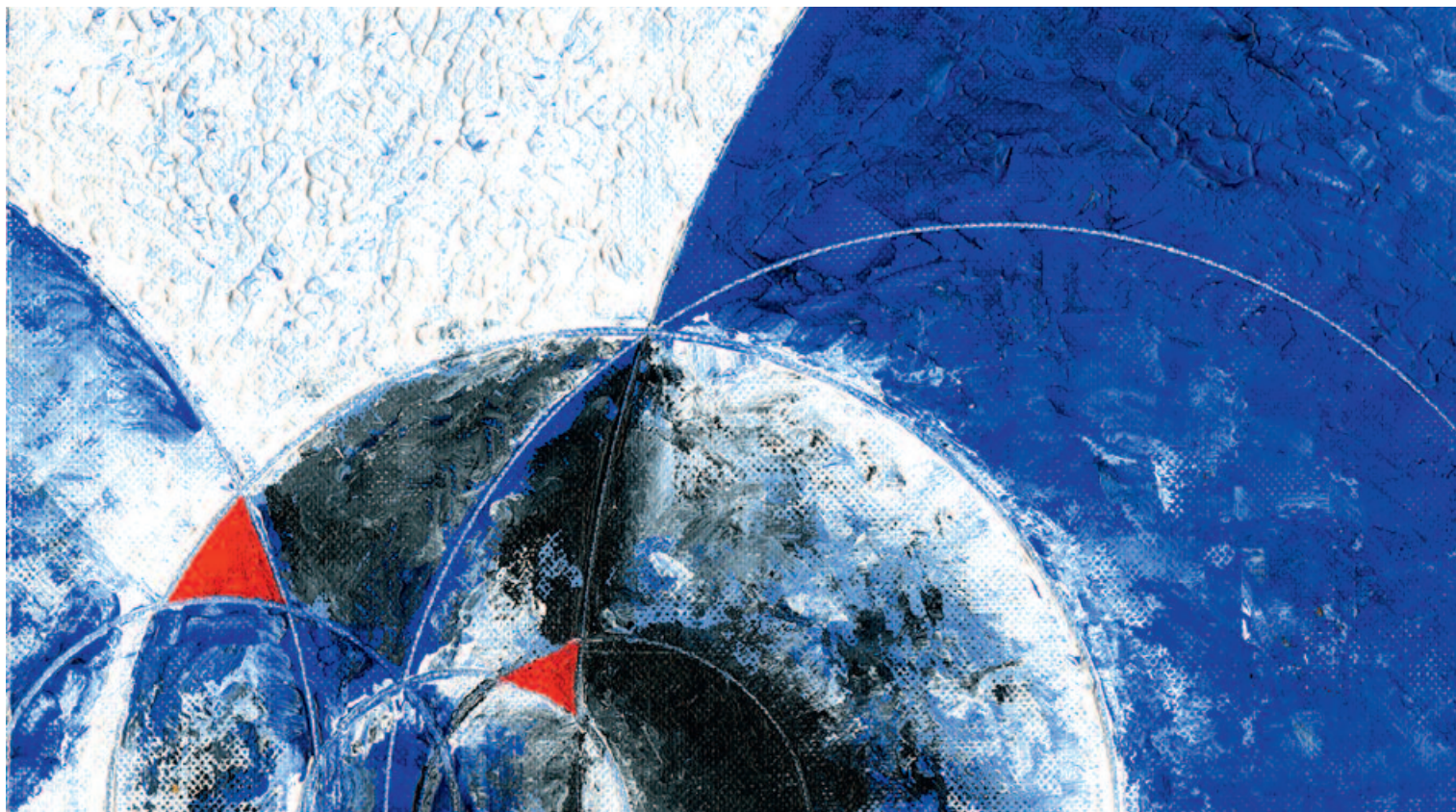
publication, que ce soit une partition musicale, une série de tableaux, une brochure de mathématiques ou un scénario de film de fiction, doit être à la fois indépendante du projet global - dans le sens que chaque publication doit être pertinente et cohérente en soi, dans son propre domaine culturel, indépendamment de son lien avec le projet d'ensemble - et en même temps, il doit exister des liens explicites avec les autres aspects du projet *Perles de verre*.

Quelques productions concrètes déjà réalisées⁴

La partie *peinture* du projet *Perles de verre* est un travail de longue haleine, comportant la production de plusieurs centaines de tableaux. Un certain nombre de ces tableaux a déjà été réalisé: il s'agit de peintures géométriques inspirées par le motif géométrico-musical B-A-C-H. Comme je les ai peints moi-même, ils sont signés JB, mais certains d'entre eux seront cependant attribués dans un second temps à un personnage de fiction cinéma, Jacques Barnier, personnage d'un scénario de film intitulé *Refuge*, écrit avec le cinéaste et réalisateur Bernard Novet et l'écrivaine genevoise Paule Mangeat. D'autres tableaux géométriques également signés JB, seront attribués dans un second temps à un deuxième personnage de fiction, Jeanne Baudrier, personnage d'un scénario de film intitulé *Parsifal*, écrit avec Bernard Novet. Ces tableaux seront tous élaborés à partir de transformations géométriques de motifs simples.

La partie *Musique* du projet *Perles de verre* prévoit que je compose douze partitions et les attribue à un personnage fictif du scénario *Parsifal*: le compositeur et chef d'orchestre allemand Franz Gurtner (1895-1944), déjà évoqué dans cet article. Ces partitions seront toutes élaborées à partir d'un motif musical de base, qui n'est autre que l'anagramme C-H-A-B du motif initial B-A-C-H choisi pour ce *Jeu des Perles de verre*. Ce motif C-H-A-B, dans la mesure où il peut être associé aux lettres initiales du poète Charles Baudelaire, donne une dimension historique franco-allemande dramatique au personnage Franz Gurtner, dimension qui forme la trame de fond du scénario *Parsifal*. Actuellement, trois des douze partitions qui seront attribuées à ce personnage, ont déjà été composées et créées en public entre 2004 et 2008.





C'est notamment le cas d'un *Jugement de Paris*, créé en 2005 par le Chœur des gymnases lausannois et l'Orchestre de Chambre de Lausanne dirigés par Olivier Piguet.

Du point de vue de la fiction. Cette œuvre aurait été composée par Franz Gurtner en 1941-1942, sur des textes de Baudelaire, avec de nombreuses citations musicales de thèmes wagnériens. Cette œuvre ferait écho à une œuvre (bien réelle celle-là) de Hanns Eisler, composée juste avant la seconde guerre mondiale, intitulée *Symphonie antihitlérienne*, et construite, pour certaines de ses parties, sur le motif B-A-C-H (avec la dédicace: «An die Kämpfer in den Konzentrationslagern»⁵). Cette fiction a été présentée au public à l'Espace Arlaud de Lausanne en avril 2005 en parallèle à la création de mon *Jugement de Paris* à la Cathédrale de Lausanne.

Quant à la partie *Mathématiques* du projet *Perles de verre*, il s'agit de la collection BAC-CH⁶. Si certains des tomes de la collection ont peu de liens

explicites avec l'esprit du *Jeu des Perles de verre*, d'autres, comme le tome 0 (sorti en 2010) et le tome 3 (à paraître en 2012), proposent un certain nombre d'exercices de géométrie plane tous basés sur le parallélogramme ABCH.

À noter qu'en 2012-2013, un travail interdisciplinaire intitulé *Correspondances* (d'après le poème de Baudelaire) devrait être présenté au public, dans le cadre du projet *Perles de verre*, comportant en simultané une exposition de peintures géométriques attribuées au personnage Jacques Barnier, une nouvelle brochure de mathématiques de la collection BAC-CH, et la création d'un quatuor à cordes attribué au personnage Franz Gurtner.

Jean-Claude Bossel a fait des études de mathématiques. Il est titulaire d'un diplôme d'enseignement des branches théoriques du Conservatoire de Lausanne. Il est enseignant au gymnase, compositeur, peintre et auteur.

Notes

- 1 Hesse, H. (1943). *Le Jeu des Perles de Verre*. Paris: Editions Calmann-Lévy.
- 2 Hermann Hesse est par ailleurs auteur de textes très connus et populaires tels que *Siddhartha*, *Narcisse et Goldmund*, *Demian*, etc.
- 3 Barillier, E. (2003). *B-A-C-H, histoire d'un nom dans la musique*. Genève: Editions Zoé.
- 4 Pour en savoir plus sur les différentes productions déjà réalisées dans le cadre du projet *Perles de verre*, le lecteur peut consulter le site: <http://www.jcb-concept.ch>
- 5 «Pour les combattants dans les camps de concentration»
- 6 Ces brochures sont présentées dans ce numéro aux pages 26-27

La créativité, entre spontanéité et rigueur

Entretien avec Francesco Biamonte

Un cadre parfois strict ne restreint en rien la créativité, si l'on reste disposé à inventer et à travailler.

Un avis transmis par Francesco Biamonte¹, chanteur lyrique, également journaliste littéraire et musical sur les ondes d'Espace 2.

Lorsque l'on demande à Francesco Biamonte sa définition de la créativité, il craint apporter une théorie fumeuse, mais se lance tout de même :

L'exercice est d'autant plus périlleux que la nature même de la créativité comporte une dimension subversive. Pourtant on la reconnaît quand elle survient, pas seulement dans les expressions artistiques. Elle se manifeste parfois dans des gestes quotidiens ou une expression langagière. La créativité, c'est l'aptitude à faire surgir quelque chose qui n'existait pas avant. Même à l'intérieur d'un cadre très défini, peut-être même indispensable, par exemple le sonnet où la créativité du poète peut exploser. Un professeur de latin m'a marqué par un enseignement simple. On travaillait sur des textes dix mille fois lus. Il les connaissait très bien, comme leurs innombrables commentaires. Il m'a conseillé : « Lisez le texte original, et notez les commentaires qu'il vous inspire. Ensuite, lisez tout ce qui a déjà été écrit sur ce texte par d'autres. Vous verrez que personne n'a eu la même idée que vous. » Il avait raison.



Dans son parcours littéraire et musical, Francesco Biamonte est confronté à la créativité, dans l'acte de lire et l'écriture de critiques, et surtout dans le chant :

Parfois vous sentez que vous suivez des sentiers balisés en écrivant votre critique, hors votre ressenti ; ça n'est pas dramatique, mais insatisfaisant. Je le vis encore plus fortement dans le chant. Chanter, comme je le conçois, implique idéalement à la fois une lecture personnelle de l'œuvre, puis un acte spontané, jamais identique, au moment de la prestation. Quand vous lisez une page du Don Giovanni, la créativité est partout, chez Mozart et son librettiste Da Ponte : en permanence, le texte musical vous inspire. Parce qu'il a été écrit de manière créative, il vous rend créatif, par contagion. Par le travail, vous essayez de donner forme à ces images et sensations, à les faire exister en vous, et pas seulement virtuellement. Ensuite, sur le plateau, il va se passer des choses, allez savoir lesquelles, ténues peut-être, mais décisives. En chantant un rôle, il faut le réinventer à chaque instant. Si vous laissez vivre ces émotions, votre prestation sera vivante, et elle suscitera chez les auditeurs des idées nouvelles : le public deviendra créatif, et à ce moment il s'enrichira.

La question se pose aussi sur la possibilité de favoriser le processus créatif :

La créativité, je la vois comme une vertu proche de la spontanéité. Mais faire exister prend du temps. Un des enjeux, c'est de laisser tomber les entraves. D'une part il faut repérer en soi-même ce qui est de l'ordre de la convention, de l'idée reçue, ou de l'imitation inconsciente. D'autre part il y a les obstacles physiques. Dans les formes conventionnelles d'art, il y a toujours la résistance de la matière : les poils du pinceau sont indociles, l'archet ne glisse pas sur la corde comme voulu.

Les démarches contemporaines qui m'intéressent le plus comportent une forte rigueur, et souvent elles aussi d'importantes contraintes formelles ou techniques, même si elles ne sont pas traditionnelles. Dans le chant, c'est le corps lui-même qui est l'instrument, et qui ne réagit pas comme on s'y attendait, dont on ne comprend pas le comportement subtil et extraordinairement complexe. Alors on travaille sa technique, pour pouvoir ensuite inventer sa prestation, et non pas subir son instrument. La technicité de l'art m'intéresse, lieu fascinant de confrontation avec la nature physique des choses et de soi-même. De sorte que pour favoriser ma créativité de chanteur, une bonne partie du travail, c'est de faire mes gammes quotidiennes !

Francesco Biamonte considère que la routine, la paresse ou l'épuisement sont des obstacles à la créativité. Il ajoute le manque de confiance en soi, parfois face cachée du narcissisme du créateur : vouloir plaire, et craindre de décevoir. Enfin, comment stimuler la créativité des jeunes ?

Je n'ai aucune expérience dans ce domaine. Pour mes deux enfants, je dirais que l'une des ressources évidentes, c'est le jeu. Un tir au panier de basket, ça n'est jamais deux fois la même chose, et on n'a pas deux fois la même configuration de pièces sur un échiquier, ni dans un jeu de rôles. Cela est vrai dans toutes les activités, mais dans le jeu, c'est évident, visible et prioritaire. Une personne, jeune ou non, mise dans la situation d'empoigner quelque chose de créatif, a beaucoup de chances d'y parvenir en s'investissant pleinement. Peut-être n'est-il somme toute pas du goût de tout le monde, et pas indispensable, d'être créatif. Quant à moi, je trouve dans cette recherche une jouissance incomparable.

Propos recueillis par Jean-Louis Paley

Note

1 www.biamonte.ch

2 Chaîne culturelle de la radio suisse romande (RSR)

TÉMOIGNAGE SUR LA CRÉATIVITÉ DANS LE MILIEU SCOLAIRE VAUDOIS

CHARLES VULLIOUD

Cet article propose une réflexion personnelle d'un didacticien des sciences de la nature qui a développé de nombreuses démarches fructueuses dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

«Eduquer n'est pas remplir un vase mais allumer un feu.»

Montaigne

Poser la question de la créativité au moment où bon nombre d'enseignants avec quelques années de pratique trouvent que nos étudiants manquent d'idées, est particulièrement judicieux... Nous devons sérieusement y réfléchir dans le contexte actuel de l'école vaudoise¹ qui adapte généralement ses grilles horaires au monde de l'économie et de l'industrie plutôt qu'au développement personnel des jeunes, comme la plupart des écoles... Et, pour moi formateur à la HEP Vaud, est-il encore possible de favoriser la créativité auprès de mes étudiants ?

Si je considère cette dernière comme : «la capacité à imaginer, à créer et à inventer quelque chose de nouveau» comme défini dans la plupart des dictionnaires ou encore : «la capacité à apporter ou faire trouver des solutions originales» comme le propose wikipédia, j'étais alors un véritable créateur.

En effet dans mes années d'enseignement au niveau secondaire, j'ai mis en pratique un certain nombre d'approches scientifiques et pédagogiques quasi impraticables jusqu'alors. Mentionnons des après-midi scientifiques nécessitant une adaptation de l'horaire, des cafés scientifiques où les élèves présentaient leurs exposés à un public de spécialistes, de parents critiques plutôt qu'à leurs camarades non intéressés et passifs, des évaluations significatives sous forme de rallye par groupes dans la nature... Certaines de ces réalisations comme par exemple des véritables

projets interdisciplinaires ou des jardins scolaires font petit à petit leur chemin dans l'école, quoiqu'encore souvent à l'état de balbutiements.

Au début de mon enseignement à la HEP Vaud, en 2001, par le biais des ateliers didactiques, je suggérais bon nombre d'idées aux étudiants qui les mettaient en pratique avant d'y porter un regard critique ; ainsi ces futurs enseignants se familiarisaient avec certaines formes de créativité dans des domaines autres que les arts. Mais maintenant, plus d'ateliers didactiques, seules quelques consignes de stages qui encouragent des pratiques innovantes et originales mais qui hélas ne sont que peu suivies par les stagiaires surchargés...

«L'école vaudoise adapte généralement ses grilles horaires au monde de l'économie plutôt qu'au développement personnel des jeunes»

Voilà pour le constat qui justifie pleinement l'imparfait employé ci-dessus «j'étais créateur» alors que maintenant j'essaie seulement de montrer l'importance de la créativité dans le métier d'enseignant à l'aide d'exemples tirés de mes expériences pratiques d'enseignant ou de mon imagination. Attention, ne confondons toutefois pas cette

dernière avec la créativité qui pour moi ne se réalise que concrètement (œuvre, construction terminée, démarche pédagogique appliquée...).

Pourquoi une telle érosion de la créativité en milieu scolaire ? Pour être créatif ou un créateur, je crois que le contexte joue un rôle primordial. En effet les artistes savent bien que tels ou tels lieux ou moments conviennent mieux que d'autres à l'expression de leur art. Où trouvent-ils leur inspiration ? Souvent dans la nature, les grands espaces, les rêves, la flânerie, la convivialité, les amitiés... L'école d'aujourd'hui nous offre-t-elle encore de tels lieux ou moments ? S'il y a 15 ou 20 ans la personnalité et les idées de l'enseignant pouvaient s'exprimer ce qui a permis la mise en pratique de mes nombreuses idées, il n'en est plus de même actuellement. En effet les enseignants sont maintenant «cadrés-margés» et encore chronométrés pour finir complètement stressés et épuisés. Dans un tel cadre où standardisons, harmonisons, hiérarchisons, planifions, bouclons le programme sont les principaux mots d'ordre, y a-t-il encore de la place pour imaginons ou créons ? Personnellement j'en doute sérieusement mais peut-être que des techniques d'apprentissage de la créativité dont je doute de l'efficacité sans vraiment les connaître permettront d'y arriver. Pour moi qui crois sérieusement à la pédagogie de l'exemple, je pense qu'il faudrait donner du temps et de l'espace aux formateurs, aux étudiants et à tous les enseignants pour qu'ils puissent naître et redevenir des créateurs dont l'enseignement a un urgent besoin.

Charles Vullioud est professeur formateur en didactique des sciences de la nature.

Note

¹ Le milieu scolaire vaudois considéré dans cet article est constitué de l'école obligatoire, des gymnases, et de la HEP Vaud

L'ÉCOLE À LAQUELLE JE RÊVE

CHARLES DUBOUX

Enseignant en didactique des arts visuels à la HEP Vaud, Charles Duboux exprime sa vision de l'école idéale.

Médiation est le terme proposé par Simone Weil pour traduire le logos grec réduit au verbum latin. Aussi, pour nous qui disposons de cette faculté particulière qu'est le langage, peut-être qu'au début n'était pas seulement le verbe !

Le langage est une faculté de médiation propre à l'espèce humaine. Il se concrétise dans les actions de reproduire des sons, de dénombrer, de décrire, de dessiner et de peindre, de créer des symphonies, des matrices à n éléments, des poèmes et de la littérature, des tableaux, des images, des objets, des architectures et des sculptures... Si l'on organise et classe toutes les médiations ou représentations possibles d'un objet ou d'une idée, on peut mettre en évidence plusieurs systèmes de signes clairement différenciés, donc autant de langues qui constituent le langage propre de notre espèce. En effet, l'être humain a développé au cours de son histoire plusieurs langues tributaires de ses capacités physiques et mentales, ainsi que du corps social. En s'inspirant des écrits notamment de Mac-Luhan, Leroi-Gourhan et de Saussure, on peut nommer ces quatre langues fondamentales :

- la langue des sons (dont le système de signes est constitué d'une gamme de sons à même de couvrir le champ auditif le plus large),
- la langue des nombres (chiffres 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et quelques symboles mathématiques),
- la langue des mots (dans notre culture lettres a, b, c, etc.),
- la langue des formes (dont le signe principal est le point qui reproduit et déformé permet de générer cercle, triangle et carré et ainsi toutes les formes visibles les plus complexes).

Apprendre le langage pour disposer des moyens nécessaires à la communication et à l'expression

La compétence principale que l'on aimerait voir exercée, développée et confirmée par nos élèves est donc bien de pratiquer le langage jusqu'à ces deux extrêmes complémentaires : la communication ou mise en commun de tendances objective et scientifique, jusqu'à l'expression de tendances subjective et artistique. À cette compétence première, il faut en associer trois, liées au Corps, à la Culture et à la Créativité.

«La compétence principale serait de pratiquer le langage, la communication, jusqu'à l'expression.»

Corps. Apprendre à pratiquer une langue c'est impliquer un ou plusieurs de nos sens auditifs, visuel ou tactile. Pratiquer les techniques propres à cette langue a pour corollaire d'exercer, de développer et d'affiner ses propres capacités corporelles et psychomotrices. En effet les langues sont toutes fonctions de cette première et véritable langue mère qui est celle du corps.

Culture. Apprendre à pratiquer une langue, c'est apprendre à communiquer. Communiquer participe d'un effort de socialisation et concourt à une représentation objective ou scientifique du monde. Communiquer implique des conventions communes qui permettent d'être compris et qui sont le fruit du passé. Se pencher sur l'histoire y compris récente, la connaître, avoir des moyens de

l'analyser et d'y réfléchir est une aide à vivre dans le présent et à préparer l'avenir.

Créativité. Cette accessibilité à la culture offre une combinatoire de références susceptibles d'encourager l'expression et l'invention personnelle. «En savoir long» selon Piaget est le meilleur gage de créativité, lieu par excellence de l'expression. Ce regard cultivé sur ce qui précède est la meilleure manière de pouvoir découvrir ou inventer les solutions contemporaines aux problèmes d'aujourd'hui. Ici un regard intellectuel et distancié sur le passé et le présent est augmenté d'une pratique exercée du langage susceptible de production d'avenir. Apprendre à pratiquer une langue, c'est apprendre à s'exprimer.

Former des êtres complets en leur faisant pratiquer les langues des sons, des mots, des nombres et des formes

L'école à laquelle je rêve accorde le même poids à chacune des différentes langues énoncées plus haut, de manière à couvrir le maximum de champs possibles pour un développement constructif complet de nos élèves. Apprendre à maîtriser le langage (ici défini et composé de 4 langues) permettrait donc de disposer des moyens nécessaires pour communiquer jusqu'à s'exprimer, donc de manière aussi bien scientifique qu'artistique, sur tous les sujets, les objets qui composent notre univers et auxquels nous accédons par nos sens et notre intellect limités.

L'école ne peut pas être l'endroit où l'on n'apprendrait avant tout qu'à lire et compter... mais bien cet autre lieu, cette utopie de quatre langues, fonctions du corps humain, de ses capacités vocales, auditives, visuelles, tactiles et intellectuelles. Des langues qui constituent pour tout être humain partie prenante du corps social : le moyen de se construire, capable de compréhension et de prospective.

*«L'école serait le lieu où
l'on apprendrait quatre langues,
langues qui constituent pour
tout être humain partie prenante
du corps social.»*

Le corps enseignant de l'école à laquelle je rêve y pratiquerait de la manière la plus large possible le langage, en communiquant mais aussi en s'exprimant, en pratiquant et exerçant les gestes (de la main) nécessaires, en se cultivant sans cesse pour augmenter des savoirs susceptibles de produire des combinaisons nouvelles donc (aujourd'hui dites) créatives. Et s'il faut quand même un corps enseignant constitué de spécialistes de disciplines scolaires, quatre suffiraient. Ces spécialistes enseigneraient ces thèmes que sont les sciences naturelles et de l'homme, les arts, l'histoire, etc. qui convoquent tous pour être communiqués les langues des mots, des nombres, des sons et des formes.

Mes rêves d'école

Dans mes rêves d'école me revient souvent une des toutes premières séquences d'enseignement/apprentissage que j'ai menée. Je me souviens d'avoir fait peindre des élèves, âgés alors de 10 ans, sur leur main avec pour condition que leurs doigts représentent les pieds d'un être humain ou les pattes d'un animal. Ce premier travail d'invention et de peinture a été la donnée structurante d'une scénographie à communiquer, parlant avec les mains, inventant, construisant et racontant une histoire, la jouant devant le public de la classe, en en fixant les traces visuelles et sonores mêlant voix et sons, et en en calculant les temps de passages rythmés de chaque groupe d'élèves.

La vidéo, nouvelle technologie de visualisation à l'époque, a permis bien sûr de garder une trace momentanée de ces spectacles éphémères mais surtout, en terme de processus de travail, de visionner tout de suite le résultat, de discuter ensemble des améliorations à apporter, et de rejouer la scénette jusqu'à ce qu'elle soit validée par tous. La vidéo a été donc un outil didactique itératif de mise au point de leur projet créatif.

Ce projet réalisé est celui de l'école comme je la rêve: mêlant arts visuels et ses nouvelles technologies (langue des formes), français (langue des mots), mathématiques (langue des nombres) et musique (langue des sons). En exerçant leur corps par des jeux de mains, des jeux de voix, des sons, en faisant référence à une culture augmentée de compétences acquises en dessin et en langage de l'image, dans un esprit d'émulation plus que de compétition selon la pensée d'Albert Jacquard, les élèves ensemble ont chacun pu faire preuve de créativité utile au résultat du groupe.

*«Ce projet réalisé est celui de
l'école comme je la rêve: mêlant
arts visuels et ses nouvelles
technologies, français,
mathématiques et musique.»*

Cette école à laquelle je rêve, cette école du langage composé de quatre langues, cette école que j'ai découverte ou inventée, est le fruit de ma propre créativité, elle est le fruit d'une expression personnelle que j'essaie ici de communiquer donc de rendre si commune qu'avec le temps ce rêve devienne réalité.

*Charles Duboux est professeur formateur
à la HEP Vaud et collaborateur
scientifique à l'EPFL. Il est artiste,
architecte et enseignant d'arts visuels.*

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*.



«Danse avec les mains»
Photographies argentiques
20cm x 30cm, 1978

CRÉATIVITÉ ET ÉCONOMIE: UN ÉCOSYSTÈME À CULTIVER

FRÉDÉRIC ROUYARD

Désireuse de varier les approches et les regards, *Prismes* offre un espace au monde de l'économie, où la créativité s'exprime par l'innovation et les réseaux indispensables à son développement.

Dans le domaine économique, la notion de créativité, en tant que capacité à inventer de la nouveauté, se traduit par le concept d'innovation. Condition essentielle à la prospérité, il s'agit d'une nécessité vitale pour des économies comme celles de la Suisse ou du canton de Vaud qui ne disposent pas de ressources naturelles et se déploient dans un territoire géographiquement limité. Privilégier les activités à forte valeur ajoutée constitue le ressort central d'une économie dans un tel contexte. Imaginer et développer des nouveautés technologiques aujourd'hui permet de disposer d'entreprises performantes demain, créatrices d'emplois et de richesse. L'innovation permet de renouveler et diversifier le tissu économique, et de bien résister aux crises, comme en 2008-2009.

Vaud, un foyer d'innovation

Le canton de Vaud est aujourd'hui un foyer de développement de l'innovation grâce à une forte densité d'entreprises de haute technologie et de centres de formation et de recherche (EPFL, Universités et Hautes écoles, notamment). Les activités technologiques représentent 13% des emplois et 22% du produit intérieur brut vaudois. Elles sont principalement actives dans les domaines des sciences de la vie, des technologies de l'information et de la communication, de l'énergie et de l'environnement, de l'industrie de précision et de l'agroalimentaire. Solar Impulse à Payerne ou Planet Solar, développé à Yverdon, sont aujourd'hui des programmes emblématiques dans les énergies renouvelables. Auparavant, le canton de Vaud a vu naître les souris d'ordinateur et le Web est apparu dans la région en 1989, au CERN (Organisation européenne pour la recherche nucléaire),

à Genève; deux inventions qui font désormais partie de notre quotidien. Mais avant de devenir des éléments anodins de notre existence, il a fallu les imaginer, les faire exister, les tester, les diffuser. C'est un processus fragile, il prend du temps et coûte avant de rapporter. Enfin, la nouveauté imaginée, une fois réalisée, doit correspondre à un besoin: trouver un marché.

L'innovation ne prospère pas dans l'isolement. Les échanges, les synergies sont nécessaires. «Il convient, pour ceux qui développent un projet, de garder l'esprit ouvert et savoir se remettre en question», constate Sandy Wetzel, de la promotion économique cantonale. «Le contre-exemple classique, c'est le pionnier génial, le créateur, sûr de la pertinence de son idée, de sa solution, qui, craignant le vol de son concept, se lance seul pendant des mois, des années, investissant de fortes sommes dans son projet. Mais une fois abouti, celui-ci se solde par un échec: il se révèle, par exemple, inadapté aux besoins du marché. Quelques conseils judicieux au bon moment auraient sans doute permis une autre issue».

Fragilité du processus d'innovation: des soutiens nécessaires

L'Etat, conscient de l'enjeu et du caractère fragile du processus d'innovation, s'attache à soutenir un contexte favorable. Le Canton appuie et finance des plateformes d'animation et de promotion, favorisant les échanges entre les acteurs de l'innovation (start-up, PME, multinationales, instituts de recherche) et faisant connaître leurs projets et leur savoir faire, afin d'encourager les synergies et d'éviter l'isolement des équipes de concepteurs.

De même des sites d'implantation d'activités de recherche et développement créent un véritable écosystème favorable à la circulation des idées: incubateurs et pépinières d'entreprises, technopôles (de l'environnement à Orbe, de microsoudure à Sainte-Croix), parcs technologiques (Y-Parc à Yverdon, Aéroport à Payerne, Biopôle à Epalinges). Les pouvoirs publics offrent aussi encadrement, suivi et conseils aux entreprises qui innovent. Ainsi, des spécialistes des réseaux platinn ou Alliance identifient des pistes d'améliorations et proposent des solutions inédites. Le développement de nouveaux produits ou processus, le dépôt de brevet, la certification de produits, leur homologation, la formation du personnel technique et les études de marché peuvent bénéficier d'un financement cantonal.

L'économie du canton profite aujourd'hui d'une intense activité d'innovation. Mais rien n'est jamais acquis. Par définition, la nouveauté est fugace. L'effort doit être sans cesse renouvelé et poursuivi.

Frédéric Rouyard est le délégué à la communication du Département de l'économie du Canton de Vaud.

UN CLOWN RENCONTRE UN FORMATEUR D'ENSEIGNANTS... ÉRIC WALTHER

Les prochains articles jalonnent le déroulement de la scolarité: cycle initial, deuxième cycle primaire, cycle de transition et gymnase. Ce premier texte insiste sur le fait que la créativité dans les pratiques enseignantes pourrait être *un art de l'attention*, qui serait en réalité une triple attention, attention à l'autre, à l'environnement proche et à ce qui s'éveille en soi.

Un tas de cartons posés au milieu de la salle de gymnastique. Chaque participant inscrit à ce cours d'improvisation théâtrale en a apporté au moins un. Il y en a de toutes les tailles et de toutes les couleurs. La consigne semble simple: en choisir un, le modifier si nous le souhaitons puis, fruit de notre imagination, l'offrir à quelqu'un en racontant l'histoire de ce carton: «Quand un acteur raconte une histoire, il cherche à écouter ce qui s'éveille en lui, à se laisser guider par tout ce qu'il perçoit, à être attentif aux images qui l'habitent, à être réceptif à ses intuitions. Il ne "fait" pas mais laisse advenir. Et c'est ainsi que naît une histoire, une scène, une pièce de théâtre. Il s'étonne de ce qui se crée ainsi. Et il continue...».

Ces paroles sont de Hans-Henning Wulf, enseignant à la Scuola Dimitri di Verscio. Plusieurs conversations amicales nous avaient peu à peu convaincus, il y a quelques années, qu'une parenté existait entre le travail des acteurs et celui des enseignants, et que nous devions, un jour, organiser un cours ensemble. Notre projet s'est concrétisé sous le titre de *Un art de l'attention*. Derrière cette expression se cache en réalité une triple attention, base de toute créativité selon nous: attention à l'autre, attention à l'environnement proche et attention à ce qui s'éveille en soi.

Je regarde maintenant les cartons un à un. J'éprouve de la difficulté à me décider. Malgré leur diversité, ils paraissent banals. Je cherche, sans savoir à l'avance ce que je veux. Mon œil s'arrête tout à coup sur un détail: *Gracias de Chili*.

Trois mots écrits en petit, en bas à gauche, sur un carton semblable à des centaines d'autres; ils réactivent instantanément le plaisir que j'avais eu à lire *Le jeu du roi* de Raspail, puis, quelques mois après, *Tierra del Fuego* de Coloane. Lors de mes lectures, j'avais rêvé de Patagonie, de chevaux et de ce vieux bateau au nom ambigu: *l'Ultima Speranza*. Un carton, trois mots, quelques souvenirs réels ou imaginaires. Ne manque plus qu'un auditeur ou une auditrice aux yeux pétillants pour que les ingrédients nécessaires à la création d'une histoire soient rassemblés.

«Plusieurs conversations amicales nous avaient peu à peu convaincus, il y a quelques années, qu'une parenté existait entre le travail des acteurs et celui des enseignants»

Quand il est trouvé, je dois accepter de perdre la maîtrise totale sur les événements et me lancer: «J'étais un peu triste depuis trop longtemps. Une histoire qui a mal fini. Ça arrive. Tu dois aussi avoir connu ça, toi? J'ai eu envie, un jour de changer d'air. De partir. Loin. J'ai appris, au port, qu'un bateau était sur le point de partir pour la Patagonie (...).» Chaque participant relèvera le défi et racontera, parfois en tremblant, l'histoire extraordinaire de son carton...

Créativité et relation pédagogique: un art de l'attention?

Un art de l'attention: cette sensibilité peut-elle nous accompagner dans notre travail? Enseignants, ne sommes-nous pas régulièrement confrontés à des situations singulières qui nous obligent à quitter les sentiers battus, à nous ouvrir à de l'imprévu, à retrouver en nous le goût de l'aventure et les parfums de l'enfance? Pour accompagner tel enfant qui nous sollicite, que recherchons-nous vraiment? Nous ne le savons pas toujours. Nous acceptons simplement d'être là, attentifs à tous les messages rencontrés sur notre chemin. Paroles mémorisées, gestes anodins enregistrés dans un coin de notre mémoire, objets déposés là pour une tout autre raison ou peut-être sans raison: n'importe quoi peut constituer un matériau de base disponible pour une pédagogie créative. Un jour, une réponse originale survient. Nous en sommes les premiers surpris comme lorsque nous recevons un cadeau inattendu. Et nous continuons, confiants: l'aventure professionnelle est source d'apprentissages infinis.

Il m'est arrivé de vivre de tels moments. Avec Zoran par exemple. Enfant du cycle de transition en difficulté, la violence est son mode d'expression favori. Les sanctions qui iront jusqu'à la suspension sont sans effets. Comment lui faire comprendre que même si aucun enseignant ne le frappe, la limite de ce que nous pouvons accepter est franchie?

Zoran ou la recherche du plus fort...

Les élèves courent depuis quelques minutes entre les petits tapis répartis dans la salle de gymnastique. Mon attention est flottante. Je les regarde sans vraiment les regarder et maintenant j'ai l'impression qu'ils se sont transformés en mouettes, qu'ils jouent avec les vagues grises du lac. C'est le gris des tapis qui domine progressivement et me fait basculer dans mon enfance: «Mais voilà

la solution. Que suis-je bête de n'y avoir pensé plus tôt!» Avec mes copains nous passions, enfants, des heures au tapis de lutte de notre société de gym. Nous mesurions nos forces respectives dans de multiples joutes aux règles bien définies. Une hiérarchie s'établissait «naturellement», sans bagarre. Je crois que je tiens enfin une solution.

«Un jour, une réponse originale survient. Nous en sommes les premiers surpris.»

Je vérifie si le coup est jouable et rassemble la classe.

- Ce matin nous allons faire quelque chose d'inhabituel: de la mini-lutte! Pour cela, il va falloir rassembler les tapis deux par deux.

Ils sont attentifs, surpris sans doute par ma proposition.

- Les règles seront simples: les lutteurs seront à genoux l'un en face de l'autre. Gagnera celui, celle qui réussira à mettre son camarade sur le dos ou qui le poussera hors du tapis. Il est interdit de chatouiller, de pincer ou de mordre, sous peine de disqualification. La manche dure deux minutes. Question ?

Aucune. Je sens une excitation retenue et la mise en place du matériel se fait rapidement.

- Bien. Il s'agit maintenant de choisir votre premier adversaire.

Tout se passe comme prévu. Les nombres impairs nous rendent parfois de grands services et, avec une naïveté feinte, je dis:

- Ah! tu es tout seul Zoran (personne n'avait eu envie de se mesurer à lui)? Et si nous luttons ensemble ?

Ses yeux pétillent. Il ne peut se retenir:

- Oui et nous verrons enfin qui est le plus fort!

En deux minutes, transgressant les consignes, nous faisons cinq luttes. Je ne lui laisse aucune illusion. Il se retrouve hors du tapis ou sur le dos sans avoir compris ce qui s'était passé. Je demande aux élèves de choisir d'autres partenaires. Je me contente dès ce moment de gérer le temps et d'observer. Moment passionnant. La classe se parle dans ce corps à corps.

Rangement. J'aide à mettre les tapis sur le chariot. J'entends une confiance:

- Moi, j'ai appris quelque chose aujourd'hui.

J'essaie prudemment d'en savoir plus:

- Tu as appris quelque chose aujourd'hui, Zoran ?

- Oui. Mais ça me regarde moi!

Quelque chose s'était passé, c'est tout ce que je saurai.

L'après-midi, je tente un coup de poker. À la fin de l'heure, j'appelle discrètement Zoran.

- Depuis le début de l'année, j'ai observé que tu avais des problèmes de gestion de matériel, que tu n'avais rien pour transporter tes livres et tes cahiers. J'ai retrouvé hier ma vieille serviette: j'ai pensé qu'elle pourrait t'être utile.

- Non merci M'sieur. Mes parents vont m'en acheter une neuve. J'en ai parlé avec eux à midi.

Le lendemain Zoran est à l'heure, avec une belle serviette.

Les enseignants, des explorateurs ?

L'expérience des enseignants peut être proche de celle des acteurs. Ne sommes-nous pas, nous aussi, à notre manière, explorateurs ? Ne devons-nous pas accepter, comme eux, de ne pas trouver immédiatement le chemin et peut-être même parfois de nous tromper de chemin ?

«Accueillir l'enfant pour donner une chance à l'écologiste ?»

Ne sommes-nous pas souvent obligés d'attendre, intelligence en éveil et cœur et yeux ouverts, le moment opportun ? Un jour, nous risquons une parole nouvelle ou un geste inédit qui sera porteur d'un plus de vie pour un élève. Nous en sommes les premiers étonnés. Et nous continuons...

Eric Walther est professeur formateur à la HEP Vaud.





DANSE À L'ÉCOLE: *BIEN NAÎTRE AU CYCLE INITIAL, BIEN-ÊTRE...*

FABIENNE BLANCHARD, SIDONIE BAYS ET MURIEL BURNAND LOUVET

Un projet d'établissement pour tous les élèves du cycle initial de Vevey et leurs enseignants a permis de finir l'année scolaire sur une note positive, créative, constructive. La *danse à l'école* contribue par exemple au développement de l'estime de soi et de relations harmonieuses entre les enfants.

«Formidable espace de construction de l'individu, la danse à l'école s'inscrit dans un projet de développement, d'enrichissement, et d'épanouissement pour les jeunes. Elle propose un vécu singulier en offrant une approche sensible du monde qui les entoure. C'est une philosophie dont les fondements reposent pour l'essentiel sur l'éducation, la transmission, l'innovation, le partage. Sans omettre la création, vecteur d'émotion primordial et constitutif de la danse à l'école.»

Brochure *Danse au cœur*,
Centre national de ressources saison 2009-2010

En nous inspirant d'une association, *Danse au cœur*, qui existe depuis de nombreuses années en France, et qui a déjà fait ses preuves dans de nombreux établissements scolaires, nous avons mis sur pied un projet d'établissement pour tous les élèves du cycle initial (CIN) de Vevey et leurs enseignants. Ce projet a pour but de contribuer au bien-être de l'enfant et de lui permettre de prendre sa place avec confiance et assurance dès son entrée dans la scolarité.

En quelques mots, qu'est-ce que *Danse à l'école*?

Artiste et enseignant élaborent en partenariat un travail qu'ils partagent ensuite avec les élèves. Ils amènent les enfants à vivre ensemble un processus de création. Lors des ateliers, les enfants expérimentent le mouvement, explorent l'espace et sont amenés à entrer en relation avec leurs camarades. Chaque enfant développe sa qualité

d'expression selon sa personnalité. L'aboutissement de ce travail se fait sous la forme d'une représentation.

Notre projet et ses buts

Concrètement notre projet a commencé en septembre 2010 avec six classes enfantines et trois artistes associés. Il se poursuit actuellement avec de nouvelles classes enfantines et leurs enseignants.

«Artistes et enseignants collaborent pour éveiller les enfants au monde de la danse.»

Chaque artiste associé intervient environ dix fois durant l'année scolaire et l'enseignant intègre ce travail dans sa classe et éveille les enfants au monde de la danse, de la culture et de l'art en

général (vidéo de spectacle, musique, lieu culturel...). Etant donné que le corps est un moyen de communication universel, *Danse à l'école* permet l'intégration et la communication pour les enfants de tous les milieux sociaux et culturels.

Ce projet a pour but:

- d'explorer son corps et d'enrichir son vocabulaire corporel;
- de favoriser le respect et la qualité relationnelle;
- de développer l'estime de soi.

Les enfants sur scène

Nous avons eu la chance cette année de participer à la Fête de la Danse¹. La présence des enfants sur scène, leur assurance et la qualité relationnelle qu'ils avaient entre eux étaient impressionnantes. Toutes les classes qui participaient ont eu l'occasion de voir les productions des autres enfants lors de la répétition générale. Nous avons pu apprécier une grande qualité d'écoute et beaucoup de respect de leur part. Suite à ce travail de création commune, il s'est révélé que les enfants étaient plus respectueux et à l'écoute de l'autre tout en trouvant leur place au sein du groupe. La philosophie de ce projet correspond totalement aux objectifs de développement de compétences d'un savoir-être à l'école.

*Fabienne Blanchard, Sidonie Bays et
Muriel Burnand Louvet sont enseignantes
au cycle initial à Vevey.
Elles représentent le groupe
Bien naître au cycle initial, bien être...*

Note

- ¹ La Fête de la danse se déroule chaque année dans plus de vingt villes suisses. Il est possible de visionner la présentation des classes du cycle initial de Vevey sur: <http://www.youtube.com/watch?v=akixO-ZFV4A> dès 11 minutes 34.

Projet d'élève

Entretien avec Alain Chaubert

Alain Chaubert, enseignant au deuxième cycle primaire à Yverdon¹ et praticien formateur, répond aux questions de David Piot, étudiant de deuxième année en filière enseignement primaire à la HEP Vaud. Le sujet abordé concerne la possibilité donnée aux élèves de réaliser un projet, qui les conduit à imaginer des démarches touchant à plusieurs disciplines dans une dimension de créativité.

Le projet de l'élève s'inscrit dans une démarche qui vient à l'encontre de la norme qui veut que ce soit l'enseignant qui apporte des contenus dans le cadre des apprentissages. À contre-courant donc, le projet de l'élève peut surprendre.

Pourquoi un projet d'élève ?

L'idée principale du projet de l'élève est de rendre l'élève acteur d'une démarche dans laquelle il met en œuvre des éléments qu'il maîtrise ou qu'il a déjà appris. Ce n'est pas seulement remplir une fiche, faire un exercice ou suivre une consigne. L'élève doit penser à l'ensemble du processus pour que le projet puisse se réaliser et que ses camarades aient du plaisir à le vivre.

Quelles sont les composantes du projet d'élève ?

Je peux identifier deux dimensions principales du projet de l'élève. *L'aspect social* : les projets d'un seul élève sont rares. Le plus souvent, l'idée vient d'un enfant qui est très vite rejoint par deux ou trois de ses camarades. Ensemble, ils vont collaborer pour mener à bien leur projet.

L'aspect intégration des connaissances concerne les intérêts de l'enfant. Les projets ne sortent pas de nulle part, mais sont liés aux compétences extrascolaires des élèves et à leurs expériences de vie. L'éducation physique et les branches artistiques sont les disciplines les plus convoitées. Mais on trouve aussi des élèves qui ont des idées de projets en approche du monde ou en français. Ils choisissent souvent de créer des poèmes, des pièces de théâtre ou des paroles de chansons.

Que pensent les parents d'élèves de cette démarche ?

La norme veut que les enseignants soient garants du contenu enseigné. Contrairement à ce que nous pourrions penser, les parents sont favorables à ce que leurs enfants apportent des contenus en classe.

En effet, le projet de l'élève valorise l'enfant devant ses camarades. En règle générale, les parents sont même parties prenantes. Ils participent à la préparation de la collation ou nous aident à l'encadrement des enfants.

Quels apprentissages par le projet d'élève dans le cadre du plan d'études romand (PER) ?

Bien que le contenu principal du projet se rapporte à une branche particulière, il est sûr que la mise en œuvre du projet touche aussi d'autres disciplines.

Nous sommes clairement dans une perspective transversale comme décrite dans le PER. Lors d'un projet de tournoi en éducation physique, l'élève va approcher des éléments liés au français pour la rédaction de la circulaire d'inscription. Ses compétences en mathématiques vont lui être utiles dans l'élaboration du panneau des résultats...

Cependant, le projet de l'élève ne s'arrête pas à cette dimension transversale, il peut ensuite être réinvesti en classe. Par exemple, un projet sur la pêche a été le point de départ qui nous a permis d'étudier les poissons et la faune du lac de Neuchâtel.

L'élève est l'instigateur et l'organisateur de son projet mais quel est le rôle joué par l'enseignant ?

L'enseignant met à disposition de l'élève une *check-list* qui lui permet de contrôler les différents aspects de l'organisation : circulaire d'information pour les parents, organisation du *jour J*, logistique pour un déplacement ou du matériel²... L'élève dispose des ordinateurs de la classe ainsi que de matériel comme des peintures ou des ballons... Il peut compter sur l'enseignant qui l'aide à maintenir son attention sur son projet. En effet, très souvent, il voit sa motivation s'essouffler dans la phase de planification. Devant des contraintes telles que la circulaire d'information ou l'élaboration d'un budget, cette motivation est quelque peu freinée. Cependant, aucun projet n'a pas abouti et le *jour J* tout s'est toujours passé à merveille !

Comment est prise la décision d'accepter un projet ?

Le projet émane de l'élève mais sa réalisation est décidée d'une manière démocratique lors du conseil de classe. Je n'ai pas mon mot à dire concernant les projets d'élèves, sauf si le projet est trop coûteux ou d'une ambition démesurée. Les élèves exposent leurs idées et l'ensemble de la classe vote pour la réalisation. Il peut arriver que des projets soient refusés dans un premier temps, mais passent la rampe à leur deuxième présentation. Si la majorité de la classe est d'accord, le projet est accepté.

Propos recueillis par David Piot

Sarah et Séphora sont deux élèves de la classe. Séphora a interrogé Sarah au sujet d'un projet réalisé au printemps 2011. Cet entretien est disponible sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 Projets d'élèves de la classe CYP2/B81 (cycle primaire 2) du collège de la Villette à Yverdon (Etablissement primaire Edmond-Gilliard)
- 2 Budget : 25.- par projet

CRÉATIVITÉ TRANSDISCIPLINAIRE : BÉNÉFICES RÉCIPROQUES EN CASCADE

NICOLAS CHRISTIN ET OLIVIER ISLER

Moment d'enseignement en 6^e année où les arts visuels permettent d'aborder une autre discipline, les sciences.

«Les images nous permettent aussi d'inventer l'application de nouvelles actions à des situations nouvelles et de construire les plans de futures actions, nous pouvons combiner des bribes et des bouts d'images d'action, ou d'images de scénarios, et c'est cela, tout simplement, la créativité.»

Antonio R. Damasio, 2002

Lors des séances de dissection, la plupart des élèves expriment leur dégoût face au cadavre de l'animal et seuls quelques rares individus passionnés se souviennent des noms d'organes. De guerre lasse, l'enseignant tente de proposer une reproduction d'écorché en couleurs, mais à son grand regret les résultats ne s'améliorent pas de manière significative. L'enseignant en arts visuels lui suggère alors une démarche transdisciplinaire ayant pour objectif la croissance de l'attention d'observation et de la rétention mémorielle.

Une démarche expérimentale

D'un commun accord, ils décident de ne pas dévoiler leur démarche aux élèves afin que l'aspect émotionnel négatif lié à la dissection ne pèse pas l'observation en art visuel. L'enseignant d'arts visuels distribue aux élèves, étonnés, une reproduction d'un dessin scientifique d'écorché de poisson. La consigne consiste à créer divers animaux aquatiques imaginaires en s'inspirant du tracé original des organes internes ou externes de l'écorché.

En observant le travail des élèves, différentes phases d'approche sont perceptibles. Tout d'abord, une activité d'observation ponctuelle est suivie immédiatement d'un tracé au crayon de l'organe sélectionné par l'élève. Puis, le processus de fixation mémorielle est intensifié par le rythme élevé des

allers et retours de l'attention visuelle du modèle d'écorché à la feuille de dessin. Ensuite, pour repérer l'organe choisi, l'élève utilise sa forme ou sa couleur, mais aussi se parle et se pense en éprouvant la nécessité de connaître le nom scientifique. En effet, lors du partage de ses créations avec celles des autres élèves, il tient à se faire comprendre. Un lien émotionnel fort entre nomenclature et objet imaginaire s'établit lors de cette troisième étape. Enfin, la variété et la richesse des compositions peintes renforcent la confiance en soi de leurs auteurs. Au cours de ces différentes phases, l'enseignant peut utiliser un questionnaire progressif, ciblé, pour aider l'élève à maintenir son attention. En effet, une explicitation informelle mais précise, dans un contexte différent, des rôles et fonctions biologiques de divers organes du poisson, favorise un meilleur ancrage mémoriel conscient de termes scientifiques. La différence entre *attention émotionnelle* et *concentration intellectuelle* est mise en évidence par cette démarche transdisciplinaire.

Des bénéfices perceptibles

On a pu observer que la concentration intellectuelle est très légèrement en retard sur l'attention émotionnelle. Ainsi, l'élève peut traiter l'information sensorielle de manière différenciée par

rapport à l'effort de mémorisation intellectuelle. De plus, la détente psychique provoquée par ce mécanisme d'apprentissage réduit la tension liée à l'obligation d'effectuer un gros effort de mémorisation, tension liée aussi à la peur de la faute souvent présente. Cette démarche *transdisciplinaire* favorise les apprentissages intellectuels et la créativité. Les bénéfices de telles pratiques nourrissent deux disciplines tout en stimulant le développement de l'autonomie et la confiance en soi.

Le point de vue de l'enseignant de sciences

Je ne peux que me féliciter de la démarche entreprise. Utiliser la stratégie de la transdisciplinarité est original, car non seulement elle permet de sortir de l'impasse dans laquelle se retrouverait l'enseignant de sciences avec la majorité de ses élèves, mais elle aborde le travail pratique, fondement de toute démarche scientifique, par un biais qui permet de sauver l'essentiel des objectifs fixés. Les puristes rétorqueront que la dissection de matériel vivant, «authentique», est la meilleure démarche. Sur le fond, certainement, mais je ne peux m'empêcher de penser qu'avec des élèves de plus en plus éloignés, voir déconnectés de la nature et de ses odeurs (celles qui émanent de la carcasse d'un poisson ne sont pas des moindres!), le dégoût peut se substituer à l'intérêt, d'où échec inévitable. C'est pourquoi le projet suivi me semble judicieux, car la «sélection naturelle» des futurs biologistes et autres médecins pourra se faire avantagusement dans les classes supérieures.

Nicolas Christin est plasticien
et enseignant d'arts visuels.

Olivier Isler est enseignant de sciences
et titulaire du prix Nobel de la mer 2011.

LE PROJET MULTIMÉDIA VIDÉOMATH BAC-CH

JEAN-CLAUDE BOSSEL

Cet article présente une approche originale de l'enseignement des mathématiques, à la fois classique et novatrice, imaginée et développée depuis plus de vingt ans par un enseignant de gymnase vaudois. Cette approche peut être un complément utile et enrichissant à l'enseignement des mathématiques dès la 9^e année du secondaire I.

Le projet *Vidéomath* est une réponse pédagogique à la fois concrète, moderne et réaliste, à une question fréquemment posée par les élèves en cours de mathématiques : *à quoi ça sert, les maths ?* Ce projet comporte deux parties principales.

Des reportages vidéo et des fiches d'exercices

La première partie consiste à réaliser des reportages vidéo montrant comment les mathématiques sont utilisées dans des domaines professionnels tels que *Sciences & technologie, économie & commerce, arts & culture*.

« Ces reportages permettront à l'élève de se confronter à des exemples d'application des sujets mathématiques. »

Chacun de ces reportages donnera lieu à la production de fiches d'exercices et de problèmes de mathématiques élaborés « en situation », permettant ainsi à l'élève de se confronter à quelques exemples d'application des sujets mathématiques qui lui sont enseignés au niveau de la scolarité secondaire (obligatoire et postobligatoire) en Suisse Romande. Ces reportages vidéo seront mis en ligne sur internet et pourront être visionnés et téléchargés gratuitement¹. De même, les fiches

d'exercices et les problèmes de mathématiques associés à ces reportages, ainsi que leurs solutions rédigées, seront disponibles en format pdf. Le moment venu, une version imprimée de ces documents sera également publiée. La seconde partie du projet *Vidéomath* consiste à produire des supports de cours et des corrigés d'exercices de mathématiques en format vidéo, complémentaires aux parties théoriques et aux exercices se trouvant sous forme écrite dans les brochures de la collection *BAC-CH* présentée ci-après. Ces vidéos seront également disponibles sur internet.

Un projet plusieurs fois remis sur le métier

Au milieu des années 1980, j'ai fondé avec deux partenaires issus du monde des médias une société de production vidéo à Lausanne dans le but de mettre en place un projet de réalisation de reportages vidéo présentant diverses utilisations concrètes des mathématiques. Mais après plusieurs tentatives infructueuses, j'ai dû renoncer à développer ce projet selon cette approche. Au début des années 1990, après quelques années d'expérience en tant qu'enseignant de mathématiques au gymnase, j'ai repris et approfondi ce projet *Vidéomath* afin de le soumettre, avec l'appui de quelques collègues, au Département de l'instruction publique du canton de Vaud. Le projet reçoit alors un soutien de principe de la part du chef du Département. Malheureusement, la situation délicate des finances publiques de cette période n'a

pas permis de réaliser concrètement ce projet. Au début des années 2000, j'ai une nouvelle fois repris et développé ce projet *Vidéomath*.

« Vidéomath est devenu une composante d'un projet pédagogique plus général. »

Celui-ci est devenu au fil des ans une composante d'un projet pédagogique plus général de production d'une collection de brochures d'exercices de mathématiques dont j'ai publié à ce jour quatre des douze tomes prévus.

Une collection de brochures nommée BAC-CH

Le projet *BAC-CH* consiste à produire une collection de douze brochures d'exercices de mathématiques destinées prioritairement aux élèves de niveau scolaire postobligatoire en Suisse Romande (gymnase - lycée - collège)². Cependant, les tomes 0 et 1, conçus comme des ouvrages de révision pour des élèves entrant au gymnase, sont également utilisés par des maîtres et maîtresses de mathématiques de Suisse romande avec leurs élèves de fin de scolarité obligatoire, comme ouvrages complémentaires aux documents officiels.

Tomes 0 et 1 : quelques caractéristiques

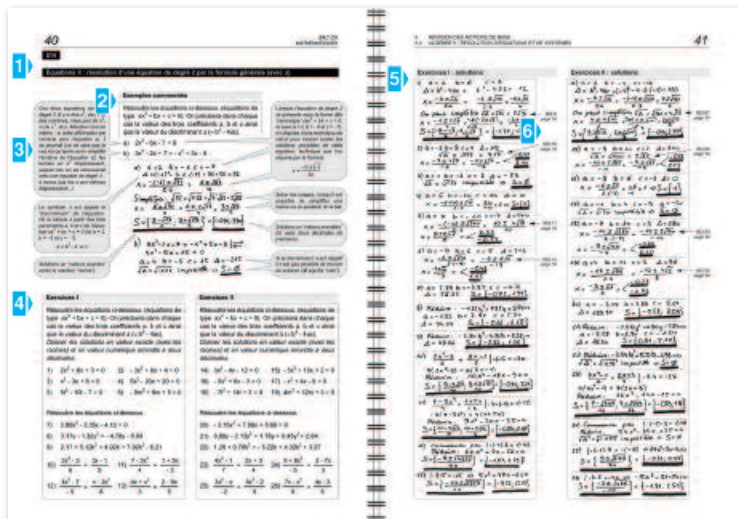
Quelques commentaires (numérotés de 1 à 6) sur les pages 40 et 41 de la brochure *BAC-CH* tome 0, intitulée Révision des notions de base. (Le lecteur peut se référer à l'image de gauche de la page 27, ci-contre). L'ouvrage comporte au début une table des matières précise et détaillée qui donne la liste des points techniques abordés dans la brochure.

1. Titre du sujet avec numéro de code.
2. Un ou deux exemples, suivis de la résolution manuscrite, comme (idéalement!) le fait l'élève, de manière classique, lorsqu'il prend des notes à partir de ce que l'enseignant écrit au tableau noir.
3. Des bulles (phylactères de bande dessinée) permettent de rappeler des points théoriques que l'élève a vus en classe. Le but n'est pas de donner une théorie au sens classique du terme, mais de montrer comment les points théoriques présentés en classe sont activés pour résoudre les exercices.
4. Une première série d'exercices techniques, à côté de laquelle se trouve une seconde série, presque identique selon un principe de répétition des exercices basiques (à l'image des entraînements répétitifs de une-deux dans la pratique du football!).
5. Solutions rédigées à la main.
6. Renvoi à d'autres fiches de la brochure, où une difficulté technique est isolée et fait l'objet d'une rédaction spécifique.
7. Quelques exercices techniques tous en lien avec la résolution des trois problèmes proposés dans cette fiche.
8. Solution rédigée de ces exercices techniques.
9. Renvoi à des difficultés résolues précédemment.
10. Énoncé des trois problèmes, ici, de *géométrie/trigonométrie*.
11. Quelques suggestions, dessins, idées... destinés aux élèves qui restent bloqués face à l'énoncé du problème, en leur laissant le choix d'essayer par eux-mêmes (sans regarder les solutions) ou de s'appuyer sur les esquisses proposées.
12. Résolution pas à pas. L'expérience montre que les élèves, selon leur capacité et leur motivation, essaient pour certains de résoudre les problèmes sans regarder les solutions, alors que d'autres se mettent à lire et cherchent à comprendre les différents enchaînements logiques qui conduisent à la solution. Cela offre de nombreuses possibilités pédagogiques au maître, en réponse aux difficultés éprouvées par les élèves. À noter que les élèves rapides (les «forts en maths») y trouvent aussi leur compte, dans la mesure où ils peuvent travailler de manière autonome, à leur propre rythme, sur d'autres fiches parmi les nombreuses à disposition, pendant que l'enseignant consacre un peu de temps aux élèves moins à l'aise.

Quelques commentaires (numérotés de 7 à 12) sur les pages 102 et 103 de la brochure BAC-CH tome1, intitulée *Connaissances de base* (voir image de droite ci-dessous). Ce tome 1 comporte au total vingt-quatre fiches de *géométrie/trigonométrie* et vingt-quatre fiches d'*algèbre*.

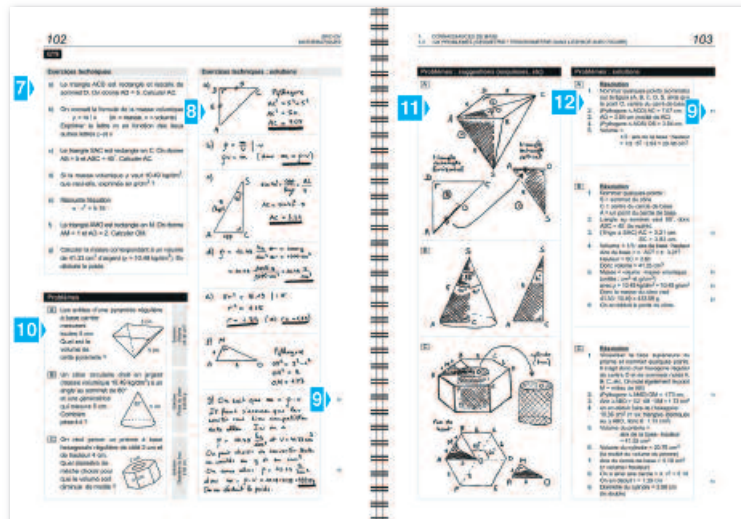
BAC-CH Tome 0

Les numéros en bleu renvoient aux commentaires 1 à 6 ci-dessus.



BAC-CH Tome 1

Les numéros en bleu renvoient aux commentaires 7 à 12 ci-dessus.



Développement et financement du projet au cours des prochaines années

La réalisation concrète des premiers reportages *Vidéomath* et la mise en ligne de leurs fiches d'exercices liés en format pdf dépend (dépendra) surtout de l'obtention ou non de moyens financiers adéquats³. Dans cette perspective, j'ai entrepris récemment un certain nombre de démarches visant à faire financer la réalisation concrète de trois premiers reportages *Vidéomath*, un dans chacun des trois domaines retenus: *sciences & technologie*, *économie & commerce*, *arts & culture*, ainsi que la production d'une première série de supports de cours et de corrigés d'exercices de mathématiques en format vidéo.

Jean-Claude Bossel est enseignant de mathématiques au gymnase.⁴

Notes

- 1 à partir du site www.videomath.ch
- Informations sur ces brochures sur le site www.bac-ch.ch
- Plus d'informations sur les soutiens à ce projet sur le site: www.videomath.ch
- Voir aussi l'article du même auteur sur le projet *Perles de verre* aux pages 11-13 de ce numéro.

L'ÉMANCIPATION ESTHÉTIQUE

PASCAL ZOSS

La créativité trouve dans l'enseignement artistique un champ d'expression naturel. Les arts eux-mêmes n'en font-ils pas une consommation effrénée? Le rapport ancien et problématique entre l'art et l'éducation laisse cette évidence céder le pas à une réflexion exigeante, complexe, sur l'avenir de cet enseignement, dans une relation plus contemporaine entre éducation et culture.

L'hypothétique vertu éducative de l'enseignement artistique

Depuis que les besoins de l'industrie ont cessé, au début du siècle passé, d'instiguer l'apprentissage du dessin à l'école, la psychologie a réorienté cet enseignement en lui découvrant une vertu éducative. C'est ainsi que les «activités créatrices» se sont appliquées depuis lors à développer les capacités imaginatives, sensorielles, cognitives, motrices de l'enfant. C'est de manière élargie que le nouveau *Plan d'études romand* reconnaît cette vertu aux branches artistiques. En effet la finalité de cet enseignement s'inscrit exclusivement dans sa contribution au développement des capacités générales et transversales de l'élève. Il s'agit non seulement d'agir sur l'épanouissement psychologique de l'enfant (estime de soi, autonomie, ouverture d'esprit...), mais aussi de favoriser sa future intégration sociale, économique et politique (acceptation de la différence, collaboration, intégration et souplesse professionnelles, citoyenneté...). C'est ainsi que la finalité de l'enseignement artistique continue de corroborer sa vertu éducative, alors même que celle-ci reste hypothétique, c'est-à-dire non mesurable, comme l'ont confirmé les participants au Symposium intitulé «*Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*», qui s'est tenu au Centre Pompidou à Paris en 2008. Fort de cette «vision», au sens entrepreneurial, on pouvait s'attendre à trouver dans le nouveau plan d'études une conception didactique réorientée, accordée à cette ambition, capable notamment d'expliciter l'orientation de la «créativité» artistique sur les finalités éducatives. Malheureusement il

n'en est rien, car le plan se limite à impulser des «activités créatrices» dans l'hypothèse qu'elles contiennent l'objectif éducatif.

Vers une désinstrumentalisation de l'art

Ce qui soutient la vertu éducative de l'enseignement artistique, c'est aussi celle des arts eux-mêmes. Leur instrumentalisation à des fins religieuses, politiques, leur fonction édifiante ou éducative jusqu'au XVIII^e siècle, s'est perpétuée jusqu'à nous malgré la rupture esthétique qui a signifié l'autonomie de l'art, sa libération de toute finalité extérieure à lui-même. Dans le domaine des arts plastiques, par exemple, il est tout à fait remarquable de suivre jusqu'au milieu du XX^e siècle la constante disjonction entre les institutions (Académie des Beaux-Arts, Institut, Salons...) et la création artistique. Il n'y a jamais de rapport de contemporanéité de l'un à l'autre.

«Renouveler l'enseignement des arts plastiques en plaçant l'élève dans une position similaire à celle de l'artiste.»

Ce n'est qu'à partir de la fin des années soixante que ce rapport commence à se penser différemment, du moins chez nos voisins français. Il s'agit

alors de confronter la pratique artistique aux sciences de l'éducation, au risque d'en contester les principes, de renouveler l'enseignement des arts plastiques en plaçant l'élève dans une position similaire à celle de l'artiste, de privilégier les échanges autour de ce qui s'effectue ou s'est effectué en classe. Le travail de l'enseignant s'en trouve lui aussi bouleversé, puisqu'il ne peut plus prétendre connaître ce qui va se passer «malgré lui», à travers un processus de création risqué, se saisissant du hasard des découvertes pour redéfinir ses intentions. On se trouve alors bien loin des exercices «créatifs» censés contribuer au développement psychologique de l'enfant!

L'expérience artistique et esthétique

Ce renversement didactique s'est opéré sur le terrain de la double expérience artistique et esthétique. La pratique de l'élève chemine en vue d'atteindre un point indéterminé, exigeant de lui, au fil d'un processus incertain, de maîtriser ce qui advient pour le réinvestir dans ce qui va suivre, de prendre régulièrement une distance critique afin de discerner ce dont il a besoin, de choisir parmi des possibles. L'appréciation de ce qui s'effectue dans ce processus expérimental, qu'illustre bien le recul de l'artiste devant sa toile, c'est-à-dire une prise de distance vis-à-vis de son propre travail tout à fait similaire à celle du spectateur, trouve ultérieurement sa continuité dans les échanges esthétiques que la production des élèves autorise en classe. C'est pourquoi l'expérience esthétique occupe une place privilégiée, puisqu'elle est déjà contenue dans l'expérience artistique tout en assurant aussi son prolongement. Apprécier, débattre, contester, reconnaître, différencier constituent ainsi, tout au long du processus créatif et au-delà, des actes cognitifs au travers desquels il est aisé d'identifier ce qui participe des «capacités» décrites par notre plan d'études.

Ainsi conçu, l'enseignement artistique souscrit en effet aux finalités qui lui sont assignées, mais en les confrontant à la puissance émancipatrice de l'art – une nuance essentielle. Contribuer, par exemple, à éduquer les élèves à la citoyenneté prend ici

le sens de l'autonomie, du besoin d'élaborer et d'affirmer ses choix, de comprendre que le possible est souvent à chercher dans l'impossible. L'enjeu de l'enseignement artistique ne se borne plus à défendre une «créativité» dont on pourrait déplorer l'étiollement progressif au profit des branches dites principales. En réalité, il semble bien plus urgent d'en réformer les pratiques afin d'être en mesure de défendre sa pertinence éducative, même s'il paraît être déjà bien tard pour cela !

La pratique de l'enseignant

L'expérience artistique et esthétique à laquelle sont invités les élèves porte l'enseignant à redéfinir ses gestes et à remodeler les rôles qu'il doit tenir. La différenciation maximale des pratiques dans la classe, la nécessité d'accompagner chaque élève aux différentes étapes créatives, la mobilisation de références culturelles pertinentes

pour chacun, la saisie au vol de chaque difficulté particulière rencontrée par un élève pour en faire profiter la classe, les apports techniques indispensables à la construction du travail, tout cela exige de l'enseignant une présence effective, soutenue, une résonance particulière à ce qui s'effectue, encore une fois, malgré lui.

L'accompagnement individuel, dans un processus dont le résultat ne peut être anticipé, nécessite que l'enseignant prenne une posture d'assistance, se mette au service du travail de l'élève. Cela peut le conduire aussi à occuper la position d'un «sous-traitant», lorsque l'élève, ayant déterminé ce qu'il veut, n'est pas en mesure de le réaliser lui-même faute d'une maîtrise technique suffisante. Il faut souligner aussi que la notion de progression, si chère à la formation scolaire, n'a aucun sens dans ce processus artistique. Les élèves ne sont pas des artistes. Ils sont encadrés par des contraintes (horaire, classe, lieu, matériel...) que

nul professionnel ne saurait accepter. C'est pourquoi seul l'accès à la dimension esthétique, critique, constitue un objectif nécessaire et suffisant pour chacun d'eux. Il suffit du travail artistique de quelques-uns seulement pour que la classe puisse s'y confronter, partager cette expérience esthétique. Cette pratique enseignante doit s'adapter à chaque classe, à chaque niveau. Elle ne se condense pas en une didactique unique, celle du projet par exemple, certainement la plus favorable, mais en de multiples ouvertures plus modestes permettant néanmoins de porter le travail des élèves dans le champ de l'expérience artistique et esthétique, c'est-à-dire d'une culture émancipatrice dont l'inactualité n'en est que plus rassurante !

*Pascal Zoss est enseignant en arts visuels.
Il est également doctorant en philosophie
à l'Université Paris 8.*



ÉCRITURE DE FICTIONS SCIENTIFIQUES: UN OUTIL D'INTÉGRATION DES SAVOIRS DE FORMATION

KATJA VANINI DE CARLO ET ANNE CLERC-GEORGY

Des étudiants en formation pour l'obtention du Bachelor pré-scolaire et primaire ont réalisé des fictions scientifiques, lors du séminaire d'intégration. Si les consignes sont très précises, la démarche structurée n'en libère pas moins des espaces d'écriture créative.

Les étudiants engagés en formation initiale à la HEP sont amenés à produire en grand nombre des textes écrits de nature différente. Plus ou moins guidés par des objectifs de formation, parfois implicites et variés, ils sont incités à réfléchir sur leur pratique ou sur leur identité professionnelle en construction, à «prouver» la mise en œuvre des consignes de stage, à démontrer leur compréhension de contenus de formation et plus rarement à les comprendre au travers de l'écriture même. Dès lors, nous nous demandons de quels outils disposent les étudiants pour faire face à ces demandes de production écrite, quel rapport à l'écriture est engendré par ces mêmes demandes et finalement quels sont les fondements et les visées de formation présentes dans les consignes d'écriture qui leur sont adressées.

Différentes formes de rapport à l'écriture

En parallèle à nos pratiques de formation, nous poursuivons une recherche portant sur le rapport à l'écriture des étudiants en formation¹. Nous avons pu observer que ces derniers quittaient la formation en se considérant porteurs d'un «bon rapport à l'écriture». Nos analyses ont montré cependant que ce rapport définit essentiellement l'écriture sous quatre formes: l'écriture comme geste graphique et esthétique, l'écriture comme trace, l'écriture comme préparation de cours et l'écriture à caractère exutoire.

Nous n'avons trouvé que de très rares indices d'une écriture considérée comme un outil de construction de la pensée, comme participant à la construction de significations.

«De rares indices d'une écriture considérée comme un outil de construction de la pensée.»

Nous avons observé d'une part un rapport à l'écriture pour construire la pensée² peu présent chez des enseignants, dont une des principales missions est d'apprendre à écrire à leurs élèves, d'autre part le fait qu'en tant qu'étudiants, ils n'ont été que très rarement confrontés à des travaux d'écriture dont la visée serait justement l'appropriation de savoirs. Ces constats nous ont conduites à leur proposer de nouveaux dispositifs de formation par l'écriture.

Un dispositif de formation par l'écriture

Nous présentons ici un de ces dispositifs, réalisé lors de l'année académique 2010-2011: l'écriture de fictions scientifiques. Dans la perspective des travaux de Vygotski, nous considérons que l'écriture procède d'un travail conscient et volontaire et que les efforts et la lenteur qu'elle demande sont propices à la construction de significations³.

Ainsi, l'écriture en formation est un outil d'appropriation des savoirs de formation et de construction de sens⁴. En outre, quand l'écriture est investie dans un registre adéquat, elle permet la secondarisation de l'expérience⁵. «Suivant Bautier & Goigoux (2004), le terme de secondarisation trouve son origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984, cit. par Bautier & Goigoux) entre genres de discours premiers et genres seconds [...]. Les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjonctualité de leur production [...]» (p. 91). La secondarisation implique donc une capacité de décontextualisation et l'adoption d'une autre finalité des situations d'apprentissage ou de formation vécues. Ce sont ces présupposés théoriques qui ont soutenu nos choix de formation dans la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement⁶ à la production de récits de fictions à caractère scientifique.

Des récits de fictions à caractère scientifique

De quoi s'agit-il au juste? Frier en 2010 décrit ainsi les caractéristiques essentielles de ce genre d'écrits: «le texte à produire comporte une fiction (histoire inventée), une narration (situations, personnages fictifs ou mise en scène des protagonistes de différents débats), et il doit par conséquent distraire le lecteur. Mais c'est aussi un récit qui met en scène et incarne, en plus de la fiction et des idées, un point de vue sur une question, un problème scientifique, et il doit donc également permettre d'instruire le lecteur: l'information scientifique doit y être présente sous différentes formes, et l'on doit par conséquent trouver dans cet écrit des extraits du discours scientifique mis en scène: «bribes» de textes (citations), notions, idées reformulées, arguments, courants théoriques, noms d'auteurs, dates, etc., qui vont

être injectés au fil de l'histoire. Ces deux impératifs (distraindre et instruire) doivent trouver un équilibre dans le texte» (p. 2).

Un accompagnement sous forme d'ateliers avec des échanges et des réécritures

Pour guider les étudiants dans le processus d'écriture, nous avons mis en place un dispositif d'accompagnement sous forme d'ateliers, visant l'appropriation du genre de la fiction scientifique et la préparation du travail d'écriture en créant un personnage et en choisissant le concept théorique qu'ils allaient travailler.

«Les étudiants créent un personnage et choisissent un concept théorique à travailler.»

Le premier temps d'écriture a été suivi d'un moment d'échange et d'analyse des premiers jets au moyen d'une grille de lecture. Par la suite, les étudiants ont procédé à une réécriture, phase importante pour comprendre le travail qu'implique l'écriture. Enfin, ils ont soumis leur fiction scientifique aux formatrices. De plus, un argumentaire justifiant la rigueur des informations scientifiques devait accompagner chaque fiction et expliquer comment elle avait été construite.

Deux exemples de récits

Les étudiants nous ont proposé des récits divers et portant sur de nombreux concepts tels que: évaluation, objectivité, différenciation, variation, métacognition, constructivisme, pédagogie inclusive, langage, institutionnalisation, autorité, sanction, virtuel/réel ou encore théorie/pratique. Ces différents concepts ou notions ont fait l'objet d'une recherche de définitions en lien avec des auteurs de référence et d'une appropriation théorique par les étudiants avant de pouvoir être intégrés à une fiction. Une étudiante nous a ainsi proposé un récit mettant en scène la théorie de la variation de Marton en racontant le parcours d'un sujet qui, en observant des *Space Invader*

dessinés sur les murs de la ville de Lausanne, découvre que le discernement naît de la variation. Elle a mis en scène cette théorie. Sa démarche est remarquable car d'une part, elle permet au lecteur de saisir cette théorie et d'autre part, elle dépasse la difficulté de ne pas seulement juxtaposer les éléments de fiction et les éléments théoriques, difficulté qu'ont rencontrée de nombreux étudiants. Dans un autre récit qui porte sur les liens entre théorie et pratique, l'auteur explique, dans son argumentaire, un de ses choix *littéraires* qui lui a permis de s'approprier la question. Il fait référence à l'ouvrage d'Astolfi, *la saveur des savoirs*, et montre ainsi qu'il a développé une pensée métacognitive sur sa propre compréhension du concept en question.

Continuer à approfondir cette démarche...

Cette première expérience d'écriture de fiction scientifique se révèle riche de potentialités en matière de formation. Certes, ces premiers écrits mériteraient une nouvelle écriture pour permettre à tous de mieux intégrer les éléments théoriques à leur fiction et de quitter une conception ou la fiction ne servirait qu'à exemplifier la théorie. Cependant, cette première mise en œuvre nous donne des pistes pour continuer à approfondir ce travail particulier d'appropriation de concepts théoriques. Nous mesurons aussi l'importance de notre guidage des étudiants dans l'appropriation d'outils solides leur permettant de découvrir et d'investir une forme d'écriture difficile, mais réellement source de construction de significations, d'intériorisation de concepts et de secondarisation de l'expérience.

Katja Vanini De Carlo et Anne Clerc-Georgy sont professeures formatrices à la HEP Vaud.

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*. Quelques-unes des fictions scientifiques écrites par les étudiants et mentionnées dans cet article seront progressivement placées sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 Clerc & Vanini De Carlo, à paraître
- 2 Barré-de-Miniac, 2000; Delcambre & Reuter, 2002
- 3 Vygotski, 1934/1985; Vanhulle, 2009
- 4 Schneuwly, 1985; Clerc, 2011
- 5 Bautier & Rochex, 2004
- 6 Russel, 1995

LA CONCEPTION D'UN OBJET : UN ACTE CRÉATIF

JOHN DIDIER ET DENIS LEUBA

À travers l'histoire scolaire, les activités manuelles ont visé à permettre l'acquisition de la précision et de l'habileté. Les auteurs proposent de renouveler un enseignement traditionnel des activités manuelles en mettant l'accent sur l'activité de conception dans la réalisation d'un objet, afin de concilier rigueur et créativité.

L'épistémologie de la discipline des activités créatrices et techniques s'inscrit dans un double rapport essentiel à la compréhension de son enseignement et de son évolution. Dans un premier temps, la dimension historique nous permet de souligner les éléments fondamentaux véhiculés par cet enseignement. En effet, l'enseignement des activités manuelles et techniques se veut le dépositaire d'un enseignement manuel transmis à travers des gestes techniques, rigoureux et précis. Le rapport à la pratique, intrinsèque à cette discipline, se caractérise par la fabrication d'objets artisanaux fonctionnels ayant pour objectifs l'acquisition de l'adresse, la précision, la rigueur et l'habileté. Ces différents aspects, hérités des différentes corporations professionnelles, furent pendant plusieurs décennies les points exclusifs de son enseignement.

«Le modèle théorique <conception - réalisation - socialisation> se conçoit comme une cartographie de l'activité.»

Le second aspect caractéristique de l'enseignement des activités créatrices et techniques provient de la manière d'enseigner cette acquisition des gestes précis et rigoureux. Le choix des objets et la manière de séquencer la planification à travers des étapes clairement définies, permettent aux élèves d'avancer dans la réalisation de

l'objet de manière mesurée et contrôlée. L'organisation de l'enseignement, sous forme de procédures soigneusement préparées et anticipées par l'enseignant, place l'élève dans une posture d'exécutant où il réalise les différentes tâches qui lui sont prescrites. Ce fonctionnement répond à un souci d'organisation, de rapidité d'exécution et d'efficacité de production.

Le concept de créativité dans le contexte social des années 70

Le plan d'étude romand de 1972 introduit le concept de créativité dans les travaux manuels traditionnels. À ce moment, ce concept est profondément teinté d'une idéologie libératrice des années 1968 en rupture avec la tradition, le contrôle, ainsi que le rythme de production. En effet le concept de créativité, héritier de transformations sociétales sur fond de révolte, d'émancipation et de rupture avec le passé, cohabite donc difficilement avec une discipline fondée sur la transmission de gestes précis et l'enseignement dans une dynamique de production d'objet de qualité.

Cette créativité transporte avec elle son renvoi à l'histoire ainsi qu'une difficulté à coexister avec une discipline dispensatrice de traditions, de savoir-faire, de rigueur et de précision. La transformation et la cristallisation de la discipline au contact de la créativité nous renvoient face au devenir de son enseignement.

Développer la créativité en contrôlant la production

Comment réussir à réconcilier une discipline fondée sur la transmission de gestes manuels issus de traditions et un concept pluriforme et complexe à mettre en œuvre dans un contexte d'enseignement visant la production d'objets de qualité ?

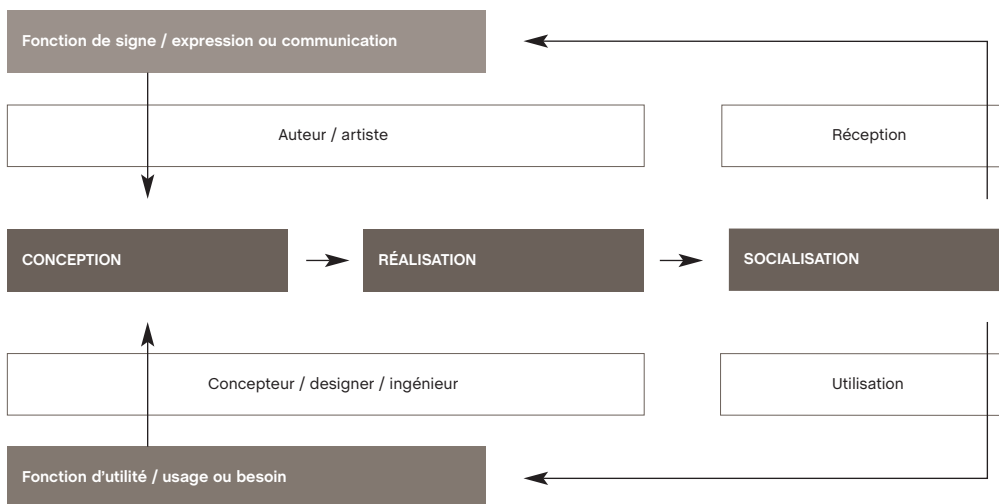
Dès lors, nous retenons la définition suivante de la créativité : «capacité à produire une idée exprimable sous une forme observable ou à réaliser une production, qui soit à la fois novatrice et inattendue, adaptée à la situation et (dans certains cas) considérée comme ayant une certaine utilité ou de la valeur.» (Bonnardel, 2006, p. 21). Cette définition nous permet de souligner le contexte de production propre à la réalisation d'objets ainsi que son utilité et sa valeur. Dans un contexte didactique conciliant la production et l'apprentissage, nous proposons d'introduire l'activité de conception comme démarche créative.

Une cartographie des activités

Après dix années d'observations de leçons d'activités créatrices et techniques, nous constatons que les élèves confrontés à une situation problème, ne réussissent pas générer une réponse innovante et adaptée.

De ce fait, notre postulat est le suivant : l'activité de conception, réservée habituellement à l'enseignante ou à l'enseignant, devient l'activité fondamentale enrichissant les processus de fabrication et d'apprentissage. Le modèle théorique «conception - réalisation - socialisation» se conçoit dans un premier temps comme une cartographie de l'activité développée dans son ensemble et dans sa complexité lors de la fabrication d'un objet. Les fondements de ce cadre théorique sont multiples et puisent leur articulation sur trois temporalités distinctes : la conception, la réalisation et la socialisation.

L'activité support aux apprentissages en A&T: cadre général



Un aspect fondamental du modèle «conception – réalisation – socialisation» provient de la prise en compte de l'activité de socialisation comme genèse du cahier des charges paramétrant l'activité de conception. L'activité de socialisation possède la fonction de répondre à un contexte de réception et/ou d'utilisation. Deforges (1990) questionna la réception et la fonction de l'objet en proposant une distinction fonctionnelle du processus de fabrication et de la démarche employée. «Il y a œuvre quand la fonction de signe l'emporte sur la fonction d'utilité et/ou quand il y a apparence pour le consommateur de singularité. Il y a produit quand la fonction d'utilité l'emporte sur la fonction de signe et/ou quand il y a apparence (pour le consommateur) de banalité.» (p. 20) Cette distinction implique la spécification de deux démarches distinctes : la démarche d'auteur/artiste qui élabore un objet avec une fonction de signe répondant à une expression ou une communication ; et la démarche de concepteur/designer/ingénieur qui conçoit un objet à fonction d'utilité répondant à un usage ou à un besoin.

Les deux spécificités irriguent l'activité de conception et l'activité de réalisation. L'activité ne se voit plus cantonnée à une étape du processus mais à son ensemble. Le travail manuel, considéré autrefois comme l'unique étape visible et indispensable lors de l'enseignement des activités créatrices et techniques se voit complété par une activité de réflexion. Ceci invite l'élève à réfléchir

sur la connaissance des matériaux, l'anticipation, la planification du travail à réaliser, les contraintes de l'utilisation et/ou de la réception de l'objet. Ces différentes opérations cognitives entraînent progressivement l'élève à résoudre des situations complexes, à devenir autonome en quittant la posture d'exécutant et à résoudre des situations problèmes. Ces différents aspects développent une démarche créative dans des situations concrètes et en lien avec la vie courante.

Concevoir un objet innovant : un processus

Les opérations cognitives induites par l'activité de conception (Bonnardel, 2000) entraînent l'élève à entrer dans une démarche créative contextualisée. La conception nécessite d'identifier et d'analyser le problème et de trouver des situations innovantes et adaptées en vue de la réalisation (Perrin, 2001). L'activité de conception reprend les étapes du processus de créativité exploitant la pensée divergente. Celle-ci apparaît comme un élément clef de la phase de conception où l'auteur/concepteur doit quitter le quotidien pour explorer le monde des idées afin de proposer des solutions innovantes (Aznar, 2005). La pensée divergente, peu travaillée dans le contexte scolaire (Lubart, 2003) constitue une des phases clefs de l'activité de conception. La sélection de l'idée retenue doit ensuite être confrontée à l'ensemble

des besoins et des contraintes de l'objet. Cette opération requiert la pensée convergente qui prend en compte les différents paramètres liés à l'objet. Nous observons, dans cette phase de conception, l'intervention de plusieurs compétences transversales travaillées dans les autres champs disciplinaires. Le travail d'innovation, en lien avec les contraintes liées aux matériaux, à l'exécution et à l'utilisation de l'objet, stimule et entraîne de manière systématique l'anticipation chez l'élève.

Le cahier des charges de l'objet

La notion de cahier des charges apparaît comme un outil stratégique offrant la possibilité à l'enseignant de concevoir des situations variées de conception au sein de l'activité de réalisation. Ces situations peuvent englober un projet complet ou encore des microsituations. Le cahier des charges permet de structurer et d'activer des démarches créatives nécessitant également des opérations cognitives face à des situations très pragmatiques concernant une des parties de l'objet à réaliser. Les différentes phases de conception se retrouvent réexploitées dans une microsituation de l'activité de réalisation. La notion de cahier des charges, par sa capacité à diriger la conception en fonction de contraintes, peut donc intervenir dans les différentes phases du processus de fabrication de l'objet.

La créativité et les contraintes cohabitent ici aisément. Elles offrent à l'enseignant et à l'élève un espace d'analyse et de réflexion. Le modèle «conception – réalisation – socialisation» propose à la discipline un renouvellement en reformulant une contrainte historique, renouvellement situé entre le concept de créativité et une tradition épistémologique fortement ancrée dans la réalisation.

John Didier est chargé d'enseignement à la HEP Vaud en didactique des activités créatrices et techniques.

Denis Leuba est professeur formateur à la HEP Vaud et responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche «Didactiques de l'art et de la technologie».

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*.



L'ŒUVRE D'ART À L'ÉCOLE

NICOLE GOETSCHI DANESI

Qui se promène dans les couloirs de la HEP Vaud aura certainement l'occasion de s'arrêter au 6^e étage. Des expositions y sont régulièrement mises en place, depuis trois ans.

L'œuvre d'art et l'artiste ont leur place à l'école et se doivent d'affirmer leur position. À la HEP Vaud, l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) «Didactiques de l'art et de la technologie» occupe, depuis maintenant trois ans, les cimaises des couloirs du 6^e étage. C'est à raison de deux expositions par semestre que nous avons présenté douze artistes et démarches diverses depuis la rentrée de septembre 2008.

Ces expositions dynamisent l'enseignement et ouvrent des approches à chaque fois renouvelées de l'acte créatif. Notre propos est d'inviter les étudiants, les artistes et les œuvres d'art à entrer en contact. Une réflexion théorique sur les enjeux cognitifs et expressifs du recours aux œuvres et aux artistes contemporains en tant que référence pour l'enseignement des arts plastiques est suggérée à travers un dossier pédagogique. Après avoir situé la notion d'œuvre dans le contexte artistique actuel, nous en caractérisons les contours et les contenus spécifiques.

Quatre aspects nous permettent de poser la question de la transposition didactique des savoirs.

- L'aspect affectif. En présentant des œuvres dans un couloir fréquenté hebdomadairement par les étudiants, la démarche de médiation

culturelle est amorcée. Le cadre quotidien est modifié par des images suggestives, narratives ou esthétiques. L'œuvre nous interroge sur notre relation aux images. Le décor est placé, une impression nous habite et ce premier rapport affectif à l'œuvre va nous permettre de développer une pensée autour de l'acte créatif.

- L'aspect culturel. En intervenant directement dans les cours, l'enseignant et l'artiste créent une relation avec les œuvres. Ils placent le propos dans un contexte et fixent ainsi un cadre à la création artistique.
- L'aspect plastique. Le geste est travaillé dans une phase directive, voire modélisante. L'observation et la description sont mises en avant. L'enseignant donne des exercices pour comprendre une technique ou une notion propre à la discipline.
- L'aspect expressif. En se mettant dans la position d'un auteur, l'étudiant est directement confronté avec l'acte créatif. Une appropriation personnelle du propos se fait au travers d'une création.

Mettre en relation ces différents moments nous permet d'être au cœur de la didactique de la discipline des arts visuels. D'une part nous faisons entrer l'œuvre à l'école avec les expositions du

6^e étage, d'autre part, il s'agit d'emmener l'étudiant à la rencontre des œuvres dans d'autres institutions (de l'école au musée).

Un partenariat avec le Musée des Beaux-Arts de Lausanne

L'UER «Didactiques de l'art et de la technologie» amorce cette année un partenariat avec le service de médiation du Musée des Beaux-Arts de Lausanne. Le temps d'un semestre et d'une exposition, «Incongru. Quand l'art fait rire», du 8 octobre 2011 au 15 janvier 2012, les étudiants visiteront cette exposition et proposeront différents travaux didactiques en lien avec les œuvres présentées. Nous montrerons ces travaux lors d'un après-midi d'échanges de pratique au Musée Cantonal des Beaux-Arts, le mercredi 11 janvier 2012.

Toutes ces expériences sont une source d'échanges qui viennent en appui des cours. Elles motivent les étudiants à exercer leur jugement, à modifier leurs comportements, à acquérir de nouvelles connaissances, à mobiliser des compétences disciplinaires et transdisciplinaires et ainsi à s'ancrer dans une culture.

Nicole Goetschi Danesi est professeure formatrice en arts visuels et membre de l'Unité d'enseignement et de recherche «Didactiques de l'art et de la technologie».

UNE CARRIÈRE DE PASSEUSE D'IMAGE AU 6^e

Du 14 novembre au 23 décembre 2011, à la HEP Vaud, 6^e étage, est présentée l'exposition d'Andrée Cauderay-Vuilleumier, passeuse d'images. L'artiste a conjugué sa carrière artistique avec celle d'enseignante d'art visuel. Issue d'une formation artistique classique, elle sort dans les années soixante-dix de l'Ecole des Beaux-Arts de Lausanne

(ECBA) avec un parcours académique. Au programme, des objets silencieux, le nu féminin idéalisé et la nature dans sa virginité première. Un solide bagage du geste plastique et un savoir-faire mis à l'épreuve de son temps, bouleversé par la multiplication des images et par une pratique régulière. Une carrière d'enseignante cherchant

toujours à se situer, à amener un propos et un sens à la forme: une carrière de passeuse d'image. Nous vous proposons de feuilleter les pages de son travail, ses recherches et ses réponses d'artiste. Le regard d'une femme de son temps sur les œuvres et images qui nous entourent, nous habitent et nous nourrissent.

LA CRÉATIVITÉ AU THÉÂTRE, ET PAR LE THÉÂTRE

ARIANE LARAMÉE

Après s'être entretenue avec un metteur en scène, un directeur d'école de théâtre et deux élèves comédiens, l'auteure, elle-même animatrice théâtrale, présente divers axes de la créativité. Don et connaissance de soi ou partage sont générateurs d'une force transmise tant aux acteurs qu'aux spectateurs.

Le théâtre est le lieu où la créativité est le concept

Christian Geffroy-Schlittler est metteur en scène et intervenant dans la formation des élèves comédiens à la Haute école de théâtre de la Suisse romande. Sa démarche artistique est celle de l'acteur-créateur interprète, en opposition à l'interprète comédien aux techniques sans résonance avec sa personnalité. D'abord, découvrir sa singularité, accepter ses particularités, afin de les mettre artistiquement en situation; puis s'amuser, jouer avec qui on est physiquement, avant de démarrer par un travail de *composition cliché*: soi-même comme point de départ, sans narcissisme, avec les questionnements contemporains. L'utopie, c'est-à-dire rechercher une autre réalité ou réfléchir à vivre ensemble autrement, et l'héritage, avec le plaisir de s'emparer des classiques et des biographies, sont les deux axes de la recherche théâtrale de Christian Geffroy-Schlittler. Que puiser dans le passé pour mieux comprendre notre présent, et comment proposer une forme artistique et utopique?

Afin de dépasser les constats simplistes sur notre pays et le questionner, il a proposé aux élèves comédiens le thème de la Suisse et des êtres qui l'ont marquée. Le premier matériau du spectacle «Les Helvètes» est la biographie de personnalités suisses choisies par les étudiants. Chacun a fait des recherches historiques, contextuelles aux biographies, puis un travail d'écriture. Se sont alors posées les questions des éléments existants qui rapprochent

l'Histoire et les histoires-biographies, et des liaisons à créer entre elles. L'interprète est mis en état de créativité durant tout le processus, partant de sa réflexion et de sa recherche, avec l'acquisition de connaissances à utiliser dans le présent.

Développer et faire confiance à la créativité des individus; regarder comment les personnages se mettent ensemble dans un espace scénique, qui permet justement un lien créatif entre eux; redéfinir l'objectif et le cadre; encourager la recherche mutuelle: voilà la conception de la mise en scène de Christian Geffroy-Schlittler.¹

La créativité c'est être acteur dans le monde

Voici 31 ans que Gérard Diggelmann a créé son école de théâtre à Lausanne. Il se définit comme un artisan qui, chaque jour, remet l'ouvrage sur le métier avec exigence face aux jeunes, une exigence qu'ils méritent et qui n'exclut pas le plaisir.

«Tous, enfants, adolescents et adultes, possèdent un pouvoir de créer inné.»

Des règles et des codes liés au théâtre stimulent et canalisent. Ce cadre donne une puissance et un espace dans lequel la créativité surgit et prend

sens. Gérard Diggelmann donne l'impulsion par des références concrètes, des liens avec des auteurs, des styles.

Lorsqu'un jeune découvre ses capacités, il prend alors conscience qu'un acte créatif est une sublimation, et une émotion forte le saisit. À cet instant, il faut verbaliser l'événement pour le révéler aux autres. Cela sans compétition malsaine - le théâtre est un art collectif dans lequel chacun a sa place -, mais pour signifier que cet acte est un dépassement de soi. Le groupe en est stimulé.

«Je pense que tous, enfants, adolescents et adultes, possèdent un pouvoir de créer inné; le théâtre et d'autres activités artistiques permettent cette découverte et cette conscience qui font partie de tout être humain et qui l'aident à se construire. Lorsqu'on observe un tout petit enfant qui joue, se déplace, balbutie, crie..., il ne fait que créer pour apprendre et grandir. On ne peut vivre sans créer dans quelque domaine que ce soit; sinon on s'éteint, on se résigne et on se meurt». Gérard Diggelmann hume chaque moment d'un cours afin de guider chacun vers sa créativité à mettre en lumière. C'est un éveil des sens pour être en relation avec le groupe et chacun des individus qui le constitue. Il utilise les doutes et les peurs comme un moteur, car, c'est la force du théâtre, on ne crée pas seul mais avec et pour les autres. Il redoute la morale qui éteint la créativité et la pression qui l'étouffe. Être disponible, porter un regard critique mais bienveillant, être réceptif à la créativité des autres et à la sienne exigent de se ressourcer en prenant le temps de rêver pour se maintenir en état de désir.²

Le partage: force créative spécifique au théâtre

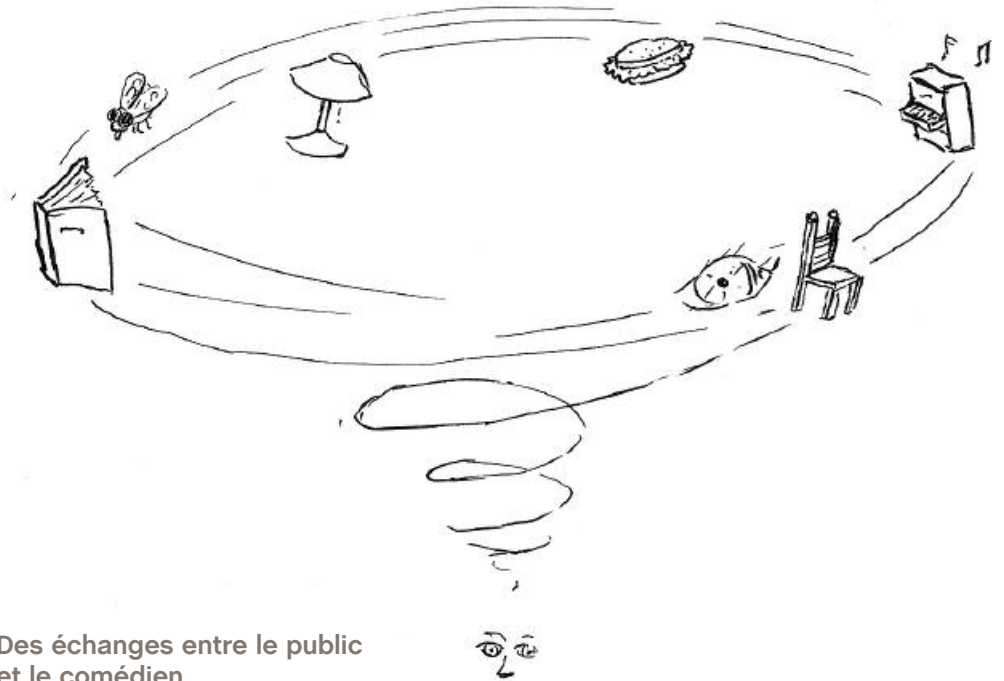
«Plonge dans l'étonnement et la stupéfaction sans limites, ainsi tu peux être sans limites, ainsi tu peux être infiniment.» Eugène Ionesco

Pour les Grecs, le théâtre est certes un divertissement, mais il a également un caractère instructif; il met en scène l'Etat et les problèmes de la vie, souvent par le biais de la mythologie. Aujourd'hui, être animateur de théâtre, c'est encore éduquer et transmettre, comprendre, s'adapter aux différents cadres où nous intervenons. C'est aussi organiser et concevoir avec et pour les autres. Si l'animateur connaît ses compétences comme ses limites, c'est pour mieux les oublier et faire place à ce moment suspendu dans le temps et l'espace, court ou interminablement long: la créativité. Oser se remettre en situation d'apprenant, vaincre les peurs, constater ce moment apparemment vide lorsque les forces semblent épuisées, apprivoiser le doute, lâcher certaines habitudes. Là réside réellement la force créative spécifique au théâtre: le partage. Le partage de ce que l'on sait comme de ce que l'on ignore, et qu'il s'agit de trouver ensemble. Le partage entre des acteurs en recherche d'abord, puis entre des acteurs et des spectateurs.

«Notre tâche créative à travers le théâtre est de conscientiser une réflexion.»

L'animateur ne crée pas pour lui-même, il donne vie à la direction d'un travail, oriente une forme, suggère un jeu. Face à une problématique, nous n'avons pas à trancher seul, mais à choisir ensemble une solution. Notre tâche créative à travers le théâtre est de conscientiser une réflexion mise en forme artistiquement. Nous sommes les garants d'un espace de liberté d'expression et, pour éviter des blocages aux participants, nous devons nous rappeler ce que nous savons et le transmettre! La créativité se situe en équilibre entre le connu et l'inconnu, se nourrissant des deux. Depuis les Grecs, les formes théâtrales ont évolué, mais subsistent les objectifs de divertir et d'instruire.

*Ariane Laramée est l'animatrice théâtrale de l'Atelier-Théâtre, à Chexbres et Epesses.
ariane.laramée@bluewin.ch*



Des échanges entre le public et le comédien

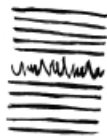
DAN BÜCHLER

Le public amplifie la capacité créatrice. Le moment le plus propice à la création est toujours celui où on se sent le plus en sécurité. Le public, lorsqu'il réagit, crée un échange avec le comédien, une ambiance de confiance et de compréhension. Il peut aussi être destructeur pour la créativité... Un comédien moins concentré sur son jeu, peut se déstabiliser, et déstabiliser les spectateurs aussi. Dans le cas d'une réaction positive du public, le comédien n'a plus aucune peur d'essayer, d'explorer de nouvelles façons de jouer. Le public, quand il s'amuse, demande de la nouveauté; le comédien la lui donne avec plaisir, et ainsi de suite... Tout est une histoire d'échange!

Dan Büchler, 17 ans, gymnasien, est à l'Atelier-Théâtre de Chexbres depuis 2003.

Trouver une attitude où l'on ne fait presque plus qu'un avec le personnage

ROMANE LEYVRAZ



Les quelques heures de théâtre dans la semaine sont des heures de libération, qui permettent de souffler un coup. Les problèmes extérieurs peuvent être mis de côté si l'on s'investit complètement dans notre personnage. Lorsqu'on prépare une pièce, l'apprentissage du texte et la compréhension de notre rôle sont les premières approches du spectacle. Passées ces étapes, on se met à prendre possession du rôle et se l'approprier. On devient celui qu'on incarne et on tente de prendre sa personnalité. C'est à ce moment-là que la créativité se développe concrètement. C'est lorsqu'on s'étonne soi-même de trouver une attitude où l'on ne fait presque plus qu'un avec le personnage. On se laisse aller et on crée à chaque spectacle un personnage un peu différent, qui évolue au fil des interprétations.

Romane Leyvraz, 17 ans, gymnasiennne, est à l'Atelier-Théâtre de Chexbres depuis 2003.

Notes

1 Pour plus d'informations: www.louispinagot.ch

2 Pour plus d'informations: www.ecole-theatre-diggelmann.com

LA VOIX COMME GESTE - LE GESTE COMME VOIX : SIGNIFICATIONS DANS L'APPRENTISSAGE DU CHANT

ALESSIA R. VITALE

Alessia R. Vitale revient sur la signification du langage non verbal en situation éducative et présente une analyse de la multifonctionnalité des gestes dans la leçon de chant. Le geste corrige, évoque, inspire, traduit, il se fait métaphore... Mais quelle est la nature d'un geste ? Quelle relation interne existe entre la voix et le geste ? La voix a-t-elle ses gestes et les gestes ont-ils une voix ?

«Le geste est donc caractérisé par le profil temporel du mouvement qui en est le support. Mais le geste ne se réduit pas à ce mouvement, et d'ailleurs tout mouvement n'est pas geste. Le geste doit être défini comme un mouvement intentionnel plus ou moins complexe, orienté vers un but déterminé qui lui donne un sens individuel, social ou historique.»

Imberty, 2005

Imberty nous dit ici que le geste est porteur d'un sens, d'une intentionnalité. Mon domaine d'analyse porte sur l'apprentissage du chant et du rôle de la voix. Toutefois le geste dépasse le domaine du chant et de la voix puisque le geste est une forme de langage. Ces questions concernant le chant se posent d'une manière plus générale au niveau philosophique de l'étude du langage, mais je ne développerai pas ici une recherche philosophique sur le langage qui nous amènerait beaucoup trop loin. Mon propos est d'étudier d'un point de vue transdisciplinaire le geste dans le domaine de la voix parlée et chantée.

Une recherche clinique sur les lieux didactiques d'apprentissage du chant

Quand avons-nous recours aux gestes ? Pour quelles raisons ? Le geste n'est-il que mimétique du corps ? Le geste est-il mimétique de la voix, d'une intentionnalité, d'une posture physique et

psychique ? Quel rôle assume le geste dans les situations d'apprentissage ? Le geste a-t-il un rôle didactique ? Le geste peut-il assumer une fonction didactique même auprès d'étudiants ayant une ouïe parfaite ?

«La voix est étudiée comme ayant la valeur d'un instrument de musique.»

Ces interrogations sont le fruit d'une recherche clinique, appuyée sur une approche phénoménologique, que j'ai réalisée pendant plusieurs années «sur le terrain», sur les lieux didactiques d'apprentissage du chant, c'est-à-dire où l'on apprend à passer de la voix à l'*instrument-voix*. J'entends par *instrument-voix* la voix lorsque, considérée dans toute sa polyvalence et toute sa multifonctionnalité, elle est étudiée comme ayant la valeur d'un instrument de musique¹.

Je m'étais demandé – stimulée par une présence quantitativement importante des gestes – quels étaient leurs rôles, leurs sémiotiques non verbales au sein d'un apprentissage (non seulement vocal) mais sonore par excellence... Comment le langage non verbal - non vocal influe-t-il et se répercute-t-il sur l'apprentissage du chant ? À la lumière de ce paradoxe, la présence de gestes est apparue d'autant plus significative ; aussi en partant de ces constats j'ouvre des interrogations qui élargissent le champ d'action à d'autres domaines et dans d'autres champs du savoir. J'ai ainsi voulu analyser dans le détail ce langage non verbal - non vocal qui se présente si riche à l'intérieur de la leçon de chant, considérée par moi comme un «espace» et physique et psychique². Le maître et l'élève sont unis dans une symbologie, une osmose significative où des savoirs sont échangés.

Pourquoi faisons-nous autant de gestes alors que notre ouïe est parfaite ?

Pour répondre à ces questions, j'ai porté mon regard sur l'humain, sur les modalités d'apprentissage employées par le bébé pour s'approprier le monde alors qu'il n'a pas encore accès au langage verbal. Comment l'apport du visuel intègre dès la naissance du bébé la communication sonore – auditive ? Nous sommes là dans une réflexion de nature épistémologique.

La voix comme geste

À partir des recherches que j'ai réalisées sur la voix humaine jusqu'à présent, il ressort à mes yeux une double typologie des gestes de la voix : les *gestes vocaux internes* situés à l'intérieur du corps et perçus par la personne qui parle ou chante mais cachés à la vue des autres, et les *gestes vocaux*

externes qui accompagnent de manière visible et consubstantielle la production de la voix¹.

Les rapports main - voix

Parmi les gestes vocaux, visibles, nous y retrouvons tout spécialement les gestes chironomiques (gestes de la main) qui fendent et fondent l'air jusqu'à arriver parfois à dessiner une dentelle, une broderie sophistiquée et particulièrement précise. Par ses gestes, la main offre une ouverture sémantique à ce que la voix est en train de dire, de signifier, le geste peut en effet seconder et amplifier le discours de la voix mais aussi, dans un autre registre, la contredire. Cette contradiction est très exploitée en rhétorique comme au théâtre¹. Par exemple lors d'une représentation théâtrale, un personnage donne impérieusement à un autre personnage de l'autre sexe l'ordre de partir. Les paroles sont dites alors que tous les gestes qui accompagnent cette voix aboutissent à retenir l'autre passionnément dans ses bras!

La main depuis toujours accompagne l'homme dans ses fonctions primordiales, comme l'analyse de manière remarquable Valéry (1938/1957): «Mais que ne fait point la main? [...] Il faut des mains pour contrarier par-ci, par-là, le cours des choses, pour modifier les corps [...] il faut des mains non seulement pour réaliser mais pour concevoir l'invention la plus simple sous forme intuitive. [...] Il faut aussi des mains pour instituer un langage, pour montrer du doigt l'objet dont on émet le nom, pour mimer l'acte qui sera verbe, pour ponctuer et enrichir le discours. [...] J'irai jusqu'à dire qu'une relation réciproque des plus importantes doit exister entre notre pensée, et cette merveilleuse association de propriétés toujours présentes que notre main nous annexe. [...] Ce n'est pas tout. Cette main est philosophe...»

Multifonctionnalité des gestes dans la leçon

Le geste de la main se fait également un outil didactique irremplaçable en accomplissant, comme cela apparaît dans mes recherches, des fonctions multiples, par exemple d'ordre affectif - il encourage - correctif, d'émulation, d'anticipation des difficultés³.

Geste et temps

À partir des observations réalisées, le geste instaure un rapport particulier avec le Temps, ce qui en fait un efficace outil didactique, en effet le geste peut:

1. agir *en anticipant* le défaut (bien connu) de l'élève afin de lui éviter l'erreur,
2. intervenir *pendant* l'action et la corriger dans le moment présent,
3. intervenir immédiatement *après* que l'on a aperçu une erreur pour la corriger¹.

Mais le geste peut être également employé par l'étudiant lui-même dans plusieurs buts: maïeutique, remémoratif, explicatif... À partir de mes analyses, il apparaît évident que le geste aide à l'accomplissement de l'évolution de la pensée.

Les avantages du geste dans la didactique

Quels langages sont utilisés en classe? À quels moments? Pour quoi dire? Pourquoi?

Le geste intervient de manière *silencieuse*, ce qui lui permet d'*agir seul* ou *simultanément* avec l'expression verbale. Il est *polysémique*, «ouvert» à plusieurs interprétations, d'où le *besoin d'un code «partagé»* afin que ce langage soit tout d'abord *compris* puis *retenu* et enfin *appliqué* en mettant en pratique le message qu'il véhicule, tout spécialement en situation didactique³. Par son ouverture sémantique, le geste se présente comme une métaphore et pour cela il peut s'adapter à un large public.

Geste et métaphore

Si le geste est une métaphore, la métaphore peut-elle – par la propriété transitive – remplacer un geste³? Le geste renvoie toujours à autre chose, il est une passerelle essentielle de la communication symbolique et à ce titre il se situe au seuil entre l'oralité et l'écriture... Il «s'inscrit» dans l'air, dans le temps et l'espace, dans les mémoires. Le geste crée une «chorégraphie». Selon mon hypothèse, le geste est mémorisé puisqu'il est en mesure de créer non seulement des impressions visuelles mais aussi sensorimotrices⁴; la modalité gestuelle réveille en fait une relation empathique

(présente déjà au stade préverbal du bébé), le geste relève du corps et se situe à l'interface entre les idées et leur représentation instinctive dans une sorte d'impact instantané⁵.

«Par ses gestes, la main offre une ouverture sémantique à ce que la voix est en train de dire.»

Le geste est une communication touchant vraisemblablement à la transitionnalité⁶: c'est-à-dire le vécu, le savoir, l'affectivité qui se transmet indépendamment de tout contact physique. On apprend par le corps. *Le savoir habite le corps, le traverse et le modifie*. Le bébé avant d'apprendre à «parler» allie naturellement aux stades préverbaux un «contrepoint gestuel». Le discours sonore est ainsi accompagné par un autre discours complémentaire où le regard, les expressions faciales, les mouvements du corps s'inscrivent dans une polyphonie communicative globale.

Une grammaire des gestes

Si les gestes peuvent parvenir à remplacer le langage verbal, est-il donc légitime de parler d'une *Grammaire des gestes*? Le geste peut-il remplacer parfaitement la voix humaine comme discours non verbal gestuel?

«Le geste s'inscrit de manière kaléidoscopique dans les mémoires vivantes du vécu.»

Le geste forme un contrepoint à l'expression de la voix, il l'amplifie, la contredit, la souligne, l'affirme et la nuance. La voix grâce au geste devient polyphonique, ainsi ces langages construisent des figures de sens toujours dans une correspondance interne. Le geste élargit l'écoute en développant une sorte d'«écoute kinesthésique»⁸: on voit et on ressent un geste, comme nous le confirme la théorie des neurones miroirs⁹, on ne se limite pas à le déchiffrer. Dans la relation se crée une narrativité

et ainsi la communication s'appuie sur le geste comme essence première de l'échange humain. Le geste s'inscrit de manière kaléidoscopique dans les mémoires vivantes du vécu. La transmission de ce vécu reste irremplaçable en particulier à notre époque où la communication informatique apparaît comme une pseudo-communication. Les gestes les plus ténus, peuvent parfois toucher plus que les mots.

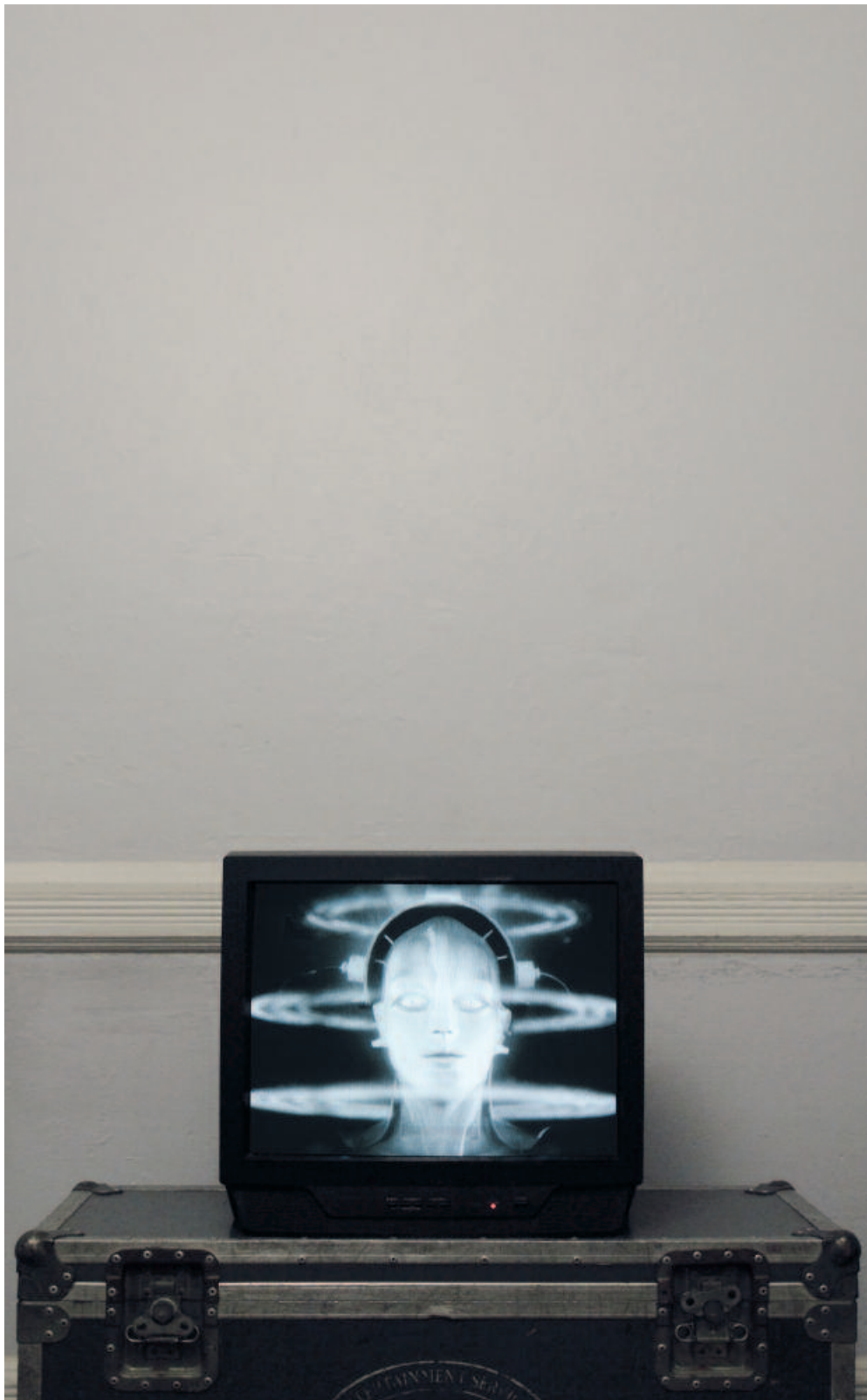
Alessia R. Vitale est docteure en psychologie et pédagogie de la musique de l'Université de la Sorbonne – Paris IV, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et en Musicologie.

alessia.vitale@libero.it

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 Vitale, 2007b
- 2 Vitale, 2007c, 2009c
- 3 Vitale, 2010b
- 4 Vitale, 2007b, 2008a
- 5 Vitale, 2007c
- 6 Winnicott, 1971
- 7 Je renvoie ici à mes textes où je présente la découverte et l'analyse d'une *Grammaire des gestes vocaux*: Vitale, 2010b et Vitale (sous presse c)
- 8 Vitale, sous presse a, b
- 9 Rizzolatti et alii



CLASSES SPÉCIALES DES GYMNASSES POUR ARTISTES ET SPORTIFS: DES ÉLÈVES MOTIVÉS ET ÉPANOUIS

YVAN SALZMANN

Prismes a dressé le portrait de deux jeunes artistes qui ont effectué leur gymnase dans une des classes spéciales du gymnase Auguste Piccard à Lausanne: Mohana Rapin, danseuse et Bastien Baker, chanteur. En préambule, la prise de position de son directeur, Yvan Salzmann.

S'il est une voie ardue qui peut susciter la curiosité et provoquer notre admiration, c'est bien celle choisie par les jeunes musiciens, danseurs ou sportifs de haut niveau qui, à l'issue d'une sévère sélection, ont la chance de suivre pendant trois années l'enseignement resserré et exigeant de classes particulières aux horaires nettement réduits¹.

Des élèves polyvalents qui décident de poursuivre leurs études

Concilier ainsi un cursus gymnasial condensé avec les incessantes répétitions ou les entraînements acharnés révèle en fait un véritable courage. Mener à terme ce parcours intensif permet aux élèves motivés et volontaires d'obtenir un titre (maturité ou certificat) en tout point identique à celui délivré à leurs camarades des classes normales. Les exigences restent semblables.

Mais leur réalisation nécessite ici des efforts serrés d'organisation aboutissant à un réel talent de planification du labeur intellectuel.

Nous ne pouvons du reste que louer la sagesse, la prudence avisée de l'artiste ou du sportif qui décide de poursuivre ses études.

Il faut admettre qu'il serait fort périlleux de tout miser sur son art ou son sport; pour quelques rares musiciens, danseurs ou athlètes promis à une

carrière internationale, combien de personnalités talentueuses, de haut niveau, qui ne pourront en fait jamais vivre de leur passion? La très grande majorité évidemment.

Et les quelques brillantes exceptions qui atteindront les sommets ont elles aussi tout intérêt à obtenir un titre témoignant de leur polyvalence. Celles et ceux qui ne vivront jamais de leur passion pourront toujours vivre par elle, et avec elle, et se sentir, comme on dit communément, bien dans leur peau.

«Concilier un cursus gymnasial condensé avec les incessantes répétitions ou les entraînements acharnés révèle un véritable courage.»

Ce qui frappe en effet d'emblée, au contact de certains élèves déjà très matures des classes spéciales, c'est l'expression d'un grand équilibre psychophysiologique et d'une sérénité certaine, pour autant qu'ils évitent de se soumettre à des entraînements trop intensifs voire destructeurs...

Grâce sera dès lors rendue à leurs maîtres ès art et à leurs entraîneurs de savoir toujours leur ménager le temps salvateur de la récupération.

Une constellation d'individus singuliers, irréductibles à ce que l'on attend d'eux

Les classes spéciales forment ainsi le lieu d'une concentration d'artistes de haut niveau et de sportifs d'élites, certes, mais il s'agit en fin de compte d'une constellation d'individus singuliers, uniques, irréductibles à ce que l'on attend d'eux, avec insistance souvent, parfois avec un peu trop de véhémence... Laissons-les s'accomplir avec leurs pairs, dans l'osmose d'une saine intersubjectivité, laissons-les respirer, s'épanouir, vivre leur adolescence, dans la pratique équilibrée de leur façonnement artistique et sportif.

Et rien ne nous empêche de rêver qu'un peu de cette motivation et de cet enthousiasme ne déteigne déjà sur chacun, en particulier sur leurs camarades des classes traditionnelles. Ces derniers ont toujours intérêt à pratiquer, ne serait-ce qu'en amateur (avec amour!) le chant, un instrument de musique, la peinture, la sculpture, la course à pied, ou tout ce qui peut mettre joyeusement en scène les mystères de l'entrelacs du corps et de l'esprit.

Yvan Salzmann est directeur du gymnase Auguste Piccard.

Note

- ¹ Les conditions d'admission, les délais d'inscription et la présentation détaillée des classes spéciales se trouvent aux adresses suivantes:
<http://www.vd.ch/fr/themes/formation/gymnase/ecole-de-maturite/artistes-et-sportifs/>
 et <http://www.vd.ch/fr/themes/formation/gymnase/ecole-de-culture-generale-et-de-commerce/artistes-et-sportifs/>

Une passion, la danse

Entretien avec Mohana Rapin et Karin Monney Rapin

Mohana Rapin suit actuellement l'école Rudra Béjart à Lausanne. Après un parcours en gymnastique rythmique et sportive, elle évoque son orientation vers la danse. Au gymnase Auguste Piccard, les sportifs et les musiciens sont mélangés dans les trois classes ouvertes chaque année. Cela contribue à favoriser une ambiance de classe très positive.

Mohana, quel a été votre parcours dans les classes spéciales du gymnase ?

J'ai choisi ce gymnase pour ses aménagements horaires. J'y suis entrée en tant que gymnaste et j'ai atteint mon but en décrochant le titre de championne suisse de gymnastique rythmique. J'avais envie de quitter la compétition pour me tourner vers le monde artistique. Alors, j'ai annoncé au directeur que je voulais me reconverter dans la danse. Il a dit que cela ne devait pas poser de problème vu que c'était toujours un entraînement de haut niveau. En dernière année du gymnase, j'ai fait plusieurs auditions dont l'école Rudra Béjart où j'ai été acceptée. Dans les classes spéciales, c'était super d'être avec des gens qui étaient tous passionnés dans leur sport ou dans leur art. On partageait quelque chose en commun, mais c'était assez difficile car on avait une heure de moins dans chaque branche et il fallait faire plus de travail à la maison.

Est-ce que la danse et le sport vous ont aidée à réussir dans les branches scolaires ?

Je dirais surtout la rigueur, l'organisation et la volonté de réussir, même en maths ! Je devais calculer à quel moment faire mes devoirs, car après je n'avais plus le temps. Quand on avait des compétitions, il y avait toujours un stress et cela aide pour les examens et les tests.

Comment résonne le mot créativité pour vous par rapport à la danse ?

Ce qui m'a poussée à aller dans la danse, c'est de transmettre une émotion au public et d'être

en harmonie avec la musique. La gymnastique rythmique, c'était surtout pour la compétition. L'école Rudra Béjart, c'est dix heures par jour, six jours sur sept. Il y a les aspects techniques et artistiques, ainsi que la présence sur scène. On a des cours de percussion et de chant, ce qui nous aide sur le plan musical. Dans cette école, on nous donne des espaces où l'on crée. Nous avons réalisé une pièce de vingt minutes, sur la base de la danse moderne. La musique était imposée. Nous devons créer une chorégraphie en groupe, nous rendre compte de la difficulté, occuper l'espace. Nous avons une certaine liberté dans l'expression que l'on transmet au public. On ne nous impose pas un style ou une façon d'être. Nous avons chacun notre personnalité et la conservons. Nous devons aussi apprendre à collaborer et à communiquer. Réussir à nous entendre, ce n'est pas toujours facile ! De plus, tous les pays avec toutes les nationalités sont représentés. Cette école développe beaucoup de domaines. Je ne vais pas forcément tous les utiliser dans mes années futures. C'est une école de la vie. Cela nous aura renforcé le mental, pour affronter les compagnies professionnelles.

Madame Monney Rapin, comment pouvez-vous décrire la manière dont la famille a vécu et vit le parcours de Mohana

Mohana a commencé la gymnastique rythmique à cinq ans. Au début les entraînements avaient lieu à Morges, puis ça a été à Bex, ensuite à Genève. On s'arrangeait entre parents. Pour nous, il fallait être à jour tout le temps au niveau matériel : repas, pauses. Il y avait des horaires contraignants qui mettaient tout le monde au pas. Par exemple, le frère de Mohana, de quatre

ans et demi plus jeune, a passé beaucoup de temps à jouer aux petites voitures pendant les concours. Mohana a très vite été indépendante, c'est un aspect que le sport a stimulé. A dix ans, elle allait toute seule à Genève en train. Beaucoup d'investissement, mais c'était un plus. Elle nous tirait dans ses choix et dans son bonheur de s'exprimer dans la gymnastique puis dans la danse. Jusqu'à la 9ème année, ça a été un marathon permanent. La possibilité d'entrer dans les classes spéciales du gymnase a été un soulagement.

La question que l'on s'est posée, c'est à côté de quoi va-elle va passer ? Pas de sorties, de voyages d'études... On s'est demandé si elle pourrait construire sa personnalité aussi bien que dans une voie ordinaire. Rétrospectivement, nous pouvons répondre positivement. Pour nous c'était important que Mohana fasse un gymnase. Comme ce n'était pas notre volonté qu'elle pratique la gymnastique ou la danse, nous ne risquions pas d'être déçus, mais nous avons été plutôt admiratifs de sa façon de gérer le tout. Pour nous parents, ce n'est que du bonheur. Cet élan nous tire en avant.

Propos recueillis par Alain Chaubert et Régine Clottu



Après le hockey sur glace, la chanson

Entretien avec Bastian Baker

Bastian Baker, de son «vrai» nom, Bastien Kaltenbacher, vient de sortir un CD de chansons qu'il a lui-même composées, musique et paroles. Il a trouvé suffisamment de soutien pour pouvoir être un professionnel de la chanson. Bastian chante toujours en anglais.

Comment vous avez-vous vécu les classes spéciales du gymnase ?

Pour moi c'était un peu «quitte ou double». S'il n'y avait pas eu ces classes spéciales, je ne suis pas sûr que j'aurais fait le gymnase. Cela m'a changé la vie. J'ai fait le gymnase en tant que sportif, en hockey sur glace. J'ai eu la chance d'être avec des musiciens. Mon batteur actuel était à l'école avec moi. J'ai pu m'ouvrir à d'autres univers musicaux.

Dans la classe, il y avait vraiment un échange. Nous avions une super ambiance de classe et ça, c'est vraiment stimulant. On faisait de la musique ensemble dans les box, ce sont des petits locaux réservés à diverses activités individuelles ou de petits groupes.

Si je fais aujourd'hui de la musique c'est en grande partie grâce aux classes spéciales, cela

m'a laissé le temps d'en faire. Avant, j'en faisais, mais comme hobby, sans prétention. Les contacts avec les musiciens au gymnase m'ont permis de peaufiner mon côté musical.

Ce changement d'orientation vers la musique a-t-il eu lieu pendant le gymnase ?

Le passage du sport vers la musique s'est fait en mai 2010. J'ai arrêté le sport au début 2011. J'ai concilié les deux pendant six à sept mois et après ça commençait à devenir trop et j'ai laissé tomber. Je pensais commencer l'université en français /histoire, mais j'ai aussi laissé tomber, je n'avais plus le temps.

J'ai eu la chance d'être découvert, ça a plutôt bien marché dès le début. Avant, je jouais, mais sans envisager du tout un avenir professionnel. Maintenant, le changement s'est opéré en

douceur. Je ne fais plus que ça. J'ai la chance d'avoir toute une structure qui me soutient avec un producteur, un manager, une maison de disques. Pour mon premier album la direction artistique m'a été confiée, ce qui m'a donné beaucoup d'autonomie dans le projet. J'ai pris des cours de guitare depuis l'âge de 7 ans en amateur. Au niveau musical, j'ai toujours été tout seul. Maintenant, j'ai un groupe: ça donne une autre configuration de composition. La chanson ne commence plus forcément par une intro guitare, mais peut débuter par une intro batterie.

Vous êtes auteur-compositeur interprète

Oui. Je n'ai pas vraiment de tactique, j'aime bien quand ça va vite. Je fais de la musique spontanée, plutôt simple du coup. Je peux rester six mois sans écrire et après, en un mois j'en fais dix à quinze, parce que voilà...

C'est l'inspiration ?

Exact. C'est vraiment des moments, c'est vraiment des instants, je ne sais pas quoi. Si j'ai une musique et que je n'arrive pas à mettre le texte dessus tout de suite, en général je laisse tomber. Ça veut dire que je n'ai rien à dire. Je me rends un peu compte quand ça vient. Par exemple, j'avais deux jours de vacances, on était un groupe et tout à coup, je ne sais pas pourquoi, il y a un phrasé qui est sorti. En général, je mets des mots alibis, cela me donne des points de départ. Là, j'ai fini cette mélodie. Après, on a été jouer au ping-pong et je sentais que cela bouillonnait en moi. Je chantais la mélodie. Je suis parti et j'ai écrit le texte et le soir je jouais la chanson. Après, il faut revoir l'arrangement en groupe.

*Propos recueillis par Régine Clottu
et Jean-Claude Bossel*





ACTUALITÉS, ÉVÉNEMENTS, ÉCHANGES SCIENTIFIQUES, PUBLICATIONS

BARBARA FOURNIER ET RÉGINE CLOTTU

L'AUTRE CÔTÉ DU MONDE: LA SUISSE HUMANITAIRE EN KALÉIDOSCOPE

Faire parler des acteurs privilégiés de la Suisse humanitaire pour en retracer l'histoire au travers du prisme individuel d'aventures collectives, tel était le défi que se sont posé le réalisateur Frédéric Gonseth, l'historien Marc-Antoine Schüpfer et leur équipe de cinéastes, journalistes et spécialistes de l'histoire contemporaine. Ils signent avec *L'Autre côté du monde* un documentaire passionnant, construit en kaléidoscope, dont la valeur est aussi pédagogique.

Le 29 septembre, à l'Aula des Cèdres, la projection de *L'Autre côté du monde*, en avant-première, a suscité beaucoup d'intérêt et soulevé nombre de questions de la part du public. Ce documentaire «hors normes», se présente non comme un film, mais comme une exposition audio-visuelle à interactivité collective. Cette dynamique kaléidoscopique met en valeur la parole de nombreux acteurs de la Suisse humanitaire. En toute liberté, ces héros discrets, qui ont tous vécu des expériences extraordinaires, parlent de leurs souvenirs, de leur engagement, de leurs doutes. En ajustant la focale sur les trajectoires personnelles, le réalisateur Frédéric Gonseth et son équipe, parviennent à éclairer l'histoire de la Suisse humanitaire sous un jour nouveau, dégagé de l'imagerie d'Epinal qui peut aisément s'attacher à ce thème pour l'ancrer dans une mosaïque de réalités vécues et vivantes. C'est ainsi que tout un pan de l'histoire contemporaine de notre pays nous est restitué. Un travail d'autant plus nécessaire à l'heure où l'action liée à la coopération est régulièrement remise en cause.

Comme l'a expliqué Marc-Antoine Schüpfer, historien et enseignant, *L'Autre côté du monde* se prête particulièrement bien au travail pédagogique dans des domaines variés: histoire et géographie, éducation à la citoyenneté, aux médias, et au cinéma. Rendez-vous donné aux enseignants et à leurs élèves à la Cinémathèque pour une série de projections qui leur sont spécialement destinées.

Séances scolaires de *L'Autre Côté du monde*

Dates: les 25, 28, 29 et 30 novembre, 1er et 2 décembre 2011

Lieu: Casino de Montbenon: Cinématographe, Cinémathèque suisse.

Les matinées sont réservées aux scolaires selon

les horaires suivants: 8 h 30 à 10h, 10 h 30 à 12h. L'après-midi, deux classes au maximum sont acceptées à la séance de 13h. La séance de l'après-midi est en effet publique, elle dure de 13h à 18h et le kaléidoscope passe non stop. Il n'y a donc la possibilité de réserver des places qu'en début de séance. Les séances sont gratuites dans la limite des 100 places disponibles.

Inscription obligatoire sur:

www.cinematheque.ch/humem

Pour en savoir plus et consulter le dossier pédagogique: www.humem.ch



RENTREE ACADÉMIQUE. CONFÉRENCE: «LES ÉTUDIANTS ET LES ENSEIGNANTS FACE À LA DIFFÉRENCE»

Le 22 août 2011 s'est tenue à la HEP Vaud une rencontre d'accueil de la volée de 270 étudiantes et étudiants commençant leurs études en vue de l'obtention du diplôme pour l'enseignement préscolaire et primaire. Après une introduction de Michèle Cusinay, responsable de filière et de Corinne Monney Buchs, collaboratrice scientifique, la parole a été donnée à Jean-Marc Boivin, éducateur spécialisé et directeur général de Handicap international France.

Dans ses propos d'ouverture, Michèle Cusinay a souligné que l'enseignement est une profession au cœur des relations humaines et se construit dans le respect et la confiance. Il a dès lors paru essentiel de mettre l'accent, en cette journée marquant le début de la formation, sur l'importance du droit à la différence. La responsable de filière a également rappelé le contenu de la compétence 7 du référentiel de la HEP à savoir *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*. Corinne Monney Buchs a ajouté que le respect de la différence n'est pas donné d'emblée mais qu'il se construit dans l'interaction.

Une conférence en forme de témoignage

Jean-Marc Boivin a évoqué sa pratique fondée sur sa conviction de la valeur humaine, par exemple en tant qu'éducateur de rue ou accompagnant de personnes en souffrance. Dans sa fonction actuelle, il intervient en priorité auprès de personnes

handicapées et s'adresse aux pouvoirs politiques, aux Nations Unies, pour faire avancer la cause de ces personnes.

Un changement de regard, des accès à ouvrir...

Tous les enfants, qu'ils soient handicapés, différents, «à problèmes», n'ont pas le même accès à l'éducation d'autant plus encore si l'on tient compte de leur lieu de vie ou de leur culture. Quelles chances leur donne-t-on dans la vie? En voulant leur offrir la possibilité de vivre une scolarité inclusive, on se heurte parfois à des préjugés: *ces enfants n'ont pas besoin d'aller à l'école; j'ai trop honte, je ne veux pas exhiber mon enfant à l'école; on le ferait bien, mais on n'a pas les moyens... on n'est pas formé... ils ont trop de difficultés... l'école n'est pas accessible...* Et pourtant, la mobilisation internationale est importante avec notamment en 1948 la Déclaration universelle des droits de l'homme, en 1989 la Convention relative aux droits de l'enfant et en 1994 la Déclaration de Salamanque...

Il est essentiel d'être à l'écoute de l'enfant, de ses attentes. Que veut-il faire? Quelles sont les attentes de ses parents. Il faudrait chaque fois que c'est possible répondre au plus près de ces attentes, en mesurant bien les limites mais surtout en s'appuyant sur les aptitudes. Changer de regard aussi sur le rôle de l'école: l'école se devrait de favoriser le développement cognitif, affectif et créatif de l'enfant. Ne faudrait-il pas avoir une ambition collective pour l'enfant handicapé ou différent? Rechercher l'épanouissement de son potentiel, favoriser sa participation à la société, lui ouvrir l'accès à un enseignement primaire et secondaire inclusif et à des voies de formation?

Une table ronde: élargir la réflexion

Trois professeurs formateurs de la HEP Vaud ont été invités à s'exprimer et à répondre aux questions du public; tous trois sont concernés par les questions évoquées par le conférencier. La différence aussi bien celle de l'élève que celle de l'enseignant peut être traduite en termes de diversité de démarches pédagogiques, avec un grand éventail de ressources, a relevé Thierry Dias. La scolarisation intégrative ou inclusive est une question à l'ordre du jour et devrait être une pierre angulaire de la formation, a ajouté Patrick Bonvin. Parle-on de différence ou d'altérité? Questionne Jean-Marie Cassagne. Quand on parle de différence, on enlève quelque chose, l'altérité évoque davantage la ressemblance.

LE TRIO APOLO: DEUX ARCHETS ET UN PIANO D'OR

Le 5 octobre 2011, un violon, un violoncelle et un piano ont pris possession de l'Aula des Cèdres pour le faire résonner des musiques d'Amérique du Sud, pour une part largement inconnues des oreilles européennes. Partant des hauts plateaux pour atteindre les plaines de Bolivie avant de glisser plus loin, vers les rivages plus familiers du Buenos Aires d'Astor Piazzola, Eduardo Rodriguez, Ariana Stambuk et Emilio Aliss ont créé l'enchantement.

Le Trio Apolo, basé à Cochabamba, a proposé au public de Lausanne et Genève un voyage musical de haute facture. Au programme quelques joyaux de la musique contemporaine de Bolivie, signée de compositeurs actuels d'importance comme Agustín Fernández Sánchez, Miguel Ulises Jiménez ou José Antonio Navarro qui, pour créer,

plongent aux sources du folklore bolivien, de ses rythmes et de ses mélodies.

Au piano, Emilio Aliss, au violoncelle, Ariana Stambuk et au violon, Eduardo Rodriguez, composent un trio de virtuoses qui se projettent tout entiers dans les œuvres qu'ils interprètent. Le bonheur de

jouer est palpable, mais c'est l'expression poétique que les musiciens privilégient en première instance, faisant rayonner ces œuvres par la beauté de la forme et la profondeur du sens. D'ailleurs, les compositeurs ne s'y trompent pas, puisqu'ils créent certaines de leurs musiques tout spécialement pour eux.

Le Trio Apolo rassemble des musiciens qui proviennent d'univers très différents: Rodriguez a été formé à l'école russe du violon, à Moscou, Ariana Stambuk a suivi sa formation de violoncelliste en Bolivie et au Chili et Emilio Aliss, sa formation de pianiste, au Conservatoire de Genève. Les trois musiciens réussissent un tour de force: créer une alchimie qui «prend» dès les premières notes, tout



en laissant libre cours aux caractéristiques de chacun: l'apparente désinvolture d'Eduardo Rodriguez qui joue les partitions les plus difficiles comme s'il était à une fête, Ariana Stambuk, qui garde tout au long du concert la concentration du chasseur et Emilio Aliss, qui imprime à la passion l'élégance d'une extrême délicatesse.

Autant de qualités qui font aussi merveille quand le Trio Apolo aborde l'un des grands maîtres

argentins, Astor Piazzola, dont la Suite Lumière est magnifiquement servie par ces trois personnalités traversées chacune à leur manière par la musique, mais qui parlent toutes trois la même langue. Une langue qui parle aussi à l'âme de ceux qui les écoutent, abolissant finalement toutes les frontières de l'espace et du temps, réunissant les siècles et les continents...

CONFÉRENCE DU PROFESSEUR YURI ZINCHENKO DE MOSCOU

Les travaux de Vygotsky (1896-1934) dans les domaines des sciences de l'éducation et de la psychologie alimentent aujourd'hui encore bon nombre de penseurs occidentaux. Et dans sa patrie, quelles empreintes a-t-il laissées derrière lui?

Quelles évolutions ont connu ses travaux en Russie, quel impact lui et ses successeurs ont-ils eu sur la psychologie du développement et de l'apprentissage? Le Dr Prof. Yuri Zinchenko, spécialiste de Vygotsky, doyen du Département de

psychologie de l'Université d'état de Moscou Lomonosov et membre correspondant à l'Académie d'éducation de Russie, nous apportera des réponses à ces différentes questions *le mercredi 21 mars 2012 de 17h30 à 19h00* lors d'une conférence à l'aula de la HEP Vaud.

EXPOSITIONS DU 6^e

L'UER «Arts et technologie» propose régulièrement des expositions, au 6^e étage de la HEP, à l'avenue de Cour 33. À vos agendas! Du 14 novembre au 23 décembre 2011, découvrez l'exposition d'Andrée

Cauderay-Vuilleumier, passeuse d'images. Du 20 février au 1er juin 2012, c'est le Land Art qui sera à l'honneur. Un atelier de création dans la nature sera aussi proposé dans ce cadre.

Renseignements et inscriptions: nicole.goetschi-danesi@hepl.ch
Voir aussi l'article de Nicole Goetschi Danesi à la page 35 de ce numéro.

NOUVELLE PUBLICATION: LA SANTÉ PSYCHOSOCIALE DES ÉLÈVES

Il est crucial de favoriser la santé psychosociale à l'école. Après l'ouvrage *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* paru en mai 2011, ce livre expose les risques auxquels sont confrontés les élèves et les stratégies de prévention.



Afin de promouvoir la santé psychosociale des élèves, il convient de mettre en évidence les facteurs de risques inhérents à cette période de vie, mais aussi, et surtout, les facteurs de protection qui peuvent être pris en charge par l'école,

notamment dans le contexte de l'établissement scolaire et de la classe. Après s'être intéressé à la santé des enseignants dans *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, les directeurs de ce collectif se concentrent maintenant sur celle des élèves. Avec des contributions issues des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la neuropsychologie, de la médecine, de la psychiatrie et de la pédopsychiatrie, cet ouvrage repose sur une approche multidisciplinaire de la santé psychosociale des élèves, que l'on parle de la prévention du stress, de la violence, des conduites à risque ou de la détresse psychologique. Il se veut un point de convergence de

spécialistes québécois, suisses, français, belges et finlandais, qui privilégient une approche positive et préventive de la santé à l'école.

Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (dir.) (2011). *La santé psychosociale des élèves*. Québec: Presses de l'Université du Québec. ISBN: 978-2-7605-3224-3

Barbara Fournier est responsable
de la communication de la HEP Vaud.

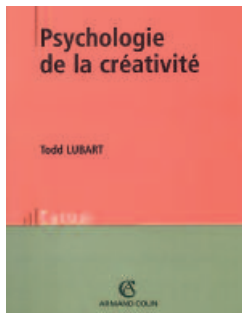
Régine Clottu est professeure
formatrice à la HEP Vaud.

FLORILÈGE SUR LA CRÉATIVITÉ

BIBLIOTHÈQUE DE LA HEP VAUD

HENRIETTE COCHARD
DELPHINE ROD
BIBLIOTHÉCAIRES À LA HEP VAUD

La bibliothèque de la HEP Vaud propose à ses lectrices et lecteurs des ouvrages sur la créativité, ainsi que deux mémoires professionnels. À consulter sans restriction !



Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: A. Colin.

La créativité est un processus complexe qui dépend d'une combinaison de facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux. Dans le système éducatif, les enseignants, servant de modèles aux enfants, peuvent stimuler ou étouffer la créativité dans la classe. Des études ont montré que les enseignants qui favorisent la créativité dépassent un certain conformisme en construisant des liens entre les différentes matières, favorisent une pensée divergente et prennent au sérieux les questions et les suggestions des enfants.

Cote 159.955 LUB

Miserez Formis, M. (2007). *Elaboration, mise en œuvre et évaluation de quelques activités visant le développement de la créativité des élèves*. Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

Pour passer un bon moment et récolter plein d'idées d'activités pour la classe, lisez ce mémoire de toute urgence ! Après une partie théorique sur la notion de créativité, l'étudiante, effectuant son stage dans une classe de deuxième cycle primaire (3^e année), nous emmène dans son pro-

cessus de mise en œuvre d'activités variées et stimulantes. L'enthousiasme des élèves est parfois tel qu'il faut beaucoup de créativité... pour faire régner la discipline, de l'aveu même de l'auteur. Ses observations sur sa pratique et sur sa méthodologie font preuve d'une grande honnêteté intellectuelle et de beaucoup de respect pour la personnalité de chaque enfant dont elle souhaite développer le potentiel créatif sans jugement de sa part.

Cote FIMP 2007/105



Landry, M.-C. (1997). *La créativité des enfants: malgré ou grâce à l'éducation?* Bruxelles: De Boeck Université.

L'auteure construit son ouvrage sur les effets positifs et négatifs de l'éducation, d'où le titre paradoxal de son livre. Les différents chapitres abordent la famille, l'école et la société, et démontrent comment l'attitude, soit dissuasive, soit incitative de l'adulte, influence le développement du potentiel créatif de l'enfant. Ce guide très complet contient des suggestions d'activités, de livres et de jeux qui pourront aider le lecteur à utiliser sa propre créativité.

Cote 37.11.2 LAN



Straub, P. (2005). *Pas si bêtes, les arts plastiques! Chemin vers la créativité et l'œuvre d'art*. Strasbourg: Accès.

Bien souvent, l'enseignant qui souhaite développer la créativité artistique de l'enfant, ne lui apprend en réalité qu'à suivre un mode d'emploi ou à utiliser des ciseaux... Ce document est avant tout un témoignage de moments vécus par son auteur, puis une méthode qui offre de multiples chemins vers la créativité. «La valeur d'un projet éducatif n'est pas la qualité du résultat produit, mais la qualité de l'apprentissage et le développement des compétences utiles». Cette conception pédagogique est la ligne directrice de cet ouvrage didactique richement illustré.

Cote 7 (072) STR

Bourgeois, N. & Gallay, F. (2008). *La créativité à l'école: des écoliers plus créatifs grâce à la situation-problème?* Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

La vie professionnelle a de plus en plus besoin de personnes créatives et innovantes, mais le système scolaire actuel ne prépare pas toujours les enfants à cette exigence. Les deux auteures de ce mémoire ont conçu des séquences de «pédagogie par situation-problème» qu'elles ont testées sur des enfants de 6-7 ans. Ces situations permettent de mesurer les capacités des élèves à «diverger», c'est-à-dire à proposer plusieurs solutions à partir d'un même questionnement, et ainsi élargir leur autonomie personnelle.

Cote FIMP 2008/231

ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE: UNE PISTE, L'AGENDA 21 SCOLAIRE

CAROLE CHAPPUIS

Le mémoire professionnel, souvent perçu comme laborieux et chronophage, constitue une étape enrichissante de la formation à la HEP. Carole Chappuis, jeune enseignante, en témoigne: d'une réflexion personnelle sur une thématique aux résultats d'une recherche vers l'ouverture de perspectives.

Comprendre le monde est un défi qui m'a toujours habitée, m'a fait aimer l'école et certainement m'a poussée à enseigner. Mais l'école aide-t-elle réellement les élèves à appréhender la complexité de ce qui les entoure, et surtout les prépare-t-elle à agir? À l'heure où les enfants sont bombardés d'informations, d'images et de fictions, l'école participe-t-elle à la croissance d'une génération passive, ou au contraire innovatrice et créative? Par la thématique de l'Éducation au Développement Durable (EDD), j'ai trouvé des réponses à ces questions.

Qu'est-ce que le développement durable et l'éducation au développement durable?

Le développement durable (DD) «répond aux besoins du présent, sans compromettre la possibilité, pour les générations futures, de pouvoir répondre à leurs propres besoins»¹. C'est, selon Puech², trouver des solutions pour permettre la coévolution des hommes, de la nature et de l'économie. C'est surtout une prise de conscience que chacun doit avoir, pour agir simplement et localement. L'EDD, elle, invite les élèves à comprendre les enjeux de notre monde et ose en aborder la complexité. Par une approche pluri ou transdisciplinaire, elle incite les élèves à imaginer des solutions aux problèmes soulevés par le DD. Cela leur permet ainsi de passer du «monde objet [...] au monde projet»³.

L'agenda 21 scolaire: faire participer tous les acteurs

Comment mettre en œuvre l'EDD? J'ai orienté ma recherche vers un outil, l'Agenda 21 scolaire. L'idée est d'établir un plan d'actions pour le développement durable à l'échelle de l'établissement scolaire, en faisant participer tous ses acteurs (concierges, enseignants, élèves...). Les projets générés sont placés sous une même bannière, leur donnant ainsi plus de cohérence et renforçant les liens entre l'école et la communauté. L'Agenda 21 scolaire pourrait aussi être activé dans le domaine de la formation générale du Plan d'études romand. J'ai confronté la pertinence de cet outil à la réalité de l'établissement où j'étais en stage, en interrogeant plusieurs acteurs.

À travers un questionnaire et des entretiens, j'ai constaté un certain engouement pour l'EDD et pour l'idée de l'Agenda 21 scolaire, ainsi que son adéquation à l'établissement. J'ai aussi perçu plusieurs limites, dont le manque de ponts entre l'école et la communauté pour construire de bons projets. De plus, les acteurs interrogés connaissent mal les notions de développement durable et d'EDD et manquent d'outils concrets. J'ai ainsi pu déterminer des conditions nécessaires à la mise en œuvre d'un Agenda 21 scolaire. Tout d'abord, la démarche devrait être soutenue par tous les acteurs d'un établissement, ainsi que par la commune où il se situe. Il faudrait ensuite qu'elle soit reconnue et soutenue par le canton, pour être

développée et généralisée. Finalement, il faudrait que les acteurs d'un Agenda 21 scolaire bénéficient d'une formation en EDD et d'instruments pratiques.

Des conditions de réalisation impossibles?

Les conditions formulées à l'issue de ma recherche sont-elles trop ambitieuses ou carrément impossibles? Fort heureusement, plusieurs éléments me portent à croire le contraire! En effet, l'Agenda 21 scolaire a déjà fait ses preuves dans le canton de Genève et en France, où il est de plus en plus répandu. Les choses bougent petit à petit dans le canton de Vaud: on salue par exemple le Forum EDD, qui a rassemblé chercheurs, universitaires et professionnels de l'enseignement en novembre à l'Université de Lausanne.

Carole Chappuis est actuellement enseignante à Château-d'Oex. Elle a présenté son mémoire professionnel en été 2011 à la HEP Vaud.

Ce mémoire est disponible sur le site de Prismes.⁴

Notes

- 1 Définition issue du Rapport Brundtland (1987). Commission des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement.
- 2 Puech, M. (2010). *Développement durable: un avenir à faire soi-même*. Paris: Le Pommier.
- 3 Mérieu, P. (2011). Du monde objet au monde projet. *La Revue Durable*, 42, 20-23.
- 4 Quelques liens utiles:
 - Le mémoire de Carole Chappuis sur le site de Prismes: <http://www.hepl.ch/index.php?id=805>
 - EDD et Agendas 21 scolaires à Genève: <http://icp.ge.ch/dip/agenda21>
 - Fondation Education Développement (informations et matériel pour l'EDD): <http://globaleducation.ch>
 - Agendas 21 scolaires en France (outils et ressources): <http://www.agenda21france.org>

LA STAGIAIRE HEP ENSEIGNE, LE PRATICIEN FORMATEUR OBSERVE LES ÉLÈVES

ANTOINE LONGCHAMP

Un enseignant scrute ses élèves lorsqu'une stagiaire donne un cours. Il dresse un cadre précis des événements, ce qui facilite les entretiens ultérieurs, notamment avec les parents.

Voie secondaire à options avec des élèves âgés de 14-15 ans, la classe de 8^e VSO, dont je suis le maître principal pose problème par l'attitude des élèves dans leur fonctionnement en groupe. Ainsi, à chaque fois que je suis remplacé dans mon enseignement, les élèves se montrent très indisciplinés, irrespectueux du maître, plus encore entre eux. Durant mes propres cours, j'observe des comportements inadéquats, mais je ne parviens pas à repérer le point de départ des dérapages verbaux ou comportementaux.

Pour la stagiaire qui intervient dans cette classe, il n'est donc pas aisé d'établir un climat de travail propice aux apprentissages. Lorsque je lui fais remarquer que je souhaiterais la voir plus détendue dans son enseignement, comme elle peut l'être avec les élèves de 9^e, je prends conscience aussitôt que j'agis comme elle, en permanence attentif à ce que le comportement des élèves ne dégénère pas! S'impose alors le désir de comprendre les tensions dans cette classe, de repérer les signes annonciateurs d'un dérapage, qui au final empêche tant la progression dans les apprentissages que l'instauration d'un climat agréable. Je décide de profiter du temps d'observation durant les cours dispensés par la stagiaire pour me concentrer sur l'attitude des élèves. Je débute par une observation globale du comportement des élèves au sein de la classe. Puis, rapidement, je perçois qu'il est nécessaire de me concentrer sur *des faits précis* définis avant l'observation. Nous en retenons trois sur lesquels je vais porter mon attention, à trois moments différents d'une période de 45 minutes: les prises de parole, les prises de parole spontanées entre élèves et les déplacements au sein de la classe. En voici présenté un,

l'ensemble étant consultable sur le site Internet de *Prismes*.

Prises de parole spontanées entre élèves

Contexte : étude et production de textes poétiques sur la base de textes en slam

Lecture du tableau : *la couleur orange désigne les élèves qui ont pris la parole spontanément à plus de dix reprises pour s'adresser à leur voisin de table; 10 h 05 30" L signifie que l'élève a pris la parole à 10 h 05 durant 30 secondes et que l'instigateur de l'échange verbal est Luc.*

S'agissant des prises de parole spontanées entre élèves, je ne me suis intéressé dans un premier temps qu'à l'instigateur, déclencheur des échanges. Encore fallait-il observer quelle était l'attitude de l'élève récepteur du message. Entrait-il en matière pour une discussion ou remettait-il son camarade à sa place? Quelle était la fréquence de leurs échanges? Est-ce qu'une prise de parole entre deux élèves provoquait l'échange de paroles entre deux autres élèves? Autant de questions qui m'ont amené à retenir les différents critères du tableau des résultats.

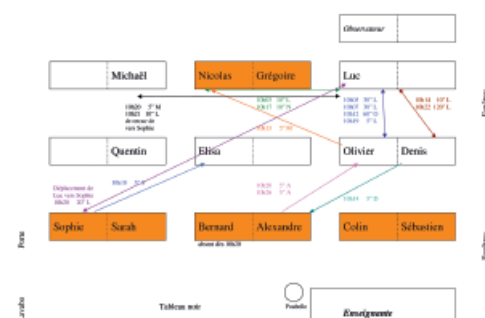
Entretien avec un élève et ses parents

L'entretien avec Luc et ses parents a eu lieu juste après toutes les observations. La maman m'avait contacté, assez remontée contre les professeurs,

en apprenant, par une remarque inscrite dans l'agenda de son fils son comportement, inadéquat tant à l'égard de ses camarades que de ses enseignants. Alors que les parents demandaient de concert ce que l'on reprochait encore à leur fils, j'ai proposé de m'en tenir à la simple relation des faits observés dans le courant des dernières semaines.

Au fur et à mesure de l'énumération, l'élève perdait l'assurance qu'il affichait en début d'entretien, et les parents prenaient un air hébété. À la fin de celle-ci, les parents se sont tournés vers leur fils: «Est-ce que c'est réellement ce que tu as fait?» Luc a répondu par un hochement vertical de tête, les yeux fixant le sol. Alors que les parents étaient arrivés dans l'optique de se défendre ou de défendre leur fils contre le corps enseignant, nous étions soudain tous réunis par un même objectif: trouver des solutions pour améliorer l'attitude de Luc.

Le beau-père a demandé à Luc comment il se comporterait à l'avenir. Au lieu d'écouter les belles promesses, j'ai aussitôt repris la question en l'insérant dans les faits observés. «Dans cette situation-là, qu'as-tu fait? Comment pourrais-tu réagir la prochaine fois? Pourquoi ne lèves-tu jamais la main pour prendre la parole?» Luc a donné des pistes d'améliorations possibles, qui nous ont réjouis parce qu'il comprenait ce que nous attendions de lui. Restait à savoir s'il le souhaitait aussi pour lui!



«Nous étions soudain tous réunis par un même objectif: trouver des solutions.»

Dès lors, il m'a paru raisonnable de demander à Luc de fixer par écrit trois objectifs, à évaluer après trois semaines lors d'un nouvel entretien. Luc a proposé les trois objectifs suivants (je les ai retravaillés avec lui afin de les rendre plus facilement appréciables en terme de progrès): «Je m'engage à respecter ces trois règles: a) Je lèverai la main pour exprimer mon opinion ou répondre à une question en classe; b) Je m'adresserai aux profs de manière respectueuse, en choisissant un vocabulaire adéquat; c) Je limiterai mes interventions auprès de mes camarades à des questions sur le sujet traité et j'éviterai les commentaires mal intentionnés et blessants à leur égard.»

Après trois semaines, Luc était plutôt fier son bilan, il pensait vraiment avoir atteint ses objectifs. Il levait régulièrement la main avant de prendre la parole et n'avait dans son agenda aucune remarque liée à une attitude irrespectueuse envers un enseignant. Enfin, il estimait avoir fait beaucoup d'effort envers ses camarades. Je l'ai sincèrement félicité pour ses deux premiers engagements. S'agissant du troisième, j'ai énuméré les termes qu'il avait employés, insatisfait de son attitude sur ce point précis. Nous avons fixé un nouveau moment de discussion trois semaines plus tard pour un bilan sur ce troisième objectif, Luc s'engageant à faire de nouveaux efforts.

Ce travail d'observation m'a fait prendre de la distance par rapport au fonctionnement de la classe d'une part, mais aussi à l'égard de quelques élèves auxquels j'avais attribué, inconsciemment, une étiquette injuste.

La fonction de praticien formateur m'a permis de me concentrer exclusivement sur une étude objective, en changeant d'attitude vis-à-vis des élèves, vus sous un autre jour. C'est le résultat d'une décentration personnelle. Cette disposition nouvelle m'a amené à reconsidérer mes élèves, à les laisser s'exprimer tels qu'ils sont.

«Ce travail d'observation m'a fait prendre de la distance à l'égard de quelques élèves auxquels j'avais attribué, inconsciemment, une étiquette injuste.»

L'autre apport, attendu en entamant ce travail, c'est l'évolution positive du groupe classe par l'intermédiaire de progrès effectués par plusieurs élèves individuellement. La restitution de faits observés, inscrits, datés et replacés dans leur contexte a provoqué chez plusieurs élèves et leurs parents la surprise: «Je me suis levé aussi souvent que ça?», puis la prise de conscience: «Ouais, alors c'est quand même trop, ça va pas.» Les faits constatés et l'absence de jugements ont éliminé les clans au profit d'un travail commun. Cela a réuni tout le monde dans un même but: trouver des solutions pour améliorer une situation insatisfaisante.

Observer permet d'ouvrir un dialogue

Les observations menées au sein de notre classe n'ont pas résolu tous les problèmes. Elles n'ont même rien résolu du tout en elles-mêmes. Ce qu'elles ont permis, c'est d'ouvrir un dialogue sur la base de faits et de porter un regard dénué de jugement sur les élèves. À leur tour, élèves et parents analysent les comportements constatés, envisagent des pistes pour un avenir plus serein. Au lieu d'entamer un entretien où parents et enseignants vont camper sur leurs positions, l'énumération des faits impose par sa réalité incontestable la prise de conscience et ouvre le champ de tous les possibles.

Antoine Longchamp est maître de classe 8VSO dans l'établissement scolaire d'Echallens – Poliez-Pittet et praticien formateur à la HEP Vaud.

Son article complet et illustré est disponible sur le site de *Prismes*.



PCL Presses Centrales SA
Avenue de Longemalle 9
Case postale 137
CH - 1020 Renens 1
Tél. 021 317 51 51
info@pcl.ch | www.pcl.ch



ÉCRITURE CRÉATIVE À L'ÉTABLISSEMENT DE CRISSIER

Faire écrire des élèves aussi bien au premier cycle primaire qu'en secondaire, ce sont des projets auxquels deux enseignantes et un enseignant de l'établissement de Crissier se sont attelés. Au primaire, ce projet a abouti à la réalisation d'un livre. Au secondaire, les élèves ont écrit un roman policier sous la forme d'un feuilleton qui a été publié dans le journal communal. Un ouvrage couronnera le tout.

«TOUS ENSEMBLE DANS LA JOIE ET L'IMAGINAIRE»: UN TITRE CHOISI PAR LES ENFANTS

CARINE FLEURDELYS

Enseignante depuis plus de 20 ans, j'ai eu le temps d'expérimenter mon rôle en autorité, c'est-à-dire étymologiquement, d'une personne ayant la capacité de faire croître autrui. J'ai choisi de vivre mon métier pour faciliter l'épanouissement des élèves. Ainsi je leur ai annoncé mon intention. «Cette année, j'aimerais que nous écrivions un livre tous ensemble. Vous en avez envie?» Les visages rayonnent, les discussions commencent, les interrogations aussi... Et voilà, le projet de l'année est lancé!

Avoir comme objectif commun la réalisation d'un livre, nous a amenés, mes 19 élèves de huit ans (deuxième année primaire) et moi, à argumenter, à prendre des décisions, à voter, à se conseiller tout en progressant dans la capacité à rédiger et en développant nos connaissances d'un logiciel de mise en page. Écrire avec l'envie de partager ce que nous avons vécu en classe, ainsi que de relater les joies des concerts et des sorties. Préparer des questions pour découvrir la vie de quelqu'un. Mener à terme la rédaction d'une histoire commune fut un défi, car lors de la première discussion, l'évidence, pour chacun des élèves, était qu'ils seraient tous les héros de leur histoire...

Tant en classe qu'en salle d'informatique, l'effervescence fut celle d'un bureau de rédaction. Les

sujets du livre ont été choisis en quelques séances. À aucun moment, l'enthousiasme n'a diminué et nous avons abouti finalement à la rédaction des conseils aux lecteurs.

«Ces apprentis écrivains se sont glissés au fil des mois dans la peau d'auteurs.»

Ce livre est composé de plusieurs parties qui correspondent aux différentes raisons qui nous poussent à prendre la plume:

- écrire pour se rappeler de ses vacances et pour les raconter;
- écrire pour décrire les événements que nous avons vécus et ce que nous avons ressenti;
- écrire pour créer une histoire imaginaire tous ensemble;
- écrire pour jouer avec les mots, mettre des phrases en forme et s'amuser!

Avec beaucoup de joie et de fierté, j'ai eu le privilège de découvrir les textes rédigés par chacun et d'être leur première lectrice. Les heures passées devant l'ordinateur avec des craintes face à un nouveau logiciel sont devenues même de plus

en plus agréables. Oui, ces élèves, ces apprentis écrivains, qui, depuis septembre dernier, s'exerçaient à relater une idée en une phrase et découvriraient que tous les mots qui la composent s'accordent entre eux, se sont glissés au fil des mois dans la peau d'auteurs qui se préparent à faire lire leur œuvre!

Il s'agit bien de cela, ce livre est leur chef-d'œuvre. Il représente l'aboutissement des nouvelles compétences qu'ils ont pu acquérir pour exprimer leur vécu et leur créativité.

Carine Fleurdelys est enseignante au premier cycle primaire. Pour obtenir le livre, il est possible de passer commande à carine.fleurdelys@vd.educanet2.ch



DEUX CLASSES POUR UN ROMAN POLICIER

CHRISTELLE BURNIER ET MARC EMERY

Novembre 2010: deux classes de 8^e de Crissier sont réunies sur le préau sous prétexte de faire des photos. Soudain, les élèves assistent à une altercation dont l'instigateur prend la fuite. En fait, il ne s'agissait que d'une mise en scène que nous, les maîtres de classe, avions organisée pour lancer un projet d'écriture: un roman policier ayant pour cadre le collège et devant paraître, sous forme de feuilleton, dans le journal communal. La rédaction des premiers chapitres s'est bien déroulée, mais après quelques semaines, des problèmes de cohérence nous ont contraints à organiser des votes réguliers afin de définir les grandes articulations de l'intrigue. Ce qui a permis d'impliquer tous les élèves et d'assurer la création de vingt-deux chapitres.

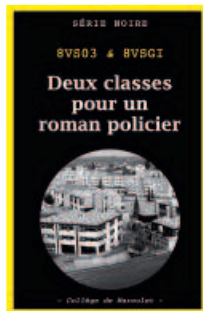
En ce début de 9^e année, alors que l'épilogue vient d'être publié, les élèves vont brièvement reprendre leur texte afin d'étoffer certains personnages et gommer des imprécisions: cette démarche aboutira à la parution d'un livre décrivant l'univers de trois adolescents qui enquêtent sur le meurtre du concierge de leur école. À l'heure du bilan, force est de constater que, tenus par les impératifs liés au feuilleton, nous avons dû procéder à certaines corrections qui auraient dû être prises en charge par les auteurs. En effet, que la première ébauche soit bonne ou laisse à désirer, il fallait produire un chapitre par semaine, ce qui a occasionné quelques sueurs froides le vendredi!

«Les élèves ont su trouver le ton juste pour décrire leur monde et leurs émotions.»

En revanche, cette activité a eu le mérite de donner libre cours à l'imagination et au plaisir d'écrire des élèves: ils s'approprièrent la tâche et se lançaient avec entrain dans la rédaction de leur chapitre. Soucieux du regard de leurs camarades et des lecteurs du journal, ils ont pris un soin particulier à «faire vrai» et à glisser des expressions qu'ils avaient entendues en classe. Nombre de nos collègues ont pu se reconnaître au fil des chapitres, certains par des tics de langage, d'autres par des traits de leur comportement! Le lieu de

l'intrigue a aussi contribué à soutenir l'intérêt du projet: les élèves ont adoré jouer avec leurs personnages et ils ont su trouver le ton juste pour décrire leur monde et leurs émotions, même s'il fallut parfois couper des dérapages qui écornaient par trop les maîtres de l'établissement.

Pour l'anecdote, nous avons également soumis au vote, au début du projet, nos premiers chapitres qui, à notre grand dam, n'ont obtenu que peu de voix. En dépit de cette déception, nous nous sommes désignés volontaires pour rédiger l'épilogue et ainsi sauver notre amour-propre!



Fiche technique du projet Rédaction d'un roman policier Collaboration entre une classe 8VSO et une classe 8VSG

- Novembre 2010: lancement du projet d'écriture
- Rédaction par couple d'un début de roman
- Mise au vote et choix du premier chapitre
- Rédaction, chaque semaine, d'un nouveau chapitre par un élève de chaque classe (3 périodes mises à disposition)
- Correction et mise au propre avec les auteurs en fin de semaine
- Lecture, tous les lundis, du nouveau chapitre et reprise du flambeau par deux nouveaux auteurs
- Envoi mensuel des chapitres réalisés au journal
- Août 2011: parution du vingt-deuxième et dernier chapitre
- Septembre 2011: reprise de tous les chapitres pour les étoffer
- Décembre 2011: parution du roman

Christelle Burnier est enseignante
en 7^e à 9^e année VSO.

Marc Emery est enseignant
en 7^e à 9^e année VSG.

LA CRÉATIVITÉ AU SERVICE DE LA COLLECTIVITÉ EN GÉNÉRAL ET DE L'ÉCOLE EN PARTICULIER

PIERRE-ALBERT JAKUES

Des initiatives, des prises de risques qui débouchent sur des résultats enthousiasmants, apportent leur lot de joie et de bonheur à l'ensemble des émetteurs et des récepteurs. Les différentes périodes de remise de l'ouvrage sur le métier ont offert à tous les participants des moments d'intense partage qui ont généré une quantité de nouveaux liens.

À l'interne, les expériences vécues ont cimenté la vie des classes, favorisé le travail en équipes, développé au mieux les relations maîtres – élèves et agrémenté la collaboration avec la Direction.

Sur le plan local, la commune aime soutenir toute démarche entreprise par l'établissement et se montre toujours friande de productions scolaires, qu'elles soient théâtrales, musicales, sportives ou littéraires. En ce sens, elle a été ravie de voir le *Crissier Contact* (mensuel local) dynamisé par les publications régulières des différents chapitres du roman policier.

Les deux activités réalisées font que tous ensemble, élèves, maîtres, direction, autorités, parents et lecteurs ont nagé dans la joie et l'imaginaire.

Pierre-Albert Jaques
est directeur de l'établissement primaire
et secondaire de Crissier.

DESSIN LINÉAIRE OU DESSIN LIBRE, «LA GÉOMÉTRIE DANS LA NATURE»

YVONNE COOK

Approche succincte des propos méthodologiques du dessin en 1908. La deuxième partie de cet article sera publiée, dans *Prismes 16*, et permettra de saisir l'évolution de cette discipline au cours du XIX^e siècle et au début du XX^e.

Le *Guide méthodique de l'enseignement du dessin*, paru en 1908, est révélateur du changement de regard adopté par les autorités scolaires et les enseignants. À l'enseignement utilitaire du début du XIX^e siècle, s'ajoute peu à peu, du moins pour les jeunes élèves à partir des années 1870, l'enseignement intuitif, plus libre. Nous présentons d'abord brièvement les principes méthodologiques graduels illustrés dans ce guide et les confrontons ensuite avec ce qui précédait, soit le dessin linéaire introduit dans le programme de l'école vaudoise par l'enseignement mutuel, puis officiellement par la loi de 1834.

«À l'enseignement utilitaire du début du XIX^e siècle s'ajoute peu à peu l'enseignement intuitif, plus libre.»

- «Soumettre l'enfance à un régime qui lui convient, en interrogeant sa nature»¹. L'enfant est plein de curiosité et d'esprit d'imitation sans cesse en éveil. Cela le pousse à reproduire, par ses gestes ou ses réparties, ce qu'il voit et entend autour de lui. Tout enfant aime à crayonner librement. Ces premières tentatives graphiques sont l'embryon d'un langage écrit, l'éveil d'une faculté de perception visuelle.
- «Prendre l'enfant par ce qui le passionne et l'intéresse. Encourager ses tendances naturelles à représenter les objets ou les personnages auxquels il pense, car il invente plus qu'il ne copie.» Le rôle de l'enseignant est de guider ces balbutiements linéaires à l'initiative de

l'enfant, de le «laisser découvrir la nécessité d'un moyen de mesure plus certain, de telle façon que celui-ci lui apparaisse [...] comme une aide indispensable et désirée, dont il sente toute l'importance»².

- Passer d'un enseignement dont le caractère intuitif est le trait dominant pour aborder progressivement l'étude du dessin basée sur la mesure, la géométrie et l'abstraction. Le maître travaillera avec tact, recherchera dans la nature des moyens adaptés aux possibilités des élèves. Il conduira ses élèves à observer, «à analyser ce que l'œil croit voir, à apprendre à discerner les lignes types, à s'exercer ensuite à les traduire graphiquement»³.

À la lecture de cet ouvrage, nous observons que d'année en année, les exigences se précisent et

convergent finalement à «la représentation exacte des formes» considérée comme «une science véritable qui repose sur des lois fixes et précises»⁴. Il est rappelé que les principes nécessaires à une bonne copie de modèle reposent sur la géométrie: prendre la forme pour en déduire les propriétés géométriques. Le dessin est «une véritable occupation de l'esprit qui fait appel au raisonnement et à l'analyse». L'étude de la perspective et du géométral est vue comme un «instrument indispensable» à l'élève sortant de l'école primaire. À suivre...

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

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 S.n. (Lugeon et Payer) (1908). *Guide méthodique pour l'enseignement du dessin*. Canton de Vaud, Lausanne: Imprimeries Réunies. P. 6.
- 2 *Op. cit.*, pp. 6 à 8.
- 3 *Op. cit.*, p. 10.
- 4 *Op. cit.*, p. 83.



TOUS ENSEMBLE POUR SOUTENIR LES FAMILLES DÉFAVORISÉES: UNE APPROCHE PÉRISCOLAIRE QUÉBÉCOISE

JOËLLE DUVAL, CATHERINE DUMOULIN ET PASCALE THÉRIAULT

Cet article montre comment, dans le contexte d'un quartier de familles défavorisées, un *centre de soir* a été créé pour favoriser la réussite éducative «globale» de l'enfant et la poursuite d'une éducation axée sur la citoyenneté. Les buts visés touchent à la fois à un développement familial et à un développement citoyen.

Au Québec, le Saguenay-Lac-Saint-Jean est reconnu pour ses approches novatrices en matière de persévérance et de réussite scolaires. Le *Partenariat Action Famille École Communauté - centre de soir* (ci-après, PAFEC), est un comité réunissant la communauté et l'école du quartier Saint-Paul de la ville de Saguenay. Ce comité adopte une approche périscolaire¹ afin d'améliorer les conditions de vie des familles par des actions bénéfiques à la persévérance et à la réussite scolaires des enfants. L'une de ses fondatrices a bien voulu nous faire le récit de cette riche collaboration entre l'école et la communauté.

La création du PAFEC- centre de soir

En 1997, le quartier Saint-Paul était habité par des familles nombreuses et la violence y sévissait partout et sous toutes ses formes. L'école du quartier présentait alors un Indice de Milieu Socioéconomique (IMSE) maximal de 10 ce qui rendait difficile l'enseignement. La situation se détériorant, la directrice de l'école a dès lors lancé un cri d'alarme. Elle a communiqué avec un centre jeunesse, un Centre Local de Services Communautaires (CLSC), une congrégation religieuse, la police municipale et les quelques organismes

communautaires déjà présents dans le milieu afin de réclamer des solutions durables. Tous ces intervenants réunis en comité ont d'abord pris le temps de réfléchir aux besoins des familles du quartier. Puis, l'idée d'ouvrir un centre de soir est née afin d'offrir aux jeunes de six à douze ans une oasis de paix. En 1998, le centre de soir ouvrait ses portes aux jeunes du quartier. À ce moment, l'école a formé le comité PAFEC afin de soutenir les actions du comité du centre de soir. En s'ouvrant à la communauté, l'école a compris que le centre de soir était bénéfique pour les familles et que le développement d'un sentiment d'appartenance à son égard pouvait favoriser la réussite et la persévérance scolaires de ses élèves. D'ailleurs, ces deux comités se sont arrimés en janvier 2011 afin d'optimiser leurs actions.

«L'école a compris que le centre de soir était bénéfique pour les familles et pour la réussite scolaire de ses élèves.»

Dès sa création, le centre a poursuivi les trois objectifs suivants: 1) développer les compétences

personnelles, sociales et scolaires des enfants; 2) renforcer l'estime de soi des parents; 3) établir des mécanismes de concertation famille - école - communauté. Pour atteindre ces buts, le centre comporte deux volets d'intervention: le *développement familial* et le *développement citoyen*. D'une part, le volet *développement familial* propose un lieu d'expression aux enfants et crée un milieu sécuritaire où les adultes établissent des liens significatifs avec eux tout en respectant leur environnement. Par exemple, les fêtes du quartier se tiennent le jour, visent la famille; l'alcool y est toujours proscrit afin que le plaisir de tous puisse y prévaloir. De plus, les habitants du quartier considèrent maintenant qu'il est de leur responsabilité sociale d'intervenir auprès des jeunes qui commettent des gestes inacceptables. D'autre part, le volet *développement citoyen* cherche à accroître autant la valorisation du quartier lui-même que celle de ses résidents.

Un développement social, économique et local

Premièrement, le développement social concerne l'amélioration des relations entre les habitants du quartier. Pour y arriver, les intervenants du centre encouragent l'échange de services entre les concitoyens afin que tous puissent faire profiter chacun de leurs compétences respectives. Deuxièmement, le développement économique a pour objet la structure du milieu, et l'un des moyens privilégiés est d'épauler les gens du quartier afin qu'ils puissent se trouver du travail. Troisièmement, le développement local a trait au milieu de vie proprement dit. Le centre a donc instauré des jardins communautaires et des cuisines collectives, de même qu'une coopérative.

D'autres actions gagnantes, par exemple l'aide aux devoirs

Dès la création du centre de soir, une travailleuse sociale a été embauchée pour œuvrer auprès des enfants âgés de six à douze ans et de leur famille. Ses actions se sont d'abord orientées vers l'aide aux devoirs et aux leçons afin que cessent les conflits qu'ils engendrent dans les familles et à l'école. Ainsi, le centre ouvre ses portes à raison de trois soirs par semaine. Ce service est offert les lundis et les mercredis, laissant aux parents le soin d'aider leurs enfants à faire leurs travaux scolaires les mardis et les jeudis. Cette aide contribue au développement des compétences scolaires des enfants. Les vendredis étant congés de devoirs et de leçons, les jeunes réalisent des activités variées. En effet, les enfants peuvent y vivre divers projets en étant groupés selon leur âge ou leurs intérêts, comme des œuvres d'art faites d'objets recyclés. Il s'agit de travaux d'équipe de dix semaines qui se terminent par une présentation à l'école, dans le quartier ou dans des lieux environnants. Ceux-ci permettent aux jeunes de se sentir égaux et aux parents d'être fiers de leurs enfants.

Une ombre au tableau

Dès les premiers mois du projet, une problématique s'est dessinée. Des enfants s'absentaient de l'école le jour, mais se présentaient quand même à la sortie des classes pour bénéficier des services offerts par le centre de soir. Le personnel de l'école aurait voulu que ces enfants ne puissent fréquenter le centre. Cependant, comme le centre de soir privilégie les changements dans les familles, les intervenants ont plutôt opté pour un travail de conscientisation auprès des parents.

«Travailler avec les parents : une révolution dans la vie de l'école et des élèves.»

Les intervenants du centre ont aussi permis une grande révolution dans la vie de l'école et des élèves en travaillant avec certains parents à la préparation des études de cas menant à l'écriture d'un plan d'intervention² pour leur enfant. Ainsi, ils

les accompagnent et participent avec eux à ces réunions. Tout d'abord, l'intervenant rencontre le parent pour le préparer : il essaie de voir avec lui ce que ce dernier peut faire pour régler le problème de son enfant, quelles responsabilités il peut prendre dans la situation et ce dont il a besoin pour mener à bien son implication. De plus, il amène le parent à exprimer ce qu'il veut et ce qu'il pense à la suite d'un appel de l'école ou d'un mot de l'enseignant. Le jeu de rôles s'avère aussi un moyen fort efficace pour préparer le parent à communiquer convenablement ce qu'il a à dire lors de la réunion pour le plan d'intervention. De son côté, l'école accorde une grande importance au développement des habiletés sociales des enfants par différents projets.

Les retombées du centre de soir

De nombreuses retombées positives ont été observées. *A priori*, les enseignants remarquent une hausse des résultats scolaires et une baisse importante du taux d'absentéisme. Pour tout dire, maintenant très peu d'élèves s'absentent de l'école, car désormais leurs parents considèrent qu'il est important pour eux d'y aller. De plus, les conflits dans les familles concernant les devoirs et les leçons ont diminué, ce qui peut avoir contribué au sentiment de confiance des enseignants à l'égard de la capacité des parents à exercer leur rôle dans la scolarité de leur enfant. Enfin, les intervenants, de même que les enseignants notent une meilleure estime de soi tant chez les parents que chez leurs enfants. En ce qui concerne le développement des compétences sociales des enfants, il est dorénavant plus facile pour eux de se faire des amis et, en l'occurrence, ils vivent des histoires personnelles qu'ils ont envie de raconter. Sans compter qu'ils n'ont plus peur de se rendre à l'école puisque la violence a été éradiquée de leur quartier.

L'avenir du centre de soir

Le centre de soir doit faire face à trois défis. Le premier concerne son financement. Le deuxième touche l'insertion des nouvelles familles. De fait, certains parents du quartier éprouvent de la difficulté à accueillir et à inclure les nouvelles familles dans leur cercle. Enfin, le troisième défi se

rapporte au développement. Le centre de soir compte développer un troisième volet, soit celui de la pédiatrie sociale. À plus court terme, le centre de soir souhaite favoriser une plus grande mobilisation parentale. Toujours selon l'une des fondatrices, il s'agit là d'un élément clé de la collaboration. Pour ce faire, le comité envisage de former les parents à la collaboration avec l'école, notamment en développant chez eux un sentiment d'appartenance à celle-ci. De plus, il souhaite les sensibiliser davantage à leur rôle dans le cheminement scolaire de leur enfant.

En conclusion, le succès du comité PAPEC - centre de soir s'explique par son approche périscolaire où l'école et la communauté travaillent de concert à l'amélioration des conditions de vie des familles défavorisées de ce quartier.

Joëlle Duval, étudiante à la maîtrise,
Catherine Dumoulin, Ph. D. et Pascale Thériault,
Ph. D., Université du Québec à Chicoutimi.

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 L'approche périscolaire vise davantage la réussite éducative «globale» de l'enfant et privilégie l'association à l'école de différents intervenants dans la poursuite de cette éducation axée sur la citoyenneté alors que l'approche scolaire se fonde sur la réussite éducative scolaire (Potvin & Pinard, 2010).
- 2 «Un outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté» (Gouvernement du Québec, 2004, p. 6).

RESPONSABILITÉS LORS DE STAGES: COMPLÉMENTS

LE COMITÉ DE RÉDACTION

Pour compléter l'article publié dans *Prismes* 14 à la page 42, la rédaction de *Prismes* s'est informée auprès d'instances compétentes et propose quelques précisions.

Dans le cadre de son activité de stage, au sein d'un établissement, l'étudiant est soumis aux règles qui le lient à l'établissement partenaire de formation et à la nature de son engagement.

En effet, selon l'art. 87 du règlement d'application de la Loi du 12 décembre 2007 de la HEP, du 3 juin 2009 (RLHEP), l'étudiant qui accomplit son stage professionnel le fait, soit dans une classe tenue par un praticien formateur (stage A), soit en qualité de maître stagiaire (stage B) avec un engagement à temps partiel dont le taux ne peut pas dépasser 50% du poste (conformément à la décision n°119 du 3 juin 2009, du DFJC, signée par A.-C. Lyon).

La désignation de l'étudiant placé en stage B est de la compétence de la HEP, laquelle tient compte d'éventuelles propositions qui émaneraient de directions, pour autant que les formateurs donnent leur accord au placement en modèle B. L'étudiant en stage B désigné est engagé par le service employeur concerné (DGEO-DGEP) et il est rétribué au prorata de son taux d'engagement. L'étudiant en stage B dépend de la HEP qui a la compétence de la désignation du stage. Il est toutefois

rattaché à l'établissement partenaire de formation, pour tout ce qui concerne la marche de l'école.

Dès lors, l'étudiant en stage B dépend de la direction de l'établissement partenaire de formation, avec l'accompagnement de son praticien formateur (cf. art. 42 du RLHEP) pour tout ce qui concerne la formation de l'étudiant sur le lieu du stage. Lorsqu'il est seul pour son enseignement, l'étudiant HEP en stage B, engagé par le service employeur (DGEO-DGEP), a des responsabilités similaires à celles de tout autre enseignant ou remplaçant (cf. art. 121 à 125 du règlement d'application de la Loi scolaire), ainsi il est appelé à accomplir les tâches pédagogiques et éducatives ordonnées par le département et la direction de l'établissement partenaire (art. 121), à assumer les obligations administratives et les responsabilités de surveillance (art. 123), par exemple en contrôlant les absences des élèves, en participant à la surveillance des récréations. En tant que maître stagiaire, il dépend, pour la marche courante de l'école, de la direction de l'établissement partenaire de formation.

Pour ce qui concerne l'étudiant en stage A, la situation n'est pas tout à fait la même dans la mesure où il n'est pas au bénéfice d'un engagement par le service employeur. Il reste sous la responsabilité du praticien formateur qui répond de lui. Toutefois, lorsqu'il est en situation de maîtrise de classe, seul dans sa classe de stage, l'étudiant est considéré comme un maître stagiaire.

Selon l'article 42 du RLHEP, le praticien formateur assure notamment la transposition des acquis académiques vers l'enseignement et accompagne le processus de formation et de certification des étudiants sur le lieu de stage. Dans le cadre de son mandat, qui précise ses tâches en ce qui concerne l'accueil, la formation et l'évaluation des étudiants sur le lieu de stage (ibid. art. 48), le praticien formateur, lors d'activités formatrices, peut évaluer l'opportunité de confier à son stagiaire A des tâches ponctuelles, impliquant davantage d'autonomie. Si un problème survient, les situations sont examinées de cas en cas. Cependant, dans l'exercice de ses fonctions, un praticien formateur accueillant un étudiant se doit d'agir en tout temps avec conscience professionnelle.

ATELIER K
GRAPHISME &
COMMUNICATION
VISUELLE

WWW.ATELIERK.ORG

ATELIER K, CH. DES PLAINES 18 B, 1007 LAUSANNE, 021 601 22 23



CONCEPTION GRAPHIQUE MULTIMÉDIA
PHOTOGRAPHIES

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs, des chercheurs et des partenaires de l'école, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes. Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue semestrielle, abonnez-vous par courrier, fax ou mail !



**Prismes n°1
TRANSITIONS**

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



**Prismes n°2
L'ART À L'ÉCOLE**

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

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



**Prismes n°3
JALONS POUR UNE
ÉTHIQUE**

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



**Prismes n°4
FAVORISER LES
APPRENTISSAGES**

Fondements
Repères
Expériences
Environnement



**Prismes n°5
PARTENARIATS**

Construction
Tension
Négociation
Solidarité



**Prismes n°6
SCIENCES ET
MATHÉMATIQUES
À L'ÉCOLE**

Connaître
Comprendre
Ordonner Le monde



**Prismes n°7
LA PÉDAGOGIE
AU FIL DE L'HISTOIRE**

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



**Prisme n°8
APPRIVOISER...
AIMER LES LANGUES**

Immersion
Apprentissage
Culture
Littérature



**Prismes n°9
ÉPUISEMENT ET
RESSOURCEMENT**

Comprendre
Réagir
Reconstruire



**Prismes n°10
SAVOIRS, PRATIQUES
ET APPRENTISSAGES**

Agir
Réfléchir
Prendre du recul
Evoluer



**Prismes n°11
QUESTIONS SOCIALES
VIVES**

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



**Prismes n°12
NEUROSCIENCES
ET PÉDAGOGIE**

Eclairage et recherches
Apprentissages
Difficultés spécifiques



**Prismes n°13
INTÉGRATION ET
INCLUSION À L'ÉCOLE**

Dans le vif du débat
Au crible des idées
À l'épreuve du terrain

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



**Prismes n°14
LE MÉTIER
D'ENSEIGNANT...
UNE PROFESSION?**

Reconnaissance
Défis
Transitions



**Prismes n°15
CRÉATIVITÉ:
DE L'ESPACE POUR
UNE PENSÉE LIBRE**

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

PROFESSION / ÉTABLISSEMENT

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR N° 1 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 14 ☐ 15 ☐

DATE

SIGNATURE

Courrier:
Prismes, HEP
av. des Bains 21
1014 Lausanne

T: +41 (0) 21 316 09 31
F: +41 (0) 21 316 02 93
prismes@hepl.ch

PROCHAIN NUMÉRO

Le seizième numéro de *Prismes* paraîtra en mai 2012. Le délai rédactionnel est fixé au 31 janvier 2012.

Toute proposition de contribution n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée! Les échos d'expériences pédagogiques seront particulièrement appréciés.

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

Vernissage de *Prismes* 15

Créativité: de l'espace pour une pensée libre

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange entre auteurs et lecteurs. Toutes et tous sont cordialement invités à ce moment de réflexion et de débat.

Mercredi 15 février 2012

19h30 à 21h30

HEP Vaud, av. de Cour 33, Lausanne

(salle indiquée sur les écrans).

Bienvenue à toutes et à tous!

INTERNET

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

CONTACTS

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

IMPRESSUM

Responsabilité éditoriale

Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP Vaud
Barbara Fournier, responsable
de la communication de la HEP Vaud

Comité de rédaction

Régine Clottu (responsable de publication), Alain Chaubert,
Nicolas Christin, Jean-Louis Paley
Avec la collaboration d'Anne Ansermet et Jean-Claude Bossel,
experts pour la réalisation du dossier de *Prismes* 15

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP, Av. des Bains 21,
CH-1014 LAUSANNE

Téléphone

Tél.: +41 (0) 21 316 09 31
Fax: +41 (0) 21 316 02 93, mention *Prismes*

Adresse électronique

prismes@hepl.ch

Site web

www.hepl.ch

Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

Crédits photos

pp. 1, 7, 21, 22, 29, 40, 44, 60 Aline Paley
pp. 8 et 9. Photos mises à disposition par Marie Bagi
pp. 12 et 13. Peintures et photos Jean-Claude Bossel
p. 14 Photo mise à disposition par Francesco Biamonte
p. 17 Photos Charles Duboux
p. 34 Dessin Andrée Cauderay-Vuilleumier
p. 37 Dessins Dan Büchler; Romane Leyvraz
p. 42 Photo Nicolas Christin
p. 43 Photo Nicolas Christin
p. 45 Photo mise à disposition par l'association Humem
p. 47 Document mis à disposition par la Fondation Vaudoise
du Patrimoine Scolaire
p. 53 Photo mise à disposition par le Trio Apolo

Photolithographie

Atelier K, Lausanne

Impression

PCL Presses Centrales SA, Renens

Tirage

5500 exemplaires



DOSSIER

ESPACES POUR LA CRÉATIVITÉ...
CRÉATIVITÉ DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES
CRÉATIVITÉ, FORMATION ET DIDACTIQUE
ARTISTES ET SPORTIFS AU GYMNASE

FORUM

REFLETS HEP
LES LIVRES ONT LA COTE
LA PAGE DES ÉTUDIANTS
LA PAGE DES PRAFOS
LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS
DES SIÈCLES DE DÉBAT

