



Enjeux pédagogiques

Dossier thématique

Apprendre de la nature ?

La question de la durabilité
dans le cadre scolaire

5 Présentation du thème

I. En quoi la nature inspire-t-elle la pédagogie ?

6 L'éveil à la nature des enfants
en âge de scolarité: aussi l'affaire
des chasseurs
J.-L. Berberat

8 S'inspirer de la nature pour construire l'école de demain

G. Blandenier, P. Gigon
11 L'école en forêt au Cycle II
N. Rico

II. Place de l'éthique dans le cadre scolaire et sens de la responsabilité.

13 Entretien avec Frédéric Darbellay
15 La durabilité à l'épreuve des croyances
M. Lebreton-Reinhard et T. Donzé

18 Où il est question des valeurs

F. Audigier

III. Croyances, connaissances et engagement: entre le dire et le faire.

22 Pédagogie du projet et Outdoor
education: deux axes à privilégier
pour l'école de demain
A. Pache, N. Lausset

26 L'enseignement de la biologie par les arts

N. Comment

27 Transformations: des ressources
au service de la pédagogie de projet
et de l'évaluation des compétences
F. Pellaud

28 Entretiens croisés

30 Le plein de ressources

Pratiques de terrain

31 Julien Walther, enseignant de biologie



2	Éditorial
3-4	Regards sur...
4	Questions à... Pascale Marro
5	Dossier thématique Apprendre de la nature? La question de la durabilité dans le cadre scolaire
	Espace pratique
	Formateurs et formatrices
32	Dispositifs de remédiation lors de stages en formation à l'enseignement <i>E. Gonzalez Martinez</i>
34	Une table ronde en faveur d'une alternance intégrative <i>J.-S. Meia</i>
	Étudiant·e·s
36	Les devoirs à domicile du point de vue de l'élève <i>E. Bessire</i>
	Médiathèques
37	Les enregistrements sonores utiles pour progresser en expression orale
38	Lire en classe
38	Jeux de Klee
39	Mallettes de lecture
39	laPlattform – sélection de films
40	Agenda



« Comment l'école, prétendument espace neutre, se positionne-t-elle face au gaspillage des ressources et aux multiples messages d'alerte émanant du monde scientifique ? »

Sauver Greta

Hasard du calendrier, cette question se pose à un moment qui voit se conjuguer des événements en lien direct avec la problématique au centre de la thématique de ce numéro. Les présentes lignes sont en effet rédigées le jour même de la déclaration commune adoptée par 500 jeunes réunis à Lausanne à l'occasion du sommet européen « *Smile for Future* », et au lendemain de la publication du rapport du Groupe inter-gouvernemental d'experts internationaux sur le climat (GIEC), qui demande des réaménagements alimentaires pour limiter les émissions de gaz à effet de serre.

Dans ce contexte particulier, et puisqu'il est aussi question d'école, le recteur d'une HEP ne saurait taire cependant le questionnement lié au rôle que joue depuis des mois la jeune Greta Thunberg, initiatrice du mouvement « *Fridays for future* » et vedette mondiale invitée dans divers aréopages politiques, économiques et médiatiques.

Ce questionnement prend la tournure d'une controverse, parfois violente, parce qu'il repose sur une double illusion. En fait, ceux qui traitent injustement la jeune Suédoise de prophétesse de l'Apocalypse¹, comme ceux qui la qualifient abusivement de Jeanne d'Arc² salvatrice des temps modernes, voient en elle autre chose que ce qu'elle est simplement, à savoir une adolescente qui, à l'instar sans doute de millions d'autres, s'inquiète, à juste titre, de l'avenir de la planète.

La cristallisation incarnée en une seule personne de cette angoisse collective bien qu'encore minoritaire, justifie-t-elle que Greta Thunberg soit à la fois portée aux nues et vouée aux gémonies ? Sans doute pas. En gardant la tête froide et en prenant un recul que n'observent ni ses admirateurs ni ses contempteurs, il convient de sortir de ce manichéisme absurde pour tirer les conséquences positives et négatives de l'entrée en scène de la jeune Suédoise.

Il faut se réjouir et saluer d'abord qu'une adolescente puisse s'investir à ce point et susciter l'engagement massif d'une jeunesse, première à se déssiller face à une problématique qui l'interpelle tout particulièrement. À n'en point douter, les rassemblements de jeunes qui ont envahi les rues partout en Europe ont été directement inspirés par l'emblématique Greta. L'exemplarité de cet engagement est à mettre à son crédit.

Celle-ci a choisi la voie de la transgression en refusant de se rendre à l'école un jour par semaine. À ses yeux, la fin justifie les moyens. En d'autres termes, à quoi bon s'instruire sans perspectives d'avenir. Le discours n'est en ce sens pas nouveau puisqu'il est tenu, pour des raisons bien moins louables, par d'autres jeunes qui voient en les stars du show business et des télé-réalités, des modèles de réussite spontanée ne devant rien ni à l'école, ni au travail. Si, pour une poignée de vedettes

éphémères, l'avenir ne passe peut-être pas par l'école, pour tous les autres jeunes de cette planète, il n'y a cependant aucun avenir sans école. Telle est la réalité !

Au risque de se montrer politiquement incorrect, on peut se poser légitimement des questions. En boycottant l'école, prise ainsi en otage, Greta n'a-t-elle pas choisi une stratégie qui se trompe de cible et constitue un mauvais exemple ? Désormais, des jeunes et des parents complices, et aux penchants « exhibitionnistes », ne pourraient-ils pas s'en inspirer pour considérer qu'une cause, juste à leurs yeux, justifie une déscolarisation et d'autres transgressions encore plus provocantes ? Une autre dérive naît de ce que d'aucuns prêtent des vertus d'expertise scientifique à une jeune adolescente qui n'a objectivement pour elle, et c'est déjà énorme, que sa sincérité, sa conviction et sa détermination. Quand, invitée vedette de cénacles politiques, Greta annonce du haut de ses seize ans et avec autorité, qu'elle a une bonne et une mauvaise nouvelle à annoncer en primeur, comment ne pas voir dans ce genre de mise en scène la renaissance moderne du mythe de Jeanne d'Orléans ?

Le fait d'attribuer à l'icône Greta des vertus presque magiques ne contribue-t-il pas à renforcer le climatocéphalisme en plaçant l'urgence climatique sur le plan des croyances et en faisant de cette problématique majeure une religion plutôt qu'une réalité scientifique ?

Greta Thunberg constitue un produit marketing très efficace qui a sans doute permis le réveil salutaire et une mobilisation positive de la jeunesse. À l'heure où la numérisation de l'information brouille ou trompe les esprits et facilite tous les tropismes, il faut toutefois plus que jamais raison garder et, avec recul et bienveillance, sauver Greta en la prenant pour ce qu'elle est : une adolescente magnifiquement engagée, fervente et admirable ! Rien de moins, mais rien de plus !

Notes

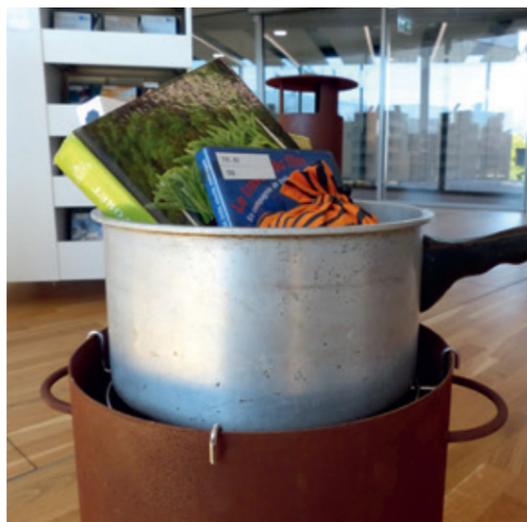
- « Il faut dramatiser, inquiéter, amplifier, exagérer, faire peur, c'est-à-dire tout le contraire de penser, examiner, réfléchir, débattre. », Michel Onfray, 23 juillet 2019.
- « Affaire Greta Thunberg. C'est compliqué pour des adultes qui sont des députés de recevoir publiquement des leçons d'une jeune fille. De même, ministres et courtisans de Charles VII acceptaient-ils mal les ordres d'une Lorraine de 17 ans. », Bernard Pivot sur Twitter, 24 juillet 2019.

EP

Impressum
Coordination de l'édition et de production
Tristan Donzé et Anais Girard
Crédits photographiques
Laurent Geslin
Conception graphique, mise en page et coordination de production
Bogsch & Bacco
Haute École Pédagogique
– BEJUNE
Chemin de la Cible 45
2503 Biemme, Suisse
www.hep-bejune.ch
0844 886 996
Impression sur papier Proflop FSC chez Courvoisier-Attinger, Biemme

Remerciements
L'équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à tous les collaborateurs et collaboratrices qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro.
Bienne, novembre 2019

imprimé en
suisse



Crédit : HEP-BEJUNE

Midi trocdocs

Chaque premier jeudi du mois, de 12h00 à 12h45, la médiathèque HEP-BEJUNE de Delémont invite ses usagères et usagers à partager leurs coups de cœur, leurs bons plans ou leurs envies du moment. Animé par une bibliothécaire, ce rendez-vous mensuel fonctionne sur le mode de l'auberge espagnole : chaque participant-e y trouve ce qu'il ou elle veut bien y apporter. Site internet, séquence pédagogique, article de presse, livre, film, musique, idée d'activité, question d'actualité : tout peut être partagé, dans le respect et la convivialité. Nul besoin d'être inscrit-e à la médiathèque pour pouvoir assister aux Midi trocdocs : ils sont ouverts à toute personne intéressée, sont gratuits et ne nécessitent pas d'annonce préalable.

Claudine Chappuis

Médiathèque HEP-BEJUNE de Delémont
(Route de Moutier 16)
Chaque premier jeudi du mois
de 12h00 à 12h45

Pour connaître la thématique
des prochains Trocdocs :
www.hep-bejune.ch



Crédit : F. Arcidiacono

Voyage en Suède : à la découverte des théories de Davydov

L'importance de promouvoir des approches pédagogiques ancrées dans des domaines didactiques, mais ayant un intérêt pluridisciplinaire, constitue un élément incontournable dans la formation des futur-e-s enseignant-e-s. Dans cette idée, la HEP-BEJUNE et l'Université de Neuchâtel ont proposé conjointement une formation et un voyage en Suède à leurs étudiant-e-s en fin d'année dernière, sur la thématique de la théorie de Davydov.

Enseigner les mathématiques selon les théories pédagogiques développées par Davydov permet de mettre l'accent sur le « developmental teaching » et invite à considérer la puissance de la pensée qui se forme dans un cadre d'activités structurées. Ces théories sont souvent peu évoquées ou méconnues dans les cours de formation initiale destinés aux futur-e-s enseignant-e-s, mais ont du potentiel en termes de raisonnement cognitif, créativité et capacités argumentatives, dès les premiers degrés scolaires.

En 2018, ils sont sept étudiant-e-s des filières primaire et secondaire de la HEP-BEJUNE à avoir participé à cette expérience formative avec des étudiant-e-s en psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel.

Après une formation théorique initiale, et avec le soutien des directions des deux institutions, les étudiant-e-s se sont rendu-e-s en Suède du 6 au 9 novembre 2018, avec leurs professeurs Francesco Arcidiacono et Laure Kloetzer. Ce voyage d'étude leur a permis de participer à des activités organisées par l'Université de Stockholm. Ils ont notamment assisté à une journée de conférences et de débats sur le thème des théories de Davydov, avec la participation d'enseignant-e-s des écoles suédoises et de chercheur-e-s/enseignant-e-s de l'école 91 de Moscou qui pratiquent les pédagogies du « developmental teaching » dans le cadre de l'enseignement des mathématiques. Les étudiant-e-s ont pu visiter des « research schools » (écoles avec un

programme de formation à la recherche pour les enseignant-e-s). Il s'agissait d'observer les interactions lors de leçons en classe, de discuter avec les enseignant-e-s et de participer à des séances de débriefing.

Ce cours est un bon exemple de collaboration entre deux réalités proches (HEP-BEJUNE et Université de Neuchâtel) : il a permis de renforcer les liens institutionnels, en proposant une expérience de formation partagée par des étudiant-e-s de deux hautes écoles. Ce voyage d'étude a aussi été l'occasion de créer des liens sur le plan international et de se projeter vers d'autres horizons possibles. Enfin, le rapprochement entre recherche et formation a constitué un des principaux atouts de ce projet. Les retours positifs des participant-e-s confirment leur intérêt et leur ouverture à la découverte de nouvelles pédagogies et formes d'enseignement.

Rendez-vous au prochain voyage!

Francesco Arcidiacono

45^e Congrès de la Société suisse de recherche en éducation à la HEP

Pour la première fois, la Haute École Pédagogique des cantons de Berne (pour sa partie francophone), du Jura et de Neuchâtel accueille le congrès annuel de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE). Il se tiendra du 22 au 24 juin 2020 sur le campus de Bienne. Plusieurs centaines de chercheur-e-s sont invité-e-s à questionner les savoirs au carrefour de la recherche, des pratiques et de la formation dans le champ de l'éducation. L'articulation de ces différents types de savoirs – connaissances, aptitudes, attitudes, capacités, compétences, etc. – constitue un enjeu

central dans un contexte éducatif en constante évolution et dans un monde en phase d'accélération. À tel point que des individus, des groupes d'individus, voire des institutions peuvent faire valoir une forme de résistance ou un ordre de prévalence entre ces savoirs. Considérant leur caractère mouvant, évolutif et non exhaustif, des espaces de réflexion sont à envisager, notamment en regard des changements sociétaux.

Les propositions de contributions en vue du congrès 2020 de la SSRE sont à déposer sous :

<https://www.conftool.com/ssre2020/>

Date limite de soumission : 15 décembre 2019

Le Congrès de la Société suisse de recherche en éducation se tient chaque année depuis 1975. La SSRE regroupe plus de 500 membres issus de toutes les disciplines scientifiques. Elle a pour but de consolider la recherche en éducation en Suisse.

Plus d'informations : <https://events.hep-bejune.ch/ssre2020>

La numérisation au service des maths : inomaths.ch

Comment mettre à niveau ses connaissances en mathématiques au moment de l'entrée en apprentissage ? C'est désormais possible grâce à une plateforme en ligne mise au point par trois acteurs de la formation des cantons de Berne (partie francophone) et du Jura. www.inomaths.ch est mis gratuitement à disposition de toutes les personnes désireuses de progresser en mathématiques.

Ce projet pilote participe d'une démarche pédagogique innovante qui a vu travailler main dans la main plusieurs acteurs régionaux actifs sur le terrain de la formation et de l'enseignement : le ceff – Centre de formation professionnelle Berne francophone, la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel et le Centre MITIC interjurassien. En s'appuyant sur les moyens offerts par la numérisation, des didacticien-ne-s, des enseignant-e-s et des spécialistes des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ont prêté leurs compétences pédagogiques et didactiques nécessaires à la réalisation de cet outil d'un nouveau genre.

Initié en 2017 par le ceff, www.inomaths.ch entend répondre à un besoin de mise à niveau en mathématiques des élèves entrant en apprentissage. Il leur donne la possibilité de parfaire individuellement leurs connaissances en réalisant des tests diagnostiques puis de pallier les carences observées à l'aide de tutoriels vidéo et d'exercices. Le parcours doit permettre aux élèves d'entamer leur apprentissage avec les bases mathématiques nécessaires à l'obtention du certificat fédéral de capacité (CFC). Évidemment, l'outil est mis gratuitement à disposition de toutes les personnes désireuses de progresser en mathématiques. Concrètement, le site inomaths.ch propose cinq modules au choix : entiers relatifs, fractions, mesures, proportionnalité et calcul littéral. Chacun d'eux est ensuite subdivisé en sous-thèmes, pour lesquels il est possible de tester ses connaissances et de visionner une vidéo expliquant clairement le sujet. Le site est appelé à se développer à l'avenir, avec l'ajout de deux thèmes en 2020 concernant les équations et la résolution de problèmes.

Claudine Chappuis



Crédit : CEFF

Formation continue

RENDEZ-VOUS
BILINGUE

Journée « Rendez-vous bilingue » à la HEP-BEJUNE, site de Bienne

Le samedi 16 mai 2020, la PHBern et la HEP-BEJUNE proposent une journée où les enseignant-e-s de langue 2 seront invité-e-s à découvrir des projets de formation et de collaboration bilingues, visant à établir des contacts avec les enseignant-e-s de l'autre région linguistique. L'objectif de cette journée est de permettre aux personnes présentes de développer un projet qui leur permette de maintenir leur niveau linguistique tout en faisant profiter leurs élèves des synergies mises en place avec un-e partenaire.

Plus d'informations : www.hep-bejune.ch

Secrétaire générale de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Questionnaire de Proust allégé...



Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné ?

Sois patiente.

Quelle est l'erreur qui vous inspire le plus d'indulgence ?

Chaque « erreur » devrait inspirer de l'indulgence dans la mesure où elle n'est pas volontaire.

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous ?

C'est très variable et peu original. Je me ressource en passant du temps avec ma famille ou mes amis, en lisant, en sortant (spectacles divers) ou en marchant.

Quel enseignant vous a le plus inspirée ?

Ma professeure de psychologie sociale à l'Université de Neuchâtel.

Comment imagineriez-vous l'école idéale ?

Une école humaniste, centrée sur les élèves à qui elle fournit les outils pour qu'ils-elles puissent être, en fonction de leurs potentialités propres, les actrices et acteurs de leur destin mais aussi des citoyennes et des citoyens, intégrés dans la société et capables de faire face aux enjeux sociétaux, environnementaux et économiques.

Qu'appréciez-vous le plus chez vos ami-e-s ?

Leur indulgence envers mes « erreurs » (voir question 2).

Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre ?

Je suis heureuse en Suisse et pourrais l'être ailleurs aussi, si je devais partir pour des raisons personnelles ou professionnelles.

Biographie en bref

Docteure en psychologie et orthophoniste de formation, Pascale Marro a été collaboratrice scientifique puis chargée de cours aux Universités de Neuchâtel et de Lausanne. Elle a également effectué deux ans d'études en psychologie des communications aux Universités de Nancy et de Stanford. Depuis 2006, elle est professeure titulaire à l'Université de Neuchâtel. Ses principaux centres d'intérêt scientifiques sont les processus socio-psychologiques de l'apprentissage, le développement de l'enfant et du langage, le rôle des technologies dans l'apprentissage, ainsi que la psychologie de la communication. Après deux années d'activité comme professeure spécialisée auprès de la Haute École pédagogique de Fribourg, elle a assumé durant 12 ans la responsabilité de rectrice de celle-ci, de janvier 2007 jusqu'en septembre 2018. Madame Pascale Marro occupe dès le mois d'août 2019 le poste de secrétaire générale de la CIIP.

Dossier

Apprendre de la nature ? La question de la durabilité dans le cadre scolaire

- 6 – 12 **I. En quoi la nature inspire-t-elle la pédagogie ?**
- 13 – 19 **II. Place de l'éthique dans le cadre scolaire et sens de la responsabilité.**
- 22 – 27 **III. Croyances, connaissances et engagement : entre le dire et le faire.**

Carte blanche Laurent Geslin

Ce numéro présente des images du photographe Laurent Geslin, artiste photographe mondialement connu, qui collabore, entre autres, avec des magazines tels qu'*Animan*, *Geographical*, ou encore avec *BBC Wildlife*. Il vit actuellement dans un village des montagnes jurassiennes. C'est de manière spontanée qu'il a mené un projet avec une classe, à l'occasion de cette carte blanche pour la revue. « À quoi l'environnement vous fait penser : quels mots résonnent en vous ? ».

Sur la base de cette simple question, une discussion s'est ouverte... et les échanges se sont conclus lors d'une prise de vue, où chaque élève pose avec sa perspective propre : un regard sur la question, et un mot, à partager.



Soucieux de rendre le débat vivant tout autant que de ne pas laisser l'opinion l'emporter face aux simples questions d'existence, nous proposons, chaque année, aux futur-e-s enseignant-e-s de la formation secondaire, quelques cours de didactique en duo philosophie-biologie. Petite parasitose pour toutes les actrices et tous les acteurs de ces rencontres : nous y construisons en commun des séquences destinées aux élèves, où l'enseignant-e de chaque didactique s'efforcera de questionner le point de vue de ses pairs, tout autant que le point de vue des apprenant-e-s. On y questionne l'épistémologie des matières, nos présupposés, et nos engagements. On s'efforce d'y parler sans faux-semblants, d'y aborder des questions vives, sans idéologiser.

La somme de contributions, recueillies en vue de l'élaboration de ce numéro d'*Enjeux pédagogiques*, emprunte de mêmes sérieux détours : plutôt que figer la pensée en autant de bonnes paroles, nous avons choisi de la diversifier pour donner voie – et voix – libre à autant d'actrices et d'acteurs du monde de l'éducation, de professeur-e-s d'université, étudiantes et étudiants, didacticiens et didacticiennes, professeur-e-s HEP, associations ou personnes en charge de la question de l'éducation et de la durabilité...

Penser le monde de demain autrement, ou prendre le courage de dénouer la tension implicite entre développement et durabilité : voici le dénominateur commun des textes formant le contenu de cette revue. Aussi l'école laisse-t-elle encore émerger les vraies questions. Celles de l'existence.

Dans la même perspective, éducation21, le réseau d'écoles21, la CIIP et la HEP-BEJUNE organisent conjointement la journée pratique EDD autour du thème « les élèves, le monde, l'école » le 20 novembre 2019 à Bienne. Cette journée, habituellement destinée aux enseignants et enseignantes, membres des directions d'école, formateurs et formatrices, acteurs et actrices extra-scolaires sera aussi, cette année, ouverte à des élèves et à des étudiant-e-s.

Au vu de l'engagement actuel de nombre de jeunes eu égard à la question climatique notamment, il nous semblait important de leur offrir une place dans ce type de manifestation.

L'après-midi se déroule en trois temps : tout d'abord un world café permet à chacun-e de proposer des idées et de les confronter, puis un marché des idées présente des initiatives d'élèves réalisées dans leurs établissements scolaires en lien avec les questions de durabilité (bourse d'échange d'habits, élevage de poules avec vente des œufs, ramassage de déchets...). La parution de ce nouveau numéro d'*Enjeux Pédagogiques* au même moment que la journée pratique EDD, ainsi que l'intégration d'un café pédagogique sous forme d'atelier-débat au sein de la manifestation, nous paraît tout à fait opportun. Cela procède d'une volonté de cohérence. Chacun-e pourra ainsi prolonger le cheminement continu entre lire, apprendre, penser et agir.

Que ce nouvel élan, venu des élèves et des étudiant-e-s, continue de nous guider dans nos réflexions et nos actes, puisqu'il nous faut déjà bâtir l'école de demain. Car les rêves de toute nouvelle génération, nous en sommes certains, sont là pour éprouver les certitudes d'avant.

Gilles Blandenier, professeur à la HEP-BEJUNE et Tristan Donzé, responsable des publications

Apprendre de la nature

I. En quoi la nature inspire-t-elle la pédagogie ?

L'éveil à la nature des enfants en âge de scolarité: aussi l'affaire des chasseurs

Par Jean-Luc Berberat,
formateur, HEP-BEJUNE

« La terre est plus à admirer qu'à utiliser », écrivait Henri Thoreau, il y a plus d'un siècle. C'est fort de cette profonde pensée citée par Joseph Cornet dans son ouvrage intitulé « Vivre la nature avec les enfants » que chacun peut observer parfois au détour d'une randonnée pédestre un animal sauvage détalant au galop, un martin-pêcheur furtivement aperçu ou une hermine filant dans les interstices du muret bordant le chemin. Les activités de découverte de la nature nous offrent la chance de s'accorder avec la beauté et l'harmonie. Les forêts jurassiennes et les milieux naturels de nos contrées recèlent ces qualités.

À l'heure des clics sur nos machines, des réseaux sociaux et des autres « nouveaux » moyens technologiques de communication, l'immersion des enfants dans le monde naturel sauvage n'est pas toujours une évidence. Le temps libre et le temps scolaire de la jeunesse ressemblent parfois à l'agenda de leurs parents et les rares moments propices à l'observation d'animaux sauvages ne permettent pas toujours de remplir les besoins de nature des enfants.

Afin de proposer une alternative au déficit d'activité dans le milieu naturel, des propositions ont vu le jour dans les années 1950 dans les pays scandinaves. Une pédagogie de terrain en privilégiant les contacts avec la faune et la flore s'est peu à peu répandue en Europe. Les programmes proposés en Suisse sur ce thème ont suivi cette tendance.

Depuis une décennie, les écoles proposent un choix d'activités. Par exemple: le canapé forestier, la découverte de la forêt avec le garde-forestier, la chasse au trésor, la course d'orientation...

Les activités proposées aux enfants en âge de scolarité par les écoles et les groupements associatifs sont nombreuses. Malheureusement, elles ne permettent pas toujours d'offrir une observation d'animaux sauvages dans leur milieu de vie. La raison en est simple. Les principes de précaution et la discrétion nécessaires à de telles activités sont peu compatibles avec des groupes importants d'enfants. De même, la connaissance de terrain peut faire défaut pour qui veut observer des renardeaux aux abords du terrier ou le chevreuil sortant du bois au crépuscule. Les mœurs de nombreux animaux sauvages s'accommodent mal des horaires de classe ou des contraintes de l'agenda. Les tentatives et les échecs peuvent décourager et ils rendent la mise en œuvre de tels projets problématique.

À l'instar de diverses associations de défense de la nature, la Fédération cantonale jurassienne des chasseurs a choisi de s'impliquer dans les démarches d'éveil à la nature auprès d'enfants de 10-15 ans. Notre association propose, dans le cadre du Passeport vacances jurassien, une série d'activités en forêt.

Le programme a vu le jour en 2007. En 2018, plus de dix années d'expérience ont permis d'amener plus de 250 enfants dans les forêts, de jour comme de nuit, afin d'observer les animaux dans leur milieu naturel. Pour permettre cette

organisation, des groupes restreints de 8-12 enfants sont mis en place. Les inscriptions sont prises à l'avance et une information spécifique à l'attention des parents indique qu'aucune action de chasse ou de tir ne sera réalisée durant les activités.

Le rôle des accompagnateurs – issus du monde de la chasse – est de se mettre au service des participants afin de donner une chance de réaliser un affût et d'observer la présence d'animaux sauvages inféodés au milieu exploré.

La première activité intitulée « Œil de lynx » propose une journée d'animations en forêt. Elles permettent la découverte d'indices et de traces d'animaux sauvages sur le sol et dans la végétation. Il s'agit d'identifier dans le terrain des traces et de déterminer les animaux présents à l'aide d'un matériel pédagogique. Le point d'orgue, régulièrement apprécié par les participants, est la démonstration sur le terrain de l'utilisation des chiens à la chasse.

Dans le prolongement des activités, les animateurs cherchent à faire identifier quelques animaux et ils décrivent les comportements, les mœurs, les capacités de fuite et de défense des espèces « gibier ». Durant les échanges, la question de la nécessité ou non de la chasse en Suisse est abordée. Les détails des pratiques cynégétiques sont expliqués aux enfants. La préparation et la cuisson d'un repas de gibier autour du feu sont également réalisées avec les participants.

La deuxième activité intitulée « Chasse silencieuse au mirador » a pour but de



permettre l'observation d'animaux sauvages, au crépuscule dans un affût. L'activité « Chasse silencieuse... » cherche à sensibiliser les participants sur les mesures à prendre pour se rendre en forêt et sur les trajets à emprunter pour être à bon vent afin de ne pas effaroucher les animaux. Les principes d'orientation pour éviter de se perdre en forêt sont expliqués. Le repérage d'endroits favorables à l'observation de telle ou telle espèce est précisé. Il s'agit également de traiter des précautions d'usage et de sécurité en forêt (protection contre les intempéries, les insectes...). Les méthodes d'approche mises en place sont discutées et permettent de sensibiliser l'enfant à l'utilisation de ses sens (ouïe, odorat, vue...) pour appréhender l'environnement et éviter la fuite intempestive des animaux.

De la sorte, les enfants font l'expérience de diverses sensations et ils évaluent leur capacité de concentration. Ils font part de leurs intérêts pour la nature et pour les animaux et ils osent exprimer intentions, lassitude et motivation. Lorsqu'ils ont la chance d'apercevoir le renard qui déboule à la recherche d'une proie, le chevreuil au gagnage guettant avec crainte les bruits de la forêt, le cri aigu d'un mulot qui retentit à la tombée de la nuit, ils s'étonnent des comportements spécifiques à l'œuvre et se disent prêts à poursuivre l'expérience. Ainsi, le vécu de ces enfants les amène à prendre conscience de sensations nouvelles et de limites personnelles dans un environnement quelque peu étranger. Durant les soirées d'affût, les échanges portent sur les conditions nécessaires pour faire venir les animaux à la portée du regard.

Nous mettons l'accent sur l'impérative nécessité de rester silencieux, tranquille, concentré pour nous permettre l'observation espérée. Où sont-ils? Que font-ils? Quand viennent-ils? Autant de questions qui trahissent l'impatience et qui expriment la curiosité et la fascination de découvrir une présence animale singulière.

Les activités présentées visent à promouvoir un éveil à la nature auprès des jeunes générations. Elles cherchent à développer un intérêt du public envers les animaux. Cet ensemble d'expériences nous renseigne sur l'importance de préserver notre environnement afin de communiquer la fragilité des habitats. But ultime : permettre la perpétuation générationnelle d'observations d'animaux sauvages. ■

Références

Richard Louv, *Last Child in the Woods*, Atlantic book, London, 2010.
Joseph Bharat Cornell, *Vivre la nature avec les enfants : un programme de découvertes*, Éd. Jouvence, 2017.

S'inspirer de la nature pour construire l'école de demain

Par Gilles Blandenier, biologiste,
Professeur dans le domaine mathématiques
et sciences de la nature, HEP-BEJUNE

Pierre Gigon, biologiste, formateur d'adultes
et responsable de projets, fondation éducation21

« Le facteur crucial pour la survie de ce petit singe (n.d.l.r.: l'humain) immature et vulnérable a été la capacité cognitive et émotionnelle de comprendre ce qui se passait dans la tête de l'autre. »
Servigne & Chapelle, 2019, p. 287

Notre connexion avec la nature, malmenée, est de plus en plus virtuelle, les ressources naturelles s'épuisent en même temps que nos besoins énergétiques enflent. Tout ça en à peine deux siècles, alors que le monde vivant a inventé tant de solutions pour s'adapter et subsister depuis 3,8 milliards d'années. Il y a une multitude d'idées à puiser dans cette nature, des solutions pour le vivre ensemble, pour satisfaire nos besoins techniques ou économiques, en nous comprenant mieux comme membres de cette communauté du vivant, dépendants de la biodiversité et de l'équilibre dynamique des écosystèmes. L'école a un rôle majeur à jouer dans cette reconexion: en s'inspirant de la nature, en la redécouvrant par l'observation, en redonnant une place à l'humain d'aujourd'hui et de demain, en renforçant son attirance profonde et naturelle pour l'entraide. Pour changer de paradigme et quitter cette compétition stérile (à moyen terme) et écologiquement suicidaire (à court terme).

L'observation

Le bébé, le petit enfant sont naturellement curieux de ce qui les entoure. Ils observent, découvrent spontanément avec tous leurs sens. Puis, avec l'âge, la disciplinarisation, les codes sociaux, ils deviennent souvent blasés. Guichard (1998) nous dit que c'est peut-être dû au renforcement de l'abstraction et des travaux sur documents au détriment de l'observation directe. L'observation est une étape essentielle pour mieux connaître et comprendre la nature, et mieux se connaître soi-même. Elle organise la confrontation avec les éléments et constitue de ce fait une première étape de la démarche scientifique.

Commencer par convoquer l'émotion et ressentir avec son corps le chaud, le froid, la douceur, la rigueur des éléments, retrouver le plaisir de la lumière, des bruits et des sons, du temps long, de la (re) découverte de nos cinq sens, puis mesurer, compter, classer, nommer, interpréter, et finalement comprendre. Comprendre, par exemple, qu'il n'y a pas que la compétition (la loi du plus fort), mais que l'entraide est centrale, entre individus d'une même espèce et d'espèces différentes. En observant la nature avec l'œil du biologiste, il est, par exemple, possible de repenser nos méthodes de production agricole en combinant un couvert arboré avec des cultures alimentaires (agroforesterie) (De Schutter, 2019).

L'observation permet de vivre l'interdisciplinarité, d'apprendre à penser en système, pour *in fine* trouver des solutions pour l'humanité et réapprendre à cohabiter avec les autres êtres vivants qui peuplent les écosystèmes de la planète, sans lesquels toute vie serait impossible. L'observation au sens large est une compétence transversale, transdisciplinaire, qui se développe et sert à différents apprentissages.



I. En quoi la nature inspire-t-elle la pédagogie ?

II. Place de l'éthique dans le cadre scolaire et sens de la responsabilité.

III. Croyances, connaissances et engagement : entre le dire et le faire.



Références

Balmford, A., Clegg, L., Coulson, T. & Taylor, J. (2002). *Why conservationists should heed Pokémon*. Science, 295, 2367.

Chapelle, G. & Decoust (2015). *Le vivant comme modèle*. Paris : Albin Michel.

Collectif. (2018). *Stratégie Biodiversité Genève 2030 (SBG-2030)*. <https://www.ge.ch/document/strategie-biodiversite-geneve-2030>. Consulté en ligne le 30.08.19.

De Schutter, O. (2019). « *Il est possible de nourrir la planète sans augmenter la surface cultivée* ». Propos recueillis par S. Foucart. Le Monde, 08.08.2019. https://www.lemonde.fr/planete/article/2019/08/08/il-est-possible-de-nourrir-la-planete-sans-augmenter-la-surface-cultivee_5497701_3244.html. Consulté en ligne le 03.09.2019.

Guichard, J. (1998). *Observer pour comprendre les sciences de la vie et de la terre*. Paris : Hachette Education.

Servigne, P. & Chapelle, G. (2019). *L'entraide, l'autre loi de la jungle*. Uzès : Les liens qui libèrent.

Roy, P., Pache, A. & Gremaud, B. (2017). *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 22.

Le biomimétisme

« *Si nous cherchons des solutions durables, fondamentalement compatibles avec l'environnement, ne faut-il pas évidemment se tourner vers ce qui a déjà fait ses preuves ?* »

Chapelle & Decoust, 2015, p. 27

Après 3,8 milliards d'années d'évolution, essais, erreurs, le vivant offre nombre de solutions ou d'applications utiles à nos besoins, le biomimétisme : la peau du requin pour aller plus vite dans l'eau, le lotus pour son effet autonettoyant, le nez du TGV japonais inspiré de la tête du martin-pêcheur pour améliorer sa pénétration dans l'air, mais aussi l'économie circulaire et les décomposeurs. De récentes découvertes montrent par exemple que des éponges des fonds antarctiques, apparues 400 millions d'années avant les dinosaures (!), sont capables de fabriquer du verre. Sans chimie chaude ni énergie fossile. Ne pourrait-on s'en inspirer ? Et que dire des feuilles des arbres et de la photosynthèse dans le développement de panneaux photovoltaïques exempts de métaux rares et complètement biodégradables ? Les futur-e-s ingénieur-e-s des entreprises vont-ils voir la nature et mesurer notre interdépendance avec la terre ? Les investisseuses et les investisseurs vont-ils inciter les entreprises et leurs actionnaires à changer de cap et lever certains blocages ?

« *Le biomimétisme peut nous aider, en changeant notre regard sur ce qui est possible et en nous proposant des solutions très concrètes, si seulement nous nous donnons la peine de regarder, sentir, écouter, interroger, rêver et agir* »

Chapelle & Decoust, 2015, p. 145

Quel appel à l'observation !

La biodiversité

La biodiversité est mise à mal par notre impact sur l'environnement. Entrés dans l'Anthropocène, nous vivons une extinction de masse des espèces avec une vitesse jamais connue sur Terre jusqu'ici. Le récent rapport¹ de l'IPBES (Plateforme intergouvernementale sur la biodiversité et les services écosystémiques) a récemment alerté l'opinion publique. Les effets dévastateurs, à certains égards, pourraient être encore plus grands que ceux du réchauffement climatique. Les multiples services (appelés services écosystémiques) tels que la purification de l'eau et de l'air, ainsi que la production d'oxygène, naturellement accomplis par les êtres vivants qui nous entourent, sont fondamentaux pour notre vie. Au quotidien, certains insectes pollinisent les fleurs de nos vergers et potagers, les vers de terre rendent nos sols fertiles, les décomposeurs recyclent une partie de nos déchets et certains organismes produisent les substances actives de nos médicaments... Qu'on le veuille ou non, notre dépendance vis-à-vis des autres êtres vivants est donc très étroite, et ce, même si l'humain a souvent cherché à s'affranchir des contraintes naturelles.

Pour respecter, il faut connaître et reconnaître. Nous devons donc nous reconnecter au monde vivant en observant les organismes autour de nous. Une étude menée en Angleterre (Balmford, Clegg, Coulson, & Taylor, 2002) a montré que des enfants de 4 à 11 ans reconnaissaient mieux les Pokémon que les animaux et les plantes qu'ils rencontrent dans leur environnement proche. Cette reconnexion commence sur le pas de notre porte.

La perte de biodiversité reste difficile à appréhender *de visu*, car le déclin est rapide et nous manquons de comparaison. Le biologiste peut parfois être interpellé : « Vous me dites qu'il y a de moins en moins d'insectes, mais des papillons j'en vois encore voler, même au-dessus de mon jardin. » C'est vrai, mais ils sont souvent tous de la même couleur, appartenant à la même espèce. Dans la même situation, nos grands-parents en voyaient vraisemblablement de nombreux et de couleurs différentes. Le simple fait d'en voir encore peut donc nous donner l'illusion que tout va bien.

Selon le rapport de l'IPBES¹, il n'est pas trop tard pour agir, mais il faut « un changement transformateur, un changement fondamental à l'échelle d'un système, qui prend en considération les facteurs technologiques, économiques et sociaux, y compris en termes de paradigmes, objectifs et valeurs ». L'école occupe une place importante dans ce changement et certaines collectivités publiques l'ont bien compris. La stratégie biodiversité du canton de Genève (collectif, 2018) précise le rôle joué par les différents acteurs de la société dans cette problématique. Pour ceux de la formation, en particulier de l'enseignement obligatoire, des liens avec le Plan d'Études Romand et les moyens d'enseignement sont indiqués. Ces liens décrivent autant d'actions à maintenir et à développer dans le but d'améliorer la situation.

Note

¹ <https://www.ipbes.net/news/Media-Release-Global-Assessment-Fr>. Consulté en ligne le 30.08.19.

La sélection naturelle et l'entraide

« D'un point de vue évolutif, l'égoïsme supplante l'altruisme au sein des groupes. Les groupes altruistes supplantent les groupes égoïstes. Tout le reste n'est que commentaire. »
Wilson, D. S. & Wilson, E. O. cités par Servigne & Chapelle, 2019 p. 15

On a souvent retenu de la théorie de la sélection naturelle de Darwin (*De l'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle, 1859*) la question de l'individualisme et de la compétition entre les individus et les espèces. Servigne & Chapelle (2019) ont bien mis en évidence que cette théorie arrivait dans un contexte historique qui permit à ces idées d'être récupérées à des fins idéologiques. Certaines de ces interprétations perdurent aujourd'hui, et ce, même si Darwin lui-même s'était battu pour que sa théorie ne soit pas utilisée dans ce sens.

Les mêmes auteurs (Servigne & Chapelle, 2019) mettent bien en évidence, au vu aussi des découvertes réalisées depuis lors en biologie et dans le domaine des sciences sociales, que la sélection naturelle opère à différents niveaux et parfois dans des directions contradictoires. Si elle sélectionne les gènes les plus aptes au sein d'un individu, les individus les plus aptes à survivre au sein d'un groupe, elle sélectionne aussi les groupes les plus aptes. Dans les groupes, le collectif est rendu plus efficace par la présence d'individus plus coopératifs, voire altruistes. « C'est cet équilibre dynamique entre toutes ces forces qui maintient la diversité des comportements du monde vivant » (Servigne & Chapelle, 2019, p. 242).

L'humain a un penchant naturel pour l'entraide, nous ressentons toutes et tous une réelle satisfaction, voire de la joie, à apporter son aide autour de soi, et à la recevoir ! Que seraient les campagnes de solidarité après les tremblements de terre, inondations, famines qui peuplent nos journaux sans ce penchant ? « Le système économique a réussi à nous en détourner pour privilégier le temps court au détriment du temps long. Ce sentiment positif de bien-être a laissé place à la compétition, l'agressivité et l'individualisme » (d'après Servigne & Chapelle, 2019). Et pourtant, sans entraide entre diverses compétences professionnelles contemporaines et transferts de savoirs entre les générations, personne ne serait capable, seul, de construire un téléphone portable ou une montre à partir de ce qu'il trouve dans la nature.

« Si tu veux rester en bonne santé, veille sur la santé de ceux qui t'entourent »
Servigne & Chapelle, 2019, p. 267

L'observation de la nature nous apprend les interdépendances. Elle nous enseigne aussi la force de l'entraide, un des principes du vivant. Le cas des mycorhizes, association entre un arbre et un champignon, est bien connu. Savoir que le réseau mycélien est utilisé pour la communication et l'échange d'énergie (sucres) entre arbres d'une même espèce et d'espèces différentes, pour renforcer la résistance et la résilience des écosystèmes au bénéfice de tous, questionne les convictions de l'*Homo oeconomicus*. Comment est-il arrivé à croire qu'il pouvait s'extraire des lois du vivant et se développer de manière indépendante ?

Pour Servigne & Chapelle (2019), les conditions nécessaires à l'entraide sont la sécurité (pour permettre l'expression), l'égalité (pour souder un collectif) et la confiance (valeurs et règles partagées). Ces trois ingrédients conduisent à un fort sentiment d'appartenance et à un attachement à l'intérêt collectif. À l'heure des catastrophes globales planétaires, l'entraide ouvre de nouveaux horizons.

L'école

En renforçant le penchant naturel pour l'entraide et la collaboration des petits d'Homme, entre eux et avec le reste du vivant, l'école peut apporter un nouvel élan aux générations actuelles et futures en ouvrant de nouveaux possibles à l'humain de demain, en le reconnectant au vivant, aux écosystèmes.

« Le système éducatif est complètement imprégné du discours sur la compétition (...) Quelles dispositions ont été les plus valorisées : nos capacités d'utiliser l'entraide et de jouer sur nos complémentarités, ou bien celles d'acquérir nos savoirs tout seuls ? »

Chapelle & Decoust, 2015, p. 259

L'apprentissage par problématisation (Roy, Pache & Gremaud, 2017) crée des ponts entre les sciences humaines et les sciences naturelles, des espaces de créativité, développe des projets, permet de vivre la transdisciplinarité et d'apprendre à réfléchir en termes systémiques. De plus, travailler par projet crée des sentiments positifs, du bien-être chez les apprenant-e-s, même sur des problématiques lourdes.

L'opportunité est là pour l'école de développer des compétences EDD utiles tout au long de la vie dans la perspective de solutions durables : penser en système, anticiper, penser de manière critique et constructive, participer, assumer ses responsabilités, réfléchir à ses propres valeurs et à celles d'autrui...

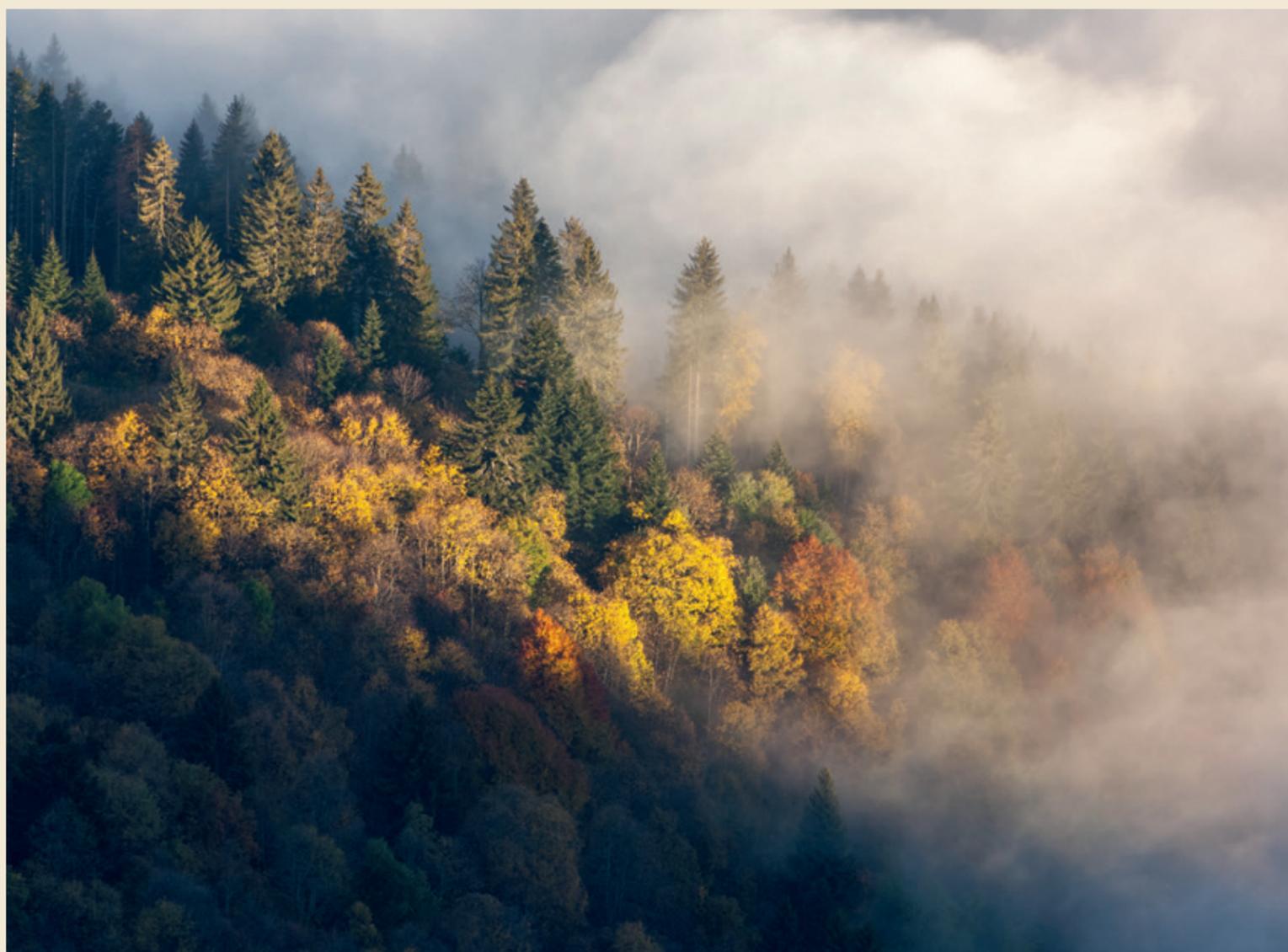
« Les organisations "doivent" agrandir le cercle de leur sentiment d'appartenance jusqu'à englober toute la Terre. Un sentiment qui, par définition, ne se décrète pas, mais qui, une fois installé, peut tout changer » (Chapelle & Decoust, 2015, p. 276).

Alors, sortons, emmenons nos élèves, nos enfants, dans la nature, dans les quartiers, créons des opportunités d'observer. Les vocations naissent parfois de petits moments inopinés et nous avons grandement besoin « d'écologues à large spectre » (d'après J.-M. Pelt in Chapelle & Decoust, 2015, p. 16) capables d'avoir une vision globale, systémique, ainsi que d'ingénieur-e-s inspiré-e-s du vivant. ■



L'école en forêt au Cycle II, pourquoi et comment ? Regard sur une pratique grandissante

Par Nina Rico, enseignante au degré primaire, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2019



Les enfants d'aujourd'hui perdent-ils ce lien avec leur environnement naturel ? Pourrait-on parler d'un syndrome de manque de nature ? Les questions se posent à la vue de ces petits êtres si vite « connectés ». Connectés, parfois à un monde qui n'est pas celui qui les entoure. L'école à la forêt semble une démarche pertinente pour pallier ce qui peut apparaître comme un problème sociétal auquel certains enfants peuvent être confrontés : un manque de contact avec la nature, une rupture au moins partielle du lien avec l'environnement naturel. Elle fait déjà partie de l'horaire de certaines classes et apparaît comme une pratique grandissante. Elle intéresse de plus en plus d'enseignant-e-s motivé-e-s. Cependant, au cœur de certaines représentations tenaces, sortir

en forêt avec des élèves s'attacherait plutôt aux jeux et non aux apprentissages ou encore au sérieux de l'école. Par ailleurs, ces sorties sont essentiellement présentes au Cycle I. Faut-il en déduire qu'il est plus « simple » d'intéresser de jeunes élèves à la forêt ?

L'enjeu de mon travail de Mémoire¹ vise à mettre en évidence la faisabilité et la pertinence de la pratique de l'école en forêt au Cycle II, et d'en analyser ses bienfaits. J'ai donc posé comme hypothèse que les enfants de 9 à 12 ans peuvent montrer de l'intérêt pour l'environnement naturel. Dans le présent travail, il s'agissait dès lors de rendre compte des apports de la pratique à travers deux questions de recherche – *Quels sont les apports des sorties en forêt chez les élèves du Cycle II concernant le dévelop-*

pement du rapport à la nature ? ; Quels sont les apports des sorties en forêt au niveau des apprentissages (compte tenu de la « perception directe », soit sans média du réel) ? Ces hypothèses en découlant :

1. Les élèves créent un contact respectueux envers la nature grâce à l'école en forêt.
2. Les élèves apprennent et retiennent mieux le savoir, lié au thème étudié, grâce aux expériences vécues en forêt (perception immédiate du réel).
3. Il est possible de se rendre régulièrement en forêt, autrement dit de pratiquer l'école en forêt, avec des élèves du Cycle II tout en suivant les exigences du PER.

Afin de mener à bien cette étude, des observations sur le terrain ont été effectuées dans un premier temps. Ainsi j'ai observé une classe de 7^e HarmoS, avec

laquelle deux sorties ont été réalisées. Les comportements des élèves quant au respect de la nature ont pu être relevés. Le regard était donc focalisé essentiellement sur ces jeunes acteurs, et non sur la personne enseignante. Dans un deuxième temps, des entretiens ont été menés. Ils ont eu pour but d'amener des éléments de compréhension et de réponses quant au développement du rapport à la nature chez l'élève et quant aux apprentissages en forêt. Quatre enseignant-e-s pratiquant cette forme d'école « extramuros » et onze élèves (issu d'un continuum entre la 5^e HarmoS et la 8^e HarmoS) se rendant régulièrement en forêt, ont pu s'exprimer. Une prise de notes des observations et une transcription des entretiens, ainsi qu'une analyse qualitative ont, ensuite, permis de poursuivre d'étudier les données et l'étude.

Quels éléments significatifs peuvent-ils venir alimenter les questions de recherche et appuyer, ou non, les premières hypothèses ? Les résultats montrent une envie, de la part des enseignant-e-s, d'amener une réelle réflexion à propos l'environnement chez les élèves, et ce, par le biais des sorties en forêt. En règle générale, les jeunes apprenant-e-s apprécient être en extérieur et sont respectueux envers la nature. Pourtant, il y a parfois une incohérence entre les propos recueillis des enfants et leurs comportements sur le terrain. Les jeunes citoyen-ne-s connaissent, pour la plupart, les gestes à faire et à ne pas faire, mais une fois en forêt, des éléments sont vite oubliés (ramassage de ses déchets, quantité du matériel naturel à prendre).

La collaboration, la coopération, la concentration et la créativité sont toutes des compétences travaillées en forêt. La concentration semblerait « meilleure » dans ce milieu naturel. « Passer trois leçons en extérieur ou trois leçons en classe n'est vraiment pas comparable », selon les dires d'une enseignante. Cette compétence est essentielle. Si un-e élève est motivé-e par une situation d'apprentissage donnée, il ou elle mettra alors à contribution sa concentration afin d'atteindre le but fixé et entrera dans le *Flow Learning* cité par Barras, Henzi et Wauquiez (2019)².

Un autre aspect à relever est lié aux expériences que les individus vivent en forêt. Ils se déplacent, courent, essaient, tombent, se relèvent, se questionnent, discutent, argumentent, etc. Dans les données recueillies, une classe a vécu un élément significatif engendrant une discussion. Les élèves ont détruit une fourmilière. Cet incident a permis à l'enseignante d'aborder le respect de la nature et de ses habitants. Serions-nous d'accord qu'un quelconque individu s'en prenne à notre maison ? Cet événement vécu en forêt paraît à plusieurs reprises dans les propos d'élèves lors d'entretiens. Les questions liées au savoir ont donc été ancrées chez les enfants dans un épisode existentiel, et resteront, pour certains, peut-être « ancrées » à plus long terme (Rickinson, Dillon, Teamey, Morris, Choi, Sanders & Benefield, 2004). Toutes ces expériences vécues en extérieur apparaissent comme un objet central des apprentissages en forêt.

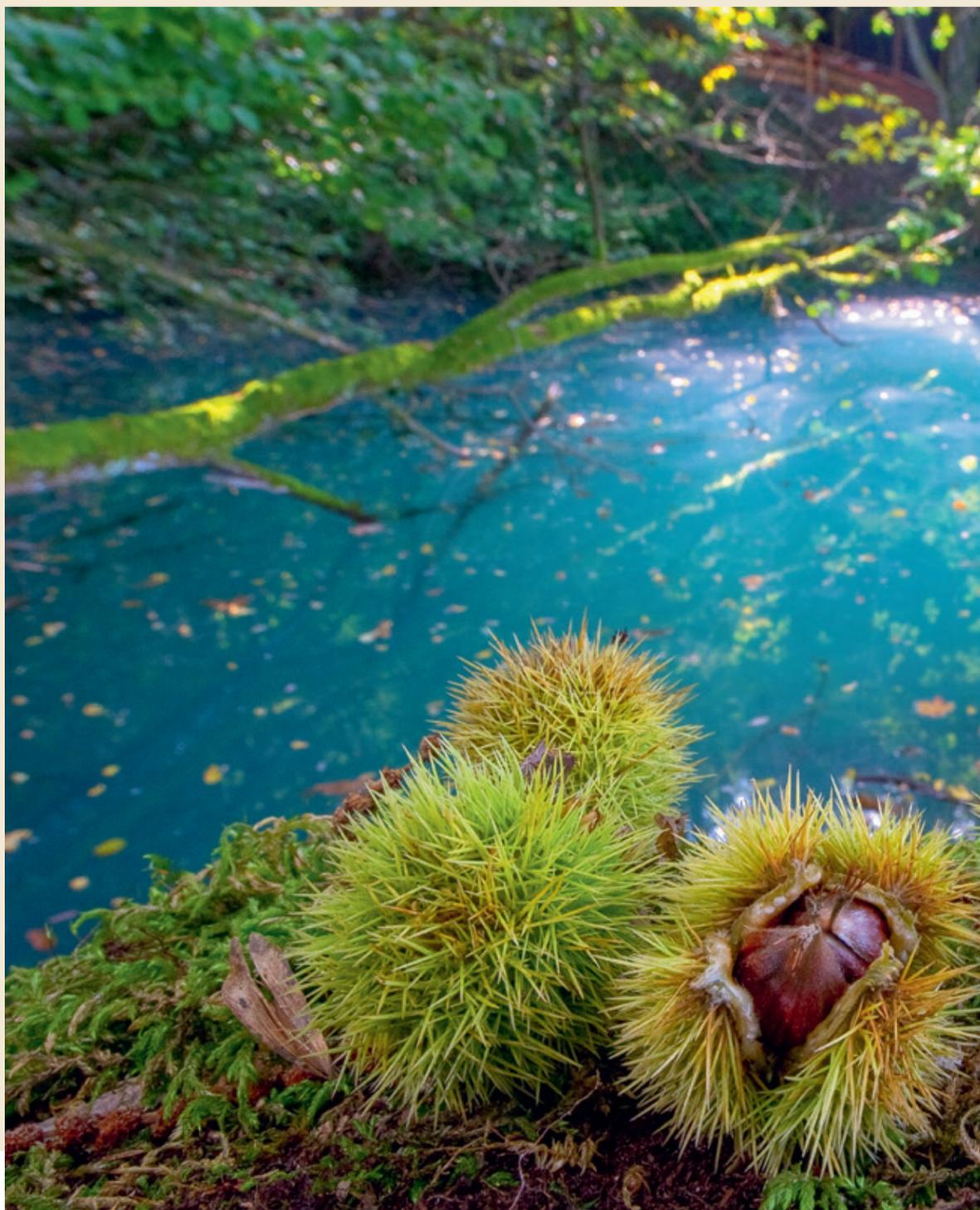
Finalement, même si certain-e-s enseignant-e-s éprouvent encore quelques doutes sur la pratique de l'école en forêt, les individus interviewés pour ce travail sont très positifs et semblent enthousiastes à l'idée que cela s'étende. Il est dès lors *possible* de sortir en nature avec des élèves du Cycle II. La plupart du temps, ces jeunes pratiquants de l'école en forêt se réjouissent et sont impatients d'y retourner. Les parents, quant à eux, voyant l'enthousiasme de leur enfant, sont demandeurs et désirent que la pratique continue. « Notre imagination serait », selon une enseignante, « la seule contrainte et le seul frein potentiels à la démarche. » Sortir en nature signifie repenser son enseignement, imaginer comment aborder des apprentissages dans un contexte qui n'est pas celui de la salle de classe. Quelles activités ? Quel matériel ? Quels objectifs visés ? Quelles compétences ? L'enseignant-e doit créer et inventer, autrement dit, faire appel à son imagination.

Pour conclure, cette recherche m'a permis de cerner de manière plus détaillée l'enjeu de la pratique et l'importance de sortir avec une classe de manière plus ou moins régulière (une certaine régularité amenant une continuité et une évolution dans les apprentissages). D'une part, des apprentissages en forêt sont bel et bien possibles avec de « grand-e-s » élèves. D'autre part, concernant le développement du

rapport à la nature chez les élèves, même s'ils ne sont pas tous sensibles au respect de leur environnement, certains sont touchés et d'autres le seront peut-être plus tard, du fait de cette expérience. Il me tient alors à cœur de sortir en nature avec mes futur-e-s élèves, citoyens de demain. Ce travail, ayant demandé des investigations dans la littérature, m'a apporté un bagage de connaissances. Ces dernières m'ont permis et me permettront encore d'enseigner en extérieur. Je pense notamment aux ouvrages « Pour une éducation buissonnière » (Espinassous, 2010), ainsi que « Besoin de nature » (Espinassous, 2014) et finalement « L'école à ciel ouvert » (Barras, Henzi & Wauquiez, 2019). Ces derniers ont été de véritables guides pour mon travail et le resteront pour mon enseignement. Essayons de nous rendre dehors, essayons d'approcher un parc, une forêt... N'ayons pas peur de prendre le risque de sortir avec nos élèves. Contrairement aux idées reçues, l'environnement extérieur apporte plus que ce qu'on pourrait croire ! ■

Notes

- 1 Rico, N. (2019). *L'école en forêt au Cycle II, pourquoi et comment ? Regard sur une pratique grandissante*. Mémoire de Bachelor en Formation primaire. BEJUNE: Haute école pédagogique.
- 2 Barras, N., Henzi, M., Wauquiez, S. (2019). *L'école à ciel ouvert*. Neuchâtel: Les Éditions de la Salamandre.



Apprendre de la nature

II. Place de l'éthique dans le cadre scolaire
et sens de la responsabilité

« Les enfants s'activent en interpellant désormais publiquement les politiques et le monde des adultes : ils militent pour une société durable, un droit à l'avenir. »

Entretien avec Frédéric Darbellay, Professeur associé à l'Université de Genève et responsable de la Cellule Inter- et Transdisciplinarité au sein du Centre interfacultaire en droits de l'enfant.

Propos recueillis par Tristan Donzé



Comment l'école, en tant qu'espace neutre, devrait-elle se positionner face à ce qui apparaît comme un gaspillage des ressources et les multiples messages d'alerte émanant du monde scientifique ?

Frédéric Darbellay Bien que l'école ait une relative autonomie institutionnelle, matérielle et symbolique, elle ne peut pas pour autant être considérée comme un espace neutre. Les frontières de l'école sont poreuses et les échanges école-société ont de tout temps été une réalité : la société et les instances politiques influencent et demandent à l'école d'atteindre des objectifs d'enseignement, et inversement l'école est susceptible à son tour de transformer l'espace social en formant des esprits capables de comprendre le monde et d'infléchir sa trajectoire de développement. Ce positionnement d'ouverture, d'allers-retours entre l'école et la société, se rejouent crucialement autour de la thématique brûlante du changement climatique basée sur des faits scientifiquement établis. L'école, forte de sa mission d'éducation et de formation, est évidemment interpellée pour répondre aux objectifs du développement durable. En sus de journées de sensibilisation ou autres actions, l'éducation au développement durable prend de plus en plus place dans les programmes d'enseignement, non sans soulever des défis organisationnels, didactiques et pédagogiques dans la mesure où ce type d'éducation à bouscule parfois les logiques disciplinaires bien établies. L'école est bien positionnée pour répondre – par la compréhension, l'analyse et l'éducation – aux mutations climatiques et sociales. Elle peut se situer dans un jeu d'équilibre raisonné et le plus objectivant possible entre les discours collapsologiques qui prédisent que tout va nécessairement s'effondrer et les ultratechnologues convaincus par le progrès sans limites de l'humanité.

L'école laisse-t-elle place au questionnement éthique dans ses programmes et son fonctionnement ?

Frédéric Darbellay Que ce soit dans l'éducation au développement durable ou dans d'autres éducations à (la citoyenneté, la santé, aux médias, aux droits de l'enfant, etc.), le questionnement éthique devrait avoir toute sa place. L'éthique n'est pas une simple affaire de culture religieuse, mais une problématique transversale qui concerne toutes les disciplines. La compréhension des valeurs, des comportements et des actions individuelles ou collectives dans une perspective comparative, altruiste et interculturelle



participe du développement d'une pensée critique et réflexive sur la situation du monde et des acteurs qui le composent. De même que pour le champ des *éducations à*, l'école a sans doute encore une marge de progression significative dans la mise en œuvre d'une éducation à l'éthique. Une application des valeurs d'ouverture, d'intercompréhension et de collaboration à l'école elle-même comme communauté, dans ses propres règles de fonctionnement (non seulement une éducation à l'éthique et sa pratique mais aussi pour une école éthique), voilà à coup sûr un sillon à creuser dans son potentiel de transformation organisationnelle et académique.

Le droit à un environnement durable, donc un futur, n'est-ce pas là un droit fondamental de l'enfant ?

Frédéric Darbellay Les droits de l'enfant à l'égalité, au respect, à la santé, au jeu et à l'expression de son avis, ainsi que sa participation aux questions qui le concernent, etc. s'inscrivent non seulement dans une temporalité immédiate et locale, mais aussi dans le cadre du développement sociétal global à moyen et long terme. À ce titre, la durabilité environnementale est une condition fondamentale à la garantie et à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans leur diversité. Les enfants eux-mêmes en ont d'ailleurs bien pris conscience et ils s'activent en interpellant désormais publiquement (par manifestations interposées pour le climat, à haute valeur médiatique ajoutée) les politiques et le monde des adultes : ils militent pour une société durable, un droit à l'avenir.

Durabilité et diversité, seraient-ce des concepts liés dans une perspective d'enseignement interdisciplinaire ?

Frédéric Darbellay La considération et le respect de la diversité vont de pair avec une conception ouverte de la durabilité environnementale et sociale comprise dans sa complexité. L'enseignement interdisciplinaire permet d'identifier les apports de différentes disciplines, il forme à la compréhension et à l'analyse du principe de diversité dans sa dimension générique. Il permet aussi de comprendre les enjeux de la durabilité dans ses composants interdépendants, à la fois biologiques, physiques, sociaux, politiques, culturels, etc. Dans un mouvement complémentaire d'unification disciplinaire (disciplinée) et de diversification interdisciplinaire (indisciplinée), il s'agit de former des élèves en capacité de comprendre la complexité du réel dans la profondeur verticale de ses parties constitutives et son étendue horizontale qui les relie en un tout organisé de manière cohérente.

L'interdisciplinarité pourrait-elle représenter le liant transversal amenant à penser avec conscience et agir en respect de la complexité ?

Frédéric Darbellay L'interdisciplinarité sonne souvent comme un appel à contrer le réductionnisme disciplinaire lorsque les approches monodisciplinaires tiennent le haut du pavé, réduisent arbitrairement la complexité de problématiques – comme celle du développement durable – en une série de sous-problèmes autonomes et déconnectés, en s'empêchant de voir les problèmes dans leur globalité systémique. C'est non seulement en respectant la complexité, mais en en faisant avant tout une exigence épistémologique et méthodologique, que le travail interdisciplinaire permet de mobiliser les savoirs disciplinaires, tout en les intégrant dans une dynamique collaborative et créative qui les dépasse, pour découvrir des terres encore inconnues de la connaissance et agir avec une éthique de responsabilité à la hauteur de la complexité du monde tel qu'il va. ■



« L'interdisciplinarité à l'école : succès, résistance, diversité »

Frédéric Darbellay,
Maude Louviot,
Zoé Moody
À paraître

La durabilité à l'épreuve des croyances

Par Maud Lebreton-Reinhard, chargée d'enseignement et chercheuse, HEP VAUD, HEP-BEJUNE

Tristan Donzé, chargé d'enseignement et chercheur, HEP-BEJUNE

Évoquer les notions de durabilité ou de préservation de l'environnement, mener des activités pédagogiques en répétant à l'envi combien c'est important, peut-être est-ce sauter une étape cruciale : celle de s'intéresser et de comprendre le statut philosophique de la nature pour la société dans laquelle nous vivons ? Car là se trouve peut-être l'espoir d'un bout de la solution : si je te (re)connais, ton existence fait sens pour la mienne. Sûrement une clef : la reconnaissance de l'autre pour donner du sens à ma propre existence. Car aucun principe moral ne peut s'extraire totalement de la reconnaissance de l'autre.

Comme tout ce qui passe par la perception, la nature se soumet au filtre de la culture (Merleau-Ponty, 1945). Par conséquent, notre relation à l'environnement et notre prise de conscience de l'urgence de sa préservation dépendent du statut que notre culture lui attribue. Avec ou sans la foi, consciemment ou inconsciemment, les Occidentaux partagent une culture... Et, si l'on regarde dans le rétroviseur, force est de constater que c'est l'asservissement qui a prédominé. À commencer par le Dieu des trois religions monothéistes, qui, lors de la création du premier homme et de la première femme, leur dit : « Soyez féconds, multipliez, remplissez la terre, et l'assujettissez ; et dominez sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, et sur tout animal qui se meut sur la terre. » (Genèse 1.28)

Dans son livre *Face à Gaïa* paru en 2015, Bruno Latour avance que l'insensibilité des Occidentaux face à l'écologie a deux fondements théologiques (chapitre 6) :

- le Gnosticisme et son refus de la matière, lequel aurait façonné une part de la pensée moderne pour laquelle la connaissance prime sur le monde physique, reléguant l'environnement (naturel) à l'arrière-plan ;
- la notion d'apocalypse qui serait à la fois une cause du renoncement à sauver le monde tout en constituant le sentiment indispensable pour sortir de l'insensibilité actuelle.

L'insensibilité rejoint ici notre rapport culturel à la nature. Par définition, tout rapport culturel est de l'ordre de l'inconscient, difficile en effet d'expliquer pourquoi nous abhorrons les insectes et les écrasons à la première occasion. Si notre rapport est inconscient, il est d'ordre surnaturel puisqu'il renvoie à des croyances (Lévy-Bruhl, 1963). En ce sens, ce sentiment d'insensibilité est considéré comme supérieur pour les naturalistes que nous sommes si l'on reprend la classification des quatre ontologies de Philippe Descola (2005). Or c'est à un organe profane, le pouvoir politique, qu'on demande aujourd'hui de résoudre la crise climatique et de faire bouger les consciences inconscientes. Sacré *versus* profane, le combat est vain... le champ politique est-il capable de résoudre des problèmes philosophiques et spirituels comme ceux de l'insensibilité ou de l'acrasie (défiance de volonté) ?

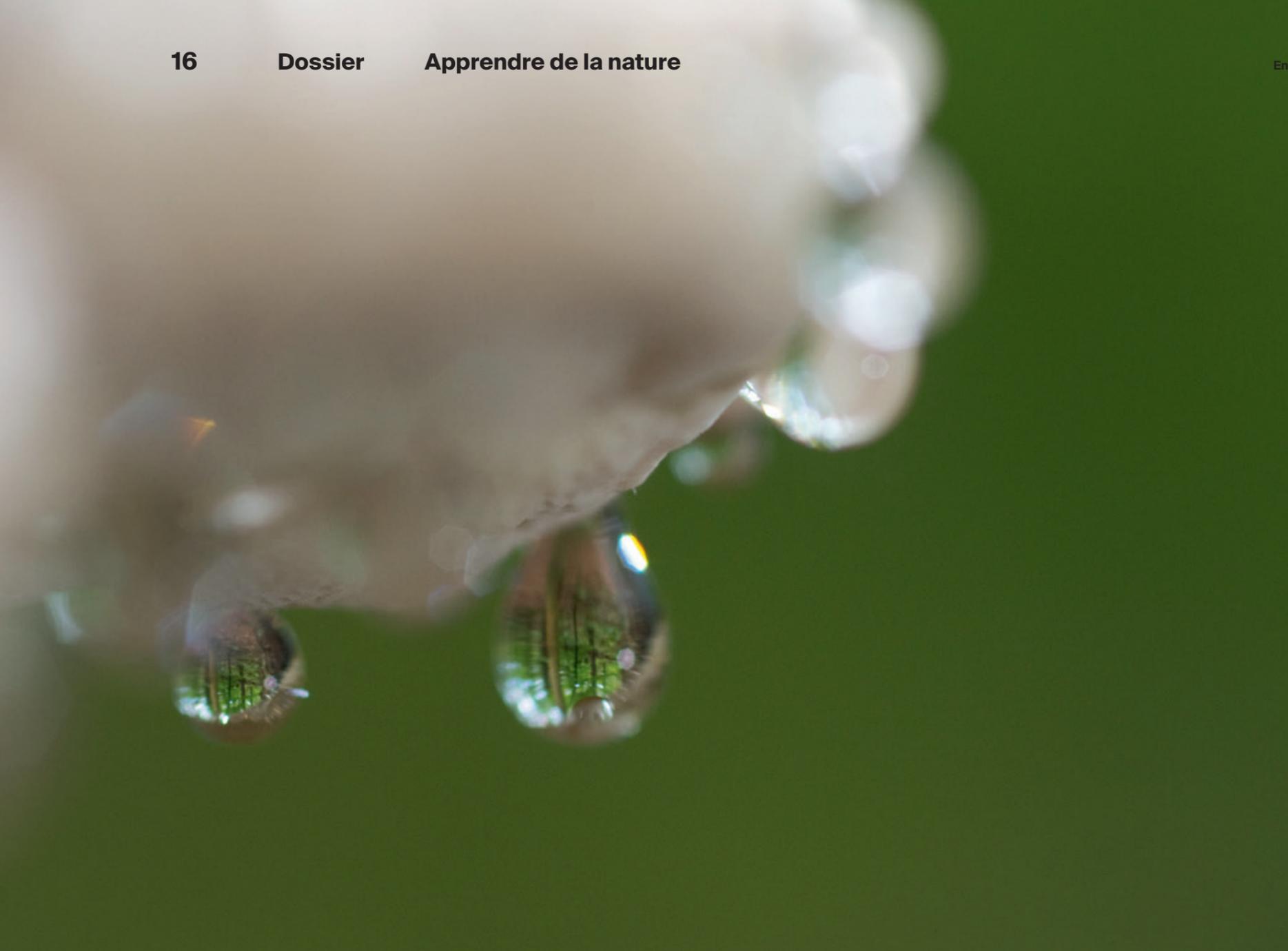
Le champ politique ne déborde-t-il pas, par définition, le cadre scolaire ? Le mouvement des jeunes pour le climat laisse à penser aussi que l'action morale « ne s'apprend pas » à l'école (Charlier, 2018). Cette idée semble évidente, même si certains nostalgiques de l'école de Ferry ou du positivisme durkheimien confondent sans doute encore l'idée d'une école qui

transmet des valeurs et l'idée d'une école qui permet la véritable socialisation, celle qui comprend la confrontation à l'autre et la nécessaire confrontation aux textes littéraires et philosophiques pour apprendre le vivre-ensemble et l'empathie. Ainsi que la voix de Paul Ricœur « (...) je dirai par anticipation qu'il n'est pas de récit éthiquement neutre. La littérature est un vaste laboratoire où sont essayés des estimations, des évaluations, des jugements d'approbation et de condamnation par quoi la narrativité sert de propédeutique à l'éthique. » (Ricœur, 1990, p. 138).

En reprenant les classifications de Philippe Descola, le système ontologique le plus à même de rendre sensible à l'urgence écologique est celui de l'animisme, lequel prête une existence spirituelle à tout ce qui existe. Aux antipodes de notre système naturaliste qui place l'humain au-dessus de tout, les peuples animistes sont également ceux qui ont été les plus bafoués. Or, depuis la décolonisation, on peut penser l'égalité des peuples et donc entrevoir une possible véracité de leurs cosmogonies et de leurs croyances. D'ailleurs, la vague de défense de la condition animale ou la lutte pour la sauvegarde de la biodiversité n'y sont probablement pas étrangers ; l'engouement pour les philosophies orientales non plus...

Il est donc loisible de se demander comment il importe d'agir sur les consciences pour questionner notre rapport à l'environnement apparu avec l'économie de subsistance et les premières formes de monothéisme aux environs de 10 000 avant J.-C.

Première piste, retracer l'histoire de l'homme et de son rapport au monde



sensible, et donc en aborder le sacré. Connaître et comprendre la signification du monde de celui qui croit, c'est se libérer de ses pulsions, de ses désirs, des modes et des intérêts du milieu social : normes et regard de l'autre, violence symbolique et discrimination¹. Ainsi on peut se demander si «... une école digne de ce nom, chargée d'enseigner "tout ce qui suffit à ne pas dépendre" (Condorcet), ne devrait pas s'assumer comme une contre-société, délibérément et officiellement soustraite aux emprises dont nous dépendons dans notre quotidien – marketing, zapping, surfing, coaching, packaging, lobbying et cocooning et autres must qui font la loi?» (Debray, 2015, p. 11). Comprendre l'autre, c'est aussi savoir lui dire non en ce qu'il a tout pouvoir sur nous.

L'éthique s'appuie aussi sur la liberté, manière de « raccorder le court au long terme, en retrouvant les enchaînements, les engendremens longs propres à l'humanité, que tend à gommer la sphère audiovisuelle, apothéose répétitive de l'instant » (Debray, 2002, p. 5). Or le terme « durable » est en parfaite contradiction avec notre société de l'immédiateté. « Élargissement vertigineux des horizons et rétrécissement drastique des chronologies » (Debray, 2002, p. 6), le clic a aboli le rapport au temps et priorisé l'espace, il a conduit à l'ultime mensonge (fake et deep fake), à la parole pour le pouvoir et l'argent au détriment de tout sentiment ou raison. Une société de l'image si l'on veut, mais dont on aurait les clés pour une traçabilité culturelle. Loin de bannir le progrès, ne faudrait-il pas à l'humain sa profondeur temporelle ?

Entre autres exemples, « le dualisme contemporain de nos sociétés oppose l'individu à son propre corps, à la diffé-

rence du dualisme traditionnel qui distingue le corps et l'esprit ou l'âme. » (Lebreton, 2018) Ainsi le corps devient-il le support de l'identité, l'individu post-moderne désire maîtriser, conduire pleinement son être biologique. Doit-on envisager d'éviter la notion d'« âme » des possibles apprentissages ? De considérer définitivement l'éducation physique et sportive comme *le lieu exclusif de la culture de l'identité au travers de l'objet corps* ? L'arrogance idéologique s'empare de l'idée de science en rendant hermétiques les concepts de « croyance » et de « connaissance », créant ainsi l'opinion d'un progrès, au sein même des programmes d'enseignement. C'est oublier que toute implantation politique d'un système de pensée présuppose un engagement de normes et une certaine domination symbolique (Bourdieu, 2017). Même le « psychologue scientifique » (Piaget, 1965) ne peut se défier des croyances sans en analyser les principes de vérité. Les sciences, dans leur souci d'objectivité, ne peuvent faire disparaître d'un coup de baguette magique et constructiviste le fait culturel, la pensée du sacré, la culture. En ce sens, Piaget, pionnier de la psychologie scientifique, qu'il oppose à « philosophique », n'en appelle-t-il pas moins au respect du doute, de la falsifiabilité, au questionnement épistémologique de la vérité.

Par conséquent, l'écologie suppose une prise de conscience basée sur des connaissances scientifiques, mais elle ne peut devenir comportementale et donc durable qu'en examinant la croyance dans ce qu'elle contient d'implicite, et donc, aussi, la fonction du sacré. (Re)connaître les différents rapports à la nature des hommes qui peuplent la même planète, comprendre ce que signifient le lever du

soleil, l'arrivée de la pluie ou la rencontre avec une proie quand on a faim, c'est questionner son propre rapport au monde et en prendre conscience. Au sens scientifique comme au sens symbolique. Si l'on en croit le philosophe Thomas Nagel (1974), la réduction scientifique trouve ses limites dans la possibilité d'épouser le point de vue de la chauve-souris. Ainsi le cours de biologie ne nous aide-t-il pas vraiment à être capables de voir ce que ça fait que de voir comme une chauve-souris. Défendant tant bien que mal l'idée de la subjectivité comme une perspective non réductible à l'objectivité, cette perspective nous amène surtout à re-considérer la prise en compte d'une certaine réalité individuelle face au monde, celle de l'élève. Et à bien y regarder, notre culture a gardé trace d'un rapport moins réductionniste ou hiérarchique à la nature... puisqu'on s'embrasse sous une branche de gui pour se souhaiter une bonne année, qu'on dort mal les nuits de pleine lune, qu'on dépense plus que de raisons en période de l'Avent et qu'on prête à nos amis canins des attentions et des intentions dans des proportions parfois délirantes.

Si pour l'enfant comme pour l'adolescent « la prise de risque dans la vie courante est une tentative de redéfinition de l'existence » (Lebreton, 2002), cette prise de risque peut porter en elle des valeurs positives ou négatives. C'est à l'État de permettre à la force minoritaire ou marginale, comme l'entendait Thoreau, « d'exister » dans un rapport direct à son environnement. De se confronter au monde dit « sauvage », qu'on s'évertue à domestiquer. *Into the wild*, adaptation cinématographique du récit écrit par Jon Krakauer en 1996, relatant l'histoire réelle de Christopher McCandless, renvoie à

I. En quoi la nature inspire-t-elle la pédagogie ?

II. Place de l'éthique dans le cadre scolaire et sens de la responsabilité.

III. Croyances, connaissances et engagement : entre le dire et le faire.

cette souffrance, déjà présente chez celui qui refusait de payer l'impôt à l'État esclavagiste. La lecture, le cinéma comme leviers pédagogiques ? Pour interroger la révolte, le risque de questionner notre lien effectif aux essentiels exigés par ce que l'on considère comme émanant de la « nature ». L'adolescence, en ce sens, canalise cette prise de risque : prendre le risque de se confronter aux véritables désirs *naturels*, pour reprendre une terminologie que l'on doit à Épicure, mais aussi de mettre en cause la pensée politique dominante, au risque de s'y perdre si l'on n'est entendu.

L'interdiction ou le désir d'écarter le débat citoyen face aux questions d'économie, dans lesquels l'individu ordinaire est qualifié d'inapte, a une fonction *idéologique* (Arnsperger, 2006). Il en va de même pour l'élève. Si les questions d'économie politique dépassent l'*ethos* citoyen, ainsi que tout projet d'action collective, comment entrer dans la « démarche réflexive » (élaboration d'une opinion personnelle ; remise en question et décentration de soi) au cœur même des capacités transversales du Plan d'études romand destinées aux premiers cycles ? A-t-on l'opportunité même de questionner le bonheur en regard de la croissance économique, ou du loisir, ou de l'argent autrement que par le seul apport culturel de la pyramide de Maslow posée comme apprentissage plutôt que levier de

réflexion ? Premier cycle de l'école obligatoire, un enfant confronté aux moyens d'enseignement demande : « Est-ce correct de dire qu'un toit est un bien plus fondamental que l'amour ? ». S'ouvre alors en lui l'élaboration d'une pensée, voire d'une *existence* autre, possible. Maslow² n'est plus un objet de savoir, mais *une* perspective qui conduit à une compétence. Refuser cette réflexion, revient à entraver même la liberté de croyance, ou le droit à la falsifiabilité. On évalue, en contrôle écrit. Quel bien est le plus fondamental pour l'homme ? Réponse : la nourriture, un toit. Réponse incorrecte : l'amour, on peut ne plus manger pour l'amour d'un être, d'une terre. Loin Bobby Sands, Gandhi, l'ascétisme... On finit par évaluer des savoirs dont on ne définit plus les mots qui les composent. L'enfant n'a-t-il pas le droit d'interroger le bien, le juste, le bonheur, le beau, le laid, dans les principes qui les fondent ? Questions transversales, traces de cultures.

« Qui ne sait pas que le désenchantement du monde, loin d'être un obstacle à la propagation du feu sacré, lui sert de combustible même, creuse sa tombe en toute inconscience. » (Debray, 2015. p. 7) Cette pensée amène à questionner l'idée de « durabilité » à l'aune de nos valeurs, fruits de nos expériences et de nos croyances : quant aux questions économiques, quant aux questions scientifiques, quant à des réponses qui n'ont pas de

dates de péremptions culturelles. Dans son refus de se confronter au sacré, l'école confond l'hydre et l'agneau.

On peut tenter de programmer toutes les obsolescences que l'on veut, y compris celle de la planète, la seule dont on soit certaine est celle de l'homme. Et ce sentiment de finitude, occulté par le leurre de l'immédiateté et la surconsommation, doit reprendre place, dans sa dimension sacrée, à l'école, et cela, dans un espace de questionnement philosophique et éthique respectueux de la diversité de cultures multiséculaires qui portent en l'aspiration au vivre-ensemble, pari et foi universels. ■

Références

- Arnsperger, C. (2006) *L'économie c'est nous. Pour un savoir citoyen*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Bourdieu, P. (2017), « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée » in Deauvieu et Terrail. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après*. Paris : La Dispute.
- Charlier, J.-E., Croché, S. (2018) « L'efficacité du dispositif de production d'« homo sustainabilis » », in *Revue internationale de sociologie de l'éducation* 2018/2 (N° 42), pp. 15-29.
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*. Paris : Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale.
- Debray, R. (2015) « L'école, vers quelle fin ? », in *Médium* 2015/3 (N° 44-45), pp. 10-20. DOI 10.3917/mediu.044.0010
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Éditions Gallimard.
- Latour, B. (2015). *Face à Gaïa : huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Paris : Éditions de La Découverte.
- Lebreton, D. (2002). « Des corps hypermodernes », *Connexions*, vol. 110, no. 2, 2018, pp. 87-98.
- Lebreton, D. (2002). *Conduites à risque. Des jeux de mort au jeu de risque*. Paris : PUF.
- Lévy-Bruhl, L. (1963). *Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive*. Paris : Presses universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Éditions Gallimard.
- Nagel, Th. (1974). "What is it like to be a bat?", in *The Philosophical Review* LXXXIII, 4.
- Piaget, J. (1965). *Sagesse et illusions de la philosophie*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

Notes

- 1 Entre autres exemples, si Kant se méfiait de la sensibilité, Nietzsche nous enjoit à déconstruire la norme sociale : lever un autre voile sur les intentions réelles de nos propres actions. Dès lors, l'éthique kantienne, dans son expression la plus catégorique (*traite toujours l'autre en même temps comme un sujet, jamais seulement comme un objet*) comme les critiques virulentes de l'universel, portées par la généalogie de la morale nietzschéenne, suppose une « rupture avec » ou tout au moins la remise en question de certains pré-supposés, de croyances irréflechies, qui gouvernent nos actions.
- 2 Les travaux de Maslow (1954) permettent de classer les besoins humains par ordre d'importance en 5 niveaux. Ce classement correspond à l'ordre dans lequel ils apparaissent à l'individu ; la satisfaction des besoins d'un niveau engendrant les besoins du niveau suivant.



Où il est question des valeurs

Par François Audigier,
Professeur honoraire,
Université de Genève

Il va de soi que ce que la durabilité implique en matière de façons de vivre, de penser et d'être, de conceptions de la vie en commun et de choix individuels et collectifs, mobilise nécessairement des valeurs. Celles-ci ne sont pas des « objets » dont il suffirait d'apprendre la liste et de les appliquer à la manière d'une ordonnance médicale ou du mode d'emploi d'une machine à laver. Elles sont un point de vue à partir duquel, d'une part nous *évaluons* les situations, les actions, les comportements humains individuels et collectifs, d'autre part nous *construisons*, ou devrions construire, nos projets, nos actions. Les valeurs sont aux fondements de nos conceptions du monde. Elles sont autant liées à nos émotions et à nos perceptions qu'à nos capacités de réflexion et de raisonnement, voire les constituent et les légitiment en grande partie.

Si le *vrai*, le *beau* et le *bien*, auxquels j'ajoute le *juste*, fondent toute réflexion sur les valeurs¹, leur déclinaison dans tous les contextes de la vie dessine un paysage aux figures infinies, complexes et variées. Sous ces quatre valeurs fondatrices s'exprime un très grand nombre d'autres valeurs : la liberté, l'égalité, l'efficacité, la solidarité, l'altruisme, l'honneur, le respect dont celui de la nature, etc. Dès lors qu'il s'agit d'élaborer, de décider, de mettre en œuvre et de justifier leurs actions, les individus ou les collectivités en mobilisent un grand nombre et les ajustent au mieux de leurs intérêts, de leurs attentes, de leurs croyances. Elles sont au début et à la fin de toute action, de toute argumentation, de toute légitimation de ce que nous sommes et faisons. Leurs compréhensions et leurs usages s'inscrivent dans des mondes culturels et sociaux qui leur confèrent des significations différentes, significations qui entrent souvent en conflit les unes avec les autres. Ainsi, l'honneur conduit parfois à ce que nos sociétés nomment des crimes, tandis que la solidarité se heurte à la définition de ses limites, limites liées à nos appartenances, à ce que l'autre représente, aux conditions économiques et sociales dans lesquelles nous vivons : de qui sommes-nous solidaires ? Cela nous alerte sur le fait que les valeurs n'ont pas le même sens pour tous et donc, aussi, pour nos élèves, pour les enseignants et les éducateurs.

Quant à l'Institution scolaire, tout en affirmant ne pas vouloir empiéter sur les libertés de chacun, en particulier sur celles liées à ses appartenances familiales et culturelles, elle a constamment proclamé leur importance. La Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin



relative aux finalités et aux objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003, y fait plusieurs fois référence, par exemple dans son titre 1.2. où elle affirme : « *L'École publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales.* » Les valeurs, dites sociales, sont présentées comme nécessaires à la vie en commun tout au long de la vie ; l'École a donc toute légitimité pour les enseigner et les transmettre.

À lire nombre de propos sur l'École et la vie en société, ces valeurs se présentent souvent – trop souvent ? – comme une liste de bons principes qu'il suffirait de respecter pour que la vie personnelle et la vie sociale se déroulent au mieux. Mais, enseignement et transmission débordent largement ce qui serait leur simple énonciation ou leur rappel. Elles sont constamment présentes dans l'enseignement. Elles le sont dans les comportements et les attitudes des individus, enfants, jeunes et adultes, que ce soit en classe ou dans d'autres lieux de l'École ; elles le sont dans les pratiques pédagogiques, les commentaires évaluant le travail des élèves ou les manières de s'adresser à eux² ; elles le sont aussi dans nombre de thèmes étudiés par les élèves aussi bien en lettres qu'en histoire, en géographie, dans les moments consacrés à l'éducation à la citoyenneté, en arts plastiques, en sports, bref dans toutes les disciplines. Ces quelques rapides propos soulignent la complexité et la difficulté de cet enseignement-transmission.

Quelques conséquences pour l'enseignement

Au-delà de leur généralité, les valeurs prennent sens en situation. Or, dans la « vie réelle », les valeurs sont en tension, voire en contradiction les unes avec les autres. Aussi bien les choix que chacun opère dans sa vie courante et que ceux qu'effectue une société dans le cadre des débats démocratiques, il s'agit constamment de les énoncer, de les hiérarchiser, d'arbitrer. À trop leur exposer ou leur rappeler les valeurs qu'ils doivent respecter, les élèves comparent ce qui leur est enseigné avec le fonctionnement du monde des adultes ; ils prennent très rapidement conscience que celui-ci ne correspond pas vraiment à ce que les adultes disent. En revenant à l'idée de point de vue, cela requiert donc de travailler sur la distance qui existe (nécessairement ?) entre les grands principes et les réalités humaines et sociales. Puisque les valeurs ne s'appliquent pas selon une sorte de conception descendante, je suggère d'inverser le regard et de raisonner en termes de contradiction et de non-contradiction. Autrement dit, des actes, des décisions, leurs mises en œuvre et leurs conséquences, sont-elles ou non, un peu, beaucoup, en contradiction avec les valeurs que l'on prétend défendre, sur lesquelles on prétend fonder sa vie, sur lesquelles un groupe, une société prétendent organiser leur fonctionnement ? Il est important de ne pas faire croire aux élèves qu'il s'agit là de choix simples.

I. En quoi la nature inspire-t-elle la pédagogie ?

II. Place de l'éthique dans le cadre scolaire et sens de la responsabilité.

III. Croyances, connaissances et engagement : entre le dire et le faire.



Par exemple, dans une recherche sur l'Éducation en vue du développement durable, nous avons retenu, après d'autres³, le terme de « dilemme » pour qualifier les tensions entre des valeurs que des élèves du cycle mobilisaient au cours de débats⁴. Ils devaient, après un travail sur la consommation et la production de la viande à travers le monde, répondre à la question : « Tous les habitants de la terre ont-ils le droit de manger de la viande comme nous ? » Si la proclamation de l'égalité de ce droit fait l'unanimité ou presque, les conséquences d'un tel accord et sa mise en pratique soulèvent des discussions qui mettent en jeu des oppositions qui sont aussi des oppositions de valeurs ; il en est ainsi du couple liberté/contrainte : faut-il réglementer la consommation de viande dans nos sociétés pour la diminuer et ainsi permettre à d'autres d'y accéder ou faut-il avant tout respecter la liberté de chacun ? Quelle est la place des petits arrangements avec ses goûts et ses pratiques lorsqu'on est d'accord sur l'idée générale d'une limitation de la consommation ? Ces petits arrangements soulèvent le débat entre le plaisir, celui de consommer de la viande, et la cohérence entre les principes affirmés et les comportements. Les exemples abondent dans la vie sociale et dans la vie scolaire, par exemple entre différents usages de la cour de récréation. Tout ceci invite à mettre en débat ces tensions et contradictions et à en faire des objets et des moments de réflexion avec les élèves.

Rappelons aussi que la conscience des valeurs vient en grande partie par leur contraire. Puisque les valeurs ne sont pas des « choses », c'est dans l'appréciation des situations vécues ou connues que se construisent leur conscience et leur expression. Autrement dit, ce sont les situations d'injustice qui mobilisent et donnent corps à la valeur de justice, ce sont les situations d'inégalité qui sont le support à l'idée d'égalité. Mais ces situations ne sont pas injustes ou inégalitaires en soi ; elles sont injustes ou inégalitaires parce que nous avons élaboré une conception de la justice ou de l'égalité qui fait penser que telle ou telle injustice, telle ou telle inégalité ne sont pas tolérables. Les inégalités de couleur de peau dans nombre de sociétés, à commencer par les sociétés occidentales, les inégalités de genre ont longtemps été considérées comme normales, voire le sont encore par une partie de nos concitoyens. Il a fallu bien des combats, bien des réflexions pour construire un point de vue à partir duquel les évaluer comme négatives et s'y opposer. C'est à partir de ces oppositions liberté/oppression, justice/injustice, égalité/inégalité que se forment l'appréciation des situations sociales, peu à peu la compréhension et la conscience de ce que nous nommons valeurs.

Enfin, pour travailler sur les valeurs en situation, il est essentiel d'introduire la référence au Droit. Dans nos sociétés démocratiques, le Droit organise la vie sociale, définit les conditions d'exercices de

Notes

- 1 Pour deux excellentes synthèses, voir l'article « valeurs » rédigé par Jean-Claude Forquin dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* édité chez Nathan et/ou l'article « valeurs du système d'enseignement » rédigé par Jean Houssaye dans le *Dictionnaire de l'éducation* sous la direction d'Agnès van Zanten édité aux PUF.
- 2 Par exemple : Merle P. (2015). *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* Paris, PUF, nouvelle édition en 2012 ; Ogien R. (2012). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*. Paris, Grasset.
- 3 Parmi d'autres, les travaux de Michel Tozzi, son site : <http://www.philotozzi.com/>
- 4 Audigier F., Fink N., Freudiger N., Haeberli P. (Eds.) (2011). *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 130, FPSE, UNIGE, juillet 2011 ; Haeberli P., Audigier F. et Freudiger N. (2015). Des élèves débattent et argumentent à propos du développement durable. Valeurs en jeux et enjeux de valeurs. In N. Muller-Mirza et C. Buty (éds), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Peter Lang, 355-380. Ces travaux sont le fruit d'une collaboration entre des chercheurs des Universités de Fribourg et de Genève, des Hautes écoles pédagogiques de Vaud, de Genève et du Valais.
- 5 Dworkin R. (1994). *L'Empire du droit*. Paris, Presses universitaires de France.

nos libertés, sanctionne les délits qui en sont autant de dénégations. Le Droit s'impose, en principe, à tous. Introduire les relations entre le Droit et les valeurs ouvre un immense champ de réflexion. Ainsi, pour le philosophe américain Ronald Dworkin, le droit est d'abord affaire d'interprétation et non d'application comme je l'ai présenté plus haut⁵. Toute décision de droit est un arbitrage entre des systèmes de valeurs. Enfin, le droit n'est pas nécessairement juste. Il est des lois, des règlements, des décisions prises par telle ou telle autorité ayant du pouvoir, qui ne sont pas justes, par essence. Cela signifie que les uns et les autres doivent être examinés, soumis à la critique au nom des valeurs que l'on défend. Cette exigence concerne autant la vie sociale que la vie scolaire. ■

Sol

Utilisation des surfaces en Suisse

33,4% Surfaces boisées

25,3% Surfaces improductives
(lacs, rivières, roches, etc..)

Revue de la Haute École
Pédagogique des cantons
de Berne, du Jura et de
Neuchâtel

Biodiversité

Espèces en Suisse

54% pas menacé actuellement

10% potentiellement menacé

Eau

Empreinte hydrique

Par pays, en litres / personne & an
● empreinte interne ● empreinte externe



États-Unis – 2'483'000 l. / personne & an

Suisse – 1'682'000 l. / personne & an

Allemagne – 1'545'000 l. / personne & an

Kirghizistan – 1'361'000 l. / personne & an

Mozambique – 1'113'000 l. / personne & an

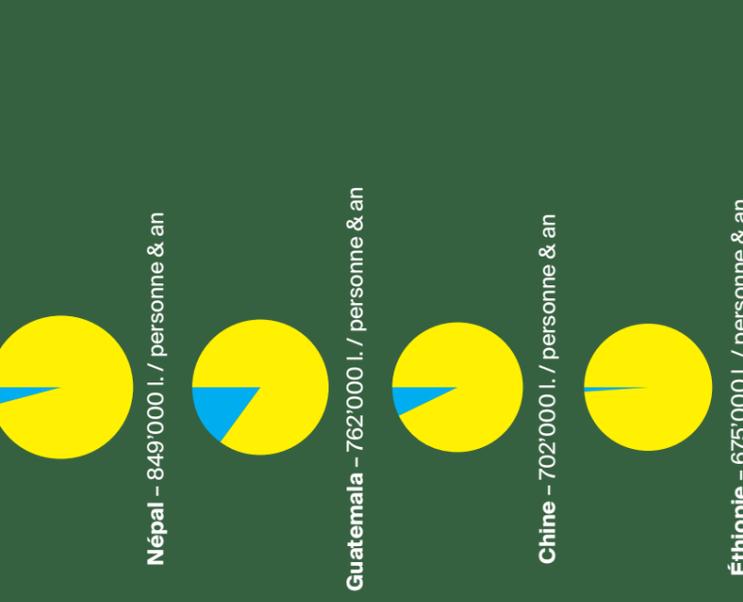
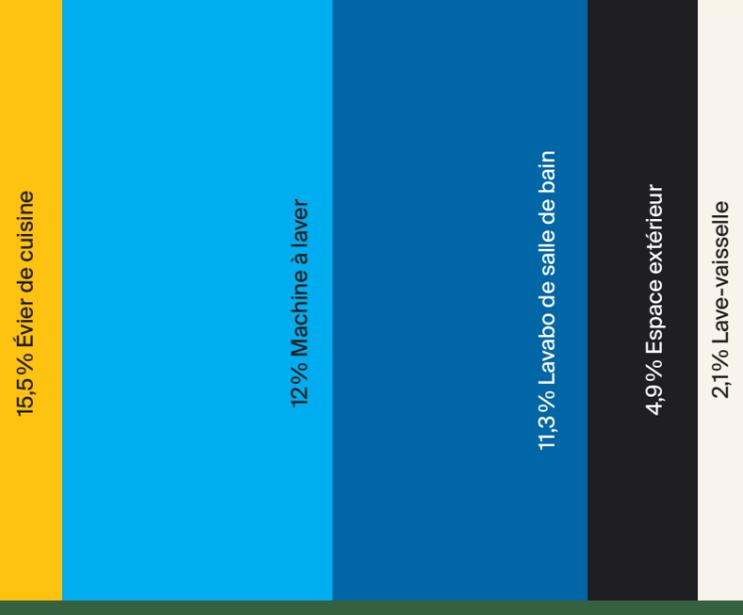
Inde – 980'000 l. / personne & an

Consommation ménagerie

Consommation journalière (142 litres par ménage)
par processus

28,9% Chasse d'eau

25,3% Douche, baignoire

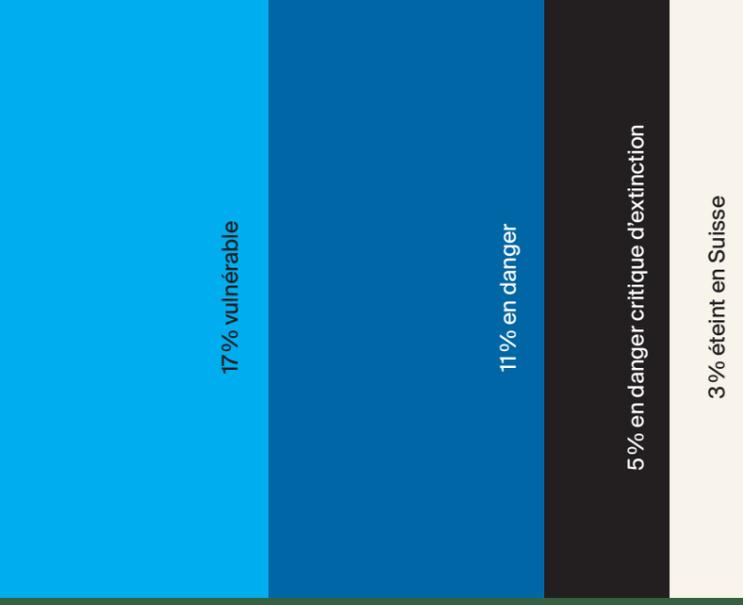


(Source : SSI/GE 2015)

+ 40%

Entre 2010 et 2030, les besoins en eau devraient augmenter de 40% environ, principalement à cause de l'agriculture. La concurrence internationale pour la ressource eau va s'intensifier. Avec sa raréfaction dans le monde (croissance démographique, pollution de l'environnement, changements climatiques, pauvreté et inégalités), il est à prévoir de nombreux conflits pour le contrôle, la répartition et la distribution de l'eau. De bien collectif, elle devient une marchandise et un enjeu de pouvoir. Des entreprises multinationales se substituent aux États qui ne peuvent investir pour améliorer l'infrastructure de l'approvisionnement en eau. Elles négocient les droits sur l'eau des sources, la mettent en bouteilles et la vendent aux populations locales. Augmentant ainsi le risque, pour les plus pauvres, de ne plus être en mesure de se procurer de l'eau en suffisance, ce qui est en contradiction avec l'ODD 6 (Objectifs de Développement Durable de l'Agenda 2030 des Nations Unies) qui vise à « garantir l'accès de tous à l'eau et à l'assainissement et assurer une gestion durable des ressources en eau ».

Poster réalisé avec **éducation21** :



(Source : OFEV 2010)

Dans le monde

On estime qu'il existe entre 5 et 30 millions d'espèces sur terre, et que seuls 1,7 à 2 millions d'entre elles ont été identifiées.

22% races menacées d'extinction

Sur les 8300 races d'animaux domestiques connues dans le monde, 8% ont disparu et 22% sont menacées d'extinction.

Effondrement de 81%

Les milieux d'eau douce sont les plus affectés, avec un effondrement de 81% (entre 1970 et 2012), devant les espèces terrestres (-38%) et celles marines (-36%).

Aujourd'hui un mammifère sur quatre, un oiseau sur huit, un tiers des amphibiens et 70% des plantes sont en danger. Réchauffement climatique, déforestation... les causes de l'érosion de la biodiversité sont multiples.

La Journée internationale de la biodiversité a lieu le 22 mai de chaque année.

En Suisse

Pour un quart des espèces connues en Suisse (45'890 animaux, plantes, champignons et lichens), le degré de menace a été évalué : seulement 54% des espèces ne sont pas menacées actuellement. Presque la moitié se trouve donc dans un état problématique.

Pour certains milieux, la situation est même plus grave : >70% des espèces des milieux humides et >50% des espèces des milieux aquatiques sont menacées.



(Source : OFS 2015)

- 1 m² / seconde

La perte de surface cultivable par seconde correspond à la surface d'un terrain de foot par jour - ou à une bande bétonnée de 10 m de large qui irait de Genève au lac de Constance par année !

10% pollués

Les sols en Suisse sont si pollués par des métaux lourds que les valeurs indicatives sont dépassées.

CHF 2000.- / m²

Dans les années 70, un m² de terrain à bâtir dans la ville de Zurich coûtait autour de 400.- CHF. Aujourd'hui, le prix est à plus de 2000.- CHF.

Dans une poignée de sol vivent plus de micro-organismes que d'êtres humains sur toute la planète.

11% cultivables

Seuls 11% des sols dans le monde sont adaptés pour l'agriculture. Sur cette surface non extensive doit être cultivée la nourriture pour une population toujours croissante.

Apprendre de la nature

III. Croyances, connaissances et engagement :
entre le dire et le faire

Former à la durabilité : vers un nouveau modèle de compétences

Par Alain Pache,
Professeur,
HEP Vaud*

Nadia Lousselet,
Chargée d'enseignement,
HEP Vaud**

L'éducation en vue du développement durable (EDD) fait aujourd'hui partie intégrante du Plan d'études romand (PER). Elle implique « d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques » (Présentation générale, p. 21). Dit ainsi, cela semble simple et relativement facile à mettre en œuvre. Or, il n'en est rien ! Le PER ne donne pas le mode d'emploi et ne précise ni les contenus ni les dispositifs permettant d'atteindre les objectifs fixés. Tout au plus apprend-on qu'il s'agit de favoriser les « approches interdisciplinaires » et de mettre « en lien des connaissances et des démarches issues de différentes disciplines » (*ibid.*).

Ce texte vise donc à donner quelques éclairages sur le concept de durabilité, puis sur les compétences à travailler dans le cadre d'une EDD au niveau de la formation des enseignant-e-s. Dans une deuxième partie, nous discuterons en quoi un travail en extérieur et par projet peut contribuer à favoriser l'engagement des élèves dans le cadre d'une EDD. Nous nous appuierons en particulier sur un forum qui a été organisé à la HEP Vaud le 7 juin 2019 et sur des sentiers didactiques réalisés dans le cadre de la formation des enseignant-e-s primaires et secondaires.

Former à la durabilité forte

L'Anthropocène, considérée parfois comme une nouvelle ère géologique, est une époque marquée par la perturbation des grands équilibres écologiques par les activités humaines (Curnier, 2017). Cette

modification de notre milieu – l'épuisement des ressources, la perte de biodiversité, le changement climatique, notamment – impose une transition des sociétés modernes vers un nouveau modèle d'organisation politique et de fonctionnement économique (*ibid.*). Il ne s'agit ni plus ni moins que d'un changement de paradigme : au paradigme de la Modernité doit succéder le paradigme de la Durabilité forte (*ibid.*). Ce paradigme rejette l'idée que l'augmentation des ressources économiques et/ou l'amélioration des conditions sociales peut compenser la diminution des ressources naturelles, qui est le postulat de base du modèle de durabilité dominant, représenté par les trois sphères égales (écologique, économique, environnementale). Le contexte écologique – ou la biosphère et sa capacité de renouvellement – est

* Alain Pache est aussi codirecteur du groupe de travail EDD de swissuniversities et membre du comité du réseau européen « Environmental and Sustainability Education Research ».

** Nadia Lousselet est aussi codirectrice du groupe de travail EDD de swissuniversities et mandataire pour l'UNESCO et la CIIP.

Notes

- 1 « A Rounder Sense of Purpose » est le nom d'un projet de recherche européen auquel la HEP Vaud participe. Dans les grandes lignes, ce projet consiste à développer et diffuser le plus largement possible un modèle présentant les compétences à travailler dans le cadre de la formation des enseignant-e-s.
- 2 Voir le site de la recherche pour plus de détails : <https://www.aroundersenseofpurpose.eu>
- 3 Voir www.lessentiers.ch
- 4 Voir www.alplab.ch

Figure 1 : Interprétation forte de la durabilité (Curnier, 2017, p. 83)

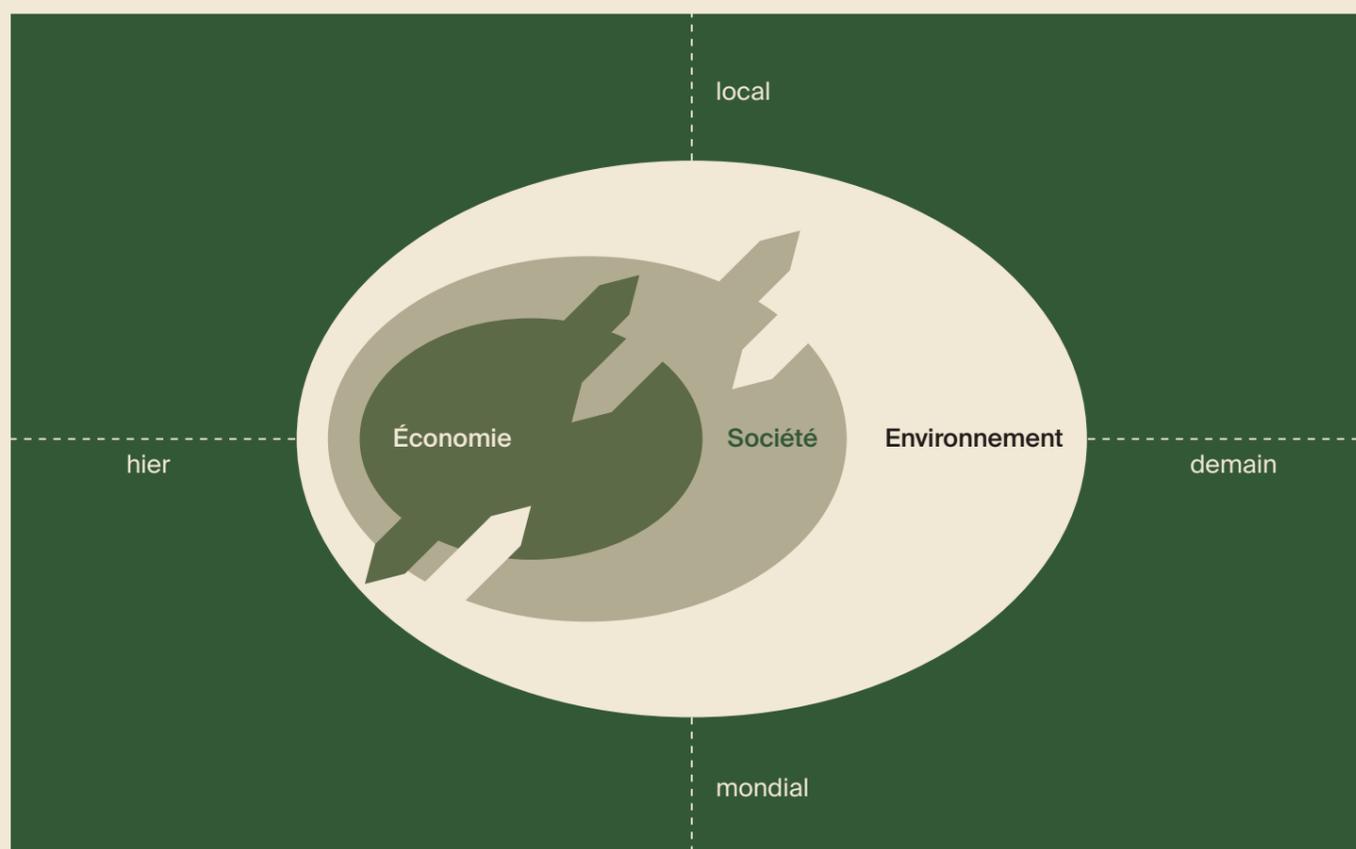


Figure 2: Les compétences enseignantes pour une éducation en vue d'un développement durable

Penser globalement	Envisager le changement	Réaliser une transformation
Intégration		
Systèmes L'enseignant permet aux élèves de développer une compréhension du monde comme un tout interconnecté, d'identifier des connexions au travers de notre environnement social et naturel et d'identifier les conséquences de nos actions.	Futurs L'enseignant aide les élèves à explorer des possibles alternatifs pour le futur et à utiliser ces derniers pour envisager une évolution de la société.	Participation L'enseignant développe la capacité de ses élèves à contribuer aux changements au niveau du système qui favoriseront le développement durable.
Implication		
Attention L'enseignant sait rendre ses élèves attentifs aux aspects fondamentalement non durables de notre société et à la manière dont elle se développe, et explicite le besoin urgent de changement.	Empathie L'enseignant sait cultiver chez ses élèves un sentiment d'appartenance empathique au monde : il prend en compte l'impact émotionnel du processus d'apprentissage des élèves et développe la connaissance de soi, des autres et du monde.	Engagement L'enseignant s'engage dans la mise en œuvre d'une EDD de manière responsable et inclusive, reste conscient de ses propres croyances et valeurs et développe la capacité des élèves à s'engager de la même manière.
Pratique		
Transdisciplinarité L'enseignant agit de manière collaborative à l'intérieur et à l'extérieur de ses propres disciplines, rôles, perspectives et valeurs et développe la capacité des élèves à faire de même.	Innovation L'enseignant adopte une approche créative et flexible, en utilisant des exemples du monde réel lorsque c'est possible et encourage la créativité de ses élèves.	Action L'enseignant prend des mesures de manière proactive, réfléchie et systématique et développe la capacité de ses élèves à faire de même.
Réflexion		
Esprit critique L'enseignant évalue de manière critique la pertinence et la fiabilité des énoncés, sources, modèles et théories et développe la capacité des élèves à faire de même.	Responsabilité L'enseignant agit de manière transparente, accepte la responsabilité personnelle de son travail et développe la capacité des élèves à faire de même.	Décision L'enseignant agit de manière prudente et rapide, même dans des situations d'incertitude et développe la capacité des élèves à faire de même.

donc considéré comme un cadre contraignant plutôt que comme une sphère en interaction avec les sphères sociale ou économique (*ibid.*) (figure 1).

Ce paradigme implique en outre de dépasser la dualité nature-culture, un mode de pensée hérité du philosophe Descartes et qui empêche une transformation profonde de nos sociétés. Il conviendrait dès lors plutôt de considérer le « système socio-écologique » (*ibid.*, p. 75), qui nous oblige à questionner les relations de l'individu avec les entités non humaines, vivantes comme non vivantes, tout en l'invitant à repenser son rapport au monde et aux autres, dans l'espace et dans le temps (*ibid.*). Importer dans le cadre scolaire une telle conception de la durabilité n'est pas sans conséquences. Cela implique en effet une redéfinition des contenus et des dispositifs d'enseignement, et donc du rôle de l'enseignant-e, mais également une réflexion sur la gouvernance des établissements scolaires et de manière plus générale de la forme scolaire (p. ex. l'approche par disciplines, le travail en classe, la référence unique au savoir académique...). Dans la section suivante, nous souhaitons nous focaliser sur les compétences à travailler dans le cadre de la formation des enseignant-e-s. Par souci de simplification, nous continuerons à parler d'EDD telle qu'évoquée dans le PER, mais c'est bien la conception

que nous venons de présenter qui en constitue l'essence, et qui pourrait être qualifiée d'EDD transformative. Cela implique de travailler non seulement des savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais également des savoirs « aimer/porter attention à » aux autres et au monde (UNESCO-MGIEP, 2017). Lotz-Sisitka *et al.* (2015) vont plus loin en insistant sur l'importance de mettre en place une pédagogie transformative, voire transgressive, pour faire face aux enjeux actuels, c'est-à-dire une pédagogie qui apprend à faire évoluer la société, et non pas à s'y conformer.

Les compétences à travailler dans le cadre de la formation des enseignant-e-s

Il existe différents modèles de compétences permettant de former à l'EDD. Nous avons retenu, dans le cadre de ce texte, celui qui intègre cette notion de transformation et correspond donc le mieux à notre vision de la durabilité, à savoir le modèle « A Rounder Sense of Purpose », ou RSP¹. Ce modèle comprend 12 compétences articulées en trois axes : *penser globalement, envisager le changement et réaliser une transformation* (figure 2). L'idée est de faire en sorte que les enseignant-e-s puissent se les approprier afin qu'ils/elles puissent ensuite les travailler avec leurs élèves. Ces compétences forment un ensemble nécessaire à une EDD, mais peuvent être travaillées

séparément ou combinées dans le cadre de séquences d'enseignement spécifiques ou de projets. Prenons, par exemple, un travail portant sur le changement climatique et l'objectif de développement durable 13 de l'Agenda 2030. L'enseignant-e pourrait choisir de mettre l'accent sur le système climatique, sur l'esprit critique nécessaire pour ne pas être manipulé par certains discours douteux, sur la nécessité de construire des scénarios prospectifs ou encore sur les façons de participer au changement. Pour chacune des compétences travaillées, des objectifs plus précis sont définis et permettent une évaluation des apprentissages².

Dans la suite de cet article, nous mettons l'accent sur deux approches pédagogiques favorisant l'acquisition de ces compétences : la pédagogie en extérieur, ou *outdoor education*, et la pédagogie de projet.

Apprendre dehors, quelle contribution à une EDD ?

L'*outdoor education*, ou pédagogie en extérieur, nous vient de nos voisins anglophones et s'inscrit dans la lignée de l'apprentissage par l'expérience tel que prôné par Comenius, Rousseau, Pestalozzi ou Dewey (Priest, 1986). Elle combine ainsi une visée émancipatrice de l'éducation tout en intégrant les enjeux écologiques de ce siècle, avec une perspective de plus en plus

politique et citoyenne (Lugg, 1999). Selon Priest (1986, pp. 13-14, trad. de l'anglais), auteur de référence, la pédagogie en extérieur est « vitale à l'apprentissage; traverse les domaines cognitif, affectif et moteur; tient compte du fait que le réel est interdisciplinaire par nature; et considère l'apprentissage comme la résultante de nombreuses interactions ». Cet ancrage dans l'expérience, l'aspect intrinsèquement interdisciplinaire, la compréhension du savoir comme un construit, l'intégration d'enjeux socio-écologiques et la dimension politique font de la pédagogie en extérieur une approche en cohérence avec une EDD.

Dans le cadre de modules de formation en filières primaire et secondaire, les étudiant-e-s apprennent ainsi à transformer un lieu extérieur en lieu d'expérience et d'apprentissage permettant d'aborder de nombreuses thématiques du plan d'études, et en font un sentier didactique testé par et proposé à des classes³ (voir www.lessentiers.ch). Pour réfléchir aux fonctions de la forêt par exemple, des élèves se mettent à la place de cette dernière pour accueillir un visiteur ou une visiteuse (fonction de loisir) ou construisent un village au pied d'un talus plus ou moins végétalisé avant de lancer des cailloux qui dévaleront la pente et détruiront les villages s'ils ne sont pas retenus par la végétation (fonction de protection). Dans des espaces plus aménagés tels que Lavaux, des cartes postales sensorielles font ressortir les différences entre les restes de zones boisées et la monoculture de la vigne, un concours de transport de sacs d'école permet de se rendre compte de l'intensité physique du travail du vigneron dans la pente, et un paysage peut être recréé en *landart* pour imaginer l'aspect de Lavaux sans pesticides. Ces activités peuvent ensuite être remobilisées en classe dans différentes disciplines, travaillent des capacités transversales et cultivent un sentiment d'appartenance au lieu.

L'extérieur, plus ou moins « naturel », devient ainsi une composante intégrante du processus d'apprentissage, à condition de faire respirer une expérience sensorielle, physique et affective avec une dimension cognitive, ce qui permet à la fois d'ancrer et d'explicitier les savoirs tout en laissant de la place à l'imaginaire. C'est cette respiration, bien éloignée des sentiers didactiques basés

sur des panneaux explicatifs et considérés par Nairn (1996, p. 89, trad. de l'anglais) comme du « travail de terrain désincarné », qui est au centre d'une démarche « d'excursion créative » initiée par Ismaël Zosso, enseignant et formateur à la HEP, dans le cadre du laboratoire Alplab⁴ (Zosso 2016; Zosso & Lausset 2018). Ce type de démarche permet de travailler diverses compétences du référentiel RSP: la rencontre avec le terrain et ses acteurs favorise l'élaboration d'un savoir inter- et transdisciplinaire; le travail autour d'un lieu, écosystème au sein d'un contexte plus large, permet de réfléchir en systèmes interdépendants; le potentiel sentiment d'appartenance au lieu favorise l'empathie pour une situation donnée et peut favoriser l'envie d'agir, nourrie par les possibles imaginés.

Et la pédagogie de projet ?

Dans le cadre de ces modules, la pédagogie en extérieur se combine avec la pédagogie de projet, les étudiant-e-s réalisant un projet dont le résultat est ensuite utilisé par des tiers. Mais la pédagogie de projet peut sans autres être mobilisée en classe également. Elle a été principalement inspirée des travaux de John Dewey (1859-1952), un philosophe et pédagogue américain qui la définit comme une action d'apprentissage organisée vers un but concret. Appelée aussi « learning by doing », elle insiste sur le fait que l'expérience vécue doit primer sur la réception passive des connaissances pour favoriser les apprentissages. Dans le monde francophone, Célestin Freinet (1896-1966) a également remarqué que les enseignements théoriques donnaient peu de résultats. Il a donc proposé à ses élèves des activités aboutissant à un produit concret (réalisation d'un journal, correspondance, coopérative scolaire) au cours desquelles l'élève perçoit le sens de ce qu'il apprend (Garnier, 2005). Par la suite, les travaux de Piaget ont rejoint cette conception de l'apprentissage, le constructivisme donnant un rôle capital à la participation active de l'élève dans l'élaboration des apprentissages (*ibid.*). Plus récemment, Perrenoud (1986) a défini le projet comme une démarche collective gérée par le groupe classe et aboutissant à une production concrète et socialisable. Là aussi, le fait qu'une partie du processus soit déléguée aux élèves, pour favoriser leur responsabilisation et leur prise

d'initiative, l'aspect collaboratif et le travail sur les compétences d'action ou la possibilité d'interdisciplinarité font que la pédagogie de projet se prête bien à une EDD.

À titre d'exemple, nous pouvons mentionner le Forum EDD « Ma classe refait le monde », qui a été organisé à la HEP Vaud en juin 2019. Dix classes du degré primaire ont conduit un projet qu'ils ont ensuite présenté au public et aux classes participantes. Du robot des 3H qui nous met face à nos responsabilités (une moitié représente le monde tel qu'il risque de devenir sans changement de notre part, et l'autre moitié ce qu'il pourrait devenir en cas de réaction) à l'école du futur imaginée selon les principes de la durabilité par des 7H et





proposée à leur commune, en passant par une série d'actions entreprises à divers niveaux pour mieux gérer les déchets de l'école en 3-4H, au regard systémique posé sur une barre de chocolat en 5H, à l'élaboration par les élèves de 5H d'un jeu coopératif sur les « monstres pollueurs » ou d'un film humoristique sur les possibilités d'action pour réduire notre impact écologique, les élèves s'en sont donné à cœur joie. Ces projets ont tous permis de développer une ou plusieurs compétences mentionnées ci-dessus.

Conclusion

Ni la pédagogie en extérieur, ni la pédagogie du projet ne sont spécifiques à l'EDD. De par leurs caractéristiques, elles s'y prêtent néanmoins bien selon comment elles sont implémentées et contribuent à travailler des dimensions

parfois peu présentes dans notre système scolaire actuel, telles que par exemple la construction transdisciplinaire d'un savoir, la pensée du futur ou les compétences d'action. Le modèle de compétence RSP d'une part, et l'idée de durabilité forte d'autre part, peuvent aider à mobiliser ces approches de manière à ce qu'elles nourrissent une EDD transformative. ■

Références

- Curnier, D. (2017). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Lausanne.
- Garnier, C. (2005). *Donner du sens aux apprentissages : la pédagogie de projet*. Mémoire professionnel PE2. IUFM de Bourgogne.
- Lugg, A. (1999). Directions in outdoor education curriculum, *Australian journal of outdoor education*, Vol. 4:1, pp. 25-32.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D. & McGarry, D. (2015), Transformative, transgressive social learning : rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, Vol. 16, pp. 73-80.
- Nairn, K., 1996, Parties on geography field trips: embodied fieldwork? *New Zealand Women's Studies Journal*, Vol. 12, Special Issue: Educating Sexuality, pp. 86-97.
- Perrenoud, P. (1998) *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. FAPSE – Université de Genève: Genève.
- Priest, S., 1986, Redefining outdoor education: a matter of many relationship, *Journal of environmental education* 17: 3, pp. 13-15.
- UNESCO MGIEP (2017). Textbooks for sustainable development: A guide for embedding. Delhi: UNESCO MGIEP. Disponible en ligne sous : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259932>, consulté le 10.09.2019.
- Zosso, I. (2016). *De l'Education au Développement Durable à l'éducation à la Démocratie Directe : analyse réflexive des modules de formation interdisciplinaire Alplab*, Mémoire de MAS, Genève, Université de Genève.
- Zosso, I. & Lausset, N. (2018). *L'excursion créative ou l'institution imaginaire du paysage*, support de cours MSSH38, Lausanne, HEPL, 13 p.

L'enseignement de la biologie par les arts

Par Nicolas Comment, enseignant en sciences de la nature et mathématiques, diplômé de la HEP-BEJUNE en 2019.

Mon travail écrit de recherche a pour objectif d'établir l'intérêt du recours aux arts pour l'enseignement de la biologie. Il s'ancre donc à la fois en biologie et dans une discipline artistique, à savoir le français ou les arts visuels. Le plan d'études cadre demande en effet à chacune de ces trois disciplines de favoriser la sensibilité de l'étudiant-e, notamment aux beautés de la nature pour la biologie (CDIP, 1994). L'objectif final est d'établir si le développement de la sensibilité permet d'accroître la motivation de l'élève, au sens de Barbeau (1993) et de Viau (1997), pour l'apprentissage de la biologie.

Ainsi, j'ai comparé la motivation et la sensibilité d'élèves pour une même tâche mais avec deux types de supports pédagogiques différents, l'un artistique et l'autre scientifique. Pratiquement, mon TER s'est déroulé en deux phases avec une classe de 1^{re} année de l'école d'Arts appliqués de La Chaux-de-Fonds. Dans une première partie, chaque élève devait choisir une création artistique à caractère naturaliste parmi une sélection de poèmes et d'œuvres d'art plastique et y rechercher cinq informations sur la biologie d'une espèce. L'étudiant-e est ensuite invité-e à confronter son interprétation à la littérature scientifique afin de valider ou d'infirmer sa lecture de l'œuvre. Une fois les informations confirmées, l'élève en retient deux qui lui serviront de matière première pour un travail personnel (affiche publicitaire, projet de bijoux, motif de vêtement). Dans une deuxième partie, un travail similaire est demandé à l'élève, à la différence essentielle que le support artistique est remplacé par des textes de vulgarisation scientifique. L'élève y recherche également cinq informations naturalistes qu'il vérifie dans la littérature et en choisit deux qu'il intègre dans un projet de travail personnel. À la fin de chacune de ces phases, je soumetts un questionnaire qui permet d'évaluer la motivation et la sensibilité des élèves. À titre d'exemple, est reproduite l'affiche de Naema Assumani qui s'est inspirée d'un poème d'Alexandre Voisard sur la violette. Cette étudiante a ainsi représenté la diversité des couleurs de la violette, ainsi que la discrétion de cette fleur en dissimulant le mot viola parmi les pétales.

Les principaux résultats de mon TER indiquent que les étudiant-e-s accordent nettement davantage de crédit à l'approche mêlant sciences et art qu'à celle basée sur les textes scientifiques. Pour eux, travailler à l'intersection de champs disciplinaires représente un intérêt, car inhabituel et nouveau ; ils estiment donc la valeur de l'activité comme élevée. Leur motivation intrinsèque à travailler ainsi au croisement de disciplines est plus élevée que sur des textes de vulgarisation scientifique et leurs sentiments de compétence et d'indépendance sont également plus hauts. Au final, les élèves soulignent que leur sensibilité à la nature s'est davantage développée avec le support artistique qu'avec les documents vulgarisés.

Il est possible de poser comme hypothèse générale que les supports artistiques, puisque interprétables, offrent une plus grande marge de manœuvre et d'autonomie à l'élève, en comparaison aux textes scientifiques normés. En quelque sorte, l'interprétation d'une œuvre permet à l'étudiant-e de mettre en

évidence des informations naturalistes qui font sens pour lui, et pour lui seul. L'œuvre d'art est ainsi disséquée à chaque fois différemment en fonction de la personnalité de l'élève et de son histoire. L'étudiant-e est ainsi totalement mis-e à contribution puisqu'il ou elle doit en quelque sorte se reconnaître dans l'œuvre, au contraire des textes scientifiques où ce travail de personnalisation se résume grossièrement à la recherche des définitions de mots jusqu'ici inconnus ou peu compris. La contribution de l'élève à l'élaboration de son savoir est ainsi bien plus forte avec les supports artistiques qu'avec les documents vulgarisés. Au final, il apparaît que les éléments personnels mis en évidence par l'élève dans l'œuvre artistique entrent en résonance avec sa sensibilité et concourent à accroître particulièrement sa sensibilité à la nature.

La sensibilité des élèves aux beautés de la nature, telle que demandée dans le plan d'études cadre, peut donc être favorisée à l'aide de supports artistiques. Ce type d'approche pédagogique transdisciplinaire a également sa place aux Cycles 1, 2 et 3. Idéalement, des enseignant-e-s de différentes disciplines pourront collaborer pour mettre sur pied un tel enseignement. ■

Références

- Barbeau, D. (1993). *La motivation scolaire. Pédagogie collégiale*, pp. 20-27.
 CDIP. (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Berne : CDIP.
 Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.



Affiche de Naema Assumani



I. En quoi la nature inspire-t-elle la pédagogie ?

II. Place de l'éthique dans le cadre scolaire et sens de la responsabilité.

III. Croyances, connaissances et engagement : entre le dire et le faire.

Transformations : des ressources au service de la pédagogie de projet et de l'évaluation des compétences

Par Francine Pellaud,
Professeure spécialisée,
HEP Fribourg

Offrir un outil pratique, convivial, clé en main aux enseignant-e-s désireux-ses de se lancer dans une pédagogie de projet, tel est l'objectif premier de la création des ressources « Transformations » (<https://blog.hepfr.ch/transformations/>). Disponibles gratuitement sur le site, elles sont constituées d'une vingtaine de « Fiches élèves » destinées au Cycle II, de « Fiches élève complémentaires » pour le Cycle III et le Secondaire II, ainsi que d'un « Guide de l'enseignant-e » qui, fiche après fiche, propose à ce dernier différentes manières de faire travailler les élèves. Enfin, un « Guide scientifique de l'enseignant-e » apporte tout le contenu nécessaire à la maîtrise de la problématique abordée.

Une mallette pédagogique est également proposée, offrant une réflexion transdisciplinaire sur le concept même de transformation. Avec des activités très ludiques, cette mallette peut constituer un excellent point de départ pour réaliser à quel point la transformation et le changement sont présents dans notre vie de tous les jours.

Les thématiques que proposent ces ressources se nourrissent des savoirs disciplinaires qui doivent être abordés durant la scolarité obligatoire (Cycles II et III) ainsi qu'au Secondaire II afin de développer les compétences qui jalonnent le PER. Les références à ce dernier sont clairement explicitées, dans tous les domaines abordés. Les hypothèses à formuler et à corroborer autour de démarches scientifiques (MSN-SHS), les problèmes à résoudre, les différents textes à comprendre et à produire, les débats autour de questions éthiques et d'enjeux de sociétés, les photographies à analyser ou à produire autour d'un sujet complexe qui interpelle sont autant de balises qui permettent à l'élève de tisser des liens entre les différentes disciplines qui structurent son horaire hebdomadaire et, ainsi, de peut-être mieux comprendre le sens de ces apprentissages.

Les sujets abordés partent de questions transversales et interdisciplinaires, typiques de la formation générale (FG). Interdépendances, santé et bien-être, vivre ensemble sont interpellés à travers des mises en situation qui proposent l'utilisation des nouvelles technologies, nécessitent un regard critique sur les manières d'obtenir des informations afin de pouvoir effectuer des choix individuels et de société et, éventuellement, de développer des projets personnels.

Si la situation de départ est volontairement éloignée du quotidien des élèves, le projet conduit peu à peu ces derniers à aborder des problématiques locales similaires, en portant sur leur environnement proche un regard différent, empreint des questions qu'ils auront abordées préalablement et des compétences qu'ils auront développées.

Afin de favoriser au mieux la capacité des élèves à « apprendre à apprendre », ceux-ci sont interpellés régulièrement sur le travail qu'ils et elles ont eu à réaliser. Ont-ils eu de la facilité à le faire ? Seront-ils capables de le refaire seul-e ? Quelle est la difficulté rencontrée ? Faudrait-il d'autres exercices afin de la dépasser ? Autant de questions qui poussent les élèves à prendre conscience de ce qu'ils ont appris et des efforts qu'il leur reste à faire.

Côté enseignant-e, des grilles d'observation des compétences sont proposées dans le « Guide de l'enseignant-e » afin qu'il ou elle puisse, tout au long du projet, évaluer l'aisance que les élèves acquièrent dans leur mise en œuvre. C'est une manière simple d'identifier les besoins de chacun-e et de proposer une différenciation ciblée. D'autant mieux ciblée et comprise par l'élève qu'elle peut être le fruit d'un échange entre autoévaluation réalisée par l'élève et observation émanant de l'enseignant-e.

Les ressources peuvent se suffire à elles-mêmes. Néanmoins, le « Guide de l'enseignant-e » propose des liens avec les MER abordant certains aspects de la thématique, ainsi que d'autres ressources, telles que des jeux ou des activités ludiques disponibles notamment sur le site d'éducation21.

À l'heure actuelle, le site propose une seule thématique complète – une deuxième devrait être mise en ligne dès fin septembre – en plus de la mallette pédagogique. Ces ressources étant également le support d'une recherche portant sur l'évaluation des compétences, nous accueillons volontiers les propositions de collaboration d'enseignant-e-s désireux-ses de tester ce matériel et de nous faire des retours.

Ces ressources sont le fruit d'une collaboration entre chercheuses et chercheurs de la HEP de Fribourg (Francine Pellaud) et de l'Université de Genève (Laurent Dubois) pour l'école primaire et de la HEP-BEJUNE pour le Secondaire I (Gilles Blandenier) et le Secondaire II (Philippe Massiot). Les enseignant-e-s intéressé-e-s peuvent prendre contact avec les personnes susmentionnées en fonction de leur proximité géographique ou de leur niveau d'enseignement. ■

Adresses de contact si vous êtes intéressé-e par ce projet :
pellaudf@edufr.ch
Laurent.Dubois@unige.ch
gilles.blandenier@hep-bejune.ch
philippe.massiot@hep-bejune.ch



Entretiens croisés

Le Réseau d'écoles21 soutient les écoles souhaitant s'engager en faveur de la promotion de la santé et de l'éducation en vue d'un développement durable.



réseau d'écoles21

réseau suisse d'écoles
en santé et durables

Entretiens avec trois coordinatrices du réseau.



Claire Hayoz Etter,
coordination romande

Réseau d'écoles 21 –
Réseau suisse d'écoles
en santé et durables

Quels sont les principes du réseau d'écoles21? Comment fonctionne-t-il?

c. Hayoz Etter Le Réseau d'écoles21 soutient les écoles souhaitant s'engager à long terme en faveur de la promotion de la santé et de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD). Basé sur la riche expérience du Réseau suisse d'écoles en santé (RSES) existant depuis 1997, il s'est organisé aux niveaux national, régional (linguistique) et cantonal. Environ 1900 écoles en sont membres à ce jour. Les quelque 20 Réseaux cantonaux, chacun avec des ressources et des moyens différents, facilitent l'intégration de la démarche au plus proche du terrain. Les Réseaux cantonaux et les écoles font le choix d'être « en santé » ou « en santé et durable ».

Les principes directeurs du Réseau facilitent et orientent le cheminement des écoles dans tous les processus et à tous les niveaux d'action (individu, classe, école, commune, canton). Participation, empowerment, équité des chances, approche à long terme, pensée en systèmes et vision sont au cœur du fonctionnement et des valeurs du Réseau.

Comment les écoles choisissent-elles les thèmes sur lesquels elles souhaitent travailler? Quels sont les thèmes les plus demandés? Pourquoi?

c. Hayoz Etter Depuis 2017, l'élargissement du Réseau sur le plan du contenu est aligné sur les plans d'études régionaux spécifiques aux degrés scolaires. Chaque école a le choix d'approfondir l'un ou l'autre thème selon ses intérêts, ses besoins, les données contextuelles ou les opportunités. Les thématiques proposées sont cohérentes avec les plans d'études, à savoir: santé et bien-être, citoyenneté et droits humains, diversité et compréhension interculturelle, environnement, économie et consommation, interdépendances mondiales.

Concrètement cela se décline de façons multiples. L'important étant de tisser des liens entre ces thèmes, d'en saisir les opportunités d'enrichissement, de collaboration et de soutien réciproques. Les thèmes santé souvent en lien avec les préventions « classiques »: alimentation et mouvement, consommations à risque et addictions, santé sexuelle, violence (dont le harcèlement sur internet) sont, de par l'histoire du Réseau, souvent choisis. Mais au cœur de nombreuses écoles-membres se trouve un souhait d'amélioration du climat scolaire, de la santé psychosociale des élèves et/ou des enseignant-e-s, de la coopération à l'intérieur de l'école et avec des acteurs externes (parents, communes, organisations locales). D'autres thèmes proches des questions actuelles sont aussi priorités: jardins scolaires, biodiversité, aménagements naturels extérieurs, protection du climat, approvisionnement écologique, etc. La constitution d'une équipe de travail multidisciplinaire et interprofessionnelle permet un ancrage dans la durée des activités mises en place dans l'école.

Quel genre d'activités proposez-vous aux écoles?

c. Hayoz Etter La coordination nationale et romande du Réseau propose plusieurs offres aux écoles:

Deux Partages d'expériences par année. L'un centré sur la promotion de la santé et l'autre sur l'EDD. Une Journée d'étude annuelle. Le moment fort de la vie du Réseau. L'occasion d'approfondir une thématique actuelle et de mettre en valeur les pratiques inspirantes d'écoles membres. Un site internet avec documentation, ressources et outils, ainsi que des exemples de pratique d'écoles. Une Newsletter, 3 fois par année, pour faire part des nouveautés du Réseau et de projets et ressources d'autres acteurs. Une Distinction de l'école par une plaquette et un logo.

La coordination romande a comme fonction principale de soutenir, former, accompagner les coordinations cantonales et de favoriser le partage et l'échange de pratiques et de ressources entre les cantons latins.

Quels sont les retours (directions, élèves)?

c. Hayoz Etter Le meilleur retour depuis maintenant 22 ans est l'agrandissement continu du Réseau. Les écoles membres représentent plus de 41000 enseignant-e-s et 350000 élèves ou étudiant-e-s dans toute la Suisse. Pourtant l'approche proposée est exigeante. Pour devenir membre, une école s'engage à mettre sur pied une équipe de travail, décide d'au moins 2 objectifs de développement pour une durée de 3 ans; l'ensemble du corps enseignant choisit par vote de devenir membre, tout ceci avec l'accord et le soutien indispensables de la direction.

Des évaluations au niveau national ont lieu en accord avec les financeurs du Réseau, à savoir l'Office fédéral de la Santé Publique, Promotion Santé Suisse et les autres membres du groupe de mandants de la fondation éducation21. De la dernière évaluation sont ressortis fortement la force et l'ancrage d'équipes collaborant et s'organisant dans la durée pour faire de leur école un lieu d'apprentissage, de vie et de travail favorable à la santé de tous ses membres.

Le baromètre du Réseau, c'est aussi le plaisir de se retrouver, d'échanger, de s'inspirer les uns des autres. Cela a des avantages certains sur le plan de la gestion des ressources et donc de potentielles économies (financières et humaines). L'ouverture du Réseau à l'EDD et la complémentarité proposée entre la promotion de la santé et les autres dimensions donnent beaucoup de sens dans le monde actuel. Impossible aujourd'hui de parler santé sans s'intéresser à l'environnement, aux conditions sociales, culturelles, économiques ou aux enjeux de la globalisation. En bref, un Réseau prêt pour façonner l'avenir, pour que les enfants et les jeunes deviennent des citoyennes et des citoyens actifs, en pleine forme, motivés et prêts à résoudre les défis du futur. ■



Emmanuelle Monnot Gerber, coordinatrice du Réseau d'écoles21 dans le canton du Jura



Stéphanie Mertenat Eicher, directrice adjointe et cheffe de projet, Fondation O2

Quels sont les principes du réseau d'écoles21? Comment fonctionne-t-il?

E. Monnot Gerber et S. Mertenat Eicher Le Réseau jurassien des écoles en santé est devenu durable!

En 2018, le Réseau jurassien des écoles en santé a élargi son horizon pour rejoindre le Réseau suisse d'écoles21, écoles en santé et durables. Premier canton romand pilote, il a rejoint le Réseau suisse en ajoutant la durabilité au thème de la santé. Le service de l'enseignement (JU) et la Fondation O2, qui animent ce réseau et son label jusque-là destiné aux établissements mettant en place des projets liés à la prévention et à la promotion de la santé, ont élargi leur accompagnement aux écoles qui visent un lieu d'apprentissage, de travail et de vie à la fois sain et durable.

Le Jura, canton pilote avec Thurgovie, a fait figure de pionnier et est l'un des premiers à avoir intégré l'éducation au développement durable dans le Réseau. Grâce à une réflexion de fond sur les besoins des écoles et du corps enseignant, puis à la mise sur pied d'actions pour accompagner les établissements, le Réseau jurassien a pu tester la faisabilité et les obstacles de l'évolution proposée par le Réseau national. Des formations proposant des activités pour travailler l'éducation au développement durable en classe ont été mises sur pied afin de permettre aux enseignant-e-s de remplir les exigences posées par le Plan d'études romand. Une forte présence sur le terrain pour renforcer les liens entre la coordination et les écoles a également amené plusieurs d'entre elles à y adhérer. Actuellement, le Réseau compte déjà 24 écoles jurassiennes primaires, secondaires et du postobligatoire qui mettent sur pied des projets très variés en lien avec la santé au sens large du terme. Depuis 2017, la moitié des écoles ont également choisi de développer la thématique de l'éducation au développement durable au sein de leur établissement, ces deux thèmes étant étroitement liés.

Comment les écoles choisissent-elles les thèmes sur lesquels elles souhaitent travailler? Quels sont les thèmes les plus demandés? Pourquoi?

E. Monnot Gerber et S. Mertenat Eicher L'école de Fontenais a intégré le Réseau d'écoles21 en 2017. Le souhait de l'équipe pédagogique était alors de travailler sur le fonctionnement général de l'école et d'améliorer la communication entre cette dernière et les partenaires externes (parents, communes, commission d'école, etc.). Ces différents acteurs

se sont ainsi retrouvés avec le corps enseignant pour analyser les points forts et les points faibles de l'école. Différents projets concrets ont émergé de cette analyse, permettant de développer leurs compétences d'école en santé et durable: un projet de boîte à livres en libre-échange, un projet de journal de l'école et un vaste projet sur les abeilles. Selon Mme Ségolène Eberlin, directrice de l'école de Fontenais, l'intérêt de leur adhésion au Réseau peut se résumer avec le proverbe « Tout seul, on va plus vite, mais ensemble, on va plus loin ».

Pour définir les thématiques à développer, le comité de pilotage de l'établissement peut sonder le corps enseignant ou proposer des sujets selon l'actualité de l'établissement. Cela peut être en approfondissant une idée déjà développée par un enseignant ou une enseignante, comme cette activité de jardinage d'une classe qui est devenue le projet de jardin de toute l'école et qui a débouché sur une soirée autour d'une soupe où les citoyens du village étaient invités. Les thèmes peuvent aussi répondre à des soucis soulevés par les enseignant-e-s comme la gestion des déchets après la récréation qui devient une thématique développée par tous les enseignant-e-s de l'établissement, avec visite d'intervenants extérieurs, aménagement d'un compost, une réflexion sur la consommation et la production de déchets de notre société et l'acquisition d'éco-gestes. La santé n'est pas oubliée pour autant. Pour exemple, la semaine hors-cadre du cercle scolaire de la Réselle qui a proposé du yoga pour une meilleure relaxation, du braingym pour améliorer la concentration, un sentier pieds-nus conçu, réalisé et expérimenté par les élèves et leurs parents, ou encore des recettes pour confectionner des goûters sains.

Quel genre d'activités proposez-vous aux écoles?

E. Monnot Gerber et S. Mertenat Eicher

Des journées de partages d'expériences

Développées en partenariat avec le Réseau bernois, ces journées permettent aux participant-e-s de se familiariser avec des thématiques actuelles de santé et de développement durable. En 2016 par exemple, la conférence de M. Lucien Willemin: « Croissance, décroissance: comment sortir de l'impasse? » avait inspiré plus d'un directeur ou d'une directrice d'établissement au point de retrouver ensuite ce chantre de l'écologie en conférence dans les écoles. L'année suivante, la conférence de M. Jean-Claude Métraux « Enjeux ethnoculturels de l'enfance et de l'adolescence » avait permis au psychiatre psychothérapeute et chargé de cours à l'Université de Lausanne de montrer que tout élève est migrant, entre le monde de la famille et de l'école, mais que ce ne sont pas les mêmes migrants, qu'ils connaissent des différences qui peuvent amener à une double marginalisation à

l'adolescence. En plus des conférences, ces journées permettent de présenter des outils plus pratiques lors d'ateliers au choix et des partages d'expériences d'établissements.

Une nouvelle plateforme au service des écoles et des partenaires

Un site internet dédié au Réseau jurassien a été créé, notamment afin de permettre aux écoles comme Fontenais de partager leurs expériences et leurs investissements dans ce réseau. Cette plateforme participative www.resju21.ch présente ainsi différentes informations sur le Réseau, en connectant les écoles les unes aux autres et en leur permettant de découvrir des projets. Ouverte à toutes les écoles du canton, elle permet de valoriser leur travail. En parallèle, elles y trouveront des exemples d'activités sur ces thèmes proposées par des acteurs extrascolaires.

L'objectif de www.resju21.ch est de permettre les partages d'expériences locales, mais aussi de faciliter les synergies entre les écoles et les partenaires du canton tout en proposant des pistes d'action aux établissements qui souhaitent développer certaines activités de prévention ou de promotion de la santé durables.

Des écoles soutenues et valorisées

Le Réseau jurassien d'écoles21 offre à ses écoles membres plusieurs prestations, comme le partage d'expériences, l'accompagnement pour une adhésion, l'accès à la documentation, des conseils, la mise en place de journées d'échange, ainsi que le soutien financier pour des projets en lien avec la santé.

Toute école intéressée peut contacter la Fondation O2 pour plus de renseignements ou se rendre sur le site www.resju21.ch

Quels sont les retours (directions, élèves)?

E. Monnot Gerber et S. Mertenat Eicher Les écoles sont enthousiastes, notamment après les journées de partages d'expériences et les thématiques proposées sont souvent reprises et développées dans les établissements. Les groupes de pilotage Réseau d'écoles21 offrent aussi la possibilité aux directions de se décharger et de partager l'organisation de projets d'établissement à une équipe motivée et souvent dynamique, qui intègre parfois des parents d'élèves, des représentants de la commission d'école ou même des élèves. ■

Plus d'informations :
Emmanuelle Monnot Gerber, coordinatrice du Réseau, Service de l'enseignement
emmanuelle.monnot@ju.educanet2.ch
www.reseau-ecoles21.ch

Le plein de ressources

Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Isabelle Mamie et Ariane Peter Torriani

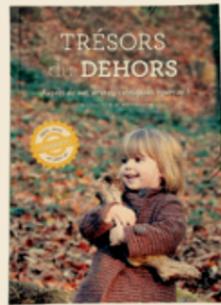
Nature et école



La lecture de cet entretien nous dévoile une expérience étonnante et des propositions éducatives originales, parfois mêmes provocatrices : « Pour que les enfants comprennent le monde et développent leur intelligence, faites-les grimper aux arbres et courir dans les bois. » Ce que vise Louis Espinassous, c'est marcher vers une éducation en humanité avec une égale dignité de chacun.

« Laissez-les grimper aux arbres » : entretien.

Espinassous, L., Bancon-Dilet, É. (2015). Paris : les Presses d'Ile-de-France



Ce livre est un stimulant pour enseigner dehors, en associant bien-être et apprentissages. Au travers des témoignages d'une vingtaine d'enseignant-e-s qui sortent avec leurs classes, le collectif Tous Dehors vous invite à découvrir la nature comme un élément essentiel du développement cognitif, psychomoteur et relationnel de l'enfant.

Trésors du dehors : auprès de nos arbres, enseignons heureux ! (2017) [Document PDF]. [Belgique] : collectif Tous Dehors. Repéré à <http://tousdehors.be/?LeLivre>



Classées par disciplines (langues, maths, arts, sciences humaines et sociales, corps et mouvement) et organisées en 40 séquences, ces 200 activités pédagogiques proposent de mettre en scène les apprentissages du PER des Cycles I et II dans des situations concrètes en extérieur. L'ouvrage comprend également un argumentaire sur les bénéfices d'enseigner dehors.

L'école à ciel ouvert

Wauquiez, S., Barras, N., Henzi, M. (2019). Neuchâtel : Salamandre



L'unité de cet ouvrage très hétérogène réside dans l'exploration des changements apportés à l'enseignement des disciplines scolaires issues des sciences sociales et des sciences de la nature. Quelles transformations ont-elles été induites avec l'introduction des compétences et des « Éducation à », notamment l'Éducation au développement durable ?

Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?

Audigier, F., Sgard, A., Tutiaux-Guillon, N. (Dir.) (2015). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur



Ce livre présente une trentaine de jeux, techniques et activités éducatives qui ont pour but de développer le potentiel social, émotionnel et la croissance des enfants de 3 à 11 ans. Les activités sont ponctuées de conseils et d'observations qui guident le lecteur pour les mettre en place et pour en comprendre tous les bénéfices possibles.

L'école de la forêt : jeux et apprentissages dans les bois pour aventuriers en herbe

Houghton, P., Worroll, J. (2019) Paris : Ulmer



Destiné à un large public à partir de 10 ans, ce jeu invite à donner ses opinions, ses représentations, ses solutions pour les questions relatives à l'environnement et au développement durable. Il est construit autour de cartes qui offrent plus de 240 questions ouvertes, réparties en trois grandes thématiques : Société, Homme, Environnement. Les questions invitent à la réflexion, à donner son avis, à prendre position, à l'imagination et à la mise en situation aussi.

Quelles idées pour le développement durable

I.D.D. (2010) [Jeu]. Paris : Valoremis

Et encore...

Pour les personnes désirant en savoir plus, des offres pour les écoles ou des bibliographies sont disponibles aux adresses suivantes :

Centre de compétences dans le domaine « Expérience et formation en nature » :

<http://www.erbinat.ch/fr/themenprojekte/arbeit-mit-kindern-in-der-natur.html>

Centre de compétences suisse pour l'apprentissage dans la Nature

<https://www.silviva-fr.ch/foret-ecole/>



« La connaissance intellectuelle est un début mais ne suffit pas. Le cœur doit être touché. »

Entretien avec Julien Walther, enseignant de biologie au Lycée Blaise-Cendrars

Propos recueillis par Anaïs Girard

Arrivez-vous à concilier votre métier de professeur de biologie avec vos valeurs en faveur d'un monde durable ?

J. Walther Oui. L'étude du vivant est une très belle opportunité de mener une profonde réflexion sur l'interdépendance absolue de tout ce qui est. Ce que je fais à mon environnement (humains compris!), je le fais à moi-même. Il n'y a pas de séparation. Le vivant est une unité indivisible régi par les lois de l'interdépendance et du changement. S'éveiller à l'incroyable complexité des équilibres et des adaptations biologiques, de la cellule à l'écosystème, est une autre porte d'entrée qui peut amener l'apprenant à réaliser la beauté et la fragilité de ces systèmes. L'émerveillement mène ainsi à la gratitude et la gratitude mène à l'action respectueuse et consciente. La connaissance intellectuelle est un début mais ne suffit pas. Le cœur doit être touché. C'est dans ce sens, entre autres, que je propose des ateliers de méditation « pleine conscience » au Lycée et dans la nature.

Faudrait-il changer les politiques scolaires ? Et les programmes ?

J. Walther Organiser l'année scolaire en prévoyant des temps d'immersion dans la nature (camps verts, journée de nettoyage ou lors des cours d'éducation physique, de biologie, de géographie, etc.) serait un bon début. Mais encore faut-il que l'enseignant soit lui-même sensibilisé et que ces sorties ne soient pas uniquement focalisées sur le « faire » mais également sur une certaine forme de contemplation. Prendre son temps est aussi essentiel car dans l'urgence et l'obsession des programmes à terminer, l'esprit n'est pas disponible à la beauté et aux prises de conscience. Les programmes de biologie DF, au Lycée Blaise-Cendrars, ont été réduits depuis plusieurs années pour offrir du temps aux enseignants désirant tenter différentes expériences pédagogiques allant dans ce sens. C'est d'ailleurs, en grande partie, des élèves sortant d'une de mes classes pilotes qui furent les instigateurs des mouvements de grèves pour le climat dans le canton de Neuchâtel.

Quel regard portez-vous sur l'engagement actuel des élèves en faveur d'un monde durable ? Vous paraissent-ils prêts au changement ?

J. Walther Cela fait plus de 20 ans que j'attends, plus ou moins patiemment, ce moment de bascule où la majorité des hommes et des femmes qui composent notre société diront « STOP » à notre fonctionnement consumériste et cupide. Sommes-nous arrivés à ce moment ? Je ne sais pas. Nous n'en sommes peut-être qu'aux prémises mais j'accueille ces prémises avec une délectation dont je ne vais pas me priver.

Comment intégrer concrètement ces préoccupations des élèves dans nos institutions, dans notre enseignement ? (expériences au Lycée Blaise-Cendrars)

J. Walther Je propose par exemple des séquences de « classe-inversée » lors des chapitres de génétique et d'écologie, où les élèves choisissent un thème qui leur tient à cœur sur une liste non exhaustive de propositions. Ils préparent ensuite, par groupes de deux, une leçon comportant à la fois de la théorie, des activités d'apprentissage et des débats. Ces sujets sont quasi tous en lien avec les grands enjeux de la société d'aujourd'hui et de la problématique de sa durabilité.

Dans ces perspectives, quelles sont, selon vous, les compétences les plus importantes que l'école travaille/devrait travailler ?

J. Walther Lorsque je lis les PEC-MAT de biologie DF, rédigés par la CDIP en 1994, je n'ai pas grand-chose à rajouter. Les objectifs « d'attitudes » sont même positionnés en premier. Seulement, dans la réalité des salles de classes, les objectifs de connaissances prennent pratiquement toute la place. Évidemment, il est bien plus facile et rassurant d'enseigner quelque chose qui peut s'évaluer que de prendre du temps à ouvrir et sensibiliser l'esprit aux merveilles du monde vivant.

Votre école idéale serait...

J. Walther Les écoles sont à l'image des sociétés dans lesquelles elles évoluent. Chaque direction, chaque enseignant fait de son mieux avec son bagage de conditionnements. L'idéal est un fantasme qui au mieux mène à la frustration et au pire au dogmatisme. Quand nous arriverons au point de bascule cité auparavant, l'école subira une métamorphose que personne ne peut prédire aujourd'hui. J'espère juste être là pour y assister. ■

Parutions récentes

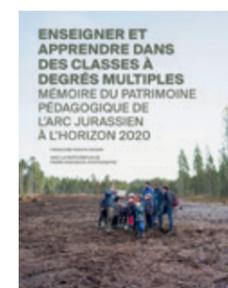
PUBLICATIONS HEP-BEJUNE



Distribution: Alphil éditions universitaire, CID pour la France

À paraître

Enseigner et apprendre dans les classes à degrés multiples : mise en valeur du patrimoine pédagogique dans l'arc jurassien à l'horizon 2020



Françoise Pasche Gossin

Cet ouvrage, simple, précis, rend compte d'un enseignement particulier propre aux classes multidegrés (ou multiniveaux), où petits et grands partagent les mêmes leçons. On y enseigne différemment, on y retrouve une richesse pédagogique, d'autres manières de penser l'école. Ce qui peut apparaître comme des innovations pédagogiques s'inscrit dans un patrimoine propre à l'Arc jurassien, notamment au sein des petites écoles de villages. Sans nostalgie ou idéologie, la recherche montre les intérêts de cette manière d'apprendre et d'enseigner dans un cadre contemporain.

Avec la participation du photographe Pierre Montavon

Chaque chapitre est illustré par une capsule vidéo (disponible sur la chaîne YouTube).

Espace pratique

Dispositifs de remédiation lors de stages en formation à l'enseignement?

Esther González-Martínez, Professeure,
responsable de projets de recherche,
HEP-BEJUNE

- Les réunions de remédiation lors de stages
- Étudier le fonctionnement de ce dispositif
- Favoriser un accompagnement propice aux apprentissages

Introduction

Les stages en établissement scolaire sont l'élément central de la formation pratique à l'enseignement. Ils participent à l'intégration théorie-pratique et à la transformation des connaissances en compétences à agir (Gervais & Desrosiers, 2005). Les étudiants-futurs enseignants apprécient particulièrement l'opportunité de s'exercer dans des situations authentiques de travail. Par ailleurs, le stage met en contact les institutions de formation et les milieux de la pratique professionnelle. À ce niveau, les enjeux dépassent la formation de l'étudiant pour atteindre les relations institutionnelles et interprofessionnelles, ainsi que l'adéquation de la formation aux réalités du terrain (Boutet & Pharand, 2008).

Toutefois, les stages sont autant des expériences d'enseignement et d'apprentissage que des moments d'évaluation. Celle-ci est confrontée à la diversité des conditions de réalisation du stage ainsi que des acteurs concernés, de leurs intérêts et critères. Des problèmes causés par un entrelacement de facteurs individuels, relationnels et institutionnels mettent parfois en danger la réussite du stage (Desbiens, Spallanzani, & Borges, 2013). La performance de l'étudiant est jugée insatisfaisante, les évaluateurs ont des avis contraires ou l'encadrement est remis en cause.

L'organisation des stages cherche à anticiper ces problèmes et à y répondre avec des mesures intervenant avant, pendant et après le stage. Cet article se concentre sur les dispositifs de remédiation de problèmes consistant à réunir les différents acteurs concernés en vue d'analyser la situation, d'envisager des solutions et d'orienter la suite de la formation. Nous présenterons tout d'abord la littérature sur ces dispositifs pour ensuite esquisser trois entrées possibles



dans l'analyse de leur fonctionnement. La conclusion invite à une réflexion sur le rapport de l'institution à des pratiques à l'écart des attentes normatives, d'intérêt pour la formation des enseignants et la collaboration avec les milieux de la pratique.

Dispositifs de remédiation lors de stages

La littérature sur les stages en formation à l'enseignement met en évidence la diversité des acteurs concernés et des structures d'organisation en fonction des pays et des contextes institutionnels (Boutet & Pharand, 2008 ; Gervais & Desrosiers, 2005 ; Guillemette & L'Hostie, 2011). Sous des appellations différentes, nous retrouvons les responsables de la formation, le coordinateur du stage, le superviseur et le stagiaire du côté de l'institution de formation, le maître de stage et sa direction du côté de l'établissement scolaire. Les professionnels se retrouvent parfois au sein de comités de gestion des stages ou de commissions de validation organisés selon des principes qui varient selon les systèmes de formation.

L'organisation du stage prévoit des mesures d'articulation des acteurs qui visent à anticiper les difficultés pouvant se présenter en cours de route et à les résoudre. Les institutions de formation organisent des rencontres et des cours à l'attention des maîtres de stage. Des cadres de référence, des guides de stage et des grilles d'évaluation guident les actions des différents acteurs et formalisent les processus à suivre. En amont des stages, les superviseurs participent à des rencontres de coordination entre eux et à des rencontres de concertation avec les maîtres de stage. Ensuite, ils font des visites de stage et s'entretiennent avec l'étudiant et le maître de stage lors par exemple d'entretiens tripartites. Les professionnels rendent des rapports et des bilans à l'attention du coordinateur du stage et des responsables de la formation. Les stagiaires suivent des cours d'analyse des pratiques et réalisent des mémoires de stage. Ces activités contribuent à préciser les attentes, fixer des critères communs et réorienter les actions des uns et des autres lorsque nécessaire.

Certaines situations nécessitent toutefois des mesures d'une autre nature. Le superviseur et/ou le maître de stage jugent insuffisante la performance de l'étudiant ou ont des avis opposés. Le stagiaire est mécontent de l'encadrement ou conteste les évaluations reçues. Le coordinateur du stage ou les responsables de la formation reçoivent des informations inquiétantes sur le déroulement du stage. En un mot, celui-ci ne répond pas aux attentes normatives des acteurs concernés. Dans ces cas, il est possible de mobiliser des dispositifs de remédiation de problèmes dont les formes varient selon les systèmes de formation (Desbiens, Spallanzani, & Borges, 2013). L'idée de base est de réunir les différentes parties en vue d'analyser la situation, d'envisager des solutions et d'orienter la suite de la formation.

Le superviseur pourra par exemple convoquer un comité ad hoc d'évaluation dans les cas de problèmes, prévu dans le guide de stage (Lepage & Gervais, 2013). Vont alors se réunir, en milieu scolaire, le superviseur, le maître de stage et l'étudiant avec des cadres de l'école et les responsables de la formation. Ces derniers rendent une décision après avoir entendu les différentes personnes impliquées. Parfois, les dossiers des stagiaires éprouvant des difficultés sont discutés au sein d'un comité consultatif de gestion de stage (Desbiens & Spallanzani, 2013). Celui-ci peut mettre en place une démarche d'accompagnement pédagogique et convoquer un comité de résolution des problèmes en cas de besoin. La réunion de remédiation débouche sur des décisions d'ordres très divers, prises à différents niveaux : des recommandations pédagogiques à l'attention du stagiaire, faire une visite de stage supplémentaire suivie d'une nouvelle réunion de remédiation, prolonger ou interrompre le stage, redoubler l'année ou renoncer à la formation. En conséquence, le processus de remédiation peut être très rapide et simple, ou entraîner une série d'actes se déployant sur plusieurs semestres.

Entrées dans l'analyse des dispositifs de remédiation

Les institutions de formation et les milieux de la pratique se préoccupent du succès des stages et ont mis en place nombre de mesures pour prévenir les problèmes et y répondre. La littérature met l'accent sur l'identification de la nature des problèmes, de leurs causes ainsi que des actions concrètes permettant de les résoudre (Borges & Séguin, 2013). Les auteurs font occasionnellement référence aux dispositifs de remédiation de problèmes, mais il n'existe pas à ce jour, à notre connaissance, d'analyse de leur fonctionnement. Cette section propose trois entrées complémentaires dans l'étude des dispositifs qui tiennent compte de leur nature multidimensionnelle (Boudjaoui & Leclercq, 2014).

Une première entrée consisterait à décrire formellement le dispositif – acteurs, instances, démarches – et à suivre le déroulement des processus institutionnels qu'ils entraînent. Il s'agit d'identifier les manières dont les dispositifs sont mobilisés, les acteurs et les situations qui les sollicitent. Nous chercherons ensuite à identifier les différentes phases du processus, les activités qui les caractérisent, les voies empruntées par les acteurs et leurs actions. Ces processus sont faits d'entretiens en face à face et par téléphone, correspondance, bilans, procès-verbaux et décisions académiques. Il s'agit d'examiner ce qui est officiellement prévu et ce qui est effectivement réalisé, de saisir l'importance de l'informel à côté du formel, et de suivre l'évolution des cas au long des différentes étapes.

Une deuxième entrée se concentre sur les intérêts, savoirs et critères qui orientent les actions des différents acteurs. Il s'agit par exemple de comparer les actions du superviseur et du maître de stage, et d'examiner les éléments sur lesquels ils se basent. Une attention particulière est à accorder aux critères d'évaluation des performances de l'étudiant qui ressortent des propos des professionnels et de leurs comptes rendus (procès-verbaux de réunions et entretiens), ainsi que des écrits qu'ils produisent (rapports, bilans, décisions) et des formulaires utilisés (grilles d'évaluation). Jusqu'à quel point l'étudiant lui-même partage-t-il ces critères et quel est le niveau d'accord entre les différents protagonistes, aux différents moments du processus? Quel est le poids différentiel de ces critères au niveau de la prise de décision et sa justification?

Ayant acquis une vision générale du dispositif et des principes d'action des protagonistes, la troisième entrée consiste à se concentrer sur les interactions sociales qui ponctuent le processus. Les réunions de remédiation sont des situations complexes dont l'organisation prévue doit s'ajuster à des dynamiques se manifestant sur le moment. Qui parle, à quel moment, combien de temps, sur quel sujet, de quelle manière, pour quoi faire, sont des questions qui déterminent l'issue des rencontres. Ces réunions censées favoriser les échanges concentrent souvent les peurs, frustrations et récriminations des acteurs qui se peuvent se sentir négligés ou jugés défavorablement. L'analyse cherchera à identifier des pratiques communicationnelles et relationnelles favorables à la compréhension des situations problématiques et à leur résolution.

En sus de la littérature déjà citée, ces enquêtes mobiliseront des études sur les stages qui ont analysé les savoirs et les productions des formateurs (Garcia, 2012 ; Rondelli & Leclaire-Halté, 2011) et des formés (Dejemeppe & Dezutter, 2001), ainsi que leurs entretiens (Perréard Vité, Balslev, & Tominska, 2015), sans pour autant se concentrer sur les dispositifs de remédiation. Sur le plan méthodologique, les enquêtes seront basées sur les documents officiels qui présentent les dispositifs, les formulaires à utiliser et les traces écrites générées au moment de leur mobilisation (bilans de stage, procès-verbaux des réunions, correspondance, etc.). Il serait également intéressant d'interviewer a posteriori les protagonistes sur leurs actions et motivations, et de confronter leurs déclarations. L'analyse des interactions nécessiterait la réalisation d'enregistrements audio ou vidéo en situation, ou tout du moins la prise de notes détaillées (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008).

Conclusion

Les institutions de formation des enseignants et les milieux scolaires s'engagent pour la réussite des stages. Leur organisation se fait de manière à éviter des problèmes mais des situations à l'écart des attentes ne manquent pas de survenir. Les institutions prévoient des dispositifs de remédiation pour les résoudre. Cet article propose d'analyser leur fonctionnement à partir de différentes entrées. De manière générale, l'analyse invite à une réflexion sur le rapport de l'institution à l'égard de situations en dissonance avec des attentes et des cadres normatifs. Comment faire face à des tensions et ouvrir un espace de (re)définition de l'agir ensemble? Au plan pratique, l'analyse donnerait des pistes pour perfectionner les dispositifs de remédiation de manière à ce qu'ils servent au mieux leur propos. Elle apporterait des indications pour reprendre les grilles d'évaluation, l'organisation des réunions de remédiation ou la rédaction des procès-verbaux de manière à tenir compte des éléments pertinents pour les différents acteurs. Les relations entre les étudiants, les professionnels des institutions de formation et ceux des établissements scolaires pourraient bénéficier de nouvelles pratiques d'échange. Partant de situations critiques, il s'agit *in fine* de contribuer à un accompagnement concerté propice à l'apprentissage, dans une perspective de pratique réflexive (Boutet & Pharand, 2008). ■

Références

- Borges, C., & Séguin, C. (2013). Le soutien aux stagiaires en difficulté en formation initiale en éducation physique et à la santé. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani & C. Borges (Eds.), *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 147-178). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boudjaoui, M., & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-41.
- Boutet, M., & Pharand, J. (Eds.) (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dejemeppe, X., & Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels? *Recherche & Formation*, 36, 89-111.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., & Borges, C. (Eds.) (2013). *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., & Spallanzani, C. (2013). Réflexions soulevées par l'analyse de quelques parcours accidentés d'étudiants en formation pratique à l'enseignement. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (Eds.), *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 63-87). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fillietaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (Eds.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Garcia, A. (2012). L'apprentissage professionnel des enseignants stagiaires de l'enseignement agricole français durant le stage de pratique accompagnée. *Phronesis*, 1(4), 37-56.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (Eds.) (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université de Laval.
- Guillemette, F., & L'Hostie, M. (Eds.) (2011). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université.
- Lepage, M., & Gervais, C. (2013). Défis de la concertation entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé dans l'accompagnement de stagiaires en difficulté. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (Eds.), *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 23-43). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perréard Vité, A., Balslev, K., & Tominska, E. (2015). Les entretiens tripartites de stage. Opportunités pour une autoévaluation porteuse de développement. In P.-F. Coen, & L. M. Bélair (Eds.), *Évaluation et autoévaluation* (pp. 221-239). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Rondelli, F., & Leclaire-Halté, A. (2011). Les savoirs convoqués par les formateurs dans les rapports de visite de stages de professeurs des écoles. *Lidil*, 43, 89-102.

Une table ronde en faveur d'une alternance intégrative

Jean-Steve Meia, Professeur, HEP-BEJUNE

- Regards croisés sur l'accompagnement des stagiaires
- Consensus pour un climat de travail collaboratif sécurisant
- Quelles autres pistes pour un accompagnement optimal?

Un enjeu important des formations professionnelles en alternance est de parvenir à ce que les actrices et les acteurs de la formation, issus des deux milieux que sont l'environnement professionnel et l'institution de formation, agissent de manière complémentaire et coordonnée pour que l'étudiant-e stagiaire parvienne à articuler les différents savoirs à acquérir. Idéalement, l'alternance ne doit pas être juxtapositive, ni même associative, mais bien *intégrative* (Leroux et Portelance, 2018), et ce, dans la perspective de limiter le risque de trizophrénie chez l'étudiant-e (Carron, 2014); en effet, ce dernier doit non seulement concilier les attentes des deux milieux précités, mais aussi les confronter à ses propres représentations, conceptions et valeurs.

Dans l'objectif de renforcer la nature intégrative de son dispositif de formation à l'enseignement, la filière de formation secondaire de la HEP-BEJUNE a mis sur pied, mercredi 4 septembre 2019, une table ronde dans le cadre du séminaire annuel de ses formatrices et formateurs en établissement (FEE). Cinq personnes impliquées dans l'accompagnement des étudiant-e-s stagiaires ont échangé leurs points de vue dans le but d'encourager la prise en compte des différentes réalités. La discussion a été lancée par le visionnement d'une courte vidéo, au cours de laquelle cinq étudiant-e-s exprimaient leur vision d'un accompagnement idéal lors d'un stage.

Une attention particulière à porter sur l'accueil

L'importance de l'*accueil* réservé à l'étudiant-e stagiaire a été soulignée par l'ensemble des intervenant-e-s. L'avant-stage et le début du stage sont des moments cruciaux pour l'instauration d'un climat de travail collaboratif sécurisant. Il ne s'agit pas seulement d'accueillir l'étudiant-e dans ses classes, mais aussi de penser à son intégration dans l'établissement de stage.

Notes

- 1 Voir <https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/CAS/Formateur-en-etablissement-FEE.html>

Références

- Leroux, M. et Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante. Vers une alternance intégrative? *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 185-271.
- Carron, P. [Charlier Pasquier, B. Dir.] (2014). *De la gestion de l'hétérogénéité en formation universitaire d'enseignant-e-s du secondaire* [thèse de doctorat, Ressource électronique]. Université de Fribourg - Suisse. En ligne à: <http://doc.rero.ch/record/232587>

Ainsi, dans plusieurs écoles, comme celle de Fabrice Sourget, directeur du Cercle scolaire de Val-de-Ruz, les étudiant-e-s sont accueilli-e-s en même temps que les nouveaux et nouvelles enseignant-e-s : « Associer les stagiaires à la vie institutionnelle, c'est leur donner l'occasion de percevoir l'entier d'un métier qui ne se limite pas aux heures de classe », a-t-il indiqué. « Il est capital que la ou le FEE parvienne à mettre à l'aise l'étudiant-e », a insisté Valentin Winistörfer, jeune enseignant diplômé, reprenant les propos de l'un de ses anciens collègues-étudiants qui relevait, dans la vidéo présentée en introduction du débat, combien il est difficile de percevoir sereinement et objectivement un retour de sa ou de son FEE si la relation n'est pas bonne.

L'art de l'accompagnement

Les échanges ont ensuite porté sur la manière d'endosser le rôle de FEE et une image s'est vite imposée, celle de l'*accompagnant-e bienveillant-e*. « L'accompagnement est différent selon l'étudiant-e que j'accueille, car les besoins peuvent être diamétralement opposés », a mentionné Karine Dominé. Cette enseignante au degré secondaire 1, FEE depuis dix ans, a relevé que la fonction demande beaucoup de disponibilité, mais qu'elle est particulièrement gratifiante car elle permet, au travers des apports de l'étudiant-e, de suivre l'évolution de la didactique et de la pédagogie.

Les intervenant-e-s se sont entendu-e-s sur le fait qu'accompagner, ce n'est ni « laisser libre » ni « faire faire ce que l'on fait ». Cet équilibre délicat peut être régulé en particulier durant l'entretien hebdomadaire prévu entre FEE et étudiant-e. Ce moment de retour sur les pratiques est jugé capital par les étudiant-e-s qui se sont exprimé-e-s. Valentin Winistörfer a suggéré aux FEE de privilégier une tenue régulière de l'entretien plutôt qu'une présence continue au fond de la classe. Pascal Carron, formateur HEP chargé de l'encadrement des stages en emploi, a aussi insisté auprès des mentors sur l'importance de ce moment d'échange, ce d'autant plus qu'il leur est souvent difficile d'assister aux leçons du stagiaire en raison de leur propre enseignement. Il a aussi suggéré d'utiliser la vidéo pour saisir des moments de leçon qui pourront être analysés lors de l'entretien.

Questions du public

Dans un troisième temps de la table ronde, la parole a été laissée à l'auditoire. Les réactions et questions ont porté sur quelques aspects concrets de l'accompagnement. « Combien de leçons un-e stagiaire doit-il observer avant de commencer à enseigner ? » Karine Pelletier Veya, responsable de la pratique professionnelle pour les cantons de Berne (francophone) et du Jura, a indiqué que la prise de responsabilité devrait se faire progressivement, mais qu'elle est à négocier entre FEE et stagiaire, en fonction des besoins. « Puisque l'on souhaite une intégration dans l'école qui dépasse le cadre des leçons, les stagiaires peuvent-ils manquer les cours HEP pour participer à des activités hors cadre ? » Il a été répondu qu'un respect réciproque des plages horaires attribuées à chaque partenaire de l'alternance était attendu, mais que les étudiant-e-s pouvaient obtenir une fois par année un congé d'une semaine. Finalement, en réponse à la question « Pourquoi ne pas mieux s'entendre sur les attentes et les contraintes ? », Fabrice Sourget a invité l'auditoire à voir la diversité comme une richesse et à réfléchir à la nature des contraintes : « Une partie d'entre elles ne sont pas imposées par la réglementation ou la hiérarchie, mais bien fixées au niveau personnel. Et sur ces contraintes-là, chacune et chacun peut agir ! »

En guise de conclusion provisoire

Les débats ont finalement formulé des suggestions en vue d'optimiser l'accompagnement, parmi lesquelles *Être généreux en temps d'écoute, de présence, de disponibilité* et *Ne pas faire l'économie de bien définir les termes de la collaboration et les modes de communication...* Des pistes que les FEE peuvent approfondir, notamment, en s'inscrivant aux modules de formation conçus à leur intention¹. ■





Les devoirs à domicile du point de vue de l'élève. Une nécessité ? Quelles pratiques ? Dans quelles disciplines ?

Elodie Bessire, enseignante diplômée en filière de formation primaire de la HEP-BEJUNE (2019)

- Recherche sur les devoirs à domicile
- Expérimentation de diverses typologies de devoirs afin de récolter l'avis d'élèves du Cycle 2
- Quels sont les devoirs à domicile les plus bénéfiques et les plus motivants pour les élèves ?

Notes

- 1 Lee, J.F. & Pruitt, K.W. (1979). Homework assignments: Classroom games or teaching tools? *The Clearing House*, 53, 31-3.
- 2 Tinembart, S. (2015). Les devoirs à domicile. In B. André & J.-C. Richoz. (Ed.), *Parents et enseignants – De l'affrontement à la coopération* (pp. 199-219). Lausanne: Éditions Favre SA.

Les devoirs à domicile du point de vue de l'élève

La question des devoirs à domicile est l'une des pratiques les plus discutées. Celle-ci n'est pas nouvelle et reste au centre des débats d'éducation d'aujourd'hui. En effet, enseignants, parents ou élèves ont chacun des points de vue différents face aux devoirs et il n'est pas facile de trouver le bon compromis. Qu'en faire donc, en tant qu'enseignant ? Est-il nécessaire d'en donner ? Quelles pratiques utilisées afin que les devoirs permettent un réel apprentissage pour les élèves ? Ce travail traite de la question des devoirs à domicile du point de vue des élèves. Ceci, dans le but d'améliorer ma future pratique enseignante.

Une pratique réellement nécessaire ?

Selon Lee et Pruitt (1979)¹, il existe quatre types de devoirs, soit les devoirs de pratique, ceux de préparation, ceux de créativité ou encore ceux de poursuite. Ceux-ci ont tous une visée diverse et peuvent avoir un impact sur le sens donné aux devoirs à domicile. Différents chercheurs se sont intéressés à cette typologie dans leurs études et ont pu mettre en exergue les bienfaits et les inconvénients de chaque type. Toutefois, les avis des divers acteurs ne cessent de diverger quant à la pertinence des devoirs à domicile. Pour certains enseignants, ces devoirs sont importants et essentiels puisqu'ils permettent de consolider les apprentissages effectués en cours ou encore de créer un lien avec les familles, alors que d'autres instituteurs les perçoivent très négativement. Certains parents réclament des devoirs car ils les considèrent comme nécessaires pour pouvoir suivre les apprentissages de leur enfant. D'autres parents restent plus sceptiques face aux devoirs, les considérant comme la raison de tensions inutiles et indésirables avec leur enfant lors de leur réalisation (Tinembart, 2015)². Concernant les chercheurs, leurs avis sont également partagés. Certains pensent que les devoirs ne comportent que des inconvénients. Une augmentation des inégalités est souvent évoquée. D'autres auteurs voient les devoirs plus positivement mais précisent que ces derniers doivent avoir du sens et être bien conçus. Finalement, l'élève est lui-même le principal acteur concerné par les devoirs, mais son avis n'est que rarement interrogé. Pourtant, lui seul décidera de les réaliser ou non. Aussi, la motivation de l'élève est directement touchée par ce thème car s'il est démotivé par ce temps de travail à la maison, alors il ne trouvera peut-être plus aucun sens à l'école. De ce fait, je trouvais plus utile de récolter uniquement l'avis de ce dernier acteur et cela, dans le but de

pouvoir identifier les devoirs qui sont les plus bénéfiques à l'élève et ceux pour lesquels il est motivé.

En lien avec les concepts et champs théoriques développés dans la problématique et au vu de la mise en place de la récolte de données, j'ai pu fixer la question de recherche suivante :

« S'il est pertinent de donner des devoirs à domicile au cycle 2, quels sont ceux qui sont les plus bénéfiques et qui motivent les élèves ? »

Une expérimentation permettant de recueillir le point de vue des élèves

Afin de répondre aux diverses interrogations ayant trait à cette thématique et d'atteindre mes objectifs de recherche, j'ai instauré divers types de devoirs dans une classe de 8^e année composée de 21 élèves. Cette expérimentation a été faite durant quatre semaines. Il s'agissait des quatre types de devoirs évoqués par Lee et Pruitt (1979). Aussi, ces devoirs ont été distribués dans plusieurs disciplines scolaires. Suite à cette expérimentation, j'ai pu recueillir le point de vue des élèves quant aux différents devoirs qu'ils ont reçus par le biais de divers questionnaires. Les questions plutôt fermées de ces derniers ont permis de générer des graphiques. Quant aux questions ouvertes, les réponses des élèves ont été utilisées sous forme de verbatim qui ont permis d'illustrer les graphiques et d'interpréter les résultats, y compris par les références théoriques de la problématique. La recherche était donc mixte avec une dominante qualitative.

Et alors... qu'en pensent les élèves ? Quelques résultats

Les élèves ne veulent plus de devoirs mais ont tout de même peur de ne pas réussir puisqu'ils évoquent le fait que les devoirs sont utiles. Aussi, ils font facilement la différence entre l'utilité et la préférence des devoirs. En effet, les élèves ne voient pas d'utilité aux devoirs d'EPS et d'éducation visuelle mais ils apprécient d'en recevoir dans ces deux disciplines puisqu'elles représentent plutôt un loisir pour eux. Quant aux disciplines les plus utiles pour apprendre selon les élèves, il s'agit principalement du français et des mathématiques. Ce choix peut s'expliquer par le fait qu'il y a les Épreuves Communes en 8^e en français, mathématiques et allemand. Comme celles-ci orientent les élèves dans un niveau au secondaire, ceux-ci estiment nécessaire d'avoir des devoirs dans ces dernières disciplines.

Les devoirs de préparation et ceux de pratique sont ceux qui nécessitent le moins de temps. En revanche, c'est pour ces deux types de devoirs que les élèves ont besoin de plus d'aide pour leur réalisation. Ceux de créativité et de poursuite sont les plus longs, mais ce sont ceux pour lesquels les élèves se font le moins aider. Ainsi, les devoirs de préparation et ceux de pratique favorisent le plus l'apprentissage selon les élèves mais, en regardant les divers thèmes qui gravitent autour de ces tâches, ces devoirs ne sont pas bénéfiques à l'élève du point de vue de l'autonomie. La tâche complexe constituée par les devoirs de créativité et ceux de poursuite est donc nécessaire si l'autonomie de l'élève est visée, car même si ces derniers demandent du temps, ils sont habituellement réalisés de manière autonome.

Les élèves sont motivés si un devoir est court et s'il est donné dans les disciplines qu'ils apprécient. Si un devoir est trop long, les élèves n'ont pas assez de temps libre. La motivation dépend aussi de la liberté qui leur est laissée puisqu'ils aiment avoir des choix. C'est pour cette dernière raison que les élèves sont motivés à réaliser les devoirs de créativité. L'enseignant ne peut donc pas influencer la motivation des élèves si le but de ceux-ci est de pouvoir réaliser un loisir après les devoirs ou que ces derniers soient réalisés dans un endroit calme. Toutefois, l'enseignant peut jouer un rôle sur d'autres éléments. Tout d'abord, il peut distribuer tout le matériel nécessaire à la réalisation des devoirs. Ensuite, il peut délimiter un temps de réalisation. Puis, il peut offrir des choix à ses élèves. Finalement, il peut décider quand il les distribue et peut aider ces derniers à planifier leur semaine.



Conclusion: apport de ce travail sur le plan professionnel

Ce travail me permet de me projeter dans ma future pratique enseignante puisque je sais, à présent, comment je ferai personnellement avec les devoirs. De ce fait, comme les devoirs sont jugés utiles par tous les élèves, je sais qu'ils sont pertinents et qu'il est donc nécessaire d'en donner. Cependant, pour qu'ils favorisent réellement l'apprentissage, il faudrait utiliser les quatre types de devoirs et les varier. Le type de devoirs choisis s'effectue souvent en fonction du moment d'apprentissage. S'il s'agit d'un nouveau thème, il peut être idéal de privilégier des devoirs de préparation. Quant aux devoirs de poursuite, ceux-ci peuvent servir de révision ou de transfert en fin d'apprentissage. Les disciplines scolaires peuvent toutes être concernées par des devoirs mais celles-ci dépendent également du moment d'apprentissage.

Concernant l'organisation et la planification des devoirs, il est plus judicieux de privilégier une distribution hebdomadaire plutôt que journalière. Cela évite que les élèves soient démotivés par cette tâche. Toutefois, il est préférable de les distribuer le lundi pour les autres jours de la semaine, puisque ainsi les élèves ne les réalisent pas durant le week-end. Un autre élément qui peut être bénéfique est de proposer un temps limite de réalisation des devoirs, et cela, même si ces derniers ne sont pas terminés. Cela permet que les élèves aient plus de temps libre, qu'ils ne soient pas démotivés par cette tâche et que les inégalités entre ceux-ci se réduisent. Cependant, il peut s'avérer utile d'offrir la possibilité à ceux qui le souhaitent d'en effectuer plus.

Finalement, comme les élèves sont les principaux acteurs concernés par cette tâche, ce sont eux qui vont décider s'ils vont faire leurs devoirs ou non. L'enseignant peut donc tenir plus souvent compte de son point de vue, de ses attentes par rapport aux devoirs, dans le but de mettre en place un contrat de confiance avec tous ses élèves. Aussi, des bilans en cours d'années permettent de connaître le ressenti et l'avis de ces derniers par rapport aux devoirs qu'ils reçoivent et permettent à l'enseignant de remettre en question sa pratique vis-à-vis des devoirs à domicile. ■

Les enregistrements sonores utiles pour progresser en expression orale

Il existe de nombreux outils et supports pour réaliser des enregistrements sonores. On peut utiliser un simple enregistreur numérique, une tablette ou un ordinateur. On peut ajouter divers types de micros avec ou sans fil pour une meilleure qualité de prise de son. Puis il est possible de retravailler l'enregistrement grâce à un logiciel pour éliminer les parties inutiles ou encore ajuster le niveau sonore.

Certain-e-s enseignant-e-s ont pris l'habitude d'enregistrer leurs élèves pendant qu'ils lisent leur exposé, en fixant sur eux un petit micro-cravate et en utilisant un enregistreur numérique compact et léger. L'élève est libre de ses mouvements et se concentre sur son texte. Ensuite, il ou elle peut s'écouter et corriger ses éventuelles erreurs. Les enseignant-e-s sont unanimes quant aux progrès liés à l'expression orale, qui deviennent dès lors audibles, y compris pour l'élève.

Tout autre exemple que celui de ce petit groupe d'élèves du Centre régional d'apprentissages spécialisés

(Ceras) qui a pris possession du studio d'enregistrement à la médiathèque de La Chaux-de-Fonds pour une matinée. Le but : enregistrer des paroles remaniées sur la chanson de Bigflo et Oli « Ça ira mieux demain ». Leur enseignant, Robin Thévenaz, a choisi de venir sur place pour profiter du local insonorisé et de l'équipement technique pour mener à bien cet exercice qui mêlera images et son pour recréer un clip vidéo musical. Casque sur les oreilles, Antoine se tient droit derrière le micro et scandé son texte. « Par la fenêtre on te fait un signe, on pense à notre devenir qui doucement se dessine. » La deuxième prise est la bonne.

Quel que soit le projet scolaire dans lequel vous souhaitez vous lancer, enregistrements de poèmes, narration, concert, chant choral ou autres, le Service technique des médiathèques se tient à votre disposition pour vous proposer le matériel adéquat et les conseils qui vont avec. ■

Aline-Sophie Urfer



Lire en classe – Bonjour tout le monde !

Sopa, Szia, Talofa! Ainsi se dit « bonjour » en masaï, en hongrois, en tuvaluan. Comment le dire en thaï, en kuna, en tigrigna? Les réponses se trouvent dans cet atlas particulier. Au fil des pages, lectrices et lecteurs de tout âge voyagent d'un continent à l'autre et découvrent comment dire « bonjour » dans 150 langues différentes, courantes ou plus rares, sur les 7000 parlées de par le monde aujourd'hui.

L'ouvrage, cartonné et de grand format, est facile à manipuler. Sur chaque double page, la carte d'un continent et de ses pays. Pour la plupart d'entre eux – la Suisse n'est pas mentionnée – le mot « bonjour » est indiqué sur un rabat, dans la langue et l'alphabet correspondants. Sous le rabat, des indications phonétiques et le nombre de locuteurs. Dans les marges, une mine d'informations supplémentaires pour les curieuses et les curieux. Saviez-vous par exemple que si « bonjour » en chinois s'écrit d'une seule manière, la version orale diffère totalement selon le dialecte? Ou qu'il existe six langues officielles dans les Caraïbes?

Chaque voyage entre ces pages donne à voir un mot inconnu, une information nouvelle passée inaperçue lors du voyage précédent. De quoi entrer en communication avec des gens du monde entier!

Eou, Szia, Tofa, ainsi se dit « au revoir » en... à vous de jouer! ■

Aline Frey



Bonjour tout le monde :
+ de 150 langues mises
à l'honneur
Litton, J. (2017). Saint-Michel-
sur-Orge: Piccolia.

Jeux de Klee

L'exposition annuelle des médiathèques est un moment phare dans la vie de celles-ci. Chaque année, nous nous efforçons de trouver un thème, une présentation, un truc en plus qui comblera la curiosité de nos visiteurs. Nous essayons d'alterner de façon régulière les expositions scientifiques et artistiques, ainsi que le public auquel elles sont destinées.

Cette année, nous vous proposons de (re)découvrir les valises d'initiation à l'art créées par la Vallée de la Jeunesse. Vous vous rappelez peut-être des « Boîtes à outils de Jean Tinguely » ou de l'exposition « Au fond du Plac'Art » permettant aux plus jeunes de découvrir l'art brut? Eh bien c'est au tour de Paul Klee de venir animer nos locaux.

Le concept n'a pas changé: il s'agit de faire découvrir l'art par le jeu, par le mouvement, par le son ou la musique. Tout en douceur, l'enfant est amené à découvrir le monde de l'artiste, ainsi que quelques concepts artistiques qui seront expérimentés plutôt que nommés. Les reproductions d'œuvres qui servent de support au jeu donnent un aperçu grand format de tableaux connus.

Pas de dates, pas de théorie, pas de biographie – ou si peu. Juste une façon simple d'entrer en contact avec l'univers de ce peintre suisse. Ainsi, à travers les 18 activités proposées, les enfants dès 4 ans découvriront l'univers rythmé et coloré de Paul Klee. Des manivelles, des puzzles, un vélo, une balance... voici un petit avant-goût de ce qui attend les visiteurs en herbe.

La force de ces expositions est d'être réellement tout public. Si les plus petits participent avec bonheur aux diverses activités, les plus grands trouvent aussi de quoi satisfaire leur curiosité, grâce à une visite plus autonome ou en se plongeant dans des explications un peu plus pointues.

Comme chaque année, il sera possible de compléter la visite par un atelier créatif et sans nul doute coloré. ■

Sophie Golay Gasser

Les classes et les particuliers sont attendus nombreux aux dates suivantes:

Delémont: du mercredi 4 mars au dimanche 10 mai 2020
Vernissage et visite guidée le 4 mars à 17:00

La Chaux-de-Fonds: du mardi 19 mai au vendredi 10 juillet 2020
Vernissage et visite guidée le mardi 19 mai à 17:30

Bienne: du jeudi 20 août au vendredi 30 octobre 2020
Vernissage et visite guidée le jeudi 20 août à 17:30

Modalités d'inscription et information complémentaire sur notre site internet dès la mi-février 2020.



On en fait des caisses !

« Je cherche des albums sur les Indiens d'Amérique, vous n'auriez pas une caisse de lecture ? »

Développées de longue date par les médiathèques de la HEP-BEJUNE, les malles de lecture sont plébiscitées par les enseignant-e-s.

Un large choix de caisses est disponible dans les médiathèques, sur des thèmes variés, pour des âges spécifiques, de genres littéraires différents, on trouve de tout... Et si on ne trouve pas, justement ? Eh bien on propose !

Les Indiens, ce thème très à la mode lors de la dernière rentrée scolaire, a donné naissance à la caisse éponyme que nous avons fait découvrir lors de 3 cours de formation continue organisés en octobre, « Lectures à emporter ». D'autres nouveautés pour le Cycle 1 ont été présentées, comme « éMOTions » qui regroupe des albums sur les différents sentiments que sont la tristesse, la colère, la joie, etc., ou encore « Le défi lecture », qui permet la mise en place d'animations, et des rencontres interclasses.

Si chaque année de nouvelles malles sont créées à partir des demandes de nos utilisatrices et utilisateurs, cette collection est également développée grâce à des bibliographies trouvées ci et là, de choix d'autres professionnel-le-s de la lecture (packs lecture ou Bibiambule, p. ex.), ou encore de travaux réalisés par les enseignant-e-s ou les étudiant-e-s.

Pour présenter l'ensemble de notre collection et ses spécificités, un nouveau catalogue des caisses de lecture est désormais disponible en ligne. ■

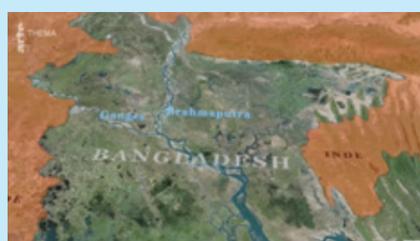
Cherryl Odiet

www.hep-bejune.ch->Espaces Ressources->Les plus des médiathèques



laPlattform : sélection des films au sujet des enjeux environnementaux

Stockées sur un serveur, les ressources accessibles depuis laPlattform participent au réchauffement climatique... Mais, en même temps, donnent la possibilité aux enseignant-e-s d'aborder en classe les nombreux sujets de préoccupations environnementales. Un mal pour un bien plus que nécessaire... Voici une sélection de films récents disponibles :



Devant nous le déluge

Pour les climatologues, la situation alarmante du Bangladesh, pays qui pourrait voir disparaître entre 17% et 20% de sa superficie sous l'effet de l'élévation du niveau des fleuves et des océans, ne constitue qu'un préambule à la tragédie mondiale à venir.



Disparition des insectes : une catastrophe silencieuse

Ces trente dernières années, les trois quarts des insectes ont en effet disparu ! Or, sans cette espèce animale, la plus diversifiée sur Terre et l'un des premiers maillons de la chaîne alimentaire, des écosystèmes entiers s'effondreraient.



Le silence des oiseaux en Suisse

En Suisse, près de 40% des espèces des zones agricoles sont en fort déclin, 40% de pertes chez ces oiseaux qui autrefois étaient fréquents sur notre Plateau.



Marées de plastique

En 2050, il pourrait y avoir plus de plastique que de poissons dans les océans...



Paraguay : les cultures empoisonnées

Au Paraguay, les pulvérisations de pesticides empoisonnent la vie des habitants. L'industrie du soja, qui permet de nourrir le bétail de la planète, fait des ravages.

Dimitri Coulouvrat

L'accès offert aux films proposés par éducation21 via laPlattform complète une offre déjà abondante et diverse sur ces sujets.

« Les élèves, le monde, l'école – Comment l'école prend-elle en compte le monde vu par les élèves ? »

Rencontres romandes en EDD

Mercredi 20.11.19

HEP-BEJUNE, Bienne

14h00 – 18h30

1^{er} Forum romand sur les pratiques sportives à l'Université

29 - 30.11.19

Centre national de sport, Macolin

2^e Journée de la gouvernance et du leadership en éducation

Mardi 17.03.20

HEP-BEJUNE, Bienne

Atelier technique – 4^e édition

Mercredi 25.03.20

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont
14h00 – 17h00

Mercredi 08.04.20

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds
14h00 – 17h00

Projection-débat 16^e Semaine des médias à l'école

Mercredi 20.11.19

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds

16h30 – 18h00

Trocdocs

Rendez-vous mensuel pour une présentation de documents divers

Les jeudis

05.12.19, 09.01.20, 06.02.20, 05.03.20, 02.04.20, 07.05.20

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont

12h00 – 12h45

Soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage

Échanges de pratiques et présentation d'outils pédagogiques disponibles dans les médiathèques HEP-BEJUNE

Mercredi 18.03.20

HEP-BEJUNE, Bienne

16h30 – 18h00

Direction d'école et gestion de la diversité

Colloque

Mercredi 27.11.19

HEP-BEJUNE, Bienne (Aula)

14h00 – 17h30

Jeux de Klee

Grande exposition 2020 des médiathèques

04.03.20 - 10.05.20

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont

Du lundi au vendredi, 8h30 – 17h30

Vernissage et visite guidée sur inscription: mercredi 4 mars 2020, 17h00

Printemps du jeu

Présentation de jeux destinés aux Cycles 1 et 2

23 - 27.03.20

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds

9h30 – 18h00, sur inscription

Plus d'informations : www.hep-bejune.ch