

Enjeux Pédagogiques EP

5
L'EXPÉRIENCE
DU THÉÂTRE DANS
LA FORMATION
Formation primaire

18
LA RECHERCHE
PAR L'IMAGE
Dessine-moi une voiture

32
ENTRETIEN
Avec Anne-Nelly
Perret-Clermont

53
LE FESTIN
NEUCHÂTELOIS
Des élèves aux fourneaux
et au service de salle



Dossier thématique
**LA PAROLE
DE L'ÉLÈVE**

Numéro 43
NOVEMBRE 2024

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

**HUTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE**
BEJUNE



Maxime Zuber
Recteur

Accusée tout à la fois d'avoir manqué de fermeté contre l'antisémitisme et d'en avoir trop montré contre les groupes d'étudiants pro-palestiniens occupant son campus, la présidente de l'Université Columbia à New York a donné sa démission début août¹. Avant elle, et pour des raisons identiques, son homologue de l'Université de Pennsylvanie et celle d'Harvard avaient remis leur mandat.

Dans un article intitulé « The Impossible College Presidency² », le professeur Brian Rosenberg³, ancien président du Macalester College, alerte l'opinion sur la pression à laquelle sont soumises les directions d'universités américaines: « À une époque où presque tout est politisé – jusqu'à la notion même de vérité –, le choix des présidents n'est souvent pas entre la neutralité et le plaidoyer, mais entre l'engagement dans le monde et le retrait de celui-ci: entre la parole et le silence⁴. »

Cette situation n'est pas propre aux universités américaines. Ailleurs en Europe et aussi en Suisse, les rectrices et recteurs ont été soumis aux mêmes pressions et au même dilemme. Au point que *swissuniversities* a dû rappeler que les hautes écoles ne sont pas des acteurs politiques, qu'elles reprouvent toute tentative d'instrumentalisation, qu'elles refusent d'exclure des personnes ou des institutions appartenant au monde académique et que le respect de la liberté de la recherche et de l'enseignement implique un discours scientifique ouvert et un échange d'opinions respectueux.

Face aux horreurs qui font le quotidien au Proche-Orient, le discours de *swissuniversities* a toutefois peine à trouver un assentiment général dans un contexte si polarisé qu'il fait accroire à l'obligation morale de porter un jugement et de choisir son camp. Vent debout, d'aucuns ont ainsi reproché aux hautes écoles de renoncer à s'engager, accusant leurs rectrices et recteurs de pusillanimité ou les traitant de « salauds », au sens sartrien.

La liberté de s'empêcher



Dans certaines circonstances, un homme doit tout se permettre et tout détruire. Mais Comery avait crié comme pris de folie furieuse: « Non, un homme ça s'empêche. Voilà ce que c'est un homme, ou sinon... » Et puis il s'était calmé. « Moi, avait-il dit, d'une voix sourde, je suis pauvre, je sors de l'orphelinat, on me met cet habit, on me traîne à la guerre, mais je m'empêche. »

Albert Camus, *Le premier homme*



Ayant pris part à la prise de position des hautes écoles, j'ai réglé le cas de conscience posé au recteur-citoyen du monde avec Camus. Sommé de prendre parti dans le conflit qui ensanglantait l'Algérie, en 1957, le Prix Nobel de littérature eut ces mots:

« J'ai toujours condamné la terreur. Je dois condamner aussi le terrorisme qui s'exerce aveuglément dans les rues d'Alger. En ce moment, on lance des bombes dans les tramways d'Alger. Ma mère peut se trouver dans un de ces tramways. Si c'est cela la justice, je préfère ma mère⁵. »

Mais c'est à une autre référence que la situation invite, à mes yeux, à réfléchir et à « s'empêcher ». Il faut, avec Camus, penser l'empêchement, non pas comme un enfermement, mais comme une libération, une forme de liberté qui est dans la contrainte. En l'espèce, il convient de ne pas être aveuglé par de « courtes certitudes », d'avoir le courage de la nuance et d'affirmer que, plus que jamais,

« notre monde n'a pas besoin d'âmes tièdes. Il a besoin de cœurs brûlants qui sachent faire à la modération sa juste place⁶. » Ce qui peut impliquer le courage de se taire, à tout le moins celui de peser ses mots pour souligner que ceux de violence et de terreur ne s'accordent pas avec légitimité et dignité.

À ceux qui ont accusé les autorités des hautes écoles de se montrer abusivement attentistes, pieds et poings liés, ou pire, d'entretenir un silence complice servant l'un ou l'autre camp, je veux donc répondre ceci. Les règles qu'impose la fonction de recteur priment l'opinion personnelle; elles n'ont rien des liens attachant Ulysse au mât de son bateau pour l'empêcher de céder aux chants des sirènes. Pour le comprendre, il faut partager cette définition de Rousseau: « L'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté⁷. » Liberté de s'empêcher!



IMPRESSUM

Coordination de l'édition et de production:
Tristan Donzé et Anaïs Girard

Rédaction des articles non signés:
Anaïs Girard et Tristan Donzé

Crédits photographiques de la thématique:
Emilie Duclay (hormis mentions)
Crédits illustrations:
@marta1995k sur Freepik

Conception graphique, mise en page et coordination de production:
Département des publications HEP-BEJUNE & CiLab.ch

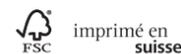
Haute École pédagogique – BEJUNE
Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne, Suisse
www.hep-bejune.ch
0844 886 996

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 toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro.

Bienne, novembre 2024

Impression sur papier Refutura FSC chez Stämpfli SA



¹ RTS, 15.8.2024.

² The chronicle of higher education, <https://www.chronicle.com/article/the-impossible-college-presidency>

³ Le 3.9.2024, Swissnex à Boston et New York et *swissuniversities* ont organisé un événement

virtuel sur les défis aigus auxquels sont confrontés les dirigeants de l'enseignement supérieur aux États-Unis et en Suisse. À cette occasion, les rectrices et recteurs suisses ont entendu un bref exposé du professeur Rosenberg.

⁴ *At a time when nearly everything has become politicized - even the very notion of truth - the*

choice for presidents is often not between neutrality and advocacy, but between engagement with the world and retreat from it: between speech and silence. (ibidem).

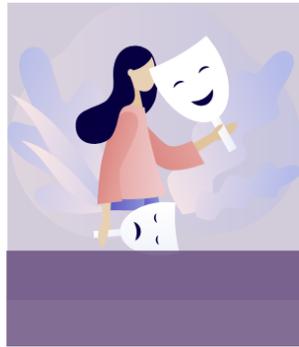
⁵ *Discours de Suède*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1997. Déformée en: « entre ma mère et la justice, je choisis ma mère », cette déclaration est à l'origine

de la rupture avec Sartre qui soutenait sans nuance le FLN.

⁶ *Combat*, éditorial du 26 décembre 1944.

⁷ *Le Contrat social*, livre I.

SOMMAIRE



MÉMOIRES EN MÉMOIRE

Au fil de l'aventure de mon mémoire, Magalie Liaudat
19

Quelles perceptions de la gestion de classe en début de carrière? Océane Oberli
21

ÉCLAIRAGES

4

L'expérience du théâtre dans la formation des étudiant-e-s
5

Entretien avec Emilie Duclay
9

Colloque des directions d'école
11

Formation à la didactique de langues et cultures d'héritage/d'origine
12

RECHERCHE

PROJEPS
13

Être chercheur-e c'est...
15

Portrait de chercheur-e
15

Trois questions d'ado
17

La recherche par l'image
18



DOSSIER THÉMATIQUE

23

La parole de l'enfant
23

Projet photo
24

Quelles sont les raisons d'écouter la parole des élèves?
25

La participation, une démarche EDD au coeur de l'école
27

Interventions des thérapeutes dans le contexte classe
29

Entretien avec Anne-Nelly Perret-Clermont
32

Des situations de malentendu à la réciprocité
41

Entrer dans le poème par sa mise en voix
45

Un portfolio évolutif pour ouvrir la compréhension
48

Le plein de ressources
51



SI PRATIQUE

53

EN CLASSE

Le festin neuchâtelois
53

La cuisine à l'école, tâche domestique?
55

Le terroir et les enjeux pédagogiques sociétaux
56

Mener un projet à l'école
56

UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

Exposition
Un style complètement timbré
57

Lire en classe
Les incroyables
58

Technique
Matatalab
59

TestLab
Immersion dans les espaces virtuels
60

Ressources
LaPlattform
61



QU'EN PENSER... ?

63

Jean Piaget:
Où va l'éducation?
63

PLEIN LES YEUX

À Gaza, 625 000 enfants sont privés d'école depuis plus d'une année selon l'ONU. Les écoles désignées comme lieux de refuge par l'organisation internationale sont prises pour cibles par les frappes aériennes, comme ici, au camp de réfugié-e-s de Nuseirat en juin dernier.

CRÉDITS IMAGE:
PHOTO ASHRAF AMRA/ANADOLU/GETTY IMAGES



ÉCLAIRAGES



L'expérience du théâtre dans la formation des étudiant·e·s

La filière de formation primaire propose à ses étudiant·e·s de première année de monter un spectacle théâtral dans le cadre de cours de développement personnel. Une expérience enrichissante et un moment clé de la formation.



Mon expérience des productions théâtrales est un moment clé de ma formation à la HEP. Le théâtre m'a permis d'acquérir des compétences qui vont au-delà de la scène. D'un point de vue personnel, cette activité m'a aidée à développer une meilleure confiance en moi, à gérer mon stress et à améliorer ma communication, qui sont des éléments importants dans l'enseignement. Sur le plan professionnel, le théâtre m'a appris l'importance de savoir capter l'attention, rythmer les apprentissages et adapter mon langage corporel à différents contextes pédagogiques. De plus, grâce à cette expérience, je me sens beaucoup plus à l'aise devant un groupe (enfant ou adulte) mais j'ai aussi compris l'importance de la collaboration. Cette dimension collective des projets théâtraux a renforcé ma capacité à collaborer avec mes collègues. Ce point m'encourage donc à maintenir un certain esprit d'équipe chez mes futur·e·s élèves.

Emma Gasser

étudiante de 2^e année en formation primaire

Entretien avec Neva Lopez, chargée de cours et Samuel Grilli, chargé d'enseignement. Tous deux sont responsables des unités de formation (UF) de développement personnel de la formation primaire, respectivement sur les sites de Delémont et La Chaux-de-Fonds.

Pourquoi proposer des UF de développement personnel en formation primaire et en quoi sont-elles importantes pour les futur·e·s enseignant·e·s en formation ?

Samuel Grilli : Pour moi, le développement personnel est le lieu de l'introspection et de l'adaptation, où l'on va conscientiser et « tricoter » le lien qui nous unit individuellement au collectif, à l'Autre, où l'on apprend à devenir médiateur·trice entre la culture scolaire et le monde dans toute sa complexité, qu'il faut apprivoiser. Pour le dire autrement, on apprend à se situer individuellement pour « faire société » collectivement.

Neva Lopez : En effet, cette UF permet aux étudiant·e·s d'acquérir certaines compétences liées aux arts vivants et vise également à développer des aptitudes relationnelles et communicationnelles. Par l'expérimentation, ils découvrent comment évoluer dans un cadre sécurisé au sein duquel l'imperfection et le regard de l'autre aident à progresser. Ces compétences peuvent ensuite être transférées dans leur pratique professionnelle, par exemple, au moment de se tenir devant une classe, d'animer des leçons ou de construire un cadre propice aux apprentissages.

Quels sont les types de projets mis en place dans le cadre de ces UF ?

NL : En fin de 1^{re} année, l'ensemble de la volée présente un spectacle d'environ soixante minutes. Deux représentations sont destinées aux écoles, deux autres sont publiques. Au cours de leur 2^e année, les étudiant·e·s sont amenés à créer une courte pièce en lien avec une thématique définie par les formateur·trice·s qui les encadrent. Les groupes d'étudiant·e·s travaillent davantage en ateliers et en autonomie. Ils sont ensuite chargés d'inviter une classe pour présenter leurs productions, suivies d'une partie de médiation. Le lieu dans lequel se produisent les étudiant·e·s varie en fonction de la thématique.

SG : À La Chaux-de-Fonds, nous fonctionnons de la même manière. En 1^{re} année, nous organisons une répétition générale à laquelle nous convions en plus une classe au regard critique particulièrement affûté. La parole des jeunes élèves est plus opérante que la nôtre pour induire des améliorations de dernière minute dans les prestations de nos étudiant·e·s ! En 2^e année, soit nos étudiant·e·s adaptent des albums jeunesse, soit nous partons, comme vous, d'une thématique, en insistant plus ou moins, selon les projets, sur l'interdisciplinarité entre les arts (théâtre, musique, mouvement, arts plastiques).

Quelles sont les étapes essentielles de la préparation des productions théâtrales ?

NL : Nous avons eu l'occasion d'expérimenter deux processus de création différents : l'adaptation d'un album jeunesse et l'écriture « sur mesure ». Dans le deuxième cas de figure, je commence par écrire

la trame du spectacle après avoir défini une base musicale avec mon collègue François Joliat et concerté l'ensemble de l'équipe DEV. Sont ensuite intégrés des éléments proposés par les étudiant-e-s, d'abord à l'inter-semestre, puis durant notre semaine de camp. Toutes les scènes, décors et déplacements des chœurs sont élaborés sur place.

SG : En 1^{re} année, il y a une thématique généralement liée à un objet du patrimoine (contes, peintures, problèmes mathématiques, etc.). Les étudiant-e-s, dans une démarche participative encadrée, écrivent entièrement leur spectacle avant de le mettre en scène, d'assumer toute son infrastructure



(scénographie, costumes, technique, etc.) et de le jouer. Outre la finalisation du spectacle, le camp permet d'expérimenter un large spectre du vivre-ensemble.

Quels sont les points forts de ce processus et qu'apporte-t-il aux étudiant-e-s dans le cadre de leur formation ?

SG : Le théâtre permet de se décentrer, d'analyser des situations fictives qui ne nous appartiennent pas et de développer notre « imagination empathique », pour employer un concept cher à la philosophe Martha Nussbaum, jusqu'à expérimenter l'incarnation de cet Autre que l'on nomme « personnage » et intégrer son univers singulier, différent du nôtre. Cela est d'autant plus riche que l'expérience se vit collectivement, mobilisant le corps et l'esprit, l'élaboré et le spontané.

NL : Si l'on transfère ces compétences dans le cadre scolaire, il s'agirait d'apprendre à porter un regard méta sur sa propre identité pour appréhender et accueillir l'Autre avec ouverture. Voir et être vu, incarner sa posture professionnelle, choisir la manière dont on souhaite se présenter et s'adresser à autrui. Offrir un espace expérimental et réflexif aux étudiant-e-s me semble essentiel afin de leur permettre de construire leur propre identité professionnelle, de gagner en confiance, en flexibilité et en créativité.



”

Pour ce qui concerne les activités théâtrales, cela m'a paru très bizarre au début. En effet, on débarque dans une école où on nous appelle « Bertrand » dès le premier jour, cela surprend. On apprend par la suite à se lâcher, à se laisser guider par les activités. Durant les cours, on se sent ridicules. La plupart des activités commencent par des rires gênés, on n'a pas envie de se lancer. Puis, au fur et à mesure, on apprend à se mettre en scène et on accepte le regard des autres. De mon point de vue, tout est bienveillant et il n'y a pas de jugement entre nous. De toute façon, on est tous dans le même bateau.

On apprend alors le but de l'année : construire une pièce de théâtre. Pour cela, chaque groupe crée une scène. Cela représente beaucoup de travail. On a l'impression que tout ce qu'il y a à faire est insurmontable. Mais on réussit finalement à produire une scène pas trop mal. Plus tard dans l'année, on doit alors finaliser le tout. On se retrouve lors de la semaine « DEV » avec une quinzaine de scènes qui, mises bout à bout, produisent un spectacle. On doit encore fabriquer tous les décors et tout mettre en place ; et cela, en une seule semaine. Heureusement, nous nous voyons tous les jours et cela crée des liens et permet un travail efficace. Finalement, lors de la représentation, j'ai été soulagé que cela soit enfin fini ; mais j'ai surtout été fier d'avoir participé à un tel ouvrage avec tous mes camarades. J'ai pu montrer le spectacle à tous mes proches, un grand moment pour moi.

Ce travail de développement personnel m'a permis d'être plus ouvert et à l'aise devant la classe. De plus, j'ai pu me rendre compte de ce qu'implique monter une pièce de théâtre. En effet, il y a beaucoup d'éléments importants, comme la position des actrices et acteurs, les dialogues ou l'ambiance sonore. Cela m'a donné envie de créer un spectacle dans mes futures classes.

Christophe Kübler

étudiant de 3^e primaire en formation primaire



Entretien avec Emilie Duclay

Chargée d'enseignement en didactique des arts visuels à la HEP-BEJUNE et enseignante d'arts visuels aux collèges Stockmar et Thurmann à Porrentruy, Emilie Duclay est l'auteure des photos qui illustrent ce numéro, un projet mené avec ses élèves de 11^e année.

Pouvez-vous nous décrire le projet mené avec vos élèves pour « Enjeux Pédagogiques » ? Quelle en était l'intention pédagogique ?

Le projet mené avec des élèves de 11^e s'inscrit dans une démarche créative et collaborative visant à développer, en parallèle, leurs compétences linguistiques et artistiques.

L'activité principale consistait à demander aux élèves de sélectionner des mots dans une page d'un texte extrait d'un livre et de composer une phrase avec ces mots.

Dans un premier temps, l'enseignante a réalisé des illustrations sur ces pages en fonction des phrases créées par les élèves. Des échanges sont menés autour des réalisations pour appréhender les notions de composition. Cette étape a permis de stimuler l'imagination des élèves et de leur montrer comment les mots peuvent être transformés en images. En proposant des styles variés et des compositions différentes, l'enseignante ouvre un large champ de possibilités dans les futures réalisations. Les illustrations présentées ici sont le résultat de cette étape.

Dans un second temps, les élèves seront invité-e-s à refaire le travail de sélection des mots, mais cette fois-ci, elles-ils devront donner leur page à un camarade qui aura pour mission de l'illustrer. Cette phase du projet sera le fil rouge de l'année et encourage la collaboration et l'échange entre les élèves, tout en leur permettant de voir comment une même phrase peut être interprétée de différentes manières.

L'intention pédagogique de ce projet est multiple. En sélectionnant des mots et en formant des phrases, les élèves travaillent leur vocabulaire, leur syntaxe et leur compréhension du texte. La création de phrases à partir de mots choisis et l'illustration de ces phrases permettent aux élèves d'exprimer et de travailler leur créativité et leur imagination. Les élèves sont amenés à choisir la composition et les médiums en lien avec ce qu'ils veulent exprimer. Ces compétences travaillées sont à la croisée entre le français et les arts visuels.



Découvrez toutes les illustrations des élèves dans le chapitre de thématique.

Enfin, le fait de travailler en binôme pour illustrer les phrases des autres favorise l'entraide, l'écoute et le respect des idées de chacun-e.

Ce projet permet aux élèves de s'engager activement dans leur apprentissage, tout en développant des compétences essentielles de manière ludique et interactive.

Actuellement chargée d'enseignement à la HEP-BEJUNE et enseignante au secondaire 1, quelles sont les étapes-clés de votre parcours professionnel ?

Titulaire d'un Master en arts plastiques de l'Université Rennes 2, j'ai commencé ma carrière en tant que directrice de la communication de la Fédération française de gymnastique à Paris. Cependant, une réorientation professionnelle m'a permis de revenir à mes premières amours : l'enseignement. J'ai alors suivi une formation au sein de la HEP-BEJUNE, ce qui m'a conduite à devenir enseignante au secondaire 1 à Porrentruy, où j'exerce depuis plus de dix ans.

Parallèlement à mon rôle d'enseignante au secondaire 1, je suis également didacticienne en arts visuels pour le secondaire 1 et 2 à la HEP-BEJUNE et chargée de cours dans le domaine de la communication visuelle avec orientation éducation numérique. J'ai également enrichi ma formation avec un CAS en didactique générale à l'Université de Genève.

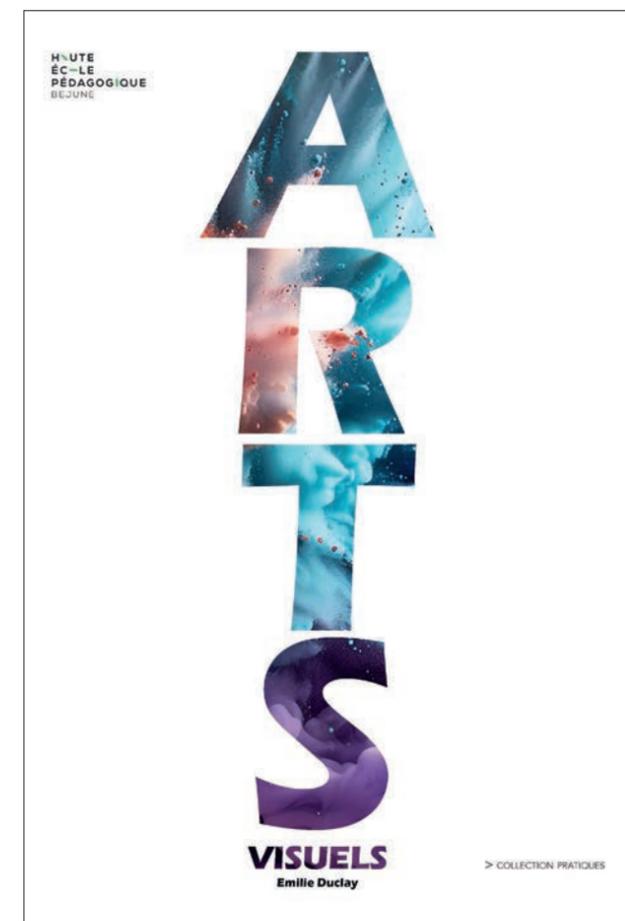
Mon expérience dans le secondaire 1 et à la HEP-BEJUNE ainsi que mon expertise dans le domaine de l'enseignement des arts visuels m'ont permis de concevoir divers moyens d'enseignement en arts visuels, incluant un cahier pour les élèves, des livres de didactique pour les enseignant-e-s et un site Internet dédié à la discipline des arts visuels.

Vous avez récemment sorti un moyen d'enseignement des arts visuels. Pourquoi cet ouvrage et de quoi traite-t-il ?

L'enseignement des arts visuels revêt une importance particulière dans le développement de l'enfant. Il permet notamment de donner des clés de lecture pour ce monde qui nous entoure, rempli d'images et d'art sous toutes les formes. Cet ouvrage a été imaginé et conçu sur la base du Plan d'études romand (PER), car lors de mes débuts, je me suis retrouvée démunie face à l'envergure de ce dernier et je ne savais pas par quoi commencer. Il a donc pour but d'aider les enseignant-e-s dans la conception des séquences d'enseignement des arts visuels.

Cet ouvrage comprend trois chapitres spécialement élaborés pour accompagner les enseignant-e-s à travers les thématiques de la couleur, des contrastes et de l'espace.

La couleur est l'une des notions fondamentales à aborder à l'école. C'est une entrée dans l'art qui permet de laisser libre cours à la liberté créatrice, d'expérimenter, de susciter l'imaginaire, de verbaliser ses goûts, ses choix et ses préférences, et de se confronter aux œuvres de référence. Travailler autour de la couleur, c'est aussi l'occasion d'aborder et de varier les médiums, les outils et les supports. Enfin, cela permet également de porter une attention particulière au geste (amplitude, sens du tracé...).



Les contrastes sont des moyens plastiques existants pour attirer l'attention sur un élément en particulier. Ils permettent de focaliser l'attention et de mettre en scène les éléments d'une composition. En peinture, l'utilisation des contrastes fait partie de la réflexion de l'artiste, mais qu'en est-il des autres domaines comme la sculpture, l'architecture, le design... ?

L'espace est une notion complexe et omniprésente en arts visuels. Il est abordé de différentes manières tout au long de l'Histoire. Selon les époques, les règles pour le traiter ont changé et évolué. La perception de l'espace est une expérience sensorielle qui dépend de ce que nous avons devant les yeux, de notre point de vue, de notre culture et également de notre subjectivité. L'espace dans le domaine des arts visuels est pluriel.

Cet ouvrage a pour objectifs de mieux connaître ces thèmes importants et leurs univers à travers des apports théoriques et historiques et d'aider à la préparation des séquences d'enseignement. Il s'accompagne d'un cahier de l'élève comprenant également de la théorie et des exercices basés sur le PER. Un cahier qui peut suivre l'élève durant toute sa scolarité obligatoire.

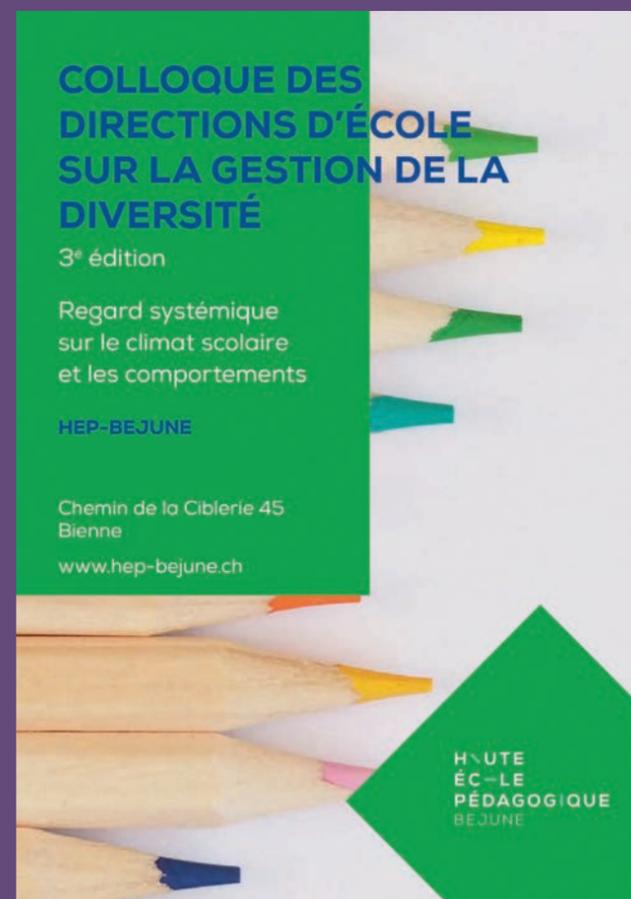
Colloque des directions d'école à propos de la gestion de la diversité

Le 13 novembre dernier, le Colloque des directions d'école à propos de la gestion de la diversité s'est tenu pour la troisième fois sous l'égide de la filière de formation en pédagogie spécialisée en étroite collaboration avec les responsables et chefs cantonaux chargés de l'enseignement spécialisé de l'espace BEJUNE. Le succès immédiat de la manifestation a surpris les organisateur·trice·s, soulignant l'intérêt des directions d'école, qui ont répondu nombreuses à l'invitation. Cette forte participation témoigne non seulement de leur besoin d'échanger et de réfléchir ensemble, mais aussi de la confiance grandissante qu'elles accordent à cet événement. Cette année, la thématique s'est centrée sur le climat scolaire et le comportement sous l'angle d'un regard systémique. Cette thématique a émergé des témoignages d'étudiantes et étudiants sur le terrain et d'enseignant·e·s spécialisés. Les difficultés de comportement créent des tensions importantes dans les écoles, affectant élèves, enseignant·e·s et équipes de direction.

La journée s'est ouverte sur une conférence plénière d'Alessandro Elia, psychologue systémicien, directeur du centre Sésames dans le canton de Vaud, lieu de thérapie systémique, mais aussi de formation, notamment pour les enseignant·e·s. Il intervient aussi à la HEP-BEJUNE puisqu'il dispense le cours « Psychologie et scolarité » aux étudiantes et étudiants en formation en pédagogie spécialisée. Sa conférence a abordé les questions de difficultés de comportement selon une approche systémique: il s'agit de donner des outils aux participant·e·s pour observer le système dans lequel ils évoluent et de questionner le rôle des directions dans le fonctionnement du système duquel l'école participe, notamment par son organisation. Le conférencier a défini les concepts de base nécessaires pour la compréhension de cette réalité dans quotidien.

Deux ateliers ont été proposés à la suite de la conférence. Le premier, animé par Marco Allenbach, professeur à la HEP Vaud et spécialiste du développement professionnel et organisationnel, était consacré à la diversité des rôles possibles des directrices et directeurs d'école, notamment la fonction normative et la fonction ressources d'une direction d'école qui fait face à des enseignant·e·s confrontés à des situations problématiques au niveau du comportement. Quels peuvent être leurs rôles pluriels?

Un autre atelier, dirigé par Céline Panza, responsable de la pratique professionnelle et chargée d'enseignement à la HEP-BEJUNE et Roberta Andreetta Di Blasio, psychologue et intervenante également au sein de la filière en pédagogie spécialisée, abordait la question du climat scolaire en mettant le focus sur la qualité des relations entre les individus du « système école », adultes et enfants. Il s'agissait de réfléchir à la manière de favoriser les liens de coopération au sein de l'école pour créer un tissu relationnel qui permette un climat scolaire positif. La journée s'est terminée sur une mise en commun menée par Julien Clénin, professeur chargé du domaine « Pilotage et conduites des organisations de formation », avant la clôture officielle du colloque.



La formation didactique pour l'enseignement de langues et cultures d'héritage/d'origine (LCO): troisième étape de formation offrant la pluralité de regards et de paroles

La troisième étape de la formation LCO a été lancée le 21 septembre 2024. Ce sont ainsi 90 enseignant·e·s de langue et culture d'origine (kurde, turque, espagnole, portugaise, vietnamienne, japonaise, bosnienne, ukrainienne, italienne, etc.) qui se sont engagé·e·s à suivre un cycle de quatre journées qui se terminera à l'été 2025. Cette formation s'inscrit dans le cadre d'un projet financé par l'Office fédéral de la culture et donne suite à une collaboration engagée en 2021 par la PH Zurich, coordonnée et portée par la HEP-BEJUNE et mise en œuvre par les HEP romandes (HEP-BEJUNE, HEP Vaud, HEP Valais et HEP Fribourg) et l'Université de Genève.

Formé·e·s dans la deuxième étape du projet par les formateurs et formatrices des HEP romandes, les enseignant·e·s de langue et de culture d'origine animent pour leurs pairs cet automne et au printemps prochain quatre modules s'inspirant du matériel zurichois du Prof. Schader. Première formation de ce type organisée pour l'ensemble de la Suisse romande, elle offre un regard croisé sur la diffusion de ce matériel didactique, traduit en neuf langues. Les quatre modules apportent un soutien

au public concerné et visent sa reconnaissance, valorisant l'inclusion des langues d'héritage comme faisant partie des parcours des élèves (scolaires et de vie) ainsi que de leur plurilinguisme. Une attention particulière est donnée à l'articulation entre les langues parlées hors cadre scolaire et celles enseignées à l'école.

Pour obtenir plus d'informations sur le contexte et le cadre de cette formation, un article scientifique est mis à disposition et peut être téléchargé en ligne:



Retrouvez les quatre modules s'inspirant du matériel zurichois du Prof. Schader:

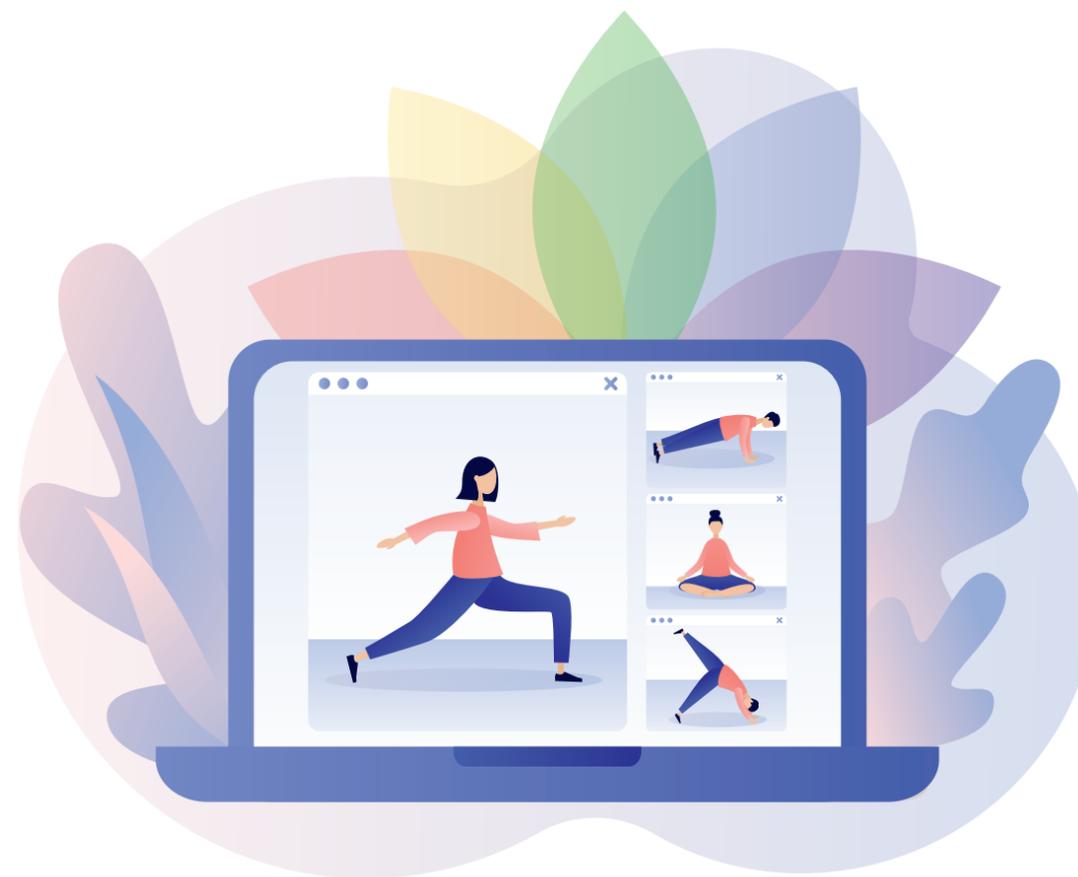


RECHERCHE

PROJEPS

Un projet national de création de ressources pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive

ÉCRIT PAR NICOLAS VOISARD (HEP-BEJUNE), BENOÎT LENZEN (UNIVERSITÉ DE GENÈVE), CLAIRE BARTHE-LÉCHENNE (HEP-BEJUNE), RÉGIS LÉCHENNE (HEP-BEJUNE), LUDOVIC FORESTIER (HEP-BEJUNE).



Dès le printemps 2025, de nouvelles ressources pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) seront progressivement mises à la disposition des enseignantes et enseignants via un site Internet dédié. Fruit d'une collaboration de plus de cinq années avec plusieurs hautes écoles de Suisse, les ressources seront disponibles en français et en allemand pour tous les degrés de la scolarité obligatoire. Un projet ambitieux qui imbrique étroitement recherche, développement ainsi que formations initiale et continue.

Genèse du projet: de la recherche vers le développement de ressources

Les travaux et recherches sur les questions de l'évaluation en EPS menés depuis plus d'une décennie en Suisse romande (NOTEPS, PERQEPS, PEREPS) avec le soutien de la Confédération (Office fédéral du sport et swissuniversities) sont aux fondements de ce projet éditorial. Ces diverses recherches ont mis en évidence un besoin récurrent et un intérêt réel du terrain de disposer de séquences d'enseignement-apprentissage détaillées accompagnées d'outils pour l'évaluation des élèves permettant la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette approche contemporaine est en effet au cœur des deux principaux plans d'études helvétiques, le Plan d'études romand et le Lehrplan 21.

L'approche par compétences en EPS

Cette approche implique de confronter les élèves à des situations d'apprentissage d'une certaine complexité. Pour les résoudre – et ainsi démontrer les compétences visées, les élèves, avec les régulations de leur enseignant-e, auront à acquérir, stabiliser et mobiliser plusieurs types de ressources (motrices, sociales, affectives, méthodologiques, comportementales, etc.). En plus d'être culturellement situées dans les pratiques physiques, sportives et artistiques (PPSA), ces situations complexes vont amener les élèves à endosser plusieurs rôles sociaux caractéristiques des pratiques précitées (arbitre, coach, jury, chorégraphe, spectateur, etc.). En jouant ces rôles, les élèves acquièrent les connaissances, développent les savoir-faire, et assument les postures et responsabilités inhérentes. Ainsi, complémentairement aux compétences disciplinaires, un autre pan essentiel est mis en œuvre dans ces projets, le domaine des capacités transversales.

Des ressources pour tous les degrés de la scolarité obligatoire

À terme (automne 2025), 20 ressources, quatre par groupe-cible d'élèves (1-2H, 3-4H, 5-6H, 7-8H et 9-11H), seront disponibles via le site Internet du projet. Chaque ressource proposera une « forme de pratique scolaire » (Mascret & Dhellemmes, 2011) d'une PPSA (ex.: arts du cirque), à utiliser comme situation d'évaluation dans le cadre de séquences « longues » (six doubles périodes pour le primaire, huit pour le secondaire). Celle-ci sera accompagnée de critères et d'indicateurs, de fiches d'observation et d'évaluation, d'une esquisse de planification, de situations d'apprentissage, etc.

Une équipe interinstitutionnelle à l'œuvre

Dans le prolongement de la recherche PEREPS, des didacticiennes et didacticiens d'institutions romandes (HEP-BEJUNE, HEP|PH Fribourg, Université de Genève, HEP Vaud) et alémaniques (PHBern, PH Zürich) se sont réunis pour assurer la réalisation de ce projet. Cinq équipes, organisées chacune en un binôme bilingue responsable de deux degrés scolaires, soutenu par un-e expert-e spécialiste du cycle scolaire concerné, ont eu pour tâches de concevoir et rédiger quatre séquences d'enseignement-apprentissage. Un groupe de pilotage de cinq personnes assure la conduite générale du projet.

Une démarche d'ingénierie didactique

Au moins deux défis sont à relever pour qui veut créer et mettre à disposition de nouveaux moyens d'enseignement. Le premier défi est d'ordre curriculaire. Il implique que les nouveaux moyens s'inscrivent dans la logique des plans d'études sur lesquels ils reposent; les ressources PROJEPS s'inscrivent clairement dans l'approche par compétences. Le second défi est l'attractivité de ces moyens aux yeux du corps enseignant pour qui ces ressources sont élaborées. Pour assurer la meilleure adéquation avec les besoins du terrain, une démarche inspirée de l'ingénierie didactique a été privilégiée. Cette démarche comprend les étapes suivantes:

- analyses préalables, conception et élaboration d'une première ressource par des didacticiennes et didacticiens ayant un ancrage fort avec la pratique; cette ressource est reprise et validée par l'expert-e;
- expérimentation de la ressource sur le terrain avec la collaboration d'enseignant-e-s volontaires, en Suisse romande et en Suisse alémanique;
- révision de la ressource sur la base des retours des volontaires et finalisation.

La formation à l'approche par compétences, un enjeu capital

L'intégration de l'approche par compétences en EPS encore peu connue et l'appropriation des ressources PROJEPS, aussi attractives soient-elles, supposent la mise en place d'un dispositif d'implémentation par les canaux des formations initiale et continue. Pour l'espace BEJUNE, un concept de formation continue commun aux trois cantons partenaires est à l'étude. Le Jura expérimente dès cet automne la première phase de ce dispositif. Enfin, depuis quelques années, les étudiant-e-s des filières primaire et secondaire de la HEP concernés par la didactique de l'EPS sont formés selon l'approche par compétences.

Être chercheur·e, c'est... selon Daniel Bosmans

CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE



- Devenir un Hercule Poirot ou une Miss Marple des moyens d'enseignement et passer ses journées à étudier comment les enfants apprennent le mieux
- Être armé·e d'une loupe composée de méthodes statistiques et qualitatives pour chercher inlassablement des indices dans les salles de classe, les bibliothèques et parfois même dans les cours de récréation ou la loge du·de la concierge
- Compulser des montagnes d'articles universitaires et développer un talent pour transformer des observations quotidiennes en théories révolutionnaires



Portrait de chercheur·e·s Sheila Padiglia



Sheila Padiglia
chargée
d'enseignement
et de recherche

Pouvez-vous nous décrire votre parcours en quelques mots ?

J'ai effectué des études de lettres et de sciences humaines à l'Université de Neuchâtel. J'ai décroché ce qui s'appelait à l'époque une Licence comportant les branches suivantes : langues et littératures italiennes, grec ancien et psychologie. J'ai ensuite effectué un diplôme européen d'études avancées en psychologie sociale (DEEAPS). Après mes études, j'ai été embauchée à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) où j'ai travaillé comme chercheuse. En parallèle, j'ai travaillé comme chargée d'enseignement et chercheuse à l'Institut de psychologie (devenu psychologie et éducation) quatre années pendant lesquelles j'ai donné des cours de méthodologie de recherche, d'introduction aux études en éducation et sur des thèmes particuliers liant imaginaire et enseignement. J'ai par ailleurs commencé à enseigner l'italien et la psychologie au niveau secondaire 2. On m'a engagée ensuite à la HEP en 2012 pour donner les cours d'introduction à la recherche. Actuellement, j'anime divers cours et j'occupe le poste de coordinatrice de la formation à et par la recherche (pour la formation secondaire) depuis 2021.

Parallèlement à tout cela, je me suis également formée à la thérapie avec une spécialisation en hypnose, ce qui m'a permis d'avoir un cabinet pendant huit ans et de proposer des journées de l'hypnose notamment en formation continue à la HEP-BEJUNE.

Qu'est-ce qui vous a incitée à faire de la recherche ?

Je me suis beaucoup questionnée sur le système scolaire, probablement pour comprendre mon propre parcours scolaire très chaotique et la psychologie socio-culturelle semblait apporter en partie des réponses à mes questions. La recherche dans le domaine m'a permis de faire énormément d'observations en classe et d'entretiens avec les enseignant·e·s, qui ont nourri ma pratique et mes réflexions sur la compréhension des difficultés que peut représenter l'école pour certain·e·s. J'espérais ainsi devenir une ressource potentielle pour ces élèves.

Quel est l'objet de vos recherches ?

Comme cela apparaît dans mes réponses précédentes, mon intérêt se porte sur l'enseignement, ce qui se passe en classe et la période adolescente. J'ai donc eu un focus sur l'enseignement

(des langues et branches scientifiques notamment) et sur les transitions que vivent les élèves (transitions identitaires, développementales, scolaires...). Je participe cette année à une recherche s'intéressant à la transition de la 8^e à la 9^e HarmoS, qui est une période importante en la matière.

Pourriez-vous nous décrire une de vos tâches ?

En tant que coordinatrice, une de mes tâches consiste à effectuer les attributions de suivi de mémoires et de TER (travaux écrits de recherche). J'essaie de suivre au mieux les travaux de recherche que doivent effectuer les étudiant·e·s et je tente de faire correspondre leurs sujets aux profils des divers formateurs et formatrices afin de composer des binômes qui fonctionnent et qui donnent naissance à de jolis travaux.

Quelle est votre source de motivation dans la conduite de vos recherches ?

J'aime, quand cela est possible, faire correspondre mes interrogations aux besoins du terrain. Faire en sorte que la recherche menée offre des réponses et des pistes de solution pour des thèmes qui préoccupent les enseignant·e·s. Ce sont souvent leurs feedback qui me motivent à continuer et à me sentir utile.

Trois questions d'ado à un·e chercheur·e :

Julien Clénin, professeur

Impact de la nouvelle loi sur les directions d'établissement du canton du Jura

Les nouvelles compétences de gestion: opportunité ou risque ?

Les nouvelles compétences de gestion attribuées aux directions d'établissement par la récente réforme légale dans le canton du Jura peuvent être perçues à la fois comme une opportunité et un risque. D'un côté, elles représentent une opportunité en permettant aux directions d'avoir une plus grande autonomie et une meilleure capacité à influencer les pratiques pédagogiques et organisationnelles. Cela pourrait conduire à développer les pratiques enseignantes en favorisant par exemple les espaces de dialogues pédagogiques. D'un autre côté, ces nouvelles responsabilités augmentent également la pression sur les directions, qui doivent gérer des attentes croissantes de la part des différents partenaires du système éducatif. Il devient donc nécessaire de les accompagner dans ce changement.

Quelles conséquences pour les élèves ?

Les changements dans les compétences des directions d'établissement auront en effet des conséquences pour les élèves. Selon certaines études, le travail des directions est susceptible d'améliorer le climat scolaire, la motivation des enseignant·e·s, et la mise en œuvre de projets pédagogiques innovants. Certains auteurs (Grissom et al., 2021) avancent que le travail des directions influence l'apprentissage des élèves. Dans le cas où les directions d'établissement éprouvent des difficultés à s'adapter aux nouvelles exigences, cela pourrait avoir des effets négatifs, tels que des tensions accrues au sein des établissements ou une gestion moins efficace des ressources pédagogiques, impactant ainsi directement la qualité de l'apprentissage des élèves.

Quelle expérience de l'enseignement ont aujourd'hui les directions d'établissement ?

Aujourd'hui, la grande majorité des directions d'établissement scolaire ont une expérience de l'enseignement. Dans le canton du Jura, la plupart d'entre elles assument des heures d'enseignement en parallèle de leur fonction de direction. Les directrices et directeurs sont donc appelés à jouer des rôles multiples, incluant celui de responsable pédagogique, de gestionnaire, de médiateur·trice et de partenaire. Cette évolution se traduit par une reconnaissance croissante de l'importance de cette fonction.



La recherche par l'image

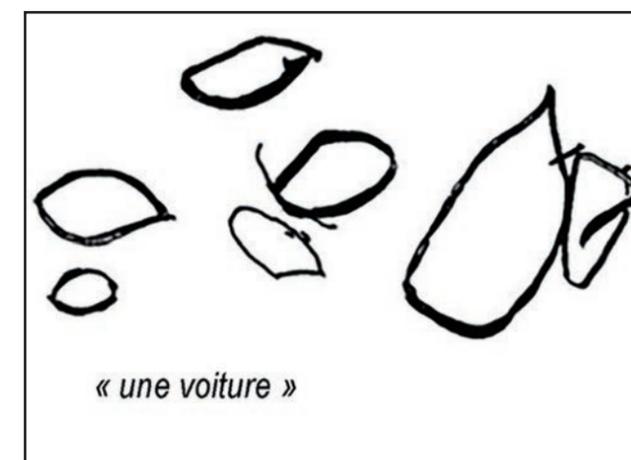
ÉCRIT PAR MAUD LEBRETON REINHARD, PROFESSEURE

Un texte combiné à une image. Deux modalités que tout oppose : le texte écrit, ce code linéaire et arbitraire composé de lettres qui ne disent rien de ce qu'elles signifient ; l'image, cette représentation spatiale du visible qui plonge par mimétisme dans le connu. Un dialogue infini appelé « sémiotique » en tant que processus dynamique de signification impliquant le signe, son objet et son interprétant.

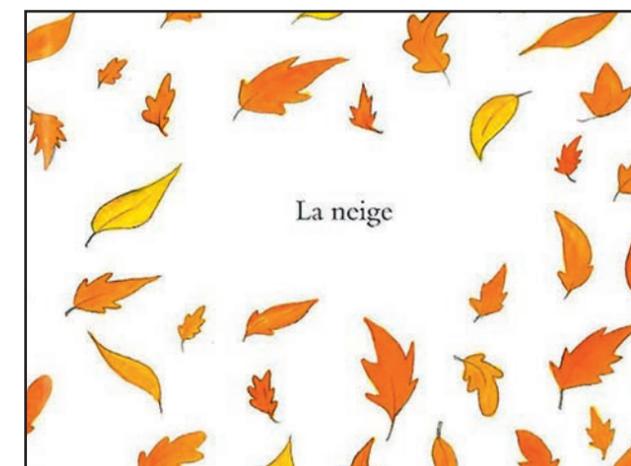
L'image, omniprésente dans notre communication, est porteuse de sens dans la manière dont elle donne à voir ce qu'elle donne à voir. Comme le texte, l'image est une trace que le·la chercheur·e peut et doit interpréter à l'aide d'outils. Combinée à un texte écrit, l'image peut reprendre tout ou partie des informations fournies par les mots ou créer une rupture sémiotique dans laquelle s'immiscent le connu et le vécu.

Ainsi la voiture représentée par cet enfant de trois ans, inconnue sous cette forme, est pourtant bel et bien une voiture... Et ces feuilles d'automne, tombent-elles comme le fait la neige ? Ou l'inverse ? Le sol est-il enneigé ?

Partir de l'enfant, c'est lui permettre de transformer les informations et les savoirs mis à sa disposition.



Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). Reading Images. Routledge.



Bonniol, M. (2012). Aldo et la neige. L'École des loisirs.

MÉMOIRES EN MÉMOIRE

Au fil de l'aventure de mon mémoire

ÉCRIT PAR MAGALIE LIAUDAT,
ENSEIGNANTE SPÉCIALISÉE

Connaissez-vous le « tapis à histoires » ?

C'est une création en tissu et en volume, reproduisant un conte ou une histoire tirée d'un livre, que l'on utilise lorsque l'on raconte cette histoire. Il est confectionné artisanalement. Le décor occupe une grande place avec des éléments amovibles, et des objets complémentaires sont joints. C'est aussi un coup de cœur que j'ai eu lorsque je l'ai découvert à Bienne, à la médiathèque. Et grâce à lui, j'ai tissé le fil d'une histoire passionnante: l'aventure de la réalisation de mon mémoire.

Depuis le début de ma formation à Bienne, j'avais des doutes et des angoisses à l'idée de rédiger un mémoire. **Je me sentais incapable, comme face à un canevas blanc, sans savoir par quel fil commencer.** C'était pour moi une immense étendue de possibilités, mais aussi un terrain d'incertitude, et j'avais le sentiment que chaque fil mal choisi risquait de défaire l'ensemble avant même qu'il ne prenne forme.

Alors que je me sentais submergée par l'ampleur de la tâche, mon premier entretien avec ma directrice de mémoire, Mme Sophie Willemin, a été un moment clé de cette aventure. Elle a su dissiper mes premières angoisses, me guidant avec des mots simples mais tellement pertinents. Son conseil principal? **Choisir un thème qui m'anime, qui me passionne**, car c'était ce qui allait me porter tout au long de ce chemin exigeant. J'ai compris que l'énergie et l'engagement que l'on investit dans un sujet passionnant font toute la différence. Ses propos résonnaient comme la première trame à poser sur mon canevas encore vide, celle qui allait donner le ton et les couleurs à l'ensemble de mon travail. Ce choix allait devenir le fil conducteur qui, même dans les moments de doute, m'aiderait à avancer.

Durant mes deux premières années, je m'étais intéressée à la compréhension orale lors de mes projets pédagogiques. En effet, j'avais le sentiment

de ne pas l'enseigner de manière active, de ne pas travailler cette compétence explicitement. Alors, j'ai décidé de me lancer dans une recherche sur la compréhension orale de textes lus en explorant la richesse du « tapis à histoires », ressource que j'avais réellement envie de découvrir.

C'est ainsi que la trame de mon mémoire a commencé à se tisser. **Un enchevêtrement de fils faits de doutes, de curiosité et de rencontres** s'est formé, contribuant à la création de mon propre tapis, symbolisé par mon mémoire. Chaque fil que j'ajoutais apportait sa couleur, chaque décision créait un motif unique, enrichissant le tout par le travail et les remises en question d'une évolution permanente, tel un livre dont vous êtes le héros.

Certaines rencontres ont fait évoluer cette histoire et l'ont façonnée. Mon premier échange avec Mme Christine Riat, professeure en didactique des langues et ambassadrice du « tapis à histoires », a dissipé mes doutes: je prenais le bon chemin. Ses réflexions, idées et réponses ont été comme une aiguille guidant le fil de manière significative, me montrant la bonne direction. **La structure de mon mémoire commençait à se dessiner.**

Quant au suivi de ma directrice, il m'a permis de commencer mon histoire, malgré mes doutes, et de tisser le cœur de mon travail. Elle a toujours été attentive, et grâce à ses questions et remarques tout au long de sa création, j'ai gardé le fil principal de mon histoire. **Lire des livres, des articles, me questionner encore et encore, noter, surligner ce qui pouvait apporter des réponses...** C'était comme préparer un métier à tisser avant de commencer la réalisation de mon propre « tapis à histoires », mon mémoire.

Bien sûr, au long du chemin, les fils se sont parfois enchevêtrés et des nœuds se sont formés. La procrastination face à l'ampleur de la tâche,

principalement l'écriture, m'a souvent ralentie, moi qui n'avais jamais réalisé un tel projet. Mais j'ai appris à démêler ces fils, à découper le travail en petits morceaux et à les replacer avec soin dans la trame, grâce aux conseils de ma directrice.

La phase pratique de mon mémoire, durant laquelle j'ai travaillé avec des élèves du cycle 1, a été ma partie préférée, celle qui a vraiment créé un motif vivant et vibrant. **L'histoire de mon mémoire prenait tout son sens. Le plaisir, l'attention, la motivation et l'engagement des principaux héros, les enfants, ont fait de ces séances des moments privilégiés en donnant vie à mon mémoire.** À chaque séance, je voyais les fils se tisser sous mes yeux et je voyais apparaître les couleurs éclatantes de ce que j'avais imaginé.

En réalisant ce mémoire, j'ai compris que je pouvais créer ma propre histoire, tisser mon tapis et vivre un mémoire... et surtout dépasser les limites que je m'étais imposées. À 50 ans, j'ai écrit mon premier mémoire, une étape qui m'a permis non seulement d'approfondir un thème de recherche, mais aussi de renforcer des compétences variées qui ont un impact direct sur ma pratique professionnelle. Cette

expérience enrichit ma pratique quotidienne. J'ai appris à synthétiser et analyser les informations, à me questionner et à construire des réponses structurées. Et le « tapis à histoires » est devenu une source d'inspiration, d'idées pour enrichir mes activités pédagogiques, et j'ai eu envie de le faire découvrir à mes collègues.

Cette aventure m'a non seulement permis de découvrir un nouvel outil pédagogique, mais elle m'a également donné confiance en mes capacités. Aujourd'hui, je partage cette passion avec mes collègues, tissant avec eux de nouvelles histoires et de nouvelles perspectives, dans l'espoir

de transmettre à mon tour la richesse et la magie de cette expérience pour aider les élèves en difficulté.

**Un enchevêtrement
de fils faits de doutes,
de curiosité et de
rencontres (...)**

Empruntez un tapis à histoires

Rendez-vous sur la page des
médiathèques de la HEP-BEJUNE,
voir lien ci-contre.



LE TAPIS À HISTOIRES: UN OUVRAGE SUR LA QUESTION

DÉCOUVREZ « AU FIL DU TAPIS À HISTOIRES: DES SITUATIONS DE FORMATION COLLABORATIVES », UN OUVRAGE QUI PLACE LA COLLABORATION AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE. RÉDIGÉ PAR CHRISTINE RIAT, EMILIE SCHINDELHOLZ AESCHBACHER ET CHERRYL ODIET, AVEC UNE PRÉFACE DE CHRISTOPHE RONVEAUX, CE LIVRE EXPLORE COMMENT UN SIMPLE TAPIS À HISTOIRES DEVIENT UN OUTIL PÉDAGOGIQUE INDISPENSABLE.



CONÇU POUR ENRICHIR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, CET OUVRAGE PROPOSE DES ACTIVITÉS INNOVANTES POUR AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT, TOUT EN FACILITANT L'ACCÈS À LA LITTÉRATURE DÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE. QUE VOUS SOYEZ ENSEIGNANT, ÉTUDIANT EN FORMATION PÉDAGOGIQUE, FORMATEUR OU MÉDIATHÉCAIRE, CE LIVRE VOUS OFFRE DES RESSOURCES PRÉCIEUSES POUR RENFORCER VOS PRATIQUES PROFESSIONNELLES.

PLONGEZ DANS CET UNIVERS COLLABORATIF QUI REFLÈTE L'ENGAGEMENT DE LA HEP-BEJUNE POUR UNE FORMATION EN PHASE AVEC LES RÉALITÉS DU TERRAIN SCOLAIRES.

DISPONIBLE DÈS MAINTENANT EN LIBRAIRIE ET SUR HEP-BEJUNE.CH ISBN: 978-2-940741-01-4



Quelles perceptions de la gestion de classe en début de carrière ?

ÉCRIT PAR OCÉANE OBERLI,
ENSEIGNANTE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

En 2018, une enquête menée par l'équipe Inserch a révélé que la gestion de classe est le besoin de formation continue le plus exprimé parmi les enseignant·e·s nouvellement diplômés (Gremion & Gremion, 2020). Ce constat met en lumière un enjeu crucial pour les professionnel·le·s entrant dans le métier et soulève des questions importantes concernant la gestion de classe, en lien avec les premières années d'enseignement. Ce projet de mémoire de bachelor a cherché à identifier les perceptions des enseignant·e·s novices concernant cette thématique.

Qu'est-ce que la gestion de classe ?

Qu'entendons-nous par gestion de classe ? Bien que ce terme puisse sembler familier à de nombreux professionnel·le·s, le concept englobe une variété d'approches et d'interprétations, reflétant ainsi la diversité des contextes éducatifs. Bien qu'il n'existe pas de définition consensuelle, la majorité des auteur·rice·s s'accordent à dire que la gestion de classe dépasse aujourd'hui la régulation des comportements perturbateurs (Archambault & Chouinard, 2022 ; Gaudreau, 2017). En s'appuyant sur les travaux d'Archambault et Chouinard (2022), Caron (2012) et Gaudreau (2017), la gestion de classe a été abordée dans ce travail comme un ensemble d'actions réfléchies, séquentielles et simultanées, visant à établir, maintenir ou restaurer un cadre d'apprentissage propice à ce que l'élève soit acteur·trice de la construction de ses apprentissages.

La perception des enseignant·e·s novices

Pour répondre à l'objectif mentionné en début d'article, huit entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s de l'espace BEJUNE, exerçant de la 1^{re} à la 8^e année et ayant entre une et trois années d'expérience, ont été menés. Au début de ces entretiens, il a systématiquement été demandé aux participant·e·s de définir la notion selon leur perspective et d'expliquer les éléments qui y sont associés.

Cette collecte de données a permis d'identifier deux tendances majeures dans la perception de ce concept chez les enseignant·e·s en début de carrière :

- a) **Gestion de classe comme gestion des comportements :** la moitié des professionnel·le·s interrogés considèrent la gestion de classe principalement comme un moyen de réguler les comportements des élèves. Ils-elles mettent l'accent sur l'établissement d'un cadre et de règles de vie, ainsi que sur les actions nécessaires pour faire respecter ces règles.
- b) **Gestion de classe au service de l'apprentissage :** l'autre moitié perçoit la gestion de classe comme un outil au service de l'apprentissage. Cela implique notamment la gestion du groupe dans et pour les apprentissages, ainsi que la création d'un environnement sécurisant.

La dichotomie entre ces deux tendances suscite des questions, surtout parce que la seconde semble, à la lumière des concepts théoriques étudiés, plus alignée avec les visions actuelles du concept. D'où viennent donc ces différences de représentation ? Quelles étaient les perceptions initiales des enseignant·e·s associés à la seconde tendance ? Comment ont-ils-elles construit leur connaissance de la gestion de classe ?

L'évolution des perceptions

Pour répondre à ces questions, cette recherche s'est, dans un deuxième temps, intéressée à l'évolution de la perception de ce concept chez les enseignant·e·s associés à la seconde tendance. Pour ce faire, trois phases pouvant être significatives ont été examinées : la période de formation, l'entrée en fonction et depuis l'entrée en fonction.

Les témoignages recueillis révèlent que ces professionnel·le·s partageaient initialement une vision comparable à celle des participant·e·s identifiés à la première tendance, selon laquelle la gestion était principalement associée à la discipline. Les résultats de la recherche montrent notamment que les expériences vécues durant la formation ont un impact significatif sur la perception de la notion au cours des premières années d'enseignement. Ainsi, parmi les enseignant·e·s interrogés, ceux qui ont été confrontés à des contextes de classe difficiles ont développé une vision plus nuancée, intégrant des facteurs externes à la gestion de la discipline. De plus, les résultats démontrent que l'accompagnement par des collègues ou des formateur·trice·s lors des stages de pratique professionnelle joue un rôle clé dans la construction de la perception de la gestion de classe par les enseignant·e·s en début de carrière, en complément des autres expériences et influences auxquelles ils-elles sont confronté·e·s.

Quel est l'impact de ce travail sur ma propre pratique ?

Les résultats de cette recherche sur la gestion de classe mettent en lumière des éléments clés susceptibles de transformer les perceptions et les pratiques des enseignant·e·s en début de carrière. En interrogeant les perceptions de novices, il a pu être démontré que l'accompagnement et les expériences vécues jouent un rôle crucial dans l'évolution de leur approche. La réalisation d'un mémoire sur cette thématique a également eu un impact significatif sur la manière dont, en tant que professionnelle novice à mon tour, je perçois désormais non seulement cette notion, mais également ma pratique professionnelle. En effet, étudier ce concept a complètement bousculé l'idée que je me faisais de la gestion de classe et a donné une nouvelle dimension à ma vision de la pratique enseignante. Aujourd'hui, en tant que professionnelle effectuant sa première année d'enseignement, ce travail ne m'a pas transformée en experte de la gestion de classe, et je continue à rencontrer des défis et des points d'amélioration. Cependant, il m'a apporté des ressources et un cadre de réflexion qui, chaque jour, me permettent de grandir dans ma pratique et de mieux appréhender le concept.

La Parole de «l'élève» ?

À la lecture de ce dossier thématique survient une question : n'est-il pas trompeur de dire « la parole de l'élève » plutôt que « la parole de l'enfant ou de l'adolescent » ? En effet, « la substitution du terme "élève" au terme "enfant" n'est pas tout à fait sans conséquences, comme « quand on utilise le terme "travailleurs", "employés", "immigrés" pour oublier qu'il s'agit avant tout d'êtres humains » (Tomkiewicz, 2013, p. 2).

L'ensemble des contributions au dossier relève ce besoin d'attention et d'écoute de l'autre, dans une perspective d'enseignement qui laisse place à une relation d'humain à humain.

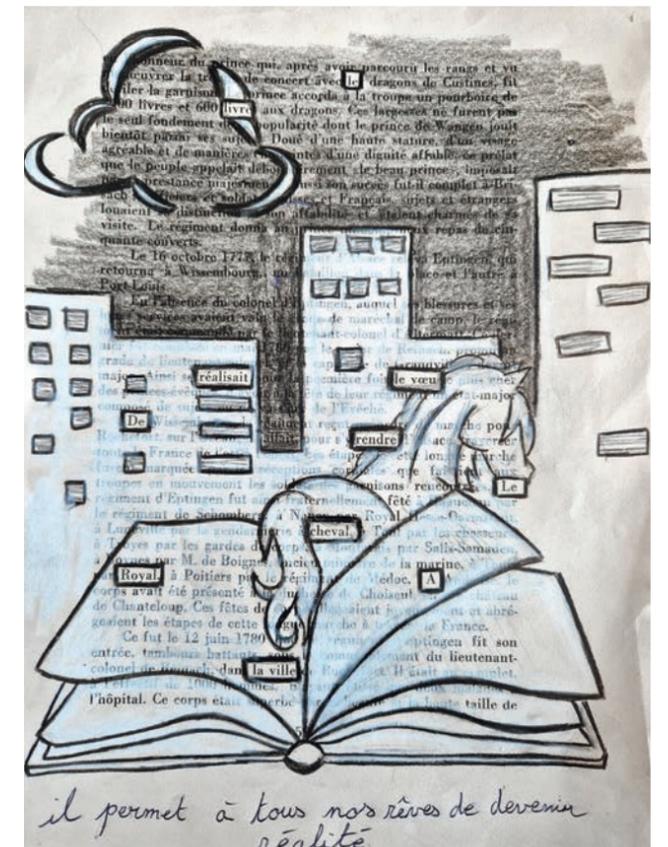
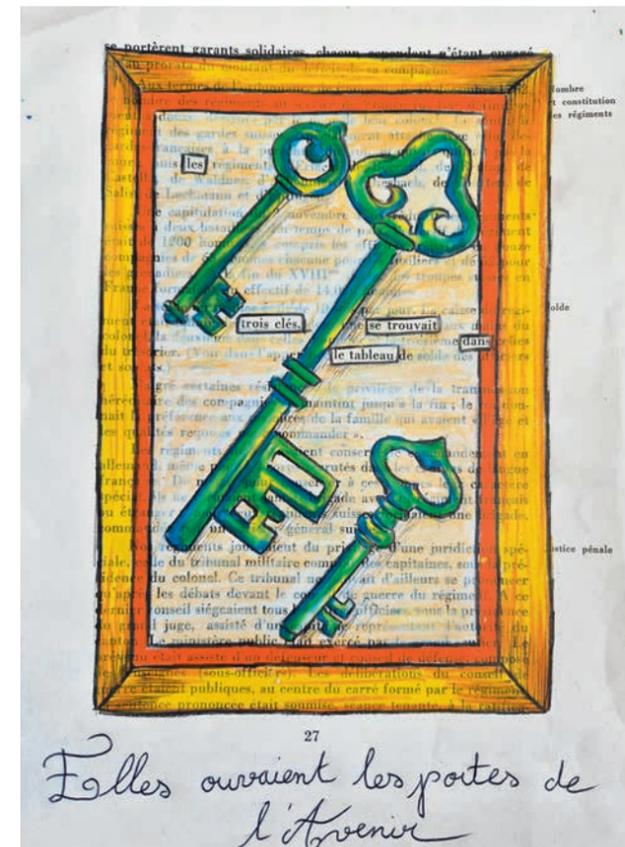
Il va sans dire que l'apprendre comporte une dimension culturelle et sociale. Dès lors, si « l'école n'est pas plus propice à la libre parole qu'une autre bureaucratie. [...] dès qu'elle s'émancipe, dès qu'elle met en cause les finalités, les conditions ou l'organisation du travail, la parole est accusée de porter atteinte à la productivité, de créer du désordre ou de miner l'autorité » (Perrenoud, 2013, p. 3)... alors il s'agit, plus que jamais, de « libérer la parole » contre la prudence pédagogique et le balisage improductifs.

La parole est d'or, car plus que stratégie, mensonge, image de soi et monologue, le dialogue permet à l'enfant et à l'adolescent de trouver place dans le monde.

Projet photo

ÉCRIT PAR EMILIE DUCLAY, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT EN DIDACTIQUE DES ARTS VISUELS À LA HEP-BEJUNE ET ENSEIGNANTE D'ARTS VISUELS AUX COLLÈGES STOCKMAR ET THURMANN À PORRENTROY

Le projet artistique se déroule sur une année entière et est divisé en plusieurs étapes. Lors de la première étape, les élèves choisissent des mots sur une page d'un livre choisi par l'enseignante pour former une phrase. L'enseignante illustre ensuite ces pages en mettant en valeur les mots sélectionnés tout en intégrant des éléments graphiques. Lors de la deuxième étape, les élèves réitèrent le processus en choisissant eux-mêmes le livre dont est extraite la page, mais cette fois, ils transmettent leur phrase et la page à une camarade. Cette dernière ou ce dernier doit alors imaginer une illustration mise en page autour de la phrase, donnant ainsi une interprétation artistique à partir de mots, ce qui favorise ainsi la créativité et la collaboration.



Quelles sont les raisons d'écouter la parole des élèves, en tant qu'enseignant·e spécialisé·e, dans les projets scolaires ?

ÉCRIT PAR LÉNA RUEFLIN, ENSEIGNANTE CHARGÉE DE RECHERCHE, HEP-BEJUNE

Pour co-construire des projets scolaires cohérents

Je travaille comme enseignante spécialisée de soutien ambulatoire au primaire. Dans ce rôle, j'accompagne des élèves qui se situent en marge de la norme scolaire attendue. Je travaille avec eux une ou deux leçons par semaine, en individuel, en groupe, souvent dans une salle annexe ou en classe. C'est un contexte de travail varié qui permet une certaine disponibilité de ma part, que, souvent, l'enseignant·e n'a pas. Cela a pour avantage d'offrir des conditions privilégiées pour donner la parole aux élèves sur ce qu'ils vivent et de pouvoir la prendre pleinement en considération.

Quotidiennement, je cherche à répondre au mieux à ma mission qui est en partie « d'assurer les conditions nécessaires à l'acquisition des connaissances et le développement psychomoteur, affectif, cognitif et social des élèves¹ ». Pour ce faire, je suis régulièrement amenée à écouter les collègues, les thérapeutes, les parents et surtout les élèves afin de co-construire un projet scolaire cohérent autour des besoins, des ressources et des obstacles spécifiques de la situation. Je crois que l'écoute mutuelle entre les personnes a le pouvoir d'améliorer la qualité du suivi.

Pour accompagner et donner du sens

C'est un projet scolaire pour et avec les élèves. Si l'engagement de leur part n'est pas au rendez-vous, il est difficile d'aller quelque part. Il est donc important de donner du sens et pour le trouver, je favorise davantage une posture d'accueil et de curiosité de l'autre.

Selon Boutinet (1990), accompagner l'autre, c'est d'abord chercher à comprendre, un peu, ce qui le préoccupe, ce qu'il projette d'avoir et d'être et c'est chercher à saisir ce qui le questionne et le dérange. Certain·e·s élèves se montrent rapidement bavard·e·s, d'autres sont moins loquaces. Un élève m'a dit un jour : « Moi, je suis intelligent dans la vie, mais pas à l'école. ». J'ai alors fait usage, dans mon accompagnement pédagogique, d'éléments en lien avec les apprentissages issus de son quotidien hors de la salle de classe, comme la réparation de vélos. Je vois ce type de dialogues comme des passerelles entre tous les contextes de vie des enfants. Ainsi, les précieuses informations recueillies sont et seront des points d'appui pour construire de futures représentations scolaires plus solides, car liées à des éléments connus par les enfants.

Pour développer les compétences transversales : les dimensions personnelle, sociale et cognitive

Nous nous référons ici aux familles de compétences transversales selon Michel Develay (Bourgoz Froidevaux & Schneider, 2022), qui souligne l'importance de « rendre visible l'invisible » chez les élèves. Cela est possible en partie grâce au dialogue, afin de les aider à mieux se comprendre et à comprendre le monde environnant. Il me paraît important de considérer les capacités transversales du PER qui sont liées à ces familles comme essentielles.

Pour la dimension personnelle, le partage d'expériences qui est souvent d'apparence anodine, donne à l'autre le droit de se faire entendre avec ses émotions, ses intérêts et donc d'une certaine manière d'exister. Je me souviens d'un élève très intéressé par le Japon. Tous ses exemples de phrases parlaient de sushis et d'autres éléments de la culture nipponne. C'était une habitude, souvent teintée d'humour. Il me semble que les apprentissages peuvent se faire avec efficacité dans un climat de sympathie.

Pour ce qui constitue la dimension sociale, il m'apparaît que cette dernière survient quand les enfants rendent explicites leurs impressions à propos de leur vécu scolaire. Cette démarche renseigne sur leur place et leurs préoccupations dans le groupe, par exemple le fait de ne pas vouloir se retrouver dernier·ère de la classe. Les élèves peuvent aussi parler de leurs amitiés, ce qui permet de connaître les camarades qui peuvent agir comme ressources. C'est très précieux dans certaines situations avec TSA.

En ce qui concerne la dimension cognitive, l'explicitation des stratégies d'apprentissage lors de la réalisation d'une tâche permet une remédiation, en direct. L'élève apprend à se connaître et à organiser sa pensée. Écouter les manières de faire et les rendre plus conscientes est bénéfique pour tous les domaines scolaires. À titre d'exemple, la stratégie du PER de distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir peut être utilisée en mathématiques, comme en géographie.

Pour aborder plus sereinement les séances

D'expérience, il me semble que je connais principalement les parents à travers la parole de leur enfant. Celle-ci me permet d'être généralement plus à l'aise avant et lors des rencontres avec les parents, car j'ai déjà une idée de différents points de vue de chacun·e. Le résultat est souvent la possibilité de proposer des projets scolaires adaptés, prenant en compte une réalité singulière, inscrite dans un système toujours plus large, avec l'enfant au centre et entouré·e par des personnes au rôle bien différent.

Pour gagner du temps

Je remarque qu'il est rare qu'écouter les élèves soit une perte de temps, même si ce dernier manque trop fréquemment au quotidien. Bien sûr, un équilibre est à trouver entre trop écouter et pas assez. Le principal est de s'ajuster afin d'offrir de bonnes conditions scolaires selon les contextes. Chacun·e peut participer à influencer l'atmosphère scolaire, l'enseignant·e par une présence affirmée et ouverte et les élèves par un engagement actif. Cela rend les apprentissages moins coûteux en temps et en énergie.

Enfin, je pense avoir beaucoup gagné, en accordant quelques minutes d'écoute, soit parce que les élèves avaient des solutions auxquelles je n'avais pas encore pensé, soit parce que cela a permis la construction d'une entente mutuelle. Comme le dit Plutarque : « Le commencement de bien vivre, c'est de bien écouter. »

¹ Cahier des charges de l'enseignant·e spécialisé·e, Canton du Jura.

La participation, une démarche EDD au cœur de l'école

ÉCRIT PAR AYUKO BERCHTOLD-SEDOOKA, EXPERTE
EN PRODUCTION DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES,
ÉDUCATION21

La 19^e Rencontre romande en éducation en vue d'un développement durable (EDD), intitulée « Viv(r) la participation des élèves à l'école » et organisée par éducation21 en collaboration avec la HEP-BEJUNE et la CIIP, s'est tenue en ligne le 25 septembre dernier et a attiré plus d'une cinquantaine de personnes issues de divers milieux éducatifs.

La participation n'est pas une question nouvelle en éducation et elle n'est ni bonne ni mauvaise en soi. Alors pourquoi en parle-t-on autant par rapport à l'EDD? Un besoin accru de méthodes est apparu pour appréhender des savoirs complexes, incertains, holistiques; la valeur « participation » (démocratie, inégalités, droits de l'enfant, etc.) est cohérente avec le développement durable qui est la vision d'une société démocratique et juste. Mais le prisme reste inchangé, comme celui de l'éducation en général, avec le but d'apprendre et de faire apprendre (enseigner).

En termes de liens entre participation et EDD, la participation peut revêtir de multiples dimensions: un droit fondamental, un principe d'action et une approche pédagogique privilégiée en EDD ou un objectif éducatif validé par le PER. Mais encore une compétence transversale pour participer ou des savoirs et savoir-faire en matière de participation.

En guise d'introduction sur les liens entre EDD et participation, une interview modérée par M. François Ingold (HEP-BEJUNE) a permis d'immerger les participant-e-s dans la thématique. À tour de rôle, la conférencière Mme Andreea Capitanescu Benetti (Université de Genève) et le conférencier M. Temanie Gomis (Unicef France) ont apporté leur éclairage sur le rôle fondamental de la participation dans les apprentissages et souligné son importance du point de vue du droit des enfants, notamment dans la prévention contre le harcèlement.

La seconde partie de l'après-midi était davantage orientée vers la pratique avec une série d'ateliers en trois formats. Ceux-là allaient de la présentation d'un projet de théâtre participatif pour les étudiant-e-s en primaire à la manière de problématiser la thématique en géographie, en passant par la découverte de moyens d'enseignement innovants ou par l'implication des élèves dans la coévaluation. Ce large éventail de pratiques a permis à toutes et à tous de participer activement aux réflexions et d'y trouver de nouvelles sources d'inspiration.

Vous avez manqué cet événement?
Ne vous inquiétez pas.
Les vidéos de la conférence plénière sont désormais disponibles sur le site web d'éducation21!



Interventions des thérapeutes dans le contexte classe :

Quel impact sur le projet pédagogique de l'élève ?

ÉCRIT PAR SOPHIE HAMEL, CONSEILLÈRE SOCIO-PÉDAGOGIQUE À L'ÉCOLE JEAN-JACQUES ROUSSEAU À FLEURIER ET DIPLÔMÉE EN FORMATION SPÉCIALISÉE EN 2024

Au fil des lectures nécessaires à l'écriture de mon travail de master, j'ai vite pris conscience que les témoignages d'élèves n'étaient pas très nombreux, pour ne pas dire inexistant, dans la littérature et que les défis, obstacles et autres craintes soulevées faisaient écho au regard que portent les adultes sur les situations des élèves.

Ces regards étaient-ils partagés par les élèves que je côtoyais ? Ma recherche s'est assez naturellement axée sur la récolte puis la confrontation des témoignages d'élèves face à ce que j'avais trouvé dans la littérature.

Je me dois tout de même de préciser que j'ai la chance de travailler en tant que conseillère socio-pédagogique auprès d'élèves des degrés 7 à 11 HarmoS, avec une direction qui encourage les échanges et la collaboration avec les thérapeutes. Et que nous bénéficions du soutien d'orthophonistes et d'ergothérapeutes ouvertes aux changements, aux échanges et à tout ce qui peut apporter une amélioration au quotidien des élèves.

Derrière un DYS, il y a un élève et, derrière l'élève, il y a un enfant. Accompagner doit s'inscrire dans un projet global sans enfermer dans les difficultés. Il ne faut jamais réduire un élève à son trouble. L'éthique doit être au cœur de nos gestes professionnels.

(Ducos Filipi, 2021).

De leur côté, les adultes débattent des questions de répartition des espaces et des rôles au sein de l'école, dans le but de définir l'équilibre nécessaire à une collaboration optimale. Faut-il cloisonner les espaces pour préserver les apprentissages ou, au contraire, encourager la flexibilité pour favoriser une meilleure coordination entre enseignant-e-s et professionnel-le-s extérieurs ? Quels sont les tensions et les dilemmes soulevés par le découpage du temps, l'apprentissage à travers le travail ou le jeu, le champ d'action défini de chacune et chacun ou encore la confidentialité ?

Les élèves, de leur côté, ont répondu avec leurs mots à des questions abordant la venue des thérapeutes en classe ou la communication entre l'école et l'extérieur.

//

Si elle était venue en sixième, ça ne m'aurait pas dérangé. Parce qu'à ce moment-là, j'avais des difficultés. Maintenant, j'arrive à me débrouiller seule alors il ne faudrait pas qu'elle vienne pour moi, mais elle pourrait genre donner des conseils comme ceux qui m'ont aidée à ceux qui en ont besoin. Des trucs comme ça.

Agathe 7^e

//

Ça serait peut-être bien si une fois tu venais avec moi à l'orthophonie pour qu'on parle de ce qui est difficile et de ce qu'on pourrait mettre en place pour m'aider. J'aimerais bien que tu viennes pour qu'on fasse cela ensemble.

Charline 9^e

//

Je parle un peu avec ma prof de français et l'orthophoniste. Elles me font genre « un brief » ! J'ai pu faire beaucoup de retours sur ce qui me convenait ou pas dans les aménagements et ça a bien aidé. Si je ne l'avais pas fait, on aurait peut-être mis des choses en place qui ne m'auraient pas convenu, genre comme l'iPad.

Achilde 10^e

//

Cette année, je serais d'accord qu'elle vienne en classe pour se rendre compte de comment ça se passe pour moi. Dans ma dernière classe, c'était tellement différent. Je ne m'y sentais pas bien et je me serais senti jugé.

Alexi 8^e

//

L'ergo est venue en classe pour essayer de trouver une solution pour moi. On en avait discuté ensemble et j'étais d'accord qu'elle vienne m'aider à trouver des solutions parce que les profs étaient à court d'idées pour m'aider. Ça m'a aidé qu'elle vienne et je dirais oui si elle devait revenir.

Jean-Claude 8^e

//

L'orthophoniste, elle parle avec la maîtresse et avec toi de tous mes problèmes que j'ai et elle essaie de faire le mieux possible pour que je me sente bien à l'école.

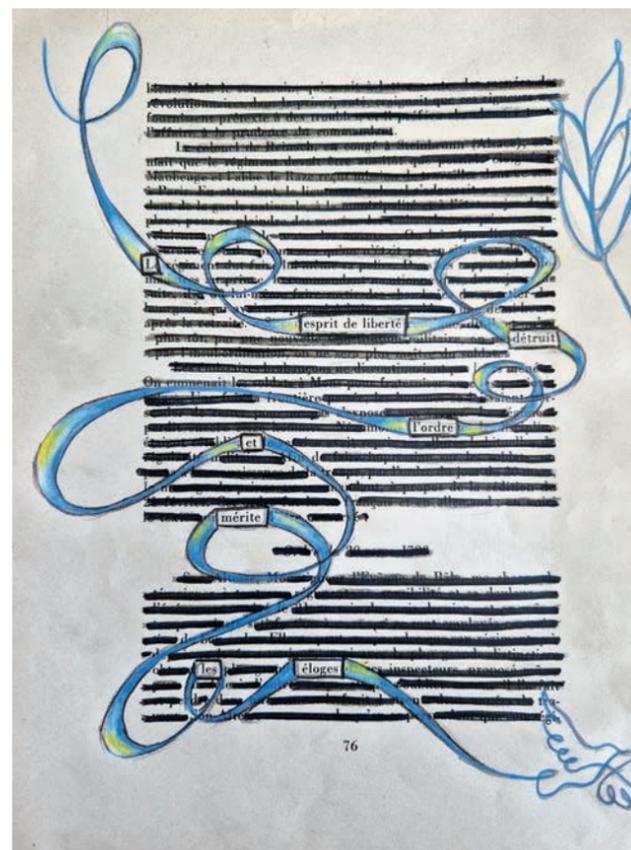
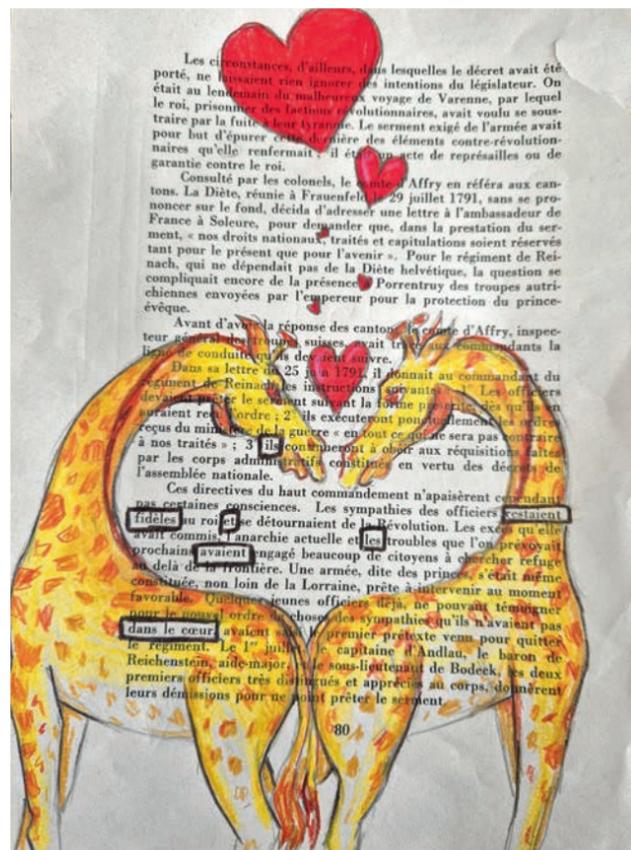
Elle va venir en classe pour parler de la dyslexie à la classe et aussi de la dyspraxie et tout et tout. Un peu pour faire comprendre ce qu'on ressent. Elle va expliquer à toute la classe qu'elle vient pour la dyslexie... Ça ne me dérange pas qu'elle vienne, je me sentirai mieux.

Kylian 7^e

Les interventions spécialisées en classe semblent offrir une piste intéressante pour aider les élèves aux besoins particuliers, mais elles nécessitent un changement de regard essentiel concernant les situations individuelles des élèves. Il est donc difficile de conclure qu'elles représentent l'unique solution, mais devraient plutôt être envisagées comme une option valable dans le suivi de ces derniers. Les retours des élèves permettent de mettre au jour la nécessité de les inclure activement dans les processus et de les considérer comme des partenaires si nous voulons qu'elles et ils se sentent concernés et impliqués. En somme, la prise en charge des élèves aux besoins particuliers nécessite une approche globale et respectueuse de chacun-e, qui intègre les interventions des spécialistes dans un cadre global de soutien et d'accompagnement, tout en reconnaissant la singularité de chaque enfant et de chaque situation au-delà de leurs défis d'apprentissage.

Dans le milieu scolaire, la focale, en lien avec les besoins spécifiques, est mise davantage sur l'aide supposée nécessaire à l'élève que sur les besoins réellement éprouvés par l'élève ou sur les besoins des autres acteurs en présence.

(Gremion & Gremion, 2020, p. 21).



Entretien avec



Anne-Nelly Perret-Clermont

psychologue, spécialiste des sciences de l'éducation et professeure émérite de l'Université de Neuchâtel

Les élèves ont-ils-elles leur propre vision du monde ?

Nous avons conscience aujourd'hui de la valeur et de la potentialité des individus. On s'est battu pour les droits de l'Homme, on a peu à peu découvert et cultivé la personne. Toutefois, nous n'avons encore que relativement peu porté d'attention aux relations, à leur qualité au sein des groupes, des écoles, des équipes, des organisations, des quartiers. Il en résulte que nous attribuons trop souvent aux individus des propriétés qui sont en fait des réalités plus « collectives ». Par exemple, la qualité n'est pas seulement celle de l'enseignant-e ou de l'élève mais tout autant (voire plus ?) celle du dialogue qui s'établit au sein de la classe (et aussi de l'école, avec les parents, les autorités et autres partenaires) et qui permet l'intercompréhension, les ajustements et les innovations. C'est ce dialogue qui permet de transmettre un savoir vivant, de faire des apprentissages et d'en saisir le sens.

Alors, si vous me demandez si les élèves ont leur propre « vision du monde », quasiment par réflexe épistémologique, je me méfie de considérer que cette vision serait un trait des élèves. Certes, je suis bien d'accord que chaque élève, individuellement, a une vision du monde. Mais impossible d'aboutir pour autant à l'idée d'une vision du monde propre à l'enfance ou à l'adolescence. « Ce qui se ressemble s'assemble » (dit le proverbe) : au sein de leur groupe identitaire, les élèves cultivent, entre pairs, leur vision du monde. Faisons donc attention à ne pas figer, naturaliser, des dynamiques collectives en les réduisant à des faits statiques.

La question est alors plutôt : comment se développe leur vision du monde, leur rapport au monde ? Qu'est-ce que l'école leur offre pour les aider sur ce plan ? Si on sort l'enfant (et l'adulte aussi d'ailleurs) de son « bocal » de vie quotidienne et qu'on le place dans un autre milieu, on observe que, bien souvent, cela change sa vision du monde. Changer de milieu, c'est, par exemple, passer du primaire au secondaire, ou aller après l'école chez de nouveaux voisin-e-s, ou participer à un échange scolaire, rentrer en apprentissage (ou même seulement en stage) dans une profession, migrer... Il existe différents degrés de transition, mais toujours se transforme le rapport au monde de la personne. Donc, j'ai critiqué l'affirmation selon laquelle les enfants auraient une propre vision du monde mais, en fait, je suis très contente que vous me posiez cette question, parce qu'elle invite à prendre en considération l'altérité de l'élève. Et cela, nous ne sommes pas très doués pour le faire ! On peut rouspéter contre les uniformisations, tout en y contribuant sans arrêt.

Un des mérites de Jean Piaget, c'est justement d'avoir posé la question de l'altérité de l'enfance. Pour moi, plus que les réponses de ce célèbre psychologue, c'est le fait même qu'il ait supposé que l'enfant puisse penser différemment de l'adulte qui a été riche de conséquences. Nous sommes dès lors obligé-e-s d'observer comment l'enfant pense et donc de respecter son altérité, de se dire qu'on risque de ne pas se faire comprendre, de vérifier si on se fait comprendre. Trop souvent, l'enfant est considéré-e en référence à l'adulte : comme un adulte en miniature ou comme un être en voie de devenir ce modèle achevé que serait l'adulte. Les enfants seraient des êtres « imparfaits » (inachevés), qui ne savent pas grand-chose et auxquels il faut tout apprendre en espérant les voir un jour devenir des citoyennes ou citoyens actifs. Mais n'est-ce pas là une vision de l'enfant très infantilisante, asymétrique, qui risque à tout moment de les sous-estimer et de les considérer comme ne faisant pas encore partie de la société ?

Demandons-nous plutôt quelles sont les fenêtres qui leur permettent de regarder le monde ? Il y a longtemps, une émission de la Télévision suisse romande, dont j'ai malheureusement oublié le nom, avait choisi de mettre la caméra à hauteur d'élève pour voir avec leurs yeux une journée à l'école. Les réalisateurs se sont perçus comme derrière un kaléidoscope ! Défilé de personnes, défilé d'activités :

//

(...) l'espace social autorise-t-il les enfants à argumenter ? Ce n'est pas toujours le cas en famille, à l'école ou ailleurs, et selon le type d'activités. Comment sont accueillies les initiatives conversationnelles des enfants ?

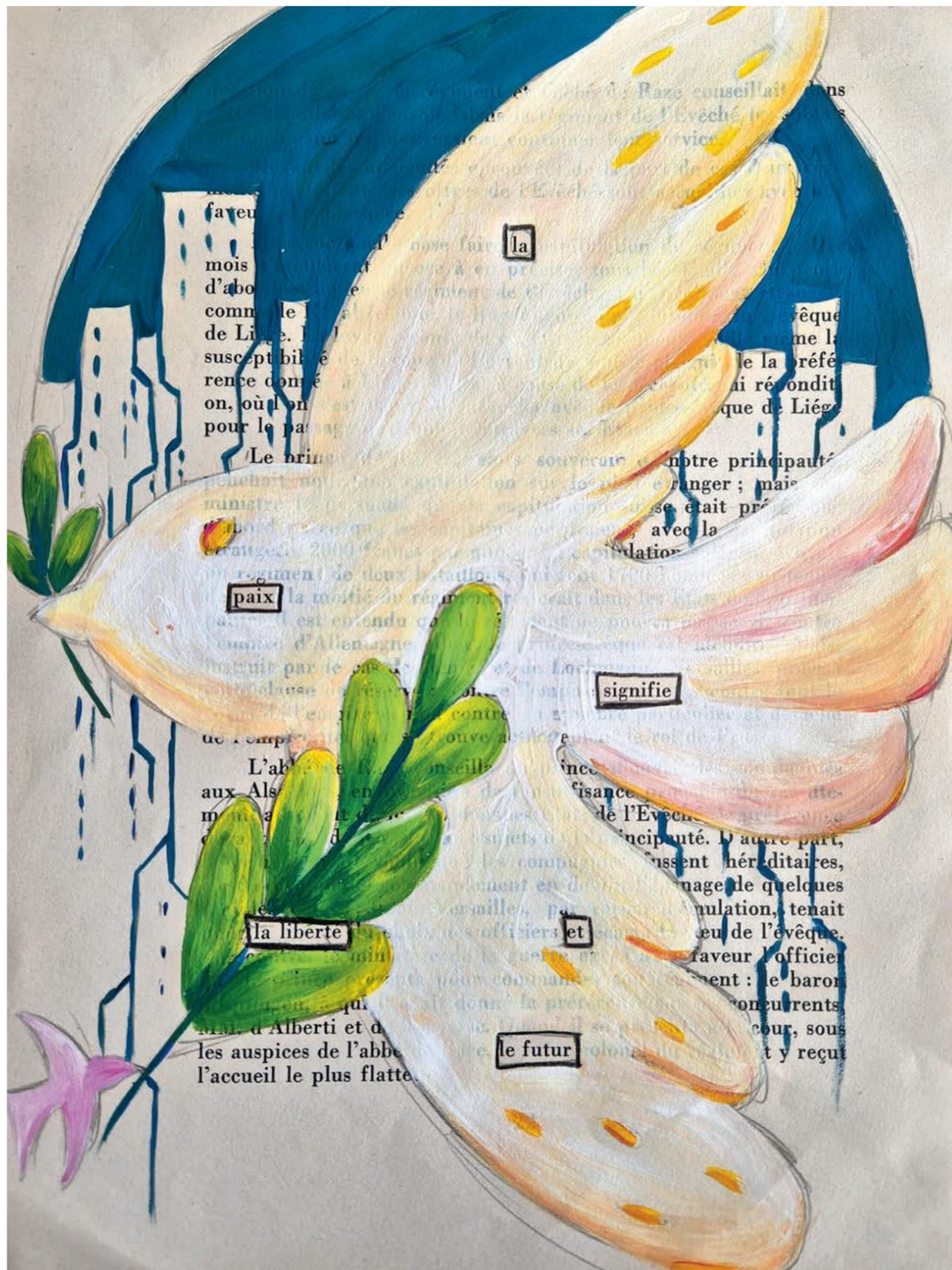
45 minutes de maths, puis 45 minutes de géographie, suivies peut-être de 90 en français, une tranche de gym, une pause repas (en des lieux incertains), un peu d'allemand, etc., et finalement une demi-heure de transport et de marche pour le retour à domicile. Tout est morcelé ! Et cela recommence avec les devoirs : un bout de devoir de ceci et un morceau de cela se succèdent. Les journalistes n'en revenaient pas de ce morcellement. Cet émiettement a une longue histoire, des raisons d'être, et aussi une grande inertie. Quelle vision du monde les élèves peuvent-ils, peuvent-elles, se faire à travers cette mise en scène ?

Quel est le statut de l'enfant et de l'adolescent-e : tablettes d'argile sur lesquelles doivent se graver des connaissances ? Cette tablette devient-elle un reflet, un miroir, peut-être une sémiotisation du monde ? Ces transmissions (si elles sont comprises) sont utiles, mais elles ne peuvent pas être la modalité dominante voire unique d'accès à ce qui est hors « bocal ».

Bien des chercheurs (Jean Piaget, Antonio Iannaccone – pour citer des personnes de notre région) ont montré que l'enfant est constamment en train d'explorer le monde. Les enfants ne peuvent pas faire autrement qu'essayer d'explorer. Dès leur naissance, ce sont des explorateurs et exploratrices de leur milieu (comme le sont aussi d'ailleurs les chatons ou les petits chiens !). Ne pourrait-on pas plus soutenir et cultiver, tout en le respectant, cet élan naturel ?

Les enfants ont-ils leurs propres manières d'argumenter ?

Si argumenter signifie « chercher à persuader l'autre », je ne peux pas répondre parce que je ne suis pas compétente en ce domaine, ce n'est pas ce qui m'intéresse. En revanche, si l'on considère l'activité d'argumenter comme moyen de tenter de comprendre la raisonnable d'une situation, de tester une idée, de prendre une décision bien réfléchie, alors, oui, étudier l'argumentation des enfants permet d'accéder aux raisons que ces personnes se donnent, de façon plus ou moins explicite, lorsqu'elles tentent de résoudre un problème, de gérer une perplexité ou un conflit. Leurs manières d'argumenter vont dépendre des circonstances, des relations et des lieux institutionnels. La première question à se poser est alors : l'espace social autorise-t-il les enfants à argumenter ? Ce n'est pas toujours le cas en famille, à l'école ou ailleurs, et selon le type d'activités. Comment sont accueillies les initiatives conversationnelles des enfants ? Elisa Angiolini vient de soutenir une thèse de doctorat qui traite de ce sujet. Adultes et enfants n'argumentent pas nécessairement différemment. Mais l'enfant n'a souvent pas les mêmes implicites, ni les mêmes buts, voire les mêmes « droits conversationnels » que l'adulte. Une conversation argumentative naît en général (mais pas toujours) de la confrontation entre un « proposant » et un « opposant ». Mais les enfants savent que le rôle d'« opposant » est souvent illégitime pour eux et encore plus pour elles (les petites filles que l'on veut dans un rôle conforme « bien socialisé »). La plupart des institutions attendent des enfants : participation, respect de l'autorité et, sauf consignes contraires, un effort tendu vers la perception et l'adhésion à des normes, à des consensus. Il s'agit de démontrer une bonne volonté « participative » à l'égard de l'activité en cours. S'opposer, sembler sortir du sujet, c'est souvent interprété, par l'autorité responsable de l'accomplissement d'une activité, comme un acte d'« indiscipline » (ou d'incompétence, de distraction ou de caractère). Cette interprétation est en fait, très souvent, complètement en porte-à-faux par rapport à la réalité psychologique de l'enfant qui, depuis tout-e petit-e, interroge pour comprendre, s'oppose pour identifier sa place et ses limites, explore les espaces, les relations et les idées pour donner un sens à son monde et au monde.



En tient-on assez compte dans l'enseignement?

Je suis en train de lire une étude de Kiyotaka Miyazaki (2019), chercheur japonais engagé dans un courant pédagogique d'éducation active que je ne connaissais pas. Ce texte me parle beaucoup, parce que l'auteur, depuis sa tradition fort différente, conduit une réflexion proche de celle que mène le philosophe français Jean Houssaye autour du concept de « triangle pédagogique », et de celle de nos recherches sur la construction de l'intersubjectivité. Il problématise, lui aussi, la question centrale : celle de la complexité, toujours plus grande qu'on ne l'imagine, du rôle de l'enseignant-e.

Vous me direz peut-être : peut-on vraiment écouter chaque élève, même s'il y en a 30 dans la classe? Ma réponse est : oui, parce qu'il s'agit surtout d'une attitude qui permet à l'autre d'exister comme écoutable. Même s'il y a 30 élèves par classe, on ne peut pas partir du principe que ce n'est pas possible d'écouter chaque enfant avec sa différence, sa neurodiversité, sa culture. Il est certain que c'est impossible si vous considérez ce fait à un niveau individuel. Mais dès lors que l'on comprend qu'il s'agit de dynamiques de dialogue, de dynamiques de communication, d'états d'esprit, de délimitations d'espace, de tâches dont il faut inventer l'architecture adéquate, alors oui : il existe une attitude de « recherche collective » entre personnes qui coopèrent, qui permet la réussite d'une pédagogie dialogale. J'ai souvent entendu : « Bon, c'est bien joli ce que vous dites, mais vous planez. Parce que vous ne savez pas ce que c'est qu'une classe de 25 élèves. » Non, effectivement, moi j'avais plutôt 70 à 100 étudiants et étudiantes dans mes cours (rire). Au-delà de l'attitude, il faut mettre au point des stratégies d'animation, avec leurs savoir-faire et « trucs », qui permettent d'agir avec ces grands groupes.

Il est certain qu'on ne peut pas se permettre d'avoir un précepteur par enfant. D'ailleurs, cela ferait passer beaucoup d'enfants à côté de beaucoup de dimensions fort riches de la vie sociale et, pour des raisons tant économiques que psychologiques, cela n'est pas possible. La question est donc de savoir comment on joue avec ces contraintes. Et là, je ne suis pas sûre qu'on ait suffisamment cultivé (pas seulement chez les enseignant-e-s d'ailleurs) l'envie et l'art de transmettre des connaissances et des savoir-faire. De façon réaliste, il nous faut repérer les bonnes pratiques, en imaginer, en essayer. Sinon, on est un peu dans l'abstrait. Anda Fournel, philosophe et linguiste, m'a entraînée dans l'étude de débats de philosophie pour enfants inspirés par Matthew Lipman. Ce qui me frappe d'emblée, c'est à quel point les enfants adorent ça ! Et pourtant, si l'on regarde très en détail ce qui se passe dans ces rencontres, même si on se réjouit d'y voir des pensées collectives se construire, des discussions évoluer, on y perçoit aussi ce qui, du moins au premier abord, pourrait passer pour un enchaînement de ruptures de dialogue, d'occasions manquées de se comprendre ou de se répondre, de manifester une prise en compte des idées des un-e-s et des autres. Mais force est de constater... que ça marche tout de même ! La discussion évolue et les enfants se passionnent ! C'est la preuve même qu'il n'y a pas besoin de toujours se comprendre, de toujours donner quittance à ce qu'on a entendu, de toujours avoir des enfants qui s'expriment bien. Je ne sais pas exactement quoi, mais il y a quelque chose d'important qui se passe, également sur le plan émotionnel, dans ce type d'activité qui offre un statut à la réflexion libre et collective.

Les adultes n'ont-ils pas tendance à interrompre trop vite les enfants sans prendre le temps de mettre en lumière les implicites?

//

Souvent les adultes ont tendance à interrompre trop vite les enfants. Jamais je n'ai vu un adulte écouter un enfant comme vous m'écoutez là! Qui leur donne cette chance? (...)

Je suis d'accord: souvent, les adultes ont tendance à interrompre trop vite les enfants. Jamais je n'ai vu un adulte écouter un-e enfant comme vous m'écoutez là! Qui leur donne cette chance? Parfois, par un accès de bonne volonté, on pousse un-e enfant qui a de la peine à s'exprimer, à en dire plus, à aller plus loin dans son propos, et... en conclusion: cela lui coupe la parole! Ce n'est pas facile d'intervenir pour «aider», et encore moins quand il s'agit de réflexion personnelle. Marcelo Giglio a observé de multiples fois combien il est difficile, avec un habitus d'enseignant-e, de ne pas interrompre tout le temps l'élève. Certes, guider ses élèves fait partie des responsabilités de la maîtresse ou du maître. Mais ce rôle de guidage, il faut l'équilibrer. Il ne doit pas dominer toute l'action. On peut bien guider, un moment, de temps en temps. Puis s'arrêter, respirer, écouter. Giglio, justement, n'en revenait pas de toutes les interruptions qu'il observait dans ses données récoltées en classe!

Il y a aussi le risque de mal guider l'apprenant-e parce que, en fait, on n'a pas compris où il-elle en est, on n'imagine pas qu'il-elle a d'autres implicites en tête que ceux de l'adulte qui lui fait face. Mais ces implicites sont difficiles à mettre en lumière: il y a toujours l'implicite de l'implicite; il y a les mots et les concepts mobilisés pour expliciter qui, eux-mêmes, ont leurs implicites variant de contexte en contexte. Cependant, les implicites du raisonnement chez l'enfant méritent plus d'attention. On croit décrire ce raisonnement, on pense identifier des «troubles neuropsychologiques» chez l'enfant en difficulté, mais a-t-on bien vérifié l'implicite de la conversation, ce qui y est mobilisé à tort ou à raison? Certes, il peut exister des problèmes *dys* qui rendent la tâche et la participation aux conversations collectives plus difficiles. Mais, même dans ces cas-là, en explorant les implicites, on découvrirait un peu plus précisément quel soutien apporter, comment «debuguer» la conversation. De même, les distances constatées entre les propos des enseignant-e-s et les compréhensions des élèves minoritaires ou étranger-ère-s sont souvent attribuées à des «différences interculturelles». Mais n'est-ce pas une «explication» un peu trop grossière qui crée des amalgames? Elle nous empêche de regarder de près, de cas en cas, ce qui est effectivement perçu différemment et pourquoi. Le faire révèle souvent plutôt les implicites des propos tenus et les circonstances relationnelles qui ont créé des malentendus plutôt que des différences essentielles de «culture».

De même pour les différences de sensibilités rapportées aux genres. Si la société permettait à plus de femmes (et à plus de personnes ne présentant pas les traits de «mâle dominant») d'accéder à des postes à responsabilités, peut-être que certaines dynamiques de travail s'amélioreraient grâce aux compétences, notamment relationnelles, qu'elles amèneraient. Sauf, bien sûr, si ces personnes ont cru comprendre dès le départ qu'elles devaient «faire le petit mâle alpha» pour réussir! Il y a des rapports au monde qui varient d'une personne à l'autre, d'un groupe à l'autre, mais cela n'autorise pas à partir dans de grandes généralisations et catégorisations. Regardons en détail à quel moment l'attention de qui se concentre sur quoi. On sera parfois surpris-e, et l'objet des propos pourra être renégo-cié. Bon, il vaut mieux que je m'auto-interrompe ici, parce que je n'en finirais pas de donner des exemples et de me fâcher en évoquant des mésinterprétations fondées sur des stéréotypes (*rire*).

Au sujet de l'ouvrage «Cultures et Guérisons» (Editions Alphil, Neuchâtel et Éditions CLE, Yaoundé), que nous apprend Éric de Rosny au sujet des pratiques de guérison traditionnelles et des croyances modernes avec lesquelles l'école moderne (ou postmoderne) est aux prises?

Écouter Éric de Rosny, lorsqu'il venait régulièrement à l'Université de Neuchâtel nous parler de ses recherches, était toujours un bel exercice de distanciation: l'«exotique» l'était parfois beaucoup et d'autres fois pas du tout! Les pratiques de guérison, ici ou ailleurs, font toujours partie du rapport au monde, qu'il soit traditionnel ou pas. L'école se veut en prise avec le monde «moderne». Mais quel est son rapport aux savoirs et croyances qu'elle n'enseigne pas? De Rosny, jésuite, était professeur d'anglais dans un collège au Cameroun au lendemain de l'indépendance de ce pays. Il voulait contribuer, avec ses confrères et leurs écoles, à former l'élite future. Son itinéraire de pédagogue est intéressant: il se rend vite compte qu'il ne peut pas former valablement des personnes qu'il ne comprend pas. Il souhaitait aller vers l'autre, comprendre le pays où il vivait dorénavant, mais il n'y parvenait pas. Il raconte avoir eu une prise de conscience décisive un soir alors qu'il surveillait le dortoir. Un élève y fut pris d'une espèce de crise qui ne semblait être ni un épisode d'épilepsie ni une transe. De quoi s'agissait-il? Alors qu'il se sentait impuissant devant la scène, les élèves, calmement, aspergeaient d'eau leur camarade, tout en tentant de rassurer leur professeur qui ne comprenait rien à ce qu'ils se disaient dans leur langue. L'enfant s'est calmé, les parents contactés l'ont directement emmené au village pour le faire soigner, et notre professeur s'est dit qu'il lui fallait prendre un temps sabbatique pour apprendre la langue locale et découvrir plus profondément la culture de ses interlocuteur-trice-s. Ce qu'il fit en s'installant dans un quartier populaire, accueilli par une famille avec laquelle il restera très lié. Les travaux d'anthropologie qui en naîtront – et qui sont regroupés dans le livre *Cultures et Guérisons* que vous évoquiez – permettent d'explorer les enjeux d'une culture traditionnelle et les clashes de la transition vers la modernité – cette modernité dont l'école cherche à se faire vecteur. De Rosny nous parle des Doualas du Cameroun, mais éclaire indirectement toute transition de ce type (y compris chez nos aïeux suisses, notamment en zone rurale). Il pointe les différences dans la vision du monde, dans le rapport au corps, à la maladie, à la vie sociale, à la nature et, en particulier, dans l'indispensable gestion de la violence qui rend la vie collective possible. Sur ces différents plans, qu'essaye de «faire» – et surtout comment – la culture occidentale, présente d'abord dans les écoles et en ville et qui, maintenant, est omniprésente? Et qu'essayaient de «faire» – et comment – leurs ancêtres de la Tradition encore bien présents aujourd'hui de différentes façons? De Rosny observe que, dès qu'il y a beaucoup d'angoisse, ce sont les représentations traditionnelles qui ressortent, en particulier dans le domaine de la santé. Il remarque aussi la disparition de beaucoup de savoirs. Qu'est-ce que cela nous apprend au sujet de l'école? Je suis convaincue que, malgré ses défauts et limites, l'école est une institution qui a un rôle essentiel à jouer. Mais nous n'avons pas encore assez compris toutes les tensions (voire violences) qu'elle a créées – et crée encore – faute de savoir porter une attention respectueuse notamment aux traditions rurales, aux héritages culturels différents du sien, à l'altérité des modes de vie et des aspirations de certaines populations. Une certaine forme de «standardisation», d'homogénéisation, de goût irraisonné pour la compétition écrase tout.

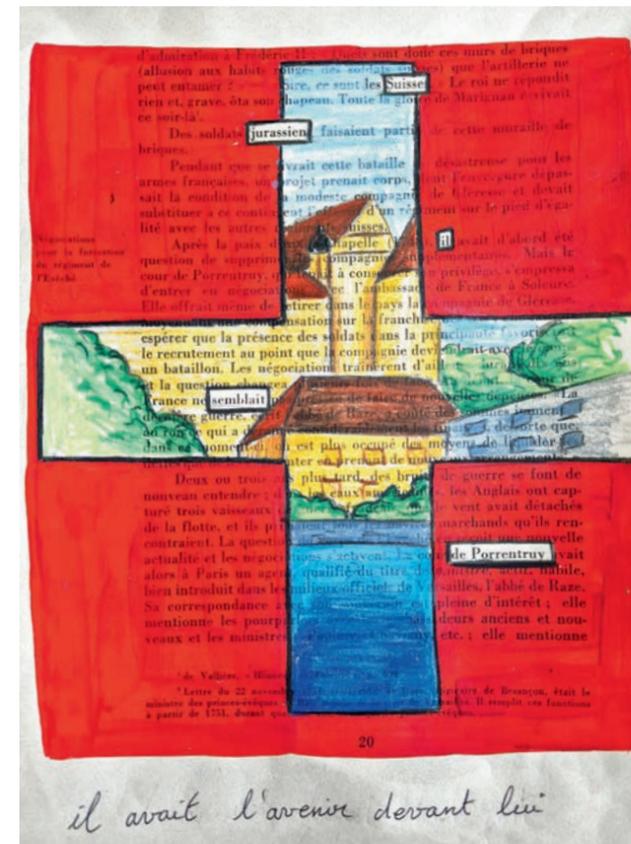
Prendre en compte la parole de l'enfant, n'est-ce pas une manière de faire que apprenant-e et l'enseignant-e entrent ensemble dans un grand «bricolage» symbolique, par la discussion, l'argumentation? L'apprentissage étant dès lors, le plus souvent, réciproque?

«Bricolage»? Ce terme a reçu ses lettres de noblesse en anthropologie. Certes, il y a partout, tout le temps, en classe, en famille et ailleurs, du bricolage. On y voit à l'œuvre la créativité des humains, leurs constants efforts d'adaptation d'eux-mêmes, de leurs conduites, de leur langage, de leurs savoirs, de leurs relations, de leurs représentations et de leurs récits, à la réalité toujours changeante. On bricole pour innover, pour résister. Mais ce n'est pas que du bricolage! Pour qu'il y ait équilibre psychique, pour qu'il y ait un minimum de gestion des risques de violence, pour qu'on puisse manger, vivre et avoir de la joie à élever des enfants en sécurité, il faut des lignes de force, des éléments structurants qui forment des cadres de référence auxquels se rapporter (quitte à les «bricoler» aussi pour les adapter!). Ils ne sont utiles pour traverser les crises qu'en conservant la dignité qu'ils permettent, voire confèrent. Ces cadres doivent être dynamiques et souples pour ne pas devenir étouffants, voire mortifères. Ils se transforment tant au niveau des personnes que du collectif, au fil du temps, selon l'évolution des contextes environnementaux et humains dans lesquels ils se situent. Quelles que soient les cultures, si l'ensemble «tient», c'est qu'il y a des «choses» (terme à clarifier!) assez fortes qui relient le tout. Il ne s'agit pas que d'un pauvre bricolage improvisé.

Et notons que si on ne respecte pas cette dimension, si on la blesse ou la détruit, cela engendre immédiatement de l'angoisse, et quand l'angoisse n'est pas gérée, la violence se retrouve en roue libre dans un processus qui s'auto-alimente. Alors, si la société est détruite dans sa capacité à contenir, les repères n'ont plus de sens, les rapports de force s'exaspèrent, et la violence augmente encore. Je pense à l'Afghanistan qui a connu tant de violences physiques et symboliques: le résultat est un niveau de violence tel que l'on ne sait même plus respecter les mères des enfants...

Donc, je n'ai pas envie de me limiter au «bricolage» de maîtres et d'élèves. Certes, il faut qu'ils bricolent, mais il n'y a pas que cela. Comment permettre à des savoirs et savoir-faire, des croyances, des rites, des relations et des institutions, d'évoluer pacifiquement? Pour avancer en profondeur, le «bricolage» doit se faire avec beaucoup de respect des altérités et des «couches» de réalité matérielles et symboliques, et en développant des connaissances à leur sujet, y compris dans la prise en compte de leurs résonances émotionnelles.

En guise de conclusion (s'il en faut une): n'ayons pas peur de l'altérité. Selon Miyazaki, les personnes dans l'enseignement qui réussissent sont celles qui apprennent de leurs élèves. Elles savent écouter les enfants, les observer, voir ce qu'ils et elles tentent de faire ou de comprendre, d'où vient leur inspiration. Elles ne se sentent pas mises personnellement en crise par l'aspect rocailleux de la rencontre entre leur offre et son accueil, par exemple, lorsqu'elles ont préparé quelque chose qui ne « passe » pas en classe. Elles voient ces incidents comme des intrigues de la vie avec lesquelles composer quitte à devenir, selon l'invitation d'Antonio Iannaccone, des « détectives » des différents sens cachés du quotidien.



Des situations de malentendu à la réciprocité

ÉCRIT PAR ALARIC KOHLER, CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT, HEP-BEJUNE

J'écris ces quelques lignes à la suite d'une recherche détaillée sur les situations de malentendu qui émergent en classe (Kohler, 2020), en tentant de présenter ici la substantifique moelle de mes découvertes théoriques, au-delà des résultats de recherche eux-mêmes sur les travaux pratiques de physique au gymnase, disponibles dans la thèse en libre accès.

Écouter davantage, mieux (Blanc, 1998), les élèves, enfants, adolescent·e·s ou jeunes adultes, les faire participer davantage, ne sert pas qu'à aider leur assimilation des savoirs – on se souvient plutôt de ce que l'on a dit ou fait –, c'est surtout important parce que la réciprocité dans les échanges est au cœur même de notre vie sociale et intellectuelle. Pour Piaget, elle est à l'origine des opérations logiques formelles : si nous sommes capables d'inventer, de programmer ou d'utiliser des ordinateurs, c'est parce qu'un jour, en jouant avec son frère ou sa camarade de classe, on a compris que ce qu'on fait à l'autre, l'autre peut nous le faire aussi... Cette réciprocité permet l'opération réversible, fondement intellectuel de la pensée abstraite. Elle permet aussi la pensée morale et l'éthique, dont l'impératif kantien est l'exemple célèbre : « Ne fais pas (à autrui) ce que tu ne voudrais pas que les autres (te) fassent. »

Or, à l'école, l'asymétrie des statuts entre enseignant·e·s et élèves n'est pas propice à une réciprocité. Signalé très tôt dans l'œuvre de Piaget (pour une synthèse, voir Piaget, 1964), Hans Aebli (1951) reprend ses travaux pour développer une vision pédagogique encore d'actualité, centrée sur l'activité de l'élève et le dialogue. Ma recherche montre comment, dans des travaux pratiques de sciences orientés vers ce type de pédagogie, ce qui est considéré comme une erreur tient souvent à des différences de langage – français ou mathématique –, de sorte que les conceptions des élèves sont en fait bien plus proches de celles de l'enseignant·e que les indices discursifs ne le laissent croire. Un résultat réjouissant : les réponses erronées des élèves seraient, environ une fois sur deux, plutôt des réponses adéquates, si on se donnait les moyens de mieux s'écouter les un·e·s les autres.

D'autres élèves peinent cependant dans leur apprentissage. Mais, là aussi, en leur donnant la parole plus souvent ou plus longuement, comme cette recherche m'a permis de le faire, on découvre que l'obstacle tient souvent à de petits détails perçus comme anecdotiques par l'expert·e du domaine, et que la réelle difficulté d'une compréhension mutuelle est sous-estimée tant par l'enseignant·e que par les élèves.





L'échange minimal pour se comprendre comprend trois tours de parole (Ghiglione & Trognon, 1993) : ce n'est que quand mon interlocuteur répète (2^e tour) ce que j'ai dit (1^{er} tour) et que je peux le valider en retour (3^e tour) que l'échange comprend l'indice minimal d'une compréhension mutuelle. Or, ce n'est là que le tout début d'une conversation, car dussé-je constater quelques divergences entre le sens que je donnais à mes propos et celui qui m'était renvoyé, je m'engagerais dans une remédiation du sens partagé, si je suis de bonne foi. Or, grosso modo, l'enseignement en discours frontal ne fait qu'un seul tour de parole.

Laisser autrui s'exprimer comporte cependant aussi des risques. Et si les élèves en profitaient pour se jouer de moi et me faire toujours croire que les tâches sont trop difficiles, sans même essayer de les comprendre ? Ces risques sont importants pour l'élève aussi : et si sa réponse était jugée, et si sa participation n'était pas vraiment voulue, mais seulement proposée par démagogie ? On connaît aujourd'hui la mode des processus participatifs tokenistes, dont le seul but consiste à pouvoir dire « on l'a fait », même si au final personne n'a été ni entendu, ni écouté.

C'est que la compréhension mutuelle repose, en dernier ressort, sur la bonne foi de son interlocuteur-trice, sans laquelle le malentendu est inéluctable (Jankélévitch, 1957) : qui ne cherche même pas à entrer dans le monde de l'autre n'a guère de chance de réussir. En effet, on se sent bien vite démunie face à l'interlocuteur-trice de mauvaise foi... il ne reste souvent plus, alors, que le langage des actes – qui bascule facilement vers la violence – pour se faire « entendre ». C'est pourquoi s'écouter mieux, plus souvent, est bien plus important que les services que cela peut rendre à l'apprentissage des élèves : c'est le fondement même d'une culture qui a banni la violence de ses moyens de communication.

Communiquer est un pari : je parie sur la bonne volonté de l'autre de me comprendre, de reconstruire le sens que je donne à mes mots au plus près de mon point de vue (Grize, 1993), et l'autre parie sur le fait que je m'adresse bien à lui, à elle, que j'ai effectivement quelque chose à dire, susceptible de l'intéresser, etc. Si certains points de vue sont plus pertinents que d'autres à un moment donné, ils méritent tous d'être entendus et connus, du moment qu'ils sont authentiques, c'est-à-dire « de bonne foi ».

Cette nécessité d'un pari de confiance conduit Habermas à déclarer qu'il n'y a de véritable échange entre êtres humains que lorsque l'« agir stratégique » est temporairement abandonné, laissé sur le pas de la porte avant d'entrer à la rencontre de l'autre. Cette confiance serait-elle trahie, par une pseudo-écoute, par l'instrumentalisation de ses paroles à des fins stratégiques, que le parieur généreux se retrouve face à un dilemme : doit-il reprendre son « agir stratégique » ou parier encore sur la bonne foi de son interlocuteur-trice malgré les apparences contraires, au risque de laisser se construire une relation d'abus de pouvoir à son égard ? Car l'enjeu de la communication va au-delà de la compréhension mutuelle : c'est le processus qui fabrique les relations, comme l'a montré la systémique de Paolo Alto.

Écouter plus, mieux, facilite grandement tous les processus sociaux ; mais comment faire pour inviter les quelques-un-e-s qui persévèrent dans la mauvaise foi, et ne savent abandonner leurs intérêts personnels ou leurs peurs pour aller à la découverte de l'autre ? Essayer, encore et encore, faire le pari de la confiance à chaque fois, quitte à voir sa confiance abusée à chaque fois ? Ou faut-il les mettre en situation, en pédagogue, de ne plus bénéficier eux-mêmes de cette confiance, pour leur permettre de prendre conscience, par réciprocité des rôles, de l'impossibilité de communiquer dans laquelle les plonge cette mauvaise foi, tout en suscitant le dialogue quant à cette situation elle-même ? Par cette métacommunication, on peut espérer leur faire découvrir que le pari de la confiance est aussi le bon choix dans leur intérêt.

Il y a dans la vie des satisfactions bien plus grandes que sauver la face, imposer sa volonté à l'autre ou obtenir ce que l'on désire : il y a la découverte, celle où on s'oublie soi-même l'espace d'un instant, la découverte de l'autre...

Entrer dans le poème *par sa mise en voix*

ÉCRIT PAR FRANCINE FALLENBACHER-CLAVIEN, VALÉRIE MICHELET,
RAPHAËL BRUNNER, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU VALAIS

Art as *Experience* de John Dewey (1934, 2005 pour la traduction en français) tient l'expérience esthétique pour dynamique, sensible et intentionnelle ; son processus transforme celui qui la vit et la vie même. L'expérience esthétique aboutie, qui est au cœur des apprentissages et s'actualise dans sa célèbre formule *learning by doing*, offre, selon Dewey, « une forme de vitalité plus intense [...] une] interpénétration totale du soi avec le monde des objets et des événements » (pp. 54-55). L'expérience porte les apprentissages lorsque les participant·e·s s'y impliquent en développant une attention sensible, à soi, aux autres et à la manière dont l'expérience vécue transforme les rapports entre sujets et les milieux.

Donner les moyens à nos élèves de développer leur attention sensible en les engageant dans des formes d'expériences esthétiques est l'un des objectifs que nous nous sommes fixés par la mise en place d'activités de création collaborative élaborées au cœur de séquences de poésie¹ destinées aux enseignant·e·s valaisan·ne·s des cycles 2 et 3. Ces séquences s'articulent autour de l'écriture d'un poème, de son annotation, de sa mise en voix et en vidéo. Les différentes étapes proposées impliquent toutes la constitution d'une communauté dite « sensible », qui engage ainsi chaque participant·e dans un processus attentionnel.

Nous prendrons l'exemple du travail d'annotation et de mise en voix collective de la séquence réalisée pour le cycle 3 afin d'illustrer le régime d'attention qui s'y déploie et de questionner la place qu'il accorde à la parole de l'élève et à celle de l'enseignant·e.

¹ Discutées dans Fallenbacher-Clavien et Michelet, 2023.

Oralité et attention

La séquence élaborée pour le cycle 3 débute par la reconnaissance des effets que produisent sur l'élève les mises en voix de poèmes (attirance, curiosité, rejet, etc.), mettant en évidence la réception propre à chaque élève, avant que toutes et tous se lancent ensemble dans la mise en voix d'un poème contemporain de Maurizio Guerandi (issu du recueil *Lalita Mantra*). Cette étape de production orale permet aux élèves d'éprouver, en les incarnant, les effets de corps déjà pressentis à l'écoute des poèmes.

Dans la seconde partie de la séquence, les élèves sont amené·e·s à créer en binômes un poème de pérégrination, après avoir travaillé le lien entre attention sensible et écriture en classe. Suivant la démarche poétique de Guerandi, chaque binôme tire au sort un itinéraire qui le conduit sur le lieu de l'écriture. Des amorces sensorielles les invitent à s'immerger dans le milieu et à puiser dans leur attention la matière même de leur poème.

Le travail de l'oralité, comme celui de l'écriture, conditionne la rencontre avec le texte, vécu comme une altérité puisque, d'une part, la lecture ou l'écriture est le lieu d'une effectivité du texte à transformer le sujet et, d'autre part, l'élève y découvre sa propre sensorialité. Les rapports à la lecture peuvent donc être qualifiés d'éthiques, puisqu'un « sujet » reconnaît « la valeur propre du monde et des êtres en étant attentif à leur altérité et à leur singularité » (Pelluchon, 2018, p. 237, cité par Fallenbacher-Clavien et Michelet, 2023).

Ces points d'appui de l'expérience poétique permettent à l'élève l'acquisition de savoirs plus ou moins conscients et qui relèvent autant de la formation générale que des connaissances disciplinaires. Certains de ces savoirs sont amenés à être verbalisés par les élèves ou formalisés par l'enseignant·e, de manière interprétative, dans le but de les partager, mais aussi de les « recontextualiser » (par souci d'une progression dans la séquence d'enseignement) ou de les mettre en lien avec des savoirs objectivables, voire prescrits.

Fallenbacher-Clavien, Francine & Michelet, Valérie (2023). L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche sensible au service de l'oralité. Les Carnets de Poédiles, POÈME / SCÈNE / VIDÉO : enjeux et approches didactiques de la poésie, La maison des sciences de l'homme, Rennes :





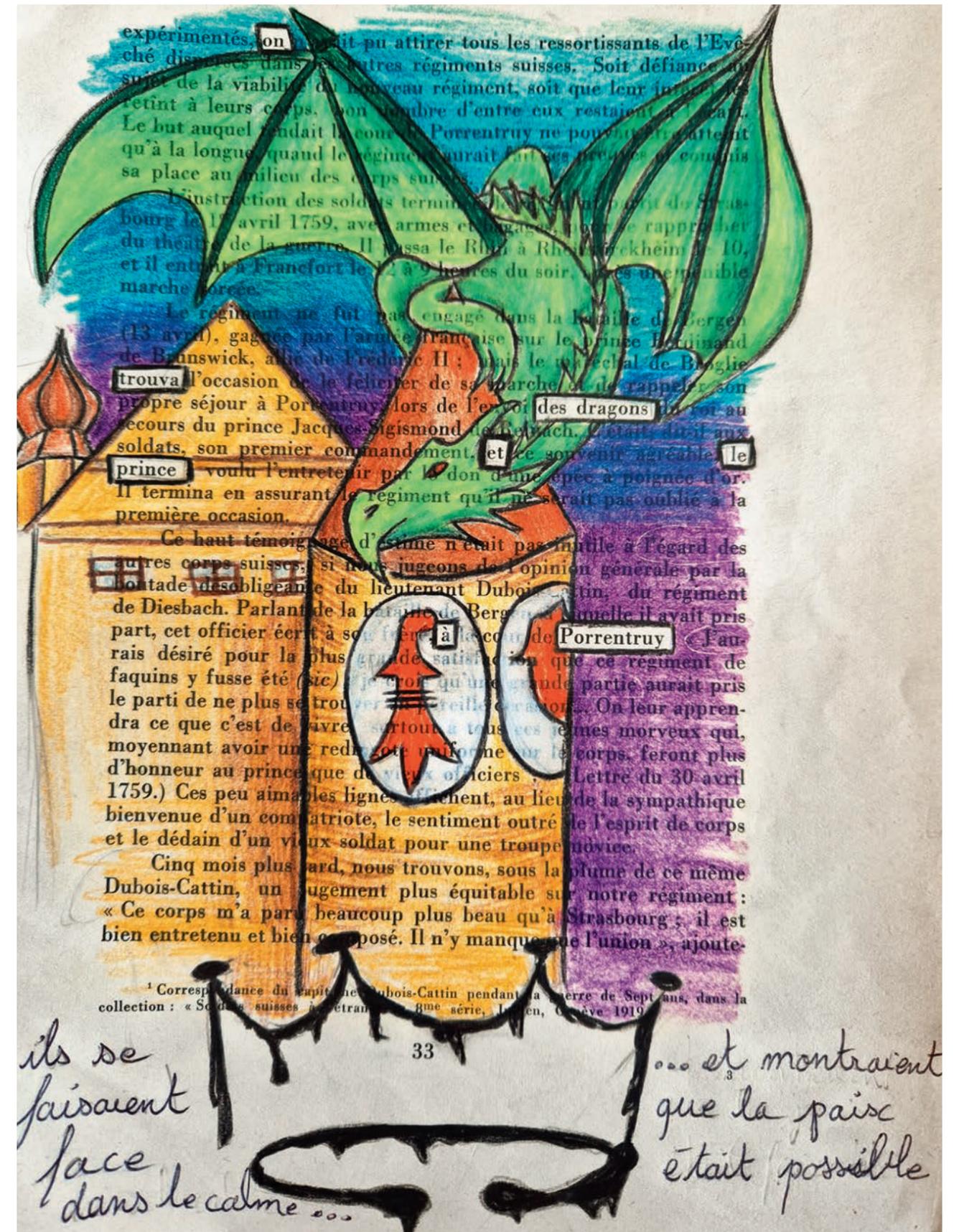
Un portfolio évaluatif pour ouvrir la compréhension

ÉCRIT PAR LOUISE RUSCA, DIPLÔMÉE DE LA FORMATION SECONDAIRE HEP-BEJUNE EN 2024 ET ENSEIGNANTE À L'ÉCOLE DE LA FONTENELLE (CENTRE SCOLAIRE DU VAL-DE-RUZ)

Vous connaissez Paul? Paul, c'est un type d'élève que vous avez sûrement déjà rencontré ou côtoyé. Dans le cadre de ce travail, il s'agit d'un nom d'emprunt pour désigner cet élève toujours souriant, blagueur et très souvent bien apprécié de ses camarades. Durant ma deuxième année de stage, j'ai rencontré plusieurs Paul et Paulette dans ma classe. Ce sont des élèves sympathiques, qui complimentent facilement et discutent très volontiers avec vous. Le seul souci, c'est qu'au moment de travailler et lorsque les discussions sur la dernière série Netflix devraient laisser place à un climat plus studieux, Paul et Paulette ne sont en général pas de cet avis. Alors, théoriquement, bien sûr qu'ils vont nous affirmer qu'ils se mettent au travail et entrent dans l'activité proposée, mais dans les faits « mais Madame, juste, vous l'avez vue ou pas, la série? » Une fois, deux fois, trois fois, la question est détournée pour les inciter à entrer dans leur travail, mais la créativité débordante de Paul et Paulette ne cessera de nous surprendre tout au long des leçons passées avec eux.

Dans mon cas précis, le Paul « principal » de ma classe m'émerveille presque chaque semaine de par sa créativité débordante pour mettre en pratique des stratégies d'évitement des tâches proposées. Une semaine, il a eu mal au dos et ne peut pas, mais vraiment pas s'asseoir sur son tabouret, il lui faudrait plutôt ma chaise de bureau pour être à l'aise et pouvoir travailler dans des conditions acceptables selon lui. Une autre semaine, il fallait impérativement qu'il puisse venir au tableau (durant le cours) pour faire une blague dont il m'avait parlé durant la pause. La pause suivante, lorsque je l'invite au tableau pour qu'il puisse cette fois-ci me faire sa blague, je n'y ai pas compris grand-chose, et je crois bien que lui non plus... Une des Paulette de ma classe n'est, quant à elle, pas si bavarde mais ne manquera pas une seule occasion pour exprimer son mécontentement en classe durant les leçons. On écrit trop, quand il faut se lever pour une activité, c'est fatigant, quand on reste assis, c'est ennuyant, et ainsi de suite. J'ai également un Paul fin connaisseur de toutes les dernières nouveautés numériques, et les derniers smartphones sortis sont souvent bien plus intéressants que l'étude du système digestif. Pour ne présenter qu'eux, voici les Paul et Paulette que j'ai la chance de côtoyer trois périodes par semaine. Je parle ici de chance car c'est en grande partie grâce à eux que j'ai entrepris mon travail de fin d'études. Ces élèves créatifs qui ne trouvent pas leur compte dans l'enseignement que je leur proposais et qui n'écrivent presque rien sur leur support de cours. Mais lorsqu'on leur propose de donner leur avis sur le cours qu'ils ont suivi, j'ai la chance de découvrir leur opinion et de pouvoir les lire sur plus d'une demi-page, ce qui est exceptionnel en comparaison avec les productions écrites produites en temps normal par ces élèves. Comment leur permettre d'exploiter ce potentiel créatif et de s'exprimer en classe tout en « travaillant » ? Comment faire de ces traits de caractère un atout en classe plutôt qu'un poids ? Finalement, comment leur offrir l'espace, le cadre et le suivi adéquats pour que ce refus de se mettre au travail puisse laisser place à de l'intérêt et de la motivation ?

L'outil d'expérimentation choisi a été le portfolio évaluatif en sciences de la nature. En fin de séquence, j'ai pu échanger avec mes élèves sur la manière dont ils-elles avaient vécu cette « expérience portfolio » et j'aimerais citer ici un de mes élèves qui a dit : « Avec ce système, on n'a pas le choix que de comprendre. » Il m'a expliqué qu'avec le portfolio, il n'avait pas eu le choix que de « comprendre » la matière enseignée, sans pour autant se sentir contraint. Qu'il avait appris « plus » et qu'il avait l'impression « d'avoir compris de quoi on parlait » (pour reprendre ses termes). Dans un dernier temps, j'aimerais reprendre cette affirmation et l'appliquer à mon cas particulier. Le système de portfolio mis en place dans ma classe ainsi que la recherche qui en a découlé « ne m'a pas laissé le choix que de comprendre » comment fonctionnaient mes élèves, de comprendre qu'un de leurs besoins fondamentaux était la satisfaction du besoin d'affiliation, de comprendre comment mettre en place un enseignement différencié pour les suivre au mieux, de comprendre qu'évaluer ne passait pas forcément par un « travail écrit », de comprendre l'importance des feedback, de comprendre comment travailler et développer les capacités transversales chez mes élèves, de comprendre mieux quelle enseignante j'étais et quel enseignement je voulais proposer à mes (futur-e-s) élèves et finalement, de comprendre qu'enseigner, c'est être prêt-e à toujours pouvoir apprendre de nos élèves.



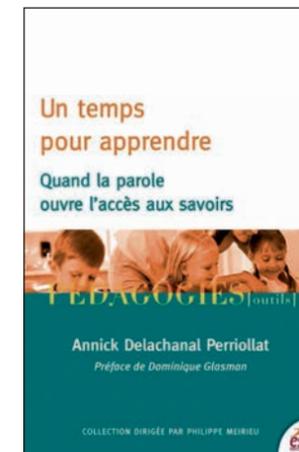
LE PLEIN DE RESSOURCES

ÉCRIT PAR CATHERINE TAILLARD, BIBLIOTHÉCAIRE RESPONSABLE DE LA MÉDIATHÈQUE DE BIENNE (HEP-BEJUNE)



« Un temps pour apprendre : quand la parole ouvre l'accès aux savoirs »

Annick Delachanal Perriolat
ESF éditeur, 2015
ISBN : 978-2- 7101-3073-4



Implicitement, le fonctionnement quotidien de l'école repose sur l'idée que les élèves savent ce que signifie apprendre, comment s'y prendre et quel est le sens de sa présence dans ce lieu. Or, c'est loin d'être une évidence pour toutes et tous les élèves. Pourtant, lorsque l'on donne la possibilité aux élèves de se poser ces questions et d'en discuter dans un cadre ouvert et libre, cela contribue à remplir une mission de l'école, celle d'installer le comportement d'apprendre.

Dans cet ouvrage, l'auteure décrit la mise en place d'entretiens individuels, ouverts librement aux élèves et centrés sur les conditions d'apprentissage qu'elle renomme « entretiens d'apprentissage ». Ce « chaînon manquant » au sein de l'établissement scolaire comble un besoin des élèves. Il amène également une réflexion sur les enrichissements réciproques entre les adultes et les enfants.

« L'École autrement? : les pédagogies alternatives en débat »

Sous la direction de
Frédéric Darbellay, Zoé Moody,
Maude Louviot
Alphil, 2021
ISBN : 978-2-88930-397-7



Dans un monde en mutation constante, l'apprentissage de connaissances fondamentales et de compétences disciplinaires sont est insuffisant pour l'appréhender et y agir.

Les pédagogies alternatives permettent de développer des compétences collaboratives, psychosociales et créatives, centrées sur les besoins, les intérêts et les rythmes de l'enfant qui complètent cette première strate.

Cet ouvrage débute par un tour d'horizon de ce mouvement, sa pluralité, ses perspectives internationales et critiques afin de s'y retrouver un peu mieux dans cette galaxie allant des écoles Freinet aux *labs schools* et à la non-scolarisation.

Dans une deuxième partie, l'expérimentation de ces pédagogies est détaillée: la pédagogie institutionnelle, la coopération entre élèves, la créativité, l'apparente liberté dans des classes Montessori, la psychologie positive.

« La Participation des élèves : effet de mode ou nécessité? »

Sous la direction de
Philippe Haerberli, Maria Pagoni
et Olivier Maulini.
L'Harmattan, 2017
ISBN : 978-2-343-12622-7



Ces contributions croisent différents contextes (Suisse, France, Espagne, etc.) et dégagent des régularités et des variations qui soutiennent la réflexion, fournissent des clés de compréhension et des pistes d'action.

La participation des élèves est déclinée en plusieurs thématiques: l'éthique et la justice scolaire, le rapport à l'autorité et l'obéissance (socialisation), l'éducation à la citoyenneté (délégation), le conseil des élèves, les sanctions, les inégalités (droit), les débats moraux philosophiques avec les élèves (formation des enseignant·e·s).



Le Festin neuchâtelois

Le Festin neuchâtelois est un événement annuel qui a lieu chaque 2^e dimanche du mois de mars. Plus de 1000 personnes se rassemblent dans différents restaurants du canton pour déguster des plats aux saveurs de la région, sous la forme d'un menu composé d'ingrédients frais et de saison. En 2023, les élèves de la classe de Frédéric Cattaneo, enseignant en économie familiale (EFA) au Cescole (Cercle scolaire de Colombier et environs), ont participé pour la première fois à cette manifestation.

Au départ, le projet « Festin neuchâtelois » a été pensé par les enseignant·e·s d'EFA du collège Jean-Jacques Rousseau au Val-de-Travers. Il prévoyait la confection d'une collation ou d'un plat. Avec l'aide de son collègue Diego Gabathuler, enseignant en économie familiale dans le même collège, Frédéric Cattaneo a souhaité réaliser un menu complet à sept services. L'enseignant a d'abord effectué un important travail de recherche dans les livres de recettes neuchâteloises et sur Internet, afin de récolter un maximum d'informations sur les produits locaux et les pratiques, souvent méconnues des élèves.

Son but: valoriser des produits de la région et de saison, afin de remettre au goût du jour certains mets oubliés du grand public. Pour cela, les élèves ont dû apprendre à mettre en pratique des techniques culinaires, (re)connaître des aliments et les modes de préparation adaptés aux produits. Ils ont pu développer certaines compétences dites transversales, comme l'organisation personnelle et des postes de travail, la gestion du temps et des produits, la communication interpersonnelle, la bienveillance et le vivre-ensemble.

Le choix de la brigade, en fonction de l'entente et de l'intérêt des élèves, ainsi que celui des recettes (création, tests, adaptation selon les différents régimes, etc.) ont constitué les premières étapes dans la réalisation de ce festin. Chaque plat s'est vu ensuite définir une identité visuelle, avec images et croquis, et la phase de rédaction des recettes a débuté, avec pour objectif de concevoir un recueil. Puis, il a fallu organiser la mise en place des tables, le dressage et le planning de travail pour le service à table.

Mis à part quelques soucis logistiques comme le lieu du festin à déterminer, la gestion des réservations, la mise en place et la décoration de la salle aux couleurs neuchâteloises, Frédéric Cattaneo et ses élèves n'ont pas connu de souci majeur lors de cette préparation considérable. Le plus difficile à gérer pour l'enseignant a été de trouver une équipe qui veuille bien faire le service à table, car tout le monde voulait être en cuisine.

La réalisation d'un festin en classe, c'est d'abord un défi personnel faisant appel à l'imagination des élèves tout en les valorisant, avec l'élaboration d'un projet complet, mené du début à la fin. Il permet la mise en pratique des connaissances et le partage des savoirs et encourage l'autonomie, le sens des responsabilités et l'organisation. Les élèves ont découvert de nouvelles saveurs qui font la richesse du canton et, possiblement, cette activité a suscité des vocations et mis en lumière de futurs talents.

Forts de cette expérience, Frédéric Cattaneo et Diego Gabathuler préparent déjà le Festin neuchâtelois 2025, avec une brigade de 20 élèves pour 80 invités, avec l'aide

L'EFA fait son festin Neuchâtelois

« Le Temps D'une Agape »

1er service

Filet de Palée Neuchâteloise, Pommes tournée persillée
Carpaccio de chou pomme et saucisse Neuchâteloise, vinaigrette au Verjus

2^{ème} service

Saucisson Neuchâtelois J&P sur Pêcha
Effilochées de tripes tièdes et sa vinaigrette aux petits légumes

3^{ème} Service

Burger Neuch Et sa sauce au Bleuchâtel
Pommes paillasson
Beurre tendre au confit d'échalotes, Pousses d'épinards, Chips de Noisettes

4^{ème} service

Plateau de fromages de la région, Confiture de coing, Bricolets salés
Parfait glacé à l'absinthe, Bricolets sucré

Point Final :

Truffe au vin d'ici

de deux classes de formation spécialisée. Ils organisent également le menu « Top Chef » en fin d'année scolaire, un menu complet que les élèves doivent créer de toutes pièces en mettant en pratique les connaissances apprises tout au long de l'année. La création d'un deuxième livre de cuisine fait par les élèves pour les élèves est en cours. Il s'agit de trouver d'alléchantes recettes traditionnelles, familiales, de la région, etc. Un autre ouvrage axé sur la pâtisserie et les douceurs sucrées est aussi prévu.



La cuisine à l'école, tâche domestique?

En 1888, consécutivement à la fondation de la Société d'utilité publique des femmes suisses, la Confédération ouvrit des écoles ménagères subventionnées pour futures maîtresses de maison. L'enseignement ménager obligatoire fut introduit dans les années 1930, avec, comme argument, le moyen de lutte contre le chômage et la défense spirituelle. Ces années permettent à une partie de la population, par l'augmentation du niveau de vie, de renoncer à une activité lucrative et de se consacrer au ménage et aux enfants. Cette vision réductrice du rôle de la femme a été remise en cause à la fin des années 1960 par les nouveaux mouvements sociaux des femmes, qui exigèrent en même temps qu'on accorde plus d'attention aux aspects économiques des tâches domestiques. Aujourd'hui, les tâches ménagères continuent d'incomber principalement aux femmes alors qu'elles supportent la double charge d'une profession et du ménage. Le principe d'égalité entre les femmes et les hommes conduit à l'introduction de cours d'économie familiale mixtes. Depuis 1990, la plupart des cantons offrent les mêmes cours aux deux sexes dans les activités créatrices et l'économie familiale, selon le même plan d'études et le même horaire (Grossenbacher, 2006).

Découvrez les archives de la RTS :

Les révoltées de Bienne

De jeunes Biennoises condamnées pour avoir fait la grève de l'école ménagère.



Le terroir et les enjeux pédagogiques sociétaux



L'économie familiale traite aujourd'hui des problèmes actuels de société. Certains relèvent que les problèmes liés à la nourriture industrielle sont partiellement éludés, la gestion des déchets ménagers se limite au tri et que le gaspillage alimentaire n'est pas suffisamment abordé (Leuenberger, 2022).

En quoi le terroir participe-t-il de la pédagogie? Selon Prévost et al. (2014), le terroir permet pourtant de construire un lien entre la diversité des milieux, des cultures, il a donc une dimension sociale et culturelle, si on se l'approprie en l'extrayant d'une représentation statique et figée de traditions identitaires. Le terroir, même s'il est souvent confondu avec le territoire, permet aussi de questionner les différentes agricultures et alimentations en valorisant des produits typiques et des savoir-faire locaux. C'est un objet qui permet également l'interdisciplinarité (Prévost & al., 2014).

Ce chapitre a suscité chez vous l'envie de planifier une séquence d'enseignement par projet ?

Voici une suggestion de marche à suivre avec, pour chaque étape, un point de vigilance ou un élément d'explication :

1. Choisir la classe et la partie du programme que vous voulez mettre en projet. *Ne voyez pas trop grand pour la première fois (une dizaine de leçons maximum).*
2. Définir les objectifs de la séquence. *Il y a bien sûr des contenus à acquérir, mais certainement aussi des compétences à développer.*
3. Choisir le produit final que les élèves devront réaliser et sa mise en valeur. *Rappelez-vous que plus il sera visible, plus la motivation des élèves sera présente.*
4. Établir le calendrier. *Il s'agit de décliner le déroulement type présenté dans ce chapitre.*
5. Rédiger un document de cadrage pour les élèves. *Il devra contenir le thème, les objectifs, le produit final visé, les grandes lignes du déroulement et la procédure d'évaluation.*
6. Lancer le projet en classe. *Incluez une amorce pour susciter l'intérêt et donnez les grandes lignes du projet.*
7. Mener le projet en classe. *Alternez les temps pédagogiques, didactiques et de réalisation.*
8. Présenter les objets réalisés. *N'oubliez pas de les évaluer et de ménager un temps de bilan à partager avec les élèves.*

Mener un projet à l'école

« L'apprentissage par projets, ou enseignement par projets (parmi d'autres appellations, Encadré 1), est une pratique pédagogique visant à générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Cette production, le produit final, peut être tangible (une affiche, un article de journal...) mais pas nécessairement (un exposé d'élève peut, par exemple, être mis en projet, Encadré 2). Le projet peut être individuel ou collectif. L'enseignant-e définit un cadre dans lequel les élèves réfléchissent et prennent des décisions en vue de traiter une demande (tâche, question, problème) qui nécessite un traitement original (il n'y a pas de réponse toute faite) » (Meia et al., 2021).

Notons encore que, selon Perrenoud, une partie des transformations politiques et sociales pourraient passer par des mouvements sociaux orientés par des projets menés en classe avec les élèves. Envie de se lancer ?

Extrait de l'ouvrage :
Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier
publié aux éditions HEP-BEJUNE.

Lire l'ouvrage:



UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

Exposition

« Un style complètement timbré »

ÉCRIT PAR JEAN-SÉBASTIEN TERRADILLOS

Les médiathèques accueillent chaque année une grande exposition de médiation scientifique ou artistique. La visite de ces expositions constitue de belles occasions de se familiariser avec des thématiques de manière ludique et passionnante, d'accompagner les apprentissages réalisés en classe et d'approfondir certaines connaissances.

De février à octobre 2025, la HEP-BEJUNE accueille *Comme une... à la poste*, consacrée à l'univers joueur de l'art timbré. Aussi appelé mail art, art postal ou art posté, il ne suit qu'une seule règle : la réalisation doit être adressée et affranchie (timbrée), oblitérée et acheminée par les services postaux jusqu'à destination. *Comme une... à la poste* présente de nombreux exemples originaux (cartes postales artisanales, enveloppes décorées, objets insolites, etc) et invite à découvrir les facettes multiples de cette pratique légèrement transgressive. Sa relation contrainte avec les conventions postales est également omniprésente.

Fruit d'une collaboration entre l'Espace des inventions et Emmanuelle Ryser (E comme Ecriture), cette exposition s'adresse à toutes et tous, dès 7 ans. Afin de prolonger la visite, un atelier créatif proposera d'expérimenter cette curieuse pratique, pour renouer avec le plaisir un peu oublié du vrai courrier.



CRÉDITS IMAGE : SARAH JAQUEMET

Les trois distributions habituelles sont prévues l'année prochaine :

À Delémont

du mardi 18 février au jeudi 17 avril 2025

Vernissage : mardi 18 février à 17h30

À La Chaux-de-Fonds

du mardi 13 mai au vendredi 11 juillet 2025

Vernissage : mardi 13 mai à 17h30

À Bienne

du mardi 26 août au vendredi 31 octobre 2025

Vernissage : mardi 26 août à 17h30



Lire en classe

« Les Incroyables ou Les Enfants les plus étonnants que j'ai rencontrés »

(Clotilde Perrin)

ÉCRIT PAR STÉPHANIE KIENER

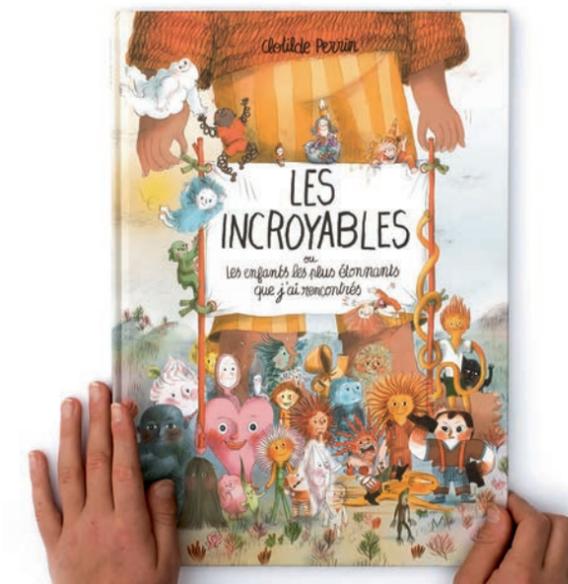
Partez à la découverte d'enfants incroyables dans cet album grand format foisonnant de détails et délectez-vous de ces portraits nés des rencontres de l'auteure avec des élèves lors d'ateliers organisés dans les écoles.

Sur une double page ou côte à côte, les incroyables se présentent successivement. Chaque description est agrémentée de caractéristiques particulières de l'enfant, de son histoire, de ses capacités.

Certains duos se complètent, comme l'enfant gribouillage et l'enfant calcul qui aide celui-ci à mieux s'exprimer ou l'enfant nuage et l'enfant volant qui partagent les mêmes rêves. D'autres sont plus risqués : si l'enfant collant s'approche trop de l'enfant poilu, ils resteront collés, alors que l'enfant marteau peut se révéler douloureux pour l'enfant miroir.

Au fil de la lecture, chacun-e pourra se reconnaître dans l'un ou l'autre des portraits. Et si ce n'est pas le cas, il suffira d'imaginer de nouveaux incroyables ou de faire le test en fin d'ouvrage.

Cet album provoquera sans nul doute de riches échanges autour de la différence, la tolérance et l'acceptation de soi tant il valorise chaque personnalité.



L'éditeur propose un dossier pédagogique en ligne :



Technique

Matatalab, l'éveil au monde numérique sans écran et en jouant

ÉCRIT PAR ALINE-SOPHIE URFER

Une nouvelle acquisition dans le domaine du numérique sans écran fait son entrée au Service technique. Il s'agit d'un petit bonhomme au sommet d'une tour de contrôle et de son compère, pilote d'un robot muni de deux roues qui vont faire découvrir les bases de la programmation informatique aux élèves. Grâce à une caméra intégrée à reconnaissance d'images, des instructions simples vont être transmises par Bluetooth du haut de la tour au pilote et à son robot. Ce dernier peut avancer, reculer, tourner sur lui-même, jouer de la musique et même exécuter une petite danse si on le lui demande.

Fonctionnant sur le même principe que le Blue-bot et ses plaquettes d'instruction, Matatalab est un coffret qui contient un plateau sur lequel viennent se placer des dominos de codage dans le sens de la lecture, de gauche à droite et de haut en bas. Séquence, boucle, informations variables ou sous-programmes pour simplifier l'écriture, il s'agit d'apprendre dans quel ordre donner ses instructions pour atteindre un but, mais aussi de travailler la répétition. Il existe donc quatre sortes de blocs différents pour planifier les mouvements à venir. Une fois la séquence définie, on appuie sur le gros bouton de lecture et les ordres sont transmis au robot, qui se met en marche.

Fourni avec un set de pistes thématiques tout en couleurs, l'ensemble permet d'imaginer toutes sortes d'aventures et de défis pour le robot. On ajoute un drapeau



pour signaler le point de départ, un autre pour l'arrivée, quelques barrières pour pimenter le tout et voilà un parcours à programmer. Trois livrets d'activités plus ou moins complexes sont d'ailleurs proposés pour susciter la créativité des utilisatrices et utilisateurs. Il existe en plus des boîtes d'extension de dominos spécifiques pour la musique ou pour le dessin. On peut alors faire jouer des mélodies au robot en assemblant les notes ou lui faire réaliser des figures avec un feutre tout en abordant les notions mathématiques d'angles et de géométrie.

À noter encore la possibilité de remplacer le contrôleur Matatalab et le pilote du robot par des figurines Lego, de quoi créer un univers ludique presque sans limites.



TestLab

Immersion dans les espaces virtuels

ÉCRIT PAR JEAN-SÉBASTIEN TERRADILLOS

Après celui de Delémont dédié à la fabrication d'objets, le TestLab de La Chaux-de-Fonds a été inauguré cet automne et commence ses activités autour de la réalité virtuelle.

Ce nouveau lieu d'expérimentation permet dès aujourd'hui d'explorer différents environnements immersifs et interactifs, offrant de nouvelles perspectives d'apprentissage. À travers notre programme d'activités ou sur rendez-vous, il est possible de découvrir ces outils, ajustables à différents objectifs pédagogiques.

Le TestLab est adapté pour l'accueil d'une classe et équipé de plusieurs modules (ordinateurs, casques et accessoires). Une collection d'applications et de logiciels dédiés à différents domaines sera étoffée avec le temps. Il est possible d'accroître les possibilités grâce à nos outils de vidéo 360° ou à des plateformes d'espaces virtuels au contenu personnalisable.



Quel que soit le niveau d'expertise, il est possible de profiter de ces espaces virtuels qui permettent d'abolir certaines limites; plonger dans l'océan pour découvrir l'écosystème du corail, réduire les distances spatiales pour en apprendre plus sur la Voie lactée, manipuler concrètement des particules pour comprendre la chimie, résoudre des énigmes pour stimuler la coopération, s'immerger pour entraîner une autre langue, etc.

Les TestLabs sont également des lieux pour tâtonner, apprendre les uns des autres et imaginer de nouveaux projets. Notre programme et des ressources sont disponibles sur le site Internet:





Ressources laPlattform

ÉCRIT PAR CLAUDIA WEBER

Depuis bientôt dix ans, laPlattform fait partie intégrante de l'offre proposée par les médiathèques. Pour fêter cet anniversaire, une cure de jouvence s'impose : un nouvel outil sera bientôt disponible.

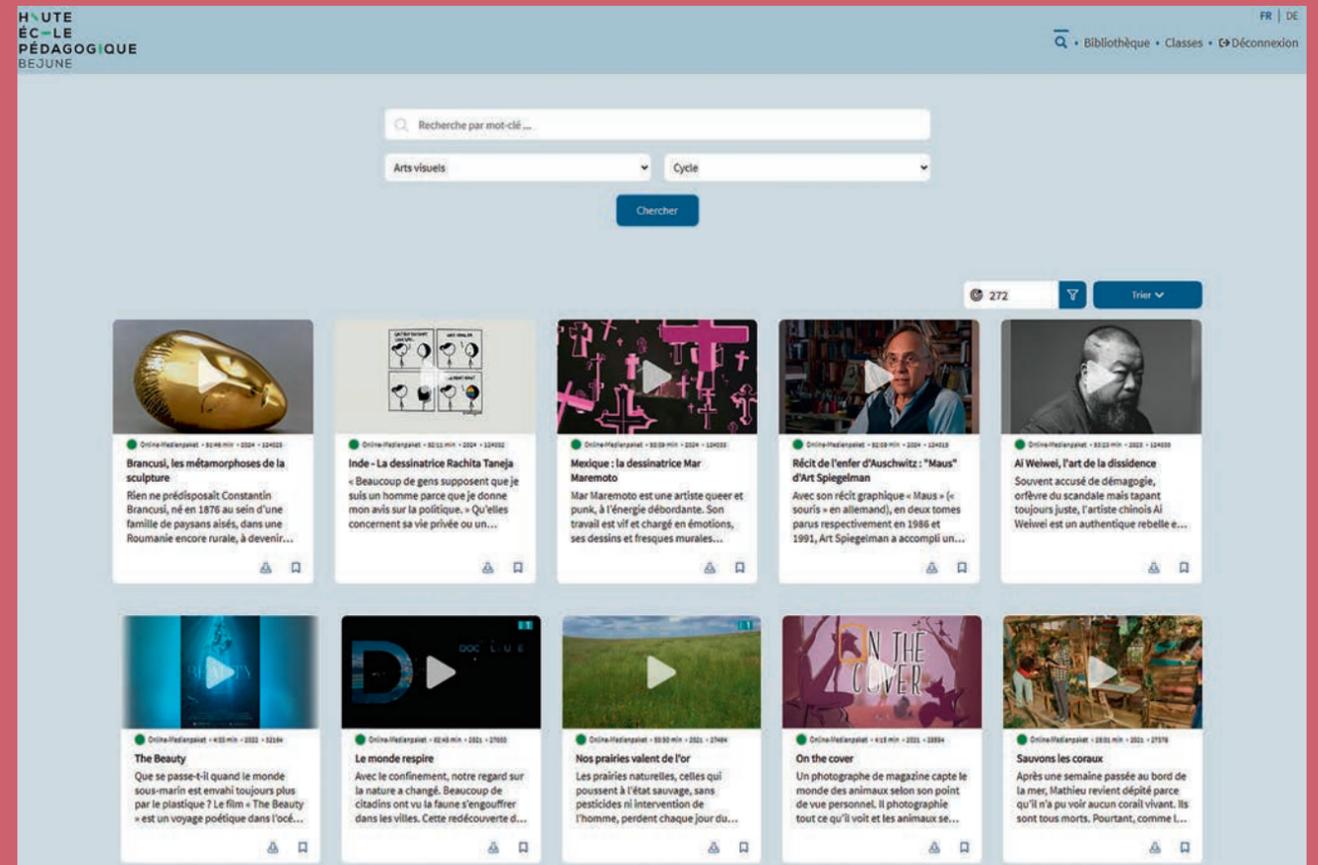
Pour rappel, cette belle initiative est née de l'association de quatre institutions fondatrices : la HEP Fribourg, la Pädagogische Hochschule St. Gallen, le service écoles-médias à Genève et la HEP-BEJUNE. laPlattform permet d'accéder à environ 4000 ressources numériques. On y trouve des contenus divers et variés : la sélection TV hebdomadaire de la CIIP (e-media), les films retenus par Education21, des dossiers d'exploitation pour les séries de livres, des chansons, des livres audio en anglais, etc.

La nouvelle infrastructure informatique offrira de nombreuses fonctionnalités supplémentaires, dont une meilleure efficacité dans la gestion quotidienne des

ressources. La recherche par disciplines du PER et/ou par degrés sera désormais possible. Autre option proposée, l'enseignant-e pourra constituer une sélection de ressources qu'elle ou il partagera ensuite avec ses élèves.

Les modalités d'accès à laPlattform, grâce à un compte Switch edu-ID, resteront identiques. Les accès supplémentaires via Edulog, pour le canton de Berne francophone et le canton du Jura, et un compte RPN et RPN-S2, pour les enseignantes et enseignants neuchâtelois, seront toujours possibles.

La date de la mise en ligne de la nouvelle plateforme n'a pas encore été arrêtée et les médiathèques ne manqueront pas de tenir informés leurs usagères et usagers. En attendant la migration vers ce nouvel outil, laPlattform actuelle reste opérationnelle.



Découvrez très bientôt laPlattform sous son nouveau jour :



QU'EN PENSER... ?

Présent, passé pour futur pédagogique ?

//

Qui peut prétendre, dès lors, dominer les problèmes sociaux ou internationaux, quand l'égoïsme national, l'égoïsme de classe, l'égoïsme racial et bien d'autres formes plus ou moins puissantes se partagent notre esprit et lui imposent toute une gamme d'erreurs s'étageant entre la simple illusion de perspective et le mensonge dû aux contraintes collectives ? Il est donc de toute évidence que l'éducation internationale ne saurait se borner à ajouter aux enseignements ordinaires un enseignement de plus, qui porterait simplement sur les institutions internationales actuelles ou même sur l'idéal qu'elles représentent et défendent. C'est d'abord l'enseignement tout entier qu'il faut rendre international : non pas seulement celui de l'histoire, de la géographie et des langues vivantes, domaines où l'interdépendance des nations éclate aux yeux les moins ouverts ; mais aussi celui des littératures et des sciences, à propos desquelles on néglige trop souvent de souligner l'effort commun de l'humanité entière ainsi que le rôle des conflits sociaux et des techniques.

C'est d'un tel esprit insufflé à l'enseignement dans son ensemble que l'on peut notamment attendre cet esprit de compréhension et de tolérance entre tous les groupes raciaux et religieux qu'évoque notre texte, car comment faire de l'histoire de la civilisation, de la littérature et des sciences, sous un angle international, sans devenir l'ennemi de toute intolérance ?

Chaque édition d'« Enjeux pédagogiques » propose la lecture d'un bref extrait d'un texte par trop connu ou oublié au sujet de la pédagogie : lecture pour voyager au travers des siècles comme dans l'instant des enjeux contemporains. Nous vous proposons pour ce numéro, et en lien avec la thématique, un extrait de « **Où va l'éducation ?** » du psychologue et pédagogue neuchâtelais Jean Piaget. Dans la période de tensions actuelles, ce texte rend attentif à l'importance du soin mis à la compréhension du monde et à l'invention chez les jeunes générations afin de développer une conception véritablement éthique du monde.

Mais surtout, c'est à partir seulement d'un ensemble de méthodes actives, mettant au premier rang la recherche en commun (travail par équipes) et la vie sociale des élèves eux-mêmes (*self-government*) que l'étude des attitudes nationales et internationales ainsi que des difficultés de leur coordination peut prendre une signification concrète. [...]

En premier lieu, la vie internationale est le théâtre, sur une tout autre échelle, des mêmes conflits de réciprocité et des mêmes incompréhensions que toute vie sociale. Les jugements portés dans un pays sur les autres nations, l'étonnante myopie qui permet à des peuples entiers de reprocher en toute sincérité les attitudes qui caractérisent à un aussi haut degré leur propre comportement, l'incapacité de se placer à des points de vue différents du sien, sont des phénomènes communs à toutes les échelles, et, pour comprendre leur importance sur le plan international, il est indispensable de les avoir découverts par une expérience vécue.»

Jean Piaget, *Où va l'éducation ? Comprendre, c'est inventer.* Denoël, 1972 [1948].



PUBLIÉ PAR UNIVERSITY OF MICHIGAN,
WIKIMEDIA COMMONS

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

P. 13

Mascret, N., & Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire des APSA. In M. Travers, & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 99-115). Éditions EP-S.

P. 25

Bourgoz Froidevaux, A., & Schneider, C. (2022). Les capacités transversales, des compétences de vie : Entretien avec Michel Develay. Les capacités transversales: *Bulletin CIIP*, 6, 6-9.

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Presses universitaires de France.

Plutarque. (1995). *Comment écouter*. Rivages.

P. 29

Ducos-Filipi, I. (2021, 29 juin). *Accompagner les élèves DYS au quotidien: du repérage aux pratiques de classe*. Être prof. <https://etreprof.fr/ressources/4187/accompagner-les-eleves-dys-au-quotidien-du-reperage-aux-pratiques-de-classe>

Gremion, F., & Gremion, L. (2020). *De l'élève à la situation: pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière*. Dans N. Châtelain, C. Miserez-Caperos & G. Steffen, *Interagir dans la diversité à l'école*. Éditions HEP-BEJUNE. https://www.researchgate.net/publication/344783555_De_l'eleve_a_la_situation_Pour_une_prise_en_compte_des_besoins_de_la_situation_educative_particuliere

P. 34

Angiolini, Elisa (2024) An interdisciplinary study of subdiscussions in children-adult argumentative interactions. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel, Institut de psychologie et éducation.

Fournel, A., & Simon, J. P. (Eds.). (2023). *Enfants et adolescents en discussion philosophique: Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre*. UGA Editions. <https://doi.org/doi:10.4000/books.ugaeditions.29963>

Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. Palgrave Macmillan.

Houssaye, J. (1988/2000) *Le triangle pédagogique*. Peter Lang, Collection Exploration.

Iannaccone, A., Perret-Clermont, A.-N., & Convertini, J. (2019). Children as investigators of Brunerian "Possible worlds". The role of narrative scenarios in children's argumentative thinking. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53, 679-693. [https://doi.org/10.1007/s12124-019-09505-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12124-019-09505-3)

Iannaccone, A., Cattaruzza, E. & Schwab, E. (Eds) (2024) *Expériences sociomatérielles. Objets, interactions, espaces*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, Neuchâtel.

Miyazaki, K. (2019). Dialogic Lessons and Triadic Relationship Among Pupils, Learning Topic, and Teacher. *Dialogic Pedagogy: An international online journal*, 7, 58-88. <https://doi.org/DOI:10.5195/dpj.2019.239>

Perret-Clermont, A.-N., Morerod, J.-D., & Blanc, J. (Eds.). (2022). *Cultures et Guérisons. Éric de Rosny - L'intégrale*. Livrepo Alphil.

Piaget, J. (1964/1966). *Six études de psychologie*. Denoël/Gonthier, (réédité chez Folio Gallimard).

P. 43

Blanc, Y. (1998). *L'écoute*. Éditions Bernet-Danilo.

Kohler, A. (2020). *Approches psychologiques de situations de malentendu dans des activités de didactique des sciences* (Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel). <https://doi.org/10.35662/unine-thesis-2872>

Ghiglione, R., & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique?* Presses universitaires de Grenoble.

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle & communications*. Presses universitaires de France.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Denoël Gonthier.

Jankélévitch, V. (1957). *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien*. Presses universitaires de France.

P. 47

Guerandi, M. (2014). *Lalita Mantra*. Samizdat.

Martin, S. (2010). Présentation. Les Poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le français aujourd'hui*, 169, 3-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.169.0003>

Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil.

Simondon, G. (2017). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Millon.

P. 58

Grossenbacher, S. (2006). Vers l'égalité des sexes à l'école : que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif? *Rapport de tendances*, n°10. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

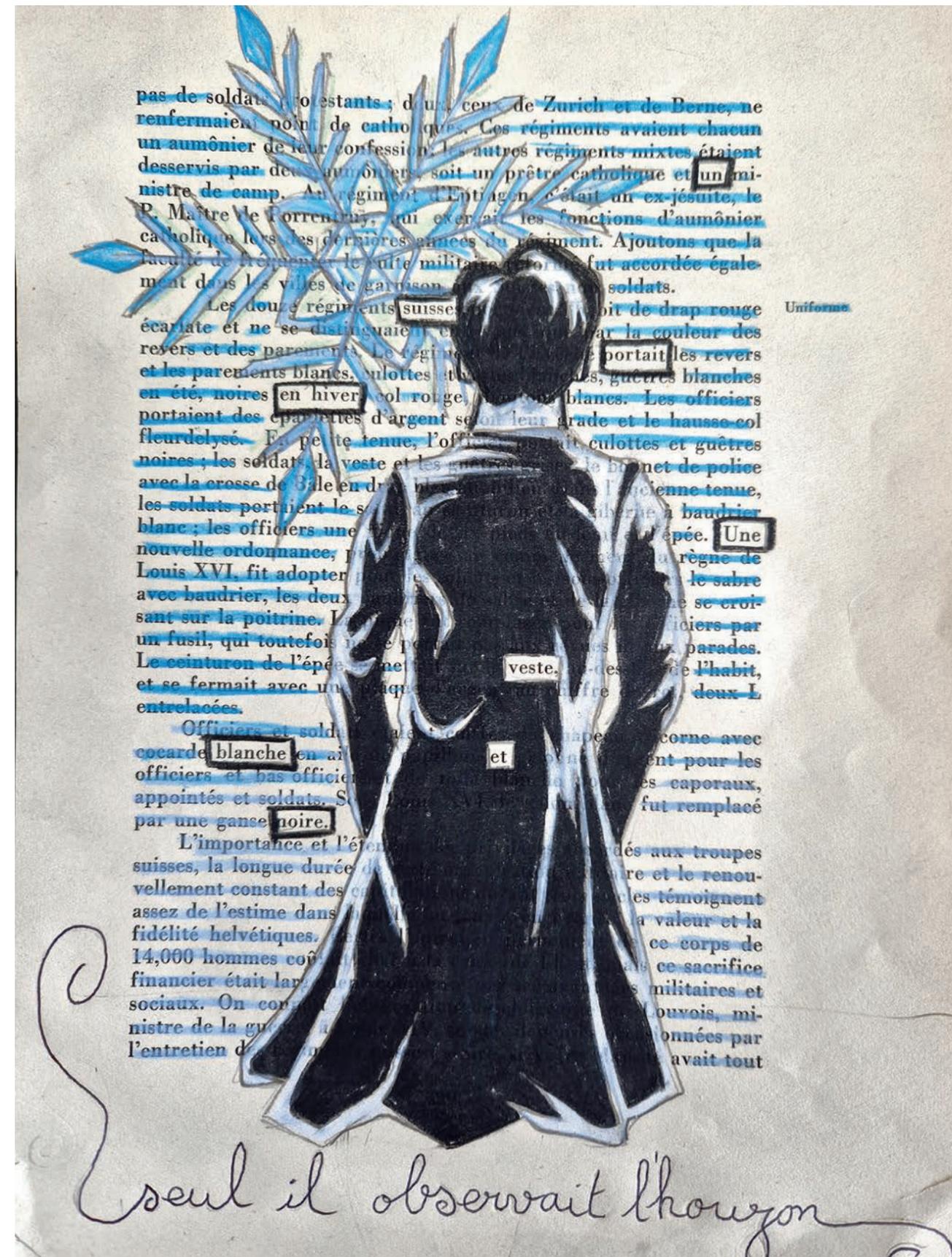
Joris, É. (2007). Économie domestique. Économie ménagère. *Dictionnaire historique de la Suisse*. <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/0160097/2007-11-29/>

Leuenberger, D. (2022). *De l'économie domestique à l'économie familiale: évolution de l'enseignement et des visés disciplinaires dans la partie romande du canton de Fribourg* (Travail de master). Université de Fribourg.

Meia, J.-S. (2022). L'apprentissage par projets. Dans J.-S. Meia et al. (Eds.), *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier: des propositions pour les degrés secondaires* (pp.125-141). HEP-BEJUNE.

Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Université de Genève : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Prévost, P., Capitaine, M., Gautier-Pelissier, F., Michelin, Y., Jeanneaux, P., Fort, F., Javelle, A., Moiti-Maizi, P., Lérique, F., Brunschwigg, G., Fournier, S., Lapeyronie, P., & Josien, É. (2014). Le terroir, un concept pour l'action dans le développement des territoires. *Vertigo*, 14 (1). <https://doi.org/10.4000/vertigo.14807>



pas de soldats protestants ; de ceux de Zurich et de Berne, ne renfermaient point de catholiques. Ces régiments avaient chacun un aumônier de leur confession. Les autres régiments mixtes étaient desservis par deux aumôniers, soit un prêtre catholique et un ministre de camp. Au régiment d'Entingon, c'était un ex-jésuite, le P. Maître de Forrenberg, qui exerçait les fonctions d'aumônier catholique lors des dernières années du régiment. Ajoutons que la faculté de bréviement le suite militaire fut accordée également dans les villes de garnison aux soldats.

Les deux régiments suisses portaient un habit de drap rouge écarlate et ne se distinguaient que par la couleur des revers et des parements. Le régiment de Berne portait les revers et les parements blancs, culottes et guêtres blanches en été, noires en hiver, col rouge, boutons blancs. Les officiers portaient des épaulettes d'argent selon leur grade et le hausse-col fleurdelisé. En petite tenue, l'officier portait des culottes et guêtres noires ; les soldats, la veste et les guêtres. Le bonnet de police avec la crocette de Bâle en drap rouge. En tenue ancienne tenue, les soldats portaient le sabre à la main gauche, le baudrier blanc ; les officiers une épée. Une nouvelle ordonnance, promulguée au règne de Louis XVI, fit adopter le sabre à la main droite et se croisant sur la poitrine. Les officiers par un fusil, qui toutefois ne se portait pas aux parades. Le ceinturon de l'épée, une ceinture de l'habit, et se fermait avec une boucle en argent. Les deux L'entrelacées.

Officiers et soldats portaient une cornette avec cocarde blanche en aigle et un bonnet pour les officiers et bas officiers. Les caporaux, appointés et soldats. Sur le bonnet fut remplacé par une ganse noire.

L'importance et l'éternité de ces régiments, dés aux troupes suisses, la longue durée de leur existence et le renouvellement constant des officiers témoignent assez de l'estime dans laquelle on tenait la valeur et la fidélité helvétiques. Ce corps de 14,000 hommes coûtait à l'État un sacrifice financier était l'appui de la discipline militaires et sociaux. On comptait sur leur dévouement, le ministre de la guerre avait tout l'entretien de ces régiments.

seul il observait l'horizon

À (re)-découvrir



La couleur, les contrastes et l'espace

Emilie Duclay
ISBN: 978-2-9701472-9-9

Cet ouvrage comprend trois chapitres spécialement élaborés pour accompagner les enseignant·e·s à travers les thématiques de la couleur, des contrastes et de l'espace. Il a pour objectif de mieux connaître ces thèmes importants et leurs univers à travers des apports théoriques et historiques et d'aider à la préparation des séquences d'enseignement.



Au fil du tapis à histoires: des situations de formation collaboratives

Christine Riat, Emilie Schindelholz Aeschbacher et Cheryl Odiet
ISBN: 978-2-940741-01-4

À partir d'un objet commun et néanmoins singulier, un tapis à histoires, artéfact complémentaire à d'autres supports, par exemple des albums de littérature de jeunesse, cet ouvrage présente différentes activités de formation. Directement relié à la didactique du français, il décrit, explore et analyse le travail de compréhension de l'oral et de l'écrit et l'accès à la littérature à l'école, dans une articulation enseignement et apprentissage.

Formations



Retrouvez le catalogue des cours de la formation continue en ligne.

Abonnement

Si vous travaillez dans le monde de la formation ou de l'éducation, il est possible de s'abonner à **Enjeux Pédagogiques**. Il suffit d'envoyer un e-mail à publications@hep-bejune.ch ou de scanner le code QR ci-après:



Edutools

Les Edutools offrent un accès libre aux outils pédagogiques des Éditions HEP-BEJUNE. Ils complètent les ouvrages en proposant des ressources additionnelles (documents, fichiers audio ou vidéo) ainsi que des modes d'emploi disponibles et téléchargeables gratuitement.



ISSN 1661-5735



43

9 771661 573004