



Numéro 38

05.2022

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

Thématique

**Le lien intergénérationnel
à l'école**



Enjeux pédagogiques

Dossier thématique

Le lien intergénérationnel à l'école

5 Présentation du thème
A. Stumpf, T. Donzé

I. La relation généalogique du savoir : dimension théorique et approches pratiques

7 Entretien avec François Dubois

9 **L'échappée générative des savoirs**

M. Lani-Bayle

12 Innovations technologiques au fil
des générations. Quels enjeux pour
la formation des enseignant-e-s ?

B. Charlier, P. Carron

14 La composante intergénérationnelle
dans la relation éducative : entre
transmission et incarnation des savoirs

M. Lebreton-Reinhard, S. Grilli

II. Le récit de vie et le savoir intergénérationnel

17 Entretien avec Alexia Stumpf

19 **Un petit journal d'école comme rencontres intergénérationnelles**

L. Kohler, U. Girardin

22 Le récit culturel en classe
comme lien générationnel
et mise en dialogue des valeurs

T. Donzé, M. Lebreton-Reinhard

III. La formation et les apprentissages comme outils de communication intergénérationnels

24 L'histoire de la pédagogie dans
la formation à l'enseignement
secondaire, véritable lien
intergénérationnel

*P. Carron, F. Gremion, A. Kohler,
S. Padiglia, C. Panza*

27 Un héritage particulier pour l'enseignement
des Mathématiques, révélateur du pouvoir
pédagogique des liens intergénérationnels

P. Carron, I. Corminbœuf, F. Oberson

30 **De la dictée traditionnelle aux dictées innovantes : un moyen d'apprentissage qui traverse les générations ?**

M.-O. Salvia

32 Entretiens croisés

35 Le plein de ressources



HUTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

P.P.
CH-2501
Biel / Bienne
Poste CH SA

2	Éditorial
3	Regards sur...
4	Questions à... Stève Blaesi
5	Dossier thématique « Le lien intergénérationnel à l'école »
	Espace pratique
	Formatrices et formateurs
36	Les enseignant-e-s de l'école obligatoire face au harcèlement scolaire
37	Médier en situation interculturelle. Bilan d'un dispositif de formation-recherche
	Médiathèques
38	Lire en classe
38	ROAR
38	Technique
39	Mallette d'expérimentation
39	LaPlattform
40	Agenda



« Du temps de mes parents, et encore du mien et du vôtre, les ratages étaient mis sur le compte de l'individu. Maintenant, on remet la matière en cause. C'est trop difficile d'étudier les auteurs de l'Antiquité, donc c'est la faute de ces auteurs. Aujourd'hui, l'étudiant se prévaut de son incompétence comme d'un privilège. Je n'y arrive pas, c'est donc que la matière pêche. C'est surtout que pêche ce mauvais professeur qui s'obstine à l'enseigner. Il n'y a plus de critères, monsieur Zuckerman, il n'y a plus que des opinions. Souvent j'essaie de démêler ce qu'étaient les choses, autrefois. »

Philip Roth, « La Tache »

De boomers à millennials

Convoquer l'excellent Philip Roth, dans l'éditorial d'un numéro consacré à « l'intergénérationnel et les questions éducatives », expose dangereusement au reproche d'appartenir aux « déclinistes », « conservateurs » ou autres « boomers¹ ». Vent debout, d'aucuns s'approprient déjà à se draper d'indignation contre les propos dépassés d'un « méritocrate » ressassant le poncif à la naphtaline selon lequel « tout était mieux avant »!

Or, si référence est faite à cet auteur visionnaire, c'est en raison du regard critique et prémonitoire qu'il a su porter sur une société américaine en butte à une véritable révolution culturelle, dont les dérives restent actuelles.

À point nommé, cette édition d'*Enjeux pédagogiques* lance un appel à un indispensable dialogue intergénérationnel qui invite aussi à « reconsidérer l'idée selon laquelle nous sommes le seul produit des générations précédentes, fatalité reproductrice qui imagine une transmission des apprentissages, à sens unique : toujours des aînés vers les plus jeunes ». Reconsidération prenant pour certains la forme radicale d'une prise de pouvoir. Pour s'en convaincre et s'en inquiéter, il n'est qu'à se référer, par exemple, au thème du prochain congrès de Europa Forum Luzern auquel les hautes écoles seront invitées à participer : « *La nouvelle génération prend le pouvoir sur le Vieux Continent. Quelle Europe veulent les millennials ?* »

Le dialogue auquel invite *Enjeux pédagogiques* tranche singulièrement avec l'approche d'une mouvance à la mode, pour laquelle la transition entre boomers et millennials² doit précisément être une rupture intergénérationnelle, au point que la formule « OK boomers! », version américanisée de « cause toujours! », sert communément à couper court unilatéralement à tout échange!

Étrange époque que celle qui voit cette vague idéologique née dans les campus d'outre-Atlantique graduellement innover les universités européennes. En Sorbonne, on veut interdire certains colloques philosophiques aux sujets jugés d'une indignité iconoclaste (« *Après la déconstruction : reconstruire les sciences et la culture*³ »). Dogme moral « dégagiste », cette nouvelle idéologie veut faire table rase de l'héritage civilisationnel occidental et contraindre à un prétendu « éveil » salutaire qui impose une Histoire révisée, effacée voire annulée, et considère « l'universalisme comme une valeur réactionnaire émanant des Lumières, elles-mêmes produites par les Occidentaux dans le but de légitimer leur pillage de la planète et l'asservissement des autres⁴ ».

Ce mouvement de fond cultive aussi les identités communautaires et se focalise sur certaines identités redéfinies et essentialisées (genre, « race », orientation sexuelle). La succession des Lumières se voit répudiée, l'héritage républicain, révoqué. Au citoyen, « homme sans étiquette⁵ »,

fait place un individu narcissique flanqué de ses spécificités identitaires essentielles, dont chacune s'adapte le droit d'être sacralisée pour ne souffrir aucune offense.

On assiste ainsi à un retournement phénoménal. Dans les années soixante, la jeunesse voulait « interdire d'interdire⁶ », affirmait l'unité du genre humain et prônait la suppression des classes sociales. Aujourd'hui, certains veulent censurer ce qui les froisse et proclament que les différences et leurs « intersections » doivent impérativement et prioritairement être prises en compte. Alors que le récit (de vie, culturel, personnel...), constitue un moyen de rencontres dans cette « force de tirer quelqu'un hors de lui-même et de lui imposer un redéploiement⁷ », l'heure risque ainsi d'être au contraire à « la création et à la montée en puissance d'une collection de "petits récits" identitaires et victimaires, dont chacun s'absolutise dans son coin⁸ ».

Avec ce retournement, l'autorité a aussi changé de main. La citation de Philip Roth n'a ici rien d'innocent. Qu'un processus de formation connaisse une situation d'échec et aussitôt, dans la cité et les médias, l'institution se trouvera l'objet d'une présomption de culpabilité, les étudiants échappant eux d'emblée à celle de possible désinvolture!

Dans son rôle de révélateur, l'École se doit de dessiller et de mettre en garde contre « le style prétentieux utilisé pour déguiser des réflexions banales et donner une allure d'impartialité scientifique à des jugements partisans »; contre « le langage politique » aussi, qui n'a « pour fonction que de donner à ce qui n'est que du vent une apparence de consistance⁹ ». Dans la cité mais d'abord en son sein!

Mais surtout et en toutes circonstances, les hautes écoles, la nôtre en particulier avec sa revue *Enjeux pédagogiques* notamment, doivent demeurer, contre vents et marées idéologiques, un lieu d'échanges et de débats : ouverts, respectueux, rationnels et éclairés qui prennent en compte le bien de chacun et de tous. Bonne lecture!

Notes

- 1 Terme désignant une personne née pendant le baby-boom (1945 - 1965).
- 2 Millennials : formant ladite génération Y, les milléniaux regroupent l'ensemble des personnes nées entre le début des années 1980 et la fin des années 1990.
- 3 Colloque des 7 et 8 janvier 2022.
- 4 Brice Couturier, « Ok Millennials! : Puritanisme, victimisation, identitarisme, censure... L'enquête d'un "baby boomer" sur les mythes de la génération woke ».
- 5 Régis Debray, « Marianne », 5 juin 2015.
- 6 « Il est interdit d'interdire » : un des slogans célèbres de « Mai 68 ».
- 7 Mireille Cifali, « Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires ». In Claude Lessard éd., *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 69-91). De Boeck Supérieur.
- 8 Brice Couturier, *ibidem*.
- 9 George Orwell, « Politics and the English Language » (1946).

EP

Impressum
Coordination de l'édition et de production
Tristan Donzé et Anais Girard
Crédits photographiques
Pierre Montavon
Conception graphique, mise en page et coordination de production
Bogsch & Bacco
Haute École Pédagogique – BEJUNE
Chemin de la Cible 45
2503 Biemme, Suisse
www.hep-bejune.ch
0844 886 996

Remerciements
L'équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à tous les collaborateurs et collaboratrices qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro.
Bienne, mai 2022
Impression sur papier Profifop FSC chez Courvoisier-Attinger, Biemme

imprimé en
FSC
myclimate
neutral
imprimé
suisse
myclimate.org/05-21-11099



Colin Raynal, curateur de l'exposition « La HEP-BEJUNE, 20 ans et plus » devant l'arbre des possibles qui s'aventure à imaginer le futur de l'enseignement.
Crédit : © Julie Lovens

Une exposition sur l'école au Musée jurassien d'art et d'histoire

En collaboration avec l'association Mémoire de l'école jurassienne et les Archives de la Radio Télévision Suisse, le Musée jurassien d'art et d'histoire (MJAH) de Delémont consacre cette année une exposition à l'école. Des histoires d'objets, des points de vue d'hier et d'aujourd'hui, des dessins humoristiques, des photos de classes, des témoignages visuels marquants pour questionner l'univers scolaire de manière décalée, drôle, déconcertante parfois...

En partenariat avec la HEP

À l'invitation du MJAH, plusieurs collaboratrices et collaborateurs de la HEP-BEJUNE ont prêté leur concours à la réalisation de l'exposition en posant leurs regards de « spécialistes » sur des objets ou documents présentés dans ce contexte ou en acceptant d'intervenir lors d'une conférence.

La Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel est également associée à l'un des volets de l'exposition puisqu'elle publie dans ce numéro 38 de la revue *Enjeux pédagogiques* des portraits de personnes qui, pour les besoins du Musée jurassien d'art et d'histoire, ont été interrogées sur ce qui les a nourries durant leur parcours scolaire. Signés Pierre Montavon, ces portraits peuvent être contemplés au MJAH d'ici cet automne.

« L'école, c'est la claaaasse » : une exposition à découvrir encore jusqu'au 23 octobre 2022 au Musée jurassien d'art et d'histoire à Delémont. Plus d'informations : www.mjah.ch

« HEP-BEJUNE, 20 ans et plus » : une collaboration fructueuse

L'exposition mise sur pied par le collectif **La Pieuvre en marge du jubilé des 20 ans de la Haute École Pédagogique BEJUNE** s'est achevée en avril dernier. Retour sur une expérience hors du commun en compagnie de l'un des membres du collectif qui l'a conçue : Colin Raynal.

Clelia Favre : Qu'est-ce qui a séduit le jeune collectif La Pieuvre dans ce projet d'exposition sur les 20 ans de la HEP-BEJUNE ?

Colin Raynal : Nous avons le champ libre pour penser une exposition, de sa conception à sa réalisation, sur une thématique qui touche tout un chacun : l'enseignement. Ce projet nous a offert l'opportunité de créer des contenus variés en multipliant les collaborations avec des intervenant-e-s aussi bien internes qu'externes à la HEP, comme l'Atelier Savaan, la vidéaste Line de Kaenel, des élèves de l'espace BEJUNE, des autrices et auteurs, ainsi que des illustratrices et des illustrateurs de la région.

Sur quelle base avez-vous conçu la scénographie de l'exposition ?

Nous avons imaginé trois modules représentant le passé, le présent et le futur de la HEP-BEJUNE. Dans le premier, la pieuvre géante symbolisait une institution en pleine gestation, dont les contours sont encore à façonner.

Les trois bras qui se rejoignent en un seul corps évoquaient l'alliance entre les trois cantons concordataires. Le deuxième module donnait la parole aux multiples acteurs qui composent la HEP à travers une vidéo. Enfin, à l'ombre d'un arbre des possibles, on pouvait découvrir comment des élèves et des artistes imaginent le futur de l'enseignement.

Qu'avez-vous perçu de l'histoire de la Haute École Pédagogique BEJUNE en réalisant cette exposition ?

Tout au long de ces vingt années d'activité, la HEP-BEJUNE nous est apparue comme une institution audacieuse et tournée vers l'avenir, toujours en mouvement, tout en prenant soin de conserver une dimension humaine.

Que retiendrez-vous de cette expérience ?

C'était une belle aventure, pleine de rencontres et de défis à relever. Nous sommes prêts et motivés à développer d'autres projets de cette envergure à l'avenir.

Les reflets imagés ou filmés de l'exposition sur les 20 ans de la HEP-BEJUNE sont à voir ou à revoir sous : www.hep-bejune.ch



La HEP-BEJUNE a participé du 23 au 27 mars 2022 au Salon interjurassien de la formation à Delémont. L'occasion pour toutes les personnes intéressées d'en apprendre plus sur les parcours de formation qui mènent au métier d'enseignant-e. Ce grand rendez-vous de la formation a lieu tous les deux ans.
Crédit : © Julie Lovens

Suppléant du chef d'Office et chef de la section francophone de l'Office de l'école obligatoire et du conseil (OECO)

Questionnaire de Proust allégé...



[En]quête d'insectes à l'heure de la visite guidée du jeudi 3 mars 2022 à la médiathèque HEP-BEJUNE de Delémont

Crédit : © Stéphane Gerber, AgenceBist

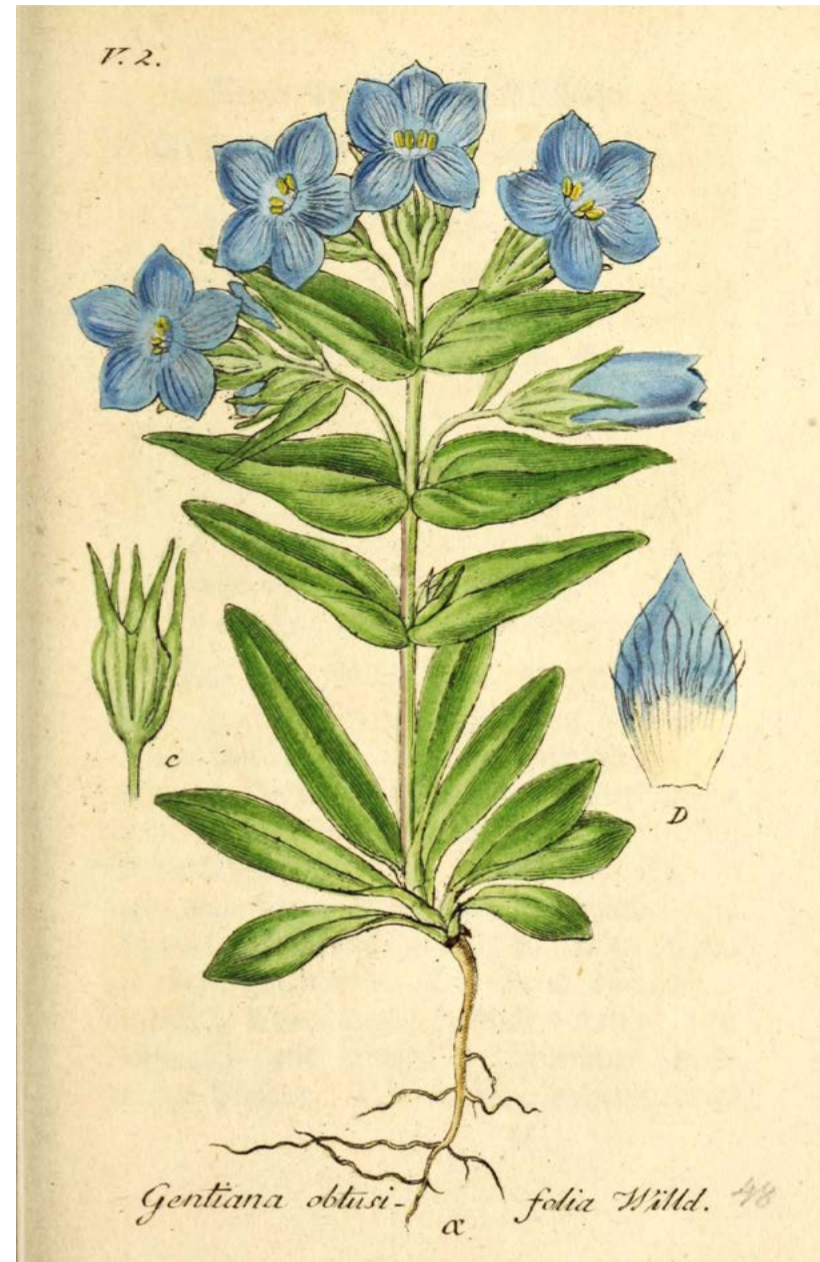
Le monde captivant des insectes s'invite en médiathèque

Saviez-vous que la date d'apparition des premiers insectes remonte à 440 millions d'années? Que le record de vitesse de vol de 145 km/h est détenu par le taon à la poursuite de sa femelle? Ou encore que la taille de l'insecte connu le plus long est de 62 cm? Fascinant, non?

Mille et une questions gravitent autour des insectes, ces mystérieuses petites bêtes à l'origine de bien des peurs irrationnelles. La plupart trouvent leurs réponses dans l'exposition [En]quête d'insectes présentée cette année par la Haute École Pédagogique BEJUNE, en collaboration avec l'association Carrefour des Sciences et des Arts.

Destinée à un large public de trois à quinze ans, l'exposition propose plusieurs parcours: visite libre, « tel un détective » ou « tel un scientifique ». Grâce aux quinze activités interactives déclinées sur neuf totems thématiques (morphologie, cycle de vie, se déplacer, se nourrir, communiquer, insectes et Homme, insectes au labo, biodiversité et sciences participatives), le visiteur est invité à apprendre et se documenter par le jeu et l'expérimentation. Jusqu'à enquêter sur l'étrange et inexplicable disparition du papillon Arion...

[En]quête d'insectes est à découvrir jusqu'à cet automne: après avoir été inaugurée à Delémont, l'exposition transite par les médiathèques HEP-BEJUNE de La Chaux-de-Fonds (du 17 mai au 8 juillet 2022) et Bienne (25 août au 28 octobre 2022).



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

Reste toi-même et respecte les gens.

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

Lorsque les gens écrivent mon prénom sans le «è»...

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

Cela dépend de la saison, ski, vélo, champignons, balade en forêt ou activités avec mes enfants.

Quel-le enseignant-e vous a le plus inspiré?

Très difficile à répondre, car tous(toutes) mes enseignant-e-s m'ont inspiré à un moment donné de ma vie.

Comment imagineriez-vous l'école idéale?

Une école où tout le monde se sent bien et à l'aise.

Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis?

L'honnêteté, la franchise et leur joie de vivre.

Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre?

La Suisse.

Quelle fleur aimez-vous?

Les gentianes.

Quels sont vos héros de fiction favoris?

Goldorak, Capitaine Flamme, Titeuf, Capitaine Caverne...

Biographie en bref



Stève Blaesi, 48 ans, père de trois merveilleux enfants. Suppléant du chef d'Office et chef de la section francophone de l'Office de l'école obligatoire et du conseil du canton de Berne. Amoureux de la vie et de la nature. Ancien footballeur qui habite Pontenet et qui est très heureux dans son travail.

Dossier

Le lien intergénérationnel à l'école

7 - 16 **I. La relation généalogique du savoir : dimension théorique et approches pratiques**

Faut-il parler de liens intergénérationnels ou de savoirs transmis entre générations ? Ce numéro consacré à la question tend à montrer que l'empreinte du lien est toujours plus forte que tout savoir spécifique, fût-il disciplinaire. Par-delà tout changement, d'un bout à l'autre du grand cadran, l'indiscipline du temps et des frontières générationnelles mène à ce qui unit : en trouvant sens à vivre ce que l'on vit, en trouvant sens à apprendre ce que l'on apprend. Aucun système ne clôt ce principe génératif : à l'école comme ailleurs, la seule règle du vivre-ensemble produit et génère tant de dialogues non linéaires.

17 - 23 **II. Le récit de vie et le savoir intergénérationnel**

D'avant à maintenant, de maintenant à toujours : l'humain prend le dessus. Mais le prend-il vraiment ? Ce verbe ne serait-il pas à conjuguer au conditionnel ? Et s'il était venu, malgré les obstacles, le temps de rendre l'affirmation possible ? À l'école et ailleurs, dans un « et » qui ne se contenterait pas de juxtaposer mais bien de lier.

24 - 31 **III. La formation et les apprentissages comme outils de communication intergénérationnels**

Les contributions à ce dossier thématique affirment le lien. Du « caractère extraordinaire de l'expérience » (Dubois) des rencontres en classe à la complicité et à la solidarité plurigénérationnelles qui vont dans tous les sens (Lany-Bayle), l'héritage se tisse toujours dans l'interaction (Charlier et Carron), la construction du savoir reposant sur une expérience partagée (Lebreton et Grilli).

Quelles passerelles lançons-nous entre les fossés de générations (Stumpf) ? Peut-être ce projet pédagogique d'un petit journal en classe primaire (Kohler et Girardin), ou ces récits culturels en classe pour questionner le juste dans la mémoire retravaillée (Donzé et Lebreton) ?

L'histoire des pédagogies permet d'entrer dans les questions intemporelles que posent l'éducation et la formation (Carron, Gremion, Kohler, Padiglia & Panza), l'esprit de la pédagogie traverse les âges : des didactiques des mathématiques (Oberson, Corminboeuf & Carron) à l'exercice de la dictée (Salvia).

Les contributions à ce dossier thématique tendent à montrer que ce qui est bon en l'humain surmonte les fossés générationnels. Le regard des anciens garde à jamais cette lumière qui brille dans les yeux des enfants. Nous fûmes tous élèves. Et de l'école ? Il nous reste sans doute bien plus que les savoirs.

Alexia Stumpf et Tristan Donzé



Carte blanche
Pierre Montavon

En allant à la rencontre des personnes qui font l'objet de ce reportage, je pensais qu'il serait beaucoup question de mathématiques, de français et de sciences. À une exception près, la matière scolaire n'a jamais été évoquée. Il a été principalement question d'expériences, que nous pourrions qualifier d'expériences de la vie, souvent positives, parfois douloureuses, mais toujours formatrices. Bref, nous devenons. Si une phrase devait résumer les témoignages des personnes choisies au hasard de leur âge ou de leur profession, ce serait celle de Daniel Pennac *«les uns après les autres, nous devenons. Ça se passe rarement comme prévu, mais une chose est sûre : nous devenons»*.

Pierre Montavon est photographe indépendant, il est établi à Delémont.

L'exposition de ces photos est présentée au Musée jurassien d'art et d'histoire jusqu'au 23 octobre 2022

« Que vous reste-t-il de l'école ? »



« Un grand esprit d'ouverture. C'est l'école qui m'a permis d'avoir accès à quantités d'informations, d'essayer plein de choses, et qui a cultivé ma curiosité. »

Emmanuelle Schaffter,
diététicienne,
Porrentruy

Le lien intergénérationnel à l'école

I. La relation généalogique du savoir : dimension théorique et approches pratiques



Credit: Pia Neuenschwander

« Les seniors sont détenteurs de deux biens précieux : du temps et des projets »

Entretien avec François Dubois

Propos recueillis par Tristan Donzé

François Dubois est directeur de Pro Senectute Arc Jurassien. Docteur en théologie de formation de base, il s'est ensuite formé en management d'institutions sociales et est très attaché à la rencontre et à l'échange. Il a mené à bien le projet Win3, trois fois gagnant : pour toutes les générations concernées en intégrant des seniors dans des classes d'école de l'Arc jurassien du premier et deuxième cycle à raison de 2 à 4 périodes par semaine.

Vous êtes toujours en recherche de bénévoles, le projet Win3 intégrant des seniors dans des classes d'école marche bien ?
Exactement. Il a même connu une expansion assez fulgurante, le terme n'est pas usurpé, parce qu'on a commencé en 2018 avec 20 classes dans le cadre de la commune de Neuchâtel, et maintenant on n'est pas loin des 100, étendues à tout l'Arc jurassien (espace BEJUNE). Le dernier développement a eu lieu dans le Jura bernois. Mais, remarque plutôt conjoncturelle liée à cette question du bénévolat, ça a eu un succès fulgurant, on a trouvé vraiment très rapidement beaucoup de bénévoles motivés, par contre c'est beaucoup plus compliqué depuis mars 2020, particulièrement à cause de la pandémie. En ce moment, on est un peu à la peine : on aurait le budget et la convention avec certaines communes pour ouvrir plus de classes mais on est plutôt en manque de bénévoles. Le financement de ce genre de projet est de la compétence des communes, il y a un engagement au début mais ensuite, ça ne coûte plus rien aux communes, mais les directions des cercles scolaires continuent en revanche de manière pérenne à contribuer au défraiement des bénévoles pour leurs déplacements.

Existe-il un profil de personnes recrutées comme bénévoles ?

C'est ce qui fait à la fois la force et les difficultés du projet au niveau du recrutement. Le bénévolat en général c'est une valeur en soi, donc c'est un domaine que l'on considère plutôt comme un investissement que comme une recherche d'économie. Une des missions de Pro Senectute est de valoriser les compétences des seniors, acquises pendant toute leur vie professionnelle ou leur vie personnelle ; et ces seniors sont détenteurs de deux biens précieux : du temps et des projets. Cela correspond à 450 personnes sur l'ensemble du dispositif. Ce qui fait la force du projet c'est qu'il n'y a pas de profil type. On aurait pu imaginer d'anciens enseignant-e-s ou des universitaires. Pas du tout, au contraire. L'idée c'est avant tout de tester la motivation des bénévoles et de leur offrir la possibilité de participer à un projet où ils arrivent avec leurs compétences propres sans préjuger de la valeur que donnerait un titre. Ce sont principalement des compétences communicationnelles, relationnelles, collaboratives qui sont recherchées : de pouvoir être dans un groupe dans une dynamique commune avec la classe, dans un tandem collaboratif avec un ou une enseignant-e. Je ne peux pas vous proposer de statistiques précises, mais il y a quand même une majorité de gens qui viennent de professions plutôt libérales ou intellectuelles, même si ce n'est pas du tout un critère, il y a un ancien mécanicien, par exemple. Il n'y a pas de profil ou de formation prérequis pour devenir bénévole, parce qu'il n'y a pas de tâches qui sont préétablies. Elles se négocient au sein du tandem, ce qui est très riche.

Avez-vous en tête quelques exemples précis de ces programmes choisis en commun ?

Une personne, ingénieur de formation et passionnée d'aquarelle, a proposé à une classe de Saint-Imier une leçon d'initiation à l'aquarelle et ça été un succès. Reste que le challenge reste le recrutement, parce qu'il s'agit d'un bénévolat qui engage en tout cas sur une année scolaire : terme long et très régulier, puisque c'est en principe une présence chaque semaine, à raison de 2 périodes minimum ou 4 maximum. Et

évidemment se pose aussi la question de la sécurité pour les enfants, on est donc très attentifs de manière à bien sentir, à tester si la personne sera adéquate. Important à préciser, même si cela va de soi : un extrait de casier judiciaire est exigé.

Une tendance se dessine-t-elle dans les apports de savoir et les compétences développées dans cette participation des seniors ?

Les seniors s'inscrivent dans les attentes et les demandes des enseignant-e-s et ces attentes peuvent être très variables, même si dirigées autour du programme. Ce n'est pas un hasard si on a commencé le projet avec la commune de Neuchâtel qui a choisi des écoles avec une grande proportion d'élèves allophones. Des classes très mixtes aux compétences linguistiques parfois limitées, avec le souci pour les enseignant-e-s d'avoir un adulte supplémentaire pour pouvoir travailler un peu plus sous forme d'ateliers et de petits groupes. Cela se décide au moment où on organise des « speed datings ». La première fois, cela a été assez extraordinaire : on a rassemblé vingt enseignant-e-s et vingt bénévoles. L'enseignant et le bénévole ont 3 minutes pour se présenter l'un à l'autre, puis s'opère un tournus. L'un dira, par exemple, « je m'appelle Max, je suis un ancien pédiatre, j'ai beaucoup travaillé avec les enfants, ils me manquent ». Autre exemple, l'enseignant-e qui demandera un appui pour des périodes sous forme d'ateliers. Deux exemples pour dire que le projet n'est pas préétabli ou soumis à un cahier des charges imposé. Ensuite, il s'agit de recenser toutes les demandes et les attentes des uns et des autres et puis de créer les tandems duo sans laisser personne sur la touche. Ensuite, on entre dans un temps d'approvisionnement, puis dans une convention de collaboration à la rentrée scolaire. Ce que j'aime beaucoup dans ce projet, c'est cette forme de bénévolat en coconstruction qui est bien plus qu'une simple prestation de service. Pour l'instant, on fait des bilans bilatéraux. Ce qui serait génial, c'est d'avoir des modules de formation, destinés à des enseignant-e-s qui s'intéressent à l'intergénérationnel, auxquels pourraient participer des bénévoles.

Quels échos avez-vous du terrain ?

Il y a un degré de satisfaction qui est très élevé : validé et éprouvé par la pérennité de ces duos, même si ça a été compliqué pendant l'année 2020-2021 à cause de la pandémie. J'ai l'exemple d'un passionné de maths, c'était un bénévole extrêmement engagé qui préparait si bien ses interventions. Pour la classe comme pour l'enseignant, ce fut un véritable deuil au moment où il nous a subitement quittés. C'était « le grand-papa » comme ils l'appelaient. Ce qui m'est venu à l'oreille aussi, c'est que pour des enfants qui sont issus de la migration plutôt récente, extra-européenne, les grands-parents sont restés au pays et avoir un contact avec cette génération-là c'est, en soi, quelque chose de très riche pour eux. Si on se situe davantage ici, davantage sur un plan sociologique, c'est quand même la question du vivre-ensemble ou au travers des générations qui ressurgit.

Dans ce rapport à la finitude dont vous parlez, ne trouve-t-on pas aussi une forme de confrontation et une réalité souvent écartée, donc un lien retrouvé entre les générations ?

C'est une des conséquences d'une individualisation de la société qui est en marche depuis des siècles et qui a pris un coup d'accélérateur à partir des années 60. C'est évident et ça touche tous les domaines de la vie sociale. Mais, je trouve qu'on a souvent une vision un peu faussée par rapport à la question intergénérationnelle. Était-ce mieux avant ? Les générations vivaient plus proches, pour des questions économiques et d'organisation. Ainsi, démographiquement, on avait beaucoup moins de mobilité, on rencontrait en général son conjoint dans son village, dans son quartier, éventuellement dans le village d'à côté.

On est aujourd'hui dans une société beaucoup plus éclatée qui fait que, effectivement, les gens sont beaucoup plus distants les uns des autres. Après, cela ne préjuge pas forcément de la qualité des relations entre les générations. Un autre élément c'est la démographie très basse en Suisse, qui amène un vieillissement démographique avec un entourage social de plus en plus fragile et limité. On peut faire le constat d'une forme d'isolement social, un risque évident pour la santé physique et psychique. Mais cela n'est pas délibéré. Ce n'est pas parce que les générations s'entendent moins ou que l'on considère les vieux comme inutiles. Il faut se méfier de l'image d'Épinal. Ce n'était sans doute pas si idéal, cela devait être compliqué quand on devait aussi loger le grand-papa et la grand-maman. Reste que le COVID a montré qu'on a dû se battre pour que les personnes âgées ne soient pas ostracisées. Parce que d'aucuns pensaient qu'on avait tout fermé à cause d'elles, au vu des réactions et des prises de position: c'était très limite. Les seniors ont très bien réagi et ont été entendus jusqu'au Conseil fédéral qui a supprimé cette notion de 65+ à l'été 2020. Cela a révélé aussi l'importance de l'intergénérationnel. Le lien n'est pas aussi fragilisé que l'on peut le penser. Il est différent. Il faut imaginer maintenant quelqu'un qui a 65 ans aujourd'hui: ça n'a rien à voir avec quelqu'un qui avait 65 ans dans les années 60. Le senior avait des cheveux longs et se rendait à des concerts de Status Quo, fumait de la marijuana... c'était une autre manière d'être au monde: le rapport aux autres générations a complètement changé. Il faut faire attention de ne pas projeter nos représentations hantées d'une sorte d'âge d'or construit sur la situation d'aujourd'hui.

**Reste toutefois un isolement de fait, parfois, non ?
Est-ce dû à notre difficulté à penser la finitude ?
Au brouillage des âges ?**

On laisse la porte ouverte maintenant à ce qu'on appelle le transhumanisme, on repousse les limites de la vie. Reste la question de la quantité et de la qualité: aimerais-je ajouter de la vie à mes années ou des années à ma vie? Je pense très sincèrement que de toute manière l'être humain a un problème avec le fait de penser sa propre finitude, peu importe la durée moyenne d'une vie. Saint Augustin en parlait déjà. C'est quelque chose qui demande une démarche personnelle et sociétale.

En ce sens, est-ce que vous avez l'impression que ce projet permet de transmettre des savoirs inédits ?

Oui, je pense que, au-delà du factuel, de la transmission d'informations, c'est toute la question de la dimension existentielle, la question du partage de l'expérience et de la remise en question de représentations qu'on se fait d'une génération à une autre. C'est Amadou Hampâté Bâ qui disait « Un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle »... En Occident, on réapprend gentiment l'importance de l'apport des plus de cinquante ans, au vu des compétences d'expertise au profit des entreprises. Et ce n'est pas tellement technique, mais bien plutôt expérientiel. En ce sens, je pense qu'il y a quelque chose dans ce projet de l'ordre de la transmission. Et ce fait est réciproque! Ce qui signifie qu'enfants et seniors relèvent le caractère extraordinaire de l'expérience, parce que chacune et chacun s'était fait une image de l'école, du type « l'école d'aujourd'hui, c'est n'importe quoi, c'était beaucoup mieux avant ». Et ces mêmes personnes rapportent avoir été enchantées de découvrir tant de créativité, de jeunes ou moins jeunes enseignantes et enseignants incroyablement engagés dans leur travail. Ainsi l'intergénérationnel c'est une bonne affaire! D'où le nom du projet Win3, c'est une bonne affaire pour ces trois générations, c'est une bonne affaire pour la société. On réapprend à réinterroger et à aller au-delà de ses propres représentations.

Un mot de conclusion, un élément qui vous semble absolument essentiel à relever encore ?

Dans les premières phases de mise en place, il y a eu pas mal d'enthousiasme du côté des enseignants, mais aussi des réactions assez négatives de personnes qui se demandaient quel était le but d'un tel procédé, pourquoi allait-on s'immiscer dans la classe? On accueillait déjà l'infirmière, le policier... qu'est-ce encore que voilà? Je vous dis cela pour souligner une chose importante: cette démarche doit être absolument volontaire, si une direction scolaire l'impose à ses enseignant-e-s, cela ne marchera pas. C'est le cœur qui doit choisir la rencontre. Et les partenariats pourraient être élargis encore: dans la formation des bénévoles et en lien avec la formation continue des enseignant-e-s, par exemple. ■

Récit de pratique

Depuis 2 ans déjà, Robert accompagne les enfants de l'école de Rebeuvelier dans leurs apprentissages et ce, chaque vendredi matin.

Robert est âgé de 73 ans et a deux petits-enfants. Il a découvert ce projet grâce à Pro Senectute qui proposait plusieurs offres dont le projet WIN 3.

Durant la première partie de la matinée, Robert est présent dans la classe 4-5-6P. Nous avons pour rituel de commencer la journée en écoutant une histoire racontée par Robert. Ces dernières semaines, les « légendes de Suisse » étaient à l'honneur. Les enfants étaient tout particulièrement intéressés par ce genre de texte et ont posé de nombreuses questions à Robert qui, grâce à son expérience et à ses voyages professionnels à travers la Suisse, a pu répondre à leurs interrogations.

Puis, place aux jeux de mathématiques et aux échanges intergénérationnels! Chaque semaine, les enfants surprennent Robert par leur enthousiasme et leur énergie débordante. Robert peut tisser des liens entre les activités que les élèves réalisent et celles qu'il découvre lorsqu'il aide ses petits-enfants à faire leurs devoirs.

Pour terminer la matinée, les 1-2-3P accueillent Robert dans leur classe. Un petit groupe d'élèves effectue, à tour de rôle, quelques jeux, exercices et activités à ses côtés. Robert a donc l'occasion de partager des moments avec des élèves de degrés différents.

Il est toujours intéressant d'échanger entre enseignants et personnes âgées; le cursus scolaire suivi par Robert est bien différent de celui que nous connaissons aujourd'hui. Les enfants l'ont bien compris et questionnent parfois Robert à propos de l'école, de la vie et de la société d'il y a quelques années en arrière.

La présence d'une personne âgée dans la classe apporte une dynamique de travail différente. Les élèves identifient parfois Robert comme leur grand-papa et ont tissé un lien précieux avec lui.

Marion Bürki, enseignante à Rebeuvelier, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2019

« C'était en Allemagne. Je me souviens que nous allions pieds nus à l'école. Je nous vois encore jouer à la récréation, mais je n'ai pas de souvenirs des cours. Et puis il y a eu la guerre. Je suis arrivée en 1953 en Suisse, à Porrentruy. »

Gertrud Imhof,
ouvrière retraitée,
home à Bienne



L'échappée générative des savoirs

Martine Lani-Bayle, professeure honoraire en Sciences de l'éducation
Université de Nantes, www.lani-bayle.com

Classiquement, l'éducation comme l'apprentissage s'appuient sur la notion de transmission par voie descendante d'éducateurs/enseignants vers des enfants/élèves/étudiants appartenant en général à la génération suivante. La pérennité des savoirs déjà constitués, l'assurance d'une immuabilité dont les professeurs sont censés être les détenteurs autant que les garants, augurent ainsi d'une succession à l'identique de ces valeurs et acquis vers les générations suivantes qui peuvent s'appuyer sur ce socle préconstruit et légué avec charge, non de le modifier, mais de le faire fructifier en vue, à leur tour, des générations à venir.

Répéter, reproduire en est la consigne implicite et même parfois explicite, elle se montre rassurante pour qui n'a pas, dès lors, à inventer sa propre réflexivité sur la vie. Et ceux qui ne jouent pas le jeu ou le méconnaissent sont sinon exclus, à tout le moins dévalorisés ou critiqués.

Mais l'accélération des changements en tous genres met à mal ce bel édifice, demain ressemblant de moins en moins à hier et nécessitant des aménagements permanents en termes de modalités de vie comme de savoirs, toujours à refaire. Dès lors, s'appuyer sur un patrimoine pour négocier sa vie à l'identique ou presque des anciens n'est plus possible, qui n'arrivent plus de leur côté – même les «enseignants» –, à mettre à jour, au fil du temps, leurs savoirs. Comment ajuster les modalités transmissives traditionnelles à un tel constat ?

Transmission et générations

Quelles sont les manifestations de cette association entre transmission et générations, si fréquente dans le domaine de l'éducation ?

Pour s'en faire une idée, le tableau ci-dessous¹ représente concrètement l'ouverture temporelle – et donc culturelle, en direction de l'histoire – que représente une simple parole d'un senior envers un jeune enfant, parole inaugurée et symbolisée par cette courte phrase qui n'est banale qu'en apparence: «mon grand-père m'a dit que son père...». Peu importe ce qui suit, l'essentiel sera dans l'ouverture ainsi autorisée de proche en proche, qui fait remonter le plus jeune d'un siècle et demi (empan calculé sur la base d'un enfant né en 2008, avec un écart moyen de 30 ans entre générations) et l'introduit à ce qu'il ne pourra découvrir, car disparu du pré-

sent, que par le langage et la représentation virtuelle. Le rapport au savoir trouve, dans une telle parole, son véritable creuset transmissif qui s'exerce là via une relation d'échange paritaire dialoguée (flèche ↔) servie par un ouvreur temporel, ici placé en génération 3.

Cette remontée possible inventant le temps n'est, on le voit, pas uniforme, elle est scandée par les tranches générationnelles qui la composent et qui créent un ordre immuable: le temps des horloges, contrairement au temps vécu ou psychique des représentations, n'est pas réversible. Même âgé et devenu ancêtre, un homme reste le fils de son père, et même si l'âge a pu l'amener à prendre de l'ascendant sur lui. La différence d'âge entre les uns et les autres reste fixe mais son statut générationnel aussi, si le temps ajoute des tranches successives à chaque arrivée d'une couche nouvelle. *Un monde non délimité par les générations serait un monde fou*, constate le juriste et psychanalyste Pierre Legendre (1985).

Ces paroles sur les temps d'avant, d'avant soi, intégrant les faits des générations précédentes et alors qu'ils n'ont pas pu les connaître en l'état, mettent des mots sur nos présouvenirs et donnent vie et relief au monde encore grandement inconnu qui nous entoure et qui, ainsi, devient racontable et par là connaissable. L'espace se conjugue dès lors au temps, les apprentissages demandés à l'école s'amorcent: les savoirs enseignés à l'école se colorent de ceux évoqués par les anciens et dont l'enfant «sent» les traces et relents autour de lui.

Se crée dès lors une forme de «polyphonie générationnelle» (Claudine Attias-Donfut, 1988) que notre société de plus en plus plurigénérationnelle contribue à enrichir – comme le ciel étoilé nous renvoie au même moment des lueurs venant d'âges bien différents.

Transmission, ou communication ?

Comment un passage peut-il s'instaurer au creuset d'une telle polyphonie ?

La figure d'un passeur

Prenons l'exemple d'André de Peretti, un grand-aîné né en 1916². Au début du présent millénaire, il m'a proposé de réaliser ensemble une recherche sur les représentations de l'avenir pour les jeunes d'aujourd'hui. Une telle opportunité ne se refusant pas, j'ai accepté avec plaisir, tout en proposant que ce travail soit réalisé, non pas sur les jeunes, mais avec quelques jeunes. Nous avons donc provoqué et enregistré une rencontre plurigénérationnelle, pour les mettre en dialogue sur la question, et assister à ce qu'elle pourrait provoquer³.

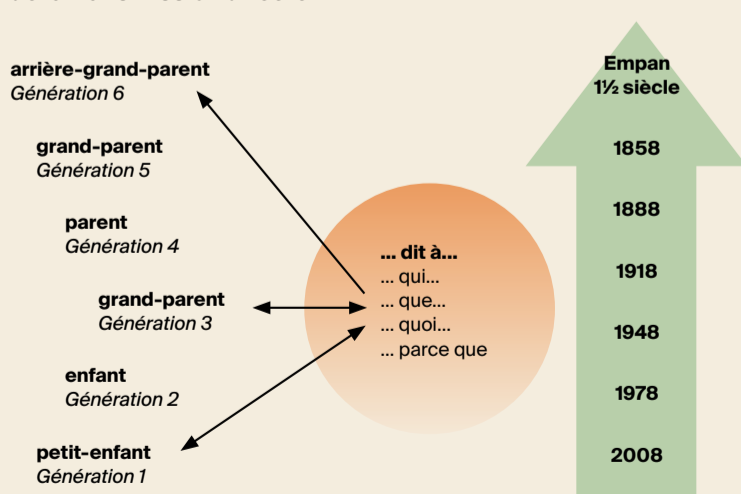
Sortant les jeunes de l'école avec la complicité des parents et des enseignants, certes, nous ne disposions pas de beaucoup de temps pour que s'opère ce qui va rarement sur commande: un contact réel. Les jeunes sont de plus arrivés plutôt impressionnés, voire intimidés, par ce «grand-père» inconnu d'eux, et porteur de savoirs leur paraissant bien lointains. La distance était à priori telle qu'il pouvait se passer ce qui se passe en de telles situations, à savoir à peu près rien – fors l'échange de quelques banalités polies ou convenues.

C'était compter sans l'art de conteur d'André de Peretti, assorti d'une bonne expérience pédagogique et relationnelle. *Pouvez-vous vous représenter l'état du monde quand j'avais votre âge ?* leur a-t-il rapidement demandé. *Eh bien... ont-ils susurré... Voyez-vous, je suis né au milieu de la Première Guerre mondiale. Là, ils voyaient à peu près. Je suis entré dans l'âge adulte alors que commençait la Seconde... Quasi silence. Et quand j'avais votre âge, le monde connaissait une de ses plus grandes crises économiques...*

D'un coup, sur ces quelques paroles ô combien «parlantes», quoique issues du passé, la vision des jeunes s'est modifiée sur eux-mêmes et sur leur présent, mais dans la foulée sur le futur, sur leur futur: un homme était là devant eux qui incarnait ce qui les ennuyait et qu'ils n'arrivaient pas à retenir dans leurs cours d'histoire, et soudain ce passé prenait vie, qui les incita spontanément à revisiter leur position

« Nul en tout cas ne peut prétendre, en proposant un savoir, décréter ce que l'autre (...) pourra ou voudra faire de ce que volontairement, il entreprend de transférer, d'enseigner, voire de léguer »

Envergure temporelle de la transmission directe



Récit d'un grand-père (G3) à son petit-fils (G1): « Mon grand-père (G5) m'a dit que son père (G6)... »

(Légende: ↔ pour communication possible; → quand la personne ne peut plus être qu'évoquée)

**« Il me reste en mémoire
le premier jour d'école.
Il y avait une pauvre
jeune fille qui venait de
la montagne du Droit.
J'ai dit à ma mère qu'il fallait
lui donner quelque chose.
J'ai pu lui glisser un paquet
de biscuits dans son sac. »**

Jean-Maurice Perrin,
ingénieur en mécanique retraité,
home à Bienne



I. La relation généalogique du savoir: dimension théorique et approches pratiques

II. Le récit de vie et le savoir intergénérationnel

III. La formation et les apprentissages comme outils de communication intergénérationnels

dans l'espace du temps. Le présent, relativisé, devenait moins lourd, et les perspectives d'avenir moins sombres⁴: osez, leur proposa ce représentant présent d'un autre temps, osez, *voilà, votre vie est devant, elle est toute à faire!*

La curiosité par le dialogue entre générations

Nous avons mis en œuvre virtuellement un tel dialogue avec une génération de plus d'écart, entre Edgar Morin, qui s'y est prêté avec plaisir et un enfant, afin d'ouvrir cette jeune génération à la pensée complexe. Et, au fil d'une petite œuvre qui s'est ainsi écrite autant que dessinée, une correspondance s'est créée au-delà des temps: cela a «marché»!

Transmission, ou création ?

La situation fonctionne car elle se retourne: le représentant ancestral qui dialogue avec un jeune apprend tout autant de celui-ci.

Une réciproque ascendante

La transmission en effet n'est pas orientée en sens unique, du haut vers le bas. Et de plus en plus commencent à le reconnaître, qui admettent que le savoir ne *descend* pas invariablement du haut vers le bas, mais peut/doit se construire à parité à la faveur d'échanges entre jeunes et anciens, chacun ayant besoin de toutes les générations pour conquérir sa présence au monde. Ainsi, chacun a besoin des autres comme un appel, une invitation pour tirer parti des transmissions disponibles autour de soi: la relation qui se crée alors, pour devenir efficiente, se fait paritaire au-delà des différences, d'âge, de culture..., et «clinique-dialogique⁵»: clinique au sens piagétien, à savoir à l'écoute; dialogique au sens morinien, à savoir en dialogue, croisant des points de vue différents. Profitons donc de ces écarts en tous genres qui nous amènent à tirer parti des compétences diverses que tous, coincés à vie que nous sommes dans notre propre temporalité bien limitée par les deux bouts, nous ne pouvons atteindre qu'à travers ce que les autres, en amont comme en aval, nous apportent.

La mémoire ne s'y trompe pas, qui confond à plaisir les successions et les passages, monte et descend gaiement les étages semblables du souvenir, remarque Pierre Bergounioux⁷.

En ce sens, de plus en plus d'expériences se mettent en place, qui réunissent plusieurs générations dans un dialogue productif, tant pour les unes que pour les autres.

Dans une telle perspective, différentes voies, traditionnelles (voir les bases de l'Enseignement mutuel) ou plus récentes (les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs⁸, par exemple), voire inventives, s'offrent à nous pour mettre en œuvre, sinon à l'épreuve, ces possibilités de contact quand le temps et/ou la distance, notamment des expériences, sépare les générations: ne les négligeons pas, pour le plus grand profit de tous. D'autant qu'avec l'accélération des procédés techniques, par exemple, les enfants, qui naissent avec un doigt magique leur permettant d'avoir accès à la demande à toute information dont ils ressentent le besoin et sans passer nécessairement par des adultes, deviennent indispensables à ceux-ci pour les apprivoiser à ces technologies et leur en ouvrir l'accès par leurs savoirs plus avancés en ce domaine. S'il n'y a pas d'âge donc pour enseigner, il n'y en a pas non plus pour apprendre, qui devient nécessaire tout au long de la vie et jusqu'au bout.

En résultante, côté récepteur

Si l'on parle donc maintenant, à propos de la force de l'intergénérationnel en éducation, plutôt de communication *entre*, d'une façon paritaire non hiérarchisée dans le temps (les adultes dussent-ils descendre de leur estrade) et au-delà des différences (grâce à elles), cela signifie que l'on ne se place plus simplement du côté de celui qui détient et est à l'origine de la transmission, c'est-à-dire en place d'émetteur. En effet, l'on conçoit que le récepteur est d'emblée concerné: ce qui compte est ainsi ce que chacun fera en tant que récepteur de ce qui lui parvient, et qui pourra se montrer bien éloigné des intentions de l'émissaire – fût-il André de Peretti ou Edgar Morin que nous venons d'évoquer.

Quand un mobile tinte au vent, le son engendré n'est pas produit par le courant d'air, mais bien par le mobile, en fonction de ses caractéristiques propres. Certes sa musique est en lien avec un mouvement extérieur qui ne dépend pas de lui, mais ce qu'il en fera est directement en lien avec lui.

Dans le registre des relations humaines, si le circuit volontariste peut contribuer à une transmission de quelque ordre qu'elle soit, il ne suffit pas de le vouloir pour que cela soit suivi d'un effet chez le récipiendaire désigné, ni surtout pour que cet effet soit conforme aux attentes de l'envoyeur qui n'est ni tout-puissant ni autocrate: elle n'oblige pas et ce qui est reçu/appris est toujours autre que ce qui est envoyé et différera selon chaque personne et les circonstances du moment. La transmission s'échappe et échappe à toute prédiction et c'est ce qui en fait la richesse. Et permet de dire, sans provocation, que *«ce qui se transmet est ce qu'on ne transmet pas»*. Il s'agit d'un processus qui s'ouvre possiblement et pas d'un contenu qui serait imposé. Et qui nécessite d'accepter les modifications ou les transformations en bout de ligne, gages que quelque chose (s')est passé.

Ainsi comme on le constate, la transmission *échappe* à toute prophétie et n'apparaît que dans un après-coup bien aléatoire: elle existe dans la réception, pas dans l'émission. Ce que nos prédécesseurs temporels ont produit peut être jusqu'à nous parvenu, et je peux alors en prendre connaissance – si je le souhaite. Mais ce qu'ils ont fait une fois passé ne leur appartient plus, si ce n'est ni perdu ni détruit cela peut rester là en l'état sans que je le voie, ou veuille le voir: ce que j'en ferai, ou non, m'appartient, non plus à eux. Et si je m'en empare, ces apports ou ces apprentissages pourront tout autant m'apprendre qu'(em)brouiller mon imaginaire et mes représentations construites sans, ou avant eux. A contrario, ce qui est manquant ou auquel je n'ai pas accès n'est pas toujours inaccessible ou entravant, au contraire cela donne ou peut donner envie de chercher, de conquérir, alors que le déjà-là peut s'imposer avec une charge non choisie, voire encombrante, qui n'est pas toujours recevable⁹ et pourra même être de fait refusé.

Nul en tout cas ne peut prétendre, en proposant un savoir, décréter ce que l'autre en bout de ligne (destinataire désigné ou non) fera, pourra ou voudra faire de ce que volontairement, il entreprend de transférer, d'enseigner, voire de léguer. Les vœux d'héritage, qui peuvent servir de modèle à cette réflexion, sont une utopie propice à dérouter les meilleures intentions, et créent moult crises, conflits, décalages et autres contestations de successions dans les familles, même celles se croyant, à l'origine, les plus unies qui soient.

Car la transmission, quand elle est effective, est source non pas d'un ajout imposé mais d'une construction personnelle, à partir ou malgré ce qui est donné, ou pas. Si donc on la pense, non pas à partir de l'émetteur, mais du récepteur, sa compréhension se transforme et elle se présente bien autrement, sans doute aussi plus lucidement.

Le mot même de «transmission», qui indique un passage *entre* créateur ou productif d'autre chose que ce qui était en jeu dans chacune des parties en contact, n'est pas en soi ordonné, à savoir qui irait seulement en sens unique, en général d'un plus vers un moins. Et il peut s'exercer non seulement en *inter*, mais également en *intragénérationnel*, agissant par contacts dans un présent *polygénérationnel*; présent pouvant faire appel aux apports du passé, évidemment, tout comme aux projections vers le futur: il est donc de concert polytemporel.

Pour la reconnaître et la mettre pleinement à l'œuvre – puisque notre vie vivante se déroule au présent –, il convient de l'activer comme nous en avons vu des exemples, sous forme de «communication» en complicité et en solidarité plurigénérationnelles. Dans tous les sens. ■

Notes

- 1 Il m'a été inspiré par les travaux d'Elisabeth Heutte, dont j'ai dirigé la thèse intitulée «Transmission informelle des savoirs. Les leçons de la vie» et soutenue le 23 février 2004 à l'Université de Nantes.
- 2 Voir Lani-Bayle Martine (dir.) 2011. Décédé en 2017 au milieu de sa 101^e année.
- 3 Lani-Bayle Martine et Texier François 2007.
- 4 Reprendre ce texte fin février 2022 juste après l'invasion de l'Ukraine par V. Poutine fait froid dans le dos...
- 5 Lani-Bayle Martine et Ronxin Adélaïde 2019.
- 6 Cf. Lani-Bayle Martine 2019b.
- 7 Bergounioux Pierre 1997, p. 27.
- 8 «Le Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (MRERS), association d'éducation populaire, se veut un mouvement pédagogique, un mouvement de citoyens, un mouvement solidaire.» Heber-Suffrin Claire 2005.
- 9 Cf. Lani-Bayle Martine 2006.

Références

- Attias-Donfut, C. (1988). *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*. PUF.
- Bergounioux, P. (1997). *La demeure des ombres*. Art & Arts.
- Chemins de formation au fil du temps* n° 9. 2006. «La transmission intergénérationnelle». L'Harmattan.
- Heber-Suffrin, C. (2001). (dir). *Partager les savoirs, construire le lien*. Lyon: Chronique Sociale.
- (2005). (dir). *Échanger des savoirs à l'école. Abécédaire pour la réflexion et l'action*. Chronique Sociale.
- Lani-Bayle, M. (1990). *À la recherche... de la génération perdue. Histoire de trajectoires «en» et «sans» famille*. Hommes et perspective.
- (1999). *L'Enfant et son histoire. Vers une clinique narrative*. Érès.
- (2000). (dir). *Raconter l'école au cours du siècle*. L'Harmattan.
- (2004). Réponses (2). Vers une transmission intergénérationnelle des savoirs... *Savoirs*, 4, 67-70. <https://doi.org/10.3917/savo.004.0067>
- (2006). *Taire et transmettre. Les histoires de vie au risque de l'impensable*. Chronique sociale.
- (2007). *Les Secrets de famille. La transmission de génération en génération*. Odile Jacob.
- (2011). (dir). *André de Peretti, pédagogue d'exception*. L'Harmattan.
- (2019a). Histoires de vie et générations, in *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Delory-Momberger, C. (dir.) Érès, 349-352.
- (2019b). Clinique-dialogique et histoires de vie, in *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Delory-Momberger, C. (dir.) Érès, 310-312.
- (2021). Se régénérer à partir des longs temps intergénérationnels: un enjeu d'autoformation sociotemporelle, in *Vingt-cinq ans de vie d'une collection. Quelles histoires de formation?* Pineau, G. & Breton, H. (dir.) L'Harmattan, 83-98.
- Lani-Bayle, M. & Texier, F. (2007). *Apprivoiser l'avenir pour et avec les jeunes. Entretiens intergénérationnels avec André de Peretti*. Mare et Martin.
- Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. (2014). *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. L'Harmattan.
- Lani-Bayle, M. & Ronxin A. (2019). *Dis, raconte, comment ça marche? Découvrir et penser le monde avec Edgar Morin*, Pourpenser éditions.
- Legendre, P. (1985). *L'Inestimable objet de la transmission*, Fayard.

Innovations technologiques au fil des générations. Quels enjeux pour la formation des enseignant-e-s ?

Échange informel entre deux spécialistes engagés dans la question : Bernadette Charlier (did@ctic) et Pascal Carron (CSEDeF)

Au fil des générations, des premiers ordinateurs personnels, au World Wide Web, en passant par la technologie d'aujourd'hui, la pédagogie trouve-t-elle un espace commun ?
Pascal Carron: J'ai la chance, comme Bernadette, d'avoir connu l'enseignement sans le numérique, d'avoir

vécu une école « papier-crayon-gomme ». Mon prof de didactique des mathématiques et son travail avec l'ordinateur Smacky et Logo, dès les années 70, m'ont ouvert le regard sur une autre école, tout en confirmant ses fondements essentiels qui sont restés points communs : la relation pédagogique et l'ingénierie didactique.

Bernadette Charlier: Oui, depuis le Commodore 64 jusqu'à aujourd'hui, l'élément commun est la création. Création d'un espace d'interactions humaines, création d'activités, et d'ouverture. Ce ne sont pas des mots mais des projets réels qui ont mis en relation, par exemple, des instituteurs québécois avec des instituteurs belges autour des EDIPO (Ensemble didactique d'intégration pédagogique de l'ordinateur) dans les années 80, des étudiants futurs enseignants avec LEARN-NETT dans les années 90 (n.d.l.r. : dispositif qui permet à des étudiants de différentes universités européennes de s'initier aux NTIC à travers un apprentissage par projet dans un système de tutorat et de collaboration à distance).

La question générationnelle intervient-elle dans la manière dont on amène à concevoir tout apprentissage ?

Bernadette Charlier: La question générationnelle se traduit dans la capacité des formateurs et des formatrices à rendre compte de l'histoire de la création des connaissances et de son contexte. Elle se traduit aussi dans leur posture de transmission de leur héritage, celui qu'elle ou il a reçu de ses prédécesseurs.

Pascal Carron: L'épistémologie et l'histoire, même récentes, des sciences et des savoirs paraissent essentielles. On ne peut comprendre l'impact du numérique, par exemple, sans être pleinement conscient des changements sociétaux, psychologiques, épistémologiques vécus durant ces cinquante dernières années.

Les apprentissages à réaliser, les nouvelles pratiques enseignantes à mettre en œuvre s'inscrivent dans une continuité dont nous sommes redevables et que l'on peut mettre en évidence dans nos enseignements. Le dénominateur commun en est la création par chacune et chacun d'espaces d'apprentissage numériques (par exemple le design participatif).

Bernadette Charlier: ... je dirais que l'institution est responsable de créer les conditions de cette transmission.

La technologie dans l'éducation prend-elle en compte l'individu dans la dimension de l'intergénérationnel ?

Pascal Carron: Le CSEDeF est, d'abord, intergénérationnel puisque constitué de personnes d'âges fort différents !

Plus sérieusement, au travers d'un exemple concret : le développement d'une nouvelle plateforme d'autoformation au numérique est l'occasion pour nous d'associer étudiant-e-s et formatrices et formateurs pour développer un environnement adapté, ergonomique et répondant aux besoins de chacune et de chacun.

Bernadette Charlier: La technologie peut prendre en compte

l'individu dans un contexte, un espace intergénérationnel si, dans sa conception, elle octroie la fonction d'exécution (c'est-à-dire le choix de ses usages) aux usagers. Pour ce faire, elle doit être transparente, montrer ce qu'elle fait, et être adaptable, pouvoir être coconçue par les utilisateurs.

« À quoi servirait de dénoncer, à tout bout de champ les illusions des hypothèses d'innovations pédagogiques successives, au lieu d'en mesurer la chance d'en réduire les inconvénients avec mesure ? »

PERETTI, A. de (1981).
Du changement à l'inertie. Dunod

construction de sens et de connaissances par et pour la personne. Une approche qui se traduit en dispositifs et en une posture. Les apprentissages en profondeur se construisent et se transmettent sur un temps long indépendamment des formateurs et formatrices au sein de dispositifs pérennes – de beaux exemples sont les dispositifs de la FOPA (Faculté ouverte pour adultes à l'UCLouvain) ou de Did@ctIC (UNIFR) –, pour autant bien sûr qu'ils soient autorisés à vivre ou à être transmis.

Pascal Carron: Plutôt que de « créer un environnement » – et risque de le figer, voire de le rendre dogmatique –, il s'agit d'une co-construction. Son mode de développement est essentiel, en libre collaboration et grâce une communication sans ambiguïté, ni paradoxe. Les apprentissages en profondeur sont ceux qui sont librement acceptés par les personnes qui modifient leurs représentations et leurs pratiques enseignantes. Ceci implique en particulier que les dispositifs de cet environnement d'innovation et de développement soient partagés et vécus par une majorité d'apprenant-e.s, de formatrices et formateurs.

Mais la formation des enseignants aux technologies et à leurs usages prend-elle vraiment en compte le cœur de ce qu'est véritablement l'enseignement ?

Pascal Carron: L'approche adoptée par le CSEDeF est de fonder la réflexion sur l'usage des technologies en intégrant les pratiques actuelles des formatrices et des formateurs. Le regard se veut d'abord pédagogique et didactique, en se basant sur l'alignement pédagogique de Biggs repris par Marcel Lebrun. Le cœur de l'enseignement est là, dans l'adéquation entre objectifs, méthodes et outils, en cohérence avec l'évaluation.

L'ingénierie pédagogique et la transmission du savoir entre générations... seraient-ce finalement ces éléments qui constituent un héritage commun ?

Bernadette Charlier: Il me semble que l'idée d'héritage renvoie au focus sur l'interaction entre l'apprenant et l'environnement d'apprentissage, les méthodes d'ingénierie pédagogique et les valeurs d'ouverture, de participation et de transparence. Une difficulté est que certains croient qu'avec une « nouvelle technologie » ils peuvent tout réinventer sans tenir compte des connaissances construites par leurs prédécesseurs.

Pascal Carron: Oui et l'héritage, confié il y a bien longtemps par Socrate, Aristote, Montaigne, Comenius et bien d'autres, n'a pas cessé d'être transmis, en oralité, par l'écrit, et maintenant par le numérique...

Nous ne sommes que des passeuses et des passeurs de savoirs à enseigner, de savoirs pour enseigner (ingénierie didactique, coconstruction de valeurs humaines), en collaboration et en confiance.

S'agirait-il de créer un environnement pour maintenir ce qui rend possible des pratiques d'enseignement soutenant un apprentissage en profondeur à l'épreuve du temps et des générations ?

Bernadette Charlier: Il faut considérer d'abord une approche de l'apprentissage comme une

Dans un deuxième temps seulement, les différents modèles pour l'enseignement et l'apprentissage, des outils d'analyse et les apports en plus-value des technologies pourront être évoqués, voire mobilisés.

Bernadette Charlier: Je dirais qu'il s'agit d'abord de permettre aux enseignantes et aux enseignants de prendre conscience de leurs propres environnements personnels d'apprentissage et de leur environnement de travail et de la place qu'y jouent les technologies. Puis, il s'agit ensuite de leur permettre de concevoir des environnements d'apprentissage pour et avec leurs apprenants en fondant leurs actions sur des connaissances établies théoriquement (par exemple des connaissances issues de recherches récentes ou de fondements relatifs aux théories de l'apprentissage).

**Enfin, l'innovation pédagogique,
serait-ce un progrès propre à toute génération ?**

Bernadette Charlier: L'innovation pédagogique transforme la manière de rendre le service de l'éducation ou de la formation dans une perspective d'amélioration de ce service. C'est donc fondamentalement la relation, l'interaction entre l'apprenant et l'offre de formation ou l'environnement d'apprentissage qui est transformée pour mieux soutenir l'apprentissage et le développement.

Pascal Carron: Nous estimons que l'innovation pédagogique ne peut se référer qu'à l'individu et sa relation au savoir et à l'Autre. Si la pratique d'une formatrice ou d'un formateur s'améliore, si les dispositifs qu'elle ou il met en œuvre intègrent un ou des éléments qui lui sont nouveaux et apportent une plus-value à son enseignement ou/et aux apprentissages des étudiant-e-s, avec ou sans numérique, alors il y a innovation pédagogique, et là, peu importe la question générationnelle. ■

Bernadette Charlier est Professeure au centre de Didactique Universitaire de l'Université de Fribourg, qui offre notamment grâce à la formation Did@cTIC un diplôme (DAS) ou un certificat (CAS), mais permet aussi de suivre un parcours « à la carte » au personnel enseignant de l'Université de Fribourg. Did@cTIC devrait fêter ses 20 ans en octobre 2022. Son expérience lui a permis de concevoir le concept d'un dispositif de formation (learning design) qui a fait ses preuves (empiriques, fondées sur des recherches) et en tant que tel transmissible à d'autres générations dans et surtout en dehors de l'Université de Fribourg. **«Did@cTIC en quelques mots, c'est une formation, un laboratoire et un service pour les enseignants-chercheurs, du ou de la doctorant-e au ou à la professeur-e. Son point fort est l'articulation entre des recherches pour l'apprentissage et la formation dans l'enseignement supérieur et les formations et ressources offertes.»**

Pascal Carron, Dr. Phil, est responsable du Centre de soutien à l'enseignement et du développement de la formation (CSEDeF) chargé de valoriser, d'accompagner et de soutenir les pratiques d'enseignement, notamment en soutenant l'innovation pédagogique. «Le CSEDeF est dans la première phase de sa construction alors que le centre Did@cTIC de l'Université de Fribourg a fait ses preuves et mène depuis vingt ans un accompagnement et une formation des professeur-e-s et intervenant-e-s de grande qualité. Les nombreuses formations proposées ont demandé temps et multiples investissements. La partie Recherche de Did@cTIC est également un socle solide sur lequel peuvent s'appuyer les membres de Did@cTIC.

«Nous sommes cependant dans une perspective identique en cherchant à développer une culture commune, d'aujourd'hui, entre membres du personnel académique, en vue de la transmettre aux générations à venir de formatrices et de formateurs de la HEP-BEJUNE.»

**« Un jour, notre prof
est arrivé en classe avec
un tourne-disque et
des hauts-parleurs.
Il venait de découvrir
West Side Story et
n'en revenait pas.
C'était fantastique. »**

Jean-Marc Bilat,
ancien conducteur
de bus scolaire,
Delémont



La composante intergénérationnelle dans la relation éducative : entre transmission et incarnation des savoirs

Maud Lebreton Reinhard, professeure, HEP-BEJUNE
Samuel Grilli, chargé d'enseignement et de recherche, HEP-BEJUNE

Penser les sens (signification et direction) de l'intergénérationnel dans une perspective éducative est une réflexion relativement récente dans l'Histoire de l'humanité. En «dotant» Sapiens d'un cerveau dont le développement s'achève longtemps après la naissance, sous la protection des aîné-e-s et de la communauté, la nature, dans l'infini des possibles, a fixé et structuré les relations entre les générations¹. Mais depuis l'Antiquité, la littérature thématise ces relations², souvent en exposant des conflits qui trouvent leur source dans la remise en cause d'une soumission. Si la temporalité des générations qui se succèdent et l'acte de transmission nourrissent nos imaginaires d'une forme de hiérarchie entre elles, Socrate, s'exclamant à la lecture d'un dialogue de Platon, nous permet de la questionner : « Que de choses ce jeune homme me fait dire auxquelles je n'ai jamais pensé !³ »

Le théâtre comme expérience intergénérationnelle d'incarnation des savoirs

La pratique théâtrale constitue une forme d'apprentissage très éclairante. Non pas celle qui consiste à travailler des outils purement techniques de communication (exercices corporels et vocaux), ou encore à valoriser l'expression spontanée et improvisée, mais celle, plus réflexive et plus complexe qui, englobant les deux autres, consiste à s'approprier et à transmettre, ou plus précisément à soumettre à la critique, une pièce de répertoire. Qui dit répertoire dit mémoire, conservation, transmission d'une œuvre qui a déjà passé, à travers les âges, par la sélection, le filtre du corps social⁴, pour finalement s'incarner, au présent, dans le corps charnel des comédien-ne-s.

Focalisant notre attention sur l'aspect intergénérationnel de ce processus, nous distinguons plusieurs temporalités :

- celle de l'auteur-e (l'époque de l'écriture et, en principe, celle des premières représentations);
- celle de la fiction, qui peut différer de celle de l'auteur (Eschyle ou Shakespeare relatent souvent des faits éloignés, parfois de plusieurs siècles);
- celle de la transposition voulue par la mise en scène (par exemple en choisissant de placer l'intrigue de *Roméo et Juliette* non pas dans la Vérone du XVI^e siècle, mais dans le Upper West Side des années 1950);
- celle de la représentation (ce moment précis où l'on joue le spectacle pour un public d'aujourd'hui);
- celle de la spectatrice ou du spectateur qui réinvestira, parfois longtemps après, son souvenir réflexif du spectacle dans un nouveau cycle expérientiel et existentiel.

Ce dialogue intergénérationnel d'autant plus vertigineux que l'œuvre traverse les âges, confrontation diégétique de différentes époques synthétisées dans l'instant partagé d'une représentation, nous relie au caractère expérientiel, car incarné, des savoirs. Ici encore, le théâtre nous éclaire. Si l'apprentissage d'un texte mobilise successivement le canal visuel (je lis mon texte pour le mémoriser) puis le canal auditif (je m'entends dire mon texte, je m'écoute parler), vient ensuite le moment de se mettre en jeu dans l'espace de la scène.

Lors de cette étape, dans la grande majorité des cas, le texte que je pouvais réciter seul-e dans mon intimité devient confus, se dérobe à ma mémoire, m'échappe. Je ne vais pouvoir me le réapproprier qu'en l'incarnant, qu'en le fixant dans un espace concret, dans le mouvement, en lien avec mes partenaires de jeu, ces autres personnages peuplant le monde métonymique⁵ de la scène. C'est seulement après cet ancrage kinesthésique⁶, incarnation charnelle de socialisation fictive, que j'aurai réactualisé, mémorisé et intégré, durablement, le texte initial. Je ne peux mener à bien cette expérience « mémorable » que si je suis capable de décentrement et d'empathie, de partir sincèrement à la découverte de l'autre, mon personnage, de le comprendre, de le prendre à mon compte, au point de lui prêter ma voix, ma pensée, mon corps. Au bout du compte (et au bout du conte !), j'aurai littéralement fait l'expérience de l'autre⁷, voire l'expérience de l'expérience de l'autre par-delà les âges. Merveilleuse approche, sensible et réflexive, du « vivre-ensemble ».

À l'école des apprentissages incarnés par l'expérience réciproque

Des quatre formes de transmission culturelle reconnues comme garantes de la socialisation des individus (Draelants, 2016), nous nous centrons sur celle qui implique un-e enseignant-e et des élèves. L'organisation curriculaire de l'enseignement, la figure du « maître » seul détenteur du savoir, verticalisent cette transmission puisque l'individu acquiert, de manière cumu-

lative et spiralaire, une somme de savoirs et de compétences considérés comme socle de base pour vivre en société par la médiation d'un autre individu. À la lumière de la remarque prêtée à Platon en introduction, exemplifiée par l'expérience théâtrale, il est indispensable de redire la réciprocité de l'acte de transmission et le caractère expérientiel de toute acquisition culturelle pour l'ensemble des acteurs et des actrices d'une situation d'enseignement-apprentissage.

Si notre communication et ses outils ont redéfini la transmission culturelle et notre rapport à l'autre, les notions de réseaux et de flux qui dominent aujourd'hui les manières d'« être au monde » (Foucart, 2006) permettent de comprendre combien la verticalité supposée de la transmission est en réalité une relation de réciprocité (Labelle, 1996, 2017). Les frontières devenues poreuses entre les acteurs et les actrices de la transmission, la disponibilité des savoirs, la notion de communauté du savoir montrent combien l'acte de transmission est une forme sociale participative d'une culture qui s'épaissit avec la succession des générations (Héber-Suffrin et al., 2016).

De cette réciprocité dans nos échanges aux situations de communication de l'enseignement-apprentissage, le savoir enseigné requiert appropriation, également appelée compréhension (Lawruszenko, 2009). Dès lors, un enseignement ne relève de la transmission que lorsque le sens a pu être incarné, parce que le savoir transmis doit être autant connaissance du monde que connaissance de soi (Lawruszenko, 2009). Ainsi, dans une perspective anthropologique de l'éducation (Ingold, 2018), l'enseignant-sujet n'est pas un unique réservoir de savoirs « extraordinaires » mais transmet également, par sa subjectivité, dans sa mise en récit expérientielle de la vie, un savoir tout-à-fait « ordinaire » (Malet, 2000). L'intersubjectivité générée entre l'apprenant-

« Pour être des “porteur-euse-s” de culture dans une dynamique intergénérationnelle qui garantit le vivre ensemble, les enseignant-e-s doivent avoir l'expérience, faire vivre des expériences autant que faire eux-mêmes l'expérience »

sujet et l'enseignant-sujet produit par conséquent une transmission expérientielle pour les deux acteurs. D'abord parce que l'expérience est mémoire, réactualisation du vécu et du connu (Cadière, 2017), et donc connexion avec les émotions autant que la culture. Ensuite parce que l'expérience est action: « Faire l'expérience » et « Avoir l'expérience » se nourrissent l'un l'autre dans une dynamique de transformation réciproque et d'acquisition créatrice permanente. » (Cadière, 2017, p. 10). L'expérience donne un sens subjectif, et donc la valeur, à ce que l'on vit. John Dewey lui-même s'est interrogé à la fin de sa vie sur le sens à donner au mot expérience, auquel il aurait finalement préféré celui de culture (Ibid., p. 11). Pour être des « porteur-euse-s » de culture dans une dynamique intergénérationnelle qui garantit le vivre ensemble, les enseignant-e-s doivent avoir l'expérience, faire vivre des expériences autant que faire eux-mêmes l'expérience des situations d'enseignement-apprentissage.

Recontextualiser la connaissance

Cette horizontalité restaurée grâce à la réciprocité postule l'abolition des hiérarchies, promesse d'une démocratisation salutaire des connaissances et de leur accessibilité. À condition de penser cette dernière non seulement en termes de compétences mais également d'égalité. La construction et la validation du savoir ne se décrètent pas, ne se mécanisent pas, elles ne peuvent se départir d'une histoire et d'une expérience discutées, partagées, hors des balises identitaires, culturelles et... générationnelles. Le travail est colossal, mais c'est à ce prix-là que la vérité peut être conçue « comme un ensemble de manières de faire ou de penser communément admises que nous nous imposons pour construire le monde collectivement », englobant « l'expression d'idéologies différentes qu'il ne faudrait pas évacuer sous peine de manquer la discussion pouvant engager une meilleure compréhension » (Calba & Birgé, 2015). ■

Notes

- 1 La paléontologue et directrice de recherche au CNRS Silvana Condemi (2018) identifie la culture qui se partage à travers les générations comme accélérateur d'évolution, et souligne le rôle de l'éducation par la fratrie, par les hommes, mais surtout – quand elle est là – par la grand-mère.
- 2 Pour ne citer que quelques exemples: *Les Euménides* d'Eschyle (conflit de générations entre les divinités); *Antigone* de Sophocle (conflit père-fils annoncé explicitement dans le texte comme un conflit de générations); *Roméo et Juliette* de Shakespeare (haine ancestrale remise en cause par les enfants); *L'Avare* de Molière (les enfants annoncent, dès l'ouverture, le conflit avec le père); ...
- 3 L'anecdote est rapportée par Diogène Laërce (*Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres*, III, 35) qui prétend que Socrate aurait eu ces mots après la lecture d'un dialogue de Lysis.
- 4 Nous pourrions nous interroger sur la légitimité de cette sélection, qui est souvent le fait des classes dominantes, mais cela dépasserait largement les limites de cet article.
- 5 « Cette arène pour combats de coqs peut-elle contenir / Les vastes champs de France ? » demande William Shakespeare (1999) présentant l'espace scénique – cette partie qui ambitionne de représenter le tout – de *La Vie du roi Henry V*.
- 6 Si nous avançons ici que la pratique du théâtre implique la complémentarité de différentes modalités sensorielles d'apprentissage, nous tenons par contre à nous distancier, à l'instar de Rousseau, Gauthier & Caron, (2018) du « neuromythe VAK », qui postule qu'un enseignement privilégiant la modalité préférentielle de l'élève favoriserait sa réussite scolaire.
- 7 S'agissant d'une ou d'un autre fictif, évoquons le remarquable concept d'imagination empathique développé par la philosophe Martha Nussbaum (2015), qui incite les magistrat-e-s à exercer leurs compétences empathiques en côtoyant des œuvres littéraires.

Références

- Cadière, J. (2017). Introduction: Qu'est-ce que l'expérience? In *Forum* (No. 2, pp. 8-12). Champ social.
- Draelants, H. (2016). Formes et évolutions de la transmission culturelle. Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (194), 5-28.
- Foucart, J. (2006). La transmission, de la verticalité à l'hybridation. *Pensée plurielle*, (1), 9-20.
- Héber-Suffrin, C., Frackowiak, P., Grelet, E., 2016, *Apprendre par la réciprocité: réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Chronique sociale.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Labelle, J.-M., 1996, *La réciprocité éducative*, PUF.
- Labelle, J.-M., 2017, *Apprendre les uns des autres: la réciprocité source d'éducation mutuelle*. L'Harmattan.
- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue française de pédagogie*, 43-53.
- Calba, S., & Birgé, R. (2019). L'art d'avoir toujours raison... de vouloir en discuter. *Études de communication – langages, information, médiations*, 53, 33-48. <https://doi.org/10.4000/edc.9179>
- Condemi, S. & Savatier, F. (2018). *Dernières nouvelles de Sapiens*. Flammarion.
- Nussbaum, M. (2015). *L'Art d'être juste – L'imagination littéraire et la vie publique*. Flammarion.
- Rousseau, L., Gauthier, Y., & Caron, Y. (2018). L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation: entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 409-448. <https://doi.org/10.7202/1054067ar>
- Shakespeare, W. (1999). *La Vie du roi Henry V* (trad. par J.-M. Déprats). Éditions Gallimard-NRF.

« Des images. J'ai fêté mes 100 ans et mes souvenirs ne remontent pas jusqu'à l'école. Mais des images me reviennent, comme des flashes. Lorsque j'y pense, cela me rend joyeux. »

Werner Mäder,
retraité mécanicien outilleur,
home à Bienne



« Des émotions. Lire à haute voix devant toute la classe me faisait sortir de ma zone de confort. Il faut trouver sa place en interagissant avec les autres. »

Clémentine Montavon,
agente de probation,
Bienne





« Le goût de la lecture. Je passais les mercredis après-midi à lire. Je m'imaginais tout un monde à partir de mots ».

Manuela Monnard,
travaille dans la finance,
Le Landeron



« Mes souvenirs d'école sont des images ; des bancs alignés, ma plume, un poster de vocabulaire d'allemand. »

Boris Liechti,
enseignant,
Courfaivre

Le lien intergénérationnel à l'école

II. Le récit de vie et le savoir intergénérationnel



« La famille et l'École me semblent jouer un rôle fondamental dans la création de liens de proximité avec les aïeux »

Entretien avec Alexia Stumpf

Que pensez-vous de l'idée de « génération » ?
Ce mot a-t-il du sens pour vous ?

Très spontanément, le terme de « génération » évoque pour moi une cohorte de personnes du même âge globalement, qui connaît un mode de vie et une culture relativement spécifiques, d'autres rapports au travail, à la consommation, à l'apprentissage que la génération précédente ou la suivante. Mais au-delà de ces différences, de ce qu'on nomme parfois le « fossé générationnel », ce terme évoque aussi l'existence d'un lien de filiation, autrement dit une passerelle entre deux fossés ! J'aime donc penser qu'une potentielle complémentarité entre générations existe et qu'elle est, de ce fait, à développer et à cultiver.

En tant qu'écrivaine, comment abordez-vous la question des différents âges de la vie (dans l'écriture, dans l'invention des personnages...)?

Je n'écris pas à l'aide d'un plan, c'est pour quoi je ne pense pas nécessairement à une telle dimension dès le début du processus d'écriture. La question des âges de la vie est arrivée dans mon premier roman, « Le meilleur est avenir », quand j'ai décidé de planter le décor dans un institut de soins palliatifs. Je savais qu'il y aurait nécessairement des personnages âgés dans l'histoire mais il me semblait intéressant de ne pas limiter la fin de vie au grand âge. Et ces différences d'âges à La Chrysalide sont source de stimulations mutuelles. Comme je l'ai dit précédemment, je crois en la complémentarité entre générations et mes personnages en sont les ambassadeurs. Parfois, ils peuvent aussi casser des idées établies. Ainsi, Hugo, mon jeune héros, est de loin le plus mature et le plus philosophe des personnes malades. Ou encore Violette, une accompagnante plus âgée que ses pairs, est une source inépuisable de fraîcheur.

Nous avons appris que le grand âge est un sujet qui vous tient à cœur ? Est-ce bien vrai ? Pourquoi ?

C'est juste ! Cet intérêt pour le grand âge s'ancre dans mon histoire familiale ; j'ai accompagné, pendant de longues années, ma grand-maman alors dans un home. J'y ai côtoyé beaucoup d'autres personnes âgées et j'ai découvert beaucoup de détresse. J'y ai passé des moments heureux aussi mais beaucoup d'autres plus poignants car la souffrance de nombreuses personnes m'a marquée durablement.

Je trouve que notre société marginalise beaucoup trop cette part de la population et porte un regard dépréciatif sur elle. Ce qui n'est pas le cas lorsque l'on s'éloigne de l'Occident. Je ne cesse de le découvrir au fil de mes lectures notamment. J'estime qu'on a énormément à apprendre de ces pays prétendument en voie de développement ou d'autres dont la culture est différente... Et puis j'ai aussi rencontré, dans ce home, des gens qui avaient choisi leur profession de soignants par conviction. Et d'autres résolument non. Là, les dégâts humains deviennent colossaux mais peu mis au jour malheureusement. C'est alors que la littérature engagée peut pleinement jouer son rôle, je crois !

Quels seraient les liens intergénérationnels qu'il vous semble important de créer ou de recréer dans le monde contemporain ?

Je pense avoir déjà répondu partiellement à cette question. J'ai néanmoins conscience que mon opinion est nimbée d'utopie dans une société où le rendement est roi. C'est pourquoi la famille et l'École me

semblent jouer un rôle fondamental dans la création de liens de proximité avec les aïeux et avec la grande Histoire aussi. La littérature étrangère représente également un excellent vecteur de transmission de valeurs qui abondent dans ce sens.

Le savoir, que l'on transmet à l'école, au fil du temps est-il, selon vous, sujet au changement ?

Oui, bien sûr ! Il y a nécessité d'adapter les contenus à enseigner à l'évolution de la société et de ses besoins. Et les modalités d'enseignement aussi ! Ceci ne nie, a contrario, pas l'universalité de certains savoirs, évidemment.

Et le lien éducatif, comporte-t-il des choses essentielles, peu importe les générations ?

Je ne suis pas sûre de bien comprendre la question. Les composantes essentielles du lien éducatif pour moi sont, avant tout, des valeurs : respect mutuel, pari d'éducabilité, culture du débat, regard positif sur la différence.

Que vous reste-t-il de ce que vous avez appris à l'école et... que vous aimeriez apprendre à un enfant d'aujourd'hui ?

N'ébruitez pas trop mon propos mais, au risque d'être politiquement peu correcte, je ne suis pas certaine de vouloir apprendre à cet enfant prioritairement quelque chose que j'aurais appris à l'école. Avec l'âge, je réalise en effet que la curiosité, la créativité et l'imagination sont des qualités fondamentales à développer pour évoluer dans la société d'aujourd'hui et de demain. Et, à ces niveaux-là, l'École est souvent trop normative, à mon goût.

Sinon, il y aurait bien ce que j'ai appris de l'école : le goût de l'effort permet de nourrir des ambitions !

Quant à ce que j'ai appris à l'école, je crois que c'est le goût de lire qui reste l'acquisition la plus capitale ! ■

Après une première carrière en tant que professeure des écoles en France, essentiellement en zones d'éducation prioritaire, **Alexia Stumpf** a entamé une poursuite d'études jusqu'à un doctorat de sciences de l'éducation qui a porté sur l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants. En 2013, elle entre à la HEP comme responsable de l'organisation de la formation (secondaire) avant de devenir adjointe au responsable. En 2018, elle devient responsable de la formation secondaire et poursuit des activités de recherche, leviers de pilotage de la formation. En dehors de la HEP ? Des loisirs en « -ure » : lecture, écriture et peinture !

« Des bases. Cela peut paraître banal, mais beaucoup de choses qui me servent tous les jours dans mon travail. »

Laurent Perrin,
menuisier,
Le Landeron



« Un sentiment d'exclusion. J'avais des habits déjà portés, trop longs, et je portais des lunettes. On se moquait de moi. Aujourd'hui, on dirait harcelée. J'étais bonne élève, je ne faisais jamais de fautes aux dictées. »

Kathrin Jeanmonod,
ouvrière retraitée,
home à Bienne



« L'école m'a appris à surmonter l'échec. Ça a été très formateur et ça m'a aidée dans mon parcours après l'école. »

Mélinée Schindler,
sociologue,
Saignelégier



Un petit journal d'école pour des rencontres intergénérationnelles

Lucien Kohler et Ulysse Girardin, enseignants (Le Bémont - les Enfers)

Pratiquement chaque année, à de nombreuses occurrences, l'école crée un petit journal qui ouvre à un travail créatif autour d'un projet commun. À chaque numéro, le journal développe un autre thème. Parfois c'est un sujet libre, d'autres fois en lien avec la nature qui nous entoure, l'important étant d'entrer dans un véritable travail journalistique. En ce sens avons-nous décidé, à une occasion, de partir à la rencontre des personnes âgées du village.

En guise d'amorce, la classe s'est interrogée au sujet des habitants du village: qui connaissons-nous? Nous avons savamment dressé une liste de personnes. Puis, après avoir pris contact avec l'administration communale, nous, les enseignants, sommes partis faire du porte-à-porte pour obtenir l'accord des personnes, tout en leur présentant la démarche, de manière à ce que les élèves puissent les rencontrer.

Dès cet instant, les élèves ont pris en main pratiquement la totalité du projet. Nous leur avons simplement fourni le matériel technique nécessaire, notamment un enregistreur. La consigne était la plus simple possible: vous allez partir par groupes à la rencontre de personnes, il s'agit de décider, au sein de votre groupe, ce qui vous intéresse, ce qui serait primordial pour vous de savoir au sujet de ces personnes. Chaque groupe d'élèves a imaginé une approche différente, à la manière d'un journaliste qui, allant à la rencontre de quelqu'un, prépare son entretien. Nous avons procédé à une mise en commun, pour réunir chaque approche. À cet instant, nous avons réalisé que la préparation à l'interview pourrait tout à fait déboucher ensuite à plus de liberté dans la situation d'entretien.

Chaque groupe de 2 ou 3 enfants avait donc en main son propre questionnaire de base. Durant une matinée, les élèves sont partis à la rencontre de 8 personnes, équipés de leur liste de questions, de leur matériel d'enregistrement et d'un appareil photo. Les enfants ont été accueillis au sein des foyers, dans les cuisines, dans les salons, pour y mener, par eux-mêmes, leurs interviews... en apprenant à rebondir, à écouter, à demander de reformuler si certaines choses n'avaient pas été comprises. Dans un deuxième temps, de retour à l'école, toutes les informations ont été retranscrites lors d'une écoute mot à mot, ce qui a constitué un immense travail de retranscription. Chaque élève avait à sa disposition un ordinateur portable. Les entretiens étaient écoutés plusieurs fois, et, au fil des écoutes, les élèves reprenaient les textes, ajustaient, rédigeaient.

D'un point de vue didactique, il y a eu un travail extrêmement riche au plan de l'apprentissage de la langue première. Quand on écrit un journal, l'enseignant transmet qu'on ne doit pas laisser d'erreur grammaticale et/ou autre coquille d'orthographe. Cela permet de faire des liens avec nombre d'apprentissages faits en classe et de dépasser les objectifs. Les élèves sont confrontés à des tournures de langue inconnues, à des mots nouveaux. Cela prend du temps lors de la retranscription correcte pour être au plus proche des paroles entendues. Cela recoupe de nombreux thèmes du prescrit tout en offrant l'occasion de rebondir sur d'autres thématiques, de donner sens concret à ce qui est fait en classe. L'idée est de leur donner des outils pour que les élèves soient le plus autonomes possible dans un travail fortement valorisé socialement.

La classe a ensuite mis le tout en page avec l'aide des enseignants. La mise en page réalisée, nous avons imprimé et relié ces petits journaux à l'école, puis sommes partis les vendre au sein de différents villages et communes environnants, faisant du porte-à-porte, nous rendant jusqu'aux fermes les plus éloignées.

Les élèves ont appris à découvrir des histoires derrière des visages qui n'avaient été, jusqu'alors, qu'aperçus de loin. Cela a généré

une prise de conscience forte des relations humaines inscrites dans une temporalité et une finitude. Une personne âgée, que nous avons interrogée, est décédée peu de temps après la parution du journal. Quelques jours avant sa disparition, un des enseignants s'est rendu à l'hôpital pour lui donner, en main propre, le petit journal. Cette personne lui a alors confié être touchée de retrouver, au fil des mots, les connaissances du village, de lire leur histoire, de découvrir des parts encore inconnues de ces connaissances, le journal dévoilant un peu

d'une intimité inconnue. Par suite, pour les enfants qui ont réalisé le journal, ce n'était plus la grand-maman de la maison d'à côté mais bien un être humain qu'ils avaient rencontré, qu'ils avaient appris à connaître, et son départ a eu une tout autre résonance pour eux.

Relevons que le journal leur a permis de connaître l'histoire de leur région, des éléments historiques: de quoi était faite l'alimentation à une autre époque, la période d'après-guerre, que l'on parlait un patois. Autant d'éléments qu'ils ne connaissaient pas. Certains enfants, par la suite, nous ont confié avoir échangé à certains sujets avec leurs grands-parents, curieux de ces choses que les aînés avaient à transmettre, conscients de combien il était enrichissant de les écouter. C'est une démarche qui a été appréciée par les habitants ayant lu le journal, parce que les textes étaient le fruit d'un échange entre des enfants et des personnes âgées. Le contenu aurait sans doute été tout autre si ces personnes avaient été interrogées par un adulte. Les personnes se sont dévoilées d'une autre façon: relatant des histoires, des anecdotes auxquelles elles n'auraient peut-être pas pensé dans une autre situation de dialogue. À dire vrai, le projet a ouvert à beaucoup de bienveillance, des moments de partage autour de biscuits, de thé... si bien que pour les enfants, ce n'était plus des individus anonymes qui regardent par la fenêtre, mais un sourire, un signe de la main, un petit bonjour. Cela a eu un impact aussi sur les générations médianes: les descendants des personnes interrogées ont vu leurs parents être mis en valeur, ils ont même

découvert des éléments de leur vie grâce à ces interviews. Un projet pédagogique, le petit journal d'école, peut se transformer parfois en un carrefour de rencontres intergénérationnelles, avec tant d'effets positifs sur la communauté dans laquelle est inscrit l'élève. ■

« Les élèves ont appris à découvrir des histoires derrière des visages qui n'avaient été, jusqu'alors, qu'aperçus de loin. Cela a généré une prise de conscience forte des relations humaines inscrites dans une temporalité et une finitude. »

LE P'TIT JOURNAL d'ENFERS

RÉALISATION
Classe 4-5-6P
ENSEIGNANTS
Ulysse Girardin
& Lucien Kohler

ÉDITION
FÉVRIER
2018

À LA RENCONTRE DES HABITANTS DU VILLAGE

MADAME CLAIRIE BIÉTRY

Claire Biétry a 82 ans. Elle est née le 5 avril 1935.

Son papa s'appelait Joseph et sa maman Valentine. Son papa faisait instituteur aux Enfers; il avait des abeilles qui étaient dans un rucher installé dans le jardin de l'école, où il y a maintenant la place de jeu. Personne ne s'est jamais fait piquer. Quand il y avait de l'orage et que les abeilles étaient un peu plus nerveuses, son papa demandait aux élèves d'aller jouer à droite de l'école. Sa maman était maîtresse d'ouvrages; elle s'occupait également de faire du feu à 5 h du matin dans la classe, pour que les élèves aient bien chaud en arrivant; elle ajoutait du bois à 7 heures. Elle s'occupait également de l'entretien du bâtiment. Elle aidait aussi les enfants qui avaient du mal à lire. Le papa de Claire disait aux enfants qui avaient des difficultés: « Il faut aller voir la Valentine. » Alors ils montaient dans leur appartement et la maman de Claire les aidait à mieux lire.

À l'école, comme elle était la fille de l'instituteur, son papa était un peu plus sévère avec elle qu'avec les autres, parce qu'il ne voulait pas qu'il y ait de la jalousie. Elle aimait beaucoup les maths et le dessin. Elle n'aimait pas beaucoup le français.



et quand elle entendait « Au nom du Père... », elle courait et elle ouvrait la porte de l'école et son papa lui disait: « Tu ne pourrais pas venir une minute avant? ». Elle avait beaucoup de copains, de copines et ça lui plaisait énormément. Son papa était souvent au service militaire parce qu'il y avait la guerre en 39-45, alors il y avait des remplaçants. Son papa ne voulait pas qu'elle commence l'école avant 7 ans. Heureusement, quand il y avait les remplaçants, elle pouvait y aller... C'était difficile d'avoir 6-7 ans, d'habiter l'école et de ne pas pouvoir y aller. Elle a commencé l'école à 7 ans. Ils étaient 40 élèves; les 9 degrés dans la même classe.

MADAME ODILIE BIÉTRY

Odile Beuret est née aux Enfers dans une grande famille de 7 enfants. Elle avait la chance d'avoir l'école tout près. Elle se levait et pouvait arriver rapidement en classe.

Sa maman est tombée malade quand elle était toute petite. Elle a vite appris à se débrouiller seule. Elle préparait par exemple le déjeuner pour ses frères qui partaient à l'usine. C'est la plus jeune de la famille. Avec son frère Georges, elle rentrait de l'école et préparait le dîner. Ils rendaient service à toute la famille. Elle a trouvé l'école très intéressante. Ils avaient des maîtres



extraordinaires, entre autre une maîtresse qu'elle a beaucoup appréciée. Elle a eu Monsieur Biétry, Monsieur Paupe et ensuite Mademoiselle Comte qui est devenue la femme du Pierre Paupe. Quelques élèves pouvaient aller à l'école secondaire de Saignelégier, mais il y en avait très peu, car les transports n'existaient pour ainsi dire pas. Durant son enfance, ils devaient chauffer avec un potager à bois. La veille, elle préparait le petit bois, pour que le matin elle n'ait plus qu'à mettre le journal et le bois par dessus. Ensuite, elle chauffait le lait, préparait le café pour ses grands frères et sœurs qui partaient travailler. Elle s'occupait aussi de donner à manger aux veaux avec son papa. Des maisons environnantes étaient habitées par d'autres membres de sa famille (oncle...).

Elle n'a pas fait de métier, ni d'apprentissage. Il y avait l'usine « Les Assortiments » à Montfaucon et c'est là qu'elle a appris à tenir les brucelles, puis fait l'apprentissage du réglage. Elle a donc travaillé dans le domaine de l'horlogerie.

L'époque d'aujourd'hui est différente. L'électronique est arrivée. Les gens se voient moins, se parlent moins. Il y avait plus de monde avant dans les maisons. Les familles



étaient très grandes. Le moyen de transport le plus utilisé c'était le vélo. Il y avait des chars entraînés par des chevaux. Les travaux des champs se faisaient avec les chevaux (semer...). Les parents restaient à la maison, travaillaient aux champs. Elle a l'impression que le climat était proche de celui de maintenant. Les hivers étaient quand même plus rigoureux, il y a eu jusqu'à 2 mètres de neige devant leur porte. Elle se souvient de son papa qui graissait sa pelle, qui partait avec d'autres pour déneiger avec les chevaux qui tiraient le traîneau. Elle a bien vécu cette époque. Sa vie a été bien remplie.

Les décès de ses parents et de ses frères et sœurs l'ont beaucoup touchée. Sur les 7 enfants, elles sont encore deux; elle, et sa grande sœur qui a 83 ans.

Elle vit dans la ferme de son enfance. Elle a le chauffage central. Elle a gardé une cuisinière à bois car elle aime bien cuisiner comme ça et en plus la chaleur est agréable.

Elle aime la vie aux Franches-Montagnes. Elle aime l'espace.

Interview réalisé, enregistré et rédigé par Lucas RAIS (4P) & Manon Boillat (6P)

C'était pratique de vivre dans l'école. En deux sauts d'escalier, elle était devant la porte de la classe. Mais elle était toujours quelques secondes en retard... Elle devait laisser sa tartine qui n'était pas encore terminée. À l'école, ils faisaient chaque matin une prière

Elle avait un chat, son Loulou, il la réveillait pour aller à l'école le matin.

Interview réalisé, enregistré et rédigé par Noé WENGER (4P) & Lucas LAUBER (6P)

MADAME GILSILINÉ PÉQUIGNOT

Madame Gisèle Péquignot est décédée quelques jours après la sortie de notre journal ; nous avons beaucoup apprécié pouvoir rencontrer cette belle personne.

Gisèle Péquignot a 76 ans. Elle est née dans une famille paysanne et a marié un paysan. Gisèle aimait bien son travail de paysanne et devait beaucoup travailler. C'est un travail pénible, mais il y a des satisfactions. Les paysans travaillent « pour eux », ils sont leur propre patron. Pendant les foins, il fallait aller faucher, il fallait pirouetter pour que le foin sèche et il fallait le ramasser. À notre époque c'est beaucoup plus pratique parce qu'il y a les balles rondes. Alors c'est plus facile pour les jeunes paysans d'aujourd'hui. Eux, ils ne travaillaient pas comme ça, ils travaillaient avec une fourche dans les mains.

Gisèle aime bien la campagne. Elle vient des Franches-Montagnes, donc elle aime les Franches-Montagnes. Elle a fait ses écoles au Bémont et quand elle s'est mariée, elle est venue aux Enfers. Elle aime bien les Enfers,

elle trouve que c'est un beau petit village, où les gens s'entendent bien. Elle aime bien être à la retraite elle ne trouve pas le temps long. Elle est toujours occupée à faire quelque chose, elle a assez travaillé. Elle aime les enfants. Elle a trois enfants et huit petits-enfants. Elle a eu la chance de pouvoir garder ses petits-enfants chez elle, parce leurs parents travaillaient. Elle a trouvé ça magnifique. Maintenant ils sont sortis de l'école, il n'y a plus besoin de les garder, ils ont l'âge de se garder eux-mêmes.

Elle a des souvenirs d'école. Ils faisaient comme tout le monde des bêtises. Elle avait des profs assez sympas. Dans son école ils étaient trente. Il y avait deux classes au Bémont. Il y avait beaucoup d'enfants à l'époque, maintenant il n'y en a plus beaucoup. Ce qui était d'un côté bien et d'un autre côté pas bien, c'est qu'à la période des foins, les profs les laissaient aller travailler et ils n'avaient plus l'école durant ces travaux des champs. Les profs demandaient : « Vos parents ont commencé les foins ? ». Si ils disaient « oui », les profs leur disaient : « C'est les vacances », et si ils disaient « non », ils répondaient : « Alors vous restez à l'école encore un moment. »

Gisèle a aimé sa jeunesse. La jeunesse est belle. Elle nous dit que bien du monde dit : « Ah... quand j'aurai quitté l'école... », qu'on se réjouit de la suite. Durant sa jeunesse, elle devait travailler. On ne demandait pas quel métier on voulait faire plus tard, les parents nous disaient : « Maintenant tu vas travailler à la fabrique pour gagner un peu d'argent. » À l'époque, il y avait beaucoup de pauvreté, mais elle a bien vécu malgré tout.

Interview réalisé, enregistré et rédigé par Rémy FRÉSARD (4P) & Kylian FROIDEVAUX (6P).

MADAME YVONNINÉ PÉQUIGNOT

Lucie et Sacha ont passé un précieux moment avec Yvonne Péquignot durant une petite heure. L'exercice de rédaction étant long et comme nous tenions à garder l'intégralité de ces échanges, nous avons demandé à une personne expérimentée, Madame Florence Panza de La Chaux-de-Fonds, de s'occuper de la transcription de la totalité de l'interview.

- Qu'est-ce que vous avez le plus aimé dans votre vie ?
 - Ce que j'ai le plus aimé dans ma vie ? Mmmmm, qu'est-ce que j'ai le plus aimé... Ce que j'ai le plus aimé c'est d'être là. De voir les enfants grandir, les enfants qui allaient à l'école, de voir la nature au printemps, ces petits bourgeons qui viennent, l'herbe qui devient verte, les fleurs qui arrivent, le soleil qui est plus chaud... La nature m'a toujours passionnée, tu vois ? Les oiseaux aussi, je connaissais le chant des oiseaux, il y avait des petites bêtes aussi, on voyait des belettes, en hiver je me souviens. Il y avait des écreuils. Vous en voyez encore vers l'école ? Parce qu'on avait une famille d'écreuils pendant longtemps près de l'école...
 - Nous, une fois on était en voiture avec ma maman et puis il y a droit un écreuil qui a vite traversé.
 - Alors maintenant je t'écoute.
 - Est-ce que quand vous étiez plus petite vous mangiez la même chose que maintenant ?
 - Oh non. Non, on n'avait pas tant de variété. On n'allait pas à la boucherie. Non non, ce n'était pas du tout du tout la même chose. Mais on avait des grands jardins. On devait aller travailler quand on rentrait de l'école. On avait un quart d'heure pour faire nos tâches.
 - Ah ouais, quand même...
 - On en avait tous les jours des tâches mais on avait déjà bien compris à l'école. Mais on n'avait pas l'allemand par exemple, on n'avait pas la chimie. Enfin vous avez plein de choses...
 - L'allemand c'est trop bien !
 - Je vais vous montrer mon carnet après... mon carnet de quand j'étais à l'école et où j'avais mes notes. Les parents devaient signer ça, je crois que ça existe encore.
- Oui, moi j'ai des notes mais c'est depuis la cinquième année qu'on a commencé à avoir des notes, pas les plus petits.
 - Alors donc il y avait des grands jardins et quand on rentrait de l'école on devait aller aider la maman à sarcler, à bêcher, à piocher... Vous avez appris à l'école ici à aller travailler dans le jardin, hein ?
 - Oui
 - Oui, on va de temps en temps dans le jardin planter des plantes mais là c'est bientôt l'hiver..
 - Alors la maman nous faisait faire le jardin et puis après on allait récolter. On avait des choux, des choux-raves, des fèves, des carottes, des pommes de terre, des raves. Alors on mangeait souvent du chou, du chou-rave avec du lard et de la saucisse. C'était gras tandis que maintenant il faut chercher où il y a du lard... Mais la maman se donnait de la peine. Elle nous faisait des knöpfli. Elle nous faisait du gratin de pommes de terre.
 - Ah c'est trop bon !
 - On avait des lapins...
 - Oh c'est trop mignon les lapins !
 - La maman faisait le pain, une fois par semaine, oh c'était toute une affaire le pain !
 - Nous aussi on fait le pain nous-mêmes, on ne va pas l'acheter.
 - Le papa ne mangeait jamais de riz parce que c'était blanc, tu sais ils avaient des drôles d'idées les hommes...
 - Oh c'est trop bon le riz !
 - Alors quand il allait à la Foire, le premier lundi du mois à Saignelégier, la maman faisait du riz au lait...
 - Oh c'est trop bon !
 - ... avec du sucre. Et puis elle faisait des fois une crème à la vanille ou quelque chose comme ça. Alors on se bourrait, on se remplissait la panse. (rires)

I. La relation généalogique du savoir: dimension théorique et approches pratiques

II. Le récit de vie et le savoir intergénérationnel

III. La formation et les apprentissages comme outils de communication intergénérationnels

- Elle cuisinait bien. Beaucoup de pommes de terre mais jamais deux fois la même chose. Elle les faisait des fois comme on fait des frites. Elle faisait des pommes de terre en cheville, elle les rôtissait, elle faisait pas mal de trucs variés. Voilà. On n'a pas eu faim. Mais on n'a pas été nourris comme vous. Le chocolat c'était très rare. Comme je vous ai dit, à Noël j'avais reçu un coupon d'étoffe et une plaque de chocolat qu'il fallait partager entre tous. On était onze enfants, il y avait encore le papa, la maman et on avait encore notre grand-papa avec nous.
- J'ai eu la chance d'avoir un grand-papa qui a vécu chez nous. Il nous faisait des sifflets avec des branches de noisetier, il nous faisait des toupies, il nous faisait plein de choses parce que les grands-parents ils prenaient le temps. C'est bien d'avoir des grands-parents.
- Vous étiez onze enfants ?
- Onze enfants, oui.
- Onze ? Chez mon grand-papa ils étaient quatorze je crois.
- On devait travailler parce que comme on était onze, on se donnait du travail les uns les autres. Celle qui faisait les souliers par exemple, le samedi, elle prenait toutes les chaussures et elle les nettoyait. Elle en avait pour tout son samedi après-midi.
- Ah ouais !
- Ben ouais, il fallait les nettoyer, les chemins n'étaient pas goudronnés, on n'allait pas en voiture donc il y avait de la terre qui était collée. Il fallait les frotter, il fallait prendre du cirage, les cirer, c'était beaucoup de travail. Il fallait récupérer la cuisine, avec une brosse, on se mettait à deux, on devait ramasser avec la serpillère. On devait travailler parce que c'est comme ça quand on est nombreux. Si vous êtes quatre, donc six en famille, si tu fais la vaisselle eh bien tu fais la vaisselle pour six, hein ? Voilà. Ne serait-ce que ça. Le repassage aussi. On devait aussi aller ramasser le tilleul pour faire du thé. Aller ramasser le cynorrhodon pour faire des confitures. Aller ramasser des mûres ou des myrtilles en été pour la confiture aussi. Les petites fraises des bois aussi.

Le récit culturel en classe comme lien générationnel et mise en dialogue des valeurs

Tristan Donzé, chargé d'enseignement et de recherche, HEP-BEJUNE
Maud Lebreton-Reinhard, professeure, HEP-BEJUNE

«... il conviendrait d'enseigner la connaissance pertinente, c'est-à-dire voir les choses dans leur contexte en les regardant sous leurs différentes facettes, en dépassant l'attitude partisane ou binaire (bon/mauvais, gentil/méchant...).»

Edgar Morin, Journal *Les Echos*, Publié le 27 mai 2014

Une nouvelle séquence en classe de 7H... En ouverture, le mythe d'Ymir, géant des glaces issu de la cosmogonie nordique, créateur des dieux primordiaux et des composantes du futur monde des humains en faisant don, pour chaque élément, d'une partie de son corps. Avec le thème du partage comme fil conducteur, la séquence interdisciplinaire déroule la notion de don de soi. D'abord en français, les élèves sont invité-e-s à interpréter le mythe de manière théâtrale en choisissant leur rôle. Un premier atelier à visée philosophique amène ensuite les élèves à présenter leurs représentations du partage pour en élaborer collectivement la définition. Lors de la leçon suivante, il s'agit de travailler séparément plusieurs parties du corps en éducation physique et sportive pour comprendre leur interdépendance. Une leçon en éducation au développement durable invite ensuite les élèves à étudier l'inégale répartition de l'accès à l'eau sur Terre et la disparition des glaciers en raison du réchauffement climatique. Un second atelier à visée philosophique questionne pour poursuivre les conséquences du partage dans la possibilité de recevoir en retour. Inscrite dans une pédagogie de projet, la séquence se termine par une visite dans un EMS au cours de laquelle les élèves offrent en partage la lecture du mythe d'Ymir aux résident-e-s avant de présenter ce qu'ils ont appris du partage grâce à leurs travaux.

Cette séquence, réalisée par des futur-e-s enseignant-e-s, est basée sur un récit devenu matière d'un dialogue entre générations, dialogue sans âge comme autant de leviers d'interrogation philosophique contemporaine, le référent culturel prenant sens dans la communauté de recherche (Lipman, 2006).

Des récits culturels pour entrer dans l'éthique

Depuis 2010 et le Plan d'études romand, existe une discipline nommée « Ethique et cultures religieuses » aux côtés de l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté dans le domaine des sciences humaines et sociales. Originaires du Québec et rare en Europe, la discipline se veut un cours de connaissances sur les cultures au sens large ouvrant au questionnement axiologique dans son acception philosophique. Ancré dans une anthropologie de l'altérité, selon les objectifs fondamentaux édictés par le Plan d'études romand, le cours permet d'interroger le rapport à l'autre, le rapport à soi-même, le rapport au savoir, pour envisager une forme de désir de l'altérité au sens d'Abdallah-Pretceille (1997).

À la Haute école pédagogique BEJUNE, en formation pédagogique à l'enseignement primaire, l'unité de formation comporte deux volets. En première année est visée l'acquisition de compétences critiques permettant d'identifier et d'adopter une posture en adéquation avec la pluriculturalité des classes. En troisième année, les futur-e-s enseignant-e-s travaillent sur les récits culturels comme outils propédeutiques à l'éthique, partant du principe que « l'éthique n'est pas une simple affaire de culture religieuse, mais une problématique transversale qui concerne toutes les disciplines » (Darbellay, 2019, p. 13).

Ce travail de l'altérité par la médiation des récits se base sur l'herméneutique du Soi de Ricoeur et l'approche du récit et de la narration comme lieu de l'intersubjectivité (1990 ; 1996). Cette approche didactique permet de déplacer la problématique du sens sur le terrain de l'analyse linguistique, sémantique autant que sémiotique, pour étayer l'identité narrative plutôt que de se contenter de figer une strate culturelle temporelle. À titre d'exemple, l'apprentissage de la catégorisation du narratif en genre textuel, ou d'identification d'aspect fac-

tuel de l'histoire semblent moins prioritaire pour l'élève qu'une compréhension (Giasson, 1999) soumise à interprétation (Falardeau, 2003) en prise avec son identité culturelle et narrative.

Le récit constitue, pour l'apprenant, le support du « vaste laboratoire » de la « propédeutique à l'éthique » (Ricoeur, 1996). Conte revisité, mythe réinventé, récit du sacré aussi bien que légende régionale mènent à entendre l'autre. Attendu que le récit, dans sa dignité de symbole, a ce « pouvoir de découvrir, de dévoiler le lien de l'homme à son sacré » (Ricoeur, 1949, p. 12).

Dans une perspective anthropologique de l'éducation, il s'agit de résister à la conception la plus évidente de l'éducation qu'est la transmission d'informations, le marché d'apprentissages spécifiques. Enseigner revient à accompagner à une éthique qui se confond avec la vie elle-même en portant une attention au monde et aux autres dans un processus constant de mise en correspondance avec le monde et les autres (Ingold, 2018). Dès lors, dans une visée éducative, considé-

rer une valeur comme intrinsèque, ou propre à un temps ou un espace, contredit la notion de valeur : valoir c'est toujours valoir par rapport à un autre, la valuation trouvant sa source dans le relationnel (Dewey, 1939).

Une nécessaire question de posture

Que dit le « Plan d'études » ? Le référent de l'enseignement en sciences humaines et sociales pose comme visée prioritaire de découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps, d'identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres. Ce référent prescriptif vise l'ensemble des cycles pour amener l'élève à se situer dans

son contexte socio-religieux : d'abord en s'ouvrant à l'altérité, en s'éveillant aux valeurs humanistes, enfin en s'ouvrant à la problématique de l'éthique .

Et que dit le référentiel de compétences de la formation initiale des enseignant-e-s de la Haute école pédagogique BEJUNE ? La ou le futur enseignant doit apprendre à discerner les valeurs en jeu dans ses interventions ; porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social, établir des relations entre la culture prescrite dans le Plan d'études et celle des élèves ; permettre à la classe d'exister comme un lieu ouvert à la pluralité des cultures ; ...

Cette longue énumération montre l'importance et la qualité pédagogique du « récit culturel » : narration de l'humain, par-delà temps et espace, générations ou territoires. Les référentiels de compétences comme les prescrits le disent « porteur-se de culture », l'enseignant-e doit donc offrir un espace pédagogique permettant l'exploration de la subjectivité, la découverte « d'autres points de vue » (Nagel, 1994) et de l'infini des cultures (Descola, 2005). Les compétences qui nous permettent « d'affronter la complexité du monde et nos propres contradictions » ne peuvent se laisser « enfermer dans quelques listes » (Perrenoud, 1993).

Les référentiels visent l'interdisciplinaire, pour éviter que « l'élan qui porte la jeunesse d'esprit vers l'avant, du côté de l'ouvert » viennent « buter sur le roc de ce qui ne peut plus être changé, sur le roc du révolu » (Ricoeur, 1999). L'élan en est l'humain, le cœur pédagogique : le dialogue intergénérationnel.

Face à l'étendue des savoirs à disposition, l'enseignant-e amène l'élève à s'orienter, s'ouvrir à la complexité, expérimenter la face symbolique du tangible, découvrir la pluralité des vérités (au sens de Weber in Gonthier, 2006).

Et ensuite ? Tout est-il question de lieu ou d'époque ?

Ailleurs, selon une décision politique, un nouveau cours intitulé Culture et citoyenneté québécoise remplacera bientôt celui d'Éthique et cultures religieuses dans tout le réseau scolaire du Québec à partir

de la rentrée 2023. La question de ce que l'on définit par « cultures » est prégnante dans le champ éducatif, particulièrement dans les sciences de l'éducation où le regard de l'anthropologie vient soutenir la maturité du regard des sciences de l'éducation sur l'école (Martinez, 2005).

Si les programmes officiels changent au fil des générations, la terminologie en usage dans les référents d'apprentissage sont-ils interchangeables ou interprétables à l'envi sans impact sur les apprentissages? L'éthique est-elle l'équivalent de l'exercice de la citoyenneté? Les cultures religieuses constituent-elles un sous-ensemble de diverses autres cultures?

De manière pragmatique, la préparation à l'enseignement de l'éthique et des cultures religieuses de la HEP-BEJUNE a fait un pari didactique: tout symbole renvoie à des champs d'interprétations selon un sujet qui se situe dans un contexte. Le terrain didactique en est l'anthropologie du savoir et des apprentissages en réponse à la négation de la complexité, à l'enfermement dans un temps et un espace plutôt que dans la mise en relation et en situation.

Le relativisme descriptif de cette approche n'est pas assimilable au relativisme normatif de l'éthique, cette entrée dans les cultures amène le sujet à « prendre conscience » des enjeux éthiques (Heinich, 2017). Car, de toute évidence, comment peut-on se comprendre, entre générations, sinon dans ce dialogue à propos de ce qui est juste dans la mémoire toujours retravaillée (Ricoeur, 2006, 1999)? ■

Note

1 Ces enjeux rejoignent d'ailleurs ceux du « vivre ensemble et de l'exercice de la démocratie »: reconnaissance de l'altérité, apprentissage au contact des autres, explicitation de ses réactions.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Darbellay, F. (2019). Place de l'éthique dans le cadre scolaire et sens de la responsabilité. *Enjeux pédagogiques* 33: 13-15.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture* (Vol. 1). Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (1939). « Theory of Valuation », *International Encyclopedia of Unified Science*, 2, 1-67.
- Giasson, J. (1999) *La compréhension en lecture*. De Boeck.
- Gonthier Frédéric (2006), « Relativisme et vérité scientifiques chez Max Weber », *L'Année sociologique*, 56-1, 15-339.
- Heinich, N. (2017). Des valeurs. *Une approche sociologique*. Gallimard.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Lipman M. (2006). *À l'école de la pensée: Enseigner une pensée holistique*. De Boeck Université.
- Martinez, M.-L. (2005). Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines. *Tréma*, 24, 1 24.
- Nagel, T., & Beauvillard, C. (1994). *Égalité et partialité*. Presses universitaires de France.
- Ricoeur P. (1999). « Le passé avait un futur », in E. Morin (éd.), *Relier les connaissances*, Seuil.
- Ricoeur P. (1996). *Soi-même comme un autre*. « Points-Essais ».
- Ricoeur P. (2006). *Le Juste, la justice et son échec*. L'Herne.
- Perrenoud, Ph. (1996) *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.



« Avec le recul, je me dis que l'école ne se souciait pas beaucoup de l'état émotionnel de l'enfant. Aujourd'hui, j'essaie d'en tenir compte dans mon métier d'enseignante. »

Julie Lenglet,
enseignante,
Miécourt



« Je me souviens des enseignant-e-s qui ont réussi à créer une relation pédagogique; tous n'y arrivent pas. Et les moments extraordinaires, les camps de ski, camps d'études et autres semaines hors-cadre. Ça te construit en tant que personne. »

Youri Tironi,
professeur associé,
responsable pédagogique
HETSL/HES SO,
Delémont

Le lien intergénérationnel à l'école

III. La formation et les apprentissages comme outils de communication intergénérationnels

L'histoire de la pédagogie dans la formation à l'enseignement secondaire, véritable lien intergénérationnel

Pacal Carron, chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE
 François Gremion, professeur, HEP-BEJUNE
 Alaric Kohler, chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE
 Sheila Padiglia, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE
 Céline Panza, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE

La place de l'histoire de la pédagogie et de l'éducation dans une formation à l'enseignement ne relève pas d'une évidence. L'étude de l'histoire peut-elle être conjuguée à l'innovation pédagogique et à une efficacité pratique ?

Si les penseurs et penseuses célèbres de l'éducation paraissent parfois indissociables de leur propre époque, nous avons également souvent l'impression que l'innovation pédagogique ne fait que redécouvrir ce qui existait déjà dans l'histoire...

Comment concilier histoire et recherche scientifique au fil de toutes générations, comment lier idées et pratiques de pédagogues situés-e-s à un moment particulier de l'histoire et les défis d'aujourd'hui ?

Cet article présente la manière dont nous tentons de répondre à une attente de « concret » que l'étude seule de l'histoire, malgré son intérêt intrinsèque, manque parfois d'offrir. Un cours d'histoire de la pédagogie n'existe plus depuis longtemps dans notre cursus de formation. Pourtant, on ne peut manquer de relier l'*apprentissage coopératif* à Célestin Freinet, John Dewey à la question de la motivation et en méthodologie de l'enquête, l'école inclusive et la gestion de l'hétérogénéité à la puissance novatrice de l'enseignement mutuel du Père Girard, ou au tutorat instauré par Pestalozzi.

Ce que nous pensons aujourd'hui de l'éducation s'est construit avec la contribution de penseurs et penseuses de l'éducation, dans des contextes et situations diverses. De l'Antiquité à nos jours, de Sappho, Socrate ou Platon aux praticien-ne-s de la pédagogie nouvelle comme Montessori ou Freinet, en passant par Comenius, Pestalozzi ou Rousseau. L'intention est également de montrer que la plupart de ces penseuses et penseurs ne se sont pas contentés de penser l'éducation ou l'école, mais qu'ils ont également créé de nouvelles écoles en mettant en œuvre les pratiques prônées. Leurs écrits et convictions s'incarnent

dans leur propre action éducative et leurs valeurs : l'égalité chez Comenius, l'équité avec le Père Girard, la démocratie pour Dewey, la coopération de Freinet... La transmission envisagée pour leurs élèves s'inscrit dans un projet éducatif plus large que la seule maîtrise d'un savoir. En découvrant ces pédagogues, les étudiant-e-s sont invités à construire leur propre chemin sur les traces de leurs lointains prédécesseur-e-s, avec comme fil rouge le dialogue intergénérationnel comme humanité par-delà toute balise de temps.

Du fait de leur multiplicité, ces sources vives et références éclairantes nécessitent, dans un premier temps, de ne pas être convoquées toutes ensemble : les étudiant-e-s doivent procéder à des choix. À ce stade de leur cursus, elles et ils demeurent avec nombre de préoccupations non résolues. On leur demande d'y réfléchir, de les décrire et d'identifier la thématique : intérêt et motivation des élèves, gestion de l'hétérogénéité, éducation citoyenne, collaboration, etc.

La perspective historique permet également de relativiser des discours réactionnaires ou défaitistes : « avant, [voire « de mon temps »] les élèves étaient meilleurs », « les élèves sont démotivés » et de mettre en perspective des idéologies reposant sur le « conflit de générations ». En évoquant les nombreux dispositifs qui ont traversé le temps, les (futur-e-s) enseignant-e-s peuvent s'en inspirer pour aujourd'hui.

Pour partir à la découverte d'auteur-e-s sans trop de papillonnage de citations en citations, d'une pensée à l'autre, d'une époque à l'autre, les étudiant-e-s ont à disposition des pages internet construites dans ce but¹, et régulièrement enrichies, durant les trois premiers semestres de formation. De nouveaux visages viennent ainsi peu à peu enrichir le photomaton du temps de l'éducation².

À travers ce dialogue avec un-e auteur-e de leur choix, les étudiant-e-s découvrent son œuvre plus spécifiquement pour tenter de trouver quelques éléments de réponses, des pistes de réflexion en lien avec les défis qu'ils ou elles rencontrent dans leurs pratiques actuelles : *Comment l'auteur-e de leur choix a-t-il répondu, en son temps et en son époque, à la préoccupation que je partage avec elle ou lui ? Ce qu'il ou elle voulait dire à l'époque, à quoi cela correspond-il aujourd'hui ? Par exemple, l'imprimerie de Freinet en caractères de plomb aurait-elle un sens en 2022 ? Quel usage Freinet ferait-il des nouvelles technologies ?*

Il s'agit ici de transposer certaines idées et pratiques au contexte actuel, plutôt que d'une étude historique. Le prétexte de ce dialogue avec des auteur-e-s nourrit et enrichit la réflexivité des étudiant-e-s, elle complète leur regard sur l'action et les invite à se positionner en tant que professionnel-le-s, au travers de ce projet *Ma pédagogie à moi*.

Finalement, c'est bien la posture enseignante qui se construit par cette forme de rencontre à travers les âges : une religieuse du Moyen Âge propose des préceptes ambitieux pour élever l'humain à ce qu'il ou elle est de mieux ; tel philosophe des Lumières emmène l'enfance dans la Nature, un psychologue du XX^e siècle refonde la démocratie en travaillant la relation entre les professeur-e-s et les étudiant-e-s. Leur posture n'est jamais imposée, ne saurait être dogmatique, mais bien ouverte et en constante construction.

En accord avec ceci, les consignes du travail de validation, la planification du semestre, les modes de travail proposés aux étudiant-e-s sont également inspirés d'œuvres pédagogiques, par exemple de la *Liberté pour apprendre* de Rogers. En effet, une telle démarche ne peut se faire sans l'accord et l'engagement libre des participant-e-s dans leur objet d'étude. Comme présenté dans le dernier *Enjeux pédagogiques*, de nombreux éléments sont laissés au libre choix de l'étudiant-e : les valeurs sous-jacentes, les axes de réflexion, les auteur-e-s. L'ensemble de l'Unité de Formation est proposé sous des formes multiples (asyn-

De nouveaux visages viennent ainsi peu à peu enrichir le photomaton du temps de l'éducation

Objectif :
transposer certaines idées et pratiques à notre situation actuelle

Dispositif concernant les auteur-e-s :
simple évocation de différents auteur-e-s en référence à des dispositifs pédagogiques didactiques présentés

Exemples

- pédagogie coopérative : Comenius, Pestalozzi, Makarenko, Freinet, etc.
- modèles pour l'enseignement : Bachelard, Piaget, Vygotsky, Skinner, etc.
- pédagogie par objectifs : Bloom, Hameline, etc.
- relation pédagogique : Rogers, etc.
- ...

Objectif :
continuation du semestre d'automne, en axant sur les valeurs sous-jacentes

Dispositif concernant les auteur-e-s :
évocation de différents auteur-e-s en référence à des actions éducatives et des valeurs propres

Exemples

- égalité : Comenius, etc.
- équité et gestion de l'hétérogénéité : Père Girard, Meirieu, etc.
- démocratie : Dewey, etc.
- ...

Objectif :
mobilisation de différentes perspectives pour analyser des situations de la vie scolaire et relativiser des discours réactionnaires ou défaitistes : « les élèves étaient meilleurs avant », « les élèves sont démotivés ».

Dispositif concernant les auteur-e-s :
en fonction de la ou des perspective(s) choisies, (re)découverte d'auteur-e-s emblématiques

Exemples

- perspective de la psychologie : Piaget, Weil-Barais, etc.
- perspective sociologique : Bourdieu, Perrenoud, Sirota, etc.
- perspective des sciences de la communication : Watzlawick, Grise, Doise, etc.
- ...

Objectif :
explicitation de sa vision de l'enseignement, description de sa pratique enseignante – en l'exemplifiant – et consolidation des valeurs la fondant

Dispositif concernant les auteur-e-s :
la pensée d'un-e ou de plusieurs auteur-e-s est mobilisée pour soutenir la production *Ma pédagogie à moi*

Exemples

- Voir *Enjeux pédagogiques* 37 – pages centrales et site internet.

chrone en ligne, en séminaires présentiels, en bimodal, etc.) pour offrir plus de liberté et d'autonomie dans l'organisation du travail, durant ce semestre fort chargé.

Seuls quelques rendez-vous incontournables sont «imposés», notamment lors de séminaires consacrés à la thématique *Lois, morale, éthique & déontologie*, où est évoquée l'essentialité d'une réflexion sur les valeurs et leur mise en œuvre dans le quotidien de notre pratique enseignante.

Ici aussi, de Voltaire ou Hannah Arendt à Ivan Illich ou Jacques Rancière, d'une *Éthique à Nicomaque* à la *Pédagogie des opprimés*, s'ouvrent tous les champs des possibles. Du militantisme de certain-e-s des auteur-e-s fréquentés, il est attendu des étudiant-e-s un engagement dans un «projet global de formation» (PER) qui laisse libre la ou le futur professionnel de ses valeurs, choix et pratiques, n'exigeant qu'une entrée en matière explicite et consciente sur les grandes questions que posent l'éducation et la formation.

En tant que formatrices et formateurs, nous découvrons aussi de nouvelles et de nouveaux auteurs que les étudiant-e-s amènent chaque année, en adoptant une posture qui permet d'être de part et d'autre du processus éducatif, enseignant-e-s et apprenant-e-s, et de construire ainsi, par-delà les âges, une forme de «sagesse commune» à la Paolo Freire (1974): «Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.» ■

Note

- 1 <https://dgyx.link/SEDauteurEs>
- 2 Ces enjeux rejoignent d'ailleurs ceux du «vivre ensemble et de l'exercice de la démocratie»: reconnaissance de l'altérité, apprentissage au contact des autres, explicitation de ses réactions.

Référence

Freire, P. (1974), *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Paris: Maspéro.



« J'ai toujours été à l'école,
je n'en suis pas sortie,
de la maternelle à aujourd'hui.
L'école me passionne.
Plus précisément c'est l'humain
qui me passionne, c'était déjà
le cas comme élève. »

Laure Donzé,
metteuse en scène et pédagogue,
Delémont

« L'école a développé mon esprit de curiosité, j'adorais apprendre des choses. Je fais toujours des études. »

Manon Cuixeres,
codeuse interprète en LPC,
Bienne



Un héritage particulier pour l'enseignement des Mathématiques, révélateur du pouvoir pédagogique des liens intergénérationnels

Frédéric Oberson, enseignant et didacticien des mathématiques retraité
Ivan Corminboeuf, enseignant et didacticien des mathématiques, Université de Fribourg
Pascal Carron, chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE

Au Denis.

Ose-t-on parler d'héritages culturels et affectifs en formation à l'enseignement, en mathématiques en particulier? Peut-on affirmer sans détour que transmettre n'est pas qu'affaire de techniques, de gestes professionnels, ni de technologies et de théories? Ce peut être une affaire de cœurs, de filiations intellectuelles en affinités électives et en généalogie des savoirs, «à l'insu de l'école» (Lany-Bayle, 1996). Il ne s'agit pas ici de poser un regard clinique sur l'histoire récente de la didactique des mathématiques en Suisse romande, ni d'une étude du passé. Nous évoquons donc bien le présent, «ce qu'il se passe» aujourd'hui, dans nos classes et nos formations à l'enseignement. Notre témoignage se présente en deux temps, et s'étend sur un peu plus de cinquante ans.

Héritage d'une première génération

Par Frédéric Oberson

C'était en 1970¹. Je rencontre pour la première fois Samuel Roller, lors de ma toute nouvelle participation au comité de rédaction de *Math-Ecole*² à Lausanne. Je remarque d'emblée une grande déférence de tous les participants envers cet homme à la voix haut perchée et quelque peu fluette: «Oberson, qu'est-ce que vous pouvez nous proposer?»

Dire que je suis intimidé relève de l'euphémisme. J'avais lu, dans le no 33 de cette revue, l'article de Grize et Morf (1968). Je prends appui sur ce qu'il me reste en tête: «Je peux proposer une contribution dont le titre serait "Math et Musique"». Je développe en quelques mots, faisant référence au livre de Barbaud (1968). Je me tais. Au bout d'un silence interminable: «D'accord Oberson; ça sera pour le no 59; j'attends votre texte pour le...».

Quelques minutes plus tard, Monsieur Roller clôt la séance après de chaleureux encouragements et remerciements adressés à tous, rappelant à chacun le rôle qu'il nous voit jouer dans le contexte de l'enseignement repensé des mathématiques.

Au fil du temps, je prends conscience de la personnalité de Samuel Roller. Mon admiration à son égard est allée grandissante. Avec le recul, je peux affirmer que, grâce à lui, ces rencontres de comité, nos efforts partagés d'écritures, ont offert à chacune et chacun un élargissement du mouvement de réforme de l'enseignement des mathématiques engagée dans toute la Romandie.

De 1972 (publication de *Mathématique, première année*) à 2013 (entrée en classes du dernier ouvrage de *Mathématiques 9-10-11*), Samuel Roller et ses successeurs, Raymond Hutin et François Jaquet, ont largement participé à la création d'une communauté d'«enseignants-chercheurs» qui a œuvré à l'élaboration d'une culture renouvelée pour l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, ainsi que l'écrivait Roller en 1972:

«*Mathématique, première année* marque un changement profond. Le contenu est neuf, la méthode aussi. Et l'esprit? Il devrait être nouveau. Mais, au fait, l'"esprit" ne l'est-il pas toujours? Il est jeunesse, liberté, allégresse, curiosité, étonnement, prévenance, recherche perpétuelle de vérité. Cet esprit soufflait déjà, avant. *Mathématique, première année* n'est guère qu'une voile neuve hissée au mât de la nef scolaire, une voile vraisemblablement mieux apte que l'ancienne à se laisser gonfler par les souffles du large.» (Roller, 1972)

D'une génération à la suivante, héritage en filiation

Par Ivan Corminboeuf et Pascal Carron

On peut passer à côté de rencontres qu'offre l'existence, en ne détournant pas le regard de nos certitudes, ou bien les apprécier, pressentant qu'elles pourraient nous permettre de modifier nos représentations, nous enrichir, et... ainsi avancer, voiles au vent. Celle que nous avons faite à la fin des années 80 appartient sans nul doute à la seconde catégorie.

La formation à l'enseignement n'avait pas encore fait sa mue: on

évoquait à peine le concept de «compétences», encore moins celui de «réflexivité». Semblables à nos étudiant-e-s de 2020, nous étions d'abord et surtout en attente de «trucs & astuces» pour donner un cours, gérer nos élèves, sans outil numérique, avec un rétroprojecteur peut-être dans la classe, en un contexte scolaire moins complexe, mieux lisible.

Dans un canton qui faisait la part belle à un enseignement frontal (*présentation de la théorie, exemples, application, drill*), nos représentations et attentes furent ébranlées par M. Frédéric Oberson, didacticien des mathématiques au SFM (*Service de Formation des Maîtres*) de l'Université de Fribourg. Pour lui, les sentiers battus n'existent que pour s'en écarter. Il nous parle avec bonhomie et passion de Samuel Roller, il cite Gaston Bachelard (1934): «Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.» Notre perspective enseignante subit une révolution copernicienne, plaçant en son cœur l'élève et son apprentissage.

Taille élancée, barbe bientôt blanchie, regard doux, crâne rasé voire chauve, tout en lui est bienveillance, joie de la découverte, ouverture et partage.

Il ne cherche pas à convaincre, mais échange ses expériences, ses réussites, ses soucis et ses échecs parfois, pour que nous puissions tracer notre propre chemin. L'erreur est traitée «à la Astolfi», elle est étape nécessaire dans l'apprentissage. Elle permet de construire le sens et toute *La saveur des savoirs* (2009).

D'une planche à clous et d'élastiques, il fabrique une machine à multiplier les fractions; son ordinateur personnel «tourne sur Smaky»³. La porte de sa classe du Cycle 3 est ouverte à nos visites: ses élèves et lui nous accueillent pour que nous puissions entrer dans leur monde d'apprentissage des mathématiques, nous les apprenti-e-s en enseignement.

L'instituteur devenu prof de didactique est convaincu que les élèves sont capables d'intégrer l'univers mathématique, peu ou prou, si et seulement si l'enseignant-e ne le considère pas comme un espace clos de formules à apprendre par cœur et à appliquer. Prendre le temps est essentiel pour cet homme à la lenteur vive assumée. Il propose des clefs pour ouvrir certaines portes, d'autres pour en entrebâiller de nouvelles. Il s'énerve, lui si affable, de voir des étudiants réussir les examens de maturité uniquement à force de bachotage.

M. Oberson met son énergie et ses compétences à la mise en place de situations d'enseignement permettant aux élèves de construire les concepts et de résoudre des problèmes. Il préfère «faire moins mais mieux», de manière plus durable dans tous les sens du terme. Il nous présente le petit ouvrage de Marc Legrand (1989) que l'on peut lire encore aujourd'hui en semblable actualité.

Il est aussi grain de sable d'une machine institutionnelle bien huilée. Empêcher de penser en rond de celles et ceux qui restent persuadés que la bosse des maths existe, que la courbe de Gauss est un incontournable; celles et ceux qui estiment que «ne pas comprendre n'est finalement pas si grave pour autant qu'on sache imiter».

On aurait pu s'en tenir là: posséder comme nombre d'enseignant-e-s, de formateurs et de formatrices, une «figure tutélaire», une référence stable⁴.

Ce père spirituel a décidé cependant de ne pas nous « lâcher ». Il commence par proposer la mise en œuvre d'un groupe d'échanges et de réflexion constitué d'une dizaine d'anciennes et anciens collègues et/ou étudiant-e-s (1996-2001): partages réguliers en une école primaire de la ville de Fribourg.

Soutenu par le directeur du SFM qui deviendra par la suite recteur de la HEP-Vaud, Frédéric nous convie en sa « salle de didactique »: un espace vaste où plus de 25 personnes pouvaient s'asseoir, un mur entier de livres plus ou moins bien rangés (mathématiques, bien sûr, ouvrages scolaires, histoire des sciences, philosophie...). Et puis, le matériel pour enseigner: une roue à mesurer, des polydrons, des multicubes, des calculatrices de tout type et des ordinateurs, car en ces débuts 2000, le virage est pris. Dans cet espace, on échange, lit, partage, à 2, 3, 5 ou 15; on prépare ensemble des dispositifs d'enseignement; on débat, on élève la voix parfois, mais jamais très longtemps. Là, nous rencontrons en 2001 Michel Mante, devenu depuis ami et soutien à penser la didactique, l'enseignement et l'apprentissage qui est « un long et lent processus ».

Dans ces lieux, le professeur de didactique prend de l'âge; il sait sa retraite arriver, tantôt, dans cinq, sept ans. Ce qu'il a amassé, de matériel, de connaissances, de contacts, d'esprit constructif et d'âme libre enseignante, il ne peut le garder pour lui, mais ne veut non plus à qui-conque l'imposer. Il s'agit d'un héritage, un complexe patrimoine.

Notre vraie chance, à nous deux, Ivan et Pascal, est d'être là et de nous rendre disponibles. Nous sommes suffisamment confiants en et admiratifs de notre « vieux » professeur de didactique – nous avons aujourd'hui son âge d'alors – pour devenir les récipiendaires de sa pensée, de sa mémoire, et d'une part de son immense culture et de son art d'enseigner les mathématiques.

En 2007, nous avons l'honneur de succéder à M. Oberson en didactique des mathématiques à l'Université de Fribourg. Enfin, dans les années 2010, nous œuvrons à la réalisation des ouvrages Mathématiques 9-10-11, comme moyen d'enseignement de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique).

Ainsi, par d'aléatoires et d'étranges évidences, nous sommes devenus continuateurs d'un Samuel Roller que nous n'avons pas connu, inscrits dans une pensée plus que centenaire, redevables à Piaget, Bachelard, Dewey et Vygotski et d'autres encore avant eux. Humbles successeurs d'un Frédéric Oberson et de toutes celles et ceux qui ont su écrire, enseigner, transmettre un message unique sous formes diverses⁵. Ainsi que l'évoque Freire (1968/2021), ce n'est pas seul-e que l'on s'éduque et grandit, mais bien ensemble, en communauté, dans des colloques et revues... et autour d'une table pour l'apéritif et un bon repas.

La généalogie des savoirs et la transmission d'une didactique est aussi redevable à cette forme relationnelle fondée sur la confiance et le respect de l'autre, l'acceptation d'idées autres, en recherche non d'un consensus, mais d'un 1 + 1 qui merveilleusement devient 3, l'arithmétique dût-elle en souffrir (Burgin & Meissner, 2017). Si la raison nous guide dans nos productions scolaires, didactiques et autres, le cœur n'est jamais bien loin et il serait fort déloyal de ne pas le prendre en compte.

Les sentes défrichées, ces chemins ne sont ni impasses, ni autoroutes macadamisées de dogmes et méthodologies figées. D'autres que nous auront à construire les espaces à venir, quelles qu'en soient leurs espèces (Pérec, 1974).

Et donc... pour les prochaines générations? Les quatre chantiers principaux à développer dans les années à venir sont, selon nous: 1. Relever les défis de l'école inclusive en acceptant l'élève, l'autre, dans son individualité; 2. Intégrer enfin réellement le numérique; 3. Développer des capacités de résolution de problèmes et 4. Prendre en compte les émotions et la métacognition (Lafortune & Saint-Pierre, 1994) dans les apprentissages de nos élèves.

Notre siècle impose sans doute plus d'urgence et moins de ce temps dont nous avons pu disposer pour arriver jusqu'ici. Bien loin de Bourdieu (1965), nous sommes des héritiers lucides, reconnaissant leur chance et désireux d'étendre bien au-delà, « à toutes et tous » comme le disait Comenius, dans ce fil non rompu entre générations, ce projet d'enseignement et d'apprentissage initié par Samuel Roller, en « joie vraie » (Roller, 1929). ■

À la mémoire de Samuel Roller s'exprime ici, **Frédéric Oberson**, quasi octogénaire: enseignant tous niveaux, du Primaire à l'Université, formateur d'adultes, didacticien des mathématiques à l'Université de Fribourg, auteur d'articles dans la revue *Math-Ecole*; **Ivan Corminboeuf**, cinquantenaire: enseignant au Cycle 3, formateur d'adultes, didacticien des mathématiques à l'Université de Fribourg, collaborateur pédagogique pour les mathématiques (Canton de Fribourg), président du groupe d'auteur-e-s de la collection d'ouvrages Mathématiques 9-10-11, destinée aux élèves de 9^e, 10^e et 11^e année de la scolarité obligatoire, collaborateur à la CIIP pour les moyens d'enseignement Mathématiques 1 à 11. D^r phil. **Pascal Carron**, cinquantenaire: enseignant au Cycle 3 en École de Culture générale, formateur d'adultes, didacticien des mathématiques à l'UNIFR/CERF puis à la HEP-BEJUNE, membre du groupe de réalisation de Mathématiques 9-10-11.

« Quel pourrait être le portrait de cet homme? – La personne. Un être, unique, doué de liberté, appelé, par vocation, à actualiser ses virtualités et, ensuite, à les mettre au service de la communauté qui l'aura aidé à devenir celui qu'il est. Cette personne est, ainsi, le référentiel auquel rapporter et les actes du pédagogue, et les actes de celui même à qui il prête assistance. À quel signe reconnaître que cette conquête se fait convenablement? – À la joie. Car la joie atteste, chaque fois qu'elle sourd des profondeurs de l'être, que la vie a réussi. La joie de l'être en croissance, accompagnatrice de ses réussites, établit ainsi le succès de tout ouvrage de pédagogue. Elle est le critère ultime de son action. »

« Vous avez dit pédagogie? », Conférence de Samuel Roller, Neuchâtel, 8 février 1986, Université de Neuchâtel, Séminaire de pédagogie

Samuel Roller obtient en 1930 son brevet de capacité à l'enseignement primaire de Neuchâtel. La crise économique le pousse à se rendre à Genève où il s'inscrit comme étudiant à l'Institut des sciences de l'éducation. Il obtient son brevet d'instituteur en 1934 et devient l'un des collaborateurs de Robert Dottrens à l'École expérimentale du Mail. Assistant de Pierre Bovet au Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université, il devient professeur à l'Institut Rousseau en 1952.

Il codirige les Études pédagogiques de 1955 à 1958, participant à la formation des instituteurs. De 1958 à 1965, il codirige avec Jean Piaget l'Institut des sciences de l'éducation.

Professeur de pédagogie expérimentale à l'Université de Lausanne en 1965, il devient, en 1970, le premier directeur de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques.

<https://www.unige.ch/archives/aijjr/fonds/roller/>

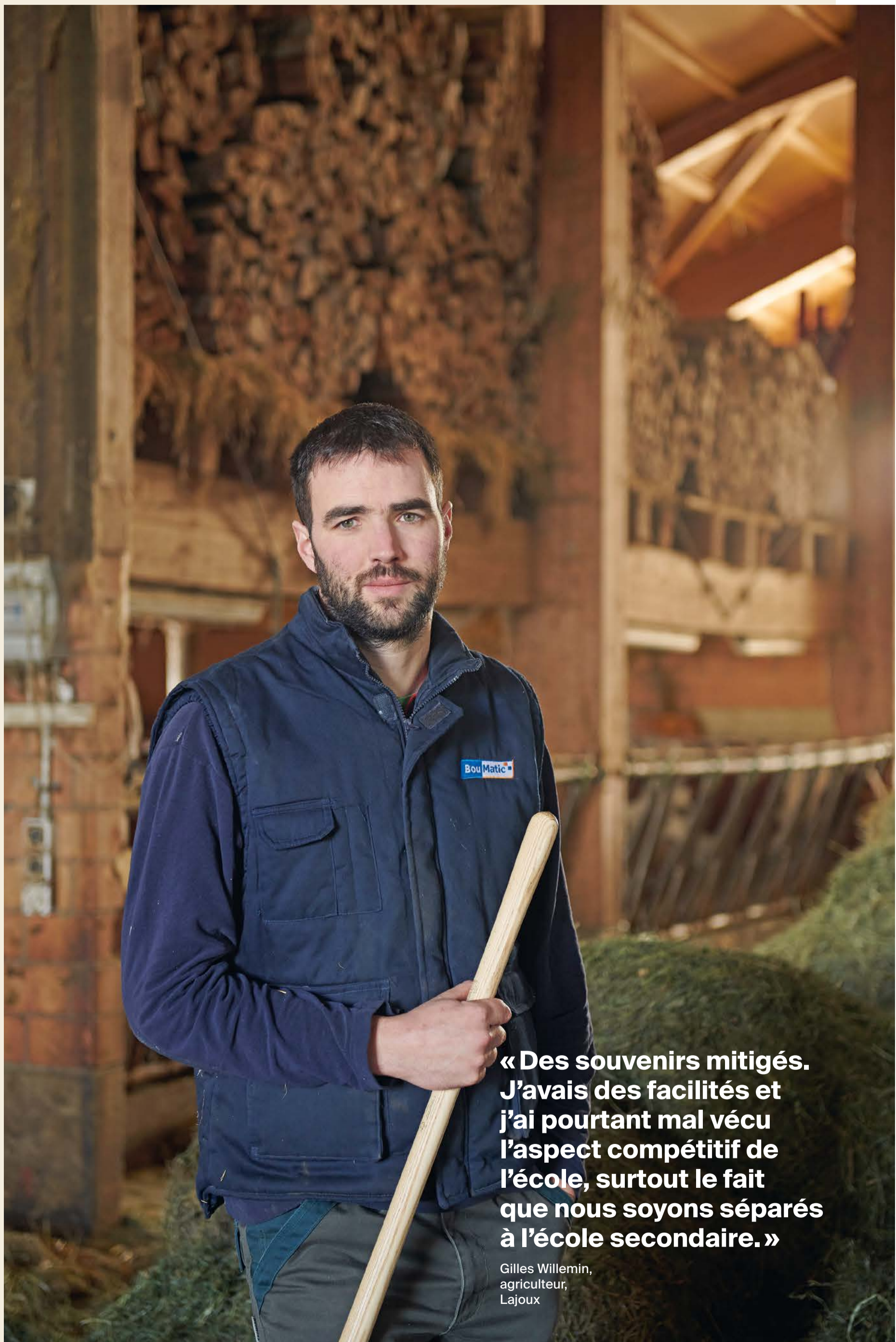


Note

- 1 Enseigner les mathématiques a toujours été tâche ardue... Les années 1970 avec l'émergence de la didactique des mathématiques (voir Brun, 1996) ont permis de fonder des concepts essentiels qui, par la suite, se sont dispersés dans tous les champs disciplinaires.
- 2 Née en 1961 avec l'introduction des « nombres en couleur » (nom de la revue à ses débuts), la revue *Math-Ecole* devenue en 2017 *RMé*, Revue de Mathématiques pour l'École, a été le vecteur d'une certaine innovation grâce à la publication de suggestions d'activités ou de réflexions sur l'enseignement mathématique, et de comptes rendus de lectures. <https://www.smaky.ch/>
- 3 « J'aimerais qu'il existe des lieux stables, immobiles, intangibles, intouchés et presque intouchables, immuables, enracinés; des lieux qui seraient des références, des points de départ, des sources: ... ». Georges Pérec, 1974, page finale.
- 4 Des prénoms comme Jacques-André, le Michel jurassien, le Denis, le Gus, Hervé, Sandrine... sont ici associés.

Références

- Bachelard, G. (1934). *Le Nouvel Esprit scientifique*. Vrin.
- Barbaud, P. (1968). *La Musique, discipline scientifique*. Dunod.
- Brun, J. (1996). *Didactique des mathématiques*. Delachaux et Niestlé.
- Burgin, M. & Meissner, G. (2017). 1 + 1 = 3: Synergy Arithmetic in Economics. *Applied Mathematics* 8 (2), February 7.
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Grize, J.-B. et Morf, A. (1968). *Mathématiques sans frontières*. *Math Ecole*, 33, 1-5.
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*. Les Éditions Logiques.
- Lani-Bayle, M. (1996). *Généalogie des savoirs enseignants – À l'insu de l'école?* L'Harmattan.
- Legrand, M. (1989). *La crise de l'enseignement, un problème de qualité*. Aléas Editeur.
- Pérec, G. (1974). *Espaces d'espaces*. Gallée.
- Roller, S. (1929) – Herbes Folles, *Revue collégienne de La Chaux-de-Fonds*, 31.



**« Des souvenirs mitigés.
J'avais des facilités et
j'ai pourtant mal vécu
l'aspect compétitif de
l'école, surtout le fait
que nous soyons séparés
à l'école secondaire. »**

Gilles Willemin,
agriculteur,
Lajoux

De la dictée traditionnelle aux dictées innovantes : un moyen d'apprentissage qui traverse les générations ?

Marie-Océane Salvia, enseignante de 7-8P, Le Flon - St-Martin, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2021

Qui n'a pas subi au moins une fois l'exercice de la dictée ? La dictée est une pratique emblématique de l'apprentissage de l'orthographe qui semble être ancrée dans les mœurs. Comme le souligne Manesse, « nul n'ignore ce qu'est la dictée (2007, p.3). Elle traverse les générations, non sans être toujours discutée ou sujette à controverse.

Ainsi, elle ne convainc pas tout le corps enseignant. Si, pour certains-e-s, la dictée est un vecteur d'acculturation au patrimoine littéraire qui offre aux enseignant-e-s l'avantage d'un outil « facile à mettre en œuvre, facile à corriger » (Manesse, 2007, p.22), d'autres en revanche, pour diverses raisons, voient la dictée comme un sujet de controverse. Elle est notamment accusée de ne pas motiver les élèves en mettant en avant uniquement l'erreur. De plus, la dictée est trop détournée d'un projet réel d'écriture et elle isole l'orthographe dans l'esprit des élèves. Par conséquent, elle offre une faible possibilité de transfert (Nadeau & Fisher, 2014).

Malgré ces critiques, la dictée semble résister au temps, comme un moyen d'apprentissage sans âge, en se présentant sous une forme stable et ritualisée. Cela peut s'expliquer par le poids de la tradition. En effet, la pratique de la dictée débordait du cadre de l'orthographe. Selon Sautot (2015), elle appartient à la tradition scolaire française et peut-être même francophone. Brissaud et Cogis confirment ces deux idées en d'autres termes : « L'Histoire a noué ensemble l'école et l'orthographe. Et orthographe et dictée sont souvent devenues synonymes dans la société française, voire dans tous les pays où le français est la langue de scolarisation » (2011, p.121).

À cela s'ajoute le fait que la société prête une grande importance au respect de la norme orthographique et la considère comme un indice de niveau culturel et intellectuel. Les parents qui n'ont connu que la pratique de la dictée s'attendent à la retrouver dans la scolarité de leurs enfants et s'étonnent si ce n'est pas le cas. C'est pourquoi, selon Angoujard (1994), les enseignant-e-s ne pratiquent pas la dictée par conviction, mais davantage pour respecter son image sociale.

Selon Brissaud et Cogis (2011), les deux types de dictées utilisées actuellement en classe sont la dictée préparée et la dictée de contrôle.

Comme son nom l'indique, la dictée préparée est un texte dicté, qui a été préalablement étudié en classe. La dictée de contrôle a, elle, une forme d'évaluation certificative.

Parmi les plus connues, il existe encore la dictée traditionnelle qui peut être définie comme un exercice durant lequel les élèves doivent transcrire, sans aide, un texte, traditionnellement issu d'une œuvre littéraire, lu à haute voix par l'enseignant-e. Partant du principe que l'enseignant-e dicte et que les élèves écrivent, cet exercice a été diversifié à volonté.

L'approche change toutefois au fil des générations, avec l'apport scientifique. La modernisation de l'enseignement-apprentissage du français, le remaniement de ses finalités en accord avec les changements sociaux, scolaires et scientifiques ont redéfini la place de la dictée. Les limites de la dictée traditionnelle et les avancées mises en avant par la recherche ont permis l'apparition de nouveaux dispositifs didactiques appelés dictées innovantes.

Ces dernières considèrent l'orthographe comme un lieu de découverte, elles répondent à la critique d'un enseignement passif et mettent en avant un dispositif didactique qui prend en compte les conceptions des élèves (Honvault-Ducrocq, 2006 ; Cogis & Brissaud, 2003). Elles proposent à l'élève de travailler « en interaction avec ses pairs et en étayage avec l'adulte » (Cogis & Brissaud, 2003, p.48). Elles mettent en

avant des apprentissages explicites, intentionnels, conscients et verbalisables en menant avec les élèves des discussions grammaticales et en leur faisant employer un métalangage et des manipulations syntaxiques (Fisher & Nadeau, 2012 ; Fisher & Nadeau 2014 ; Fisher et al. 2015).

De nouvelles dictées innovantes ?

À la suite d'un travail de recherche mené entre août 2020 et avril 2021, il a été possible d'établir un état des lieux de la manière dont le corps enseignant neuchâtelois du cycle 2 pratique la dictée. Ce qui a permis de déceler, dans les pratiques, d'éventuelles traces de dictées innovantes.

Cette étude a montré que les enseignant-e-s utilisent une grande variété de dictées. Il est néanmoins possible d'identifier deux types représentant presque la moitié des pratiques : la dictée traditionnelle et la dictée préparée, confirmant ce que relèvent Brissaud et Cogis en 2011. Les enseignant-e-s interrogés pratiquent la dictée pour des raisons pédagogiques telles que la mobilisation des connaissances, la vérification de ce qu'ils/elles nomment l'apprentissage du vocabulaire ou encore la réflexion sur la langue. Très peu de raisons culturelles sont avancées. En regroupant certaines données, nous observons que la moitié des enseignant-e-s ayant pris part à cette étude attribuent à la dictée traditionnelle et à la dictée préparée une fonction d'apprentissage. De nombreux auteur-e-s comme Cogis (2005), et Honvault-Ducrocq (2006), précisent pourtant qu'il n'a pas été prouvé que les dispositifs traditionnels permettent d'apprendre l'orthographe.

Cette étude a également permis de relever que malgré le peu de dictées innovantes citées, il est possible de distinguer un certain nombre de caractéristiques innovantes à travers le dis-

cours et les objectifs spécifiques opérationnels rédigés par les enseignant-e-s. Le fait d'amener les élèves à analyser leurs phrases et à remettre leur orthographe en cause a été cité à de nombreuses reprises. De surcroît, plusieurs enseignant-e-s essaient de transmettre cet apprentissage à l'aide d'une grille ou d'une autre systématique de relecture. Bien que quelques membres du corps enseignant cherchent à faire justifier leurs graphies à leurs élèves, presque aucun-e n'utilise le métalangage et les manipulations syntaxiques. Étant donné que de nombreuses recherches ont montré les bénéfices de ces deux approches, ce résultat paraît un peu décevant. Il est néanmoins utile de préciser que même s'il s'agit d'outils non récents, leur mise en œuvre n'est encore que partielle dans les salles de classe. Finalement, un tiers des personnes ayant participé à l'étude ont expliqué travailler l'emploi d'outils de référence avec la dictée. Cette donnée est intéressante, car une telle utilisation aide également les élèves à analyser leurs écrits. Elle leur permet également d'adopter une attitude réflexive.

D'après les raisons motivant les pratiques de la dictée, il est possible d'avancer qu'il manque peut-être au corps enseignant du cycle 2 des clés leur permettant une pratique encore plus efficace. Les résultats de cette étude peuvent représenter un début de piste. D'autres évolutions suivront peut-être, notamment grâce à l'introduction du nouveau MER français dès 2023. ■

Malgré ces critiques, la dictée semble résister au temps, comme un moyen d'apprentissage sans âge, en se présentant sous une forme stable et ritualisée.

Références

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographe*. Paris: Hachette éducation.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J., Pellat, J., & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe: une clé pour l'observation réfléchie de la langue? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (28), 47-70. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2421> [22 mars 2020]
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave - Pédagogie et formation.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2012). La phrase du jour et la «grammaire nouvelle» pour des progrès en orthographe grammaticale. *La Lettre de l'AIRDF*, (52), 31-35. <https://doi.org/10.3406/airdf.2012.1936> [22 mars 2020]
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La Lettre de l'AIRDF*, (56), 7-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2014.2010> [22 mars 2020]
- Fisher, C., Huneault, M., & Nadeau, M. (2015). La «dictée 0 faute» et la «phrase du jour» un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Centre collégial de développement de matériel didactique* 21 (1) [En ligne]. Repéré à <https://correspo.ccdmd.qc.ca/>
- Honvault-Ducrocq, R. (2006). *L'orthographe en questions*. Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Manesse, D. (2007). La dictée, résistance et avatars d'un exercice scolaire. In H. Peyronie & A. Vergniou (dir.), *Éducation et longue durée*. Nouvelle édition [en ligne] (167-182). Presses universitaires de Caen. Repéré à <http://books.openedition.org/puc/9300>. ISBN: 9782841338191. DOI: 10.4000/books.puc.9300
- Manesse, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute?* ESF éditeur.
- Sautot, J.-P. (2015). La dictée, un exercice? *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 25-33. <https://doi.org/10.3406/airdf.2015.2034> [22 mars 2020]

« L'amitié. Je viens d'un village et, dans une petite classe de l'école primaire, nous avons tous un âge différent. Lorsque je suis entrée à l'école secondaire, je me suis retrouvée avec des enfants du même âge et je me suis fait des amis-e-s. J'en garde un souvenir de lien social fort. »

Christine Favre,
comptable retraitée,
Le Landeron



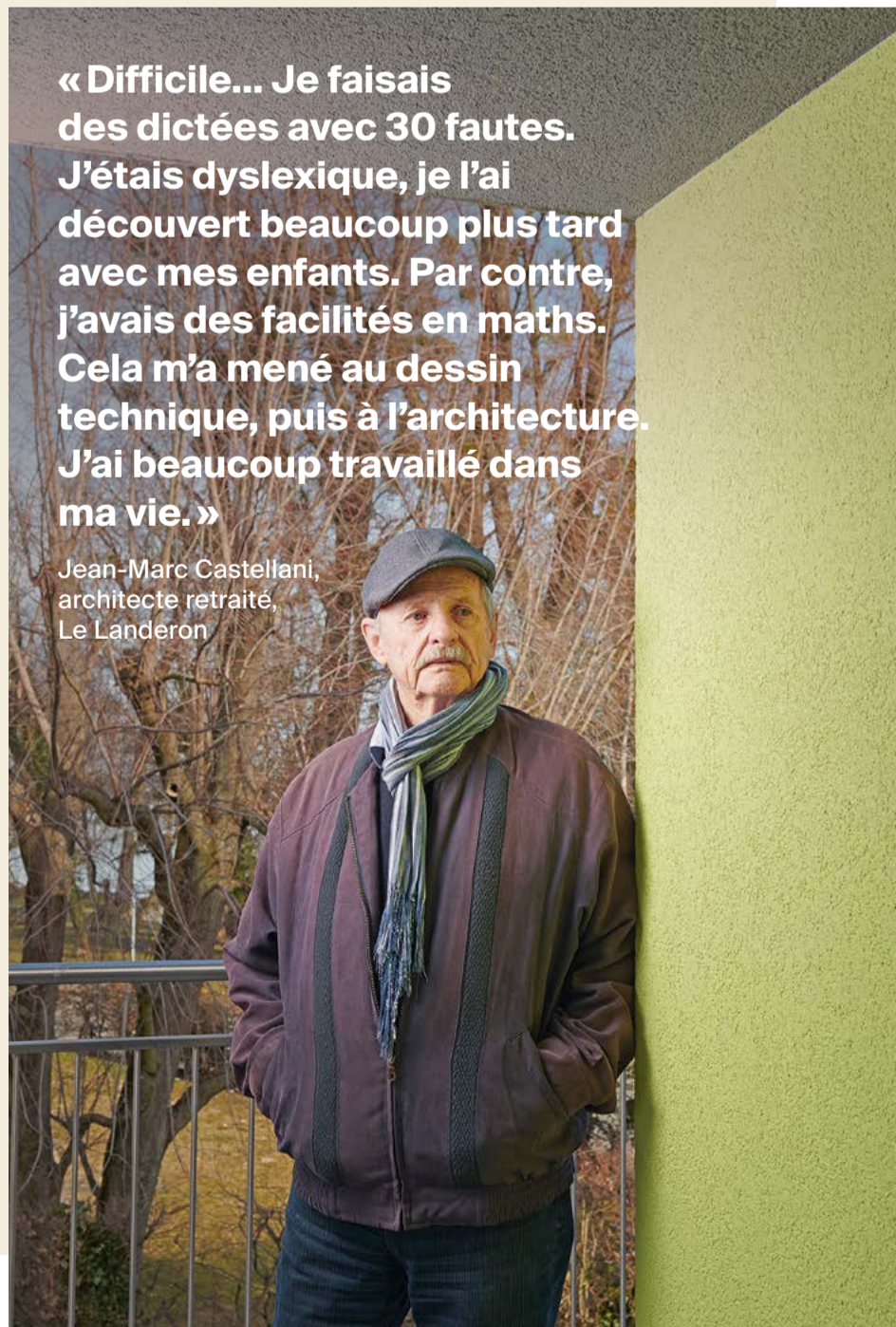
« Cela a débuté difficilement. Notre maîtresse qui n'acceptait pas les gauchers leur attachait le bras pour les forcer à écrire de la main droite. J'en faisais partie. L'année suivante nous avons eu une enseignante qui m'a redonné confiance. Dans mon parcours d'école, j'ai été sensibilisée au sentiment de justice et d'injustice. Depuis je n'ai cessé de me former. »

Florence Reber Mittempergher, infirmière, Châtillon



« Difficile... Je faisais des dictées avec 30 fautes. J'étais dyslexique, je l'ai découvert beaucoup plus tard avec mes enfants. Par contre, j'avais des facilités en maths. Cela m'a mené au dessin technique, puis à l'architecture. J'ai beaucoup travaillé dans ma vie. »

Jean-Marc Castellani,
architecte retraité,
Le Landeron



Entretiens croisés

L'importance de la transmission à l'école et du lien entre les générations : les regards de Mathias Krähenbühl et Nathalie Fleury sur ces questions vastes et actuelles.



Mathias Krähenbühl est directeur des écoles primaire et enfantine de Saint-Imier qui accueillent depuis 2018 le projet Win3, en partenariat avec Pro Senectute Arc Jurassien. Les enseignant-e-s sont secondés par des seniors bénévoles à raison de deux à quatre périodes par semaine. Ce projet a pour but de sensibiliser enfants et aînés aux échanges entre les générations.

À l'école ou lors de votre formation, qu'avez-vous appris d'essentiel qu'il vous semble fondamental de transmettre aux élèves ou aux étudiant-e-s d'aujourd'hui ?

Mathias Krähenbühl Le respect. Le respect d'autrui.

En tant qu'élève (et qu'élève-enseignant), j'ai appris à respecter mes enseignants et mes camarades de classe.

Au travers du respect, j'ai appris à apprécier l'autre tel qu'il était, même si je n'étais pas d'accord avec lui. J'ai appris à discuter, à expliquer, à reconnaître mes erreurs.

En tant qu'enseignant, j'ai appris l'humilité.

Au sein de ma classe, je suis le serviteur de mes élèves. Mon travail consiste à leur faciliter la tâche, à leur fournir ce dont ils ont besoin pour aller de l'avant, à vouloir continuellement leur bien. J'ai appris « à conjuguer » avec leurs capacités et leurs compétences, sans les brimer lorsqu'ils n'y arrivaient pas, mais en tentant de les appuyer.

Respecter l'autre, l'accepter tel qu'il est, tolérer ses appréhensions, ses erreurs, sa manière de voir le monde et, peut-être, ajouter un petit sourire au coin des lèvres.

La clef « fondamentale » est bel et bien le respect.

Quel regard portez-vous sur le lien entre les générations dans le monde actuel ?

Mathias Krähenbühl J'ai une vision globalement similaire à celle de Mannheim. Je pense que la société classe les personnes dans des groupes d'appartenance liés à leur âge. Dans certains cas, cela semble plutôt opportun : on fait des études ou du sport au sein d'un groupe « homogène » appelé génération. Dans d'autres cas, cela n'a pas vraiment de sens : dans le cadre de la culture on trouve souvent un groupe plus hétérogène (société de musique, groupe de théâtre, chorale) dans lequel la notion de génération importe peu.

J'ai le sentiment que nous avons une fausse image des générations. On imagine volontiers la génération des personnes âgées comme étant la génération des râleurs, des personnes qui savent tout, maîtrisent et « donnent des leçons aux autres », alors qu'à l'inverse, la génération des plus jeunes est composée de personnes irrespectueuses, matérialistes et qui ignorent les règles de la vie en société.

« Quand j'étais jeune et qu'une personne âgée entrait dans le bus ou le train, les jeunes se levaient et lui laissaient la place assise. Maintenant, ce n'est plus le cas ! » Qui n'a jamais entendu cette fameuse phrase ?

Il y a plus de 2400 ans, Socrate écrivait déjà : « Nos jeunes aiment le luxe, ont de mauvaises manières, se moquent de l'autorité et n'ont aucun respect pour l'âge. À notre époque, les enfants sont des tyrans. »

Cela nous semble étrangement familier, tant nous rencontrons, au travers des médias notamment, ce genre de récit soulignant que « la jeunesse » n'évolue pas positivement.

Pour contrer cette vision et afin de permettre aux enfants mais aussi aux personnes âgées de confronter leur regard et de se rendre compte que « l'autre » n'est pas si différent, notre école a souhaité prendre part à un projet baptisé « Win3 » dès la rentrée d'août 2018. De concert avec Pro Senectute, durant deux à quatre périodes par semaine, un senior bénévole appuie le personnel enseignant au sein d'une classe, selon un cahier des charges établi préalablement.

Le but de la démarche consiste à créer un contact régulier entre générations afin de sensibiliser chacun à l'univers de l'autre et ainsi favoriser l'échange et la compréhension.

Actuellement, onze classes de l'école primaire de Saint-Imier participent audit projet qui se veut triplement gagnant (d'où son nom) : les seniors accomplissent une tâche utile et valorisante, les élèves bénéficient de la richesse de l'expérience et du savoir des aînés, les enseignants gagnent un soutien bénéfique pour leur enseignement.

Pour l'école primaire et enfantine de Saint-Imier, la mise en place de ce projet a aussi pour but de marquer le lien entre les générations et de permettre aux uns et aux autres de constater que le monde dans lequel ils évoluent et le regard qu'ils portent sur celui-ci n'est pas fondamentalement différent. Il s'agit également de développer un respect mutuel et une compréhension réciproque.

Autant les seniors bénévoles apprécient de venir « donner un coup de main » en classe, autant les enfants sont heureux de pouvoir être accompagnés au sein de ce projet. Ils le montrent bien souvent de par l'accueil qu'ils réservent au senior qui rejoint la classe chaque semaine.

Ce projet commun entre notre école et Pro Senectute souligne le fait qu'il existe des liens forts entre les générations et que peu importe la génération à laquelle nous appartenons, on ne doit pas s'enfermer dans un groupe. Au contraire, le fait de s'ouvrir les uns aux autres met en évidence qu'au-delà de cette catégorisation par générations, nous sommes avant tout des êtres humains capables de se comprendre et d'apprendre les uns des autres.

Selon le pédagogue Freire, la connaissance doit être un élément de « sagesse » commune. Qu'en pensez-vous ?

Mathias Krähenbühl La vision de Freire doit s'entendre comme un partage de la connaissance: elle n'est pas réservée à une élite ou à une catégorie de personnes. Elle n'appartient pas aux plus âgés au même titre qu'elle n'appartient pas aux plus jeunes. Elle appartient autant aux plus riches qu'aux plus démunis. Elle ne saurait être limitée d'accès ou interdite. Car la connaissance est omniprésente. Elle appartient à chacune et à chacun.

Mais elle doit être utilisée, enseignée, transmise et appliquée avec sagesse, c'est-à-dire avec discernement et de manière raisonnable.

J'aime penser que l'enfant, lorsqu'il vient dans nos écoles, dans nos classes, « sait » déjà. Il possède « la connaissance » avant d'entrer dans nos bâtiments. Bien souvent, il ne s'en rend pas compte et ne sait pas vraiment la mobiliser. Le rôle de l'enseignant consiste ainsi à l'aider à prendre conscience, à apprendre à se connaître lui-même et à se faire suffisamment confiance pour aller de l'avant. À l'aider à trouver les clefs qui lui permettront de mobiliser ses savoirs.

J'aime aussi beaucoup cette idée soulignée par Eirick Prairat qui consiste à mettre le tact, la bienveillance au milieu de l'activité enseignante. Selon moi, elle rejoint l'esprit de Paolo Freire dans l'affirmation susmentionnée; la connaissance mérite d'être partagée avec bienveillance.

Le sens des âges est aujourd'hui « brouillé », selon le philosophe Pierre-Henri Tavoillot. Êtes-vous de cet avis ? Les âges seraient-ils en train de disparaître ?

Mathias Krähenbühl Il s'agit d'une belle question philosophique. J'aimerais y répondre par une autre question: devient-on meilleur avec l'âge ? Je ne crois pas !

S'il est indubitable qu'on acquiert une expérience certaine, je pense aussi qu'on devient de plus en plus méfiant face au monde et face à la vie. On perd petit à petit cette insouciance qui caractérise les jeunes adultes qui ont, eux, tendance à foncer tête baissée.

Aussi, l'expérience qu'on acquiert notre vie durant constitue, en soi, une forme extrêmement importante d'enseignement. Car j'apprends certes de mes erreurs (clin d'œil à Jean-Pierre Astolfi) puisque mon expérience m'amène à ne plus les commettre.

Toutefois, je souligne que, dans le cadre de mon travail notamment, je constate que tout n'est pas qu'une question d'expérience ou qu'une question d'âge et je ne peux que donner raison à Monsieur Tavoillot.

Dans l'enseignement, on rencontre actuellement énormément de jeunes enseignantes et enseignants qui disposent de qualités et de compétences intrinsèques ou acquises lors de leur formation. De même, de nombreuses jeunes directrices et de nombreux jeunes directeurs d'école font un travail magnifique au quotidien. Il ne suffit pas (ou plus) d'avoir pratiqué son métier durant 15 ou 20 années pour devenir « un bon élément ». La formation dispensée actuellement au sein des divers instituts de formation conduit nos différents cantons à disposer réellement d'une école de qualité. On pourrait débattre sur le fait que ladite formation est certainement devenue plus exigeante qu'il y a quelques années; je le pense en effet.

Il serait cependant malvenu et assez réducteur d'insinuer qu'un établissement scolaire dans lequel travaillent des enseignants disposant tous de 20 années d'expérience (ou davantage) offre une qualité d'enseignement supérieure à celle de l'établissement voisin qui ne dispose « que » d'enseignants sans expérience.

De ce que je constate autour de moi, les relations de travail (la cohabitation entre jeunes et moins jeunes) est aujourd'hui davantage marquée par un respect mutuel de l'âge de chacun qu'il y a une vingtaine ou une trentaine d'années.

A l'époque, un jeune enseignant qui débutait dans une école était souvent perçu comme étant « le p'tit jeune pas encore sec derrière les oreilles ». Ce petit jeune auquel il fallait tout apprendre, auquel il fallait faire démonstration de toute l'expérience que les plus anciens avaient acquise. Bien souvent, « les vieux profs » tutoyaient les « plus jeunes » qui eux, devaient les vouvoyer. Une sorte de marque de respect toute particulière mais bien unilatérale.

Aujourd'hui, cela ne se passe plus ainsi. Et, en ce sens, les âges tendent effectivement à disparaître, peut-être parce que le respect ne se gagne plus au travers des années d'expérience.

Quels seront les principaux défis des prochaines générations ? Pensez-vous que l'école et la formation les aident à relever ces défis ?

Mathias Krähenbühl Utilisation des nouvelles technologies et des nouveaux médias (éducation numérique), problématique énergétique (dans le sens large du terme), problématique environnementale (qui est liée au point précédent), voilà les gros défis de demain, car on ne sait pas si on arrivera à les surmonter dans un temps raisonnable ou avant même qu'ils nous dépassent. Si tant est que cela n'est pas déjà le cas présentement.

Le souci de la formation est d'avoir toujours un temps de retard face à l'actualité.

Actuellement, l'école commence à enseigner (enfin) l'éducation numérique alors qu'il aurait été judicieux de le faire bien plus tôt, c'est-à-dire il y a une dizaine d'années. Dans notre pays, l'école est victime de l'inertie de notre système politique. Entre le constat fait sur le terrain, le besoin de changement, la traduction du changement au politique, l'adoption dudit changement et la mise en place de celui-ci dans un cours dispensé aux apprenants, il y a de nombreuses années qui passent. De nombreuses années durant lesquelles l'école peine à s'adapter. Philip Jaffé (psychologue, spécialiste des droits de l'enfant et professeur à l'Université de Genève) soulignait récemment, dans un article de Heidi. news (1^{er} mars 2022): « L'école est un cadre assez normatif, qui n'est pas connu pour son sens de l'innovation, en tous cas dans nos sociétés occidentales. »

Peut-être est-ce justement un défi des futures générations: pouvoir adapter le système scolaire et les sujets abordés plus rapidement que présentement afin d'être en phase avec le monde de demain; celui vécu par nos élèves.

J'aime à penser que les enfants sont porteurs d'espoir et disposent de davantage de ressources qu'on ne l'imagine.

Aussi, si l'école n'aborde pas directement ces défis, ces thématiques, je fais pleinement confiance aux jeunes générations qui sauront les aborder et, dans une certaine mesure, contraindre l'école à aller de l'avant et à innover.

Pour conclure, je crois que l'école se doit de donner les moyens à chacun d'apprendre. Elle doit lui fournir les clefs, lui enseigner les techniques d'apprentissage. Elle doit lui permettre de parvenir à réfléchir par lui-même, de développer une pensée critique, de se construire sa propre image du monde en lui fournissant les outils nécessaires et le mode d'emploi qui lui permettra de grandir.

Ensuite chacun se fera sa propre idée et pourra identifier les défis de demain; ses défis.

Si l'école apprend aux élèves à se mobiliser et à construire ENSEMBLE le monde de demain, alors, elle aura partie gagnée. ■

Entretiens croisés



Nathalie Fleury

est la conservatrice du Musée jurassien d'art et d'histoire. En collaboration avec l'association Mémoire de l'école jurassienne et les Archives de la RTS, le musée présente jusqu'au 23 octobre 2022 une exposition consacrée à l'école « L'école, c'est la claaaasse! », une invitation à plonger dans les questions de transmission... Des points de vue d'hier et d'aujourd'hui, des regards parfois inattendus, des histoires d'objets, des témoignages visuels marquants pour questionner le monde de l'école.

À l'école ou lors de votre formation, qu'avez-vous appris d'essentiel qu'il vous semble fondamental de transmettre aux élèves ou aux étudiant-e-s d'aujourd'hui ?

Nathalie Fleury Encouragement, confiance, ouverture à l'autre, importance d'aborder un sujet à travers un regard pluriel et de pouvoir prendre de la distance avec sa propre pratique et ses représentations.

En première année d'école primaire, je me souviens avoir eu du plaisir à l'apprentissage de la lecture, je me souviens que notre enseignante était bienveillante et chaleureuse. J'étais même enchantée de lire devant la classe, j'étais sans crainte. J'imagine que je me sentais encouragée, que notre institutrice m'avait fait ressentir sa confiance. En fin d'année, n'ayant pas manqué l'école, cette dernière m'a offert un exemplaire de la revue Yakari. Quel cadeau ! Une petite merveille à mes yeux, que j'ai dévorée à maintes reprises.

Plus tard, lors de mes études universitaires, au-delà des approches analytiques et de la mise en perspective des thèmes abordés, le fait de réaliser un travail de longue haleine sur le terrain, au contact et à l'écoute de différents acteurs, m'a permis de prendre de la distance avec ma propre pratique et d'interroger cette dernière. Des démarches qui ont probablement nourri ma prise de conscience de l'importance d'un regard pluriel sur les sujets étudiés.

Finalement, l'école de la vie est évidemment fondamentale... apprendre de et au contact des autres, de celles et de ceux qui nous bousculent parfois, qui nous obligent ainsi à remettre en cause nos représentations et nos manières de fonctionner.

Quel regard portez-vous sur le lien entre les générations dans le monde actuel ?

Nathalie Fleury Dans des sociétés où les frontières semblent toujours plus se figer, il m'apparaît indispensable de créer des ponts entre les générations, de ne pas s'enfermer dans des catégories, qu'elles soient générationnelles ou autres.

Favoriser les espaces de rencontre et de dialogue, rendre les frontières poreuses et promouvoir ainsi les échanges et une approche ouverte des réalités qui nous entourent.

Dans ma pratique professionnelle, je suis régulièrement amenée à travailler avec des personnes provenant d'horizons divers : spécialistes, jeunes ou nourris d'une longue expérience, historiens, sociologues, historiens de l'art, archéologues, scénographe, artisans, médiateurs culturels,

étudiant-e-s... Le fait de poser un regard pluridisciplinaire sur un thème que nous souhaitons questionner, que nous souhaitons rendre vivant pour un large public, participe peut-être de cette compréhension ouverte d'une réalité complexe, qu'il est précieux d'aborder avec distance et humilité.

Selon le pédagogue Freire, la connaissance doit être un élément de « sagesse » commune. Qu'en pensez-vous ?

Nathalie Fleury Il est à mon sens pertinent d'approcher la connaissance comme un élément qui peut se construire à travers une expérience partagée, impliquant dialogue et échange entre les acteurs concernés et qui tient compte de leur vécu et de leurs représentations.

Ce type de réflexion peut du reste se retrouver au cœur des pratiques muséales. Nous avons ainsi mené, il y a quelques années, une expérience auprès d'une centaine de classes autour d'objets issus de nos collections. Une démarche qui nous a permis de consolider une approche de « l'objet déclencheur » et de l'intégrer dans les propositions désormais faites aux écoles.

L'activité est basée sur le principe d'une énigme à résoudre par l'observation et par la réflexion. Plutôt que de montrer un objet et de l'expliquer, il s'agit de partir de celui-ci et de le questionner : quelle est sa matérialité, ses couleurs, son odeur, quels pourraient être son usage, son histoire ? Objet authentique, il n'est toutefois pas exposé, mais déplacé, soupesé, retourné, manipulé avec des gants. Les élèves interrogent, suggèrent, remarquent et avancent des hypothèses. Leurs savoirs sont mobilisés, mais aussi leur vécu, leurs souvenirs ou leurs émotions. Les liens qu'ils peuvent établir entre l'objet et leurs références peuvent surprendre et nourrir le propos de la médiation culturelle.

L'objet devient ainsi « déclencheur » de questionnements, de dialogues et d'échanges. Il peut susciter l'étonnement, la curiosité ou même l'émerveillement.

Le sens des âges est aujourd'hui « brouillé », selon le philosophe Pierre-Henri Tavoillot. Êtes-vous de cet avis ? Les âges seraient-ils en train de disparaître ?

Nathalie Fleury Je dirais plutôt que l'on cherche peut-être à les faire disparaître. Les avancées médicales et les méthodes cosmétiques ne sont en effet pas en reste pour cacher ou pour pallier certains effets du temps.

L'allongement de l'existence est toutefois une réalité de nos sociétés occidentales. La vieillesse est devenue plus longue.

Nourrisson, enfant, adolescent, adulte, jeune retraité, personne du 3^e ou du 4^e âge... les catégories se sont distendues.

Mais finalement, quelle perception avons-nous de notre âge ? À quel moment devient-on adulte ? Quand sommes-nous catégorisés comme « vieille » ou « vieux » ? La réponse n'est-elle pas différente selon les époques et les sociétés ? Selon les personnes et leur parcours de vie ?

La vieillesse est certes une réalité physique, mais l'âge n'est-il pas une construction sociale ? Comme tout élément constitutif de notre identité, il est un repère qui peut aider à saisir certaines réalités complexes, mais il n'en demeure pas moins une construction.

Quels seront les principaux défis des prochaines générations ? Pensez-vous que l'école et la formation les aident à relever ces défis ?

Nathalie Fleury On peut bien sûr aussitôt penser à l'urgence climatique et à ses conséquences sur notre monde, mais la biodiversité, les inégalités, le vieillissement de la population, sans oublier les questions de migration et d'interdépendance énergétique restent des défis que nos sociétés ne peuvent évacuer.

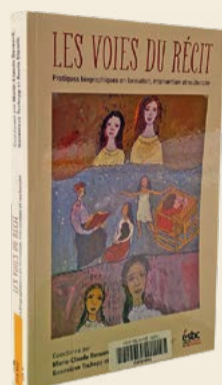
Le dernier rapport du GIEC (Groupe intergouvernemental sur l'évolution du climat) lance un nouveau signal d'alarme et relève la nécessité d'une réponse rapide au réchauffement climatique. Des solutions existent mais il est nécessaire de réagir vite. Les générations présentes et à venir devront être davantage ouvertes aux changements.

Adaptation, autonomie, tolérance, créativité, compréhension du monde et de ses enjeux... l'école et la formation peuvent et doivent participer pleinement à l'acquisition de ces outils, essentiels pour aborder notre monde, complexe et mouvant, et ses défis. ■

Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Sophie Golay Gasser

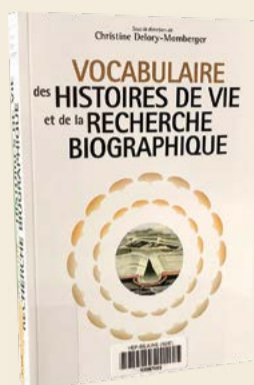
Créer du lien entre les générations



Les récits de vie sont bien connus en recherche. Ils permettent de construire une vision fine et subtile du monde vécu, de la société vue de l'intérieur. Mais ils sont utilisés dans bien d'autres milieux, notamment en formation professionnelle, dans des interventions visant la transformation sociale ou dans le champ de l'éducation.

Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche.

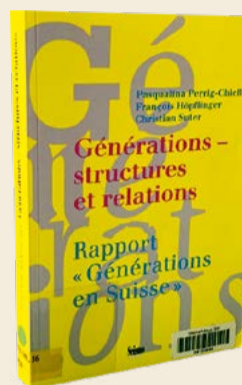
Bernard, M.-C., Tschopp, G., & Slowik, A. (2019). Sciences et bien commun; LEL du CRIRES.



Dans une interface de l'individuel et du social, la recherche biographique vise à rendre compte de la relation singulière que l'individu, au fil de son expérience, entretient, par son activité biographique, avec le monde historique et social. À travers ces processus de genèse socio-individuelle, elle vise à comprendre les modes de constitution et les formes de l'expérience de l'individu en tant qu'être social singulier, dans leurs dimensions tout à la fois anthropologique et historique, psychique et sociale, politique et éducative.

Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.

Delory-Momberger. (2019). Éditions Erès.



Les relations entre générations concernent toutes les étapes de la vie, de la naissance à la mort, et elles sont à l'œuvre dans de nombreux domaines – sociaux, politiques, économiques et culturels. Les transformations démographiques soumettent les relations entre générations à d'importantes mutations. Le premier rapport, « Générations en Suisse », propose une synthèse complète des tendances actuelles en matière de relations intergénérationnelles familiales et extrafamiliales et permet de réviser les lieux communs relatifs au délitement de la solidarité entre générations.

Générations - structures et relations : rapport « générations en Suisse. »

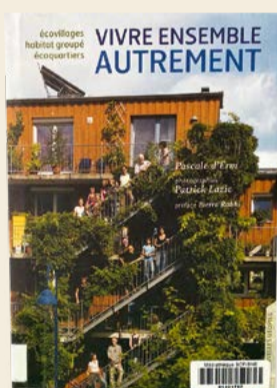
Perrig-Chiello, Höpflinger, F., & Suter, C. (2009). Ed. Seismo.



Tout montre que le lien intergénérationnel se renforce. Fondé sur de nombreuses enquêtes et sur l'étude d'initiatives concrètes, ce livre propose un regard positif sur l'intergénérationnel d'aujourd'hui.

La guerre des générations aura-t-elle lieu ?

Guérin, S., & Tavoillot, P.-H. (2017). [essai]. Calmann-Lévy.



Un peu partout en France et en Europe, au plus profond de la nature ou en plein cœur des villes, de nouvelles façons de vivre, plus solidaires, mais aussi plus respectueuses des individus et de l'environnement, se réinventent. Partage, entraide, liens intergénérationnels, ou autonomie énergétique y sont vécus au quotidien.

Vivre ensemble autrement : écovillages, écoquartiers, habitat groupé...

D'Erme, P., Lazic, P., & Rabhi, P. (2009). Ulmer.



Le thème de l'école est celui qui permet d'imaginer le mieux l'enfance de nos aînés, avec ses obligations, ses contraintes, ses injustices mais aussi ses petits bonheurs, ses découvertes ou ses grands moments d'humanisme. Ce cahier est le point de départ d'une suite de récits qui permettent de faire vivre la mémoire et de la transmettre aux générations futures.

Raconte-moi l'école.

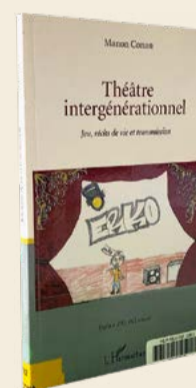
Marti. (2008). La Roseraie.



Ce livre propose d'évoquer et d'interroger la vie quotidienne avec des enfants, des petits-enfants, ses joies et ses difficultés, vie à construire avec le temps, dans l'écoute, le respect, le soutien, la transmission des repères et des valeurs.

Aujourd'hui, les grands-parents : sur le chemin de la transmission.

Natanson. (2007). De Boeck.



L'auteur présente ici un dispositif théâtral s'adressant à un groupe d'adolescents d'une classe de quatrième avec des difficultés scolaires importantes. Ce dispositif s'appuie sur des rencontres intergénérationnelles en maison de retraite. Ce livre entend retracer le parcours de ces adolescents et la façon dont ils ont pu échanger avec les personnes âgées. À travers la médiation théâtrale, l'enjeu est de voir comment ils ont pu se mettre en jeu sensiblement et émotionnellement, tant de manière individuelle que dans leur rapport au groupe.

Théâtre intergénérationnel : jeu, récits de vie et transmission.

Conan. (2013). L'Harmattan.

Espace pratique

Les enseignant·e·s de l'école obligatoire face au harcèlement scolaire

Sarah Zerika, assistante-doctorante, Centre Interfacultaire en Droits de l'Enfant (CIDE), Université de Genève

Marjorie Valls, chargée d'enseignement et de recherche, HEP Vaud

Références

- Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology, 28*(7), 837-856.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J. & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education, 36*, 105-119.
- Catheline, N. (2018). *Le harcèlement scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Erzinger, A. B., Verner, M., König, N., Petrucci, F., Nidegger, C., Roos, E., Fässler, U., Hauser, M., Pham, G., Eckstein, B., Crotta, F., Ambrosetti, A. & Salvisberg, M. (2019). *PISA, 2018. Les élèves de Suisse en comparaison internationale* (Rapport). SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch
- Lucia, S., Stadelmann, S. & Pin, S. (2018). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud* (Raison de Santé 250). Institut universitaire de médecine sociale et préventive.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: les faits, les solutions*. ESF.
- Romano, H. (2019). *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs: que faire?* (2^e éd.). Dunod.
- Zerika, S. (2021) *La compétence perçue, la perception de gravité et la nature des interventions des enseignant·e·s de l'école obligatoire concernant le harcèlement scolaire, ainsi que les facteurs qui pourraient les influencer*. Mémoire de master en Sciences et Pratiques de l'Éducation, HEP Vaud et Université de Lausanne.

■ Plus les enseignant·e·s se sentiraient compétents pour un type de harcèlement, plus leur sentiment de compétence serait élevé pour un autre type.

■ Les enseignant·e·s considéreraient le cyber-harcèlement comme le type le plus grave, tout en se sentant peu compétents à intervenir.

■ Près de 80% des enseignant·e·s interrogés ont exprimé le besoin d'être mieux formés pour intervenir face au harcèlement en milieu scolaire.

Dans le canton de Vaud, le harcèlement scolaire est un phénomène qui touche environ 10 % des élèves (Lucia et al., 2018). Il implique des effets psychologiques, sociaux et/ou scolaires, à plus ou moins long terme, sur les victimes, les témoins et les auteur·e·s (Romano, 2019). Le harcèlement scolaire se définit selon des caractéristiques de durée, d'actes répétitifs et de déséquilibre de pouvoir (Olweus, 1999). La littérature décrit principalement cinq types de harcèlement ayant lieu en contexte scolaire (i.e., verbal, physique, social, virtuel et matériel; Romano, 2019), qui peuvent être caractérisés comme une forme « ouverte » lorsque le phénomène est visible par les adultes, ou une forme « cachée » (Byers et al., 2011). L'enquête PISA de 2018 a montré une augmentation de ce phénomène en Suisse (Erzinger et al., 2019). Les situations de harcèlement en milieu scolaire sont généralement traitées grâce à des plans d'action et de prévention organisés par les politiques, comme la mise en place de la Méthode de Préoccupation Partagée (MPP) au sein des établissements scolaires vaudois.

Dans le cadre d'un mémoire de Master en sciences et pratiques de l'éducation entre la HEP Vaud et l'Université de Lausanne (Zerika, 2021), nous avons exploré la perception du harcèlement scolaire par les enseignant·e·s de l'école obligatoire. Nous nous sommes focalisées sur la compétence perçue, la perception de gravité et la nature des interventions proposées par les enseignant·e·s selon différents types de situations, ainsi que sur les facteurs pouvant les influencer. Une version *online* d'un questionnaire a permis de recueillir des données auprès de 69 enseignant·e·s du primaire et du secondaire.

De façon générale, il ressort des résultats de ce mémoire que les enseignant·e·s semblent se sentir plutôt compétents pour intervenir dans des situations de harcèlement scolaire, laissant supposer une certaine implication dans ce phénomène. Toutefois, ils/elles se sentent moins compétents dans des formes cachées, en comparaison aux formes ouvertes. Généralement, plus les enseignant·e·s se sentaient compétents pour un type de harcèlement, plus leur

sentiment de compétence était élevé pour un autre type. Nos résultats ont également montré que la gravité perçue des formes cachées semblait être significativement plus élevée que celle des formes ouvertes, excepté concernant le type social. Les stratégies d'intervention rapportées comme étant les plus fréquemment utilisées étaient de faire appel à d'autres adultes (pour les situations de forme cachée) et de travailler de manière non punitive avec l'élève auteur·e (pour les situations de forme ouverte). Enfin, des variables (i.e., formation continue, genre, degré d'enseignement) exerceraient une influence sur les compétences perçues et la gravité perçue dans certains types de harcèlement scolaire. Il semble notamment que le degré d'enseignement ait un effet sur la gravité perçue, puisque nos résultats ont montré que les enseignant·e·s du primaire percevaient le harcèlement scolaire comme étant plus grave, en comparaison à celles/ceux du secondaire.

Ces résultats permettent à la fois de mieux comprendre le phénomène du harcèlement scolaire du point de vue des enseignant·e·s, mais aussi de réfléchir à des propositions d'actions concrètes pour le terrain ainsi qu'à des pistes pour de futures recherches sur ce phénomène. Près de 80 % des enseignant·e·s interrogé·e·s ont exprimé le besoin d'être mieux formés pour intervenir face au harcèlement en milieu scolaire. De plus, Bauman et al. (2008) montrent que les enseignant·e·s ayant bénéficié d'une formation avaient moins tendance à ignorer les situations de harcèlement scolaire. En Suisse romande, deux formations continues (CAS) ont récemment été élaborées: la première se déroule à la Haute École de Travail Social du canton de Vaud (HETSL), et la seconde entre la HEP Valais et le Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève (CIDE). Afin que le plus grand nombre d'enseignant·e·s, tant en primaire qu'en secondaire, puisse accéder à des formations sur le harcèlement scolaire, les Hautes Écoles Pédagogiques pourraient encore élargir leurs propositions de formation continue sur cette thématique.

Une réflexion sur l'action face au cyber-harcèlement semble aussi importante à mener. En effet, les enseignant·e·s le considéreraient comme le type de harcèlement le plus grave, tout en se sentant peu compétents à intervenir. Lors de cette situation particulière, il s'avère qu'ils/elles rapportent majoritairement rechercher de l'aide auprès d'autres adultes (e.g., parents, médiateur·rice et/ou direction). Ainsi, dans le contexte particulier du cyber-harcèlement qui combine plusieurs formes de violence et ne s'arrête pas aux portes de l'école (Catheline, 2018), les enseignant·e·s estimeraient qu'ils/elles ont peu de marge d'intervention directe. Les enseignant·e·s pourraient donc être mieux outillés afin d'intervenir et de prévenir ces situations, mais également de savoir vers qui se tourner pour trouver l'aide nécessaire.

Pour conclure, d'autres recherches réalisées à partir d'observations sur le terrain ou d'entretiens avec des enseignant·e·s permettraient d'enrichir et de préciser ces résultats, uniquement basés sur un petit échantillon d'enseignant·e·s vaudois. Ce travail de Master a néanmoins permis d'analyser certains éléments concernant leur perception du harcèlement scolaire et d'ouvrir une réflexion sur les questions des formations continues et du cyber-harcèlement. ■

Médier en situation interculturelle

Bilan d'un dispositif de formation-recherche

Ariane TONON, Josianne VEILLETTE, Spomenka ALVIR

■ Une équipe franco-suisse a mis en place un dispositif de formation en médiation interculturelle

■ La formation repose sur une démarche participative

■ Le dispositif a fait l'objet d'un suivi scientifique et des formations seront proposées en Suisse et en France

Notre équipe transfrontalière œuvre depuis 2019 au développement d'une formation dans le domaine de la médiation interculturelle en milieu scolaire. Destiné aux professionnel·le·s de l'école, ce dispositif s'appuie sur l'expérience acquise dans le domaine par les quatre instituts tertiaires impliqués dans le projet. Le projet – qui a bénéficié du soutien de la Communauté du savoir (CdS)¹ – a été pensé sous forme de *recherche-intervention-formation* (RIF), ce qui a permis à une équipe de chercheuses d'accompagner les acteurs et les actrices du terrain dans une perspective de coconstruction des outils et des concepts. Arrivées au terme de la première phase du projet, nous consacrons ces quelques lignes à un bilan et à une projection dans la suite de ce dispositif.

Objectifs spécifiques et ancrage théorique

S'appuyant sur les travaux récents de Cavalli et Coste (2015) concernant la notion de médiation – repris dans la version complétée du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, cf. Conseil de l'Europe, 2018) –, le projet avait pour but d'apporter des éclairages croisés en vue d'une mise en œuvre de la médiation dans trois contextes :

1. Les pratiques du corps enseignant lors de la médiation cognitive, pédagogique et linguistique déployées dans les classes plurilingues ;
2. L'accompagnement des élèves et des familles dans les situations d'interprétation et de médiation interculturelle ;
3. La formation des professionnel·le·s à la médiation.

En effet, la clarification des rôles et des postures de professionnel·le·s impliqués dans l'éducation et exerçant la médiation est devenue nécessaire, voire urgente. Les phénomènes sociétaux et migratoires actuels, marqués par des parcours scolaires de plus en plus diversifiés, poussent les initiatrices et les initiateurs de ce projet à porter une attention particulière au dialogue entre les partenaires de l'école et les familles. La médiation se vit dans le quotidien scolaire, que ce soit par la transmission de la nouvelle langue, l'adaptation des contenus de l'enseignement ou dans la rencontre avec les parents. Elle intervient dans la classe, lors des premiers contacts administratifs ou des entretiens avec les familles, dans les évaluations diagnostiques, dans l'orientation scolaire, ou encore, pour l'accueil et l'inclusion sociale des migrant·e·s au sens large. Pourtant, ces gestes ne sont pas toujours nommés ou identifiés et ils exigent des compétences et des postures dont les contours restent encore à définir. Si les sociétés européennes ont fait le choix d'une inclusion scolaire en l'inscrivant dans leurs cadres légaux (comme en France ou en Suisse, par exemple), force est de constater que cette visée inclusive ne jouit pas encore d'une reconnaissance dans les formations initiale et continue des professionnel·le·s, ou encore dans la recherche. Dans ce sens, le rôle de la langue première dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue de scolarisation fait partie des objets de nos réflexions.

Les étapes du projet

Lors de la première phase du projet (2019-2021) les conditions cadres pour la formation aux médiations pédagogiques et linguistiques ont été identifiées, notamment grâce à une situation de « triologie » entre les professionnel·le·s de l'éducation impliqués dans le projet. Un cadre théorique et des outils communs pour la formation ont ainsi pu être élaborés et partagés lors de deux journées d'études tenues à la HEP-BEJUNE et à Besançon. Peu à peu, la démarche a pu s'inscrire en tenant compte de leurs particularités. Du côté suisse, une partie des contenus a pu être dispensée dans le CAS

Médiation scolaire (janvier 2022), dans les formations *Enseigner en milieu interculturel* (automne 2021) et dans le CAS *Éducation et plurilinguisme* (printemps 2021). Par ailleurs, certaines idées et réflexions ont pu être partagées dans le cadre de la journée d'étude romande *Médiation entre langues d'origine et langues de scolarisation* (septembre 2021 à la HEP-BEJUNE). Du côté français, 27 personnes issues de l'enseignement ont à ce jour été formées par un binôme franco-suisse initié par le CASNAV de Besançon sur les questions de médiation interculturelle.

Le dispositif de formation et les différentes rencontres organisées dans le cadre de ce projet se sont appuyés sur des modalités de formation variées telles que de l'enseignement en ligne, de l'auto-formation et des formations en présentiel. Par ailleurs, un portfolio a été conçu pour les participant·e·s, avec des exemples de cartographies narratives, de techniques de photographie participante et un abécédaire des notions liées à la médiation. Cet outil s'est avéré particulièrement utile lors de la période du confinement et d'enseignement à distance de 2020. Deux journées de stage faisant partie des formations dispensées à Besançon (en juin 2021) ont été dédiées à la production des outils concrets impliquant les participant·e·s de la formation : coécriture d'une plaquette et d'un code déontologique. Cette manière de faire a souligné notre volonté d'appliquer et de promouvoir les démarches participatives tout au long du processus. Tous ces outils pourront soutenir la promotion de bonnes pratiques en matière de médiation interculturelle en contexte scolaire dans la suite de nos travaux.

Une attestation, délivrée conjointement par la HEP-BEJUNE et le CASNAV de Besançon, permet de faire valoir la formation suivie et les compétences acquises.

Sur le plan scientifique, les deux chercheuses ont d'abord participé aux journées de formation, puis ont évalué, par l'intermédiaire d'un questionnaire, la satisfaction des participant·e·s quant aux contenus enseignés. Cette démarche a permis une immersion dans les préoccupations et les témoignages livrés par les participant·e·s, tout en rendant possible l'observation des dynamiques d'échanges entre formatrices et personnes formées ; le recueil de ces données a été précieux, puisqu'il a aidé à la rédaction d'un retour-sur-expérience aux formatrices, notamment sur les apports théoriques et les besoins en formation des participant·e·s. Ce bilan constitue une solide base sur laquelle les perspectives de formation se sont appuyées pour concevoir la suite du projet.

Vers la deuxième étape...

Tout d'abord, plusieurs formations et suivis sont prévus en Suisse et en France dans les prochains mois, notamment un nouveau cycle de formation pour la partie franc-comtoise dès mars 2022 (avec la possibilité de l'ouvrir aux professionnel·le·s du parascolaire). Il est aussi prévu de proposer à la HEP-BEJUNE une formation continue facultative intitulée « Pratique de médiation interculturelle en classe régulière : un défi quotidien pour toutes les personnes enseignantes », dès janvier 2023. Des enseignant·e·s de Franche-Comté participeront aussi à la journée de formation consacrée à la didactique des langues d'héritage organisée à la HEP-BEJUNE en mars 2022. Une série de supervisions ont été planifiées pour le printemps 2022 en France : l'analyse des pratiques professionnelles régionales et transfrontalières menées dans le cadre de ces supervisions contribuera en outre à l'élaboration d'un référentiel de compétences, favorable au développement d'une identité professionnelle nouvelle. La thématique de la médiation a ensuite été renforcée dans l'offre de la formation continue à la HEP-BEJUNE et introduite dans l'offre du catalogue de cours facultatifs pour 2022-2023. Le projet a permis d'élargir le cadre théorique existant, en lien avec les derniers travaux du Conseil de l'Europe (2018).

Enfin, le suivi scientifique du projet a permis d'approfondir nos réflexions et de jouir d'un regard distancié avec nos contenus. L'équipe de recherche compte poursuivre ses travaux, afin de développer des outils dans le domaine de la médiation et de contribuer à son ancrage dans la pratique (appropriation par les institutions et les actrices et les acteurs concernés dans et hors école). Coste et Cavalli ont pu apporter leur évaluation du projet lors d'une journée d'étude tenue à Besançon en 2021. Une attention particulière a été donnée au dispositif de la *recherche-intervention-formation* avec pour objectif de mutualiser des savoirs et des pratiques de formation concernant les médiations.

Pour conclure, nous pouvons avancer que le projet Médier en situation interculturelle a permis non seulement d'identifier des actions de médiation dans des contextes spécifiques, mais aussi de modéliser des contenus et des parcours de formations, garantissant aux participant·e·s un dispositif de meilleure qualité. ■

Note

- 1 Organisme visant à renforcer et à valoriser les projets franco-suisse dans l'Arc jurassien en matière d'enseignement supérieur, de recherche et d'innovation. Plus d'information : Communauté du savoir.

Références

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Unité des Politiques linguistiques – Division des politiques éducatives. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Les personnes suivantes participent au projet

Ariane Tonon, Responsable de projets et chargée d'enseignement langues et migrations à la formation continue de la HEP-BEJUNE

Josianne Veillette, Professeure du domaine Plurilinguisme et pluriculturalisme, HEP-BEJUNE

Nathalie Thamin, Maître de conférences en sciences du langage, Université de Bourgogne Franche-Comté et INSPE Franche-Comté

Ann-Birte Krüger, Maître de conférences en sciences du langage, Université de Bourgogne Franche-Comté et INSPE Franche-Comté

Michael Rigolot, Coordonnateur académique et Représentant du CASNAV de l'Académie de Besançon

Cécile Champilou, Coordonnatrice académique Représentante du CASNAV de l'Académie de Besançon

Claire Langane, Enseignante dans les Unités pédagogiques pour élèves allophones (UPE2A), Pontarlier, France, Formatrice chargée de mission CASNAV

Spomenka Alvir, Coordinatrice de projets et formatrice à la HEP-BEJUNE

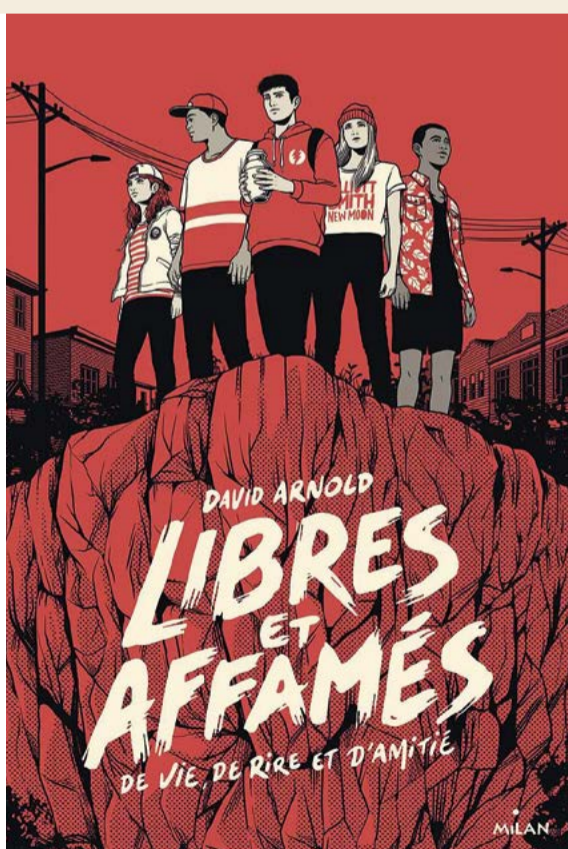
Lire en classe – Les pages d'une vie

Vic est toujours affecté par le décès de son père. Après la douleur, sa mère veut aller de l'avant et quitter le tourment du deuil. Mais pour Vic, cela reste impossible. Un sac à dos sur l'épaule et des écouteurs dans les oreilles, il part de chez lui. Sans but et sans chemin, il finit par rencontrer un groupe de quatre jeunes, eux aussi à la recherche de solutions aux problèmes qu'ils portent. Malgré leurs traumatismes, ils possèdent quelque chose de précieux : la rage de vivre.

« Libres et affamés de vie, de rire et d'amitié » aborde des sujets compliqués et douloureux mais compense en traitant d'amitié, d'humour, de musique et, surtout, de l'envie de s'en sortir. Chacun des personnages illustre la vie bien réelle que les adolescents doivent affronter, des histoires dans lesquelles tout le monde peut se reconnaître. Un meurtre et un jeu de piste intelligemment imbriqués viennent accentuer le cours de l'histoire. Ce surprenant roman parle également de souvenirs, aussi bons que mauvais, et fait prendre conscience au lecteur que tout acte a ses conséquences. Vic, Mad, Coco, Zuz et Baz. L'histoire de chacun-e se retrouvera gravée dans les chapitres du livre de Baz. Laissons-le conclure : « Ils vécurent, ils rirent et ils virent que cela était bon. »

Un livre à dévorer dès 13 ans. ■

Mallory Larcinese



Libres et affamés : de vie, de rire et d'amitié.
Arnold, D. (2018). Milan.

Réparer, c'est bon pour la planète !

Une agrafeuse rebelle, un taille-crayon qui ne fait plus son travail... Qui n'a jamais pesté contre du matériel de bureau défectueux ? Nous l'ignorons bien souvent, mais la plupart des objets utilisés régulièrement se réparent très facilement. La mallette pédagogique « Réparation d'objets techniques quotidiens », conçue et réalisée par Alaric Kohler et Gilles Blandenier (HEP-BEJUNE) dans le cadre d'un projet de recherche, a précisément été conçue dans ce but. Elle contient un ensemble hétéroclite de matériel de bureau « en panne » :

- des objets « à assembler » (démontage nécessaire)
- des objets « défectueux » (intervention sur la structure de l'objet)
- des objets « énigmatiques » (astuce à découvrir)

Il s'agit ici d'imaginer une suite d'actions qui vont permettre la remise en état de chaque objet. Concrètement, les élèves peuvent choisir un sachet et découvrir l'objet et sa panne, soit directement en examinant le matériel, soit en lisant la carte énigme qui propose aussi des questions subsidiaires.

Partant du principe que savoir réparer un objet, c'est en connaître son fonctionnement technique, les élèves vont cheminer en s'appropriant des connaissances et en développant leur sens critique. L'idée de faire réparer aux élèves le matériel scolaire de leur classe permet une prise de conscience de l'environnement technique dans lequel ils se trouvent. Cela peut aider à développer le sens de la responsabilité en ce qui concerne l'entretien du matériel par exemple.

À noter que, bien que destinée à un public scolaire (dès le cycle 2), cette mallette pédagogique est tout à fait utilisable dans un cadre plus large. Nul besoin d'avoir des connaissances spécifiques pour se lancer dans de petites réparations ! ■

Micheline Friche

Réparation d'objets techniques

quotidiens : série
Matériel de bureau.
Kohler, A., &
Blandenier, G. (2019).
Bienne: HEP-BEJUNE

Qui connaît la voix du Yéti ?

C'est un outil que bon nombre de jeunes connaissent sans même l'avoir utilisé. Ce micro USB est une star sur les réseaux sociaux et dans le monde des jeux en ligne. Mais il a bien plus à offrir grâce à sa grande polyvalence et à sa flexibilité.

L'enregistrement du son est toujours un défi. Une voix off, une chanson, des sons d'ambiance, un instrument de musique, à chaque cas de figure correspond, en principe, un certain type de micro avec des caractéristiques spécifiques.

Dernière acquisition du Service technique, le micro Blue Yeti X permet de concilier de nombreux besoins en terme d'enregistrement. Il a été confié à Caroline Cortès, enseignante aux Ponts-de-Martel, pour un test pratique avec ses écoliers de 1H et 2H. « Il s'agissait d'enregistrer des phrases en faisant parler les personnages d'une histoire créée par les élèves sur un tableau numérique. Un élève enclenchait le son directement sur la fenêtre ad hoc du TBI tandis qu'un camarade assis, proche du micro à côté de l'ordinateur, enregistrait sa voix. Ce travail a été réalisé dans le contexte ordinaire d'une classe de 12 où chacun s'affaire à travailler pour les uns, à jouer pour les autres. Il en résulte un bruit ambiant mais, fort heureusement, il n'a pas été nécessaire de négocier des temps de silence de la part de tous à chaque enregistrement. » En effet, ce micro permet 4 réglages de directivité, soit la sensibilité en fonction de la provenance du son : stéréo, cardioïde, omnidirectionnel et bidirectionnel.

L'enseignante relève encore d'autres qualités. « Le micro est de qualité suffisante pour permettre de l'intégrer dans une activité de classe sans en perturber le fonctionnement. Par ailleurs, il est stable et les élèves n'ont besoin ni de le manipuler, ni de s'approcher particulièrement pour s'assurer d'une bonne prise de son. Sa facilité d'installation qui ne nécessite qu'un câble USB unique est tout aussi appréciable. »

Cet outil peut désormais être emprunté au Service technique sur les 3 sites de la HEP-BEJUNE. ■

Aline-Sophie Urfer



laPlattform : Fondamentaux !

Si l'offre de laPlattform s'enrichit régulièrement des émissions enregistrées grâce à une efficace collaboration entre les partenaires, elle peut l'être aussi suite à des négociations avec les producteurs. Depuis ce début d'année, les médiathèques de la HEP-BEJUNE donnent la possibilité aux enseignant·e·s de l'Arc jurassien d'accéder à une centaine de vidéos des « Fondamentaux » produites par CANOPE, le réseau français de création et d'accompagnement pédagogique.

Cette collection de petits films ludiques d'animation, de deux à trois minutes, destinée aux élèves du primaire des cycles 1 et 2, a pour objectif de favoriser l'acquisition de notions fondamentales liées à l'apprentissage du français, des mathématiques, des sciences et techniques.

Ces « films agités pour bien cogiter », pour reprendre le slogan de l'éditeur, sont regroupés dans une collection accessible depuis la page d'accueil de laPlattform. Les enseignant·e·s découvriront alors une sélection de films sur la reproduction, le développement des végétaux, l'univers, l'énergie, l'alimentation et dans les domaines du français et des mathématiques. Chaque film comporte une fiche d'accompagnement pédagogique avec notamment des pistes d'activités. ■

Dimitri Coulouvat



ROAR – Répertoire Ouvert et ARchives HEP-BEJUNE

Mis en place par les médiathèques de la HEP-BEJUNE en collaboration avec le département de la recherche et les éditions HEP-BEJUNE, ROAR (Répertoire Ouvert et ARchives HEP-BEJUNE) est le nouveau dépôt institutionnel de la Haute École Pédagogique BEJUNE. Il offre la possibilité au personnel académique de déposer ses publications scientifiques Open Access et de les partager librement avec la communauté scientifique, notamment via le catalogue des médiathèques : swisscovery.

ROAR donne également accès aux mémoires de Bachelor et travaux de recherche des étudiantes et des étudiants de la HEP-BEJUNE. Une partie des publications des Éditions HEP-BEJUNE est aussi en accès libre sur cette plateforme.

Cet outil, basé sur la solution SONAR, proposé par la fondation RERO+, permet à notre institution de soutenir activement la stratégie nationale du libre accès (Open Access) adoptée par swissuniversities¹.

Son utilisation contribue ainsi à atteindre l'objectif fixé par swissuniversities à ses membres : rendre disponible en libre accès la totalité des publications scientifiques issues de financement public d'ici 2024. ■

Claudia Weber

¹ www.swissuniversities.ch/fr/themes/digitalisation/open-access-campagne/strategie-nationale-et-plan-daction

À paraître



Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier.
Des propositions pour les degrés secondaires.

Jean-Steve Meia, François Gremion, David Zappella, Pascal Carron et Karine Dominé

Après avoir animé l'unité de formation « Pratiques pédagogiques guidées » durant plusieurs années, l'idée est venue aux auteur·e·s de publier cet ouvrage qui s'adresse aux enseignantes et aux enseignants des degrés secondaires, aux futur·e·s enseignant·e·s et à toute personne s'intéressant aux multiples manières d'enseigner.

Sept pratiques pédagogiques sont présentées dans cet ouvrage, récentes ou plus classiques. Cet exercice de diversification des pratiques n'est pas uniquement une tâche d'articulation entre théories et pratiques pour la formation initiale; il vise aussi à renforcer l'habileté à proposer un enseignement qui prenne en compte les conditions d'exercice de la profession. Vivre sa pratique en des classes perçues de plus en plus hétérogènes nécessite de questionner l'enseignement dit « traditionnel » où seul « le maître fait cours ». La compétence de l'enseignant·e à se détacher d'un modèle unique semble une voie possible afin de mieux prendre en compte la diversité des élèves et de les impliquer dans leurs apprentissages. Le cadre général de l'école dite inclusive qui, pour de multiples raisons, s'est imposé cette dernière décennie, offre une opportunité forte et légitime de diversifier les pratiques d'enseignement et de mettre en œuvre une différenciation active dans les classes.

ISBN : 978-2-9701472-8-2

Toujours disponible

Kit du 1^{er} accueil



Pour la scolarisation des élèves allophones



[En]quête d'insectes

Grande exposition annuelle
des médiathèques

**17.05 -
08.07.22**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
La Chaux-de-Fonds
Du lundi au vendredi,
de 8h30 à 18h00
Inauguration et visite
guidée sur inscription
le mardi 17 mai 2022
à 17h30
Visites guidées sur
inscription
le mercredi 18 mai
à 16h00 et le mardi
24 mai à 17h00

**25.08 -
28.10.22**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de Bienne
Du lundi au vendredi,
de 8h00 à 17h00
Inauguration et visite
guidée sur inscription
le jeudi 25 août 2022
à 17h30

**La Fantasy,
un genre littéraire à
explorer en classe**

Mardi 17.05.22

HEP-BEJUNE, Bienne
17h15 - 19h00

Café pédagogique

L'intergénérationnel et les questions
éducatives

Mercredi 18.05.22

EMS Esplanade (Rue du Marché-Neuf 35, Bienne)
15h30 - 16h30

**Chouette, de
nouveaux outils
pour expérimenter
en classe !**

Mercredi 18.05.22

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont
14h00 - 17h30

**Conférence
« Autisme & Inclusion »
de Josef Schovanec**

Mercredi 25.05.22

HEP-BEJUNE, Bienne (Aula) et en ligne
16h30 - 18h00
Sur inscription

**Demi-journée de
clôture de la formation
secondaire**

Présentation des travaux de recherche
des étudiant·e·s

Mercredi 29.06.22

HEP-BEJUNE, Bienne
14h00 - 17h00

**Séminaire des
actrices et acteurs
de la formation
secondaire
(SEMAFOR)**

Conférence de Jean-François Marcel

Mercredi 14.09.22

HEP-BEJUNE, Bienne

**Mon Mémoire de
Master en 180
secondes (MMM180)**

Mercredi 29.06.22

HEP-BEJUNE, Bienne et en ligne
09h00 - 12h00

**Exploiter des BD
en cours d'histoire :
démarche d'enquête
et fausses
représentations**

Mercredi 28.09.22

HEP-BEJUNE, La Chaux-de-Fonds
14h00 - 15h30

**Vers le tapis à
histoires : inventer et
raconter des histoires
en classe**

**Mercredi
02.11.22**

HEP-BEJUNE,
La Chaux-de-Fonds
13h30 - 16h45

**Mercredi
09.11.22**

HEP-BEJUNE,
Delémont
13h30 - 16h45

Sous réserve de modifications
en raison de la pandémie de Covid-19.
Plus d'informations : www.hep-bejune.ch

Tous les événements sont organisés
dans le respect des normes sanitaires.