

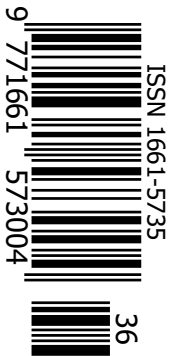


Numéro 36  
05.2021

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

Thématique

« École et mémoire :  
de quoi se souvenir...  
et pourquoi ? »



# Enjeux pédagogiques

Dossier thématique

## « École et mémoire : de quoi se souvenir... et pourquoi ? »

5	Présentation du thème <i>Tristan Donzé</i>
	<b>I. Savoirs fondamentaux et mémoire des apprentissages</b>
7	<b>École et mémoires</b> <i>P. Rayou</i>
8	Sur l'importance des connaissances préalables pour la mémorisation à long terme <i>É. Tardif</i>
10	L'angoisse de l'élève au moment où le gardien donne deux souris à chaque hibou... <i>E. Schindelholz Aeschbacher</i>
12	Lehrplan21 et Plan d'études romand, deux référents cultivant la même mémoire ? <i>Y. Bohren</i>
15	<b>Mémoires et éducation</b> <i>C. Heimberg</i>
	<b>II. Le lien élève-enseignant-e face au prescrit et au lien à la mémoire</b>
16	La vive voix, fille de mémoire et de partage <i>M. Lebrun</i>
18	Décrire la diversité des connaissances appries à l'école : quels rôles spécifiques y joue la mémorisation ? <i>A. Kohler</i>
24	Faire l'expérience de l'Autre dans un continuum passé - présent <i>M. Lebreton Reinhard et C. Aeschmann</i>
	<b>III. L'école de demain face à un système changeant</b>
26	<b>Entretien avec Philippe Meirieu</b>
28	« Deviens ce que tu es » : axiologie et pédagogie de la culture <i>N. Blanc</i>
30	L'étude de texte à vision orientée au secondaire I : quel impact sur la formation d'un regard critique ? <i>O. Gschwind</i>
32	Entretiens croisés
35	Le plein de ressources



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



2	Éditorial
3	Regards sur...
4	Questions à... Pierre-Etienne Zürcher
5	<b>Dossier thématique</b> <b>« École et mémoire : de quoi se souvenir... et pourquoi ? »</b>
	<b>Espace pratique</b>
	<b>Formateurs et formatrices</b>
36	Qu'est-ce qui se cache derrière la note chiffrée en français, en 8 <sup>e</sup> HarmoS, dans le canton du Jura ? <i>M. Brêchet</i>
37	KIT du premier accueil. L'hospitalité – une notion ambivalente. <i>S. Alvir et A. Tonon</i>
39	Revue de l'ouvrage « Le meilleur est avenir » <i>M. Lebrun</i>
	<b>Étudiantes et étudiants</b>
40	Enrichissement d'une séquence des moyens d'enseignement romands de mathématiques par des sorties à visée pédagogique <i>C. Rittiner et C. Béguin</i>
	<b>Médiathèques</b>
42	Lire en classe
42	Technique
43	Mallettes d'expérimentation
43	laPlattform
44	Agenda



# L'idiot du village global porteur de vérité

*« Les réseaux sociaux ont donné le droit de parole à des légions d'imbéciles qui, auparavant, ne faisaient que discuter au bar après un verre de vin, sans causer de tort à la collectivité. On les faisait taire tout de suite, alors qu'aujourd'hui ils ont le même droit de parole qu'un Prix Nobel. C'est l'invasion des imbéciles<sup>1</sup>. »*

Ici se pose la question de l'éducation (au numérique notamment). Dans son dernier livre<sup>4</sup>, Pierre Bayard met en garde :

*« Tant que l'Éducation nationale ne prendra pas en charge sérieusement l'enseignement de l'art de la fiction, en étudiant aussi son corollaire – notre irrésistible besoin de croire et les dérives auxquelles il mène –, les mêmes fables sinistres continueront à être diffusées, fables qui, face à un public mieux formé et donc plus exigeant quant à la qualité des récits, auraient simplement été accueillies avec un sourire complice. »*

Ce sourire complice ne peut émaner d'une pensée critique, c'est-à-dire « raisonnable, réflexive et orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire<sup>5</sup> » qu'à la condition du respect du sursis, partant au renoncement à l'immédiateté. Car « l'instantanéisation de la réaction, de l'avis, du jugement et de la décision » imposée par l'environnement numérique mène à « l'atrophie de la réflexion, jusqu'à son abolition<sup>6</sup> ». Même à l'ère numérique, « il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler ».

Quant à l'école, dans ce contexte disruptif, elle doit plus que jamais se souvenir de sa mission première, admirablement décrite par Rousseau : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme » ... « Faites-en d'abord un homme et il trouvera toujours sa place.<sup>7</sup> »

L'ère Trump, heureusement révolue, et la crise sanitaire, dont on espère la fin prochaine, ont révélé l'acuité de ce constat posé peu avant sa mort par Umberto Eco. Ces derniers mois en effet, plus encore que par le passé, on a vu « l'idiot du village promu au rang de porteur de vérité<sup>2</sup> ». On connaissait l'expert-e, qui sait presque tout sur presque rien, la ou le journaliste, qui ne sait presque rien sur presque tout. La numérisation, nonobstant tous ses bienfaits, a créé une nouvelle espèce : la commentatrice ou le commentateur des réseaux sociaux, qui, ne sachant presque rien sur presque rien, juge vital de donner son avis sur presque tout !

Ce numéro d'*Enjeux pédagogiques* s'interroge sur le rôle de l'école face à la montée de controverses radicales, aux tensions identitaires, aux discours conspirationnistes et à la mise à mal de certaines libertés. Au risque de se répéter, on rappellera les trois idéaux fondamentaux<sup>3</sup> de l'éducation : humaniste, citoyen et social. Lesquels se trouvent effectivement menacés, même dans nos démocraties nées des Lumières, par l'intégrisme, le fanatisme, le complotisme ou l'obscurantisme, des abîmes que seules l'instruction, l'éducation et la culture peuvent combattre !

Plus particulièrement, il faut répondre par l'affirmative à l'une des questions qui se posent dans ce numéro : la numérisation induit-elle une nouvelle approche éducative de l'analyse des informations ?

Internet et ses réseaux constituent les plateformes où les prétendus porteurs et porteuses de vérité développent des « récits fictionnels » confondant faits et hypothèses, vérité et opinion, réalité et avis, science et croyance, incertitude et superstition. Celles et ceux qui prétendent aujourd'hui que la Terre est plate ou que Bill Gates est le créateur du coronavirus n'appartiennent certainement pas à la fine fleur de nos systèmes éducatifs. Mais, tout comme les envahisseurs du Capitole, brillants d'inculture et de symbolique réductive, ils peuvent être de bonne foi, parce qu'ils croient en un récit fictionnel.

## EP

Impressum  
Coordination de l'édition et de production  
Tristan Donzé et Anaïs 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 toutes les collaboratrices qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro.  
Bienne, mai 2021  
Impression sur papier Profitop FSC chez Courvoisier-Attinger, Bienne  
imprimé en FSC suisse  
myclimate  
myclimate.org/05-21-411099

**Note**  
1 [https://www.repubblica.it/storie/2019/01/05/news/umberto\\_eco\\_i\\_social\\_gli\\_imbecilli\\_e\\_cosa\\_disse\\_veramente\\_quel\\_giorno-215761508/](https://www.repubblica.it/storie/2019/01/05/news/umberto_eco_i_social_gli_imbecilli_e_cosa_disse_veramente_quel_giorno-215761508/)  
2 Umberto Eco.  
3 Selon Philippe Meirieu.  
4 « Comment parler des faits qui ne se sont pas produits ? »  
5 « *Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do* », R. H. Ennis.  
6 Meirieu, Ph., Kambouchner, D., Stiegler, B. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient* (Les Petits Libres t. 80).



## Le rapport bisannuel de la HEP-BEJUNE en ligne

Le rapport d'activités de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel emprunte désormais la voie digitale pour parvenir à ses destinataires. Depuis cette année, il met en relief les principales activités de l'institution au cours de la période sous revue sous la forme d'un webzine : une étape logique sur la voie de la numérisation.

Comme son nom l'indique, le dernier rapport bisannuel en date de la HEP-BEJUNE couvre une période incluant deux années académiques : 2018-2019 et 2019-2020.

Pour en savoir plus : [rapportbisannuel.hep-bejune.ch/2018-2020](http://rapportbisannuel.hep-bejune.ch/2018-2020)



Table ronde sur le thème du leadership à l'épreuve de la crise sanitaire.  
De g. à dr. : Fabrice Sourget, Giancarlo Valceschini, Étienne Arrivé, Thomas Jacobsen, Édouard Gentaz.  
Crédit : © Gaëlle Comment Bourrut

## Le leadership à l'épreuve de la crise sanitaire

**La pandémie de Covid-19 peut-elle aussi être lue comme une opportunité qui pousse les dirigeant-e-s en milieu scolaire à adapter leurs pratiques ? Cette question, parmi d'autres, était au cœur de la Journée 2021 de la gouvernance et du leadership en éducation organisée cette année par la HEP-BEJUNE, en partenariat avec la Conférence latine des chefs d'établissement de la scolarité obligatoire (CLACESO), la HEP Valais, la HEP Vaud et LEAD.**

Près de 170 acteurs politiques, responsables d'établissement scolaire, chercheur-e-s et partenaires de l'éducation ont mené à cette occasion des réflexions sur les enjeux de la crise sanitaire. Point fort de la journée : une table ronde, animée par le journaliste Étienne Arrivé, qui a réuni Giancarlo Valceschini, directeur de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée du canton de Vaud, Thomas Jacobsen, responsable de la communication d'Infomaniak, leader suisse dans le domaine des nouvelles technologies, Édouard Gentaz, professeur de psychologie du développement à l'Université de Genève ainsi que Fabrice Sourget, directeur du Cercle scolaire de Val-de-Ruz et vice-président de la CLACESO.

Il ressort de ces échanges que, pour les protagonistes de l'école, le fait de garder du lien peut se traduire comme une opportunité induite par la pandémie. Inventer de nouveaux moyens de rester humainement en contact peut s'avérer salutaire face à l'avancée des outils d'enseignement à distance. « Car si cette crise a révélé en grandeur nature tous les apports positifs du numérique, comme l'a souligné Édouard Gentaz, elle a aussi mis en exergue le fait que la communication verbale par images ne peut exister que ponctuellement, comme un complément. » Ce spécialiste de la psychologie du développement est rejoint par Fabrice Sourget, pour qui le recours aux solutions numériques ne comble de loin pas tous les besoins éducatifs des élèves. Pour le directeur du Cercle scolaire de Val-de-Ruz, la mission de socialisation de l'école est nécessaire au développement de l'esprit critique et au savoir-vivre.

Pour retrouver les intervenants de la table ronde sur le thème du leadership à l'épreuve de la crise sanitaire : <https://events.hep-bejune.ch/gouvernance2021>

En 2022, ce sera au tour de la HEP Valais d'accueillir la Journée de la gouvernance et du leadership en éducation.

## Les conférences du mercredi

La filière de formation continue et postgrade de la HEP-BEJUNE inaugure un cycle de conférences en ligne. Ouverts à toutes et tous, ces nouveaux rendez-vous sont en principe programmés chaque dernier mercredi du mois en début de soirée. « Proposer des conférences en ligne nous permet de garder le contact avec notre public quelle que soit la situation pandémique et de ne pas devoir limiter le nombre de participant-e-s. Ce format offre également la possibilité de donner la parole à des spécialistes ne pouvant parfois pas accomplir le voyage jusqu'à nous », explique Régine Roulet, responsable de la filière de formation continue et postgrade.

Après les conférences d'Olivier Girard et d'Alix Noble Burnand, respectivement sur les thèmes de l'ergonomie et de l'homme face à la mort, Françoise Armand, professeure titulaire à l'Université de Montréal, traite de la société-école pluriethnique et des approches plurilingues. Son intervention porte sur l'apprentissage du français dans un contexte multiculturel. En se basant sur le modèle des écoles québécoises, où plus de 180 langues maternelles sont déclarées, elle propose des approches et des exemples pratiques à réaliser en classe.

Informations et inscriptions : [www.hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)



# Questionnaire de Proust allégé...

Biographie en bref



Âgé de 57 ans, né à Bévillard et habite à Bienne.

Marié, trois enfants.

École primaire à Bévillard et secondaire à Malleray.

Maturité type C au Gymnase français de Bienne.

Études de français, d'histoire et d'histoire de l'art à l'Université de Lausanne.

Enseignement de l'histoire et de l'histoire de l'art au Gymnase français de Bienne depuis 1987, dont il devient un des recteurs adjoints en 2006, puis le recteur en 2016, dans une forme originale de Direction bicéphale, en tandem avec Mme Christine Gagnebin.

Le Conseil-exécutif du canton de Berne a nommé Pierre-Etienne Zürcher suppléant du secrétaire général de la Direction de l'instruction publique et de la culture pour la partie francophone du canton à compter du 1<sup>er</sup> août 2021.



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

Celui de savoir demander pardon et de pardonner, car celui qui vit le pardon est en paix avec lui-même et avec les autres. Et la paix n'a pas de prix !

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

Celle qui est reconnue, car elle est un premier gage vers une progression, vers une amélioration à venir.

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

J'en profite pour faire une activité de plein air, dans la nature, au gré des saisons : une journée de ski, une randonnée à pied, un tour à vélo ou un bain dans le lac de Bienne. Et pour que la journée soit parfaite, il y aura aussi un temps réservé à la lecture, au piano et... à la convivialité !

**Quel enseignant vous a le plus inspiré ?**

Plusieurs personnalités m'ont inspiré, mais je crois qu'elles avaient toutes en commun un haut niveau d'exigence pour elles-mêmes et les autres, une vraie passion pour leur discipline, et à la fois la volonté et le don de la transmettre.

**Comment imagineriez-vous l'école idéale ?**

Au-delà de tout règlement ou infrastructure scolaire (le Gymnase français de Bienne où je travaille est plutôt bien loti à de nombreux égards) et de tout plan d'études cadre existant ou en gestation, l'école idéale est celle où la communication est transparente, où la grande motivation et la capacité des enseignant-e-s à transmettre leur savoir et leurs propres interrogations à leurs élèves, à les mettre en activité, n'ont d'égal que la motivation des élèves à apprendre, à progresser et à acquérir leur autonomie.

**Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis ?**

Un précieux mélange composé de sincérité, d'ouverture au dialogue, de curiosité, d'humour et de goût pour l'échange d'idées.

**Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre ?**

Celui où j'ai ma famille et mes amis, celui où je peux m'engager et celui où règne un État de droit.

**Quelle fleur aimez-vous ?**

La gentiane alpine pour son bleu profond, s'il faut en citer une parmi tant d'autres.

**Quels sont vos héros de fiction favoris ?**

Cette question m'ennuie un peu, car elle m'amène à réaliser que j'ai du mal à citer un héros de fiction auquel je puisse m'identifier. Et Nelson Mandela ou Václav Havel, par exemple, ne sont pas des héros de fiction ! C'est une question de goût et de genre artistique. Mais je me rappelle de la fascination que j'ai éprouvée pour Julien Sorel, le héros du roman de Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, que j'ai lu adolescent, et de celle qu'exerce toujours encore sur moi le célèbre tableau de Caspar David Friedrich, de la même période romantique, *Der Wanderer über dem Nebelmeer*. À noter que le promeneur est anonyme, ce qui laisse pas mal de place à l'imagination...



# Dossier

## « École et mémoire : de quoi se souvenir... et pourquoi ? »

- 7 – 15

**I. Savoirs fondamentaux et mémoire des apprentissages**
- 16 – 25

**II. Le lien élève-enseignant-e face au prescrit et au lien à la mémoire**
- 26 – 31

**III. L'école de demain face à un système changeant**

Que peut l'école quand il s'agit de prendre soin de la mémoire de toutes et de tous ? La question est d'actualité. Montée de controverses radicales, tensions identitaires, discours conspirationnistes, mise à mal de certaines libertés... L'instruction publique a-t-elle un devoir d'instruction, comme d'éducation de nos mémoires ?

On pourrait arguer qu'il y a tant de mesures pour faire d'un souvenir, une vérité, que tout cela est relatif. Cioran, dans un optimisme bien tempérant, proposait un syllogisme cinglant : « Le règne de l'insoluble s'étend à vue d'œil. La satisfaction qu'on en ressent est cependant mitigée. Quelle meilleure preuve que nous sommes dès l'origine contaminés par l'espoir ? » Selon l'auteur, quand la solution n'est pas à portée de regard, subsiste en nous un sentiment d'insatisfaction. Là se trouve peut-être le dénominateur commun : l'espoir qui anime notre recherche dans le cadre de tout apprentissage.

Cette contagion saine, ce plaisir inassouvi, guide encore et toujours les fouilles des mémoires du monde et de l'humanité. Ce mouvement qui insuffle un souffle à l'éducation suggère une envie bien présente de soigner cet espace de liberté qu'est la mémoire, autrement que comme un espace numérique de stockage brut, dont on ne situe plus la localisation physique. L'enseignant-e cherche à animer les gouttes de pensées en un nuage sémillant, non en un cloud engourdi. Là est peut-être la force de l'instruction, comme de l'éducation<sup>1</sup>.

Les photographies de Pierre Montavon illustrent ce mouvement en un projet pédagogique, mené dans le canton de Neuchâtel. Les images dévoilent une classe qui interroge les objets du passé. Les enfants sont en recherche de vérités, au fil d'une brume de mémoire qui est la leur, la nôtre.

Ainsi en va-t-il de chaque auteur-e, de chaque personne qui a contribué à ce riche numéro, au fil des mots la mémoire se lie et se délie.

Dans l'entretien accordé à cette revue, Philippe Meirieu nous donne un essentiel qui pourrait inspirer l'école de demain. Une perle de pensée. Selon lui, un espoir tient en un trésor : une valise pleine de mots, car « offrir des mots à nos enfants, n'est-ce pas ce que nous devons faire d'abord et sans cesse. Inlassablement. De toute urgence et pour la démocratie ? »

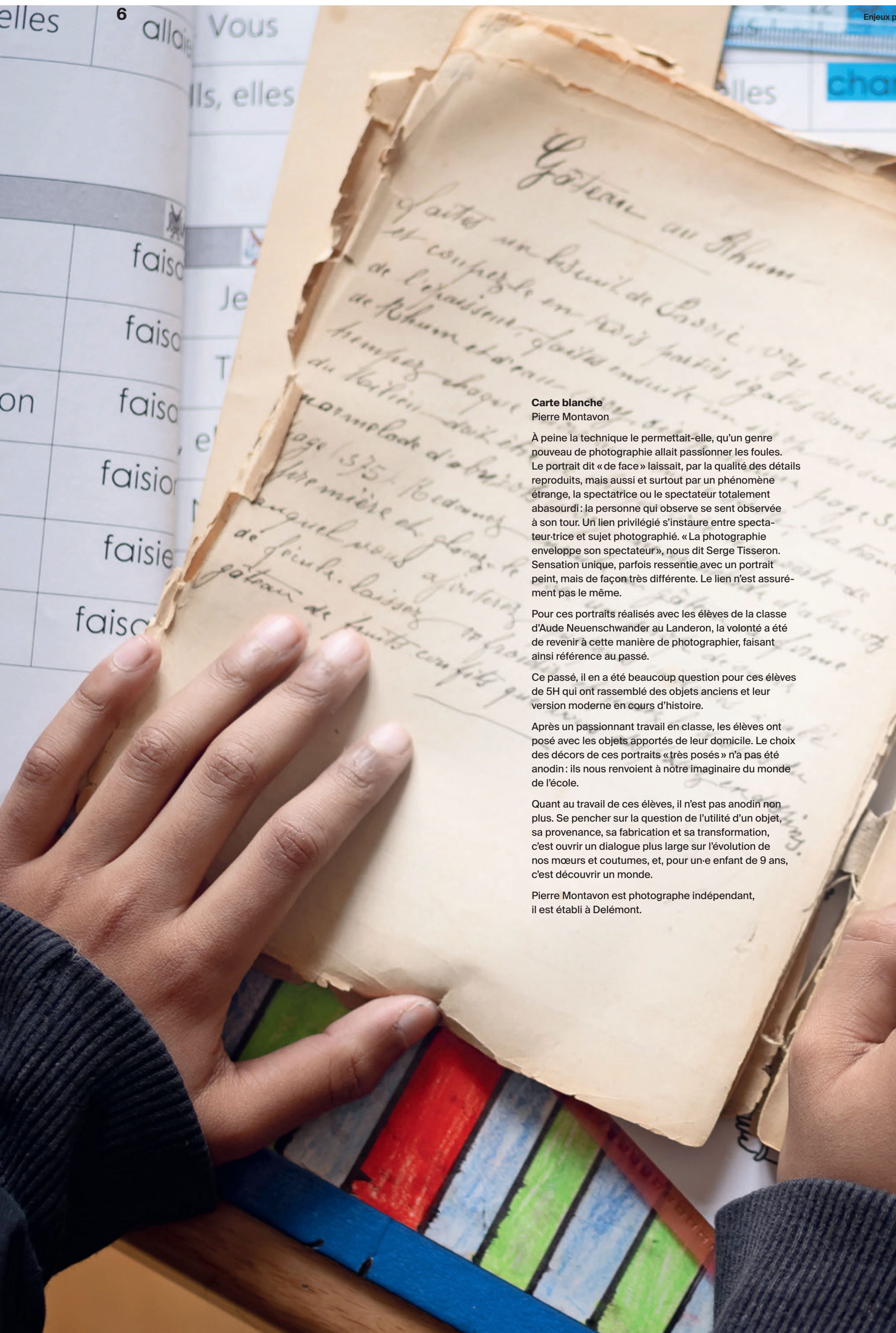
Nous vous souhaitons une bonne lecture, et espérons que vous trouverez en ces pages, comme en un vieux grenier, quelques réponses, et autant de nouvelles questions.

**Tristan Donzé, responsable des publications**

**Note**

<sup>1</sup> Edgar Morin, en 1999, proposait six piliers du savoir : lutter contre les cécités de la connaissance ; enseigner la condition humaine ; enseigner l'identité terrienne ; affronter les incertitudes ; enseigner la compréhension ; enseigner l'éthique du genre humain.





#### Carte blanche

Pierre Montavon

À peine la technique le permettait-elle, qu'un genre nouveau de photographie allait passionner les foules. Le portrait dit « de face » laissait, par la qualité des détails reproduits, mais aussi et surtout par un phénomène étrange, la spectatrice ou le spectateur totalement abasourdi : la personne qui observe se sent observée à son tour. Un lien privilégié s'instaure entre spectateur-trice et sujet photographié. « La photographie enveloppe son spectateur », nous dit Serge Tisseron. Sensation unique, parfois ressentie avec un portrait peint, mais de façon très différente. Le lien n'est assurément pas le même.

Pour ces portraits réalisés avec les élèves de la classe d'Aude Neuenschwander au Landeron, la volonté a été de revenir à cette manière de photographier, faisant ainsi référence au passé.

Ce passé, il en a été beaucoup question pour ces élèves de 5H qui ont rassemblé des objets anciens et leur version moderne en cours d'histoire.

Après un passionnant travail en classe, les élèves ont posé avec les objets apportés de leur domicile. Le choix des décors de ces portraits « très posés » n'a pas été anodin : ils nous renvoient à notre imaginaire du monde de l'école.

Quant au travail de ces élèves, il n'est pas anodin non plus. Se pencher sur la question de l'utilité d'un objet, sa provenance, sa fabrication et sa transformation, c'est ouvrir un dialogue plus large sur l'évolution de nos mœurs et coutumes, et, pour un-e enfant de 9 ans, c'est découvrir un monde.

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



École et mémoire

I. Savoirs fondamentaux et mémoire des apprentissages

École et mémoires

Patrick Rayou, professeur émérite en sciences de l'éducation, Université Paris 8

Selon d'illustres pédagogues qui privilégient la créativité sur la mémorisation de connaissances, « l'enfant est un feu à allumer et non un vase à remplir ». Cette conviction semble contradictoire de positions comme celles de Vygotski ou de Bruner pour qui le développement humain passe nécessairement par l'assimilation d'une culture extérieure à chacun d'entre nous. Un tel paradoxe peut s'éclairer si l'on veut bien prendre en compte qu'apprendre à l'école se fait par l'activation simultanée et la configuration de trois registres<sup>1</sup> qui constituent des facettes de la mémoire : l'un, *cognitif*, celui des opérations mentales effectuées selon des règles propres à l'école, comme rendre compte de la solution apportée à un problème ; un autre, *culturel*, mettant en jeu des objets et des valeurs propres à ce même univers, comme la dictée ou les devoirs ; enfin, le registre *identitaire symbolique* qui suppose un type de personne membre d'une communauté d'apprentissage différente de celles de la famille et de ses pairs d'âge.

Prendre le pli de l'école

L'école développe une forme de mémoire cognitive qui passe par des rituels, comme celui de répondre aux questions de qui connaît déjà les réponses. Mais aussi et surtout à développer des routines intellectuelles comme connaître ses tables de multiplication pour pouvoir se consacrer à des tâches plus exigeantes, acquérir des schémas (de cause à conséquence, de réciprocité, d'antériorité-postériorité, etc.) à mobiliser pour toutes sortes d'exercices. Savoir rendre compte de ce qu'on fait y est comme une seconde nature. La répétition y joue un rôle, notamment lors des « devoirs » quotidiens qui apprennent non seulement à faire tel ou tel exercice, mais à stabiliser et mémoriser ses acquis pour les faire fructifier.

Habiter le monde scolaire

« Je vous rappelle que vous êtes en classe », disent parfois les enseignant.e.s pour ramener à la normale une situation où la forme scolaire n'est pas ou plus installée. Être à l'école, c'est en effet une façon d'habiter avec des objets et des savoirs différents ou traités différemment de ceux de la vie quotidienne. On a pu dire que les enfants y étaient « institué.e.s ». La grammaire, les travaux pratiques, la dissertation n'existent qu'en son sein. À l'abri des épreuves de la « vraie vie », il importe de ne pas y importer des manières de faire, de se tenir, des usages qui compromettraient l'apprentissage de chacune et de toutes et tous. Il y a des habitus scolaires, un métier d'élève, d'autant plus efficaces qu'ils sont installés dans la mémoire profonde.

S'identifier comme élève

La protection des murs de l'école doit permettre aux élèves de grandir. Outre la spécificité des savoirs et des usages des objets du monde, une manière différente d'être soi-même y est en vigueur. C'est donc à un travail sur son identité (d'enfant, de jeune, de copine et de copain) qu'il faut se livrer, d'autant plus intense que le mode de socialisation scolaire est éloigné de celui de sa famille. Au prix, parfois, de conflits de loyauté comme en montrent certains romans remarquables<sup>2</sup>. Le gain espéré est celui d'une personne qui persévère dans l'effort, participe, apprend de ses erreurs, construit une carrière scolaire en intériorisant les rythmes et étapes des apprentissages et de l'orientation. S'appropriier, reconfigurer ces registres ne va pas de soi. Ils constituent des cercles tantôt vertueux, tantôt vicieux. À cette difficulté s'en ajoute une autre : leurs exigences changent en cours de route, appelant des restructurations des mémoires qui les sous-tendent et faisant d'elles, lorsque les élèves deviennent paradoxalement « trop scolaires », la meilleure ou la pire des choses.

Des procédures aux problèmes

L'évolution des attentes curriculairees et la progression des élèves changent sans cesse la donne. Selon l'âge et l'époque, il faut démontrer là où on pouvait seulement montrer, lire des textes composites à plusieurs systèmes de signes, passer du repérage de la différence de structure entre carottes sauvages et cultivées à la compréhension de la transformation de la fleur en fruit... Les élèves doivent intégrer de plus en plus l'idée que les mécanismes intellectuels mémorisés n'étaient que des tremplins pour des tâches toujours plus complexes et accep-

ter que ce qu'on récompensait à l'école primaire ne le soit plus à l'école secondaire, voire y soit discrédité.

De l'héritage à la formation

La culture scolaire, ce sont des savoirs accumulés, qu'il importe de s'approprier pour être des femmes et des hommes de son temps. Mais elle est indissociablement *Kultur* et *Bildung*, accumulation qui, pour ne pas manquer sa visée formative, doit préparer à imaginer et s'approprier de nouveaux schémas de pensée et d'action. Le risque est grand cependant que la mort de l'héritage saisisse le vif de la création. Les élèves rechignent souvent à considérer que leurs acquis ne sont que provisoires, tendent à renormaliser les épreuves en substituant des certitudes aux problèmes, en opérant, lorsqu'on les y invite, peu de liens entre leurs propres pratiques culturelles et les apprentissages scolaires.

D'idem à ipse

Les systèmes scolaires contemporains veulent des élèves plus autonomes. À eux de définir de plus en plus tôt leur projet d'étude, le type de contrat à passer avec les adultes, le rôle qu'ils veulent jouer dans l'établissement. Dans toutes ces actions, ils doivent construire une façon d'être soi qui tient davantage de l'*ipséité*, avec la place qu'elle donne aux processus et aux contradictions, que de la *mêmeté* et ce qu'elle suppose de caractéristiques définies par des assignations sociales extérieures à soi. C'est ainsi que les jeunes filles, louées jusqu'à certaines étapes pour leurs qualités d'obéissance et de collaboration, peuvent moins satisfaire aux attentes ultérieures qui demandent plus d'audace et d'affirmation de soi. En témoignent, à résultats identiques voire supérieurs, des orientations post baccalauréat moins « ambitieuses ».

Conclusion

Ces registres peuvent servir à éclairer la dialectique de la mémoire mise en évidence par Bruner<sup>3</sup> : les auteur.e.s du passé vivent toujours grâce à leurs œuvres déposées dans la culture pour des humains en formation qui s'en nourrissent et l'enrichissent. Ainsi, si l'on demande à des élèves d'imaginer ce qui a dû passer par la tête de la Vierge Marie à qui l'Ange annonce qu'elle va être reine des cieux dans divers tableaux où elle apparaît tantôt comme princesse hautaine, tantôt comme femme humble ou effrontée, on les aide à « aller au-delà de leurs propres impressions pour rejoindre un monde passé qui, sinon, leur resterait inaccessible, bien au-delà de ce qu'ils « savent » ». ■

Notes

- 1 Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, Vol 14 n°2, pp. 49-64.
- 2 On peut penser à *Les armoires vides* d'Annie Ernaux ou, plus près de nous, à *L'amie prodigieuse* d'Elena Ferrante.
- 3 Bruner, J. (2008/1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, p. 83. Retz.

# Sur l'importance des connaissances préalables pour la mémorisation à long terme

Éric Tardif, docteur en neuropsychologie et professeur,  
Haute école pédagogique Vaud

**L**es analogies qui comparent le cerveau à l'ordinateur sont parfois maladroites. Un exemple est de comparer la mémoire à long terme d'un individu à un disque dur. Cette analogie est très mauvaise, notamment parce que le disque dur possède une capacité limitée alors que la mémoire à long terme d'un individu est quasi « infinie ». Plus important encore, les connaissances stockées en mémoire permettent d'en emmagasiner davantage. Plus nous acquérons de connaissances, plus nous pouvons en rajouter. Depuis plusieurs années, les chercheuses et les chercheurs s'intéressent à l'importance des connaissances préalables dans l'acquisition de nouveaux apprentissages. Dans cet article, nous effectuons une brève synthèse des bases relatives à cette thématique et soulignons l'importance du processus de récupération dans la formation de connaissances.

## Schémes

Piaget (1925) nommait *schèmes* les structures cognitives existantes (relatives à un objet de connaissance) avec lesquelles pouvaient interagir de nouvelles informations. Les schèmes permettent non seulement d'assimiler de nouvelles informations mais ils peuvent également se modifier (ce que Piaget appelait « accommodation ») lorsque ces informations entrent en conflit avec les schèmes existants. En termes simples, les schèmes sont des connaissances préalables. Il s'agit donc d'informations stockées en mémoire à long terme. Ces informations sont cruciales dans l'acquisition de nouvelles connaissances car elles interagissent avec les grands processus mnémoniques : l'encodage, la consolidation et la récupération (Alba & Hasher, 1983). De façon générale, comme pour plusieurs processus cognitifs, la capacité à mémoriser de nouvelles informations est hautement tributaire de la maturité des structures cérébrales impliquées. Ainsi, ces capacités augmentent généralement en fonction de l'âge, puis déclinent à un âge avancé. Par ailleurs, outre le niveau de développement cérébral, des facteurs socioculturels vont également jouer un rôle déterminant dans la capacité mnémonique d'un individu. Dans certains cas, des enfants qui ont acquis un certain degré d'expertise dans un domaine peuvent surpasser des adultes non expert-e-s dans des tâches plus ou moins similaires au domaine d'expertise. Schneider, Gruber, Gold, & Opwis (1993) ont comparé la capacité à mémoriser la position de pièces d'échecs sur un échiquier chez des enfants et des adultes qui possédaient des niveaux d'expertise différents (enfants expert-e-s, enfants novices, adultes expert-e-s et adultes novices). Les résultats montrent en effet que les enfants expert-e-s surpassent les adultes novices grâce à leurs connaissances préalables des échecs. De plus, lorsque les pièces d'échecs sont remplacées par des blocs de bois de formes diverses (sphères, cubes, cônes, etc.), les différences entre les groupes sont moins évidentes mais les enfants qui ont l'expertise des échecs finissent toutefois par surpasser les adultes novices au fil des essais. Cet avantage mnésique favorisant les enfants expert-e-s (dont certaines structures cérébrales impliquées dans ce type de tâche sont par ailleurs moins matures) peut donc être généralisé à des tâches de mnémoniques légèrement différentes du domaine d'expertise.

## Assimilation et accommodation

Alors que les connaissances préalables sont surtout connues pour leur rôle facilitateur dans l'acquisition de nouvelles connaissances, il est important de reconnaître qu'elles peuvent aussi constituer un obstacle dans ce processus. Pour revenir aux conceptions piagétienne, lorsque les connaissances préalables sont congruentes avec les nouvelles informations (assimilation), elles facilitent généralement l'acquisition de nouvelles connaissances. Par ailleurs, lorsque les nouvelles informations entrent en conflit avec les connaissances préalables (accommodation), celles-ci peuvent entraver les apprentissages et biaiser la mémoire. Par exemple, Elishberger (2005) a fourni des informations préalables à un

groupe d'enfants (ex. le lézard basilic peut courir sur l'eau). Quelques jours plus tard, on raconte aux enfants une histoire qui peut être cohérente (ou non) avec cette connaissance préalable. Dans différentes versions de l'histoire, le lézard chasse un insecte et, en arrivant près d'un étang, court sur l'eau (cohérent) ou s'arrête au bord de l'eau, laissant l'insecte s'enfuir (incohérent). Des analyses montrent que lorsque les nouvelles informations (faits de l'histoire) sont en accord avec les connaissances préalables, celles-ci favorisent une bonne restitution de ces faits. Par ailleurs, lorsqu'elles sont incohérentes, elles péjorent le rappel correct des faits (i. e. l'enfant qui sait que le lézard peut marcher sur l'eau acceptera davantage la suggestion qu'il l'a fait dans l'histoire alors qu'il s'est arrêté au bord de l'étang). Bloom (2007) insiste sur le fait que certaines connaissances déjà acquises chez les jeunes enfants peuvent être à la base de leur résistance à intégrer certaines notions scientifiques. Par exemple, les jeunes enfants ont la connaissance qu'un objet non soutenu tombera par terre. Cette connaissance représente un obstacle pour intégrer la notion d'une Terre sphérique peuplée sur son ensemble. Cela est corroboré par les dessins de la Terre et de ses habitantes et habitants que peuvent produire les jeunes enfants (Vosniadou & Brewer, 1992). Alors que la plupart des enfants ont la connaissance que la Terre est ronde, ils peuvent y dessiner les habitantes et les habitants uniquement sur la partie supérieure et à laquelle ils peuvent donner un aspect aplati.

## Le processus de récupération

Les informations stockées en mémoire à long terme, bien qu'extrêmement nombreuses, ne sont pas toutes accessibles à la conscience d'un individu à un moment donné. Par exemple, il nous arrive fréquemment de tenter de se rappeler le nom d'une personne et, bien que l'on sache connaître ce nom, être incapable de le restituer. On dira alors que l'information est disponible mais non accessible. Les connaissances préalables ainsi que leur éventuel rôle facilitateur dans la construction de nouvelles connaissances n'échappent pas à cette contrainte. En effet, les connaissances préalables peuvent, elles aussi, être *disponibles* mais non *accessibles* (Brod, Werkle-Bergner & Shing, 2013). Afin qu'elles puissent favoriser les nouveaux apprentissages, ces connaissances préalables doivent être accessibles à l'individu. Une façon efficace d'améliorer l'accès à l'information est de pratiquer la récupération (Tardif, 2017). La prochaine partie de cet article est consacrée à l'importance de la récupération dans la mémorisation à long terme.

Le processus de récupération consiste à accéder à une information stockée en mémoire à long terme. Lorsqu'un individu a été exposé à une information et que celle-ci n'est plus accessible, on dira que l'information a été « oubliée ». En réalité, il arrive fréquemment que cet apparent « oubli » reflète davantage une difficulté à récupérer une information qui est stockée en mémoire à long terme. En d'autres termes, l'information n'est pas disparue mais on n'y a pas accès à un moment donné. Bjork et Bjork (1992) nomment « force de récupération » la capacité relative à récupérer une information donnée. Si cette force de récupération est élevée, l'information sera rapidement accessible (par exemple, sa propre adresse, le prénom d'une personne proche, etc.). Une caractéristique importante de la force de récupération est qu'elle diminue avec le temps (e. g. Ebbinghaus, 1885/1964). Alors, pourquoi la force de récupération peut-elle être élevée pour une information encodée il y a très longtemps ou, au contraire, être très faible pour une information reçue il y a seulement quelques jours, voire quelques heures ? L'explication réside dans la récupération de cette information. De façon générale, plus on récupère, plus l'information récupérée deviendra plus accessible dans le futur. Ainsi, on se souvient de notre adresse parce qu'on la récupère fréquemment. En d'autres termes, la récupération est un modificateur de la mémoire car elle retarde la diminution de la force de récupération avec le temps. La récupération répétée est donc la clé de l'apprentissage à long terme (Karpicke & Roediger III, 2007). Ce phénomène, bien connu des chercheuses et des chercheurs, l'est beau-





coup moins des enseignant-e-s, des étudiant-e-s et des élèves. En effet, plusieurs études montrent que les apprenant-e-s préfèrent relire leurs notes et pensent que cette technique ainsi que d'autres activités comme la création et l'étude de cartes heuristiques (i. e. « mind maps ») produiront davantage d'apprentissage à long terme que la pratique de récupération (e. g. Kornell & Bjork, 2007). Or, les résultats sont clairs : pratiquer la récupération (i. e. tenter de se rappeler l'information sans aide externe) est la méthode la plus efficace pour créer des apprentissages stables dans le temps (e. g. Karpicke & Blunt, 2011). Cette technique serait donc à préconiser afin que les connaissances des élèves puissent favoriser les apprentissages subséquents.

Conclusion

En résumé, les enseignant-e-s devraient considérer le fait que les connaissances préalables des élèves sont déterminantes pour l'acquisition de nouvelles connaissances mais qu'elles peuvent également constituer des obstacles dans certains cas. Alors que certain-e-s élèves se présentent à l'école avec de nombreuses connaissances, d'autres en possèdent beaucoup moins. Si les apprentissages de ces derniers et dernières sont plus difficiles, il est souhaitable de vérifier à quel point certaines connaissances préalables sont présentes et accessibles. La pratique de récupération est une méthode efficace pour construire ces connaissances. Ainsi, toutes et tous les enseignant-e-s diront qu'il est essentiel que le matériel enseigné « fasse du sens » pour l'élève, ce qui est tout à fait juste. Mais qu'est-ce que cela veut dire exactement ? En fait, « faire du sens » signifie que l'élève peut, d'une façon ou d'une autre, relier la nouvelle information avec celles qu'il possède déjà en mémoire à long terme et auxquelles il a accès. ■

Références

Alba, J. W., & Hasher, L. (1983). Is memory schematic ? *Psychological Bulletin*, 93(2), pp. 203-231.

Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (1992). A new theory of disuse and an old theory of stimulus fluctuation. In A. Healey, S. Kosslyn, & R. Shiffrin (Eds.), *Learning processes to cognitive processes : essays in honor of William K. Estes* (Vol. 2, pp. 35-67). Hillsdale, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bloom, P., & Weisberg, D. S. (2007). Childhood origins of adult resistance to science. *Science*, 316(5827), pp. 996-997.

Brod, G., Werkle-Bergner, M., & Shing, Y. L. (2013). The influence of prior knowledge on memory : a developmental cognitive neuroscience perspective. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, p. 139.

Ebbinghaus, H. (1964). *Memory : A contribution to experimental psychology* (H. A. Ruger, C. E. Busenius, & E. R. Hilgard, Trans.). New York: Dover (Original work published in 1885).

Eilischberger, H. B. (2005). The effects of prior knowledge on children's memory and suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(3), pp. 247-275.

Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), pp. 772-775.

Karpicke, J. D., & Roediger III, H. L. (2007). Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Journal of Memory and Language*, 57(2), pp. 151-162.

Kornell, N., & Bjork, R. A. (2007). The promise and perils of self-regulated study. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), pp. 219-224.

Piaget, J. (1925). La représentation du monde chez l'enfant. *Revue de Théologie et de Philosophie*, 13(56), pp. 191-214.

Schneider, W., Gruber, H., Gold, A., & Opwis, K. (1993). Chess expertise and memory for chess positions in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(3), pp. 328-349.

Tardif, É. (2017). Mémoires et méthodes d'apprentissages. *Enjeux Pédagogiques*, 28, pp. 22-23.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth : A study of conceptual change in childhood. *Cognitive psychology*, 24(4), pp. 535-585.



# L'angoisse de l'élève au moment où le gardien donne deux souris à chaque hibou...

## De la primordialité de la référence culturelle dans l'enseignement/apprentissage

Emilie Schindelholz Aeschbacher, HEP-BEJUNE  
chargée d'enseignement en didactique des langues (français, anglais)  
chercheure

### Un capital culturel prédominant

L'importance du capital culturel des apprenant-e-s est illustrée et débattue dans le champ de la sociologie de l'éducation depuis des décennies. Dans *La reproduction* (1970), Bourdieu et Passeron signifiaient

le poids de l'héritage sur la réussite d'un parcours scolaire et étudiantin: le système scolaire et universitaire reproduit ses élites, laissant de côté celles et ceux qui n'ont pas le capital attendu. Les travaux de Bonnéry (2004) notamment ont montré les malentendus sociocognitifs dont sont victimes les élèves de milieux populaires au sein d'une institution scolaire dont les attentes sont de plus en plus exigeantes et de moins en moins explicites. On attend de ces enfants une compréhension spontanée des enjeux d'apprentissage et la mobilisation de référents qui ne leur sont pas forcément connus, mais qui sont constitutifs du capital culturel hérité par leurs camarades. Des recherches attestent qu'aujourd'hui encore le capital culturel des élèves est prééminent par rapport au statut économique des parents (conférence de consensus, Lyon, mars 2016; Lahire, 2019). L'échec scolaire y est fortement corrélé.

Mais de quelle culture parlons-nous? Quels sont les référents (Kleiber, 1997) qui constituent un capital adéquat? Où et comment s'acquièrent-ils? L'école peut-elle compléter un capital insuffisant ou doit-elle en revoir la composition?

### Un mandat scolaire prescriptif dont il faut se saisir

Dans sa déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 figurant en introduction du Plan d'études romand (PER) de 2010, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) met en avant le caractère central de la construction culturelle des élèves, «confirmant avec force les valeurs de culture que cette école a mission de transmettre à l'ensemble de la population scolaire» (p. 12). Si le PER donne une définition relativement large de la culture, il assigne donc bien un rôle contributif à l'école à cet égard. Dans le domaine des langues, on trouve même la finalité de «construire des références culturelles» qui s'illustre, pour la discipline français, par un axe thématique intitulé «Accès à la littérature». Tout semble par conséquent être en place au niveau du prescrit, du moins pour entrer dans une acculturation littéraire, afin que l'élève remplisse à l'école son puits à référents. Mais au-delà des intentions curriculaires, les enseignantes et les enseignants sont-ils et elles à l'aise avec ce mandat de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), cette fonction de médiateur culturel qui semble faire partie intégrante de leur métier?

Nous avons pu observer en formation initiale que les futur-e-s enseignant-e-s primaires n'ont peut-être pas tou-te-s les bonnes cordes à leur arc pour exploiter la richesse intertextuelle de la littérature de jeunesse actuelle et la forte activité inférentielle qu'elle suscite<sup>1</sup>. Comment celles et ceux pour qui l'exercice est délicat, et qui sont par ailleurs d'ancien-ne-s mais plutôt récent-e-s élèves de l'école actuelle, compléteront-elles/ils leur capital culturel, densifieront-elles/ils suffisamment leurs compétences encyclopédiques (Eco, 1985) afin de pouvoir assumer leur mandat? Nous pourrions invoquer ici le référent du serpent qui se mange la queue et verser des larmes de crocodile face à cette situation qui semble irréversible. Il n'en reste pas moins que le corps enseignant est constitué

d'une grande majorité d'ancien-ne-s élèves au parcours scolaire plutôt lisse et aisé. Ses membres devraient donc se sentir suffisamment acculturés pour mener à bien ce mandat. Mais quelles sont les références à

maîtriser pour comprendre la littérature de jeunesse actuelle? Si certains référents sont explicites et font partie d'un patrimoine agréé (l'histoire de Robinson Crusoé pour les réécritures de Michel Tournier ou la série de Mathilde Domecq), d'autres sont construits sur des productions qui ne sont pas les originales (par exemple, les versions Disney de certains contes traditionnels) ou sont simplement inconnus des enseignant-e-s (programmes télévisuels, réseaux sociaux, etc.) alors qu'ils figurent dans le quotidien des enfants.

La construction de références culturelles constitue donc un enjeu tant pour l'élève que pour l'enseignant-e. Dans ce sens, Catherine Tauveron rappelait en 2002 déjà que:

*La littérature de jeunesse d'aujourd'hui ne cesse de s'alimenter au fonds culturel de l'enfance, dont il n'est pas sûr qu'il soit encore entretenu à l'école et dans les familles. Apprendre à lire ne saurait dans ces conditions se réduire à apprendre une technique. La dimension culturelle de l'apprentissage est déterminante et devrait être une préoccupation constante des maîtres. (p.26)*

### Un enjeu qui concerne toutes les disciplines

Cette préoccupation constante devrait également s'ouvrir à l'enseignement des autres disciplines que le français. Nous émettons l'hypothèse du besoin de clarifier la nature d'objet de savoir qui doit être attribuée au référent culturel présent à chaque fois qu'il y a référence à un élé-

ment extra-langagier dans un énoncé, soit à peu près toujours. Nous donnerons ici un simple exemple. Voici la donnée d'un exercice de mathématiques soumis par un-e stagiaire à des élèves de 4H:

*Il y a deux hiboux. Le gardien donne deux souris à chaque hibou. Combien de souris a-t-il données?*

La difficulté observée chez certain-e-s élèves dans la réalisation de l'exercice ne portait pas sur leurs compétences mathématiques, mais bien sur la confusion provoquée par le contexte culturel sous-entendu par la donnée. Nous supposons que pour certain-e-s jeunes élèves, le mot «gardien» ramène prioritairement au champ du football. L'apparition de hiboux et de souris dans ce contexte paraît alors pour le moins saugrenue. Afin d'entrer dans la réalisation attendue de l'exercice, les élèves ont besoin d'inférer les éléments suivants: un gardien peut travailler dans un zoo, lieu qui contient des animaux qu'il nourrit, dont des hiboux qui mangent des souris. Que d'implicite! Que de référents à maîtriser et de références à tisser!

Cet exemple nous semble bien illustrer l'importance majeure de la construction de références culturelles par les élèves avec l'aide explicite de l'enseignant-e. Les référents culturels doivent être considérés comme des objets de savoir et doivent donc faire l'objet d'un enseignement en tant que tel. Cela permet aux élèves de se constituer le capital culturel nécessaire aux apprentissages, de se référer à une mémoire commune pour les construire et d'intégrer socialement la communauté «textuelle» (Olson, 1998) dans laquelle elles et ils évoluent, notamment à l'école. Il s'agit ici de considérer à quel point cela est fondamental pour les apprentissages et la réussite scolaire de toutes et tous. ■





Note

1 Schindelholz Aeschbacher, E. & Riat, C. (2019). Capital littéraire et culturel de l'étudiant-e. Appréhension des objets de savoir(s) et didactisation. *La Lettre* n° 65 de l'AIRDF, pp. 19-23.

Références

Bonnéry, S. (2004). *Individu-jeune, élève du groupe classe et appartenances sociales: construction d'inégalités scolaires entre acculturation, brouillage et résistance*. XVII<sup>e</sup> congrès de l'AISLF, Tours, France, juillet 2004.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Les Éditions de Minuit.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.

Kleiber, G. (1997). Sens, référence et existence: que faire de l'extra-linguistique? *Langages*, vol. 127, pp. 9-37.

Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris: Seuil.

Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris: Retz.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?* Paris: Hatier.

Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.



# Lehrplan21 et Plan d'études romand, deux référents cultivant la même mémoire ?

Yves Bohren, étudiant en formation primaire,  
HEP-BEJUNE PHBern, cursus bilingue

**B**ien que la Suisse soit un seul et même pays, elle connaît plusieurs plans d'études. D'un côté, on trouve le Lehrplan21, appliqué dans les cantons suisses alémaniques et bilingues. De l'autre côté, le Plan d'études romand (PER) a fonction de référent dans les cantons romands. Mais que se cache-t-il derrière cette différence ? Est-il possible d'enseigner avec ces deux plans d'études de manière compatible ? Si oui, comment ? Et dans quel but ?

Depuis une année, j'essaie de répondre à ces questions. C'est dans le cadre de mon mémoire de bachelor que je me plonge dans cette thématique. Mon sujet de recherche traite de la mise en œuvre d'une combinaison de ces deux plans d'études au sein de la Filière bilingue (FiBi) à Bienne en NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft) et dans le domaine des SHS (sciences humaines et sociales). L'institution ayant décidé de ne plus enseigner selon un seul plan d'études, mais selon les deux, combinés.

Les deux plans d'études sont le résultat et la conséquence d'une votation populaire de l'année 2006 sur l'harmonisation de l'école publique en Suisse. Ces deux curriculums ou référents se basent ainsi sur le concordat HarmoS mis en œuvre en 2007. Par conséquent, les deux plans d'études encouragent l'acquisition des mêmes attentes fondamentales, si bien que la structure scolaire faitière repose sur les mêmes bases partout en Suisse. Si l'on prend en compte le fait que les deux plans d'études s'orientent selon le concordat HarmoS, la base du Lehrplan21 et du PER ne se distingue donc pas. Mon objectif ici est de présenter ces deux plans d'études pour en relever les différences et les similitudes.

Le Lehrplan21 est axé sur l'acquisition de compétences. Ces dernières sont acquises au sein des différents domaines et modules. Dans les premier et deuxième cycles, on compte un total de huit matières (allemand, français, anglais, NMG, musique, mouvement et sport, mathématiques et design) ainsi que le module médias et informatique (Medien und Informatik). L'horaire qui s'accorde au Lehrplan21 spécifie exactement le nombre de leçons enseignées dans chaque matière et dans chaque cycle. Des domaines de compétence ont été formulés pour chaque matière et pour chaque module. À l'intérieur de ces domaines de compétence, on trouve les niveaux de compétence. Ceux-ci sont répartis entre les cycles. Une compétence s'acquiert donc à différents niveaux tout au long de la scolarité obligatoire. Cela signifie que l'apprentissage d'une compétence est répété tout au long des onze années de scolarité. Dans le curriculum du Lehrplan21, plutôt que des thèmes, ce sont des compétences qui sont stipulées, ce qui nous donne, à nous, enseignant-e-s, une énorme liberté dans la conception de nos leçons.

Le Lehrplan21 encourage également l'enseignement interdisciplinaire. Il est demandé d'établir des liens entre les différents domaines/disciplines. En outre, l'éducation au développement durable (Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)) et les compétences supra-disciplinaires (überfachlichen Kompetenzen) jouent un rôle absolument central dans le curriculum. D'une certaine manière, l'éducation au développement durable (Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)) peut être assimilée à l'Éducation en vue d'un développement durable (EDD) et les compétences supra-disciplinaires (überfachlichen Kompetenzen) aux Capacités transversales du PER. Ces deux dimensions de l'enseignement doivent être mises en œuvre de manière interdisciplinaire et donc au sein de tous les domaines et modules.

Le domaine NMG peut être assimilé au domaine SHS en termes de contenu. Le domaine NMG comprend un total de douze domaines de compétence et couvre un total de quatre perspectives : NT (nature et technologie), WAH (économie, travail et ménage), RZG (espaces, temps, sociétés) et ERG (éthique, religion, communauté). La matière

est enseignée à raison de six leçons par semaine dans les premier et deuxième cycles. Ici aussi, on constate qu'aucun thème général n'est formulé pour le domaine NMG, si ce n'est pour délimiter les compétences qui y sont développées. En outre, les perspectives individuelles, qui peuvent être assimilées aux disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éthique et cultures religieuses, ne sont pas enseignées séparément les unes des autres, mais ensemble, comme une seule et même matière. L'interconnexion joue un rôle très important dans ce domaine. Dans le Lehrplan21, cette interconnexion est nommée multiperspectivité (Mehrperspektivität).

Comme dans le Lehrplan21, l'objectif de la scolarité et donc du

PER est l'acquisition des compétences fondamentales et sociales à travers des domaines. Dans cette perspective, le PER s'oriente selon des visées prioritaires qui décrivent globalement les finalités d'un domaine pour les trois cycles. Pour préciser les visées prioritaires, les objectifs d'apprentissage sont formulés. Ils décrivent, à travers des composants pour chaque cycle, ce que les élèves doivent acquérir et dans quelle discipline. Chaque discipline est composée d'axes thématiques, dans lesquels les objectifs d'apprentissage avec leurs composants, la progression d'apprentissage et les attentes fondamentales sont formulés. Le PER s'oriente beaucoup, comme le Lehrplan21, vers l'Éducation en vue d'un développement durable (EDD). Elle est notamment travaillée dans les domaines SHS et MSN et au travers de la Formation générale. Cette dernière fait également partie du PER. Elle est enseignée à travers des disciplines et inclut cinq axes thématiques, en lien avec l'Éducation en vue d'un développement durable et l'Éducation à la citoyenneté qui est enseignée à partir du deuxième cycle. Elle est notamment mise en œuvre à travers les disciplines géographie et histoire. S'ajoute

à cela le fait que les capacités transversales permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et favorisent la régulation de ses apprentissages. Elles sont enseignées et mobilisées à travers de nombreuses situations en classe.

Comme dans le Lehrplan21, des approches interdisciplinaires sont favorisées dans le cadre du PER. Il est donc très important de favoriser les liens entre les apprentissages d'une discipline, entre les disciplines d'un domaine, mais aussi avec d'autres domaines. Il faut donc favoriser des liens intradisciplinaires, intradomaines et interdomaines.

En ce qui concerne le domaine SHS, il est composé de trois ou quatre disciplines : l'histoire (relation homme-temps), la géographie (relation homme-espace), et à partir du deuxième cycle la Citoyenneté (relation homme-société). Dans quelques cantons, y compris dans le canton de Berne, une quatrième discipline s'ajoute : éthique et cultures religieuses. Pendant tout l'enseignement SHS, des méthodes de recherche sont renforcées dans les quatre disciplines mentionnées. Le nombre de leçons dépend beaucoup du canton. Mais généralement, chaque discipline donne lieu à une leçon par semaine.

Dans le canton de Berne par exemple, on a deux leçons d'environnement (histoire et géographie) et une leçon d'éthique et cultures religieuses par semaine entre la 1H jusqu'à la 5H. À partir de la 6<sup>e</sup> HarmoS et pendant tout le deuxième cycle, les disciplines, histoire, géographie et éthique et cultures religieuses sont enseignées séparément. On fait un lien avec la discipline Citoyenneté pendant le cours d'histoire. La discipline éthique et cultures religieuses reste une discipline hebdomadaire qui tient en une seule leçon. Aussi, les disciplines histoire et géographie sont enseignées une fois par semaine en une leçon. Cela fait au total trois leçons de SHS par semaine dans le canton de Berne pour six leçons de NMG dans la partie germanophone du même canton.

On remarque donc que, oui, il existe des similitudes. Les deux plans d'études s'orientent vers les mêmes bases juridiques. Une base

**En tant qu'étudiant du cursus bilingue (HEP-BEJUNE, PH Bern), je rencontre tous les jours de subtiles différences entre des approches parfois semblables, mais aussi différentes des deux côtés de la Sarine.**



fondamentale est clairement le concordat HarmoS qui règle beaucoup d'aspects de la scolarité, tels que sa durée, ses objectifs principaux et l'enseignement des langues. En ce sens, il s'agit de mentionner, à nouveau, que les attentes fondamentales sont les mêmes dans les deux plans d'études. Toutes et tous les élèves en Suisse doivent donc acquérir les mêmes compétences. S'ajoute à cela que les deux plans d'études encouragent l'Éducation en vue d'un développement durable, l'approche interdisciplinaire et un apprentissage selon les capacités transversales.

Subsistent toutefois quelques différences. Cela se révèle plus précisément si l'on compare les grilles horaires développées selon les deux curriculums formels. Dans le PER, les langues prennent beaucoup de place. Cependant, seuls trois cours de SHS sont dispensés. Dans le Lehrplan21, le NMG correspondant occupe six cours par semaine (notons toutefois que, contrairement au SHS du PER, le NMG est enseigné). Soulignons enfin que la Formation générale et l'Éducation à la citoyenneté, qui ne font pas partie du Lehrplan21, ont une grande importance dans le PER.

Ci-dessus, j'ai mentionné combien les attentes fondamentales sont issues de la même veine dans les deux plans d'études. Pourtant, l'acquisition et les apprentissages liés à ces attentes se distinguent.

Dans le PER, ce sont notamment principalement des thématiques qui sont abordées. Dans le Lehrplan21, ce sont essentiellement des compétences qui sont réfléchies. En NMG, cela donne beaucoup de libertés pour la planification de l'enseignement. Cela étant, il y a également des décalages par rapport au moment où les élèves doivent acquérir certaines compétences. Lors des entretiens menés dans le cadre de ma recherche, il a été plusieurs fois mentionné que par-delà les différences, il existe beaucoup de similitudes. Si on veut combiner ces deux plans d'études, selon les résultats de l'enquête, il faut se focaliser sur les similitudes et non pas sur les différences et approcher la question de manière pragmatique en faisant des compromis.

À mon humble avis, ce fait concerne non pas seulement l'école, mais tous les aspects de la vie enseignante. Si j'ai bien appris quelque chose pendant cette année, c'est que, par-delà les différences culturelles, politiques et langagières entre la Suisse romande et la Suisse alémanique, nous sommes toutes et tous pareil-le-s. Par conséquent, il faudrait – non seulement à l'école, mais dans toute société – se focaliser sur les similitudes et non sur les différences, car nous sommes toutes et tous, avant tout, des êtres humains. ■









# Mémoires et éducation

Charles Heimberg, professeur en sciences de l'éducation, Université de Genève

Dans le champ de l'éducation, la mémoire est un terme polysémique qui désigne aussi bien la mémoire collective de la société inscrite dans des cadres sociaux pluriels (Halbwachs, 1925/1994) que la mémoire individuelle de l'élève au fil de ses apprentissages. Dans les deux cas, la notion de mémoire renvoie à celle d'oubli et aux manières de l'éviter, de le prévenir, de le rattraper.

Un égyptologue allemand soucieux du devenir de la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe (Assmann, 1992/2010) a proposé de distinguer une mémoire communicationnelle, portant sur une période suffisamment récente pour que des témoins l'ayant vécue, ou leurs descendant-e-s direct-e-s, soient encore là pour en parler, d'une mémoire culturelle construite sur des références plus anciennes. Pour l'une et l'autre de ces mémoires, des interactions avec les savoirs des historien-ne-s débouchent parfois sur des contradictions. Les récits testimoniaux ne concordent pas toujours avec les documents d'archives, surtout dans des situations dramatiques comme la Seconde Guerre mondiale au cours de laquelle fausses déclarations et double jeu face à l'administration vichyste ou occupante nécessitent une certaine prudence dans l'interprétation. Quant à la mémoire culturelle, la notion d'invention de la tradition (Hobsbawm & Ranger, 1983/2006), qui s'est déployée avec l'émergence des États-nations au XIX<sup>e</sup> siècle, et qui a vu par exemple s'imposer le récit d'une prétendue fondation médiévale de la Suisse, montre bien comment elle peut se détacher des connaissances historiennes.

Dans le monde contemporain, face à la fragilité des systèmes démocratiques et des droits humains, les enjeux de la mémoire sont d'abord des enjeux de reconnaissance. Certes, tout ne peut pas toujours être remémoré, et l'oubli est parfois aussi un vecteur de la construction du lien social. Cependant, il se révèle problématique s'il mène à ce que les victimes de crimes et de souffrances dans le passé le soient une seconde fois pour n'avoir pas été reconnues comme telles, par aucun geste, aucune réparation. Les situations dans lesquelles, comme en Espagne, des traumatismes et des disparitions liés à une guerre civile et à une longue dictature n'ont pas pu donner lieu à un travail d'histoire, de reconnaissance et de mémoire voient leur exigence resurgir dans l'espace public malgré les tentatives d'oubli de l'époque précédente. Il en va de même par rapport à la mémoire coloniale et à ses échos contemporains dans les pays anciennement colonisateurs.

Les enjeux de reconnaissance sont aussi des enjeux de vérité. Les sciences sociales et humaines sont toujours en quête de vérité, d'une vérité qui n'est pas absolue, mais qu'il s'agit de faire valoir autant que faire se peut en se fondant sur la documentation qui permet de l'établir, mais aussi sur une pluralité de connaissances et de points de vue possibles. Ce rapport à la vérité est devenu un enjeu crucial dans un monde marqué par une explosion des sources d'information, une crise des horizons d'attente, des confusions induites par le relativisme, et surtout l'expression de post vérités, « infox » et théories du complot. Il implique aussi, comme l'a bien montré la crise pandémique que nous traversons, une capacité à nuancer les approches et à intégrer de la complexité et de l'incertitude.

Le développement d'une pensée critique mène dans un premier temps à vérifier les informations qui sont disponibles, à en interroger la source, le contexte de l'expression et la nature du média qui les transmet. Toutefois, et c'est un dangereux paradoxe, les négationnistes et les complotistes ne cessent d'appeler eux aussi à la vérification des informations, mais d'une manière insistante et systématique, pour nous en faire douter par principe et en dehors de toute rationalité. Et c'est là que trop de critique tue en quelque sorte la possibilité même de la critique. Dès lors, comment sortir de ce dilemme ?

Dans les interactions entre histoire et mémoire, l'attachement à la vérité nécessite de prendre en compte, tout en les distinguant, aussi bien les faits que les croyances, aussi bien les résultats de la recherche historique que tous ces clichés et ces représentations de sens commun qui nourrissent l'imaginaire historique, et mémoriel, d'une société autour d'une série de mythes. Leur déconstruction est bien sûr nécessaire, mais en tenant compte du fait qu'un mythe à propos du passé part en général d'une petite portion de vérité et répond à des attentes de la société qui le produit, qu'il est aussi intéressant de connaître et d'étudier.

La déconstruction d'un mythe passe par une analyse des sources et une contextualisation. Le parc d'attraction du Puy du Fou propose par exemple des spectacles qui expriment une contre-mémoire vendéenne dénuée de toute réalité scientifique. L'analyse de sa création, de son développement et de ses messages idéologiques n'en est pas moins intéressante, mais au second degré, sans les confondre avec l'histoire. En outre, beaucoup d'événements du passé donnent lieu à des légendes noires, ou à des occultations. Ainsi, en décembre 1944, le massacre de Thiaroye, au Sénégal, a fait un nombre considérable de victimes parmi des soldats africains de retour des camps nazis qui réclamaient leur solde. Le nombre véritable de ces victimes peine encore aujourd'hui à être connu et reconnu.

Il est important que l'École sache intégrer ces controverses, ces questions sensibles et ces problématiques de mémoire parmi les contenus et problèmes sur lesquels faire travailler les élèves. ■

**« Il est important que l'École sache intégrer ces controverses, ces questions sensibles et ces problématiques de mémoire parmi les contenus et problèmes sur lesquels faire travailler les élèves. »**

## Références

Assmann, J. (1992/2010). *La mémoire culturelle. Écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*. Paris : Aubier.

Halbwachs, M. (1925/1994), *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.

Heimberg, C. & Maulini, O., Mole, F. (2020). *Introduction : un recul pour mieux sauter ? Le rapport à la vérité dans l'éducation*. *Raisons éducatives*. n° 24, pp. 5-27.

Heimberg, C. & Meboma, S., Panagiotounakos, A. (2020). *Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ?* op. cit., pp. 75-97.

Hobsbawm E. & Ranger, T. (1983/2006). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam.



## École et mémoire

## II. Le lien élève-enseignant-e face au prescrit et au lien à la mémoire

## La vive voix, fille de mémoire et de partage

Marlène Lebrun, LIRDEF,  
Université de Montpellier, EA 3749

Dans la mythologie grecque, Mnémosyne, fille d'Ouranos et de Gaïa, est la déesse de la Mémoire. Son origine montre qu'elle fait le lien entre le Ciel et la Terre. D'après Hésiode, Mnémosyne a inventé le langage et les mots de la Terre entière. Elle a conçu les neuf muses, dont Clio, celle de la poésie.

Lire et dire sont affaires de mémoire : pour lire à haute voix un texte écrit, il faut mémoriser les mots qui suivent de manière concomitante à ce que l'on est en train d'articuler. *Dire*, au sens de la diction, est bien sûr aussi affaire de mémoire puisqu'il s'agit de restituer par la voix un texte écrit appris par cœur et avec son cœur. Lecture à voix haute, lecture à haute voix, lecture oralisée, oralisation, lecture poétique, récitation, diction, mise en voix, lecture vive, lecture offerte, montage récitatif, karaoké, arpentage, autant de notions et/ou de pratiques peu ou prou en usage et/ou dans l'air du temps qui appellent une distinction et donc une problématisation didactique.

Les pratiques de la vive voix remontent à l'Antiquité et à l'époque médiévale. J'éclairerai notamment la rencontre entre notre époque et le siècle de Louis XIV autour de formes brèves destinées à être dites et partagées. Contrairement à une représentation selon laquelle l'oralité appartiendrait à la culture populaire, les pratiques de la vive voix sont des pratiques savantes qui perdurent bien après l'invention de l'imprimerie et connaissent un nouvel essor aujourd'hui. Puis, je montrerai comment l'École a didactisé la vive voix pour favoriser une lecture conviviale et partagée permettant de s'approprier une culture littéraire commune.

Éclairage historique et focus sur le XVII<sup>e</sup><sup>1</sup>

Si la culture savante au XVII<sup>e</sup> siècle a partie liée avec la voix, les œuvres littéraires se lisent à voix haute dans les salons qui en reçoivent la primeur. Pour un contemporain de La Fontaine, lire, c'est avant tout entendre une lecture faite par un autre, à haute voix. Une situation caractéristique du XVII<sup>e</sup> est la lecture d'une œuvre littéraire opérée devant un auditoire restreint par l'auteur lui-même. Voici ce qu'un éditeur dit de Boileau, l'auteur de *L'Art poétique* : « *Toute sa vie, il a 'récité' ses poèmes avant d'en fixer l'état définitif. Diseur, acteur, mime excellent, il les joue de la voix et du geste.* »<sup>2</sup>

L'objectif de la lecture par la vive voix est de rendre l'œuvre à la vie pour les auditrices et les auditeurs, soi-même ou les pairs écoutants, futurs lecteurs solitaires. Le cas du lecteur ou de la lectrice solitaire est en fait le moins fréquent dans les pratiques lectorales du XVII<sup>e</sup>. La lecture à haute voix des œuvres littéraires suppose une mise en scène dramatique qui répond à la passion du théâtre des contemporains de Louis XIV. Le plaisir de lire passe donc par la lecture à haute voix, les grands avaient d'ailleurs leurs lecteurs attirés. Cela peut expliquer aussi l'engouement des lecteurs du XVII<sup>e</sup> pour les formes brèves dont les fables et les morceaux choisis, les florilèges, les anthologies, ou comme, on dit alors, les recueils. Engouement actuel aussi qui relie notre époque au XVII<sup>e</sup>.

Une autre situation caractéristique de l'époque est la lecture provinciale collective des salons mondains qui concurrencent la cour. La correspondance de Madame de Sévigné est ponctuée de formules comme « *nous lisons* », « *nous avons lu* ». L'écoute n'est pas passive et l'auditoire réagit aux beaux endroits. Faisant la chronique littéraire de son temps, Madame de Sévigné écrit à sa fille : « *Si je vous avais lu les fables de La Fontaine, je vous réponds que vous les trouveriez jolies.* »<sup>3</sup> La Fontaine, dont est fêté le quatrième centenaire de la naissance en 2021, n'a pas dérogé à la règle de la déclamation dans les salons. Quel écolier francophone n'a pas appris ou lu une fable de La Fontaine ? À peine publiées en 1668, elles sont scolarisées. Pour preuve la référence de la dernière comédie de Molière en 1673, *Le Malade imaginaire* où la petite Louison, la fille d'Argan, se propose de réciter la fable du *Corbeau et du Renard* pour divertir son père. À peine cinq ans après la première publication du premier recueil des *Fables* en 1668, cette fable fait déjà partie du répertoire scolaire des jeunes enfants : Louison, personnage unique d'enfant dans le théâtre moliéresque, n'a que sept ans. Faut-il interpréter le choix d'une fable qui parle de la tromperie du Renard

comme un choix symbolique destiné à Argan, personnage quelque peu dupé et flatté par des médecins peu compétents et peu scrupuleux ? Ou bien faut-il seulement considérer que la fortune des *Fables* de La Fontaine a été d'emblée scolaire, dans le cadre d'un genre voué à l'enfance que le fabuliste a sorti de sa gangue didactique pour l'élever à la dignité poétique ? En tout état de chose, la récitation, dont le terme est devenu quelque peu obsolète aujourd'hui pour être remplacé par celui de diction, n'a cessé de faire partie des pratiques scolaires depuis le XVII<sup>e</sup>. Il est alors loisible de s'interroger sur la didactisation actuelle de ces pratiques.

## Les pratiques scolaires de la vive voix

Les méthodes d'apprentissage de la lecture silencieuse et visuelle ont appris à faire l'économie du passage forcé à la lecture à voix haute qui était souvent une lecture répétitive et ânonnée. On ne confondra pas la lecture à haute voix avec la lecture à voix haute qui s'oppose à la lecture à voix basse et dépend de l'intensité sonore. Aujourd'hui, elle connaît un regain d'intérêt et un nouvel essor. Elle est une pratique à

part entière de la vive voix, une forme spécifique de lecture à distinguer de la lecture oralisée, souvent ânonnée qui accompagnait jusqu'à récemment l'apprentissage de la lecture à l'école. Si la lecture silencieuse fait partie intégrante de l'apprentissage et qu'elle est même sa finalité, la lecture à haute voix, au-delà de ses finalités communicative, conviviale (de partage interprétatif à partir de la discussion des textes lus à voix haute), sémantique, est une excellente propédeutique à la lecture personnelle.

La lecture à haute voix, décriée par l'école, est réhabilitée depuis la fin du XX<sup>e</sup> dans les milieux culturels (voir les lectures d'œuvres littéraires sur cassettes commercialisées, les bibliothèques sonores et les concours de lecture vive). L'école, sous l'instigation de Daniel Pennac<sup>4</sup>, a suivi et la lecture silencieuse des années 80 n'est plus la panacée. Il est dans l'air du temps

didactique de faire des « *lectures offertes* ». Les derniers programmes font une part importante à l'entrée diction, l'oral constitue une entrée spécifique, voire un domaine d'enseignement-apprentissage en émergence. Les pratiques socioculturelles et scolaires de la lecture au XVII<sup>e</sup> et celles d'aujourd'hui se rejoignent.

## La classe, une communauté de partage de lectures offertes

On parle de lecture offerte<sup>5</sup> quand la lecture à haute voix est un cadeau destiné à des auditeurs-lecteurs pour le plaisir, en dehors de tout souci didactique lié à des objectifs d'enseignement-apprentissage. La lecture offerte peut préparer, clore et/ou accompagner un dispositif didactique, une situation d'enseignement-apprentissage, un projet.

La pratique de la lecture à haute voix est acte de passage au sens de médiation et source de convivialité culturelle. Grâce au plaisir partagé du texte, elle favorise l'émergence d'une communauté de lectrices et de lecteurs dans la classe. À l'enseignant-e de présenter de nombreuses lectures offertes comme des cadeaux pour le plaisir de la convivialité culturelle. En général, cette pratique fréquente au début de la scolarité tend à disparaître progressivement car l'on considère que les élèves ont acquis l'autonomie en lecture. Or, si cela est vrai avec les textes faciles, cela l'est moins avec les textes difficiles que l'on comprend plus aisément avec la médiation de la lecture offerte. En proposant une lecture magistrale, dans toutes les acceptions du terme, le lecteur à haute voix joue un rôle de passeur culturel. Nombre de pratiques qui font de la lectrice ou du lecteur de la vive voix un passeur favorisent le partage culturel des lectures offertes.

À quels moments pratiquer la lecture offerte magistrale ? Les moments ritualisés sont intéressants car ils sont attendus et créent une connivence culturelle propre à la classe. Cependant, si la lecture offerte est essentiellement un cadeau, elle peut être une surprise et remplacer avantageusement une punition en servant de retour au calme et de *captatio benevolentiae* (mobilisation de l'attention) lorsque les élèves sont fatigués ou agités.

La durée toujours variable, sauf pour les moments ritualisés, dépend des objectifs visés. Plus la lecture sera ressentie comme un ca-



deau, plus les élèves seront capables d'écoute attentive d'autant plus qu'ils et elles seront entraîné-e-s. Les règles d'écoute collective doivent être négociées avec les élèves : par exemple le fait de ne pas interrompre la lecture par des questions ou des commentaires personnels qui auront un moment spécifique d'expression à codifier. La durée de la lecture dépend bien évidemment de la longueur du texte lu : il est toujours préférable de le lire en entier s'il n'est pas trop long ou de le découper de manière judicieuse en plusieurs séquences à lire sur plusieurs jours consécutifs. Il importe de ne pas confondre la lecture (lire) qui suppose fidélité au texte écrit original et la narration (raconter) qui est de l'ordre de l'énonciation orale.

La récitation poursuivait deux finalités, celle cognitive d'entraînement de la mémoire et celle culturelle d'appropriation des textes littéraires et des poèmes. Pratique scolaire tombée en désuétude à partir des années 80 car le par-cœur était associé au pscittacisme et donc à l'absence de sens. Appelée diction, la récitation est réhabilitée depuis une dizaine d'années et revient en force à l'école.

**De quelques pratiques partagées qui peuvent éveiller le plaisir de la diction**

Il s'agit de dire par cœur avec son cœur et en chœur.

**Le montage récitatif** est une pratique collective de lecture vive qui consiste à lire un texte en relais : on le découpe en autant de séquences correspondant à la respiration du texte que l'on souhaite enchaîner de voix différentes. Le montage récitatif libère la surcharge cognitive de la lecture à haute voix ou de la mémorisation tout en favorisant l'apprentissage. C'est une pratique collective qui se vit de manière conviviale et contribue à souder le groupe comme une communauté de lectrices et de lecteurs. Elle implique de travailler sur l'enchaînement et le liant du texte et objective la prise de conscience de la musique et de la respiration internes du texte littéraire ou poétique.

**Le karaoké littéraire** est une pratique qui incite les élèves à lire un texte faisant partie d'un corpus proposé par l'enseignant-e. Le corpus présente autant de textes qu'il y a d'élèves dans le groupe : un fil fédérateur thématique ou auctorial (découverte d'un-e auteur-trice ou d'une œuvre) relie les textes. Chaque élève choisit le texte qu'il souhaite et en prépare une lecture offerte à l'auditoire classe. Il ou elle peut choisir le support musical de son choix pour le jour du karaoké.

**L'arpentage** consiste à proposer un roman aux élèves d'une classe et à les inviter à arracher au hasard une page. Ensuite, l'élève, individuellement ou dans un petit groupe, prend connaissance de la page qu'il-elle a arrachée, la lit et la présente au groupe classe. La construction du sens se fait petit à petit par le partage au collectif dont chacun des membres mutualise ses compétences interprétatives. La pratique d'arrachage des pages d'un livre surprend toujours et déstabilise les élèves qui accordent tous une valeur symbolique à l'objet livre. Cet acte sacrilège devient rapidement fécondant et peut réconcilier les élèves avec la lecture. C'était aussi l'enjeu de cette technique utilisée par les animatrices et animateurs des cercles d'éducation populaire<sup>6</sup>.

**Pour conclure...**

L'histoire des pratiques de la vive voix montre une rencontre roborative entre le XVII<sup>e</sup> et le XXI<sup>e</sup> siècle. La lecture offerte et partagée, comme lecture vive à haute voix, permet la formation d'un-e lecteur-trice interprète, actif-ive et autonome, c'est-à-dire critique, au sens plein et étymologique de l'acception, une lectrice ou un lecteur qui assume ses choix. Elle favorise l'émergence de l'amatrice ou de l'amateur éclairé de littérature et du passeur culturel, capable de prosélytisme lectoral. Au total, quand elle est socialisée par la finalité communicative, la lecture offerte se révèle un enjeu qui favorise la mémoire, la convivialité et le partage culturel. À user et abuser dans toutes les sphères éducatives!<sup>7</sup> ■

**Notes**

- 1 Cette partie historique emprunte à un article publié : Lebrun, M. (2006). La vive voix : une voie interprétative essentielle, dans Clermont, Ph. & Schneider, A., (dirs.). *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*. CRDP Alsace : ScérEn. Documents, actes et rapports pour l'éducation, pp. 161-173.

2 Boileau (1934). *Œuvres complètes*, t.I, p.XLIV. Paris : Boudhors, Belles Lettres.

3 À Madame de Grignan, aux Rochers, 7 juin 1671 ; I, p. 268.

4 Pennac, D. (1995). *Comme un roman*. Paris : Gallimard, Folio.
- 5 Lebrun, M. (2010). *La classe de littérature et de français*. Bruxelles : EME.

6 <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/09/16092019Article637042166779700619.aspx>, consulté le 16 mars 2021.

7 Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique*. Bruxelles : EME.





# Décrire la diversité des connaissances apprises à l'école : quels rôles spécifiques y joue la mémorisation ?

Alaric Kohler, chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE

Les plans d'études définissent la « matière à enseigner » sous la forme d'objectifs reliés à des thématiques ou des activités. Or, du point de vue des élèves, les évaluations de l'atteinte de ces objectifs par les enseignant·e·s supposent, encore et toujours, l'apprentissage de connaissances ou compétences, sous une forme ou une autre. Si quelques distinctions existent, comme le triptyque « *savoir – savoir-faire – savoir-être* », ou la distinction entre *savoirs déclaratifs* et *savoirs procéduraux*, le débat soulevé à l'occasion de la définition du concept de *compétence* met bien en évidence l'absence d'un outillage théorique précis, qui permettrait d'aborder une question comme celle que soulève ce numéro : « Quel est le rôle de la mémorisation dans l'apprentissage scolaire ? » Apprendre par cœur une liste de vocabulaire n'est pas le même *apprentissage* que celui qui consiste à comprendre et assimiler une règle grammaticale, tout comme apprendre un terme technique comme *méiose* ne permet pas encore de supposer l'acquisition, par l'élève, du *concept* y relatif. Je proposerai dans cet article un rapide aperçu d'une typologie des connaissances, qui situe l'importance de la mémorisation – et des activités répétitives qui la soutiennent – dans l'ensemble plus vaste des apprentissages des élèves.

## De la mémorisation à la diversité des connaissances

La *mémoire*, dans le sens large de « l'histoire des expériences personnelles de l'individu, telles qu'elles sont inscrites dans son cerveau » (Barbizet, cité par Weil-Barais, 1993, p. 318), est évidemment indispensable à l'apprentissage. Par contre, l'importance de la *mémorisation d'informations*, au sens strict, tend-elle à diminuer depuis que nous avons accès à une base communautaire à travers Internet, de nombreuses bibliothèques publiques, etc. ? Faudrait-il repenser aujourd'hui la place de l'*apprendre par cœur*, point de mire des activités répétitives traditionnelles à l'école ?

Avant d'esquisser une réponse nuancée, il apparaît indispensable de reconnaître la diversité des connaissances acquises par les élèves en milieu scolaire. L'esquisse d'une typologie (présentant cette diversité en vue de mener l'accompagnement pédagogique des élèves) permet de situer dans un ensemble plus vaste la *mémorisation d'informations*. Si les sciences cognitives ou neurosciences désignent ce processus par le terme *apprentissage*, n'y a-t-il pas là une sorte d'abus de langage : l'*apprendre par cœur* ne représentant qu'un mode spécifique d'*apprendre* ?

Selon la perspective enseignante, force est de constater que l'École est devenue plus exigeante au fil des décennies : il n'est plus suffisant que l'enseignant·e soit savant·e dans son domaine et enseigne avec brio (St-Onge, 1996) : l'enjeu est désormais que les élèves apprennent effectivement bien davantage que *lire, écrire* et *compter*. Or, lorsque les apprentissages des élèves sont abordés selon le prisme des objectifs que posent les plans d'études (et, à sa suite, les enseignant·e·s), l'évaluation<sup>1</sup> prend souvent la forme d'un jugement de conformité dont la recherche a bien montré les effets délétères sur la scolarité d'une partie des élèves (Butera, Buchs & Daron, 2011), la part des « perdant·e·s » du système compétitif induit par cette forme de jugement. Car la question de la *nature des connaissances* que les élèves développent au cours de leurs activités scolaires est souvent éludée au profit d'une définition des *objectifs* (p.ex. dans le PER ou la taxonomie de Bloom, 1956), certainement indispensable à la conception d'un *enseignement* de qualité, mais insuffisante : la définition des objectifs ne peut remplacer la description et la compréhension des connaissances acquises par les élèves et des *processus d'apprentissage* (Weil-Barais, 2004).

Se poser la question de la *nature des connaissances* permet de penser l'évaluation autrement : une classe entière pourrait obtenir la note maximale, si tant est que toutes et tous les élèves aient acquis les connaissances décrites. En effet, son jugement ne repose plus alors sur la conformité du comportement de l'élève à un objectif (selon la définition de Bloom, 1956), mais sur l'identification et la description technique de connaissances spécifiques, considérées *du point de vue de l'élève*, c'est-à-dire en prenant en compte le processus qu'elle ou il entreprend pour atteindre les objectifs. Cette étape supplémentaire valorise la diversité des acquis des élèves : toutes et tous n'ont pas nécessairement à acquérir les mêmes connaissances pour atteindre les objectifs du plan d'études.

## Esquisse d'une typologie des connaissances

Cette clarification n'est pas simple : les recherches ont montré une diversité de processus et de niveaux, eux-mêmes interdépendants, que je tente de représenter le plus brièvement possible à la figure 1 dans un modèle<sup>2</sup> en 4 *degrés*. Ce terme est utilisé ici au sens mathématique d'un échelon qui caractérise de façon discontinue un phénomène. Le modèle met en évidence la construction de connaissances *à partir* des connaissances acquises aux degrés inférieurs, permettant une première approche de leur niveau de complexité.

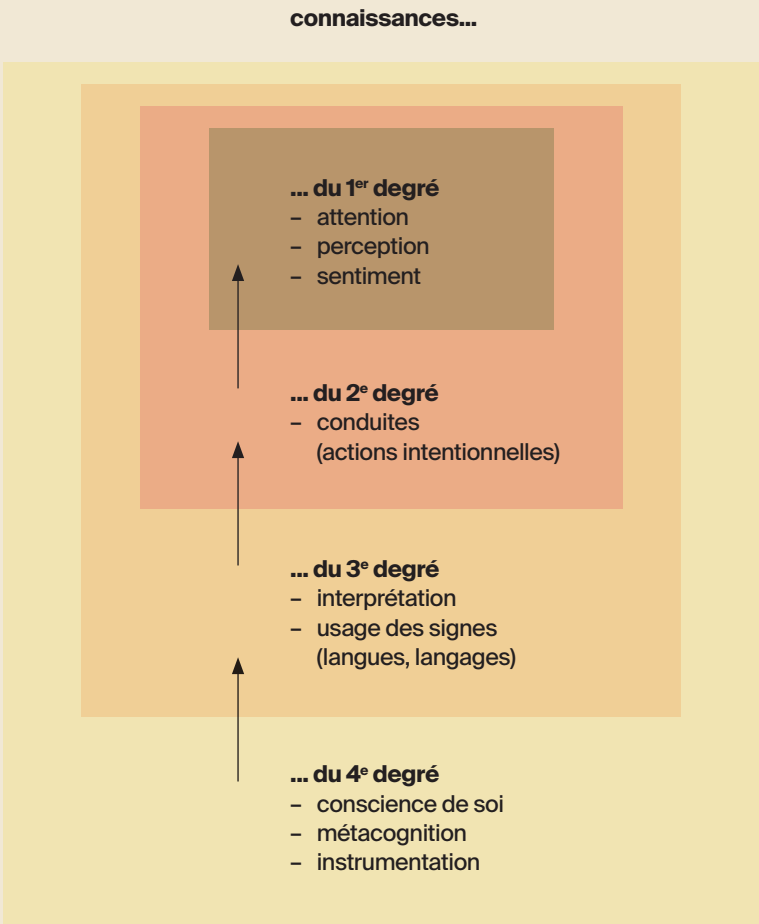
À partir de ce modèle centré sur la théorisation, je propose à la figure 2 un bref référentiel orienté vers la pratique sous la forme d'une constellation de connaissances liées à un concept (central)<sup>3</sup>, qui permet de se poser

la question de la nature des connaissances à partir d'une production d'élève, que ce soit lors des évaluations, des échanges avec un·e élève en difficulté, ou lors de la conception de tâches appropriées aux types de connaissances visés.

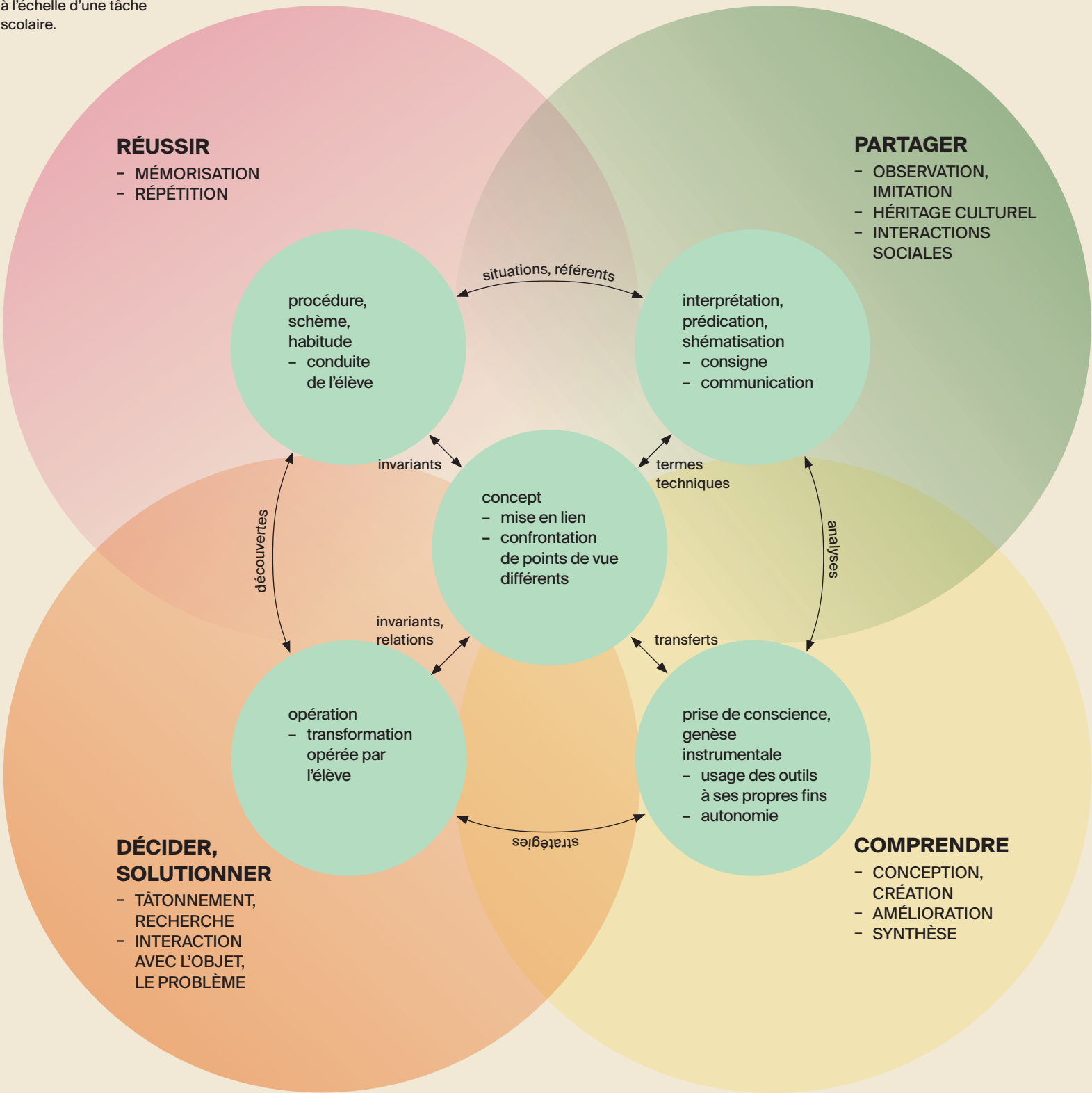
J'ai ajouté à la constellation des connaissances, regroupées en cercles selon le type d'indices sur lesquels l'enseignant·e peut mener son enquête, quelques activités typiques spécifiques aux groupes de connaissances (en majuscules). Ainsi, la *mémorisation* est particulièrement opportune pour développer chez les élèves des *habitudes*, ou pour qu'elles et ils maîtrisent certaines *procédures* (dessin d'un graphe, calcul en colonne, recette de cuisine). Elle l'est beaucoup moins pour qu'elles et ils apprennent à effectuer une *opération* (correction des accords des participes passés selon des règles particulières, proportionnalité) ou pour qu'elles et ils s'approprient un langage (usage du signe « % » p. ex., ou analyse d'une œuvre d'art). La répétition d'exercices identiques, par exemple, est pertinente en grande quantité pour constituer des *habitudes* (tracer le signe « = », surligner les arguments dans un texte), qui permettent de libérer la mémoire de travail pour d'autres tâches. La stricte répétition, par contre, n'aide guère à la compréhension des consignes – l'élève tend plutôt à cesser de les lire pour ne pas s'exposer à une répétition du sentiment d'échec – ni à l'acquisition de *connaissances opératoires* et *conceptuelles* : pour la première, c'est partager son interprétation qui est favorable, et pour les connaissances complexes, ce sont plutôt l'intérêt des élèves et la diversité des tâches qui sont susceptibles de produire l'apprentissage espéré. Les tâches créatives (écrire un conte après en avoir lu plusieurs, concevoir une maquette), où les élèves sont invité·e·s à *imiter avec des variations* – selon la formule de Baldwin – sont particulièrement propices à l'acquisition de ces connaissances complexes, comme les *concepts*, *théories* ou *genres littéraires*. Pour ces connaissances, la diversité des productions des élèves constitue un indice de leurs appropriations, l'enjeu étant qu'elles et ils les mobilisent par eux-mêmes dans d'autres tâches que celles où les connaissances sont enseignées. Sans quoi, du point de vue de l'élève, le terme utilisé pour désigner le *concept* n'est guère davantage que l'association d'un mot à un référent, c'est-à-dire une



**Figure 1:**  
Modèle minimal des types de connaissances selon leur degré : des connaissances proprioceptives (1<sup>er</sup> degré) à la connaissance consciente de ses propres connaissances et de leurs limites (4<sup>e</sup> degré).



**Figure 2:**  
Constellation des principaux types de connaissances à l'échelle d'une tâche scolaire.





connaissance *prédicative* (ou *déclarative*). Ainsi, un *concept* et sa *théorie* doivent bien plutôt permettre de faire des déductions, de prendre des décisions, d’anticiper ou de prédire, voire de construire et concevoir.

Sans pouvoir faire ici un exposé systématique de l’usage de cet outil, j’en propose un bref exemple, espérant inspirer réflexions et prises d’initiatives en ce domaine, et l’indispensable observation active de la façon dont ces réflexions et initiatives sont effectivement utiles aux processus d’apprentissage des élèves.

Illustration par un exemple

J’ai choisi un exemple en géographie, qui permet de faire référence à des connaissances des domaines du langage, de la science et des mathématiques: le MER présente une activité « Mon canton, un espace » (6<sup>e</sup>), qui s’inscrit dans l’objectif du PER « Identifier les relations existant entre les activités humaines et l’organisation de l’espace » (SHS 21).

Apprendre à connaître son canton ne suppose pas seulement une *connaissance prédicative* qui associe au mot « canton » un *référent* – par exemple en énonçant « nous sommes dans le canton de Neuchâtel » ou en désignant sur une carte « c’est le canton du Jura » – car c’est également un *concept*, plus rarement maîtrisé: il s’agit en Suisse de l’État (au sens historique et juridique), à tel point que si l’on nous demande notre origine, nous devrions en toute rigueur répondre en citant notre canton de domicile plutôt que la Confédération helvétique, à l’instar d’un Français donnant la France plutôt que l’Union européenne. Ce détail n’est cependant qu’une des multiples conséquences de l’acquisition du concept de *canton*, un concept ayant cela de particulier qu’il relie un ensemble de connaissances de divers types, par exemple ici:

- des images mentales et leurs associations (1<sup>er</sup> degré): reconnaître le blason, citer l’acronyme;
- des schèmes perceptifs et autres conduites (2<sup>e</sup> degré): situer l’emplacement du canton sur une carte;
- des connaissances prédicatives (3<sup>e</sup> degré): énoncer sa superficie, sa population, sa date de création;
- des connaissances opératoires (du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> degré): classer les cantons selon la langue majoritaire, déterminer le nombre de sièges octroyés au Conseil national à partir de sa population, estimer sa superficie à partir d’une carte géographique;
- des métaconnaissances (4<sup>e</sup> degré): prendre conscience que l’on parlerait allemand si on était né en Argovie, que d’autres lieux dans le monde ont une confédération d’États ou, au contraire, des subdivisions avec moins d’autonomie;
- des genèses instrumentales (4<sup>e</sup> degré), émergeant probablement hors contexte scolaire: identifier l’origine des voitures sur la route;
- peut-être une tentative de modélisation (4<sup>e</sup> degré) pour les élèves plus avancé-e-s: redessiner la carte de la Suisse avec des cantons (carrés) d’une superficie proportionnelle à la population.

Ces exemples de connaissances en lien avec le concept de *canton*, brièvement listés ici pour illustrer la différence entre les *connaissances* – du point de vue des élèves – et les *objectifs* – du point de vue du plan d’études ou de l’enseignant-e – permettent de situer la place restreinte de la *mémorisation* au sein d’un ensemble plus large de connaissances de divers types. La catégorisation en *types* de connaissances permet d’identifier les acquis des élèves – et de les valoriser – indépendamment d’une diversité de contenus et de tâches effectuées par les élèves, tout en s’assurant d’un certain équilibre entre les connaissances plus élémentaires (de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré) et plus complexes (3<sup>e</sup> et éventuellement 4<sup>e</sup> degré).

Ne pouvant exposer ici l’ensemble de la théorie à l’origine de la « constellation » proposée comme outil de travail, je conclus par les raisons qui m’ont fait placer le *concept* au centre: c’est souvent le point de mire des objectifs scolaires, car il permet aux élèves de relier des connaissances de divers types acquises auparavant ou en parallèle, ce qui ne va pas de soi, puisque le *concept* risque de n’être acquis que comme une *connaissance prédicative*, si l’élève prend le mot pour la *chose*. ■

Notes

- 1 Il s’agit de l’évaluation qui quantifie l’écart à la norme, qui conduit bien souvent à des évaluations en courbe de Gauss: une majorité d’élèves obtient une évaluation médiane, une minorité un jugement d’excellence et une autre minorité des notes médiocres ou insuffisantes.
- 2 Ce modèle repose sur la synthèse de Weil-Barais (1993), et de nombreux travaux néoplagétiens et des approches historico-culturelles (pour plus de détails, voir: Kohler, 2020).
- 3 Ce format de référentiel m’a été inspiré par Glaude (2021), dont la recherche montre l’utilité pour l’acquisition du concept de nombre par les élèves dans la pratique d’enseignant-e spécialisé-e.

Références

Bloom, B. S. (1956, 1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (tome 1). Montréal: Éducation Nouvelle.

Butera, F., Buchs, C. & Daron, C. (Eds.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris: PUF.

Glaude, F. (2021). *Comment aider l'élève à se représenter le nombre ? Utiliser la résolution de calcul pour identifier les facteurs entraînant des difficultés en mathématique chez l'élève*. Mémoire professionnel de master en pédagogie spécialisée. Bienne: HEP-BEJUNE.

Kohler, A. (2020). *Approches psychologiques de situations de malentendu dans des activités de didactique des sciences*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel. Disponible sur [https://libra.unine.ch/Publications/Personne/K/Alaric\\_Kohler/44936](https://libra.unine.ch/Publications/Personne/K/Alaric_Kohler/44936).

Saint-Onge, M. (1996). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Chomedey, Laval: Édition Beauchemin Itée.

Weil-Barais, A. (1993). *L'homme cognitif*. Paris: PUF.

Weil-Barais, A. (Ed.) (2004). *Les apprentissages scolaires*. Paris: Bréal.









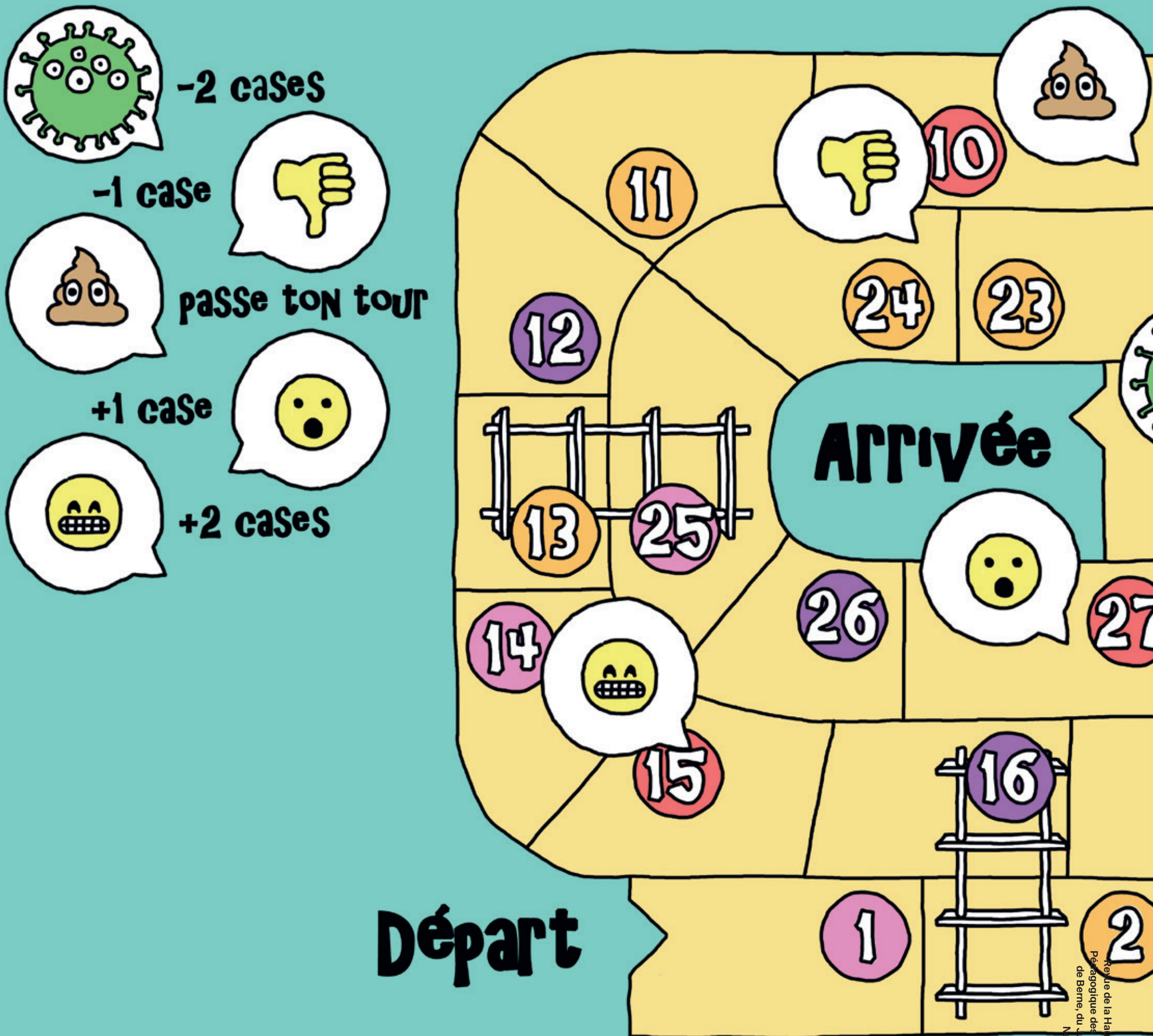
# Le jeu des écrans

Le jeu des écrans est un jeu de l'oie avec des questions liées aux émissions « La Semaine des Médias », qui abordent des thématiques variées : fake news, big data, réseaux sociaux, cyberharcèlement... et permettent de comprendre les dangers des écrans, pour naviguer en toute sécurité. Destinés aux élèves des cycles 1 et 2, de 7 à 12 ans, les dix épisodes, ainsi que le jeu complet sont disponibles sur le site [e-media.ch](http://e-media.ch).

Lien pour télécharger les fiches **VRAI/FAUX** et **DEVINE**



Lien pour télécharger les fiches **DESSIN** et **MIME**





Comment jouer ?

Le jeu des écrans est un jeu de l'oie avec des questions thématiques liées aux émissions « La Semaine des Médias ». Chaque case comporte une couleur (dans le rond entourant le numéro de la case) renvoyant à une catégorie de questions :

VRAI/FAUX

DEVINE

DESSIN

MIME

Il confronte idéalement deux équipes, mais peut aussi être joué individuellement (2 à 4 joueurs-euses idéalement).

Matériel nécessaire

- 1 dé
- Autant de pions que d'équipes (ou de joueuses et joueurs individuels)
- 1 minuteur (sablier, chronomètre du smartphone, etc.)
- Du papier et des stylos/crayons
- Le plateau
- Les fiches VRAI/FAUX et DEVINE, imprimées recto verso
- Les fiches DESSIN et MIME, imprimées uniquement recto

Les règles du jeu

Le jeu se joue autant par équipes (2 ou 4) que par joueuses et joueurs individuels. De la case « Départ », le premier pion qui atteint la case « Arrivée » a gagné. Pour gagner, il n'y a pas besoin de tomber précisément sur la case Arrivée (y passer suffit). Pour avancer, chaque équipe lance le dé et avance d'autant de cases qu'indiqué.

Ce qu'il se passe lorsque, en arrivant sur une case après le lancement du dé...

une action est reliée à la case (bulle et smiley) : l'équipe applique l'action (recule, avance, passe son tour, etc.) et répond ensuite à la question (liée à la case d'arrivée suite à l'action) ; il y a une échelle : sans répondre à la question liée à cette case, l'équipe monte ou descend l'échelle vers la case indiquée, puis répond à la question qui y est liée ; la réponse est correcte : l'équipe avance d'une case mais ne rejoue pas. Si cette case est reliée à une action (bulle smiley, échelle), elle est appliquée (mais l'équipe ne répond pas à la question qui y est liée).

Les questions DESSIN

L'équipe qui joue désigne une dessinatrice ou un dessinateur, qui peut changer pour chaque question DESSIN. Si elle trouve dans le temps impartit, elle a gagné et avance d'une case. Le défi DESSIN est limité à une minute. Le dessin ne peut pas comporter de lettres, ni de chiffres. Les questions DESSIN ont toujours un rapport avec le monde numérique.

Les questions MIME

L'équipe qui joue désigne un mime, qui peut changer pour chaque question MIME. Si elle trouve dans le temps impartit, elle gagne et avance d'une case. Chaque mime désigne une action en lien avec le monde numérique, qui se conjugue à la première forme (j'écris un message, je joue sur une console de jeux, etc.). Le défi MIME est limité à une minute. Il est interdit de parler ou d'émettre des sons.

Option

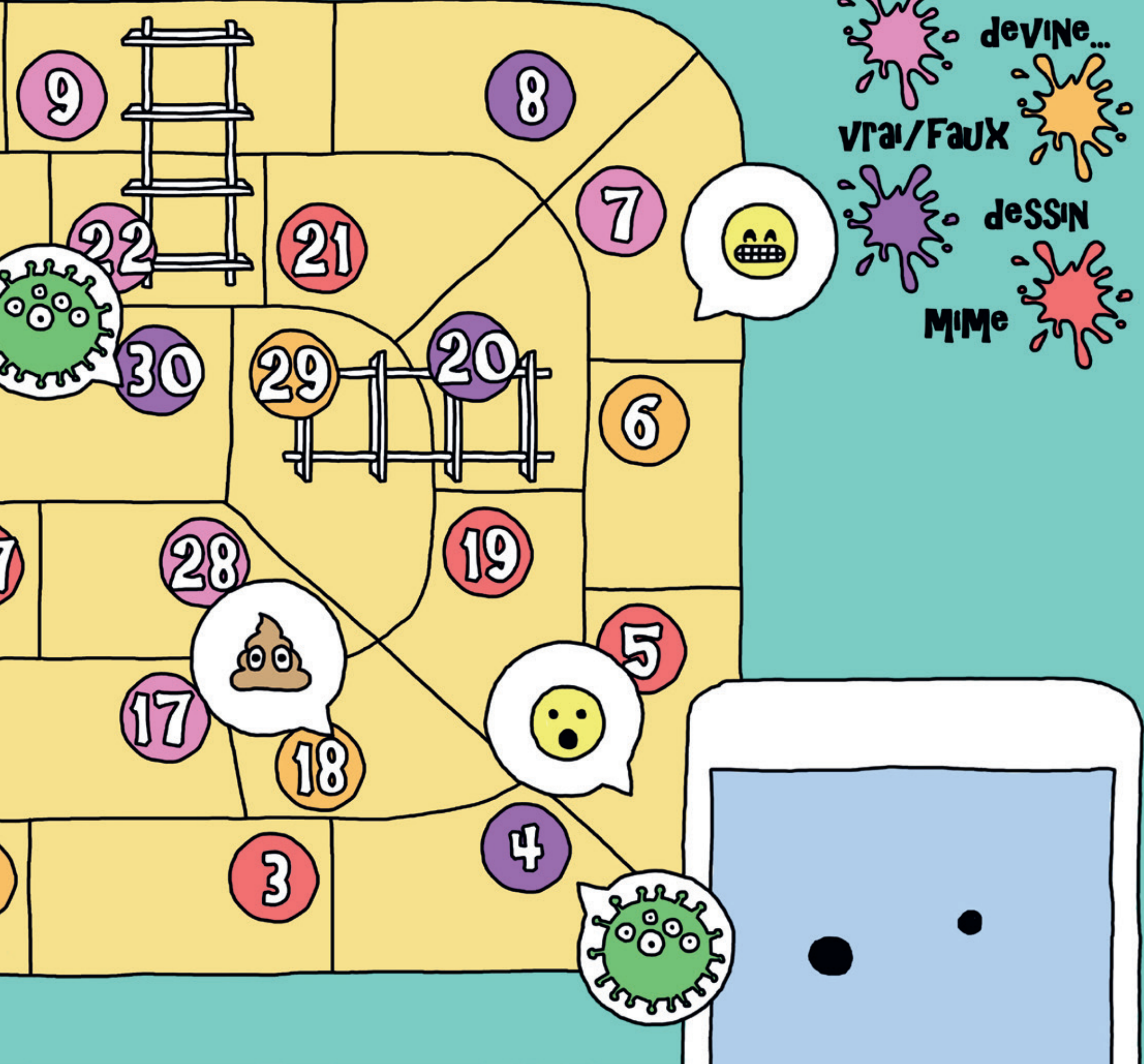
Il est également possible de ne jouer qu'avec les fiches-questions, sans le support du jeu de l'oie.

Accompagnement pédagogique

Pour chaque question posée, la réponse est généralement développée, contextualisée et sourcée, permettant à chacune d'en savoir plus mais aussi de s'interroger sur sa propre consommation des médias. Ainsi, lorsque l'on interroge les pratiques numériques (pourcentage de jeunes inscrits-e-s sur les réseaux sociaux par exemple), on peut demander aux joueurs-euses si cela correspond à leurs propres pratiques. Lorsqu'une réponse évoque une statistique, on peut calculer si cette statistique se vérifie au sein du groupe de joueurs-euses. Enfin, on peut demander aux joueurs-euses si une information les choque, les surprend, les amuse, les énerve, etc., en les incitant à développer.

Durée

Une période, environ 45 minutes.





# Faire l'expérience de l'Autre dans un continuum passé – présent

Maud Lebreton Reinhard, professeure, HEP-BEJUNE  
Camille Aeschmann, Coordinatrice romande du Projet « Dialogue en route »

**A**border le patrimoine local à l'école, c'est relier l'Histoire du genre humain à l'histoire d'un environnement immédiat ancré dans le présent en tant qu'espace vécu. Si, pour les uns, ce patrimoine reflète cette profondeur culturelle dans laquelle s'enracine la personnalité, pour d'autres, il est facteur d'intégration en tant qu'espace commun partagé au présent. Dans les deux cas, il a trait au questionnement identitaire.

## Ou quand faire l'expérience d'un lieu devient aussi faire l'expérience de l'Autre...

Dans un modèle transmissif, un-e enseignant-e délivre des savoirs à des élèves passivement récepteurs-rices. Lorsque l'histoire étudiée se situe aux portes de l'école, elle offre cette médiation concrète relevant de l'expérience. Cette approche pédagogique offre ainsi une double opportunité de transmettre des savoirs en développant chez les élèves autant des compétences liées au vivre-ensemble (sentiment d'appartenance, posture citoyenne) qu'une pensée critique permise par le questionnement au présent de faits passés. Et ce, d'autant plus si les acteurs-trices du lieu se mettent à disposition pour témoigner.

Reconnaître la multiculturalité de nos sociétés rend urgente l'acquisition de compétences interculturelles des citoyen-ne-s de demain. Outre la richesse linguistique caractéristique de la multiculturalité « originaire » suisse, la pluralité religieuse fait désormais partie intégrante de la réalité sociale de la Suisse. Le paysage religieux est en effet aujourd'hui composé de personnes se déclarant sans appartenance religieuse (28%), de confession protestante (23%), de confession catholique (35%), de confession musulmane (5,3%), d'autres communautés évangéliques (1,5%), d'autres communautés chrétiennes (4,1%), juives (0,2%), hindouistes (0,6%), bouddhistes (0,5%) (OFS 2020). Si l'on estime la diversité moyenne à l'intérieur d'une classe de 20 élèves (Figure 1), on peut considérer que sept seraient de confession catholique, quatre ou cinq de confession protestante, six sans appartenance religieuse, un-e de confession musulmane, un-e de confession juive ou d'une autre communauté chrétienne et un-e élève d'appartenance conceptuellement autre que les religions au sens occidental et monothéiste du terme (ex. hindouisme, bouddhisme, animisme).

Dès lors, une telle pluralité suppose également la conception de dispositifs éducatifs permettant une approche multivocale du vivre-ensemble. À ce sujet, le cadre conceptuel et opérationnel de l'Unesco mentionne notamment les compétences de valorisation d'autrui ainsi que de conscience de soi et de son identité, autrement dit, sa propre capacité à comprendre le prisme à travers lequel on perçoit le monde. Le développement de telles compétences va de pair avec la possibilité de rencontrer des personnes aux sensibilités différentes des siennes et d'aborder des références culturelles locales pour enrichir la pensée critique (Debray, 2002). Les références culturelles locales constituent alors pour les élèves des repères particulièrement concrets pour expérimenter la relation avec autrui et la conscience de soi. C'est ce que proposent les dispositifs du projet « Dialogue en route » ([enroute.ch/fr](http://enroute.ch/fr)).

## Le projet national « Dialogue en Route »

Présent dans l'espace BEJUNE, l'offre de « Dialogue en Route » est fondée sur la rencontre de l'altérité à travers l'expérience de lieux culturels, patrimoniaux et communautaires variés. Favorisant la multiplicité des regards sur des phénomènes (in)visibles tels que la culture, la spiritualité, l'intégration, l'identité, le genre, de façon diachronique, les dispositifs permettent d'approcher l'histoire enseignée de manière locale et multivocale : les élèves sortent de leurs classes à la rencontre des communautés religieuses et culturelles dans le patrimoine bâti de

leur ville ou de leur région. La démarche proposée est ancrée dans les capacités transversales du Plan d'études romand en favorisant en particulier le vivre-ensemble et l'exercice de la démocratie, ainsi que celui de la démarche réflexive. Cette dernière capacité contribue largement au développement du sens critique chez les élèves<sup>1</sup>.

## L'exemple de l'offre « Itinéraire d'une (in)visibilité » à La Chaux-de-Fonds

Dans le cadre de l'offre extrascolaire « Itinéraire d'une (in)visibilité », « Dialogue en Route » propose aux élèves de partir à la découverte de la synagogue de La Chaux-de-Fonds, accompagné-e-s de leur enseignant-e, d'un-e jeune guide formé-e à la médiation culturelle et du partenaire local, un représentant de la Communauté israélite du canton de Neuchâtel (CICN). Le-la guide anime des activités qui permettent aux élèves de comprendre par eux-mêmes et dans une

perspective diachronique le processus d'intégration de la communauté juive de La Chaux-de-Fonds. Elles-ils apprennent que la première synagogue chaux-de-fonnière fut d'abord un appartement dans un bâtiment d'habitation où la communauté se réunissait avant de progressivement obtenir un lieu visible dans l'espace public. Située en plein cœur de La Chaux-de-Fonds, la synagogue fait aujourd'hui partie intégrante du paysage de la ville et témoigne ainsi de l'intégration réussie de la communauté juive en terres horlogères. La matérialité de la synagogue sert de support et de fil rouge pour aborder la complexité de phénomènes tels que celui d'(in)visibilité de l'identité religieuse dans l'espace public et celui d'intégration. Le partenaire local, quant à lui, détient le rôle de témoin, témoin de l'histoire de la synagogue et de la

communauté, ainsi que des pratiques relatives au judaïsme.

Le dispositif ne laisse pas en reste les enseignant-e-s puisque ces dernier-ère-s reçoivent une séquence pédagogique complète, composée d'une variété de modalités didactiques (discussion collective, observation sur le terrain et expérience du lieu, réflexion par groupes, activité créative individuelle) qui comprend des activités d'amorce et de transfert à faire en classe avec leurs élèves, et dans laquelle s'insèrent les quatre activités « hors murs ». L'activité d'amorce en classe, qui se poursuit le long du trajet vers la synagogue, est une mise en situation qui permet aux élèves d'identifier les concepts au cœur de l'offre. Enfin, les enseignant-e-s, par l'activité de transfert qui se déroule de retour en classe, ont l'occasion d'élargir la réflexion et d'amener leurs élèves à appliquer les concepts à d'autres situations en faisant le lien entre le passé et le présent.

L'offre « Dialogue en Route » se distingue d'une pédagogie basée sur une modalité transmissive simple. Elle a pour but d'offrir aux élèves et à leurs enseignant-e-s la possibilité de faire une expérience forte et mémorable, dans un lieu du patrimoine local et par la rencontre avec diverses sensibilités culturelles et religieuses, afin de permettre aux apprenant-e-s du XXI<sup>e</sup> siècle de développer les compétences clés pour se situer de manière consciente dans nos sociétés multiculturelles (Unesco, 2013).

## Perspectives pédagogiques

Lorsque le PER affirme que la discipline histoire doit « développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments », nous devons garder en tête que si l'histoire est l'exploration du passé pour comprendre nos origines, elle sert et doit servir à nous guider vers l'avenir. L'expérience de l'Autre est un des outils d'acquisition des compétences dites interculturelles, notamment parce que l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle dont l'Unesco parle comme d'« une nouvelle compétence de base,





Figure : Représentativité religieuse en classe



Synagogue de La Chaux-de-Fonds, © CICN

tout aussi importante que la lecture, l'écriture ou la maîtrise du calcul » (Unesco, 2013).

Dès lors, l'histoire peut (doit?) adopter une perspective anthropologique en considérant que « les données culturelles sont les ingrédients de toute relation humaine » (Moro, 2009, p. 30), l'histoire locale constituant le terreau de la future vie de la communauté et de la société dans son ensemble. Si le-la guide de « Dialogue en route » est le-la médiateur-trice culturel-le d'un lieu patrimonial, la présence du témoin fait du dispositif une véritable expérience de médiation interculturelle à l'issue de laquelle l'histoire de l'Autre est également mon histoire et la notion d'altérité une différence dans la ressemblance.

En articulant les savoirs disciplinaires dans l'approche culturelle du patrimoine local au développement des compétences liées au vivre-ensemble et à la pensée critique, c'est toute une conception de l'éducation qui est revisitée. Ce que Tom Ingold (2018) résume ainsi: «L'éducation est – ou devrait être d'abord – une attention portée au monde et aux autres, donc un processus infini de mise en correspondance avec le monde et les autres. Elle est une démarche éthique qui se confond avec la vie elle-même.» ■

Note

1 <https://www.plandetudes.ch/per>  
Une formation continue (« À la rencontre de l'autre... ») sera donnée en octobre et novembre 2021 à la HEP-BEJUNE pour développer l'approche présentée ici et tester le matériel de « Dialogue en route ».

Références

Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, 35 p.

Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

IRAS COTIS (2020). Itinéraire d'une (in)visibilité CICN. Set pédagogique. Matériaux didactiques « Dialogue en route ». [https://enroute.ch/media/bibliography/Set\\_p%C3%A9dagogique\\_CICN\\_1\\_N7wTVXe.pdf](https://enroute.ch/media/bibliography/Set_p%C3%A9dagogique_CICN_1_N7wTVXe.pdf)

Moro, M.-R. (2009) Les débats autour de la question culturelle en clinique in Baubet, T., Moro, M.-R. (2009) *Psychopathologie transculturelle. De l'enfance à l'âge adulte*. Paris: Masson. Collection Les âges de la vie. Chapitre 3, pp. 30-48

Thoreau, F., Despret, V. (2014). La réflexivité. De la vertu épistémologique aux versions mises en rapports, en passant par les incidents diplomatiques. *Revue d'anthropologie des connaissances* 2014/2 vol. 8/2: pp. 391-424.

OFS, *Pratiques et croyances religieuses et spirituelles en Suisse*. Premiers résultats de l'enquête sur la langue, la religion et la culture 2019, 2020, 31 p. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/actualites/quoi-de-neuf.assetdetail.15023004.html>

Unesco, *Compétences interculturelles: cadre conceptuel et opérationnel*, 2013, 47 p. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_fre)

Webographie <https://enroute.ch/fr/>



## École et mémoire

## III. L'école de demain face à un système changeant

# « Il faut apprendre avec son cœur »

## Entretien avec Philippe Meirieu



### La mémoire culturelle, transmise par l'école, est-elle un soutien de la démocratie ?

Je le crois profondément, et cela, pour plusieurs raisons... D'abord, parce que, du point de vue anthropologique, nous savons que le petit humain arrive sur terre prématuré, inachevé, et qu'il n'est pas d'exemple d'enfant qui ait pu accéder au langage et à la pensée, à la possibilité d'une interlocution raisonnable et sereine avec autrui sans l'aide d'autres humains, adultes ceux-là. Ensuite, parce qu'une éducation à la démocratie consiste précisément à accompagner l'émergence d'un sujet capable de « penser par lui-même ». Cette maxime, par laquelle Kant définissait les Lumières, ne peut se limiter à une injonction, aussi vigoureuse soit-elle. Elle doit s'accompagner d'un vrai travail sur l'histoire des humains à travers les œuvres qu'ils nous ont laissées. Il faut faire ressaisir les enjeux de ces créations fabuleuses, artistiques, scientifiques, sociales ou politiques. Comprendre en quoi leurs créateurs et créatrices témoignent d'une « insurrection » contre la tyrannie des apparences, les préjugés de toutes sortes et toutes les formes d'emprise sur les esprits. Il faut retrouver avec nos élèves ce qui a porté, tout au long de l'histoire, la volonté des humains qui ont refusé de se soumettre à la fatalité comme à la dictature, qui ont voulu penser et créer librement. Enfin, je suis convaincu que la « mémoire culturelle » transmise par l'école peut représenter une fabuleuse « malle au trésor » pour chacune et chacun, une malle pleine de mots, de phrases, d'images, de symboles, de modèles aussi, sans cesse à réviser mais qui nous permettent de comprendre un peu mieux le monde et nous-mêmes... Offrir des mots à nos enfants, n'est-ce pas ce que nous devons faire d'abord et sans cesse. Inlassablement. De toute urgence et pour la démocratie.

### À quoi sert la mémoire à l'école : à bachoter ou à apprendre avec son cœur ?

Il faut apprendre avec son cœur. Ce qui n'exclut pas du tout d'« apprendre par cœur ». Je suis heureux, aujourd'hui, de pouvoir me réciter « Le Cimetière marin » de Paul Valéry. Et mes petits-enfants sont heureux de me réciter « Le Dormeur du val » de Rimbaud quand nous nous promenons ensemble au bord d'un ruisseau. De même, je m'aperçois aujourd'hui que, dans l'acte d'écrire, je reprends souvent, presque « naturellement » des formes littéraires sur lesquelles j'ai travaillé ; je me les suis incorporées en quelque sorte et elles servent de support à mon expression : loin de m'enjoindre à l'imitation, cela m'ouvre à la liberté. Plus largement, nous sommes toutes et tous riches de tout ce que nous avons appris « par cœur », mais à condition que nous l'ayons appris « avec notre cœur ». « Avec notre cœur », cela signifie « avec l'âme tout entière » comme disait Vladimir Jankélévitch : en mobilisant notre intelligence et notre sensibilité pour « entrer » dans un texte, le faire sien et, d'une certaine manière, « le faire soi ». Il y a toujours, bien sûr, une part de mécanique là-dedans, mais quand un sujet « habite » un texte, qu'il « entre en lui », joue avec lui, vit avec lui, il y a là quelque chose qui le modifie en profondeur. C'est un métabolisme fabuleux : il n'y a plus « un sujet et, à côté de lui, un texte », mais un sujet qui s'est exhaussé au-dessus de lui-même en s'incorporant une œuvre.

### Qu'aimeriez-vous qu'un-e enfant réponde à la question :

#### « Qu'as-tu appris à l'école aujourd'hui ? »

Ce que j'aimerais surtout, c'est que les enfants sortent de l'école en pouvant dire précisément ce qu'elles et ils y ont appris. Or, trop souvent, ce n'est pas le cas. Ils peuvent assez bien expliquer ce qu'ils y ont fait – des jeux, des lectures, des exercices, des devoirs, etc. – mais guère ce qu'ils y ont appris, ce en quoi ils sont transformés, ce qui fait qu'ils sont différents du moment où ils sont entrés en classe. Je tiens d'ailleurs cette distinction entre « ce que l'on a fait » et « ce que l'on a appris » comme fondatrice de ce qui spécifie l'éducation. Dans l'éducation, on ne « produit » rien, on se transforme. Et l'on prend conscience de ces transformations. On découvre qu'elles nous rendent plus intelligent-e-s et plus libres. C'est en insistant sur cette dimension que les professeur-e-s font, tout à la fois, œuvre de transmission et d'émancipation. ■

Philippe Meirieu a été successivement professeur de français au collège et de philosophie au lycée en terminale, avant de prendre des responsabilités pédagogiques et administratives (directeur de l'Institut des sciences et pratique de l'éducation et de la formation de l'Université Lumière Lyon 2, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique, directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon). En parallèle de ces fonctions, il a toujours conservé des charges d'enseignement auprès d'élèves et d'étudiant-e-s. Il a soutenu une thèse d'État ès lettres et sciences humaines en 1983 et est aujourd'hui professeur des universités émérite en sciences de l'éducation. À côté de ses engagements pédagogiques, il a été vice-président de la Région Rhône-Alpes délégué à la Formation tout au long de la vie de 2010 à 2015. Il est depuis juin 2020 président de l'association nationale des Ceméa (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active).



Le dernier ouvrage de Philippe Meirieu, *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, propose une suite de réflexions et de convictions issues de l'expérience de ce grand pédagogue, convictions toujours animées par le pari de la pédagogie. Ce texte emprunte à la pensée d'Adorno l'idée humble que « l'école peut encore, peut-être, quelque chose pour la démocratie ». Ce livre renvoie à un condensé puissant d'un maître à « bien » penser, qui partage ici ses doutes et ses espoirs. À lire, parce qu'il donne espoir en ces temps où surgit l'urgence de penser l'école comme un espace où l'on devient sujet.







# « Deviens ce que tu es » : axiologie et pédagogie de la culture

Nicolas Blanc, étudiant en formation secondaire HEP-BEJUNE

*Le soi de la connaissance de soi est le fruit d'une vie examinée, selon le mot de Socrate dans l'Apologie. Or une vie examinée est, pour une large part, une vie épurée, clarifiée par les effets cathartiques des récits tant historiques que fictifs véhiculés par notre culture. L'ipséité est ainsi celle d'un soi instruit par les œuvres de la culture qu'il s'est appliquées à lui-même.*

(P. Ricoeur, Temps et récit)

## Finalité de l'école

La culture spirituelle de l'Europe, fondée selon J. Patočka sur le « souci de l'âme »<sup>1</sup> et reflétée dans un *corpus* symbolique (mythologique, biblique, poétique, philosophique, etc.) a-t-elle encore sa légitimité dans l'enseignement aujourd'hui ? S'interroger sur le statut, dans la pratique professionnelle, de certaines références dites classiques, renvoie autant aux finalités qu'aux valeurs de l'éducation. À la question « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? », O. Reboul répondait : « Ce qui unit et ce qui libère. »<sup>2</sup> Pour le philosophe de l'éducation, celle-ci ne vise ni la société ni l'enfant, mais l'humanité, et prend forme à l'école par l'accès démocratique à « une culture vraiment humaine » qui véhicule des savoirs objectifs et des valeurs humanistes permettant la socialisation et l'émancipation. J. Houssaye<sup>3</sup> a questionné les présupposés rationalistes de cette approche universaliste des valeurs et remis en cause sa capacité à « penser l'éducation aux temps de la société sécularisée et pluraliste ». La reconnaissance d'un monde culturellement pluriel, les frontières estompées entre la haute culture légitime et la culture populaire et du divertissement, l'éclectisme des choix individuels<sup>4</sup>, bref le fait que les cultures sont « de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires »<sup>5</sup> sont autant d'éléments qui viennent de fait réinterroger la place par exemple des chefs-d'œuvre de la littérature ou des grands textes de la tradition philosophique continentale dans la culture scolaire. Déjà questionnée comme instrument de reproduction des élites<sup>6</sup>, la culture classique (souvent associée à la pédagogie traditionnelle) se voit parfois dénoncée en raison de son ethnocentrisme<sup>7</sup>. Dans ce contexte, la finalité de l'école semble devoir prendre en compte aussi bien le développement de l'esprit critique (valeurs laïques et républicaines) que l'ouverture à l'altérité dans le non-jugement (éducation interculturelle). Il est en ce sens intéressant de constater que le mot *culture* s'applique aujourd'hui au monde animal<sup>8</sup> et évoque d'ailleurs les styles de vie dans leur égale légitimité, que les « humanités » de la tradition classique<sup>9</sup>.

## Perte de repères ou rationalisation ?

Faut-il voir dans ces changements un « processus de rationalisation » ou la disparition de repères dans une société devenue « liquide »<sup>10</sup> ? Cette perte du fondement transcendant des valeurs et cette relativisation des cultures dans un monde globalisé n'induisent-elles pas un appauvrissement des références communes qui peuvent aussi se traduire dans une perméabilité plus grande à la société de consommation<sup>11</sup>, du spectacle<sup>12</sup>, à l'ère du vide<sup>13</sup> ? Si, en effet, comme le soutenait Christopher Larsch « La culture de masse, uniformisée, des sociétés modernes n'engendre en aucun cas une mentalité éclairée et indépendante, mais, au contraire, la passivité intellectuelle, la confusion et l'amnésie collective »<sup>14</sup>, l'enjeu d'une certaine pédagogie de la culture à l'école est considérable. Comme l'écrivait P. Meirieu, dans la récente réédition (2019) de sa belle *Lettre à un jeune professeur* :

Il n'y a donc aucune honte, aujourd'hui, à affirmer clairement que l'École doit être un contrepoison aux industries de programmes, à la « société du spectacle » et au « capitalisme pulsionnel ». Il n'y a aucune raison de ne pas faire de nos classes de véritables « espaces alternatifs » : des espaces de décélération quand tout va trop vite, des espaces de réflexion face aux commerciaux et politiques qui ne misent que sur les réflexes, des espaces dévolus à la découverte exigeante de la culture alors que tout conspire, autour

de nous, pour nous faire préférer la consommation compulsive de biens matériels (p. 112).

## Le symbolique sans élitisme

Mais comment repenser l'accès au registre symbolique et culturel comme étant au cœur de l'éducation sans élitisme ni exclusivisme ? Lorsque Cicéron, pour la première fois, utilisait l'expression agricole *excolere animos doctrina* (cultiver les âmes par l'enseignement), il signifiait métaphoriquement que le labour de l'instruction visait les profondeurs de l'intériorité : l'être humain qui se cultive est celui qui prend soin de se perfectionner. Il doit réaliser l'humanité qu'il a reçue et, pour cela, il commence par hériter d'une langue, par s'inscrire dans un lieu et dans un temps donnés et par se pénétrer d'une manière de sentir, de penser, d'agir, d'être au monde. Autrement dit, il s'imprègne de significations qu'il partage avec d'autres et qui lui permettent de communiquer et de participer à l'édification commune du sens. Or, parce que le perfectionnement de l'homme et l'humanisation de la société ne sont jamais définitivement acquis (ce que Sigmund Freud rappelait dans *Malaise dans la civilisation* et que Georg Simmel conceptualisait dans *Le concept et la tragédie de la culture*), aucune civilisation n'est exempte de perversités ou d'injustices ni n'épuise la totalité des possibles intellectuels, moraux et spirituels.

## Se situer

En ce sens, non seulement aucune culture particulière n'est à absolutiser, mais encore, comme l'a montré le tournant herméneutique de la phénoménologie, l'être humain est toujours « situé », il n'accède au monde, aux autres et à soi-même qu'indirectement, par des médiations langagières et des réfractions culturelles. Sur ce point, la déconstruction philosophique de la possibilité naïve d'incarner un point de vue absolu, universel et totalisant semble entérinée. La nécessaire « voie des objectivations », marque de notre finitude essentielle, n'implique toutefois pas que chacun-e soit isolé-e dans sa propre subjectivité, que les savoirs et les valeurs d'une culture soient statiques et ne valent que dans le contexte de leur émergence, ou encore que tous les modes de penser et d'agir soient également souhaitables dans un espace de vie commun. Dans la mesure où la compréhension humaine est par définition intersubjective et dialogale, elle opère un continu processus de traduction. La « fusion des horizons » par le contact avec le registre culturel offre donc des ressources symboliques qui aident, comme l'a bien montré F. Brunner<sup>15</sup>, à former les esprits et à construire les identités. La valorisation de certaines références, ce qui fait qu'elles méritent d'être fréquentes, et ce, indépendamment d'un quelconque *canon* normatif, tient à leur puissance d'« interpellation » ou d'« ébranlement », leur capacité à nous dévoiler un aspect de la profondeur de nous-mêmes ou des ressorts intimes du monde, à susciter un regard, une manière d'être proprement humaine. Lorsque, dans l'*Alcibiade*, Socrate insiste sur la nécessité de se connaître soi-même pour devenir meilleur et gouverner justement la cité, ne dessine-t-il pas les lignes de ce modèle d'éducation occidentale qui n'est autre que celui, comme le disait P. Ricoeur dans *Soi-même comme un autre*, « d'une vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes » ?

## Comprendre la culture des élèves

On comprend dès lors les enjeux d'une approche culturelle de l'éducation qui met l'accent sur « les rapports des sujets à des objets de culture »<sup>16</sup>. Déjà, en 2002<sup>17</sup>, D. Simard proposait de « mettre en place les conditions d'une pédagogie de la culture » qui consiste à s'intéresser et à « comprendre la culture des élèves », à aider les élèves à prendre du recul vis-à-vis de cette culture, à « enrichir leurs interrogations » et à « remettre en cause leurs références » par le contact d'œuvres, à « donner le pas aux questions sur les réponses toutes faites », à « resituer le savoir dans un ensemble historique plus large », à « inscrire les questions des élèves dans une continuité interprétative » en comprenant d'où viennent nos points de vue et en entrant dans la logique du dialogue avec ce que d'autres ont pensé avant nous. Dans un autre article



plus récent<sup>18</sup>, D. Simard articulait le concept de culture autour de cinq principes: démocratique («la culture renforce la démocratie qui renforce à son tour la culture»); hiérarchique (expériences des grands classiques); diversité (nécessité de connaître la culture jeune); dialectique (pas de rupture entre culture première et culture élaborée); critique («la culture permet de problématiser l'expérience quotidienne»). Cette approche herméneutique, qui cherche précisément à dépasser le clivage entre la sacralisation de la culture occidentale et le relativisme de la post vérité, permet de réarticuler les individus, le social et les cultures, en rétablissant des liens entre les savoirs et entre les générations, et en redéfinissant ainsi la responsabilité du-de la pédagogue de la culture: «au quadruple sens d'une pédagogie de la pertinence, de l'intégration, du dialogue et de la mémoire».

La recherche d'absolu dans un monde pluriel

Pour notre part, nous nous demandons si cette proposition ne gagnerait pas encore à s'ouvrir, après une exploration généalogique des savoirs, précisément à une perspective transculturelle. Des apprenant-e-s du secondaire 2 ne pourraient-elles-ils pas, par exemple, dans le cadre d'une leçon de philosophie, tout en remettant en perspective certains concepts de la pensée occidentale hérités, se familiariser aussi avec la philosophie chinoise ou indienne, tout en respectant les savoirs d'origine? Revaloriser le registre culturel comme ressource pédagogique dans un monde pluriel, n'est-ce pas tenir à la fois l'exigence axiologique d'une éducation à la vie bonne et la fusion des horizons toujours plus ample qui nous permet de l'entrevoir? Il n'est pas anodin qu'au sein de notre monde occidental, anthropologues, égyptologues, indianistes ou islamologues rivalisent d'efforts pour comprendre et nous traduire la richesse des traces d'une humanité qui semble se poser plus ou moins les mêmes questions devant l'existence, et qui y répond si diversement parce que le Sens ultime la déborde. Cette recherche d'absolu est pourtant paradoxalement ce qui traverse universellement, sous des formes religieuses, sapientielles ou poétiques, toutes les cultures, et que le tournant culturel de l'éducation permettra, peut-être, de se réapproprier. ■

**Nous ne pouvons savoir! - Nous sommes accablés  
D'un manteau d'ignorance et d'étroites chimères!  
Singes d'hommes tombés de la vulve des mères,  
Notre pâle raison nous cache l'infini!  
Nous voulons regarder: - le Doute nous punit!  
Le doute, morne oiseau, nous frappe de son aile...  
- Et l'horizon s'enfuit d'une fuite éternelle!  
(A. Rimbaud, Soleil et Chair)**

Notes

1

Cf. Patočka, J. (1983, 1999). *Platon et l'Europe* (séminaire privé du semestre d'été 1973). Trad. Erika Abrams, Les cahiers de la nuit surveillée. Verdier, Lagrasse.

2

Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*, pp. 107-113. «Que sais-je?». Paris: Presses Universitaires de France.

3

Cf. Houssaye, J. (1993). Humanisme et éducation, dans Renée Bouveresse (éd.) Hors collection. Paris: Presses Universitaires de France. *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul*, pp. 85-98.

4

Cf. Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: Textes à l'appui. La Découverte.

5

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos, Economica, p. 16.

6

Cf. Bourdieu, P. (1996). *La Distinction* 1979, rééd. Paris: Le Sens commun - Les Éditions de Minuit.

7

Cf. Camilleri, C. (1993). *Le relativisme, du culturel à l'interculturel* dans F. Tanon & G. Vermes (Éd.). *L'individu et ses cultures*. Paris: L'Harmattan, pp. 34-39.

8

Cf. De Waal, F. (2001). *Quand les singes prennent le thé: de la culture animale*. Paris: Fayard.

9

Cf. Chervel, A. et Compère, M.-M. (1997). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation* 74, pp. 5-38.

10

Cf. Boudon, R. (2012). Chapitre IV - Y a-t-il un progrès moral?, dans *Croire et savoir. Penser le politique, le moral et le religieux*, sous la direction de Boudon Raymond. Paris: Quadrige, Presses Universitaires de France, pp. 117-150.

11

Cf. Baudrillard, J. (1974). *La Société de consommation. Ses mythes, ses structures*. Paris: Collection Idées 316, Gallimard.

12

Cf. Debord, G. (1996). *La Société du spectacle*. Paris: Folio. Gallimard.

13

Cf. Lipovetsky, G. (1983). *L'Ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Gallimard.

14

Lasch, C., *Culture de masse ou culture populaire?* (2011) Castelnau-Le-Lez: Climats. Flammarion, Castelnau-Le-Lez, pp. 32-33.

15

Cf. Bruner, J. (1991). ... car la culture donne forme à l'esprit. Paris 1991; *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris 1996.

16

Simard, D. (2007). Enseignement et culture ou les enjeux actuels de la transmission. *Pédagogie collégiale* 20/4, p. 9.

17

ID. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, 28/1, pp. 63-82.

18

ID. (2017). Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique. *Éthique en éducation et en formation*, 3, pp. 30-46

19

Cf. Solère, J.-L. (1992). L'Orient de la pensée. *Les Cahiers de la Philosophie* 14, pp. 5-47.





# L'étude de texte à vision orientée au secondaire I: quel impact sur la formation d'un regard critique ?

Olivia Gschwind, étudiante en formation secondaire, HEP-BEJUNE

*Comment aborder un texte orienté, quelles questions se poser ? Comment utiliser l'analyse de texte pour aiguiller les élèves vers la formation de leur esprit critique et démocratique ? Ce travail de mémoire s'intéresse à la question du renforcement de l'éducation à la citoyenneté, en particulier au lien qui peut être établi entre étude de la langue française et éveil de l'intérêt citoyen chez des élèves de secondaire I, à travers l'élaboration et la réalisation d'un dispositif d'enseignement visant l'apprentissage d'une démarche critique face à des textes à vision orientée.*

La compréhension (écrite et orale) fait partie des trois grands piliers de la discipline du français à l'école secondaire, en Suisse. Souvent évaluée, elle n'est que rarement, ou alors incomplètement, travaillée (Burdet & Guillemain, 2013). L'étude des textes multiplie les relevés d'ordres formels et le repérage d'un sens fragmenté, partiel, à localiser en divers points du texte passé sous la loupe. C'est ainsi généralement par le biais de questionnaires que l'on apprécie la compréhension par les élèves des enjeux majeurs d'un texte (Burdet & Guillemain, 2013). On ne mesure pas ce qu'il en est de la compréhension réelle de l'ensemble.

## Problématique

L'expérience en tant que stagiaire et enseignante m'a confrontée à deux états de fait : d'une part, que la plupart des élèves rencontraient des difficultés à acquérir une méthode d'analyse rigoureuse pour aborder différents types de textes. Les questions de contenu, en elles-mêmes, ne posent pas réellement de problème. C'est lorsqu'il s'agit d'aller *plus loin* que les élèves n'ont pas les cartes en main pour analyser les textes. D'autre part, j'ai remarqué que si les élèves semblaient – dans une large mesure – préoccupé·e·s par la vie politique par le biais de l'actualité, cet intérêt demeurerait « artificiel » probablement à cause d'un manque de « clés » pour décoder les informations, les subtilités des discours idéologiques et les stratégies d'argumentation. J'ai pu en conclure que la *compréhension* des textes tenait moins à des réponses à des questions savamment réfléchies par l'enseignant·e qu'à la construction progressive de stratégies de lecture et d'analyse de la part des élèves.

La question est donc de savoir si les élèves s'approprient les textes de façon critique. Mais finalement, qu'est-ce qu'« avoir l'esprit critique » ? L'expression est sur toutes les lèvres et cette injonction, dans notre monde saturé d'informations, est bien connue. Pour Gérard Attali et ses coauteurs, dans un ouvrage intitulé *Esprit critique, outils et méthode pour le second degré*, il s'agit d'un « ensemble d'attitudes et d'habitudes liées au discernement, à la réflexion et à la vigilance sur ses jugements ou ceux des autres » (2009, p. 15). Cependant, les auteurs nous avertissent quant à l'aspect progressif et non achevé de l'acquisition de cette notion : « Il serait dangereux de réduire [l'esprit critique] à une liste de compétences, car cela entretiendrait l'illusion que cet esprit ou cette démarche peuvent être définitivement acquis, cadrés, ce qui irait contre son principe. » (2009, p. 15). Toujours selon ces mêmes auteurs, l'esprit critique ne se limite pas à une branche particulière : les différentes disciplines ont elles-mêmes « défini différentes méthodes, elles-mêmes soumises à la critique, pour le mettre en œuvre et le développer [et] ont toujours le même but, consistant à sortir l'humanité de sa minorité, pour la faire accéder à la majorité : à la liberté et à l'autonomie, suivant la devise des Lumières, *Sapere aude* – « Ose penser ». » (2009, p. 16).

Un troisième constat mérite d'être évoqué, puisqu'il est également à l'origine de ma démarche : l'école a désormais acquis le statut de « formatrice de citoyen·ne·s ». « C'est même sur cette institution que reposerait largement aujourd'hui la responsabilité de garantir la vie des démocraties, par l'éducation qu'elle donne aux élèves, par la façon dont elle façonne les futurs citoyens » (Chapelle, 2009, p. 4). Mais si l'éducation civique, ou citoyenne, demeure en Suisse l'une des pistes envisagées pour pallier le manque parfois important d'investissement po-

litique chez les jeunes – nous parlons ici de participation électorale au sens strict –, cet enseignement est généralement limité à des matières comme la géographie ou l'histoire, bien que la CIIP ait intégré les objectifs liés au développement d'une conscience démocratique à plusieurs niveaux du PER (Formation générale, Capacités transversales, SHS). L'éducation citoyenne, qui n'est donc pas censée être l'apanage d'une seule branche, demeure, de fait, réservée à certains domaines précis.

La discipline du français est ainsi apparue comme un levier intéressant : comment utiliser cette branche principale pour aiguiller les élèves vers la formation de leur esprit critique et démocratique ? Comment s'emparer des outils de la langue pour les pousser à saisir les subtilités des débats et discours politiques et les mener à se poser des questions pertinentes ?

## Méthodologie

À partir de ces constats, quelles stratégies offrir aux élèves et comment s'assurer qu'ils et elles puissent judicieusement s'en servir ? Une expérimentation sur le terrain s'avérerait nécessaire. Par le biais

d'une séquence didactique effectuée durant trois mois à raison de deux leçons par semaine dans une classe de français de 10<sup>e</sup> année et suivant la méthodologie de l'ingénierie didactique mise au point par Michèle Artigue (1988), j'ai pu mettre en place une séquence qui visait à faire acquérir, petit à petit, des habitudes concrètes face aux textes. Trois hypothèses ont guidé ma planification et mon expérimentation :

1. *L'explicitation concrète de la stratégie personnelle de l'enseignant·e face à un texte peut aider les élèves à construire une démarche critique et à gagner en autonomie.* La compréhension d'un texte correspond à son interrogation progressive et continue. Exposer notre manière de faire aux élèves en vérifiant comment ils et elles se l'approprient permet d'augmenter leur indépendance.
2. *L'étude des procédés linguistiques et littéraires, particulièrement argumentatifs, permet aux élèves de saisir le sens des textes et de mieux interroger ceux-ci par la suite.* Ces procédés constituent le cœur des écrits. Ainsi, il convient d'affirmer que plus les obstacles de la langue parviendront à être franchis facilement, plus les élèves seront à même de saisir le contenu d'un texte et de l'interroger. Le travail spécifique sur les outils de la langue peut donc raccourcir le trajet vers la compréhension finale, sans que cela soit pénible pour les élèves.
3. *Plus actifs et actives dans leur compréhension de textes orientés, les élèves développent progressivement un intérêt plus marqué pour les questions citoyennes et politiques.* La formation de la démarche et du questionnement critiques, au sein du cours de français, a pour objectif ultime de permettre aux élèves d'appliquer leurs compétences de lecture hors du cadre scolaire. Il est fort probable que le désintérêt pour la chose politique et les questions citoyennes provienne souvent du fait qu'elles demeurent « trop compliquées », et donc peu attrayantes. Ce n'est d'ailleurs pas applicable qu'aux enfants.

Le canevas de mon dispositif, destiné à être confronté à la réalité du terrain lors d'une analyse *a posteriori*, veillait à aborder divers types de textes « à vision orientée » (ou « discours orienté »), c'est-à-dire présentant un point de vue agrémenté d'arguments plus ou moins explicites, répondant ainsi à un souci de variété et d'exploitabilité par les élèves. Le terme « orienté » doit être ici compris dans le sens que lui donnent Chamaudeau et Maingueneau (2002), soit se développant dans le temps en fonction d'une fin choisie par le locuteur ou la locutrice.

Estimons donc que tout texte demeure, si l'on peut l'exprimer ainsi, *orienté idéologiquement*. Son genre, les valeurs et intérêts de son émettrice ou émetteur, ses destinataires, le contexte historique, social et politique dans lequel il s'insère et dans lequel il est lu, le support dans lequel il est proposé au lectorat ont une incidence sur ce qu'il présente et sur nos interprétations. Pour reprendre les termes de Meyer et Longhi, « même si elle n'est pas montrée comme telle, l'idéologie imprègne

« Les débats liés au contenu d'un écrit sont devenus progressivement très fructueux »



tous les sujets sociaux, qui perçoivent les événements avec un certain point de vue » (2017, p. 1).

Les textes littéraires – mais aussi les autres formes de discours – comportent des caractéristiques idéologiques liées au contexte dans lequel ils se déploient ou ont été rédigés. Il convient de préciser les éléments suivants :

*Le contexte n'est pas placé à l'extérieur de l'œuvre, en une série d'enveloppes successives, mais le texte est la gestion même de son contexte. Les œuvres parlent effectivement du monde, mais leur énonciation est partie prenante du monde qu'elles sont censées représenter (Maingueneau, 2004, p. 35).*

Bien entendu, le contenu idéologique sera plus ou moins flagrant selon le texte sélectionné : la visée orientée d'un discours de campagne politique sera plus facile à dégager, même sans étude approfondie des stratégies argumentatives ou de l'analyse du discours institutionnel, que celle d'un simple texte dit « informatif », utilisant la troisième personne du singulier et se voulant neutre et objectif. Néanmoins, nous prenons ici le parti que tout écrit ou discours demeure orienté, de manière plus ou moins explicite. Ainsi, la presse, le discours politique, le roman à thèse et social, la satire ont été abordés de manière approfondie, en suivant un fil rouge visant à fournir aux élèves des clés de lecture et une autonomie progressive.

Résultats

L'ingénierie didactique, bien que proposant une méthode rigoureuse de planification et d'expérimentation, ne permet ni d'offrir de résultats chiffrés ni d'opérer de véritable généralisation. Ce n'est d'ailleurs pas l'objectif : l'ingénierie didactique se situe « dans le registre des études de cas et dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse *a priori* et analyse *a posteriori* » (Artigue, 1988, p. 284). Par le biais de travaux d'élèves, d'observations et de la confrontation entre une évaluation diagnostique et une évaluation finale, les hypothèses préalablement évoquées ont pu être, globalement, vérifiées. Entre le début et la fin de ma séquence, j'ai pu observer la formation d'une démarche critique face aux textes proposés : il n'était plus nécessaire de demander aux élèves de vérifier une source, un nom d'auteur, un contexte. Les débats liés au contenu d'un écrit sont devenus progressivement très fructueux. Quelques élèves, timides, se sont plus spontanément exprimé-e-s, lorsque je leur offrais un espace de parole en début de leçon. Grâce à leurs productions écrites, j'ai aussi pu remarquer une méthode nettement plus structurée d'analyse de texte, certain-e-s fournissant de leur plein gré des recherches approfondies sur des auteur-e-s ou contextes historiques. Entre les évaluations diagnostiques et finales, de nombreuses questions sont apparues chez mes élèves : autant d'interrogations qui permettent de s'appropriier un texte, de le questionner, de le critiquer, de renverser le processus : ce n'est plus l'enseignant-e qui pose les questions, mais bien les élèves. ■

Références

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 9(3), pp. 281-308.

Attali, G. (dir.) (2019). *Esprit critique. Outils et méthodes pour le second degré*. Paris : Réseau Canopé.

Chapelle, G. (2009). *Éveiller l'esprit critique. Former des citoyens à l'école*, Bruxelles : Couleur livres asbl.

Charaudeau P., Maingueneau D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

Conférence intercantonale de l'instruction publique, (2010, 2016). *Plan d'études Romand*. Neuchâtel : CIIP.

Guillemin, S., Burdet, C. (2013, janvier). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. *Forum lecture*, 1-22.

Maingueneau D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.

Meyer J., Longhi J. (2017). De l'idéologie au discours idéologique : d'un discours institué à un discours instituant. *Le discours et la langue*. Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes. Discours et contexte social. 9(1).





# Savoirs, culture, identité, pensée critique...

## Que doit-on apprendre à l'école?



**Marc-Antoine Kaeser**  
Directeur du Laténium  
et professeur à  
l'Institut d'archéologie  
de l'Université  
de Neuchâtel

### L'école a-t-elle un rôle à jouer dans la construction identitaire ? Et dans le développement de la pensée critique des élèves aujourd'hui ? Avec quels outils ?

Marc-Antoine Kaeser L'école joue assurément un rôle majeur dans la construction identitaire – sur deux plans, d'ailleurs. Considérant que les identités sont multiples, on doit reconnaître déjà que « mon école », « ma filière », « ma classe » participent très concrètement à la construction de l'identité de chaque élève, au même titre que l'origine familiale, les réseaux d'amitié, le goût pour un style vestimentaire ou musical, etc.

Sur un plan plus large, l'institution scolaire a une mission essentielle dans l'encadrement et l'accompagnement de la construction identitaire des élèves. Elle leur offre un réservoir de références collectives, dans lesquelles chacun.e pourra puiser, en meilleure connaissance de cause, celles qui semblent lui convenir particulièrement – tout en ayant conscience de l'existence et de la portée de références différentes. En somme, l'école transmet un héritage de savoir et de culture, que chaque élève s'approprie, à sa manière et selon des choix qui lui sont propres et dont il est bien sûr responsable.

Quant aux outils de la pensée critique, c'est une vaste question... Pour faire simple, je dirais que l'écueil majeur à éviter serait de transmettre le savoir comme une donnée établie, une vérité à emmagasiner. En effet, sous cette forme, l'acquisition des connaissances n'est pas seulement peu utile ni profitable : elle est même dangereuse, éthiquement.

### Quels savoirs indispensables devrait-elle apporter ? Le registre culturel a-t-il sa place dans cette transmission ? Comment et pourquoi ?

Marc-Antoine Kaeser Le savoir n'est jamais absolu : il est lié à des valeurs. Or ces valeurs se discutent. Et pour en débattre de manière constructive, le seul instrument efficace, c'est la culture. En somme, la culture, c'est la conscience éclairée du lien dynamique entre le savoir et l'identité. En d'autres termes, c'est la culture qui permet l'ajustement

des valeurs et du savoir : elle offre certes des clés, des inspirations, mais elle délimite aussi le cadre dans lequel cette confrontation doit se dérouler.

En fait, la culture, c'est ce qui permet à chacun.e d'établir des hiérarchies légitimes, c'est-à-dire de se définir des valeurs et une identité qui ne sont pas fondées sur l'exclusion, le déni et l'ignorance, mais qui respectent le savoir et qui incluent la conscience de la différence. Car en matière culturelle, la valeur d'une préférence se détermine et s'accroît par sa confrontation avec autre chose : on ne peut réellement apprécier l'œuvre d'un.e écrivain.e, d'une peintre ou d'une compositrice si l'on ignore le contexte culturel, donc ce avec, pour ou contre quoi ces œuvres ont été réalisées.

Qu'on s'entende bien, cependant : le terme de « culture » doit être envisagé de manière très large. Dans cet esprit, un.e fan de Xamax ignorant l'histoire de l'équipe et la personnalité des joueurs, et surtout les valeurs que véhicule l'identité du club, qui s'est construite au fil des glorieuses campagnes européennes et l'humiliation de certains échecs cuisants – ce-tte fan n'est pas un.e supporter-trice : c'est juste un.e abruti.e qui se borne aux couleurs rouge et noir, pour des raisons qui lui échappent...

### Les réseaux sociaux véhiculent nombre d'informations non vérifiées et favorisent l'influence d'opinion. Quelle position adopter face à ce phénomène ?

Marc-Antoine Kaeser Les réseaux sociaux illustrent les effets de la dissociation entre savoir et culture, au profit de prétendues vérités, immanentes ou révélées. Bien sûr, ces formes d'obscurantisme ne sont pas nouvelles, si l'on pense aux sociétés totalitaires ou même au fameux « café du commerce » dans nos démocraties. Mais la nouveauté, dangereuse et radicale, réside dans l'illusion des libres expression et formation de l'opinion que véhiculent les réseaux sociaux. Alors qu'ils s'affichent comme des vecteurs de pluralité, leurs algorithmes construisent l'unanimité trompeuse et autocentrée de prophéties autoréalisatrices.

Je crois que c'est à cela que les enseignant.e.s doivent rendre leurs élèves attentifs-ves, à cette triste fermeture des horizons culturels à laquelle conduisent paradoxalement les réseaux sociaux. Cela posé, la mise en cause des réseaux sociaux doit inviter à une réflexion critique portant, plus largement, sur les « autoroutes de l'information ».

En privilégiant l'accès rapide, immédiat, à la connaissance, celles-ci nous privent en effet de tout ce que l'on peut gagner à emprunter les chemins de traverse. Car c'est aussi en flânant dans le paysage, en se perdant parfois sur les petits sentiers, au détour des clairières, qu'on apprend peu à peu à s'orienter tout seul – dans la vie comme dans le savoir.

### Tensions identitaires, théories complotistes, fragilisation des institutions démocratiques : face à ces remparts, la mémoire collective est-elle un soutien à l'évolution de notre société ?

Marc-Antoine Kaeser Il me semble que les tensions identitaires sont avant tout une conséquence de l'atomisation de nos sociétés. Or, face au cynisme ambiant et à la méfiance généralisée, la mémoire collective peut certes constituer un antidote utile. Mais je suis catégoriquement hostile à la perspective d'une implication directe de l'institution scolaire, qui entraînerait *de facto* la définition d'une mémoire collective « officielle » – une erreur réactionnaire tout à fait contre-productive pour la cohésion sociale.

Cela dit, sans cultiver la mémoire collective, les enseignant.e.s peuvent bien sûr participer à son entretien dynamique. Il faut confronter les élèves à cet héritage – mais par le débat critique et avec les outils de la discipline historique. De manière constructive, il s'agit en effet de replacer sans cesse la mémoire collective face aux enjeux de notre temps. C'est du reste dans cette capacité à être relue, réévaluée et réinterprétée, que résident sa force et son efficacité irremplaçables. Dans ce registre, les mythes les plus éculés (qu'on pense à Guillaume Tell ou aux Lacustres) se distinguent par leur formidable plasticité : ils supportent des interprétations parfois radicalement divergentes – mais sur un fond commun, que tout le monde peut ainsi aisément partager. En définitive, c'est cela qui confère à la mémoire collective ses vertus unificatrices : elle est rassembleuse, participative et inclusive. Autrement dit, on y chante la même chanson, qui revêt cependant un sens différent pour chacune et chacun d'entre nous. Encore faut-il connaître la chanson, bien entendu ! ■





Yann Lenggenhager  
Professeur d'histoire

**L'école a-t-elle un rôle à jouer dans la construction identitaire ? Et dans le développement de la pensée critique des élèves aujourd'hui ? Avec quels outils ?**

Yann Lenggenhager L'école joue indéniablement un rôle dans la construction identitaire, si l'on comprend cette dernière comme le développement du caractère, d'un sentiment d'appartenance et autrement comme acquisition d'une personnalité. Par la fréquentation des autres élèves, des enseignant-e-s et de toute autre personne engagée dans le fonctionnement de l'école (je pense notamment aux concierges et aux teneuses de la cafétéria, tant il est vrai que les échanges avec ces personnes ont marqué ma propre scolarité et m'ont encore semblé importants quand je les ai observés en tant qu'enseignant), les élèves sont influencé-e-s, en bien comme en mal : ils s'attachent, forment des amitiés (certaines pour la vie) et vont jusqu'à prendre pour modèles ces personnes, mais aussi réagissent à celles qui leur déplaisent. (Dans ce dernier cas, leur fréquentation – régulière voire obligatoire si elles sont enseignantes – contribue au développement de la pensée critique ci-après !) Dans la mesure où le développement de la pensée critique devrait être, à mon sens, l'objectif central de l'enseignement, j'espère bien que les élèves le tirent de leur scolarité. Afin de s'en assurer, l'école devrait même bien plus en faire un objectif d'enseignement : en particulier dans les matières qui peuvent susciter des débats, ce développement devrait prendre une place centrale et la prise de position individuelle devrait être stimulée.

Je vois, entre autres, les « outils » suivants dont l'école dispose pour contribuer à ce développement :

- affiches évoquant des sujets polémiques (objets de votations fédérales, annonces d'organisations non gouvernementales actives en Suisse ou autres formes d'illustrations de leurs campagnes, etc.);
- publicités commentées – annotées pour dénoncer les problèmes qu'elles engendrent ;
- citations historiques et contemporaines, prises de position sur des sujets d'actualité ;
- formation de groupes de travail sur des sujets spécifiques de l'actualité (changement climatique, pauvreté endémique, discriminations, égalité femme-homme, autres violations de droits humains, dangers liés aux médias, aux réseaux sociaux et à l'utilisation des moyens informatiques, etc.);
- interventions de personnes externes spécialisées ou pouvant autrement susciter des débats ;
- analyse de dialogue : initiation aux principes de la rhétorique, de la communication non violente ; attention au vocabulaire discriminatoire, aux postures représentatives, etc.

**Quels savoirs indispensables devrait-elle apporter ? Le registre culturel a-t-il sa place dans cette transmission ? Comment et pourquoi ?**

Yann Lenggenhager Les savoirs suivants m'apparaissent comme indispensables :

- la connaissance de soi (mise en valeur des capacités et valeurs individuelles) ;
- la prise de conscience des problèmes actuels (atteintes aux droits humains, à l'environnement – en particulier la disparition d'espèces, la pollution de l'air, des sols, des cours d'eau et des mers, le changement climatique, les inégalités sociales, les inégalités de développement économique et social à l'échelle planétaire, les conséquences du tourisme de masse) ;
- la compréhension des systèmes politiques et économiques actuels, en Suisse et dans les autres pays ;
- la connaissance des événements et périodes historiques notoires, pour ce qu'ils et elles ont apporté à l'humanité – de positif et de négatif – montrant également la capacité de réaction et de changement dont cette dernière est capable.

Le registre culturel a certainement sa place dans cette transmission. Il me semble primordial que des acteurs culturels soient omniprésents durant la vie scolaire, sous forme de spectacles présentés dans l'école si possible, ou par des activités extra-muros. Les élèves devraient aussi avoir l'occasion de rencontrer les actrices et acteurs, pour découvrir avec elles et eux les coulisses et les réalités de la vie culturelle. Je suis convaincu que la culture apporte un regard différent et essentiel sur le monde, qui peut être expressif, voire révélateur pour certain-e-s élèves qui ne perçoivent pas ou mal les réalités telles qu'elles sont présentées normalement. (Les appels actuels des milieux culturels liés aux restrictions sanitaires qui affectent leurs activités voire leur survie rappellent l'importance et la fragilité de cet apport sociétal.)

**Les réseaux sociaux véhiculent nombre d'informations non vérifiées et favorisent l'influence d'opinion. Quelle position adopter face à ce phénomène ?**

Yann Lenggenhager Comme je les ai mentionnés plus haut, j'y vois un problème social dont les élèves doivent prendre conscience, d'autant plus qu'elles et ils y sont si intensément attachés. Leur diffusion ayant maintenant eu lieu sur un certain nombre d'années, des analyses se multiplient qui permettent de les documenter et d'en illustrer les conséquences. Bien sûr que leur apport dans la communication, la rapidité dans la transmission des nouvelles, leur pouvoir mobilisateur – favorable quand il contribue à la prise de conscience

citoyenne et à l'engagement des individus pour des changements judicieux dans la société – doivent également être reconnus.

**Tensions identitaires, théories complotistes, fragilisation des institutions démocratiques : face à ces remparts, la mémoire collective est-elle un soutien à l'évolution de notre société ?**

Yann Lenggenhager Ces réalités de types si différents peuvent-elles vraiment être ainsi assimilées à d'identiques « remparts » dont la mémoire collective doit nous protéger ? La question me semble à ce point complexe que je me permets de la décomposer.

Les tensions identitaires relèvent la manière dont les gens se voient et voient les autres. Pour y remédier, l'école doit servir de lieu de rencontre, avec soi-même face aux autres et à proprement parler avec les autres dans toute leur diversité (les écoles sont à ce titre plus ou moins riches : la multiplicité des cultures et autres différences entre élèves doit y être valorisée). Les théories complotistes sont l'œuvre de groupements qu'il faut identifier et dont les stratégies doivent être dévoilées. La dimension historique de ce phénomène apporte également des éclaircissements révélateurs. Surtout, la finalité de telles théories doit être évaluée, laissant là aussi à chaque élève une marge d'appréciation personnelle, tout en mettant en évidence les nécessités de cohabitation sociale qu'elles n'osent pas entamer. La fragilisation des institutions démocratiques doit aussi être abordée dans une perspective historique, qui commence avec l'analyse des contextes où la démocratie est née. L'histoire procure assez d'exemples où de telles fragilisations ont eu lieu, ont été orchestrées par des groupements politiques, voire des gouvernements, et ont eu les conséquences que l'on a pu constater. Ces références doivent jouer un rôle d'avertissement solennel. Les limites de la garantie de paix sociale que procure la démocratie doivent néanmoins aussi être reconnues : l'élection de personnes qui ravivent les tensions sociales ou les choix populaires contraires aux intérêts des prochaines générations doivent notamment être observés.

À ce titre, la mémoire collective, s'il en est, joue un rôle primordial. Celui de l'école est donc de la promouvoir. Non seulement grâce aux cours d'histoire proprement dite, mais aussi dans tous les cours qui apportent des connaissances ayant un lien avec ces dangers avérés, c'est-à-dire à peu près toutes les branches : par exemple la physique et la chimie annonçant les problèmes techniques à nucléaires aboutissant aux atteintes à l'environnement, ou la géographie présentant les phénomènes de migrations aboutissant aux désastres en mer où périssent tant de réfugié-e-s. Donc oui, l'évolution de notre société, si elle doit se poursuivre de manière à rester pacifique et saine, dépend de ce que les prochaines générations parviendront à apprendre à l'école, entre autres. ■



Entretiens croisés



**Christian Georges**  
Collaborateur scientifique chargé de l'éducation aux médias à la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)

**L'école a-t-elle un rôle à jouer dans la construction identitaire ? Et dans le développement de la pensée critique des élèves aujourd'hui ? Avec quels outils ?**

**Christian Georges** Incontestablement. L'école est le lieu par excellence où l'élève est amené.e à se décentrer, à prendre du recul sur soi-même. Le Plan d'études romand inclut des objectifs relatifs à la construction de l'identité, dans le cadre de la Formation générale, qui porte la part éducative du projet global de l'élève. Au Cycle 1, il s'agit d'apprendre à se situer en tant qu'individu et membre de différents groupes (FG 18). Au Cycle 2, il y a lieu de développer la connaissance de soi et d'apprendre au contact des autres (FG 28). Au Cycle 3, l'École devrait encourager les élèves à expliciter leurs réactions et comportements en fonction de leurs groupes d'appartenance et de situations vécues (FG 38). Les enseignant-e-s qui nous laissent le souvenir le plus marquant ne sont pas celles et ceux qui nous ont fait assimiler le plus de connaissances. Ce sont plutôt les femmes et les hommes qui nous ont ouvert la porte d'un monde inconnu, qui nous ont donné envie de partager leur passion pour un art ou une discipline, qui nous ont fait voir le monde avec un regard neuf. Notre reconnaissance ira toujours à cette ou ce prof qui aura su déceler en nous un goût insoupçonné, un potentiel, un talent mal dégrossi. Bref, qui nous aura appris à être et à devenir, à faire des choix assortis à nos compétences et à nos inclinations encore mal affirmées. L'école a aussi pour vocation d'éveiller à l'esprit critique. À ne pas confondre avec cette critique tous azimuts tellement en vogue sur les réseaux sociaux, souvent pénible parce que mal informée et mal étayée ! Je considère qu'on n'accède à la pleine citoyenneté qu'une fois capable de se mettre à la place des autres et de comprendre leurs arguments. L'horizon ultime, c'est d'être capable de penser contre soi et de battre en brèche à l'occasion ses propres convictions et préjugés. L'apprentissage du débat (respectueux des opinions d'autrui !), le jeu de rôles, l'interview, l'examen comparé des sources d'information me semblent des passages obligés.

**Quels savoirs indispensables devrait-elle apporter ? Le registre culturel a-t-il sa place dans cette transmission ? Comment et pourquoi ?**

**Christian Georges** Nous barbotons dans un marigot de représentations, de croyances, de valeurs et de certitudes parfois très affirmées. D'où viennent-elles ? Pourquoi nous empêchent-elles si souvent de rejoindre les autres sur un socle commun, pour « faire société » ? L'apport de l'histoire est essentiel (et en

particulier l'éveil au « questionnement historique »). La philosophie, la littérature, l'étude des religions, mais aussi l'analyse des produits culturels en vogue peuvent contribuer à nous éclairer. L'art et la culture ont un rôle essentiel pour nous amener à comprendre ce qui a façonné notre identité. La culture ne saurait être réduite à sa seule consommation passive. Je crois à l'apport inestimable de la médiation culturelle. C'est par elle que les élèves accèdent à ce que l'art dit de nous, de nos sociétés, de nos peurs et de nos impasses. Il faut, enfin, que l'école contribue à la transmission d'une culture numérique, qui conjugue vigilance, habiletés et citoyenneté.

**Les réseaux sociaux véhiculent nombre d'informations non vérifiées et favorisent l'influence d'opinion. Quelle position adopter face à ce phénomène ?**

**Christian Georges** Les réseaux sociaux agissent tel un miroir doublement déformant de l'état de l'opinion. D'abord, parce que leurs algorithmes nous enferment dans des bulles de filtres. Nous recevons en priorité les échos des personnes qui pensent comme nous et qui appartiennent au même cercle socioculturel. Par ailleurs, les opinions minoritaires profitent de la chambre d'écho mondiale que leur offrent les canaux modernes pour occuper l'espace et fausser le rapport de forces. « Aujourd'hui, un anonyme antivaccin complotiste est en mesure de contester directement un Nobel de médecine, le premier pouvant même se targuer d'avoir une audience plus importante que le second », observe le sociologue Gérard Bronner (auteur de *Apocalypse cognitive*, éditions PUF)<sup>1</sup>. Et il ajoute : « Aujourd'hui, ce sont les produits de la crédulité, telles les rumeurs, les superstitions ou les théories complotistes qui s'imposent avec bien plus de facilité que les énoncés rationnels relevant de la pensée méthodique. » En milieu scolaire, l'apprentissage de la démarche scientifique ouvre à une exploration juste du monde. L'éducation aux médias et à l'information doit aussi occuper une place de choix. Par pour tracer la limite hasardeuse entre ce qu'il est autorisé de croire et ce qui est fantaisiste, mais pour doter chacune et chacun d'une faculté d'analyse méthodique des messages et des images. D'où ça vient ? Qui parle ? Qu'est-ce qui manque dans cette info ou dans cette vidéo ? Quelles émotions cherche-t-on à susciter en moi ? Quelle est l'intention là derrière ?

**Tensions identitaires, théories complotistes, fragilisation des institutions démocratiques : face à ces remparts, la mémoire collective est-elle un soutien à l'évolution de notre société ?**

**Christian Georges** Quand j'ai fait mes études supérieures (lycée, université) dans les années 80, la mémoire de la Shoah était encore si vive que l'on était convaincu-e-s d'une chose : on ne connaîtrait « plus jamais ça » (selon la formule en cours après-guerre). Aujourd'hui, quand j'observe le triomphe de démagogues populistes et le succès de discours discriminatoires décomplexés, je n'en suis plus si certain... Les technologies de l'information présentent des bienfaits incontestables. Mais elles ont aussi le défaut de renforcer nos penchants les plus détestables : le goût pour le clash ou le règlement de comptes, la fascination pour le conflit, la délectation pour le revers de fortune des puissant-e-s (ce que les Allemands nomment la « Schadenfreude »). La dérégulation, l'insécurité économique et la montée des inégalités font douter une part croissante de la population des bienfaits de la démocratie. Or, c'est bien l'apprentissage des règles et des vertus de la démocratie qui devrait se trouver au cœur du projet de l'école. Aujourd'hui, d'aucuns ne se gênent pas pour souffler sur les braises en imputant tous les malheurs du monde à des « élites », qui ne sont du reste jamais définies clairement. La recherche de boucs émissaires et leur lynchage public sur les réseaux sociaux ont tendance à supplanter l'analyse méthodique des choix et des enchaînements qui ont eu par le passé un impact global. Pour l'école, c'est un test. Est-elle encore le lieu où se transmet la connaissance du passé, où se constitue une mémoire collective ? « Un peuple qui oublie son passé se condamne à le revivre » : le postulat prêté à Churchill est contesté parmi les historiennes et historiens. Mais l'ignorance du passé n'aide pas à effectuer des choix de société, peut-être décisifs pour l'avenir. ■

Note

1 Télérrama 3708, 3 février 2021



# Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Isabelle Mamie et Marie Boillat

## Quelle culture enseigner ?



Comment faire vivre la démocratie à l'école ? Comment sortir de l'évaluation chiffrée ? Comment vivifier les savoirs ? Comment redonner à l'éducation sa perspective émancipatrice ? Ce volume présente quelques réponses de praticien-ne-s qui vivent leurs idées et construisent, pas à pas, l'école de l'émancipation.

**Changer l'école : de la critique aux pratiques**

Antoine, F. (Ed.) (2014). Libertalia.



Une particularité de l'espèce humaine est d'être intrinsèquement culturelle, et le rôle de l'éducation est d'introduire les jeunes générations dans la culture. L'auteur postule que les problèmes actuels de l'éducation ne peuvent trouver leurs solutions qu'en étant pensés à partir de cette approche globale.

**L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.**

Bruner, J. S. (2008). Retz.



Le débat sur ce que l'école doit enseigner monte en puissance depuis quelques années. L'opposition entre « transmission des savoirs » et « formation des compétences » interpelle et divise expert-e-s et chercheur, chercheuses. Pour l'éclairer, l'autrice interroge l'apport de l'expérience historique.

**La fabrique des savoirs scolaires.**

Harlé, I. (2010). La Dispute.



Au sortir des conflits violents se pose la question de ce que les sociétés peuvent faire de leur passé criminel. Ces récits relevant de l'histoire ou de la mémoire publique se trouvent certes au travers des dispositifs de justice, mais aussi à l'école. L'enseignement de l'histoire revêt une fonction d'instruction, mais aussi de mémoire et de formation civique.

**Enseigner le passé violent : conflit, après-conflit et justice à l'école.**

Saada-Gendron, J., Aït Saadi-Bouras, L. (coord.) (2014). Artois Presses Université.



N'est-il pas étrange d'attacher un devoir à la mémoire ? À qui le devoir de mémoire s'adresse-t-il en vérité ? N'est-ce pas davantage un effort collectif de transmission d'un héritage et de maintien des valeurs d'une communauté qu'un devoir individuel ? Ces questions impliquent une fonction pédagogique : la connaissance de l'horreur du passé peut et doit aider à dénoncer les violences actuelles.

**Penser le devoir de mémoire.**

Kattan, E. (2002). Presses universitaires de France.



La question des « Lois mémorielles » renvoie à celle, plus englobante, de la mémoire elle-même et de notre responsabilité à l'égard de l'Histoire. Comment et pourquoi rapporter à une question morale une problématique qui fonde notre capacité à comprendre et à faire notre histoire. Pourquoi parler du devoir de mémoire alors que la mémoire collective semble à chaque instant amnésique de ce qui l'a constituée ?

**Devoir de mémoire : les lois mémorielles et l'Histoire.**

Bienstock, M. (dir.) (2014). Éditions de L'Éclat.



Dès son invention, et aujourd'hui encore, l'École s'est mise au service du pouvoir politique en assurant aux élites la maîtrise et la transmission des savoirs experts, tout en tenant à l'écart de ces derniers l'immense majorité des populations, condamnées à ne maîtriser que des savoirs de base.

**Enseigner les savoirs experts : le grand défi de l'éducation du futur.**

Vachellard, D. (2016). Éditions du Cygne.



Ce livre décrit la façon dont l'école primaire fabrique au jour le jour des jugements et des hiérarchies d'excellence.

**La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation.**

Perrenoud, P. (2010). Librairie Droz.



Comment comprendre le rapport de l'élève aux connaissances scolaires ? Comment penser la transmission des valeurs ? Si les savoirs scolaires constituent pour l'enfant une ouverture vers le monde, ils sont aussi un tremplin pour approcher des éléments de son monde interne. Avec ce livre se dessine l'esquisse d'une école dont l'un des fondements pourrait être d'accompagner l'enfant dans ses processus de penser.

**Enseigner et transmettre : l'enfant et l'école : regards croisés.**

Marciano, P. (dir.) (2017). In press.



Dans les pratiques mises en partage dans cet ouvrage, il s'agit de faire une transmission émancipatrice du savoir, trop souvent limité à un propos magistral. Cela afin de rendre la connaissance du passé vivante, contemporaine et de faire vivre des rencontres d'univers culturels, des chocs d'altérité et des identifications plurielles.

**S'appropriier des savoirs, une aventure humaine : pratiques en littérature, histoire, art plastique, poésie, science, math...**

Groupe Français d'Éducation Nouvelle, Île de France (2016). Chronique sociale.



# Espace pratique

## Qu'est-ce qui se cache derrière la note chiffrée en français, en 8<sup>e</sup> HarmoS, dans le canton du Jura ?

Martine Brêchet, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE

- Des tâches évaluatives qui provoquent l'éclatement de la discipline *français*.
- Des tâches évaluatives qui priorisent les petites unités linguistiques dissimulant le caractère systémique d'une langue.
- Des tâches évaluatives qui permettent de mesurer les ressources de l'élève, pas ses compétences.

Un curriculum prescrit n'est jamais complètement mis en œuvre dans les classes. Il subit de la part des enseignant·e·s des transformations liées aux moyens d'enseignement à leur disposition, à leur parcours professionnel et personnel ou encore au contexte institutionnel dans lequel ils/elles pratiquent. Dans l'étude *Configuration de la discipline français dans les classes de 8<sup>e</sup> dans le canton du Jura. Observation sous l'angle de l'évaluation sommative et certificative*, travail réalisé dans le cadre du master en didactique du français langue première, nous questionnons le message transmis par la note : que dit-il des savoirs et compétences d'un individu dans une discipline aussi vaste et composite de que le français ? Qui plus est lorsque la note est le résultat d'une moyenne semestrielle qui se veut être la synthèse de différentes évaluations sommatives portant sur des objets d'enseignement hétéroclites. L'évaluation faisant partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage, nous estimons que l'observation des pratiques évaluatives donne à voir ce qui est effectivement enseigné dans la classe de français. Nous comparons donc le curriculum prescrit par le *Plan d'études romand (PER)* à celui mis en œuvre par les enseignant·e·s dans leur classe.

Notre recherche s'appuie sur l'ensemble des tâches évaluatives permettant l'attribution d'une note semestrielle par six enseignant·e·s jurassien·ne·s de 8<sup>e</sup> année d'aout 2018 à janvier 2019. Les recueils ainsi constitués comprennent 11 à 24 traces dont les données sont croisées avec les propos des enseignant·e·s.

L'analyse des corpus révèle un fort déséquilibre entre les huit axes thématiques constitutifs du *PER* dans la discipline *français*. Le fonctionnement de la langue (*L1 26*) domine avec une moyenne de 80% des notes attribuées au cours du semestre. La proportion atteint même 100% dans l'une des classes de l'échantillon. La production de l'oral (*L1 23*), l'accès à la littérature (*L1 25*) ainsi que les approches interlinguistiques (*L1 27*) ne sont évalués formellement par aucun·e des enseignant·e·s interrogé·e·s. Écriture et instruments de la communication (*L1 28*) fait l'objet d'une seule évaluation bien que la production de l'écrit (*L1 22*) apparaisse dans la majorité des corpus.

Cependant, les entretiens menés nous amènent à quelques nuances. En effet, certains contenus, bien que travaillés en classe, ne sont pas explicitement évalués et n'apparaissent donc pas dans la note

semestrielle attribuée à l'élève. Par exemple, les enseignant·e·s décrivent une utilisation fonctionnelle de la compréhension et de la production de l'oral (*L1 23* et *L1 24*). Celles et ceux qui ne proposent pas d'évaluation, par conséquent pas d'enseignement explicite, en *L1 24* relèvent son omniprésence en classe. De plus, ils/elles affirment qu'ils/elles seraient à même de juger du niveau de leurs élèves en *L1 23*, axe thématique qui n'est évalué sommairement par aucun·e enseignant·e·.

Dans le *PER*, aucune hiérarchie n'existe entre les différents axes thématiques. Tous, conjointement, par leur objectif général et leurs composantes visent le développement de compétences permettant d'atteindre les finalités de la discipline. Nous avons donc posé la question « Qu'est-ce qu'être compétent en français ? » aux enseignant·e·s de l'échantillon. Tou·te·s s'accordent à dire qu'il s'agit d'être capable d'utiliser la langue à des fins de communication orale et écrite. Confronté·e·s au manque de cohérence entre leur corpus d'évaluations et leur propos, les enseignant·e·s justifient le choix des objets qu'ils/elles enseignent et évaluent par le document *Plan des chapitres évalués lors des épreuves communes* qui tend à se substituer au *PER*.

Nous avons examiné de manière plus fine les tâches évaluatives portant sur *L1 26* afin de déterminer si elles poursuivent l'objectif général du *PER*, donc des compétences, ou si elles permettent la mesure de ressources (savoirs déclaratifs ou procédures isolées).

L'évaluation de compétences exige l'élaboration de tâches complexes nécessitant le transfert de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. En nous appuyant sur les travaux de De Ketele (2010, 2011, 2015), nous avons identifié le niveau de complexité des tâches soumises à l'élève en *L1 26*. Cet étiquetage révèle que dans ce domaine les enseignant·e·s n'évaluent que rarement des compétences. Ils/elles expliquent cette pratique par un manque d'outils. *Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues* (CIIP, 2010), finalité du *PER*, n'est pris en compte que dans son premier segment. Il s'agit, dans la plupart des évaluations, de restituer des savoirs et de reproduire des procédures limitées. La nécessaire mise à distance de la langue, son observation et sa manipulation afin d'en comprendre les mécanismes ne sont pas observables dans les corpus. C'est pourtant à cette posture réflexive que s'apparente une compétence.

Références

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand : Cycle 2* (Version 2.0. ed.). Neuchâtel : CIIP.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, xv(1), pp. 25-37. Consulté à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>

De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, pp. 89-106.

De Ketele, J.-M. (2015). Les épreuves externes d'évaluation certificative de la Belgique francophone : une analyse à la lumière des mouvements didactiques et pédagogiques actuels. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, Vol., pp. 21-34. Consulté à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2015-2-page-21.htm>

Laurent, J.-P. (2011). Quelques enjeux didactiques d'une configuration de la discipline français. Vers le concept d'ajustement didactique. In : Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 61-82). Namur : Presses universitaires de Namur.

Marc, V. & Wirthner, M. (2012). *Epreuves romandes communes : de l'analyse des épreuves cantonales à un modèle d'évaluation adapté au PER : rapport final du projet EpRoCom*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Soussi, A. (2013). Les évaluations externes en Suisse romande et dans le canton de Genève en particulier. *Enjeux pédagogiques*, 21, pp. 21-25.

Weiss, J. & Wirthner, M. (1991). *Enseignement du français. Premiers regards sur une rénovation*. Neuchâtel : DeVal, IRDP.



# KIT du premier accueil

## L'hospitalité – une notion ambivalente

Spomenka Alvir, coordinatrice de projets FCP, HEP-BEJUNE

Ariane Tonon, responsable de projets FCP, HEP-BEJUNE

- Un KIT pour le 1<sup>er</sup> accueil des élèves allophones publié par la HEP-BEJUNE
- Issu d'un travail collectif, le KIT s'intègre dans un projet RIF (recherche-formation-intervention)
- Trois ancrages théoriques fondent la conception du KIT : anthropologique, sociolinguistique et sociodidactique

### Présentation du KIT

Le KIT du 1<sup>er</sup> accueil est attendu depuis longtemps dans le domaine de la scolarisation des élèves allophones. Il a été réalisé au sein de la Formation continue et postgrade (FCP) de la HEP-BEJUNE en collaboration avec des enseignant·e·s\* titulaires du CAS *Éducation et plurilinguisme*. Il s'agit de mettre à disposition les informations nécessaires pour le 1<sup>er</sup> accueil et de proposer une démarche pour chacune de ses étapes. L'équipe de rédaction a produit des fiches servant d'interfaces et d'objets médiateurs entre plusieurs niveaux d'action : directions des établissements scolaires, corps enseignant, élèves, parents et autres personnes impliquées dans la phase d'accueil des élèves. L'outil peut être complété par les spécificités régionales. Cette production a pris appui sur un dialogue engagé avec des représentantes des services cantonaux de l'espace BEJUNE rencontrées à plusieurs reprises. Le KIT fait aussi l'objet d'une évaluation menée dans le cadre d'une recherche RIF (recherche-formation-intervention) ayant pour objectif d'interroger les modalités d'appropriation de l'outil. Le KIT est organisé dans une logique de « millefeuilles ». Les contenus sont structurés selon les niveaux de responsabilité conjointe se situant soit sur le plan cantonal, soit sur celui de l'établissement scolaire, de la classe, de l'élève, etc. On y trouve également des fiches pour l'évaluation-diagnostique dans la langue de chaque élève, des canevas d'entretien en présence d'un·e interprète ou encore des fiches de liaison pour créer les liens avec les enseignant·e·s qui assurent le suivi des élèves.

### Trois paradoxes de l'accueil

#### 1<sup>er</sup> paradoxe : prendre du temps tout en intégrant l'élève le plus rapidement possible

Le domaine de la migration se caractérise par ses multiples dimensions : administrative, juridique, sociale, éducative, pédagogique, interculturelle, didactique. Le moment d'accueil représente une double difficulté : il s'agit de prendre du temps pour accueillir et insérer l'élève le plus rapidement possible, ce qui peut apparaître comme une mission contradictoire. C'est le défi principal de la formation quand il s'agit de l'accueil et de la scolarisation des élèves migrant·e·s. L'organisation de l'accueil semble aller de soi, mais elle comporte plusieurs risques et pièges qu'il ne faut pas perdre de vue.

La description de la discipline *français* est complexe et son curriculum prescrit peut, selon l'organisation choisie, la mettre en tension jusqu'à provoquer une sorte d'éclatement (Simard, 1997). Nos données confirment cette dérive. En effet, le curriculum implanté par les *épreuves cantonales d'orientation*, agrégat de sous-disciplines et de composantes, occulte le caractère systémique du langage. La « réduction du programme » observée dans notre recherche n'est pas un phénomène jurassien, Soussi l'a mis en évidence en 2013 lorsqu'elle a étudié les effets d'épreuves externes. Ces dernières peuvent générer une réactualisation de la prescription, des formes de bachotage et l'implémentation dans l'enseignement des tâches emblématiques qui les constituent. Afin de permettre l'unicité de la matière, Laurent (2011) suggère l'organisation de la discipline à partir du discours. Cette réflexion est également présente chez les enseignant·e·s mais ils/elles relèvent la complexité de l'articulation entre le *texte* et le *fonctionnement de la langue*.

Comme Scallon (2004), nous observons la tradition évaluative qui veut qu'un seul objet ne soit évalué à la fois. Les tâches soumises à l'élève afin de produire une note ne permettent donc que rarement l'évaluation de compétences. Marc et Wirthner (2012) l'ont mis en évidence, un référentiel d'évaluation et de tâches évaluatives est nécessaire à la poursuite des finalités du *PER*. Nos données montrent que les enseignant·e·s, à l'heure actuelle, évaluent au moyen de tâches spécifiques. La moyenne semestrielle ainsi élaborée reflète un niveau de maîtrise des attentes fondamentales mais ne montre pas de développement de la compétence visée par les objectifs d'apprentissage du *PER*.

L'orientation communicative amorcée par *Maitrise du français* en 1979 semble comprise des enseignant·e·s mais ils/elles peinent à la mettre en pratique. Leur pratique évaluative confirme les premiers regards de Weiss et Wirthner sur la rénovation en Suisse romande. En 1991 déjà, ces auteurs affirment que « l'inadéquation, et même la contradiction, des modalités d'évaluation en vigueur avec les principes du renouvellement de l'enseignement du français constituent [...] l'un des freins majeurs à une transformation véritable de l'enseignement [du français] » (Weiss et Wirthner, 1991, p. 344).

À la veille de l'introduction de nouveaux moyens d'enseignement romands, l'instant semble idéal pour tenter d'appuyer sur l'accélérateur de la rénovation. ■

\* Florence Escribano, Emilie Haenni, Magalie Gagnebin Gerber, Yanick Gerber, Aurélie Gogniat, Mélanie Maridor Jeanneret

### 2<sup>e</sup> paradoxe : partir de zéro et prendre en compte le déjà là

Les transitions scolaires sont nombreuses et les compétences de l'élève, le *déjà là* (Gajo, 2016), ne sont pas toujours explorées. Les préoccupations actuelles de l'accueil se réfèrent également aux ruptures fréquentes dans les parcours migratoires et scolaires, ruptures impliquant des désaffiliations, des insécurités sociales et linguistiques, ainsi que les conflits identitaires et l'entre-deux (Zarate, 2009) provoqués par le changement de pays ou de langue. Les élèves doivent à chaque changement remobiliser leurs ressources et leurs capacités d'adaptation exerçant de véritables médiations entre les langues (Cavali & Coste, 2019). Ces dernières ne sont pas toujours perçues ni reconnues par les acteurs-trices de l'école, absorbé-e-s par les tâches organisationnelles et administratives (Beacco, 2016).

### 3<sup>e</sup> paradoxe : ruptures provoquées par le système lui-même

Aux ruptures dues à la migration s'ajoutent parfois celles provoquées par le système scolaire qui accueille. Par ailleurs, les démarches adoptées pour l'enseignement de la langue seconde (FLS), de la langue de scolarisation (FLSco) et des matières disciplinaires (Berthoud & Gajo, 2016) diffèrent d'un dispositif à l'autre. C'est parfois aux élèves de combler les écarts en mettant en place diverses stratégies cognitives, mais aussi méthodologiques et sociales. Nous avons orienté nos ressources de manière à anticiper ces ruptures et à soigner ces transitions graduelles, afin que l'accueil puisse se dérouler d'une manière progressive et avec des responsabilités partagées entre professionnel-le-s, parents et élèves.

### L'hospitalité : une notion ambivalente

En prenant en compte les éléments cités, il fallait dégager une démarche pour repenser l'espace d'accueil. Trois ancrages théoriques fondent la conception du KIT : l'anthropologique, la sociolinguistique et la sociodidactique. Nous nous limiterons ici à décrire une seule notion théorique issue de ces disciplines, essentielle lorsqu'on aborde la question de l'accueil : l'hospitalité. Elle met en évidence les pièges et les difficultés de cette première étape. La notion d'hospitalité, résumée par l'ouvrage d'Agier (2018), renvoie à un engagement et à une responsabilité. Pourtant, elle est rarement évoquée dans le contexte scolaire et peu transposée en termes pédagogiques. Quand cette dernière est évoquée, elle est comprise comme une évidence, alors qu'il s'agit d'une notion complexe et très ambivalente. Les considérations théoriques permettent de déplacer le focus d'accueil, d'un aspect procédural et administratif, à une notion limitée dans un espace-temps façonné par des composantes multiples : politiques, relationnelles, pédagogiques, didactiques. Questionner l'hospitalité signifie aussi parler d'une action qui peut être à la fois *volontaire et asymétrique, privée et publique, chaleureuse et hypocrite* (Agier). En revisitant cette notion, nous proposons une autre cartographie d'accueil. Selon Agier (2018 : 26), on devrait avoir à l'esprit que *l'hospitalité s'inscrit dans un cycle ou au moins dans un dispositif d'échange*. Il faudrait, selon l'auteur, interroger les différentes formes d'hospitalité, le discours porté sur l'hospitalité (*comment en parler sans tomber dans les pièges de la sacralisation ou du rejet*) (Agier, 2018 : 26-30). L'auteur constate qu'il est impossible pour celui qui donne et celui qui reçoit l'hospita-

lité d'être égaux en même temps. Il ajoute qu'il s'agit d'une relation fragile qui dépend de la complémentarité des rôles. Pour revenir au contexte scolaire, nous pouvons constater qu'un flou plane au-dessus de cette question de la responsabilité de chacun-e. L'hospitalité a un début et une fin, c'est un espace-temps d'attente et une condition provisoire. On ne sait pas toujours à quel moment l'hospitalité devrait s'arrêter. *L'hospitalité s'inscrit dans un échange par des actions pratiques : il faut une place, spatialement, et faire une place socialement* (Agier 2018 : 34). Si l'hospitalité dure trop longtemps, l'hôte tombe dans la dette sans savoir comment prendre sa propre place. Cette question de la durée est très importante dans le processus d'accueil. En suivant cette logique, ce dernier devrait occuper un espace plus ou moins court, rassurant l'élève et sa famille, leur donnant un sentiment de sécurité sociale et linguistique. Il s'agit également d'anticiper rapidement l'étape post-hospitalité pour prendre une place dans les dispositifs scolaires dits « réguliers ».

### Diversification des démarches pédagogiques

À cette notion de l'hospitalité s'ajoutent deux autres ancrages disciplinaires : la sociolinguistique et la sociodidactique. Les principes de ces disciplines concernent l'usage des langues et leur enseignement (Blanchet 2016, De Pietro, 2010), la déconstruction des représentations sociales en lien avec les langues parlées à la maison et à l'école (Coste, Moore & Zarate, 2009), les démarches interculturelles. Ce sont des démarches dynamiques qui exploitent des ressources linguistiques et sociales fondées sur l'intercompréhension (Castellotti, De Pietro, 2002, Gajo, 2008). Il s'agit de prendre en compte les parcours linguistiques et scolaires des élèves et de s'intéresser à l'environnement proche de l'élève reconstituant la biographie langagière et renforçant la décentration des élèves par rapport à leurs langues premières (Candelier, 2008). Les démarches sociodidactiques (Blanchet, Rispail, 2011) visent à faire atteindre les objectifs personnalisés des élèves pour partager leurs compétences plurilingues.

### Conclusion

Nous rappelons qu'une recherche empirique accompagne ce projet afin de rendre compte de l'appropriation du KIT par ses utilisateur-trice-s. Tenant compte de l'implication très engagée des enseignant-e-s dans le projet de rédaction, il s'agit de faire une transposition didactique par la formation RIF (Clerc, 2015). Ainsi, un module de formation sera proposé à destination de toutes et tous les enseignant-e-s pour promouvoir les réflexions développées et communiquer les résultats obtenus. La RIF devrait contribuer à la transformation des pratiques et de la posture de ces acteurs-trices. ■

### Références

- Agier, M. (2018). *L'étranger qui vient, repenser l'hospitalité*. Seuil.
- Blanchet, Ph. & Rispail, M. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite de terrain. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, AUF.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro J.-F., Lörintz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. (2012). *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Le CARAP.
- Clerc, S. (2015). La recherche- action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. Dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 112-121.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires, Strasbourg : Conseil de l'Europe (2<sup>e</sup> éd., édition originale 1997).
- Rispail, M. (2018). *Migrer, migrants, migrations, abécédaire de sociodidactique - 65 notions et concepts*, Saint-Étienne : PUSE.



## Revue de l'ouvrage « Le meilleur est avenir » Au détour d'une note de lecture

Marlène Lebrun, LIRDEF, Université de Montpellier,  
EA 3749

Le premier roman d'Alexia Stumpf, *Le meilleur est avenir*, est une réussite pour une jeune auteure dont la maturité sur les questions existentielles surprend. Pudeur, empathie caractérisent les personnages que la lectrice ou le lecteur est invité à suivre dans leur vie quotidienne, rendue difficile par le crabe qui les mine ou attaque leurs proches. En compagnie de leurs révoltes, questions, souffrances et joies, la lectrice ou le lecteur est convié à un parcours initiatique. C'est bien de paideia dont il s'agit.

Un jeune prêtre, Aubin, à l'aube d'une carrière ecclésiastique, s'interroge sur son choix de vie et sa vocation. Il est amené à accompagner trois personnes en fin de vie, admises dans un institut de soins palliatifs au nom révélateur de Chrysalide. Il est question de métamorphose pour chacun -e des cinq protagonistes que nous suivons tout au long de ce roman sur la finitude.

Violette ouvre et clôt le roman: c'est le personnage déclencheur qui, à l'annonce du verdict médical, trois mois de vie, décide d'arrêter la chimiothérapie et se trouve toujours en vie, quelque quinze années plus tard, malgré les difficultés familiales qui la rongent mais aussi, et surtout, grâce à l'énergie qu'elle consacre aux patient-e-s de la Chrysalide, en rémission comme elle, pour une vie en CDI pour reprendre l'heureuse formule de l'auteure.

Si la nonagénnaire victime d'un Alzheimer qui la prive de parole quitte le monde apaisée avec Aubin qui apprivoise avec elle sa peur de la mort, Cannelle, une jeune femme, réapprend à vivre sans déni, sans révolte pour simplement mettre en œuvre le *carpe diem*. Le-la lecteur-trice appréciera le jeu onomastique avec des prénoms connotés.

Le personnage le plus attachant est celui d'Hugo, cet enfant de 7 ans dont la maturité et la lucidité sont exceptionnelles, comme c'est souvent le cas des jeunes personnes qui côtoient la souffrance au quotidien. Le lecteur ou la lectrice ne peut pas ne pas penser au poème d'un auteur éponyme, *Demain dès l'aube* qui dit le désarroi, l'incompréhension, voire la révolte devant la mort prématurée, notamment celle de son enfant.

C'est Hugo qui, du haut de la spontanéité de ses 7 ans, apprend à Aubin le lâcher-prise et lui permet de mener une quête identitaire au terme de laquelle, pour peu qu'elle puisse s'achever, il se retrouvera et se comprendra, loin du qu'en-dira-t-on et de la dictature des apparences. En empruntant la belle formule de la romancière, les « préoccupations d'aiguillage existentiel » des personnages, et notamment celles d'Aubin, interrogent le-la lecteur-trice sur le sens de la vie et de la mort. Rien de moralisateur: une réflexion existentielle sur des questions universelles partagées auxquelles chaque être humain apporte des réponses différentes selon ses conceptions éthiques, religieuses, sa culture, son enfance, son expérience de vie.

J'ai beaucoup apprécié la métaphore du Petit Prince qui parcourt le roman. Hugo est le petit prince d'Aubin à qui il apprend à faire primer l'intelligence du cœur sur la froide rationalité: *Tu n'es pas un âne: tu es un adulte. Mais souvent, c'est un peu pareil, en fait. Les adultes grandissent dans leur tête mais ils ont de moins en moins d'intelligence dans le cœur et les enfants sont là pour leur rappeler qu'ils pensent trop comme des grands.*

Je retiens aussi l'importance de la verbalisation et de l'écriture qui, dans sa fonction heuristique, permet de se comprendre: *Les mots savent de nous ce que nous ne savons pas encore de nous*, disait René Char.

Domage que les livres de développement personnel, aujourd'hui en plein essor, soient aussi importants pour les personnages: à mon sens, leur finalité est essentiellement commerciale et ces livres constituent des viatiques qui parlent à la place de la personne en quête de compréhension. À l'instar de ce roman de fiction, c'est la littérature qui ouvre à la rencontre du monde, de l'autre et de soi, bref propose une école d'empathie si nécessaire dans un monde où la tolérance est minée par le dogmatisme et le fanatisme qui séparent et excluent l'autre dans ses différences.

Écrit dans un style simple, qui coule de source, sans fioritures, le roman livre le récit des deux narrateurs que sont les personnages de Violette et d'Aubin, les accompagnants. Et cela fait du bien dans un paysage littéraire où il faut absolument se démarquer par un style pseudo-crétif qui souvent devient abscons et perd le-la lecteur-trice en chemin.

Longue et belle vie à ce premier roman que je qualifierai de solaire à l'aune des couleurs de la première de couverture rappelant que la Terre est bleue comme une orange. *Le meilleur est bien avenir* pour son auteure ainsi que les lectrices et les lecteurs qui embarqueront dans l'aventure existentielle que propose ce roman! À lire et faire lire dès le secondaire 1 car les questions existentielles taraudent nos adolescent-e-s qui sauront s'identifier aux protagonistes. C'est de la fiction authentique qui permet de sortir de sa zone de confort et de poser de vraies questions sur le monde dans lequel nous vivons. Au passeur culturel qu'est l'enseignant-e de proposer des dispositifs didactiques qui favorisent le voyage lectoral comme une aventure dont nous ne sortons jamais indemnes mais grandis et rassérénés, en somme plus humains! ■



# Enrichissement d’une séquence des moyens d’enseignement romands de mathématiques par des sorties à visée pédagogique

Clara Rittiner, enseignante diplômée en filière de formation primaire de la HEP-BEJUNE

Cédric Béguin, didacticien des mathématiques, HEP-BEJUNE

- D’un objectif d’apprentissage des nouveaux moyens d’enseignement romands de mathématiques de 1-2 à la réalité concrète de la prévention routière
- Enrichissement d’une séquence par des sorties à visée pédagogique
- Dès les premiers degrés de la scolarité, amener des éléments qui donnent du sens aux apprentissages des enfants

Au printemps 2018, lors du lancement de son mémoire professionnel de bachelor, la première auteure avait souhaité intégrer une ou plusieurs sorties pédagogiques à une séquence d’enseignement. Responsable du suivi de ce travail, mais aussi de la mise en place de l’ingénierie de formation aux nouveaux moyens d’enseignement romands (MER) de mathématiques pour l’espace BEJUNE, le second auteur lui proposa alors une idée originale basée sur des activités qui allaient être introduites à la rentrée scolaire suivante.

Au début de cette année, profitant de la sortie prévue en avril d’un numéro spécial de la *Revue de mathématiques pour l’école* (RMé) consacré aux moyens d’enseignement, l’auteure et l’auteur ont repris les résultats de ce mémoire, les ont complétés et ont soumis un article à ce périodique. Le·la lecteur·trice trouvera ci-dessous un résumé de ce texte, dont l’intégralité est disponible en ligne sur le site de RMé (voir encadré). Cet article accepté par une revue scientifique souligne que la politique de formation à et par la recherche de la HEP-BEJUNE porte ses fruits, cela dès le niveau du bachelor.

**Les bienfaits des sorties scolaires à visée pédagogique**  
Actuellement, aucune allusion à des sorties scolaires à visée pédagogique n’est faite dans le domaine des mathématiques du Plan d’études romand. Par sortie scolaire à visée pédagogique, nous entendons ici des sorties qui ont pour but de «faire acquérir des connaissances, et qui se définissent en termes de stratégie d’apprentissage» (Gonnin-Bolo, Bouchon, & Pedemay, 1989, p.30). Cette pratique, selon ces auteurs, «permet d’installer plus solidement des acquis, de faire découvrir en vraie grandeur ce qui est difficile de montrer à l’école, de faciliter le passage du concret à l’abstrait» (p. 35).

Seulement, à l’heure où, grâce à internet, on peut voir en quelques clics le monde entier, à quoi bon sortir? Comme le relève Ivanoff (2013): «C’est, paradoxalement, parce que les enfants ont accès à tous ces documents et ces informations virtuelles qu’il est aujourd’hui encore plus essentiel d’organiser ces sorties scolaires et des rencontres avec le réel.»

## La séquence et son analyse

Dans ce travail, nous avons souhaité illustrer que l’enrichissement d’une séquence des nouveaux moyens d’enseignement romands de mathématiques par des sorties à visée pédagogique pouvait amener, dès les premiers degrés de la scolarité, des éléments parfois essentiels aux apprentissages. À l’aide d’une séquence comprenant trois interventions en classe et deux interventions extra-muros dans un milieu urbain, nous avons mesuré la plus-value des sorties.

Cette séquence a été réalisée par onze élèves de 1<sup>re</sup> HarmoS et reprend des activités du chapitre *Figures* et transformations géométriques de l’axe thématique *ESPACE* des MER ([www.ciip-esper.ch](http://www.ciip-esper.ch)) et contribue à deux *apprentissages visés* de ces moyens :

- a) reconnaître des formes géométriques simples;
- b) construire une forme géométrique avec du matériel divers.

À ces deux *apprentissages visés*, la séquence prévoit deux sorties pour enrichir ce qui est proposé par un apprentissage qui vise explicitement la référence conceptuelle :

- c) faire le lien entre la forme des panneaux de signalisation et leur signification: danger=triangle, prescription=rond, indication=rectangle.
1. Durant la première leçon, l’activité « Baguette et boulettes » tirée des MER est réalisée. Chaque enfant construit une forme plane avec des baguettes et de la pâte à modeler. La mise en commun permet une institutionnalisation locale des termes *sommet* et *côté*. Dans un deuxième temps, de nouvelles formes (rond, triangle, carré et rectangle) sont proposées et chaque enfant doit retrouver la forme qui correspond à une image reçue sur une feuille individuelle. Les termes *rond*, *triangle*, *carré* et *rectangle* sont donc institutionnalisés et les enfants prennent conscience de l’absence d’un sommet et de côtés pour le rond.
  2. La deuxième intervention est inspirée de l’activité « Recopie mes figures » des MER. Le matériel proposé aux élèves est, ici, différent : allumettes, pailles, ficelles. Un premier atelier permet aux enfants de se rappeler les termes introduits précédemment. Dans le second, les enfants reconstruisent les formes par groupes de deux avec le matériel.
  3. La troisième intervention se passe en extérieur et s’inspire de l’activité « Le photographe » du moyen d’enseignement romand. Les élèves doivent chercher dans l’environnement extérieur les formes découvertes lors des deux premières interventions. Une trace de leur découverte est conservée sous la forme de photographies. Cette activité remporte un franc succès, les enfants identifient 49 formes et toutes et tous sont actifs·ives. Le succès de l’activité se confirme lors du retour en classe à la fin de la période, puisque tous et toutes poursuivirent instantanément l’activité dans la classe.

Née en 1961 avec l’introduction des *Nombres en couleur* (nom de la revue à ses tout débuts), l’ancienne revue *Math-École* est devenue en 2017 la *Revue de mathématiques pour l’école* (RMé). Présente pendant de nombreuses années en format papier dans les salles des maîtres, elle 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.

Aujourd’hui, RMé est accessible en ligne sous [www.revue-mathematiques.ch](http://www.revue-mathematiques.ch). Le lecteur ou la lectrice y retrouvera sous forme digitale tous les numéros depuis 1961. Pour chaque degré d’enseignement, de l’école primaire au secondaire 2, sont proposés :

- des comptes rendus, propositions d’activités pour la classe et scénarios d’utilisation des activités des moyens d’enseignement suisses romands,
- des articles sur l’enseignement et/ou la didactique des mathématiques liés à l’enseignement en contexte spécialisé,
- des articles de recherches menées en didactique des mathématiques, des actualités.



- 4. La quatrième intervention est un réinvestissement de la troisième. Par groupes, les élèves ont pour consigne de regrouper les 49 images comme bon leur semble. Tous les groupes utilisent la forme comme critère de regroupement. La mise en commun se fait ensuite en se restreignant aux traces des panneaux de signalisation. La signification d'une partie d'entre eux permet à l'enseignante une institutionnalisation locale de la bijection rond→prescription (obligation ou interdiction), triangle→danger, rectangle/carré→indication.
- 5. Une dernière intervention est menée à nouveau à l'extérieur. Cette fois-ci, il est demandé aux enfants de trouver les panneaux de signalisation de formes ronde, triangulaire et rectangulaire et d'y associer les significations de danger, prescription ou indication. Lors de cette chasse aux formes de panneaux de signalisation, le succès est similaire à la troisième intervention. Dans l'après-midi qui suit, deux enfants montrent même avec fierté les panneaux qu'ils-elles ont identifiés dans leur jeu de petites voitures.

Pour notre évaluation de la plus-value des sorties, nous utilisons la classification des postures proposée par Bucheton et Soulé (2009). Dans ce résumé, nous ne citerons que les observations les plus significatives.

La posture ludique-créative apparait en classe lorsqu'une tâche est trop longue et lorsque les élèves sont fatigués. Le détournement de la tâche en un jeu en général totalement indépendant est alors une échappatoire. En sortie, cette posture apparait lorsque le plaisir de la tâche est suffisant pour qu'elle devienne un jeu, sans qu'elle soit modifiée. Si le détournement en jeu a été systématique en extérieur, il a été favorable aux apprentissages, puisque, dans ce cas, le jeu ne dénaturait pas l'objectif opérationnel de l'intervention, même s'il l'a parfois quelque peu réduit. En classe, par contre, le détournement ou l'oubli de la tâche a permis aux élèves concerné·e·s de s'affranchir de l'objectif d'apprentissage.

Un autre élément significatif est l'absence de posture de refus en sortie. Ce type de posture renvoie souvent à des problèmes identitaires et psycho-affectifs. Lors du déroulement de la séquence, il est remarquable de noter que, malgré deux élèves fragilisés, l'un par sa vision de l'école et l'autre par sa situation familiale, aucune posture de refus n'apparait dans les sorties. Nous nous permettons de penser que le cadre de la sortie, tout comme l'exploitation d'une référence claire, contribue à cela.

Il a été demandé aux enfants quelle activité elles et ils préféreraient. Six mettent en avant la construction libre de formes avec baguettes et pâte à modeler, alors que cinq ont préféré le travail avec les formes trouvées lors des sorties. Nous noterons que l'activité préférée en classe est en fait une activité d'appropriation du matériel pour laquelle aucun des objectifs d'apprentissage n'est encore exercé. Pour les tâches directement liées aux objectifs d'apprentissage, seules les activités liées aux sorties sont citées.

L'enseignante ayant mené la séquence a été questionnée dans le cadre d'un entretien. Elle a trouvé, dans l'ensemble, que les élèves avaient montré une motivation supérieure à l'extérieur et elle a été surprise par leur capacité à maintenir leur concentration sur la tâche donnée. Elle indique cependant que les élèves ayant des difficultés en classe doivent souvent aussi être davantage guidé·e·s à l'extérieur, car ils sont parfois déconcentré·e·s par tout ce qu'il y a autour d'eux. Elle conclut que les sorties, bien intégrées dans une séquence d'apprentissage, sont en définitive un gain de temps.

Conclusion

Si le changement de cadre des sorties a certainement augmenté la motivation intrinsèque des élèves, il a surtout permis aux plus fragiles sur le plan psycho-affectif de ne jamais adopter une posture de refus. Il a également démultiplié les occurrences de posture ludique-créative en détournant en jeu les tâches proposées, mais sans dénaturer les objectifs visés. Contextualiser le savoir à l'extérieur a donc permis aux enfants de réaliser l'omniprésence des formes géométriques dans leur environnement, ce qui n'aurait peut-être pas été le cas sans la sortie.

Au travers de cet article, nous souhaitons donner la motivation nécessaire à chaque titulaire de classe de bousculer son quotidien et de chercher à donner un sens concret aux apprentissages des élèves. ■

Références

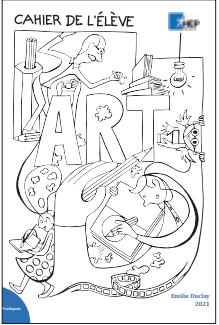
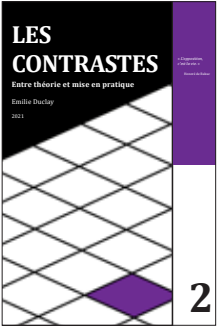
Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009, Octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, pp. 29-48.

Gonnin-Bolo, A., Bouchon, M. & Pedemay, F. (1989). Les sorties scolaires: temps perdu ou retrouvé? Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires. *Rencontres pédagogiques*, 24. Paris: INRP.

Ivanoff, O. (2013, janvier). Un enjeu éducatif majeur. *Cahier pédagogique: par ici les sorties* n°502, pp. 50-52.



À paraître



Moyen d'enseignement en arts visuels  
Émilie Duclay

Cette suite de livrets thématiques a été conçue dans le but d'aider les enseignant·e·s tant au niveau des apports théoriques que de l'élaboration de séquences d'arts visuels. Élaborés sur la base du Plan d'études romand, ils reprennent les thématiques principales de la discipline.

Ils s'accompagnent d'un cahier de l'élève comprenant également de la théorie et des exercices basés sur le PER. Un cahier qui peut suivre l'élève durant toute sa scolarité obligatoire.



L'école, la formation et la recherche en éducation face à l'urgence. La mise à distance des savoirs, entre détresse et résilience.

Sous la direction de Françoise Pasche Gossin et Christine Riat

Le 13 mars 2020, dans l'urgence, les actrices et acteurs du monde de l'école, de la formation et de la recherche en éducation ont fait preuve d'initiative, d'engagement et d'inventivité pour assurer leur mission première d'organisation, de transmission et de construction des savoirs. Sans prétendre à une exhaustivité des expériences vécues dans un contexte de confinement, cet ouvrage met l'accent sur la façon dont les actrices et acteurs ont établi à distance une continuité dans le partage et l'acquisition des savoirs tant au niveau de l'école, de la formation que de la recherche dans le champ de l'éducation.



**Le Marchand de bonheur**  
Cali, D., Somà, M. (2020). Paris: Sarbacane

## Lire en classe – Le Marchand de bonheur

« On entend de loin sonner sa cloche. DILING ! DILING ! C'est monsieur Pigeon, le marchand de bonheur, qui arrive avec sa petite camionnette. Comment ça ? Ça se vend, le bonheur ? Mais bien sûr ! En petit pot, en grand ou, même, en format familial. »

Quelle drôle d'idée de vendre du bonheur en pot ! Intrigués, nous accompagnons, de page en page, monsieur Pigeon dans sa tournée commerciale. Il rend visite à ses clientes et clients intéressés qui par un grand pot, qui par les modèles décorés pour offrir à Noël, qui encore par un pot minuscule, faute de moyens. Certains n'en veulent pas à l'instar de monsieur Faisan, question de principe (mais finiront par en commander sur Internet), d'autres nagent déjà dedans et voudraient obtenir un rabais : « Ah ça non ! Jamais ! s'écrit monsieur Pigeon. Le bonheur, ça ne se solde pas ! » Il y a ceux enfin qui ne cherchent pas à en acheter comme l'artiste monsieur Étourneau, qui pense qu'il vaut mieux garder le bonheur à distance pour pouvoir continuer à créer.

La journée terminée, notre colporteur reprend le volant de sa camionnette sans prêter attention au pot tombé sur le chemin. Ce pot que monsieur Souris, à qui personne ne fait jamais attention, ramasse et rapporte chez lui. Lorsqu'il l'ouvre, il constate, ravi, qu'il n'y a rien dedans : un pot vide, justement il en rêvait !

*Le Marchand de bonheur* est un album magnifiquement illustré qui dévoile à chaque page l'habitat sublime d'un oiseau.

Une lecture qui sera sans aucun doute prétexte à bien des échanges sur le vaste thème du bonheur avec grands et petits dès 5 ans. Chacun pourra imaginer le contenu de son pot de bonheur, lequel il achèterait ; l'offrirait-il et à qui, ou le garderait-il pour lui ? Et évidemment se demander si le bonheur peut se vendre ! ■

Stéphanie Kiener

## Micro:bit, petit mais costaud

On parle beaucoup des petits robots programmables Thymio imaginés par l'EPFL (disponibles à la HEP) qui rencontrent un vif succès dans les écoles. Le micro:bit s'inscrit dans cette même lignée, ou comment faire entrer la programmation informatique dans les écoles de manière ludique.

Le micro:bit est un micro-ordinateur qui n'est guère plus grand qu'une moitié de carte de crédit. Sa création s'inscrit dans un projet mené en Angleterre par la BBC pour développer l'apprentissage de la programmation informatique dans les écoles.

Un cœur qui bat, des animaux animés, un jeu de dés ou de réactivité, une alarme lumineuse, un thermomètre. En ajoutant des pinces crocodiles, le micro:bit devient un compteur de pas. Voilà quelques exemples des possibilités de programmation de cette plaquette qui ne paie pas de mine. De quoi développer les compétences transversales entre informatique, maths, physique, biologie et, pourquoi pas, musique et arts numériques. Cette platine embarque 5x5 LEDs de couleur rouge, deux boutons programmables et un de réinitialisation, un connecteur micro-USB pour télécharger les programmes, une prise pour connecter des piles détachables, et offre plusieurs possibilités pour y attacher des accessoires. S'y ajoutent encore un détecteur de mouvement 3D et une boussole numérique.

Avec un ordinateur, un téléphone ou une tablette, il ne reste plus qu'à laisser libre cours à l'imagination pour passer à la programmation grâce à trois possibilités de langages : MakeCode, Python et Scratch. Une fois l'application téléchargée, elle peut s'utiliser sans accès internet.

À noter que la Fondation éducative Micro:bit met sur pied des challenges pour les élèves du monde entier. Lors du dernier en date, il s'agissait de proposer des solutions pour atteindre les objectifs de développement durable à l'aide du mini-ordinateur.

Les micro:bit ainsi que des PC ou Mac portables sont disponibles dans les trois médiathèques de la HEP-BEJUNE. ■

Aline-Sophie Urfer







# Une occasion de s’échapper

Il faut bien se l’avouer, par cette période compliquée, on ne dirait pas non à un peu d’évasion. Et, pourquoi pas, un petit voyage dans le temps ? Envie de partir à la recherche d’un trésor perdu ? Ou de vous mettre au service de la Résistance française durant la Seconde Guerre mondiale ? Pas de problème, nous avons ce qu’il vous faut à la médiathèque.

Nos nouvelles mallettes escapes classrooms, sauront vous transporter dans d’autres époques et surtout vous triturer les méninges. Il s’agit d’escape rooms conçues spécialement pour la classe. Elles ont été inventées, pensées et fabriquées par des jeunes des classes Options Orientées Projets de Saignelégier et des Breuleux et mises à disposition afin que tout le monde puisse en profiter. Nous avons deux mallettes, avec chacune un scénario différent, qui n’attendent que vous.

*Le trésor perdu : dans le bureau de John McKain* vous emmènera dans une aventure d’exploration et de rivalité. Vous serez les allié·e·s de William Taylor, explorateur et adversaire de John McKain. Dans le bureau de ce dernier, vous devrez résoudre des énigmes afin de trouver le chemin vers la sortie, mais également le trésor de George le Sanguinaire. Serez-vous sortir avant que John McKain ne revienne ?

*La coupole : Seconde Guerre mondiale (la Résistance française)*, vous transportera dans un bar, à Paris, en 1942. Vous êtes messenger·ère pour la Résistance et votre mission sera de relayer deux précieux messages codés à Maurice. Malheureusement, vous êtes repéré·e par un collabo qui vous enferme dans le bar. À vous de trouver les messages codés ainsi que la clé du bar pour vous enfuir.

Pour les deux escape classrooms vous disposerez de soixante minutes pour vous sortir de ces situations dangereuses. Vous aurez juste besoin d’une salle qui se ferme à clé afin de mettre en place les différentes énigmes, décorations et coffres nécessaires au bon déroulement de ces escapes. Car oui, les mallettes contiennent également des éléments de décoration qui vous aideront à vous évader dans un nouvel espace-temps. Il ne manque plus que vous pour que ces aventures prennent vie. ■

Justine Miserez



# LaPlattform : la question raciale aux États-Unis

Mouvement terroriste et raciste fondé en 1865, le Ku Klux Klan a traversé les décennies et a toujours su renaître de ses cendres comme le montre le documentaire *Ku Klux Klan, une histoire américaine*. Aujourd’hui, bien qu’émiétté en de multiples groupuscules rivaux, le KKK se montre encore dans des manifestations d’extrême droite. Dans le film *KKK : la renaissance du Klan*, un journaliste a pu recueillir les paroles insultantes et délirantes de quelques membres.

Comme témoignage de la ségrégation dont sont victimes les Afro-Américain·e·s, il y a la publication entre 1936 et 1966 d’un guide de voyage destiné aux conductrices et conducteurs noirs parcourant les États du Sud. *Le guide Green Book : le guide vers la liberté* revient sur l’histoire de ce répertoire de restaurants, d’hôtels, de garages et de stations-service qui leur permet d’échapper aux attaques racistes et de voyager en sécurité. Le film oscarisé *Green Book* parcourt ces routes et porte à l’écran l’histoire vraie de la tournée en 1962 du pianiste noir Don Shirley accompagné de son chauffeur et garde du corps Tony Lip.

Le film *Je suis Martin Luther King* évoque la vie du célèbre pasteur, sa personnalité, son engagement et revient sur toutes les grandes étapes de son combat à travers de nombreux témoignages. En 1963, l’une des plus grandes manifestations politiques de l’histoire des États-Unis s’achevant par le célèbre et inoubliable discours « I have a dream » fait l’objet du film *La longue marche de Martin Luther King*. Deux ans après, le Prix Nobel de la paix se trouve dans l’Alabama à Selma. Le film d’Ava DuVernay retrace la lutte historique de Martin Luther King pour garantir le droit de vote à toutes et tous les citoyen·ne·s.

Aujourd’hui, les questions raciales restent prégnantes, en témoignent les violences policières et le mouvement politique Black Lives Matter. Bien qu’interdite, la ségrégation fait son retour comme le montre *États-Unis : le nouvel apartheid* notamment dans les écoles publiques de Selma... ■

Dimitri Coulouvrat

## Jeux de Klee

Grande exposition annuelle des médiathèques

**18.05 - 09.07.21**

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

Du lundi au vendredi, sur inscription pour les classes

**19.08 - 08.10.21**

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Bienne

Du lundi au vendredi, sur inscription pour les classes

## Café pédagogique

**Mercredi 26.05.21**

En ligne  
17h00 - 18h00

## Société-école pluriethnique et approches plurilingues

Cycle de conférences en ligne

**Mercredi 26.05.21**

En ligne  
18h30 - 20h00

## Présentation de la publication de la formation continue et postgrade

**Mercredi 16.06.21**

En ligne  
18h30 - 19h30

## Rendez-vous bilingue

Journée d'étude sur les échanges linguistiques organisée par la PH Bern et la HEP-BEJUNE

**Samedi 04.09.21**

HEP-BEJUNE, Bienne  
09h00 - 16h00

## 2<sup>e</sup> journée thématique PIRACEF

**Mercredi 08.09.21**

HEP-BEJUNE, La Chaux-de-Fonds  
09h00 - 16h30

## Rencontre « Collaborations créatives. Hommage à Marcelo Giglio »

**Mercredi 22.09.21**

HEP-BEJUNE, Bienne  
16h30 - 18h30

## Le cabinet de curiosité: les collections des médiathèques viennent à vous!

**Mercredi 22.09.21**

Bibliothèque cantonale jurassienne, Espace Renfer, Porrentruy  
16h00 - 17h30

**Mercredi 29.09.21**

Collège du Mail, Neuchâtel  
14h00 - 15h30

## L'éducation a-t-elle un sexe?

Cycle de conférences en ligne

**Mercredi 29.09.21**

En ligne  
18h30 - 21h00

## Vernissage « L'école, la formation et la recherche en éducation face à l'urgence. La mise à distance des savoirs, entre détresse et résilience »

**Jeudi 28.10.21**

HEP-BEJUNE, Bienne  
17h00 - 18h00

## Escape à la médiathèque

**Jeudi 21.10.21**

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds  
17h00 - 18h45

**Jeudi 04.11.21**

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Bienne  
17h00 - 18h45

## Joue, jouons, jouez!

Animations jeux

**08 - 12.11.21**

HEP-BEJUNE, Delémont

08h30 - 12h00 et 13h30 - 16h00, pour les classes, sur inscription  
11 et 12 novembre 2021: midi jeux, 11h45 - 13h00, sans inscription

**Sous réserve de modifications en raison de la pandémie de Covid-19. Plus d'informations: [www.hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)**

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