

Enjeux Pédagogiques

EP

13

PORTRAIT D'UN CHERCHEUR

« Faire société » :
il n'y a pas de plus belle
motivation...

27

ENTRETIEN AVEC CHARLES HADJI

L'essentiel de l'école

39

L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS

Projet global de
formation de l'élève

59

CRÉER UN LIVRE EN CLASSE

Une classe du Landeron
l'a fait

Dossier thématique

LE SIMPLE ET L'ESSENTIEL À L'ÉCOLE...

Quels enjeux ?

Numéro 41
11.2023

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

HUTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE



Maxime Zuber
Recteur

L'espace suisse d'enseignement supérieur compte trois types de hautes écoles: les universités et écoles polytechniques (HEU), les hautes écoles spécialisées (HES) et les hautes écoles pédagogiques (HEP). Au sens de la législation fédérale, ces institutions de formation sont considérées comme « de même niveau ».

Nonobstant cette déclaration d'intention du législateur, les HES et les HEP, dernières-nées du système tertiaire âgées aujourd'hui d'à peine vingt ans, ne jouissent hélas pas encore exactement ni du même crédit scientifique, ni de l'égale reconnaissance politique réservés aux vénérables et centenaires alma maters.

Si ces trois types se différencient en regard de certains critères, comme la part et la nature de la recherche, l'orientation vers la pratique ou l'ancrage professionnel, les HEP se distinguent, elles, par leur forte dépendance aux cantons.

Financeurs exclusifs des HEP, employeurs monopolistiques des diplômés, donneurs d'ordre en matière de formation continue, clients de prestations de services, autorités de reconnaissance des diplômes (CDIP), éditeurs des plans d'études et des moyens d'enseignement, les cantons jouent un rôle mixte et hybride qui expose à une ambiguïté rendant plus difficiles la bonne compréhension et l'exercice de l'autonomie que confère et reconnaît la loi fédérale aux institutions de formation des enseignant·es et enseignants.

Autonomie institutionnelle et intercantonalité

**Art. litt. b. LEHE*

IMPRESSUM

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

**Rédaction des articles
non signés:**
Anaïs Girard et Tristan Donzé,
Melanie Buser (article Cursus
bilingue)

Crédits photographiques:
Yann Laubscher
(hormis mentions)
Crédits illustrations: upklyak sur
Freepik (hormis mentions)

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

Haute École
pédagogique
- BEJUNE

Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne, Suisse

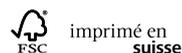
www.hep-bejune.ch
0844 886 996

REMERCIEMENTS

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

Bienne, novembre 2023

Impression sur papier
Refutura FSC
chez Courvoisier-Gassman SA



myclimate.org/05-21-41109_9

La situation se complique encore quand une haute école comme la HEP-BEJUNE, à l'instar de la HES-SO ou de la HE-Arc, dispose d'une assise intercantonale. L'éducation constituant l'un des domaines les plus emblématiques de la souveraineté cantonale, celle-ci se trouve forcément estompée quand trois cantons décident d'entreprendre, ensemble, ce qu'ils seraient en difficulté d'assumer seuls. Dans le domaine de la formation à la profession enseignante comme dans tant d'autres toujours plus nombreux, l'intercantonalité suppose en effet d'accepter que les intérêts généraux d'une institution commune ne soient pas toujours égaux à la somme des intérêts particuliers des partenaires qui l'ont constituée.

Il s'agit alors d'admettre que l'autonomie de l'institution appelle à un pilotage plus supracantonal qu'intercantonal, tricantonal ou trois fois cantonal. Le fait que les politiques risquent de se voir dessaisies de leurs prérogatives régaliennes jalousement défendues peut également entretenir des malentendus quant aux missions de contrôle, de surveillance et de haute surveillance.

À cet égard, avec un Concordat entré en vigueur en 2021 et fixant clairement les règles dans les contextes juridiques et politiques intercantonaux et fédéraux, la HEP-BEJUNE constitue une sorte de modèle de ce fonctionnement prometteur qui, sans remettre en cause les bases du fédéralisme, permet à trois cantons d'offrir à leur jeunesse des voies de formation à l'enseignement de qualité et reconnues.

Le Rectorat a parfaitement conscience qu'autonomie et indépendance ne sont pas synonymes, tout comme apparaît d'un autre âge, pour les institutions académiques, le principe primaire selon lequel « qui paie commande ».

La HEP-BEJUNE n'en demeure pas moins au service de ses cantons fondateurs, lesquels ont appris à allier les intérêts politiques, économiques et sociétaux de l'Arc jurassien. Concilier autonomie et intercantonalité suppose une parfaite connaissance des dispositifs de collaboration, de pilotage et de gouvernance. Il s'agit surtout d'un défi que la HEP-BEJUNE et l'ensemble de ses partenaires continueront de relever avec succès!

Maxime Zuber, recteur

SOMMAIRE



ÉCLAIRAGES

4

Mobilité :
récit d'une expérience heureuse
5

D'un projet de filière à un
« nouveau besoin de travailler
ensemble »
8

Hétérogénéité de
la classe régulière ?
9

Du master à la poursuite
de la recherche...
10

RECHERCHE

Le programme GLOBE
11

Être chercheur·e, c'est...
13

Portrait de chercheur·e·s
13

Les outils de l'enquête
15

Colloque Culture(s)
16

MÉMOIRES EN MÉMOIRE

Comment favoriser le sentiment
d'efficacité personnelle... ?
17

« Faire de son mieux »
un conseil précieux ?
19

Acquérir un savoir qui a du sens
21

Le Cursus bilingue...
23



DOSSIER THÉMATIQUE

25

Présentation de la thématique
25

Entretien avec **Charles Hadji**
27

Paroles d'enseignant·e·s
35

L'essentiel dans un bouquet
de Tournesols
37

L'approche par les capacités
39

Éduquer à la sobriété
42

Simplexifier la réflexivité ?!
44

Rendre le langage
cartographique plus concret
46

Quelles compétences
primordiales pour la vie active ?
49

La fluence en lecture :
une compétence essentielle
51

Les savoirs essentiels
résistent à l'épreuve du temps
53

Petites considérations
éthologiques
55

Le plein de ressources
57



SI PRATIQUE

59

EN CLASSE

Créer un livre
59

Le texte libre dans
la pédagogie :
Célestin Freinet
61

UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

Exposition :
Ma petite histoire de l'art
63

Documentaire :
Alexandre Dumas le flamboyant
64

Lire en classe :
Robots
65

Technique :
Miniature, mais...
66



QU'EN PENSER... ?

67

Nietzsche :
Schopenhauer éducateur
67

PLEIN LES YEUX



« **Parents d'élève tyranniques** » :
en Corée du Sud, des enseignant·e·s au bout
du rouleau. Les enseignant·e·s coréens ont cessé
le travail pour se réunir et alerter l'opinion sur une
récente vague de suicides en lien avec le harcèlement
dont font preuve certains parents à leur endroit.

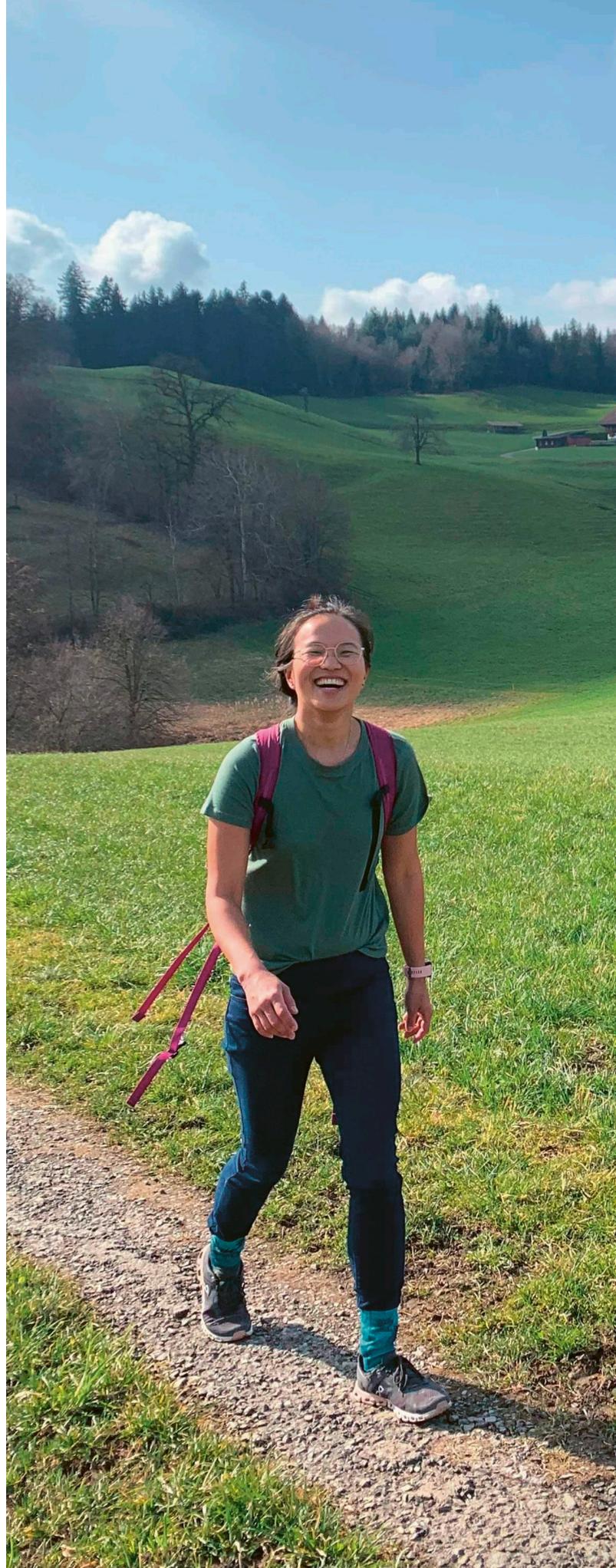
CRÉDITS IMAGE: REUTERS/ KIM HONG-JI

Mobilité : récit d'une expérience heureuse

Véronique Careau, étudiante québécoise à l'Université de Laval, est venue passer un semestre à la HEP-BEJUNE, au sein de la filière de formation secondaire. Une expérience mémorable et réussie.

//

Il faut être naïf-ve pour penser qu'on peut ressortir indemne d'un échange étudiant. Cinq mois, c'est peu, mais c'est suffisant pour changer le sens d'une vie.





”

EXPLORER
L'AILLEURS,
C'EST AUSSI
ALLER À
LA RENCONTRE
DE SOI

C'est par un chaleureux accueil du corps enseignant qu'a débuté le semestre de Véronique Careau à Bienne. Après avoir rapidement trouvé ses repères, elle s'est résolument immergée dans le système de formation suisse. Elle a d'abord dû prendre un peu de temps pour comprendre les diverses appellations des degrés scolaires après la 11^e année, qui diffèrent selon les cantons. « Ces distinctions permettent de comprendre la flexibilité et les pouvoirs dont disposent les cantons », souligne l'étudiante.

La formation des futurs enseignant·e·s en Suisse est plus longue que celle dispensée au Québec: « Le cheminement régulier consiste à compléter quatre années à l'université pour pouvoir enseigner aux cinq années du secondaire. Les personnes qui ont déjà un diplôme universitaire dans une branche peuvent aussi suivre cinq semestres pour obtenir une Maîtrise en enseignement au secondaire. » Lors du bilan, dans ses retours à la filière de formation, la future enseignante a relevé la forte articulation et la belle osmose entre théorie et pratique en Suisse.

En ce qui concerne l'enseignement, Véronique Careau a été surprise de constater que les enseignant·e·s sont responsables de plusieurs branches. « Cette multidisciplinarité m'a paru être un énorme défi, notamment pour les personnes en début de carrière,

confie-t-elle. Néanmoins, je pense que cela permet de faire plus facilement des liens entre les diverses matières et, peut-être, une meilleure collaboration entre enseignant·e·s. »

Son stage lui a permis de mieux connaître le parcours scolaire des élèves en Suisse. Le système scolaire diffère sur plusieurs points de celui du Québec où, par exemple, les élèves ne sont pas divisé·e·s selon leurs niveaux de compétence. « Le système éducatif en Suisse romande me semble aussi valoriser un peu plus les métiers techniques », précise l'étudiante. De son point de vue, les élèves suisses se sont révélé·e·s particulièrement poli·e·s: « Elles et ils se lèvent quand la cloche sonne, saluent leurs enseignant·e·s en classe et dans les couloirs, demandent la permission avant de se lever, etc. »

Au niveau professionnel, Véronique Careau a énormément appris. Sa valise d'enseignante est maintenant remplie d'outils didactiques, de pratiques pédagogiques et de moyens pour intégrer la différenciation au sein des classes, de plus en plus hétérogènes. Cet échange a été l'expérience d'une vie: « Si vous avez l'opportunité d'aller étudier à l'étranger, il ne faut pas hésiter à franchir la frontière. J'ai eu la chance de suivre des cours extrêmement pertinents à la HEP, mais j'ai aussi relevé des défis qui m'ont fait tellement grandir en tant qu'être humain. Explorer l'ailleurs, c'est aussi aller à la rencontre de soi », conclut-elle.

ÊTRE ENSEIGNANT·E AU QUÉBEC ?

En Suisse, d'ici à 2031, l'OFS prévoit un déficit de 9000 à 13 000 personnes pour le corps enseignant primaire. **En 2023, il manque 8558 enseignants dans le réseau de l'éducation québécois.** Selon Radio Canada, la situation est telle que le ministre a admis que la priorité n'est pas tant d'assurer la présence d'un·e enseignant·e dans chaque classe que de veiller à ce qu'il y ait au moins un adulte dans la pièce, si possible avec un bac. **Kesako ?**



Retrouvez l'interview de Véronique Careau, étudiante en mobilité IN de l'Université de Laval (Québec):



D'un projet de filière à un « nouveau besoin de travailler ensemble »

itinéraire d'une réorganisation

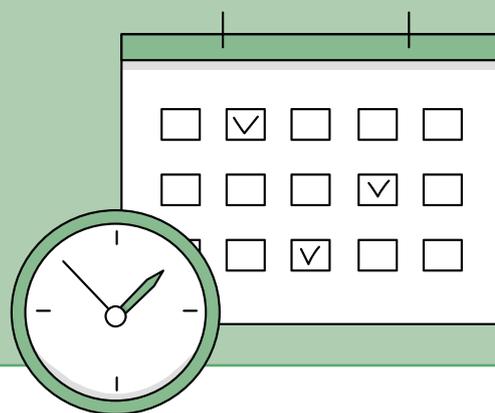
La rentrée académique 2023-2024 a vu la mise en place de la régularisation de l'horaire en filière de formation primaire. Cette nouveauté de la rentrée correspond à une nécessité qui permettra de répondre aux attentes des candidat·e·s à l'enseignement. Elle soutiendra les possibilités de réorientation professionnelle, ce qui rendra la formation plus attractive et diversifiera les profils de formation.

Sur le plan de la formation, cette implantation d'un horaire régulier a requis des ajustements au sein des disciplines.

En sciences de l'éducation (ci-après SED*), le changement a été vu comme l'opportunité de repenser certaines thématiques en actualisant et renforçant certains enjeux contemporains comme la notion de gestion de classe, la question du genre ou celle de l'identité notamment. Un accent a été mis sur les régulations et les interactions au cœur du dispositif enseigner-apprendre. « On a pu insérer de nouveaux contenus, avec des questions autour de ce que sont vraiment les fondements de l'apprendre... » résume Nicole Chatelain, chargée d'enseignement et coordinatrice des SED. Afin de réinterroger l'alignement curriculaire, les modalités d'évaluation ont été revues et adaptées au besoin.

La présence sur deux sites de la filière de formation, Delémont et La Chaux-de-Fonds, a réclamé la mise en place de modalités collaboratives à distance au sein de l'équipe SED. L'utilisation de fichiers collaboratifs a facilité un nouveau découpage des contenus pour recréer les unités de formation. Ce travail soutiendra à terme l'accueil des futur·e·s nouveaux·elles collègues en favorisant le transfert des informations.

Selon Nicole Chatelain, on pressent un « nouveau besoin de travailler ensemble ». La formule de la réussite liée aux changements repose sur une marge de liberté doublée d'engagements individuels, comme il en va dans nombre de métiers de l'humain.



SED

En 1912, la Suisse faisait figure de pionnière puisque les sciences de l'éducation y apparaissaient avec une certaine avance sur d'autres pays européens par la création de l'Institut de sciences de l'éducation à Genève.

Selon une étude de Hofstetter & Schneuwly (2001), les SED visent, en tant que discipline, la qualification professionnelle à l'université ou dans les hautes écoles pédagogiques pour certaines professions des métiers de l'enseignement. Elles se sont construites notamment sur des savoirs élaborés dans ces métiers ainsi qu'en réponse à des **demandes sociales** (liées à la profession, à la politique...). « Nécessairement **pluridisciplinaires** », elles ont hérité de certaines **tensions constitutives**, car elles se situent à l'intersection de disciplines (philosophie, psychologie, sociologie, anthropologie, didactique...): carrefour où les relations sont parfois complexes et qui pose la question des frontières ou des prédominances disciplinaires.

Hétérogénéité de la classe régulière ?

Une nouvelle formation a vu le jour, le Certificate of Advanced Studies (CAS) « Gestion de l'hétérogénéité de la classe régulière », proposée par la filière de formation continue et postgrade. Ce CAS de 15 crédits ECTS se déroule sur deux ans, soit quatre semestres. Il est constitué de cinq modules théoriques et pratiques. La première volée ouvre cet automne 2023.

Hanni Cambridge, responsable de projet, s'est occupée de la mise en place des contenus et du concept de formation, avec l'appui de la répondante de domaine et d'une collaboratrice administrative. Elle explique la démarche et son objectif.

À qui est destinée cette formation ?

Quelles ont été les motivations qui ont mené à la proposer ?

Cette formation est destinée en exclusivité aux enseignant-e-s de classes régulières du primaire, du secondaire 1 et secondaire 2.

Ce CAS a été mis en place pour répondre aux besoins des enseignant-e-s en matière de gestion de classe et de collaboration avec les différents intervenant-e-s et de pédagogie différenciée. L'enseignant-e de classe régulière doit pouvoir organiser sa classe et son enseignement en tenant compte de l'hétérogénéité, dans l'intérêt supérieur de l'élève, mais aussi pour lui permettre de s'épanouir dans son travail en tenant compte des directives cantonales et de ses conditions d'enseignement.

Quelle est votre définition de l'hétérogénéité dans le cadre de la classe ?

Il est vrai que l'hétérogénéité d'une classe n'est pas chose nouvelle. À travers son parcours, sa personnalité, son bagage social, sa langue, sa culture, ses compétences et ses difficultés, chaque élève est un être différent des autres et prend de ce fait place dans une classe intrinsèquement hétérogène. L'hétérogénéité, pour moi, c'est donc de considérer chaque élève avec tout ce qui en fait l'être et l'actrice ou l'acteur social qu'elle ou il est.

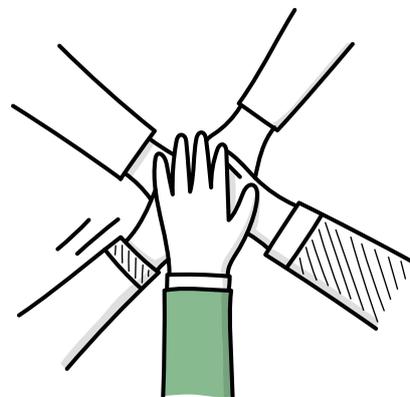
Quelles connaissances et/ou quels outils utiles à leur pratique les participant-e-s à cette formation pourront-ils-elles acquérir ?

Au fil des modules, les participant-e-s vont être amenés à questionner et développer leurs pratiques enseignantes au moyen d'apports théoriques et pratiques dans différents domaines, comme les droits de l'enfant, la gestion de classe, la collaboration au sein de l'établissement et notamment avec les intervenant-e-s spécialisés tels que les enseignant-e-s spécialisés, logopédistes, etc. La variété et la richesse des formateur-trice-s engagés dans cette formation vont permettre aux participant-e-s de consolider leurs pratiques au service de la gestion de leurs classes hétérogènes.

Concrètement, quels sont les résultats attendus sur le terrain ?

L'hétérogénéité des classes fait partie du quotidien des enseignant-e-s et il n'existe pas d'outil miracle pour y faire face. Se former tout au long de sa vie et consolider sa pratique en tant qu'enseignant-e de classe régulière permet d'ajuster au mieux sa posture en fonction des besoins des élèves et de ses possibilités. Il s'agit également de prendre conscience qu'un-e enseignant-e n'est pas seul dans son établissement et que développer des pratiques collaboratives peut constituer un appui précieux.

Nous espérons ainsi pouvoir apporter un soutien aux enseignant-e-s du primaire, du secondaire 1 et du secondaire 2, afin qu'ils-elles utilisent cette hétérogénéité au service de leur pratique enseignante et dans l'intérêt supérieur de l'élève. Les enseignant-e-s de classe régulière doivent fournir un travail considérable pour mettre en place une pédagogie différenciée. Nous espérons les accompagner dans ce travail en leur offrant une variété de pratiques qui soutiendront leur quotidien professionnel.



Du master à la poursuite de la recherche...

En 2020, Virginie Joliat et Léna Rueflin obtiennent, toutes les deux, un Master en pédagogie spécialisée. « Puis nous sommes retournées à 100 % dans la pratique. Alors, on a vécu, je crois, une sorte de malaise entre les contenus de notre formation et ce qu'on pouvait réellement mettre en oeuvre sur le terrain. » Elles ont multiplié les rencontres, « pour échanger entre collègues. » Puis elles découvrent un ouvrage, *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite* de Pierre Vianin, professeur à la Haute école pédagogique du Valais. « En le lisant, on s'est dit que c'était une mine d'or. Pourquoi je n'applique pas ça avec mes élèves? D'autant que ça repose sur des preuves scientifiques. » Il leur est apparu qu'elles nourrissaient une envie commune : celle de pouvoir faire, au travers de leur profession, ce lien entre la théorie, les recherches actuelles et leur pratique, « pour nos élèves, mais aussi pour une équipe pédagogique. »

Selon Léna Rueflin, leur motivation repose aussi sur une réalité tangible : « Les stratégies d'apprentissage, c'est partout, tout le temps. » Il existe selon elles une solidarité entre les enseignant·e·s réguliers et les enseignant·e·s de soutien, les stratégies d'apprentissage pourraient en être le terrain commun. « Être encadrées dans notre démarche par le Domaine de recherche Inclusion de la HEP-BEJUNE faisait sens. » Pour Virginie Joliat « former les élèves aux stratégies d'apprentissage leur offre la possibilité de devenir acteurs de leur parcours scolaire. » Les deux jeunes femmes sont aujourd'hui chargées de recherche à la HEP-BEJUNE, accompagnées par le professeur François Gremion. Soutenues par le Domaine Inclusion, un regard scientifique leur permettra de mettre à l'épreuve leur démarche et les activités qu'elles ont conçues. C'est aussi une possibilité de mieux identifier les obstacles et les facilitateurs de l'inclusion scolaire sur le terrain pour traiter des stratégies d'apprentissage en classe.

QUELQUES MOTS AU SUJET DU PROJET DE RECHERCHE

Le projet de recherche Enseignement des stratégies d'apprentissage (ESA) s'inscrit dans une perspective inclusive et vise à offrir à tous les élèves des opportunités d'apprentissage équitables et enrichissantes. Toutefois, la réalisation ambitieuse d'un tel projet ne peut pas reposer que sur les épaules de l'enseignant·e seul·e dans sa classe, mais nécessite de la collaboration dans les interventions pédagogiques. Pour que l'inclusion devienne une réalité dans la classe, il est impératif que les enseignant·e·s réguliers et spécialisés partagent leurs connaissances et expériences, développent la compétence à enseigner d'une manière explicite et adaptée aux élèves et à leurs besoins. Dans cette perspective, la constitution d'une communauté d'apprentissage est la pierre angulaire du projet, et l'ESA devient un catalyseur essentiel pour l'inclusion scolaire.



CRÉDIT IMAGE: ANNIE SPRATT SUR UNSPLASH

Les personnes intéressées par les démarches des enseignantes chercheuses peuvent s'adresser à elles par courriel :
Virginie Joliat virginie.joliat@hep-bejune.ch
et Léna Rueflin lena.rueflin@hep-bejune.ch

GLOBE

Le programme GLOBE propose des offres pédagogiques destinées aux élèves de tous les niveaux scolaires de l'école obligatoire et du post-obligatoire. Ces activités, ancrées dans le Plan d'études romand (PER) tant en sciences qu'en science informatique, développent les compétences des élèves en les impliquant dans des projets de recherche directement reliés au terrain par l'expérimentation.

GLOBE forme de jeunes chercheur·e·s en herbe

En 2022, le plus grand concours suisse de recherche pour les élèves a été organisé par GLOBE. Trois cents groupes d'élèves ont ainsi mis en pratique le processus de recherche scientifique. Les finalistes de ce «GLOBE Contest» ont présenté leurs résultats sous la forme de posters lors d'une conférence nationale à Berne, non pas comme de vrais scientifiques, mais bien en tant que scientifiques! Plus qu'une simple manifestation éphémère, le GLOBE Contest met à disposition des enseignant·e·s tous les posters réalisés par les élèves qui peuvent ainsi servir de bases à de nouveaux questionnements.

Retrouvez
le GLOBE Contest:



GLOBE propose de nombreuses activités à réaliser à l'extérieur.

GLOBE et la HEP-BEJUNE

La HEP-BEJUNE forme tous ses étudiant·e·s aux offres GLOBE lors de leur formation initiale et propose aux enseignant·e·s du terrain des formations continues en partenariat avec d'autres hautes écoles pédagogiques. Sur demande, les formateurs et formatrices dispensent également des formations sur mesure pour mettre en place des activités à l'échelle d'une classe ou d'un établissement. En plus de former *à* et *par* la recherche, le programme GLOBE a offert un matériau empirique à plusieurs travaux scientifiques de fin de formation pour interroger son impact sur la motivation ou le sentiment de responsabilité des élèves.

Témoignage

Jennifer Gier

diplômée de la HEP-BEJUNE en formation secondaire en 2023



Offres GLOBE

- Bio-indication des cours d'eau
- Bio-indication de l'étang scolaire
- Néophytes envahissantes
- Agriculture « Champs d'étude »
- Sol
- Observateur-trice-s de cigognes
- Couverture du sol
- Temps et climat
- Phénologie des végétaux
- Hydrologie
- Pollution lumineuse



Toutes les offres
sont à découvrir sur
www.globe-swiss.ch

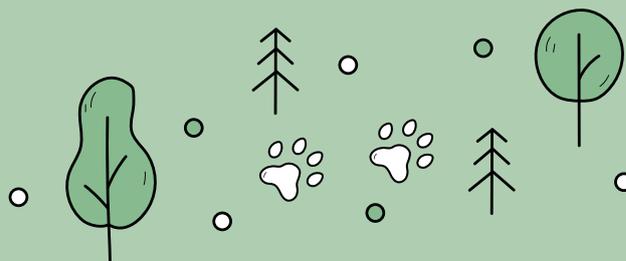
La nature est une passion d'enfant qui m'a menée jusqu'ici et que je souhaite aujourd'hui partager avec mes élèves. En tant que biologiste de formation, il est difficile pour moi de concevoir un enseignement des sciences de la nature et de la biologie en totale déconnexion avec le monde extérieur. Je me suis donc intéressée aux réalités et perspectives des enseignant-e-s et des élèves sur les sorties de terrain dans le cadre de ces disciplines d'enseignement. La réalisation d'une enquête auprès de 147 enseignant-e-s concernés a permis de lever certains freins à l'implémentation de sorties de terrain comme le manque de temps, la météo et la gestion de classe. Certains leviers ont également été mis en avant tels que la mise en pratique de notions théoriques et une motivation plus importante chez les élèves.

Parallèlement, nous avons réalisé la bio-indication d'un étang en nous appuyant sur une des offres pédagogiques de GLOBE pour aborder le thème de l'écologie avec nos élèves d'un lycée et nous rendre compte concrètement des freins et des leviers qui avaient été mis en avant dans l'enquête. Des sorties de terrain, en demi-groupe sur deux périodes et en classe entière sur quatre périodes, ont été réalisées afin de comparer ces deux modalités d'organisation pour répondre à la problématique du manque de temps. La version demi-groupe est privilégiée tant par les enseignant-e-s que par les élèves, car elle permet un meilleur encadrement ainsi que de meilleures conditions de travail. Toutefois, les élèves préféreraient trois périodes consécutives plutôt que deux ou quatre.

Grâce à cette activité, les élèves ont pu comprendre le fonctionnement d'un étang et les notions d'écologie étudiées en classe devenaient plus limpides à leurs yeux. Elles et ils étaient plus détendus et concentrés sur le terrain qu'en classe. Ils et elles ont grandement apprécié le fait de pouvoir mettre en pratique des notions théoriques, de faire quelque chose de différent, d'être hors de la salle de classe, de réaliser un travail concret tout en pouvant travailler en groupe et en étant plus autonomes. Les enseignant-e-s s'accordent toutes et tous à dire qu'il faudrait plus de sorties de terrain et rejoignent ainsi l'opinion des élèves.

Personnellement, après avoir testé cette activité avec les élèves, je ne peux cacher mon engouement à réitérer l'expérience.

J'espère que les résultats de cette recherche encourageront une implémentation plus régulière de sorties de terrain dans les écoles.



Être chercheur·e, c'est... selon *Francesco Arcidiacono*

PROFESSEUR À LA HEP-BEJUNE

- savoir alimenter une curiosité scientifique, comme un enfant qui a envie d'apprendre de nouvelles choses
- aller toujours un peu plus loin pour essayer de comprendre le monde, mais en acceptant le risque de se tromper
- participer à une entreprise collective qui nous dépasse, mais nous permet – tous ensemble – de rendre le monde plus compréhensible

Portrait de chercheur·e·s

Samuel Grilli



Samuel Grilli
chargé d'enseignement
et de recherche

Pouvez-vous nous décrire votre parcours en quelques mots ?

Au terme d'études en électrotechnique, j'ai été assistant et j'ai enseigné (électrotechnique, électronique digitale, langages informatiques structurés, laboratoire de microtechnique) dans plusieurs écoles professionnelles. Après un bref passage dans l'industrie, j'ai entrepris une formation de comédien au sein de la Section professionnelle d'art dramatique du Conservatoire de Lausanne, principalement dans l'objectif d'acquérir des outils d'analyse littéraire qui me faisaient défaut. J'ai ensuite travaillé vingt-cinq ans comme comédien, dramaturge et metteur en scène en Suisse, en France, en Belgique et aux Pays-Bas, avant de me former comme médiateur culturel et d'intégrer finalement la HEP-BEJUNE en qualité de chargé d'enseignement en développement personnel par le théâtre pour la filière primaire.

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

Le plaisir de ronger un os ! Bourdieu disait que le besoin culturel redouble à mesure qu'il s'assouvit, mais que l'absence de pratique culturelle s'accompagne de l'absence du sentiment de cette absence. Donc, plus on ronge, plus on a envie de ronger ! Comme au théâtre où le dramaturge analyse, décortique un texte et identifie ses enjeux les plus fins pour les restituer lors du spectacle (son rapport final, en quelque sorte), la recherche permet, sur des bases scientifiques, d'analyser et de décortiquer des faits, humains en l'occurrence, afin de permettre à une collectivité de débattre sur une base commune et de faire des choix, si possible éclairés.

Quel est l'objet de vos recherches ?

Je travaille dans le domaine « sémiologie de l'activité éducative » sous la responsabilité de Maud Lebreton Reinhard. Pour dire les choses rapidement, nous nous intéressons au sens que mettent les élèves dans leurs apprentissages et nous tentons de déceler et de décrire les expériences transformatrices qui leur permettent réellement d'incarner des savoirs. Je travaille autour de dispositifs pédagogiques pour les niveaux secondaire I et II grâce auxquels les élèves font l'expérience de l'Autre en se confrontant, le temps d'une visite hors de la classe, à un lieu communautaire, souvent confessionnellement marqué, à un témoin de ce lieu et à un-e guide laïque, garant-e du fonctionnement du dispositif. Les apprenant-e-s documentent pour nous leur expérience en prenant des photos et en leur associant des mots-clés. L'analyse sémiologique de la relation sémantique entre le texte et l'image nous donne accès au sens fabriqué par les élèves.

Pourriez-vous nous décrire une de vos tâches ?

En ce moment, nous coécrivons un article, avec Maud Lebreton Reinhard et deux étudiantes, Clothilde Stern et Mathilde Schinz, qui restitue l'interprétation d'une partie de nos données et questionne à la fois notre objet d'étude, mais également notre méthodologie. C'est passionnant, parce que nous analysons à la fois une démarche pédagogique, qui ne nous appartient pas, et notre propre dispositif de recherche, dont nous sommes les auteur-e-s.

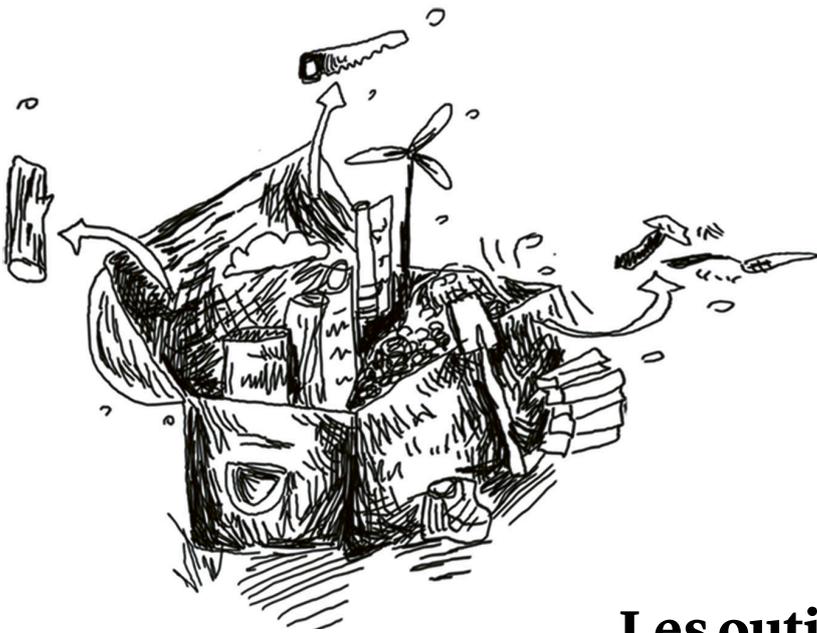
Quelle est votre source de motivation dans la conduite de vos recherches ?

Les motivations ne manquent pas... Il y en a une quelque peu « égoïste » : collaborer et apprendre de l'Autre. Dans mon cas, la professeure responsable de notre domaine partage son cadre théorique issu de l'anthropologie, cadre qu'il faut intégrer, questionner et mettre en lien avec ma propre expérience, ma propre culture professionnelle et scientifique. C'est une vaste entreprise de partage et de « phagocytage » de réflexions, de connaissances et



CRÉDIT IMAGE : © FABIEN VUILLÈME

d'expériences. Une autre motivation, aussi importante et plus « altruiste », est de contribuer, même très modestement mais avec conviction, à penser l'école de demain qui, si l'on parvient à lui en donner les moyens, sera réellement inclusive, capable d'amener l'élève à développer son esprit scientifique, critique et artistique, à construire une pensée singulière, à incarner des savoirs et à « faire société ». Il n'y a pas, pour moi, de plus belle motivation...



Les outils de l'enquête

DÉFINIR L'APPROCHE

- ...Par la quantité
- ...Par le phénomène
- ...Par l'hypothèse

FIXER LE CADRE D'ANALYSE

- ...typologiser
- ...modéliser

ANCERER SON PROPOS

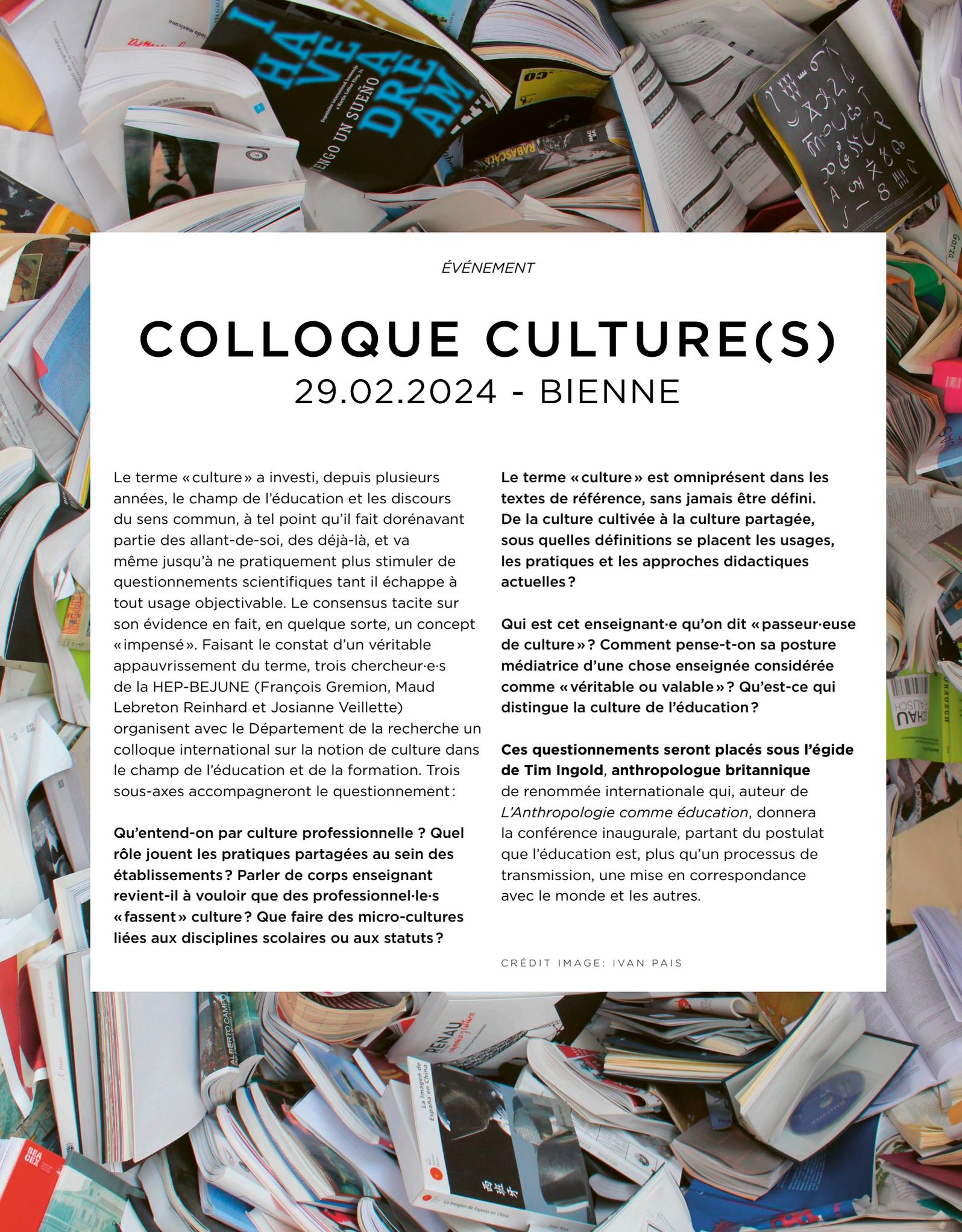
- ...Pragmatisme
- ...Herméneutique
- ...Structuralisme

CHOISIR LE MODE D'INVESTIGATION

- l'étude de cas
- la comparaison
- l'expérimentation

R=mc²

CRÉDIT IMAGE: DÉPARTEMENT DE LA RECHERCHE



ÉVÈNEMENT

COLLOQUE CULTURE(S)

29.02.2024 - BIENNE

Le terme « culture » a investi, depuis plusieurs années, le champ de l'éducation et les discours du sens commun, à tel point qu'il fait dorénavant partie des allant-de-soi, des déjà-là, et va même jusqu'à ne pratiquement plus stimuler de questionnements scientifiques tant il échappe à tout usage objectivable. Le consensus tacite sur son évidence en fait, en quelque sorte, un concept « impensé ». Faisant le constat d'un véritable appauvrissement du terme, trois chercheur-e-s de la HEP-BEJUNE (François Gremion, Maud Lebreton Reinhard et Josianne Veillette) organisent avec le Département de la recherche un colloque international sur la notion de culture dans le champ de l'éducation et de la formation. Trois sous-axes accompagneront le questionnement :

Qu'entend-on par culture professionnelle ? Quel rôle jouent les pratiques partagées au sein des établissements ? Parler de corps enseignant revient-il à vouloir que des professionnel-le-s « fassent » culture ? Que faire des micro-cultures liées aux disciplines scolaires ou aux statuts ?

Le terme « culture » est omniprésent dans les textes de référence, sans jamais être défini. De la culture cultivée à la culture partagée, sous quelles définitions se placent les usages, les pratiques et les approches didactiques actuelles ?

Qui est cet enseignant-e qu'on dit « passeur-euse de culture » ? Comment pense-t-on sa posture médiatrice d'une chose enseignée considérée comme « véritable ou valable » ? Qu'est-ce qui distingue la culture de l'éducation ?

Ces questionnements seront placés sous l'égide de Tim Ingold, anthropologue britannique de renommée internationale qui, auteur de *L'Anthropologie comme éducation*, donnera la conférence inaugurale, partant du postulat que l'éducation est, plus qu'un processus de transmission, une mise en correspondance avec le monde et les autres.

CRÉDIT IMAGE: IVAN PAIS

MÉMOIRES EN MÉMOIRE

Comment favoriser le sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève présentant des risques de décrochage scolaire ?

Environ 10% des jeunes entre 18 et 25 ans seraient en décrochage en Suisse car ils n'ont pas achevé leur formation ou leur apprentissage au degré secondaire II. Dans ce groupe, certain-e-s finissent même l'école obligatoire sans promotion et affrontent une réalité complexe sur le marché du travail avec des difficultés d'intégration socioprofessionnelle. Pour les institutions, le défi du décrochage scolaire se retrouve alors inévitablement au centre de l'échiquier de problématiques sociales plus globales.

Partant de ce constat, le champ lexical du décrochage nous oriente vers le modèle de la dynamique motivationnelle, dans lequel Viau (2004) met en évidence trois sources principales dans la motivation de l'élève: la perception de la valeur qu'il accorde à la tâche, la perception qu'il a de sa compétence à l'effectuer et la perception de contrôlabilité.

De ces trois sources découlent trois comportements d'apprentissage: la volonté de s'engager cognitivement dans la tâche, la persévérance et la performance.

Dans une logique cartésienne, pour tenter d'influer sur le décrochage, il semble pertinent d'intervenir sur la dynamique motivationnelle. La perception que l'élève a de ses compétences, autrement dit son **sentiment d'efficacité personnelle (SEP)**, se révèle essentielle pour prévenir la résignation acquise et, par extension, le décrochage.

La valeur prédictive du SEP prend tout son sens dans les recherches de Galand et Vanlede (2004),



ÉCRIT PAR ANDREI RUDAKOV, MÉMOIRE DE MASTER
ÉTUDIANT EN FORMATION SPÉCIALISÉE, DIPLÔMÉ EN 2023
CRÉDIT IMAGE: THOUGHT CATALOG SUR UNSPLASH

qui montrent que plus les élèves ont un SEP élevé, plus ils-elles se fixent des objectifs élevés, plus ils-elles persèverent face à des obstacles, mieux ils-elles gèrent leur stress et meilleures sont leurs performances.

Bandura (2007, cité dans Thibodeau et al., 2021, p. 13) note que «les apprenants qui présentent un fort SEP seraient plus enclins à persévérer, à être motivés, à performer intellectuellement et à atteindre des objectifs élevés que ceux dont ce sentiment est faible».

Ce projet de recherche, en partant de la question initiale «comment favoriser le sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève présentant des risques de décrochage scolaire?», s'est donné comme objectif d'augmenter le SEP d'élèves de type «peu intéressés ou motivés par le travail scolaire» (*Typologie d'élèves à risques*, Fortin et al., 2006).

Vianin (2014, p. 49) définit le SEP comme «la croyance de l'individu en ses capacités à atteindre les objectifs fixés et à produire les effets souhaités».

Bandura (2014) identifie quatre sources à l'origine du SEP: les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes significantes) et les états physiologiques et émotionnels.

Dans les situations de difficultés d'apprentissage, Hampton et Mason (2003, cités dans Galand et Vanlede, 2004) notent que les élèves ont moins

accès aux quatre sources du SEP et cela influence négativement leur SEP. Cosnefroy (2010) relève quant à lui que les stratégies d'appui au SEP sont rarement mises en œuvre à l'école.

Après avoir sélectionné préalablement huit élèves à risque de décrochage scolaire en 11H, nous avons élaboré une intervention sur le SEP scolaire autour de ses quatre sources. Dix séances hebdomadaires ont été proposées aux élèves avec deux fils rouges principaux. Le premier s'articulait autour d'un enseignement stratégique auprès du groupe classe et traitait différentes thématiques telles que les attributions causales, la mémoire, les stratégies de planification et de mémorisation mais aussi les stratégies métacognitives.

Le deuxième s'est orienté vers le développement des expériences vicariantes et la persuasion verbale à travers le jeu Cap sur la confiance. Les élèves ont défini des objectifs proximaux d'apprentissage, des stratégies d'action pour les atteindre et chaque semaine, le groupe échangeait autour de leurs objectifs dans le cadre du jeu.

Au terme de cette recherche, nous observons une influence positive sur le SEP scolaire chez sept élèves. Les entretiens mettent en évidence que les élèves retiennent en priorité les stratégies d'organisation et de planification comme l'échelonnement des révisions dans le temps, le fractionnement des tâches ou la gestion des distracteurs attentionnels. Certain-e-s relatent aussi une meilleure confiance en eux, une plus grande motivation et se sentent mieux outillés pour apprendre.

À l'image des travaux de Cosnefroy, notre recherche montre la place primordiale des stratégies de planification et d'organisation dans les dynamiques de réussite scolaire. Comme il le précise, « c'est vraisemblablement le découpage du temps de travail en épisodes (...) qui influence la qualité de la performance bien davantage que le temps passé au travail » (Barrère, 1997; Félix, 2002; Trautwein & Lüdtke, 2007, cité dans Cosnefroy, p. 14, 2010).

L'importance du groupe ressort positivement dans les résultats grâce notamment aux leviers de la persuasion verbale et des expériences vicariantes.

A contrario, les thématiques autour de la mémoire de travail, les stratégies métacognitives ou les

techniques de gestion du stress n'apparaissent pas dans les retours des élèves.

Ainsi, pour une intervention future, il serait primordial d'associer encore plus ces stratégies organisationnelles à des stratégies cognitives et métacognitives pour avoir un impact significatif sur leurs performances. Surtout, le développement d'une autorégulation efficace face à la tâche devrait être axé non seulement sur des stratégies motivationnelles et métacognitives mais aussi conjointement à l'enseignement de stratégies volitionnelles, autrement dit, les stratégies qui permettent le maintien de l'effort face aux obstacles (Cosnefroy, 2010).

Pour favoriser le maintien et le transfert des apprentissages, il nous semble plus pertinent d'inscrire ce type d'intervention dans un contexte plus global d'enseignement à visée inclusive, dans

lequel chaque enseignant-e serait à même de proposer un enseignement stratégique in situ, c'est-à-dire durant sa séquence en classe.

Enfin, au regard de la place prépondérante que tient la note certificative dans le discours des élèves et à l'école, il serait judicieux de questionner son rôle et ses enjeux dans le développement du SEP. Pasquini (2021) souligne que l'évaluation, par certaines de ses modalités arbitraires,

tient souvent un rôle de sélection, d'exclusion sociale ou de moyen de pression et n'apporte que trop peu d'observations pour situer les élèves dans leurs apprentissages.

Dans le but de favoriser les expériences de maîtrise, nous suggérons de tendre vers des évaluations critériées en lien direct avec les contenus enseignés et qui rendent compte des compétences des élèves, de leurs progrès mais aussi de leurs besoins pédagogiques pour la suite (Pasquini, 2021). Ces évaluations soutiendraient alors les apprentissages et, en comparaison avec les évaluations normatives, amèneraient plus d'espoir pour les futures échéances (McColskey et Leary, 1983, cités dans Galand et Vanlede, 2004) et, in fine, influenceraient positivement le SEP scolaire.

Dans une perspective de recherche ultérieure, nous suggérons de questionner plus en détail le rôle singulier de l'évaluation dans le développement du SEP scolaire en tant qu'obstacle ou facilitateur.

(...) au regard de la place prépondérante que tient la note certificative dans le discours des élèves et à l'école, il serait judicieux de questionner son rôle et ses enjeux dans le développement du SEP.



« FAIRE DE SON MIEUX », UN CONSEIL PRÉCIEUX ?

ÉCRIT PAR SARAH GAUTIER, ÉTUDIANTE EN FORMATION PRIMAIRE,
DIPLOMÉE EN 2023, ENSEIGNANTE À TAVANNES

CRÉDIT IMAGE: SIORA PHOTOGRAPHY SUR UNSPLASH

« La période de lecture personnelle. Instauration d'un rituel de lecture en classe de cycle 2 et effets constatés sur les élèves d'après les enseignant-e-s »

La rédaction du mémoire de bachelor est un processus long et énergivore. Une fois passées les étapes de la problématisation du sujet, de la récolte et l'analyse des données et, en toute fin, de la passation de soutenance, vient alors la réflexion a posteriori. C'est à ce moment qu'il est coutume, en tant que bachelier ou bachelière, de donner conseil aux étudiant-e-s chercheur-e-s en herbe : *Prenez-vous-y à l'avance. Travaillez de façon régulière. Réalisez tous vos entretiens avant la fin de l'année. Rendez votre travail à l'avance.*

Tous ces conseils, bien que précieux et certainement véridiques, sont difficilement applicables de façon irréprochable et je serais hypocrite de les donner à mes successeurs. La réalité de la vie estudiantine battant au rythme des rendus de dossiers et de la pratique professionnelle permet difficilement d'exceller dans tous les domaines. Les diverses mises en garde ou autres recommandations, « Tu devrais faire ceci ou cela face au mémoire », semblent alors superflues. En tant qu'enseignante dans une classe de 8^e, j'observe que mes élèves naviguent eux aussi entre de nombreux tests et rendus et font également face à une vague de conseils quotidiens.

C'est alors que mon vécu d'ancienne étudiante et que mon présent de nouvelle enseignante se croisent : élèves et étudiant-e-s sont envahis de conseils. À la suite de ce constat, j'ai décidé de privilégier un premier conseil parmi l'abondance de ceux existants. Il s'agit de faire de son mieux. Faire de son mieux est une devise parfois affichée sur la porte de classe afin que les élèves la voient chaque début de matinée. « Faire de son mieux » peut se retrouver dans l'une des règles de vie de la classe ou dans une charte signée par les élèves. Faire de son mieux est aussi une locution lancée entre deux exercices difficiles ou avant une évaluation. Ce conseil si général se révèle précieux dans le contexte scolaire, car il sous-entend que l'élève doit s'appliquer dans sa tâche, mais qu'il a droit à l'erreur.

À l'école, il n'est pas question de perfection, mais d'apprentissage. Il en va de même pour les étudiant-e-s : faites de votre mieux ! Le mémoire de bachelor n'a pas pour seule ambition de vous faire sortir de la HEP avec la casquette de chercheur-e, mais bien aussi de vous faire approfondir un aspect du métier que vous serez prochainement amenés à pratiquer.

Et pour quelle recherche ?

Pour ma part, mon travail portait sur la période de lecture personnelle, c'est-à-dire sur un moment ritualisé de lecture silencieuse individuelle d'un livre choisi par l'élève. Généralement, ce rituel se déroule durant une dizaine de minutes à l'arrivée des élèves en classe ou après la récréation. La littérature scientifique a révélé que cette pratique possède de nombreux avantages : amélioration des compétences en compréhension, augmentation de la motivation de lire spécialement chez les élèves en difficulté et implantation du goût de lire. J'ai décidé de questionner les résultats élogieux des recherches relatives à la période de lecture personnelle avec la réalité du terrain des enseignant-e-s de l'espace BEJUNE pratiquant ce rituel. J'ai cherché à savoir comment ce rituel était pratiqué dans les classes de cycle 2. Parallèlement à cela, j'ai interrogé les effets positifs et négatifs du rituel ainsi que ses conséquences sur les compétences en lecture des élèves selon les enseignant-e-s.

L'analyse des résultats a fait ressortir que les enseignant-e-s mettant en place le rituel de lecture dans leur classe sont satisfaits de son impact. Durant le moment de lecture et après celui-ci, les élèves sont calmes et appliqué-e-s dans leurs tâches. La transition entre l'agitation externe de la cour et le calme de la classe est donc facilitée par le rituel. Ensuite, les enseignant-e-s lisent majoritairement pendant la période de lecture afin de servir de modèles de lecteur ou de lectrice aux élèves. Sans présenter d'inconvénient majeur, le rituel semble améliorer les compétences de compréhension écrite des élèves bien qu'il soit difficile pour les enseignant-e-s questionnés de quantifier l'amélioration ou qu'ils n'en aient pas de trace.

S'il y a encore une recommandation à ajouter à ma courte liste de conseils, il s'agit de la perspective. La rédaction d'un travail de recherche permet de questionner le métier d'enseignant-e, mais aussi de se demander ce que l'on va faire de nos découvertes. Garder en tête le fait que je serai moi-même potentiellement amenée à pratiquer ce rituel avec ma classe m'a fortement motivée. Ce travail m'a permis de me questionner sur la manière de pratiquer la période de lecture personnelle, mais aussi sur la façon de la mettre au maximum à profit des apprentissages. Aujourd'hui, je pratique la période de lecture personnelle au quotidien avec mes élèves pour mon plus grand bonheur, et aussi, je crois, pour le leur.

Quel chemin avez-vous parcouru tout au long de la réalisation de votre mémoire de master ?

Au début, le mémoire me paraissait une tâche longue et fastidieuse à base de dispositifs d'enseignement, de questionnaires, d'analyses sur fond de lectures plus ou moins accessibles de prime abord. Dit de cette façon, je ne voyais pas cela d'un très bon œil. Cependant, le sujet que j'avais choisi me plaisait bien : « La polysémie dans l'apprentissage des sciences de la nature et des mathématiques ». Le choix ne fait pas tout, mais c'est un bon début. De plus, un mémoire sur ce thème me paraissait naïvement assez accessible. Je me voyais déjà en train de rédiger un rendu sympa avec des réponses à mes questions, floues à l'époque, et qui rentre dans le cadre de la HEP. Je m'attendais donc à un mémoire simple au travers du prisme que je m'étais fixé, la polysémie... jusqu'à ce que je rencontre mon mentor de recherche, Alaric Kohler.

Les discussions avec lui et les lectures qu'il m'a conseillées m'ont permis de prendre conscience de l'ampleur du sujet ou plutôt de ce qu'implique de traiter un tel sujet. Mon idée de m'interroger sur la polysémie n'étant en fait qu'une petite partie d'un sujet plus vaste : la communication. Comment je communique avec les élèves et surtout comment les élèves interprètent ce que je leur dis.

À partir de ce moment, ce n'était plus la nécessité d'écrire le mémoire qui primait, mais la question de la communication : comment faire pour que le cours en classe fasse le job ? C'est-à-dire que les élèves acquièrent un savoir qui ait du sens pour eux, d'une part, et par quels biais je peux m'assurer ou plutôt constater cette acquisition, d'autre part. Les cours de la HEP ont pris une autre coloration à mes yeux. J'y ai vu une grosse boîte à outils permettant un meilleur enseignement. Ils étaient des éléments clés pour établir un dialogue entre la classe et moi-même.

La communication passe par la compréhension mutuelle des intentions de chacun·e afin de converger vers... En réalité, le but de la convergence dépend de l'orientation qui est souhaitée pour le cours au-delà de la transmission de savoir. Cela nécessite donc un effort quotidien fourni par l'enseignant·e afin de créer un lien, une ligne de convergence. Ce point m'est apparu comme une évidence au fur et à mesure que j'avancais dans mon mémoire.

Que reste-t-il du mémoire dans votre métier d'enseignant ?

Après coup, je me rends compte que la chose primordiale en recherche en sciences de l'éducation est l'ouverture, au sens qu'une fois le sujet choisi, il faut accepter que le chemin vers la finalisation du mémoire nous emporte vers une lecture différente de notre enseignement et, par conséquence, un réajustement dans l'orientation de notre posture d'enseignant·e.

Ma vision du format des cours et surtout celle de l'évaluation a évolué. Est-ce la même chose qui est évaluée entre la compréhension de l'élève A et celle de l'élève B ? Ont-ils compris le message essentiel du cours de la façon que je souhaitais qu'ils le fassent ? Le mémoire m'a permis de créer des liens entre les différents enseignements reçus à la HEP et ce que je souhaite dans ma pratique. Elle n'a pas fondamentalement changé, mais je suis devenu plus attentif aux détails liés aux difficultés de compréhension. Au travers de ce mémoire, la globalité du message de la HEP a pris tout son sens et est devenue compréhensible. Je souhaite cela à tous·tes les élèves, les étudiant·e·s durant leur cursus.

En retraçant ces longs mois de recherche, mon état d'esprit vis-à-vis de mon mémoire a évolué passant de la curiosité initiale à la délivrance finale en passant par le stress des délais et la frustration de ne pas pouvoir aller plus loin. Je parle de délivrance car ce qui en ressort pour moi, c'est la volonté de libérer ma pratique des stéréotypes de mon enfance. Mon intention est de faire de la salle de classe un espace de dialogue où chacun·e a la possibilité de trouver sa place d'individu au sein d'une communauté d'élèves qui vivent leur expérience de la scolarité obligatoire de diverses manières selon des temporalités différentes. Un tel brassage impose un dialogue entre élèves, mais surtout entre eux et moi. L'effort à fournir ici est à ma charge, car c'est en leur tendant la perche que nous pouvons les aider à nager dans l'océan parfois tempétueux de l'école des adolescent·e·s.

ACQUÉRIR
UN SAVOIR QUI
A DU SENS



LE CURSUS BILINGUE...

En savoir plus sur
le Coursus bilingue:



Profitant de la situation géographique privilégiée de la HEP-BEJUNE et de la PHBern, au carrefour de deux grandes langues nationales, le «Cursus bilingue / Bilingualer Studiengang» est basé sur le principe d'enseignement par immersion réciproque: les classes se composent d'étudiant-e-s aussi bien francophones, germanophones que bilingues. L'interaction entre participant-e-s favorise l'acquisition réciproque de la langue partenaire et les compétences interculturelles qui leur sont liées. Cette filière bilingue à l'enseignement primaire permet ainsi aux étudiant-e-s d'enseigner dans les deux langues et/ou dans les deux régions linguistiques (Suisse romande et alémanique).

D'une durée de trois ans (donc même durée que pour le cursus traditionnel «monolingue»), ce programme de formation bilingue doté de 180 crédits ECTS favorise en outre l'acquisition des compétences d'enseignement du Plan d'études romand (PER) et du Lehrplan 21. Tout en encourageant la mobilité entre les deux régions linguistiques, il offre aux candidat-e-s la possibilité d'effectuer des stages pratiques dans

des écoles francophones, germanophones et bilingues (au sein de la Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne, des écoles PRIMA dans le canton de Neuchâtel ou encore des Clabi (classes bilingues) de la ville de Berne). Elle fait ainsi écho à l'essor du bilinguisme à l'école. Elle répond en priorité à la demande des cantons qui proposent de nouvelles offres de formation bilingues (écoles bilingues) pour lesquelles un profil particulier est requis.

Avec à la clé un **Bachelor of Arts in Primary Education** avec mention «bilingue: français/allemand» qui est reconnu par la CDIP, les nouveaux diplômé-e-s BIL voient leur employabilité élargie. Elles et ils sont à même d'enseigner soit en français, soit en allemand, et ce, aussi bien en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. Leurs compétences sont particulièrement prisées dans des établissements scolaires au bénéfice de deux langues de scolarisation (FiBi, PRIMA, Clabi), mais également dans les établissements scolaires des deux régions linguistiques (enseignant-e-s avec de bonnes compétences pour enseigner le français L2/l'allemand L2).

En résumé, voici quelques témoignages de nouveaux diplômé-e-s du Coursus bilingue se trouvant actuellement en phase d'insertion professionnelle. La formation primaire bilingue leur a permis :

- a) **d'être sensibilisés aux thématiques interculturelles et à la diversité des pratiques professionnelles :**
être préparé à l'hétérogénéité de profils d'élèves et développer une capacité d'adaptabilité ;
- b) **de garder des amitiés avec les anciens étudiant-e-s de leur classe bilingue :**
ils et elles organisent des échanges de lettres/ des courses d'école communes à travers la frontière linguistique et font ainsi profiter leurs élèves de la richesse de ces échanges ;
- c) **de profiter des expériences faites au sein de la classe bilingue** (le soutien mutuel entre étudiant-e-s) et, ainsi, de mieux collaborer/ coopérer au sein de leur établissement scolaire grâce à ces expériences ;
- d) **de découvrir certaines disciplines sous un autre éclairage linguistique et conceptuel (autres concepts et autres approches) :**
cela enrichit leur enseignement d'une discipline grâce à l'apport de l'« autre » langue ;
- e) **d'accroître leur capacité d'apprentissage des langues en général** et maintenant leur travail avec les élèves allophones dans leurs classes ;
- f) **de valoriser des modes d'apprentissages interdisciplinaires**, issus de leurs expériences en stages franco- et germanophones ainsi que bilingues.



ET APRÈS ?

Découvrez les témoignages de diplômé-e-s du Coursus bilingue se trouvant actuellement en phase d'insertion professionnelle :



Le simple et L'essentiel à l'école...

Le simple s'oppose à la complication, mais pas au complexe : c'est la possibilité de penser ensemble, sans incohérence, deux idées qui semblaient contradictoires (Morin, 1977). L'essentiel vise à éviter la montée des idéologies en invoquant un sens commun issu des relations communautaires (Arendt, 1977) dans lesquelles s'inscrit le métier d'enseignant·e. Mais qu'est-ce qui rend l'école indispensable, qu'est-ce qui y est indispensable (Hadji, 2020) ?

La vaste participation à la revue par les contributions des collègues de notre institution montre combien cet espace de pensée est fécond. La diversité des approches et leur ouverture à la complexité révèlent l'enjeu fertile de la question. La question du simple et de l'essentiel ne se pose relativement qu'à ce dont il faudrait se départir, rien n'y est superflu. Car n'est-ce pas trop orgueilleux que de vouloir saisir en un seul trait ce qui constitue le simple et l'essentiel à l'école ? Plutôt qu'une pratique efficace et idéale (issu de cet idéalisme dont Gary disait qu'il est la main gauche du crime), la revue *Enjeux pédagogiques* célèbre ici la prudence et la multitude, la complexité fondamentale des enjeux élémentaires de la pédagogie.

Se révèle alors l'esprit du plus essentiel, comme en la lumière des mots de Charles Hadji, qui nous fait la joie et l'honneur d'un long entretien pour ce numéro. Aller au simple mènerait à maintenir tout bonnement « la flamme éthique » par un souffle qui anime la braise de l'apprendre, ce « pouvoir fondamental d'acquérir et de développer des pouvoirs (d'agir et de penser) ».

Nous vous souhaitons dès lors une bonne lecture de cette nouvelle édition et d'y voir affleurer l'une ou l'autre étincelle.

Une enquête menée à l'automne 2022 auprès des personnes en études ou exerçant des métiers d'enseignement, et auprès des directions d'école, a amené à repenser la revue professionnelle. Les enjeux pédagogiques, pour ce 41^e numéro, se présentent donc sous un nouveau jour. Pour donner suite aux résultats et aux retours de cette enquête, des rubriques ont été ajoutées, le format repensé, la maquette modifiée.

Que reste-t-il de l'essentiel, quand, comme dans le bateau de Thésée, toutes les planches sont remplacées progressivement ?

Pour la revue que vous tenez entre les mains, la réponse est simple: l'ouverture aux questions éducatives, un levier de débats, l'envie de provoquer de la curiosité et le désir d'en apprendre davantage en se confrontant à des résultats scientifiques, à des perspectives théoriques, à des témoignages de pratique.



Les photographies qui illustrent la revue sont celles d'une carte blanche à **Yann Laubscher** sur la thématique du simple et de l'essentiel à l'école.

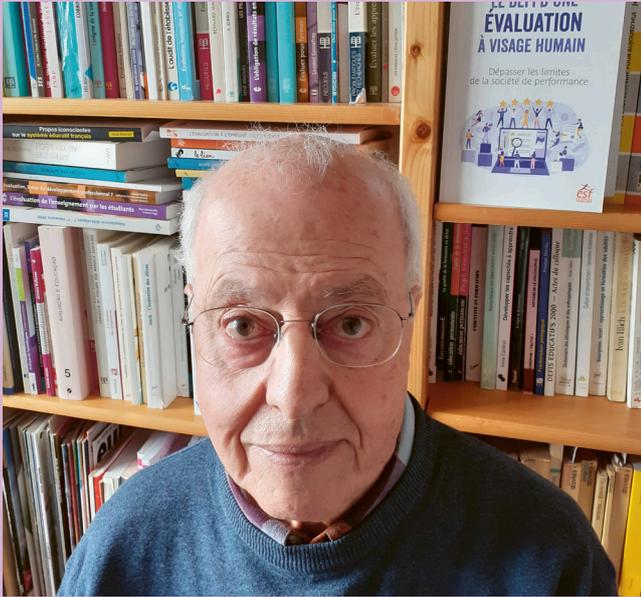
Après un Master en sciences naturelles, Yann Laubscher a étudié la photographie à l'École supérieure d'arts appliqués de Vevey (CEPV) et rédige son mémoire sur les liens entre exploration et photographie. Il est également pédagogue par la nature, formateur d'adultes et responsable de l'éducation à l'environnement à La Maison de la Rivière.

//

Notre environnement est une page, une surface sensible à toutes sortes de marques, de signes et de traces. Cette collecte par la marche de ces inscriptions repérées sur des sites naturels revendique ainsi la simplicité des moyens et des images réalisées. Chaque photographie est une suite de pas, un tracé. Chaque image est un arrêt, la rencontre du pas avec le lieu. Ces images peuvent devenir le lieu, avec une imagination fertile, d'une rencontre de plusieurs histoires qui ne se croisent pas nécessairement. Là où nos yeux désormais inattentifs ne savent plus voir l'essentiel, ces images saisissantes de simplicité nous permettent de retrouver toute la vivacité d'un premier regard qui permet à ces signes de se poser et de s'insérer pour donner sa vision du monde et un certain savoir-devenir.

Yann Laubscher

Entretien avec Charles Hadji



Charles Hadji a une reconnaissance internationale dans le cadre de la formation des enseignants et de la philosophie de l'éducation. Auteur de nombreux ouvrages dont plusieurs traduits et d'une centaine d'articles publiés dans des revues françaises ou étrangères (citons *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* (2012); *L'Évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves* (septembre 2015, nouvelle édition 2018); *Le Défi d'une évaluation à visage humain* (2021)). Charles Hadji s'est consacré pendant vingt ans à la formation des enseignant·e·s. Il a été élève de l'École normale d'instituteurs, il est agrégé de philosophie (1969), docteur ès lettres et sciences humaines. Il a été professeur des Universités, notamment à Grenoble, où il a poursuivi ses activités d'encadrement doctoral et de recherche en tant que professeur émérite jusqu'en août 2017.

Comment aller au simple et à l'essentiel quand on est enseignant·e ?

Cette première question soulève deux difficultés. Tout d'abord, l'enseignant·e qui veut aller au simple et à l'essentiel doit savoir en quoi ils consistent, il faudra y revenir ! Ensuite, il faut s'interroger sur l'étendue réelle du champ d'action de l'enseignant·e, c'est-à-dire sur ce qui est réellement en son pouvoir. Ce pouvoir est contraint par le cadre réglementaire imposé par l'institution au sein de laquelle il exerce. Par exemple, il n'a en général pas le choix des programmes, ni celui de la composition de sa (ses) classe(s), ni celui des modalités d'évaluation certificative. Mais il dispose aussi, en général, d'une certaine liberté pédagogique. Cela signifie qu'il peut choisir sa méthode d'enseignement (par exemple : une méthode active). Qu'il peut – sauf instructions contraires – individualiser son rythme d'appropriation des programmes (progressions hebdomadaires, mensuelles, annuelles). Qu'il peut choisir les activités et les exercices à mettre en œuvre. Qu'il peut, enfin, choisir de mettre en œuvre (ou non !), une évaluation à volonté formative (Hadji, *L'Évaluation à l'école*, 2018).

La première façon d'aller à l'essentiel est de s'interroger, pour tout ce qui dépend de soi, sur ce qu'il y a de plus fructueux à faire du point de vue des deux « missions » identifiables pour une école « ré-inventée » : transmettre le socle de connaissances et de valeurs constituant le « trésor » de l'humanité (privilégier ce socle dans son propre curriculum réel ou réalisé, comme éventuellement dans son curriculum caché. Cf. Perrenoud, 1994 « Curriculum: le formel, le réel, le caché »); armer l'élève pour le rendre capable d'innover pour faire face à la variété de problèmes qu'il rencontrera dans un temps de crise, tourmenté par l'incertitude.

Quels essentiels faut-il apprendre aux enfants pour faire face à l'avenir ?

Ce qui me paraît ici « essentiel » est la volonté de se centrer sur le « ce sans quoi » : ce sans quoi on sera désarmé en des temps de crise et d'incertitude. Il faut transmettre le trésor de connaissances et de valeurs progressivement construit par les générations précédentes. Donc : se placer dans une perspective historique et réflexive. Et transmettre, pour armer, c'est-à-dire outiller, pour les combats futurs. La difficulté est d'identifier ce sans quoi il ne sera pas possible de survivre en temps de crise. Quels savoirs ? Quelles valeurs ? Quelle culture ?

Je répondrais : tout ce qui est source d'acquisitions utiles, du point de vue du développement d'un être humain. Tel un smartphone que l'on enrichit avec des applications apportant autant de fonctions nouvelles, chacun d'entre nous doit avoir l'occasion, dans le temps de son éducation, de se doter de pouvoirs d'action utiles. Mais, plus encore, et avant tout, l'occasion de développer sa capacité à s'en doter ! Car il faut d'abord se construire comme « outil pensant intelligent (smart) ». Telle est la grande tâche de l'école : participer à cette construction. En être un lieu privilégié.

On peut alors envisager l'essentiel de deux points de vue : celui des savoirs et celui des pouvoirs.

Du point de vue des savoirs : Tout ce qui nous ouvre à l'humanité ; tout ce qu'il serait impardonnable d'ignorer sur l'être humain (aux niveaux biologique, sociologique, psychologique et spirituel) ; savoirs historiques ; littérature ; beaux-arts. Du point de vue des pouvoirs : tout ce qui peut sauvegarder le pouvoir général d'apprendre, pour, à partir de là, enrichir sa gamme de comportements opératoires spécifiques : démarches scientifiques, esprit critique (ex : *Discussion à visée philosophique dès la maternelle*, Michel Tozzi, 2017). Et tout ce qui développe le pouvoir de penser et d'agir (disciplines réflexives, activités sportives, créativité).

J'ai proposé, à cet égard, de raisonner en termes de développement des pouvoirs fondamentaux universels caractérisant l'espèce humaine :

- Pouvoirs concrétisant son pouvoir d'agir avec son corps : nager, danser, pratiquer des activités sportives : tout enfant devrait pouvoir apprendre à nager et à danser (privilège qui n'est pas réservé au roi Louis XIV !)
- Pouvoirs concrétisant sa capacité de vivre en groupe et sa nature d'« animal politique », selon la formule d'Aristote : trouver sa place dans des groupes, bénéficier de la présence des autres, aimer et être aimé : tout enfant devrait pouvoir expérimenter la dynamique positive de l'engagement et du travail en groupe (pédagogie coopérative, climat de coopération plutôt que de compétition)
- Pouvoirs concrétisant ses potentialités cognitives (penser comprendre, et apprendre) : tout enfant devrait pouvoir s'exercer à analyser le réel en prenant du recul (attitude de doute critique)

Il s'agit en somme de sauvegarder et de développer ce que Rousseau appelait la « perfectibilité », c'est-à-dire le pouvoir fondamental d'acquiescer et de développer des pouvoirs (d'agir et de penser).

De quoi serait faite en classe l'éthique minimaliste que l'on pourrait espérer ?

Qu'on le veuille ou non, l'être humain ne peut échapper à la sphère de l'éthique, c'est-à-dire à l'ordre des questions fondamentales auxquelles on ne peut se soustraire, bien qu'elles ne puissent recevoir de réponse scientifique (ex : dois-je aider un autre homme à mourir s'il le souhaite?). L'éthique est le mouvement de recherche de ce qui paraît être absolument digne d'être poursuivi par toute personne humaine. Il faut donc pouvoir distinguer le Bien du Mal. Mais la vérité « éthique » n'est pas une vérité scientifique. Elle s'éprouve, mais ne se prouve pas.

Toutes les occasions doivent donc être saisies pour faire réfléchir à la question : « qu'est-ce qui vaut, pour l'homme ? Qu'est-ce qui fait la valeur d'une vie humaine ? » L'éducation devrait avoir pour hantise de faire saisir l'urgence et l'importance de ce questionnement. D'entretenir ce que j'ai appelé la « flamme éthique » (Hadji, 1992), pour que l'homme ne vive pas sans avoir compris qu'il n'est pas pleinement homme s'il vit sans se soucier de ce qui est bien pour l'homme, c'est-à-dire pour tous les autres.

La première façon de le faire est d'avoir, précisément, le souci des autres (des autres élèves, comme des enseignant-e-s, ou des adultes ; qu'ils soient d'un autre genre, d'un autre milieu ; ou originaires d'un autre pays) et de ressentir l'exigence de les respecter : est-ce que ma façon de me comporter à leur égard, de leur parler, de les regarder, de les impliquer (ou non) dans ce que je fais, les respecte, ou non ? Est-ce que j'aimerais être traité-e par eux comme je les traite ?

La première règle d'une éthique « minimaliste », c'est-à-dire sans redondance et sans recommandations de tous ordres s'inscrivant dans une pesante liste de devoirs, pourrait donc être exprimée ainsi :

Efforce-toi toujours de ne pas nuire aux autres, en te posant la question de savoir si tu aimerais qu'ils se comportent à ton égard comme tu te comportes envers eux.

L'important est de faire comprendre que la question se pose, ce qui revient à « sauvegarder la flamme éthique » (Hadji, 1992, p. 113).

La démarche d'apprentissage est-elle faite de simplicité ?

Je ne suis pas sûr de bien pouvoir répondre à cette question. Car il faudrait d'abord dire si l'on parle du processus d'enseignement/apprentissage, tel que piloté par l'enseignant-e. Ou bien du processus individuel d'apprentissage, tel que plus ou moins bien autorégulé par chaque apprenant-e (Hadji, 2012, *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*). Du premier point de vue, j'ai essayé de décrire un processus de « conduite éclairée » de l'action didactique qui, dans son principe, est simple : observer (prendre des informations en retour), pour réguler (réaction informée et formative de l'enseignant-e/pilote). Formuler des « diagnostics individualisés » pour proposer des actions (de remédiation/développement) appropriées. D'où quatre mots-clés, formulés par Perrenoud (1998) : observer, comprendre, ajuster, optimiser. Mais la simplicité du principe feed-back/régulation ne doit pas cacher la variété, la multiplicité et la complexité des dispositifs didactiques pouvant être mis en œuvre ; ni celles des démarches individuelles d'apprentissage. Il n'y a pas qu'un seul chemin, ni qu'une seule façon de le parcourir !



Car, de la même manière, le processus d'apprentissage de l'apprenant-e s'inscrit dans un mouvement de « complexification majorante » que j'ai essayé de décrire dans *Penser et agir l'éducation* (1992, p. 60 et 168) : le développement n'est jamais linéaire, et des processus complexes de traitement d'information et d'activité cognitive sont à l'œuvre. La progression se fait par complexification de la structure cognitive existante. Processus qu'en particulier les neurosciences s'efforcent d'identifier et de décrire. Mais il n'est pas nécessaire d'être docteur-e en neurosciences pour être un bon enseignant-e ! Il suffit d'avoir saisi l'importance des mécanismes d'autorégulation, et la nécessité de placer l'élève en situation d'activité. C'est pourquoi la confrontation à des tâches complexes peut être aussi stimulante qu'utile. En définitive, il ne faut pas confondre complexe et compliqué. Plus notre structure cognitive est complexe, et plus on a la possibilité d'agir avec la facilité et la simplicité caractéristiques de l'expert-e. Ce qui est à craindre est la complication inutile, qui alourdit, et freine.



Évaluer les élèves et aller à l'essentiel, est-ce seulement possible ?

Je pense qu'il s'agit de savoir si l'évaluation peut vraiment porter sur ce qui est essentiel. C'est, entre autres, le problème de l'évaluation des compétences complexes. Peut-on évaluer le « savoir penser », la « capacité de raisonnement », « l'esprit critique » ? L'évaluation doit se fonder sur des signes visibles, que l'on peut prélever au cours de l'observation analytique d'un comportement. Elle travaille dans l'extériorité du visible : il lui faut dégager des « données probantes » (Hadji, 2021, p. 93). Or l'essentiel se situe au niveau de ce qui rend possible le comportement recherché, et qui la plupart du temps n'est pas directement visible. Il faut pouvoir faire l'hypothèse défendable (justifiable) de son existence, en se fondant sur ce que l'on a pu voir.

On ne pourra jamais être sûr que tel fait observable (il a dit ceci ; il a obtenu tel résultat chiffré) prouve la « présence » d'une compétence spécifique de haut niveau (il sait penser, ou calculer, ou construire des concepts). Il faudra toujours pouvoir justifier l'hypothèse faite sur le niveau de « présence » de la compétence visée. La meilleure façon de permettre une évaluation de l'essentiel est alors de commencer par expliciter de façon précise les « attendus spécifiques », qui ont pour fonction de présenter les compétences faisant l'objet du processus enseignement/apprentissage de la façon la plus opératoire, et donc la plus observable possible (voir des exemples dans Hadji, 2021, p. 106/107).

Mais le challenge est le même pour tout travail d'évaluation, quel que soit le niveau d'« abstraction » de la capacité ou compétence visé. Il faut pouvoir étayer un jugement, portant sur l'acceptabilité d'une réalité, sur des signes qui sont censés témoigner de la réalité d'un « niveau » ou d'une qualité, non directement observables. On tisse des fils entre le visible et l'invisible. Et on compte sur la quantification pour saisir de façon « objective » le qualitatif. Cette opération est toujours risquée. La quantophrénie (usage maladif de la quantification) guette toute évaluation (Hadji, 2021, p. 200) !

Apprendre l'essentiel, serait-ce aussi apprendre que l'on ne sait rien ?

En un sens, oui ! Une éducation centrée sur l'essentiel devrait à la fois développer le plus possible tous les pouvoirs concrets qui s'inscrivent dans l'axe des « universaux anthropologiques » (Hadjji, 1992, p. 78-82 et 169), c'est-à-dire des pouvoirs fondamentaux spécifiques de l'espèce humaine : vivre en communauté, communiquer, penser, connaître, agir, créer. Et, en même temps, faire prendre conscience de leurs limites. Car la pire des choses est de se croire tout puissant et invulnérable. Il manque trop souvent à l'homme moderne un minimum d'humilité. Pour ce qui le concerne, quant à sa puissance propre. Et pour ce qui concerne son rapport aux autres êtres vivants, et à la nature.

Le défi, pour un travail éducatif visant l'essentiel, est de se donner pour objectif, de façon conjointe, la plus grande **expertise** (par le développement de ses pouvoirs) et la plus grande **humilité** (par la prise de conscience de ses limites, ou, comme le disait Pascal, de son « néant »). Sachant qu'il reste tant à apprendre, et que la science ne peut pas tout ! On pourra essayer d'y parvenir en faisant, par exemple, de tout apprentissage des savoirs l'occasion d'une prise de conscience de l'étendue de ce que l'on ignore. Ou encore : en privilégiant l'étude des questions restées sans réponse, plutôt que celle des réponses déjà apportées par la science.

Dans cette recherche de l'enrichissement des pouvoirs des individus dans un contexte d'humilité fondamentale, l'éducation devra privilégier les apprentissages durables (savoir nager, savoir lire un texte scientifique), et non les savoirs ponctuels et uniquement factuels ; et l'ouverture sur une pluralité de champs d'action, plutôt que la spécialisation étroite. Le premier souci oriente vers la construction d'un état d'esprit et l'apprentissage d'attitudes, de méthodes, de savoir-faire (dont le savoir-penser, primordial). Et ce, vers tout ce qui arme durablement, pour faire face à la nouveauté des problèmes et des situations. Le second souci conduit à donner une place importante à l'éducation motrice (EPS) et à l'éducation artistique et culturelle. L'ouverture doit ainsi prévaloir, ce qui est logique s'agissant de l'être humain caractérisé par son inachèvement et sa perfectibilité.

C'est bien en se centrant sur l'essentiel que l'on confortera l'éternelle jeunesse de l'esprit qui continuera toujours à apprendre et à créer.



L'ouverture doit ainsi prévaloir, ce qui est logique s'agissant de l'être humain caractérisé par son inachèvement et sa perfectibilité.





paroles d'enseignant·e·s

Pour dire l'essentiel de la relation familles-école.

ÉCRIT PAR NICOLE CHATELAIN,
CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT À LA HEP-BEJUNE,
DOCTORANTE

Voir au-delà des entrevues obligées, des transmissions d'orientations décrétées, des séances imposées constitutives du lien parents-corps enseignant pour écouter battre le cœur de la relation familles-école...

Entendre les paroles d'enseignant·e·s du cycle I et offrir des morceaux choisis de leur vision de l'essentiel dans la relation aux familles au cycle I... Telles sont les visées poursuivies par cet écrit.

Parfois considérées comme le « berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles » (Ogay, 2017), les premières années de scolarité de l'enfant peuvent être nourries par de la confiance. Selon l'expérience des enseignant·e·s que nous lirons ci-contre, elle apparaît comme un fondement du lien aux familles et se décline en pratiques diverses. La confiance contient l'idée d'être « avec » et de pouvoir « se fier » à quelqu'un (Marzano, 2010). À l'école et pour ses actrices et acteurs, une relation de confiance donne « la conviction que les enseignant·e·s désirent travailler avec les familles et que les parents sont des partenaires égaux et vitaux dans le processus de scolarisation » (Rousseau et al., 2007).

Une certaine clairvoyance et beaucoup de bienveillance imprègnent ces témoignages. Cependant, la relation aux parents, parce qu'elle est, substantiellement, une interaction, reste guettée par les dangers : asymétrie positionnelle défavorable aux parents, engagement unilatéralement exigé de la part des familles (Conus & Ogay, 2017). Ces extraits de vie professionnelle apportent de l'espoir. Ils donnent aussi un aperçu de ce qui est essentiel dans la relation aux familles selon les valeurs du corps enseignant au cycle I. Et enfin, ces « professions de foi » enseignantes nuancent le spectre de la vision rémanente du parent d'élève essentiellement vu comme « déficitaire » ou « démissionnaire » (Conus & Ogay, 2017 ; Périer, 2023) dès le seuil de la classe franchi.

//

Je pense que l'on en demande beaucoup aux parents: de prendre sur eux-mêmes, de se remettre en question par rapport à des comportements que l'on vit avec les élèves en classe, mais, au final, est-ce que l'enseignant fait ce chemin-là? Se demander (...) si, à l'école, chaque fois que ça dysfonctionne, c'est lié à l'enfant, à son éducation, à sa famille ou s'il y est pour quelque chose, en fait, à un moment donné?

Florie,
enseignante de 1-2P*

//

À leur façon, oui, [ils ou elles sont] de toute façon impliqués [les parents]. Je ne connais pas un parent qui n'aime pas son enfant et qui n'a pas envie qu'il soit bien dans la vie et épanoui. C'est le commun de tout le monde, du monde entier. On a envie que notre enfant (*rires*) soit bien élevé.

Ginette,
enseignante de 4P*

//

J'utilise la confiance, la confiance en eux et la réciproque. La confiance dans leur enfant aussi (...) c'est une triangulation. On travaille tous ensemble, pour l'enfant finalement, avec lui ou elle, et s'il y a un angle qui va moins bien, les deux autres doivent travailler un peu plus pour compenser, il me semble.

David,
enseignant de 1-2P*

//

Je suis cohérente avec mes élèves et, du coup, je suis cohérente avec leurs parents (...) en sachant que l'on est quand même humains. Moi, j'ai mes idées qui font des fois des sauts à l'élastique (*sourire*). Les enfants le savent.

Géromine,
enseignante de 3P*

//

Arrêtons de critiquer ce que font les parents [...] par exemple, qu'est-ce qui fait qu'ils sont en retard? Je pense, que l'on doit à nouveau responsabiliser les gens... mais c'est toute la société qu'il faut responsabiliser. En fait, [les parents] n'abusent pas, et puis, quand c'est nécessaire, ils me font un message ou ils m'envoient un vocal et là aussi, pas de jugement [...], plutôt les féliciter. Bravo! Moi j'aimerais savoir l'érythréen comme vous, vous parlez le français.

Amandine,
enseignante de 1-2P*

LA THÉMATIQUE ET L'ART

L'essentiel dans un bouquet de *Tournesols*

ÉCRIT PAR ANNE WOODFORD, DIDACTICIENNE
ROMANDE EN HISTOIRE DE L'ART, HEP-VALAIS

Nul besoin de connaissances préalables pour s'engager dans l'œuvre de Van Gogh. Face à l'un des bouquets de fleurs les plus célèbres de toute l'histoire de l'art, nous nous retrouvons comme ébloui·e·s par le soleil du Sud. Le tableau s'illumine et nous voilà saisi·e·s non seulement par la vitalité de ces jaunes mais aussi par la démonstration du cycle complet de la Nature contenue dans ce vase.

Bien plus que – mais jamais au-delà – des aspects techniques, théologiques et du symbolisme caractéristique de l'œuvre, cette lumière convoque ces tournesols en présence. Et c'est de cette présence que Vincent Van Gogh a fait un impératif, lui qui peignait presque exclusivement d'après nature.

Loin d'être une simple reproduction, ces tournesols sont incarnés d'une puissance expressive propre à l'artiste au point de nous faire comprendre qu'avant eux, nous n'avions encore jamais su ce qu'étaient des tournesols faute d'avoir été mis en relation avec le monde.

Car l'art est rencontre.

Aussi, les occasions de rater son rendez-vous sont-elles nombreuses. En témoignent les événements récents qui ont choqué une part de l'opinion publique lorsque des militantes activistes¹ ont aspergé les mêmes tournesols², marquant à la fois les esprits mais aussi l'absence patente de relation au monde d'un système d'exploitation qui touche aujourd'hui tous les domaines de la société.

Comment alors susciter cette rencontre ? En tournant notre regard, comme nous le rappelle l'œuvre de Van Gogh, sur ce que le monde contient d'étincelle de vie à l'instar de ces têtes héliotropes regorgeant de graines. Un retour à l'attention aux choses essentielles. Nulle difficulté ici, l'étonnement esthétique ne relève d'aucune compétence spécifique.

¹

Carole Follonier-Glassey, enseignante d'histoire de l'art en Valais, a réalisé un dossier pédagogique de qualité à ce sujet. En cas d'intérêt pour son travail intitulé « Soupe et Tournesols », n'hésitez pas à la contacter via son adresse e-mail carole.follonier@gmail.com

²

Vidéo de l'action réalisée par le 14 octobre 2022 par le mouvement Just Stop Oil. Les « Tournesols » de Van Gogh sont aspergés de soupe à la tomate par des militantes écologistes - YouTube



Vincent Van Gogh, *Tournesols*, 1888, huile sur toile, 92 x 73 cm, Londres, National Gallery.

CRÉDIT IMAGE: WIKIMEDIA.ORG

L'approche par les capacités

ÉCRIT PAR FRANÇOIS GREMION, PROFESSEUR À LA HEP-BEJUNE
ET PASCAL CARRON, CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT À LA HEP-BEJUNE

Lorsque tout est fragile en soi ou autour de soi, voire hostile, précaire ou chancelant, qu'apporte de simple l'école, à offrir ou qu'elle se doit de transmettre ? La réflexion initiale portée sur les élèves vulnérables permet d'aborder le concept de capacité dans le champ éducatif, de se questionner sur le simple et l'essentiel à l'école. Le prescrit en vigueur tel que formulé dans le *Projet global de formation de l'élève* (CIIP, 2003) peut, selon nous, se traduire en un essentiel de manière pragmatique, valorisant avant tout le développement des capacités. Il ne devrait pas s'agir d'une exclusivité réservée aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit bien d'un projet de développement auquel tout-e élève a droit.

Le mot « capacité » est un anglicisme. Sa traduction française est « capacité ». Toutefois, si la notion de capacité renvoie à ce qui est, celle de capacité fait, quant à elle, référence au rapport entre ce qui est et ce qui devrait ou pourrait être (une norme, par exemple). Selon l'Online Etymology Dictionary, la capacité, en tant que « faculté ou propriété sous-développée », est une signification attestée depuis la fin du XVIII^e siècle. L'approche par les capacités met l'accent sur ce qui est à développer chez les humains, voire à prioriser ou à compenser compte tenu de leurs besoins.

Des situations de vie (politiques, économiques et sociales, sanitaires ou de handicap) affectent de manière ponctuelle ou durable des libertés de « fonctionnement » - lequel est compris comme toutes les manières d'être et d'agir des individus -, leur réussite ou simplement la possibilité de les réaliser. Ainsi, à ce stade, on peut définir la capacité comme « l'ensemble des modes de fonctionnement humain qui sont potentiellement accessibles à une personne, qu'elle les exerce ou non » (Sen, 1992/2012, p. 12).

Son approche par les capacités, Amartya Sen la développe par l'étude des politiques internationales sur le développement. Une attention particulière est portée aux nations les plus défavorisées luttant pour améliorer leur qualité de vie. Néanmoins, la lutte pour l'égalité, la justice et des vies humainement dignes concerne tous les pays. Dans ses travaux, Sen « se concentre sur notre 'capacité' de réaliser les fonctionnements valorisés dont est faite notre existence et, plus généralement, sur notre liberté de promouvoir les objectifs que nous avons des raisons de valoriser » (1992/2012, p. 12/13). La capacité d'un individu est sa possibilité réelle d'exercer ses libertés et de satisfaire à ses besoins. Dit autrement, sa capacité est sa capacité réelle de vivre sa vie avec dignité par un choix libre des fonctionnements qu'il valorise.

Martha Nussbaum (2012), de son côté, propose de définir la capacité par les réponses aux deux questions suivantes : « Qu'est-ce que les gens sont réellement capables de faire et d'être ? » « Quelles possibilités leur sont réellement offertes ? » (p. 10). Tandis que Sen, dans ses travaux, ne se prononce pas vraiment sur quelles sont précisément les capacités essentielles, cette auteure propose une liste des dix capacités centrales. Elles permettent de répondre à la question « qu'est-ce qu'une vie humainement digne exige ? » La réponse est : la vie ; la santé du corps ; l'intégrité du corps ; les sens, l'imagination, la pensée ; les émotions ; la raison pratique ; l'affiliation ; les autres espèces ; le jeu ; le contrôle sur son environnement (Nussbaum, 2012, p. 55-57). Ces dix capacités, se définissant aussi comme les capacités de base ou capacités innées, peuvent être cultivées, ou non, par les individus. « Elles rendent possibles le développement et l'éducation ultérieurs » (p. 43). Nussbaum opère une première distinction entre les capacités innées et les





”

en privilégiant dans ses pratiques, notamment évaluatives, une entrée par les contenus disciplinaires plutôt que par le projet global de formation de l'élève, l'école non seulement ne soutient pas directement le développement des capacités des élèves, mais aussi les contraint à réussir des fonctionnements qui sont affectés par leur situation, de handicap ou autre.

Dans ses développements récents, l'approche par les capacités (Par ex. Nussbaum, 2012) s'inspire de trois sources: la théorie de la justice de Rawls (1971), les travaux de Sen (2005, 2010) et la théorie du Care ou éthique de la sollicitude (Gilligan, 2008; Tronto, 2003). Sur le plan pédagogique, cette approche a inspiré le complément apporté au Lehrplan 21 (Hollenweger et Bühler, 2019) pour la prise en charge des élèves en situation de handicap. Une adaptation de ce document (Gremion & al., 2022) pour le Plan d'études romand (PER) a pu être élaborée pour le canton de Berne, sur l'initiative de Mme Fuchs, responsable de l'enseignement spécialisé francophone à l'Office de l'école obligatoire et du conseil.



capabilités internes. Ces dernières ont été entraînées et développées en interaction avec l'environnement, elles sont distinctes des traits innés. En second lieu, elle parle de capacités combinées pour spécifier « les libertés substantielles », ces « capacités internes auxquelles s'ajoutent les conditions sociales, politiques et économiques où le fonctionnement correspondant peut effectivement être choisi » (p. 41). Par fonctionnement, elle entend la réalisation active d'une ou plusieurs capacités, « un état ou des actions qui sont les résultats ou les mises en œuvre de capacités » (p. 45) .

La notion de capacité se révèle un outil essentiel pour appréhender la diversité et la complexité des habiletés et aptitudes de toute personne. Selon cette perspective, les capacités se réfèrent aux libertés réelles dont disposent les individus pour mener la vie qu'ils souhaitent, en se basant sur leurs compétences, leurs ressources et les opportunités disponibles dans leur environnement.

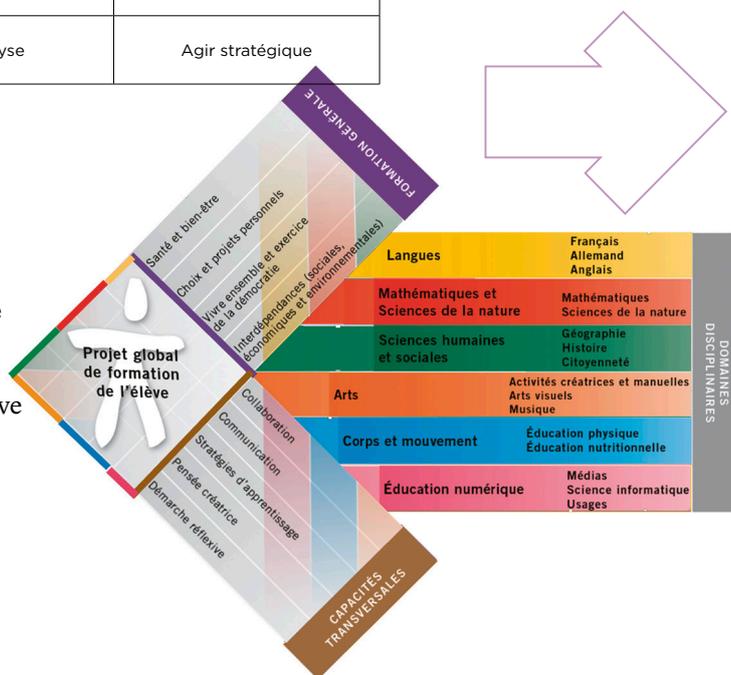
Or l'école, dont le projet est, de fait, explicite (CIIP, 2003), représente une ressource et un environnement communs à tous les enfants, et dont la qualité est décisive pour développer le plein potentiel de chaque élève et répondre à ses besoins. Pourtant, en privilégiant dans ses pratiques, notamment évaluatives, une entrée par les contenus disciplinaires plutôt que par le *Projet global de formation de l'élève*, l'école non seulement ne soutient pas directement le développement des capacités des élèves, mais aussi les contraint à réussir des fonctionnements qui sont affectés par leur situation, de handicap ou autre. Devant répondre à des attentes normatives de fonctionnements des individus, les élèves n'ont ni le choix, ni la liberté de démontrer à quel point ils-elles sont capables d'une manière autre ou « autrement capables » (Plaisance, 2009).

L'approche par les capacités (voir Tableau 1, Gremion et al., 2022) recentre sur l'essentiel, soit le *Projet global de formation de l'élève* et décloisonne l'apprentissage scolaire en ne le réduisant pas à sa seule entrée par les contenus disciplinaires, mais en articulant et équilibrant les trois entrées du PER. De fait, chaque contenu disciplinaire devient un « prétexte » pour le développement des capacités.

	Identité	Altérité	Interdépendance	Création / Réalisation
Se construire Choisir	Agentivité	Appartenance	Conscience	Expression personnelle
Reconnaître Accueillir	Flexibilité	Estime	Tolérance	Esprit coopératif
Exprimer Respecter	Confiance	Dialogue	Reconnaissance	Gestion des conflits
Explorer Relier	Autonomie	Force créatrice	Responsabilité Solidarité	Engagement / Participation
Prévoir Exploiter Évaluer	Persévérance	Métacognition	Analyse	Agir stratégique

Tableau 1 : approche par les capacités

Pour éviter la réduction de sens que la sémiotique de la flèche allant de gauche à droite a pu induire dans les pratiques scolaires, nous proposons de **retourner le schéma**, en invitant toutes et tous les enseignant-e-s à repenser leur activité pédagogique sous le prisme du projet global de formation de l'élève, auquel chaque élève a droit, et ce, quels que soient son genre, son origine ethnique, économique et sociale, ou sa situation de handicap.



ÉDUCUER À LA SOBRIÉTÉ

ÉCRIT PAR GILLES BLANDENIER,
PROFESSEUR À LA HEP-BEJUNE

Ce frais matin d'automne, dans la cour de l'école, j'avais observé une goutte de rosée déposée sur une fleur de bourrache. Elle était devenue de plus en plus petite avant de disparaître à mes yeux lorsque le soleil l'avait éclairée. Ceci avait éveillé chez moi un vif questionnement : qu'était-elle devenue ? Comment cette « disparition » avait-elle pu être aussi soudaine ?

La fleur de bourrache au bleu magnifique et à la structure si particulière nous avait inspiré-e-s pour un travail créatif mené ensuite. J'avais pu développer mon imaginaire...

Un peu plus tard, nous étions retourné-e-s dans notre jardin-forêt. Les criquets stridulaient encore et nous avons observé une sauterelle ponctuée déambulant sur des tiges séchées. En groupe, nous avons cueilli les courges bien gonflées qui avaient profité de l'arrière-été pour terminer leur maturation.

Comme cela avait été décidé en commun entre nous et avec notre enseignante, nous avons ensuite cuisiné ces fruits en soupe. L'occasion était bien belle de calculer les proportions des différents ingrédients pour en faire un mets délicat.

Ce souvenir d'école a laissé chez moi des traces indélébiles. J'en garde l'impression d'avoir beaucoup appris, d'avoir pris le temps de faire les choses et d'avoir vécu des moments épanouissants au sein de la petite communauté constituée de notre classe avec notre enseignante. Cela avait contribué à développer ma curiosité et de l'humilité par rapport aux apprentissages et à ma compréhension du monde, en particulier celle du vivant humain et non humain.

Souvenirs du passé... mais, pourquoi pas, rappel du présent ou évocation de l'avenir ? Et si notre école n'était pas déjà, par petites touches et par le biais d'actions ponctuelles, en train d'éduquer à des formes de sobriété ?

Prenons vraiment le temps de faire les choses¹, concentrons-nous sur un essentiel défini en commun et réfléchissons à nos actes afin de viser la sobriété².

¹ Domènech Francesch, J. (2011)
Éloge de l'éducation lente
chronique sociale

² Rabhi, P. (2010)
Vers la sobriété heureuse
Actes Sud

Simplexifier la réflexivité?!

ÉCRIT PAR MAUD LEBRETON REINHARD, PROFESSEURE À LA HEP-BEJUNE
ET LOÏSE REBETEZ LOPEZ, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT À LA HEP-BEJUNE



Le modèle du·de la praticien·ne réflexif est devenu, depuis la parution de l'ouvrage de Schön (1983), un élément central des formations à l'enseignement en qualité d'outil pour faire face à la complexité grandissante des défis que relève la profession (Rayou & Véran, 2017). La réflexivité est ainsi mentionnée dans de nombreux référentiels de compétences (Vanhulle & Lenoir, 2005), lesquels partent du principe qu'elle favoriserait même l'émergence d'autres compétences (Wentzel, 2010).

Qu'entend-on par « réflexivité » ? Quels dispositifs mis en œuvre au sein des institutions de formation soutiennent son acquisition ? Quels critères et indicateurs permettent de former, valider ou invalider le degré de maîtrise de la compétence qui s'y rattache ? Pour Wentzel (2010), « la réflexivité, fer de lance de la professionnalisation de la formation des enseignant·e·s, semble devenue tout à la fois pratique de pensée, manière de penser sa pratique et manière d'agir tout en pensant à ce que l'on fait » (p. 17). Encore souvent envisagée comme évidente (Buysse et al., 2019), quelle formatrice ou formateur ne s'est pas retrouvé désemparé devant les propos d'un·e étudiant·e qui affirme que ses objectifs sont atteints, que les élèves étaient motiv·e·s et qu'ils·elles ont respecté les consignes (Coen et al., 2019) ? Deprit et al. montrent ainsi combien « [la réflexivité] rencontre des obstacles et des résistances chez l'étudiant·e qui privilégie la recherche de trucs et ficelles pour développer son savoir-faire en stage, à la réflexion à et sur sa pratique — exigeante — qui l'aiderait à dépasser les obstacles rencontrés » (2021, p. 2).

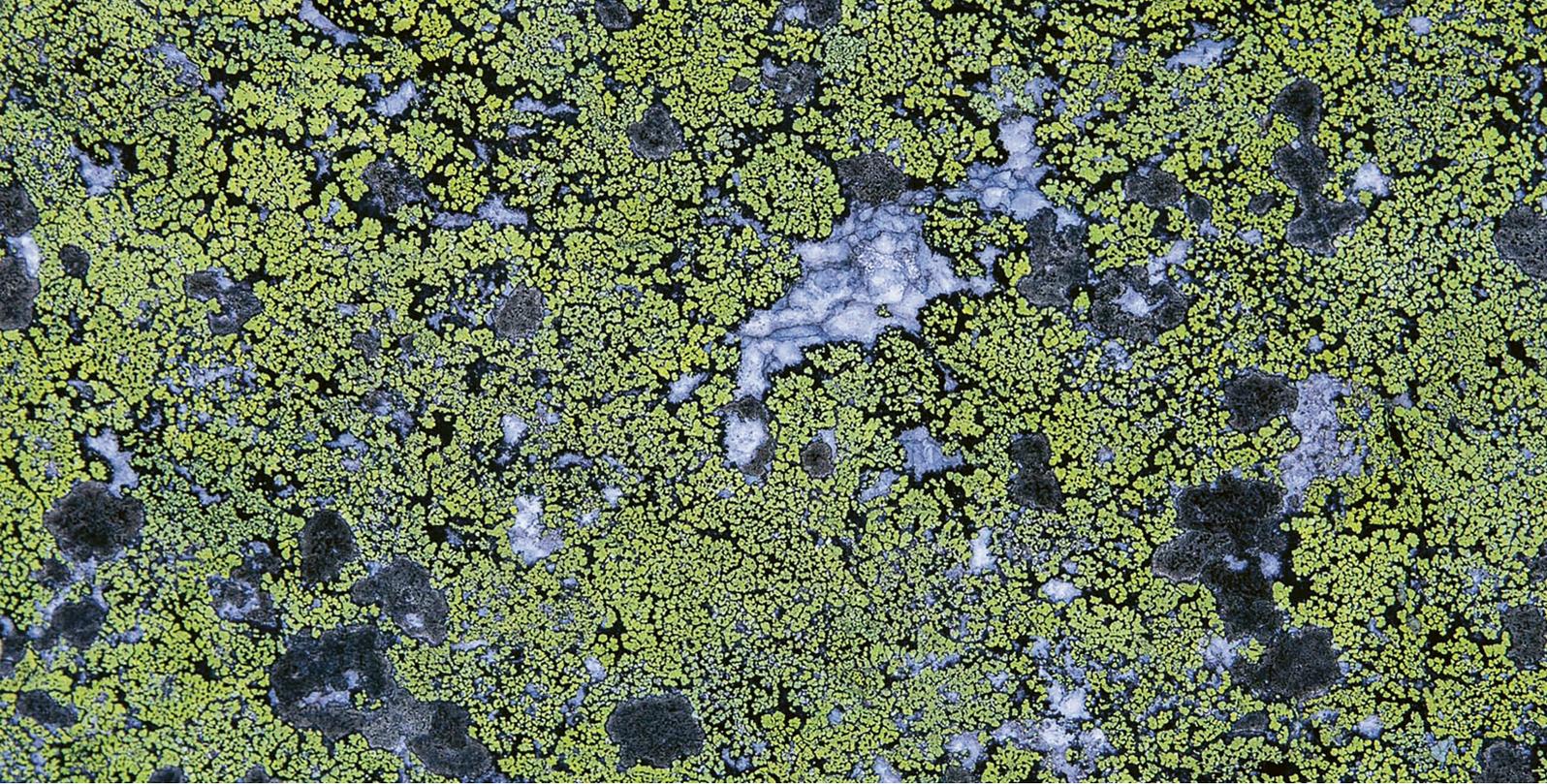
Comme toute compétence, entendue comme la capacité à combiner et mobiliser au bon moment des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être (Bellier, 2002), la compétence réflexive est ce mécanisme par lequel la·le stagiaire doit se prendre pour objet d'analyse et de connaissance (Rui, 2012). Si centrale soit-elle dans les cursus de formation, elle se distingue de l'acte d'enseigner car l'*activité* de travail de l'enseignant·e est celle qui lui

permet d'interpréter la tâche qui lui est prescrite (Ouellet, 2013), à savoir mettre un savoir à disposition d'élèves au sein de situations dans lesquelles des gestes et des stratégies en permettent son appropriation. Or interpréter cette tâche suppose de mettre en correspondance le perçu et le connu, laissant une grande part de subjectivité dans la gestion du travail réel. La compétence réflexive montre ainsi toute sa complexité lorsqu'elle suppose une posture méta-cognitive sur une *activité* en voie d'acquisition qu'il s'agit d'articuler à sa propre subjectivité.

En formation à l'enseignement, plusieurs dispositifs sont rattachés à l'acquisition d'une compétence réflexive :

- L'analyse de la pratique professionnelle, accompagnée par une formatrice ou un formateur et organisée en groupes restreints, s'attache à mobiliser, décrire, interpréter les situations problématiques vécues par les stagiaires ;
- Les entretiens post-visites de stage mettent en dialogue d'abord l'*activité* vécue par la·le stagiaire, puis l'*activité* perçue par la formatrice ou le formateur ;
- Suite aux entretiens, les formatrices et formateurs consignent leurs observations, interprétations et analyses dans des rapports de visite et des rapports de stage ;
- Le portfolio de développement professionnel constitue un choix personnel de traces de l'*activité* que la·le stagiaire doit articuler avec les enseignements reçus durant sa formation de manière à démontrer son développement professionnel.

Ces dispositifs constituent des outils d'expérimentation et d'évaluation de la réflexivité, en offrant soit des situations dans lesquelles les stagiaires sont placé·e·s pour pratiquer la réflexivité, soit des traces à partir desquelles les stagiaires doivent la développer. Ils reposent ainsi sur



une construction individuelle et a priori autonome de la réflexivité. L'ingénierie ne se situe pas au niveau d'une didactisation de la réflexivité mais d'une pratique spatio-temporelle au sein du cursus de formation.

Pour simplifier son acquisition, la compétence réflexive doit être réfléchi en termes d'apprentissage explicite au sein du cursus et faire l'objet d'une étape. Cette progression par étapes permettrait aux formatrices et formateurs comme aux stagiaires d'avoir en main des outils pour la développer. Les pistes suivantes s'appuient sur un processus analytique qui morcelle la démarche réflexive pour en saisir les enjeux :

- (s')observer : l'observation est une méthode de collecte de données. Dans le cas de l'acquisition d'une compétence réflexive, ces données doivent être clairement identifiables : qu'observe-t-on et dans quel but ? Si le stagiaire commence par observer sa formatrice ou son formateur, le but est qu'il accède à l'observation participante pour tenter d'objectiver sa propre pratique. À l'issue de l'observation, quels outils la formatrice ou le formateur met-il à disposition de la·du stagiaire pour sélectionner les données probantes ?
- (se) décrire : les données clairement identifiées doivent être décrites pour permettre la mise à distance et garantir au processus réflexif l'objectivation nécessaire à l'analyse. Dans le cas de l'observation participante, l'implication du sujet crée un champ de tension supplémentaire : quels outils la formatrice ou le formateur peut-il offrir à la·au stagiaire pour soutenir la verbalisation ?
- mobiliser des savoirs : dans une perspective professionnalisante, la description des données (de soi ou de la situation) doit faire l'objet d'une prise de recul. C'est à la fois dans et par la mobilisation des savoirs théoriques que les enjeux de la situation se révèlent et offrent des voies possibles de compréhension : quels liens la formatrice ou le formateur permet-il à la·au stagiaire d'établir entre les notions abordées et la pratique vécue ?
- proposer une interprétation : la mise en mots de la complexité de la situation singulière et sa montée en généralité grâce à la mobilisation des savoirs théoriques conduit la·le stagiaire à identifier sa capacité d'agir et les pistes d'action qui lui permettront de (re)construire son *activité*, étape clé du témoignage qu'un développement professionnel est en cours.

Les différents dispositifs proposés en formation offrent des espaces de réflexivité. Chacun d'entre eux demande cependant aux étudiant·e·s de mobiliser des démarches réflexives différentes, sans tenir compte de l'apprentissage sous-jacent et nécessaire qui permet d'entrer dans l'analyse. Les différentes étapes proposées ci-dessus constituent, à notre sens, autant de pistes à envisager pour soutenir et instrumentaliser le développement de la réflexivité comme compétence à acquérir au sein des dispositifs existants. Elles permettent conjointement de servir la compréhension de l'acte d'enseigner, peut-être d'en simplifier également son acquisition, assurément de développer la capacité d'analyse de l'action située.





Rendre le langage cartographique *plus concret*

ÉCRIT PAR THIERRY CHÉTELAT,
CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT EN DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE
À LA HEP-BEJUNE ET COORDINATEUR ROMAND DU PROJET SCHOOLMAPS

■

A l'instar d'une partition de musique, la carte topographique ne parle pas à tout le monde. Les couleurs, les structures, l'estompage qui n'est pas aisément visible au premier coup d'œil, ainsi que l'ensemble des signes conventionnels et le reste des informations y figurant (comme la superposition de systèmes de coordonnées angulaires et kilométriques) constituent un langage pouvant rapidement s'avérer incompréhensible pour bon nombre de personnes. Comment comprendre, soit réussir à visualiser, que pour me rendre du point A au point B en ligne droite, il me faudra franchir un ravin, un éperon rocheux ou encore un important cours d'eau ? Bref, la carte qui se veut une représentation la plus fidèle possible du terrain pourrait vite être considérée comme un outil réservé aux randonneur·euse·s aguerris ou aux exercices militaires.

Si « se repérer » fait partie des compétences exercées dès le cycle 1, la carte topographique, de par son caractère plutôt abstrait au premier abord, n'est véritablement utilisée à l'école que dès le cycle 2. L'idée n'est plus d'apprendre à lire la carte pour savoir lire la carte, mais plutôt d'utiliser cet outil représentant le paysage pour nous aider à comprendre et expliquer les problématiques qui nous préoccupent dans le monde actuel.

Ainsi, le projet sCHoolmaps a pour but d'amener les élèves à utiliser la carte au format numérique qui présente de réelles plus-values par rapport aux éditions papier. Si le papier n'est pourtant pas dénué d'avantages (nul besoin d'électricité, ni d'accès au réseau...), le visualiseur de cartes de swisstopo disponible à l'adresse map.geo.admin.ch permet, quant à lui, d'ajouter un millier de couches d'informations produites par différents offices fédéraux ou relevant de thèmes aussi divers que les voies de communication historiques ou les zones de tranquillité. Outre des cartes actualisées régulièrement, la possibilité de voyager dans le temps est aisée grâce à l'affichage de cartes anciennes que l'on peut faire défiler, juxtaposer ou superposer en transparence.

On comprend vite que l'utilisation de cartes à l'école dépasse largement le cadre des leçons de géographie. C'est du reste ce qui a été prouvé à l'origine du projet sCHoolmaps en proposant des séquences d'enseignement en histoire, en mathématiques et même en arts visuels. D'autres seraient aisément imaginables dans le domaine des sciences de la nature et un projet en gestation amènera une dimension interdisciplinaire en s'intéressant à l'étymologie des toponymes.

Trois exemples issus de problématiques actuelles nous serviront à montrer comment rendre les choses plus concrètes. Arrêtons-nous un instant sur l'urbanisation et les changements climatiques.

En 5^e année, les élèves sont amené·e·s à partir à la découverte du noyau ancien de leur localité. En activant la fonction « Voyager dans le temps », l'élève pourra afficher la carte la plus ancienne, soit la carte Dufour de 1845. Il·elle découvrira alors à quoi ressemblait sa ville ou son village à cette époque. En circonscrivant le périmètre bâti à l'aide de l'outil « Dessiner et mesurer sur la carte », elle·il pourra ensuite faire apparaître en transparence la carte actuelle qui révélera l'emplacement du noyau ancien de la localité. Ceci lui permettra alors de s'intéresser à ce qu'on trouve aujourd'hui dans cette zone, par exemple en recherchant des traces du passé sur le terrain, comme une date gravée au-dessus d'une porte.

En reproduisant le même procédé en 7^e et 8^e année, on pourra mesurer l'extension urbaine et déterminer au cours de quelle période celle-ci a été prépondérante. L'élève établira alors un rapport de l'augmentation des surfaces bâties consécutive au développement industriel, de l'habitat ou des voies de communication.

En 10^e année, les élèves sont invité·e·s à constater le recul des glaciers alpins en le mesurant. En balisant l'extrémité de la glace sur des périodes présentant des écarts de trente ans (un laps de temps généralement admis pour étudier le climat), il est aisé de constater le retrait des masses de glaces. La problématique fréquemment évoquée dans les médias se manifeste ainsi visuellement grâce à la carte. Difficile d'être plus concret...

Les exemples évoqués prolongent des activités entreprises dans les moyens d'enseignement de la géographie. Ils montrent une transformation tangible du paysage. Dans un second temps, ils permettent de soulever des questions en lien avec le développement historique des localités ou la durabilité, comme la nécessité d'économiser les sols et plus généralement de réfléchir aux conséquences des actions humaines sur le territoire.

Si le projet sCHoolmaps met également à disposition d'autres ressources, mentionnons encore une activité ludique qui propose un jeu-concours constitué d'énigmes à résoudre pour les classes. La chasse au trésor (www.carte-tresor.ch) fait voyager à travers le pays à la découverte de lieux parfois insoupçonnés à proximité de chez soi. En plus du défi, les élèves pourront ainsi se familiariser avec le visualiseur de cartes et la lecture de celles-ci.

Passer du papier à l'écran n'est pas toujours opportun et ne contribue de loin pas à simplifier les choses, mais il est évident que certaines applications offrent de réelles opportunités. Et sCHoolmaps est assurément un exemple qui établit une vraie plus-value pédagogique du numérique. Gageons que grâce à cet outil, le langage cartographique deviendra plus familier et donc moins hermétique.

Quelques liens :



map.geo.admin.ch



www.carte-tresor.ch



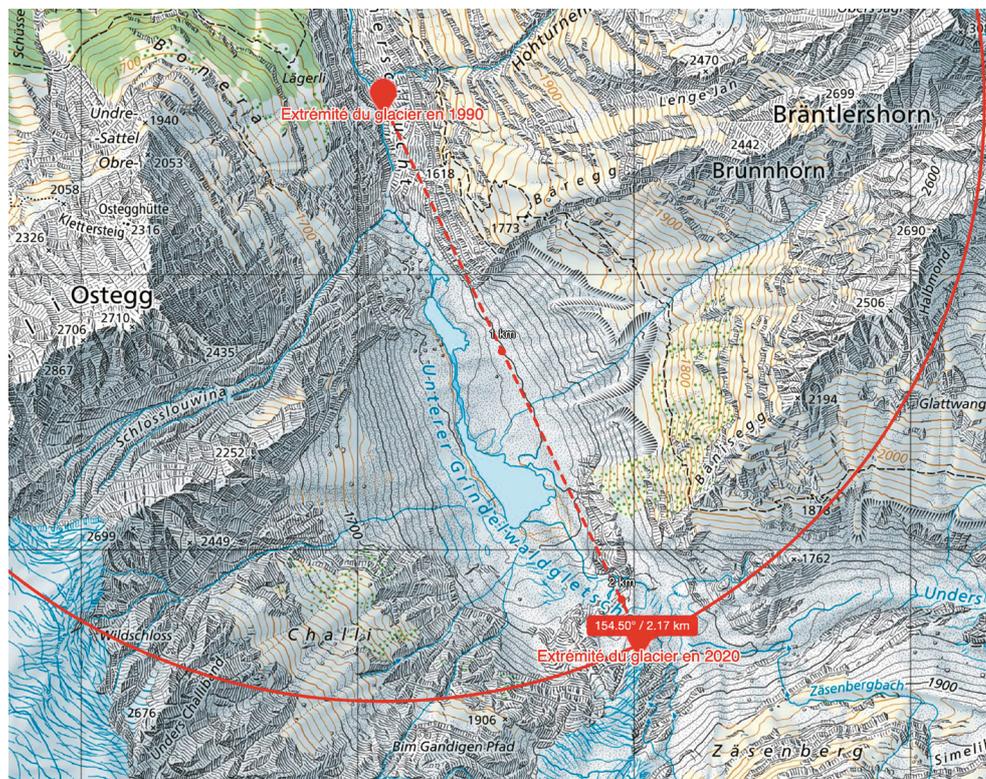
schoolmaps.ch/fr





Entre 1990 et 2020, le glacier de Grindelwald a reculé de 2 kilomètres.

CRÉDIT IMAGE: WWW.MAP.GEO.ADMIN.CH



Quelles compétences *primordiales* pour la vie active ?

Perceptions des futurs enseignant·e·s quant aux compétences primordiales dans leur enseignement pour favoriser la vie active future des élèves

ÉCRIT PAR MARCELLE MOOR, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT À LA HEP-BEJUNE
ET STÉPHANIE BOÉCHAT-HEER, PROFESSEURE À LA HEP-BEJUNE

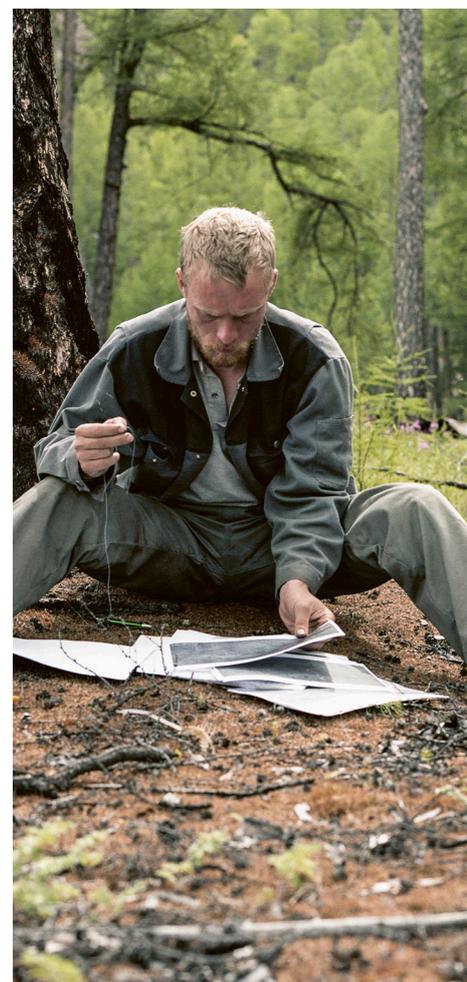
En 2019 et en 2021-22, le corps étudiantin de la HEP-BEJUNE (formations à l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé) a pu s'exprimer sur son sentiment de compétence numérique, ses représentations et ses usages du numérique ainsi que sur ses stratégies d'ajustement (*coping*) face aux difficultés liées au numérique via un questionnaire diffusé à deux reprises, avant et après les périodes de confinement liées à la pandémie de Covid-19¹. La majeure partie des résultats de ces enquêtes a été publiée (Moor & Boéchat-Heer, 2023). Nous souhaitons revenir sur les résultats en lien avec les perceptions des étudiant·e·s quant aux compétences dans leur enseignement qui leur semblent primordiales pour favoriser la vie active future de leurs élèves. Ce sont 193 étudiant·e·s en 2019 et 164 étudiant·e·s en 2021-2022 qui ont ainsi répondu à la question suivante : « Quelles sont les compétences qui vous semblent primordiales dans votre enseignement pour favoriser la vie active future de vos élèves ? »

Pour répondre à cette question, une liste de compétences a été proposée aux étudiant·e·s, qui devaient sélectionner les cinq plus importantes. Cette liste comportait 27 items inspirés du rapport à la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse *Grandir à l'ère du numérique* (Genner, 2019), à savoir des compétences *personnelles* comme la curiosité, la créativité, le plaisir, la persévérance, l'organisation, la maîtrise de soi, la capacité à s'adapter, la volonté de changer et la réflexivité. Les étudiant·e·s pouvaient également sélectionner des compétences *sociales* comme la communication, la collaboration, l'aptitude à travailler en groupe, l'empathie, l'ouverture à la diversité, la compétence interculturelle, l'écoute, l'aptitude à régler les conflits et la disponibilité. Finalement, des compétences *techniques* comme l'esprit critique, l'interprétation, comprendre et rédiger des textes, comprendre les images et les contenus multimédias, filtrer l'information, identifier les enjeux, prendre des décisions, les techniques de travail et la gestion du temps étaient listées. Ce système de classement des compétences pourrait alimenter de nombreux débats (Gilbert, 2006; Perrenoud, 2001), mais ce n'est pas l'objectif de cet article.

En 2019, les cinq mots les plus fréquemment choisis ont été curiosité (N=102, 52,85%), plaisir (N=93, 48,19%), esprit critique (N=76, 39,38%), collaboration (N=75, 38,86%) et capacité à s'adapter (N=73, 37,82%) (voir Figure 1).

En 2021-22, les cinq mots les plus fréquemment choisis ont été curiosité (N=95, 57,93%), plaisir (N=83, 50,61%), esprit critique (N=64, 39,02%), communication (N=61, 37,20%) et persévérance (N=57, 34,76%) (voir Figure 2).

¹ Projet de recherche « Digitalisation et formation : évolution du sentiment de compétences numériques des étudiant·e·s avant et après le confinement » (2021-2023), domaine Innovation dans l'enseignement et l'apprentissage, à la HEP-BEJUNE





1



2

L'équipe de chercheur·e·s a vérifié l'ordre des compétences dans la liste proposée aux étudiant·e·s afin d'écartier la possibilité qu'ils·elles aient sélectionné des mots en haut de la liste par facilité. Après consultation, nous pouvons confirmer que les sélections sont basées sur la signification du mot et non sur sa place dans la liste proposée.

La moyenne entre les deux valeurs (2019 et 2021-22) a été calculée pour chaque compétence afin de constituer une liste des dix compétences primordiales pour la vie active future des élèves selon les perceptions des étudiant·e·s (voir Figure 3).

Nous remarquons à travers ces résultats que les plus sélectionnées sont les compétences *personnelles* comme la curiosité, le plaisir, la capacité à s'adapter, la persévérance, la créativité et l'organisation. Les compétences *sociales* sont également bien représentées avec la collaboration, la communication, l'ouverture à la diversité et l'empathie. Quant aux compétences *techniques*, elles n'apparaissent qu'à une seule reprise, avec l'esprit critique.

Ces résultats montrent une tendance des étudiant·e·s à donner une importance aux compétences personnelles et sociales dans leur enseignement pour favoriser la vie active future de leurs élèves. Effectivement, leurs futur·e·s élèves devront pouvoir développer des compétences leur permettant d'accomplir ce dont les machines sont incapables, tout ce qui ne peut pas être numérisé. Ceci touche en grande partie à la créativité, à la résolution de problèmes et aux compétences sociales. Il n'est donc pas surprenant que les compétences personnelles et sociales soient en bonne position. Comme le souligne Genner (2019), la pensée analytique et l'esprit critique sont indissociables et forment, avec la créativité, les prérequis de toute aptitude à la résolution de problèmes, compétence indispensable pour s'insérer dans la vie active.

Figure 1:
Nuage de mots des compétences en 2019

Figure 2:
Nuage de mots des compétences en 2021-22

	2019	2021-2023	Moyenne 2019+2021-22
1	curiosité	curiosité	curiosité
2	plaisir	plaisir	plaisir
3	esprit critique	esprit critique	esprit critique
4	collaboration	communication	collaboration
5	capacité à s'adapter	persévérance	communication
6	créativité	collaboration	capacité à s'adapter
7	communication	organisation	créativité
8	organisation	capacité à s'adapter	organisation
9	ouverture à la diversité	créativité	persévérance
10	empathie	ouverture à la diversité	ouverture à la diversité

Figure 3:
Classification des dix compétences primordiales pour la vie active future des élèves selon les perceptions des étudiant·e·s (en 2019, en 2021-22 et la moyenne pour 2019 et 2021-22)

3

La fluence en lecture : *une compétence essentielle*

ÉCRIT PAR FLORENCE AUBERT, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT À LA HEP-BEJUNE
ET EMILIE COMTE, ÉTUDIANTE DE LA VOLÉE 2023 EN FORMATION PRIMAIRE

Placée au centre des préoccupations didactiques en Suisse romande, la communication comprend les compétences à comprendre et produire des textes oraux et écrits dans la langue de scolarisation (CIIP, 2006, p. 9). L'apprentissage de la lecture représente donc un enjeu démocratique essentiel pour les élèves, citoyennes et citoyens en devenir.

L'acte de lire mobilise de manière simultanée plusieurs opérations intellectuelles que l'on différencie entre :

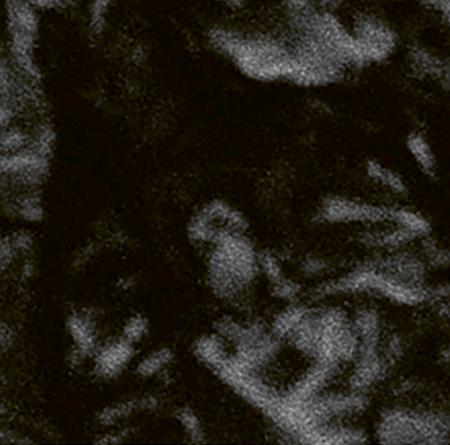
- les opérations cognitives de haut niveau. Elles permettent principalement l'accès au sens, notamment grâce à la compréhension des inférences et à la mobilisation de références culturelles et linguistiques ;
- les opérations cognitives de bas niveau. Elles permettent le décodage par les deux voies complémentaires que sont :
 - la voie directe, dite d'adressage, définie ci-après ;
 - la voie indirecte, dite d'assemblage, qui permet de déchiffrer les mots inconnus en assemblant graphème à graphème, syllabe à syllabe (Chauveaux, 1997 ; Giasson, 2013 ; Goigoux & Cèbe, 2013).

Dans le cadre d'un mémoire de bachelor, une recherche a été menée par une étudiante au sujet de l'une de ces deux compétences de décodage essentielles en lecture : la fluence. Prescrite par le Plan d'études romand (PER), la fluidité doit être développée chez les élèves, en termes de vitesse et de précision.

La fluidité correspond au volume de mots disponibles chez un individu par la voie d'adressage, c'est-à-dire dans le stock des mots identifiables immédiatement, sans décodage graphème par graphème. Plus cette voie d'adressage est vaste, plus la vitesse de lecture est élevée. Plus la vitesse de lecture est élevée, plus la compréhension est efficace. Il s'agit donc d'une compétence essentielle à faire acquérir aux élèves durant toute leur scolarité, d'autant plus qu'il a été montré que cette automaticité de la reconnaissance des mots et la vitesse de déplacement dans un texte participent à rendre la lecture agréable, intéressante et utile (Pourchet & Zorman, 2008, p. 9).

Le moyen pour l'enseignant-e et pour l'élève de mesurer si la fluence en lecture progresse, c'est d'effectuer à la fois des tâches d'entraînement et des évaluations successives qui mesurent la vitesse et le nombre de mots lus correctement. La lecture étant une opération mentale, l'accès au niveau de compétence des élèves en décodage par la voie d'adressage ne peut donc se faire que via la lecture à voix haute.

Le nouveau moyen d'enseignement romand pour le français (MER) utilisé depuis le mois d'août par les enseignant-e-s de 5^e année prévoit des tâches ritualisées pour entraîner la fluence. Intitulé *Lecture fluide*, ce volet du MER 5^e se présente sous la forme de deux types d'activité : *Lecture accompagnée* et *Lecture en ateliers*. C'est ce second type d'activité qui a été expérimenté dans le cadre de cette recherche. Les ateliers conduisent les élèves à travailler à plusieurs et à observer leurs pairs au moyen d'une feuille de suivi remplie à chaque exercice de lecture chronométrée.



Échelle de fluence ?

L'échelle de fluence en lecture développée par Cogni-Sciences, le Laboratoire des sciences de l'éducation (LSE) et l'Université Pierre-Mendès-France (UPM) (2008) permet, à partir du score des élèves en nombre de mots correctement lus par minute (MCLMF), d'établir un classement sur 100 élèves.

Le 90^e percentile correspond ainsi au score de MCLM de l'élève qui a le 90^e meilleur MCLM sur les 100 élèves représentatif-ive-s (p. 4). Les quelques élèves testé-e-s dans la recherche de l'étudiante ont donc pu être situé-e-s de manière précise grâce aux tableaux établis à large échelle en France.

Le dispositif permet donc aux élèves et à l'enseignant-e d'observer les progrès au fil des ateliers. C'est cette progression qui a été mesurée par l'étudiante dans le cadre de son mémoire de bachelor.

La récolte des données s'est déroulée en trois temps :

évaluation *ante* • expérimentation des ateliers du MER • évaluation *post*

Pour l'évaluation *ante*, les élèves lisent un premier texte à voix haute, toutes et tous le même. Ce texte imposé permet de situer leur niveau en fluence au moyen d'un outil développé en 2008 par trois institutions françaises : Cogni-Sciences, le Laboratoire des sciences de l'éducation (LSE) et l'Université Pierre-Mendès-France (UPMF).

Les résultats de l'étude de 2008 avaient montré que les élèves dont le MCML était inférieur ou égal au 15^e percentile rencontraient des difficultés importantes en lecture alors qu'une performance supérieure ou égale au 30^e percentile en fluence ne handicapait plus l'élève pour la compréhension (ibid., p. 12). Ces constatations ont rejoint ce qui a pu être observé dans la classe d'expérimentation chez quatre élèves en difficulté dont le percentile s'est avéré égal à 5 seulement (Figure 1).

Après les évaluations *ante*, les ateliers du MER ont été expérimentés durant deux mois en classe, à raison d'une fois par semaine.

Pour terminer, l'évaluation *post*, également réalisée par les trois instituts français précités, a permis la récolte des données à comparer avec l'évaluation *ante*.

Les résultats (Figure 1) montrent une progression du nombre de mots lus correctement par minute chez l'ensemble des élèves ayant participé à l'expérimentation, la plus forte augmentation se situant chez les élèves les plus en difficulté. Cependant, cette augmentation du MCLM ne permet pas un passage au percentile supérieur, sauf chez un élève qui passe de 5 à 15. Les deux mois d'expérimentation n'auront donc pas permis aux élèves en difficulté de réellement se hisser dans une situation plus confortable en termes de décodage, mais ces données *ante* et *post* permettent tout de même d'envisager une progression optimiste sur un plus long terme.

L'expérimentation des activités de *Lecture fluide* a montré que la ritualisation d'ateliers d'apprentissage et de mesure de la fluence permettait aux élèves de 5^e de progresser dans l'acquisition de leurs compétences en décodage. De plus, il est à relever que l'engouement de la classe pour ce type d'activité ritualisée a été fort, les élèves se sont investi-e-s dans ce qu'elles et ils ont vécu comme un défi personnel, sans compétition ou comparaison avec les autres. Une certaine fierté a émergé chez chacun-e en constatant sa progression en fluence au fil des semaines, développant ainsi l'estime de soi et la motivation intrinsèque (Pourchet & Zorman, 2008, p. 58), deux dimensions essentielles aux apprentissages et révélées grâce à cette recherche.

Élève	Évaluation <i>ante</i> : Texte « Monsieur Petit »		Évaluation <i>post</i> : Texte « Le Géant égoïste »	
	MCLM	Percentile	MCLM	Percentile
Élève 1	97	60	100	80
Élève 2	75	25	88	60
Élève 3	40	5	55	15
Élève 4	23	5	30	5
Élève 5	16	5	23	5
Élève 6	24	5	41	5
Élève 7	124	90	141	100

Figure 1 : Les résultats montrent une progression du nombre de mots lus correctement par minute chez l'ensemble des élèves ayant participé à l'expérimentation

Les savoirs essentiels *résistent* à l'épreuve du temps

ÉCRIT PAR RAPHAËL SANDOZ, PHD EN ÉPISTÉMOLOGIE,
ENSEIGNANT, DIPLÔMÉ DE LA HEP-BEJUNE EN 2023



La connaissance, allégorisait Descartes, est comme un arbre puisant dans ses racines la matière nutritive nécessaire à son développement. Semer les graines du savoir hors du terreau fertile qui les a fait germer n'est guère fructueux : n'est-ce pas préférable de cultiver l'intérêt des jeunes pour la science sur le terrain où elle a pris naissance ?

C'est parce qu'ils résistent à l'épreuve du temps que certains éléments de la connaissance méritent le titre de « fondements » indispensables à l'intellection d'une science. La physique et les mathématiques, en particulier, ont progressé par étapes successives, en passant du simple au composé selon un principe de complexité croissante. Ce n'est qu'en suivant la même démarche que ces sciences peuvent être enseignées, en débutant par un exposé de leurs fondements, établis il y a souvent plusieurs siècles. Or, cette dette envers le passé n'est pas toujours pleinement assumée : tournés vers l'avenir, certains enseignants et enseignantes se refusent à professer de la « vieille science », d'où leur tendance à dépouiller de sa dimension historique l'enchaînement des idées ayant mené à l'acquisition du savoir, lequel se trouve alors réduit à son expression formelle la plus abstraite et la plus aride. Pourtant, plusieurs études (Kuhn, 1990 ; Machamer, 1998 ; Heilbron, 2001 ; Matthews, 2017) ont souligné les apports didactiques d'une culture scientifique alimentée par l'histoire et irriguée par l'épistémologie, une approche qui remplit en particulier les fonctions suivantes :

1) Fonction motivationnelle : Exposer les notions scientifiques dans un contexte historique permet de rendre la matière moins abstraite, plus humaine, et de lui donner un sens contribuant à éveiller l'intérêt des élèves (en particulier lors d'un « blocage » vis-à-vis des mathématiques).

2) Fonction mnémotechnique : L'esprit humain est particulièrement réceptif aux histoires et aux récits exprimés de façon narrative (Bruner, 2002). Par conséquent, exposer un contenu scientifique dans son contexte historique facilite sa mémorisation.

3) Fonction cognitive : De nombreux psychologues, suivant une ligne piagétienne, estiment que le développement cognitif de l'élève apprenant la science repasse en général par les mêmes étapes que celles que l'on peut observer dans l'histoire des idées (Siegel, 1982 ;

Gauld, 1991). Comte l'avait déjà pressenti, lorsqu'il affirmait que « le point de départ de l'espèce a dû nécessairement être le même que celui de l'individu » (Comte, 1842, t. 6, p. 85). L'histoire des sciences opère ainsi une médiation entre la psychologie de l'élève et la logique de l'enseignant-e (Duhem, 1906).

4) Fonction épistémologique : Selon les termes de la célèbre distinction de Reichenbach (1938), tandis que l'enseignant-e évolue dans un « contexte de justification », les élèves sont placé-e-s dans un « contexte de découverte », à l'instar des savant-e-s du passé. Instruite des difficultés rencontrées par ceux-ci, l'histoire des sciences aide à diagnostiquer les obstacles épistémologiques qui s'opposent à l'apprentissage.



ENSEIGNER LA SCIENCE DANS SON CONTEXTE HISTORIQUE

5) Fonction méthodologique : Enseigner un contenu de savoir — forcément limité — n'est pas suffisant ; il importe surtout que les élèves soient initié·e·s à la démarche scientifique et apprennent comment elle se distingue des autres activités humaines (Allchin, 1997). À cet égard, l'histoire des sciences fournit un modèle, enseigne comment les savant·e·s procèdent pour faire des découvertes, aidant de ce fait à une pleine compréhension de la méthode scientifique.

6) Fonction constructiviste : En tant que support d'un questionnement des élèves sur les erreurs des savant·e·s du passé et des moyens d'y remédier, l'histoire des sciences convient particulièrement bien à une approche pédagogique constructiviste (Herget, 1990 ; Noal, 1997 ; Nussbaum, 2005).

7) Fonction articulatoire : L'histoire et la philosophie des sciences aident l'enseignant·e à maîtriser les structures articulatoires de sa discipline : qu'est-ce qu'une explication scientifique ? Une loi de la nature ? Une relation causale ? Une bonne maîtrise de ces fondements épistémologiques est aussi indispensable à l'enseignement des sciences que la grammaire l'est à la littérature (Matthews, 1990).

8) Fonction critique : L'histoire et la philosophie des sciences aident à développer le sens critique des élèves. En leur faisant prendre conscience que la science évolue au cours du temps, l'approche historique les incite à une attitude plus prudente et réfléchie à son égard, qui contribue à lutter aussi bien contre le scientisme dogmatique que contre les superstitions et les pseudo-sciences (Martin, 1994 ; Allchin, 2004).

9) Fonction sociologique : En ouvrant un espace de discussion sur la place de la science dans la société, l'« approche contextualiste » permet d'aborder des questions éthiques (Martin, 1986 ; Reiss, 1999) ou de discuter des apports historiques d'autres cultures au développement des idées.

10) Fonction interdisciplinaire : Aborder des thèmes historiques et philosophiques durant les cours de science permet d'établir des liens avec d'autres disciplines (Jordan, 1989), ce qui favorise ainsi l'acquisition de compétences transversales et contribue à renforcer la culture générale des élèves.

Étant donné les avantages pédagogiques d'un enseignement des sciences consolidé par l'histoire et l'épistémologie, on pourrait s'attendre à ce que cette démarche soit fréquemment mobilisée sur le terrain. Or, en effectuant un sondage auprès des enseignant·e·s de l'espace BEJUNE (Sandoz, 2023), nous avons pu constater que cette approche reste singulièrement peu répandue actuellement, un résultat corroboré par une étude menée à plus large échelle (Henke & Höttecke, 2015, p. 349). L'analyse des réponses à notre questionnaire (Sandoz, 2023, annexe A) nous a permis d'identifier comme principale cause de cet état de fait un manque de formation des enseignant·e·s en histoire et en épistémologie des sciences, qui nous paraît regrettable.

N'est-ce pas essentiel de fournir aux élèves ces importantes clés d'interprétation de la démarche scientifique ? Transmettre une science sans contexte en ruine le sens.

Petites considérations éthologiques sur l'apprentissage... à méditer

ÉCRIT PAR MAUD LEBRETON REINHARD,
PROFESSEURE À LA HEP-BEJUNE

En étudiant le comportement des animaux, l'éthologie génère un savoir qui construit autant l'identité de l'animal que celle de l'homme. Elle partage étroitement avec l'anthropologie le projet de se garder de toute spéculation qui placerait un échafaudage théorique au début ou à la fin d'une réflexion pour tomber dans une démarche tautologique, c'est-à-dire qui n'a de but qu'elle-même.

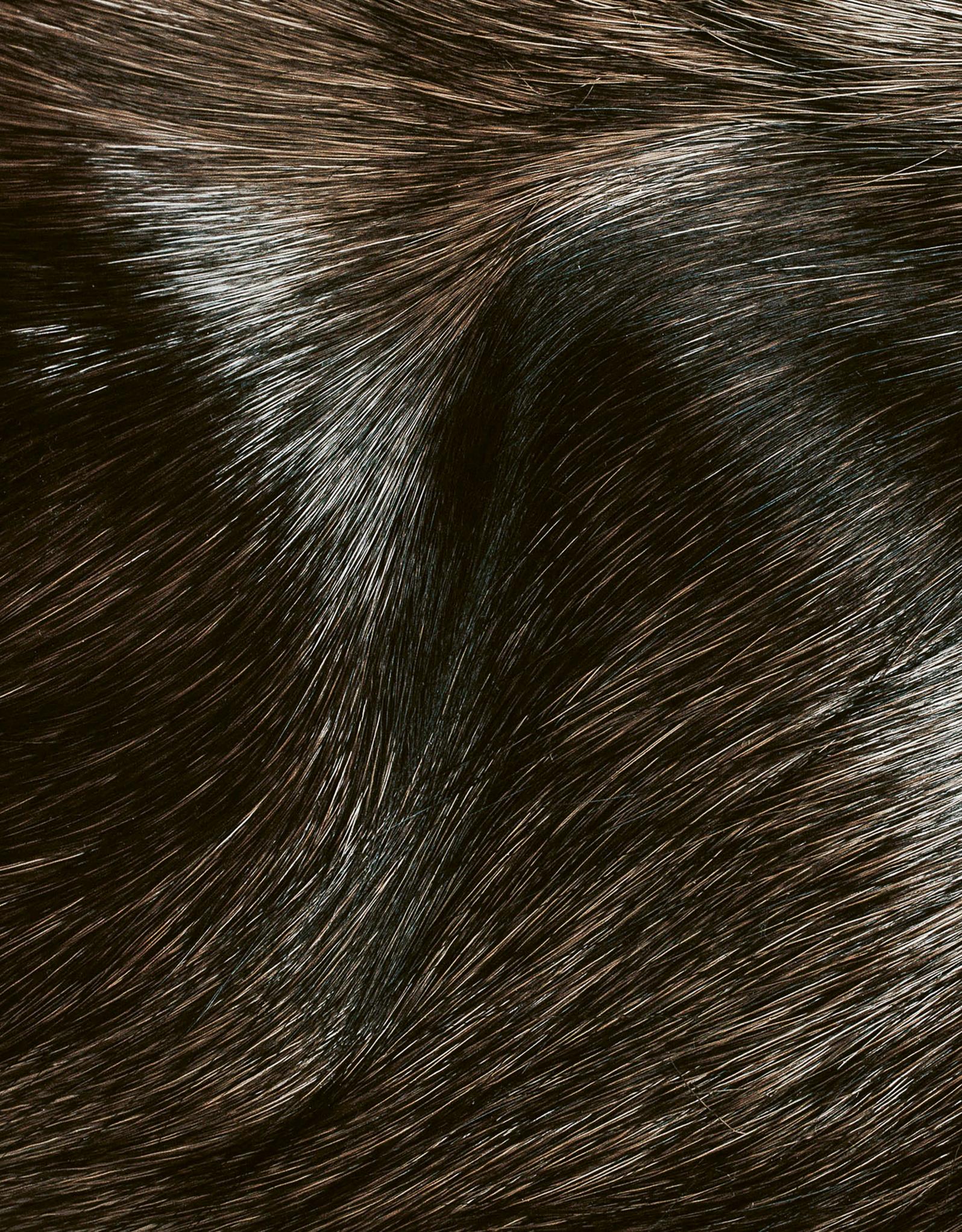
Sur le phénomène d'acquisition de connaissances et de compétences, elle observe et décrit que :

- la finalité de l'apprentissage est de s'adapter à son **milieu**
- l'apprentissage est impossible sans **stimulus**
- l'apprentissage est synonyme de **nouveau** stimulus
- il y a apprentissage quand la réponse **renforce** les prochaines réponses au même stimulus
- plus le stimulus est suivi d'un événement différent, plus grande est l'**investigation**
- la proximité avec une situation connue augmente la **rapidité** de la réponse au stimulus
- le contraire de l'apprentissage est l'**évitement**
- l'exposition à un stimulus identique diminue l'investigation jusqu'à faire **disparaître la réponse**

Despret, V. (2006)
Anthropo-éthologie des non-humains politiques
Social science information, 45(2), 209-226

Petitot, A. (2022)
Apprentissage et intelligences du vivant
Éducation et sociétés, (2), 115-147

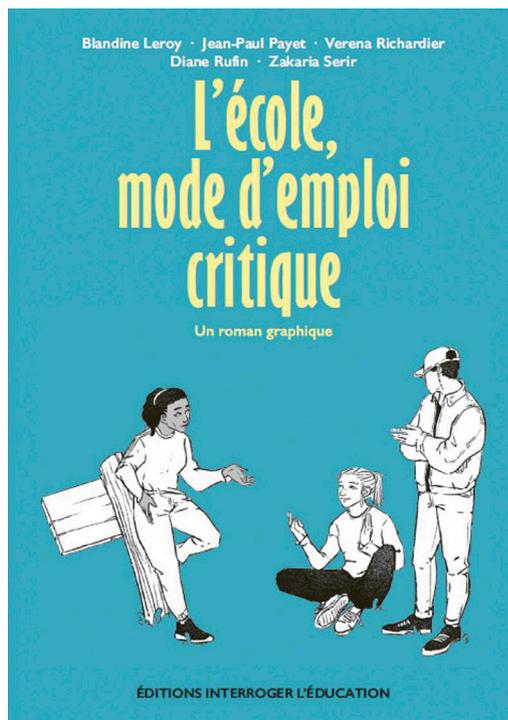
Vauclair, J., & Kreutzer, M. (2017)
L'Éthologie cognitive
Éditions de la Maison des sciences de l'homme



LE PLEIN DE RESSOURCES

L'école, mode d'emploi critique (2023)

B. Leroy, J.-P. Payet, V. Richardier, D. Rufin, Z. Serir.
Éd. Interroger l'éducation, Université de Genève.
ISBN: 978-2-940655-05-2

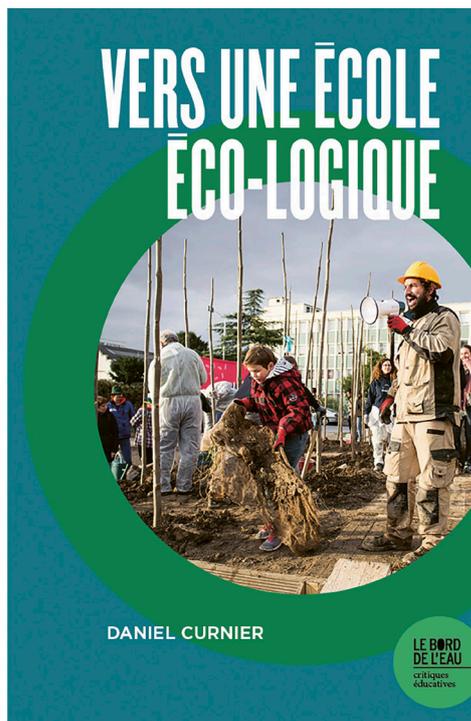


La lecture nous plonge au cœur d'un cours de sociologie de l'éducation pour expérimenter et questionner l'école avec les étudiantes et les étudiants, et peut-être imaginer l'école autrement dans une véritable perspective critique. Ce livre présente de manière dynamique des théories et des concepts sociologiques, telle une invitation à repérer et comprendre les mécanismes sociaux inégalitaires à l'œuvre dans le fonctionnement ordinaire de l'école.

En donnant du sens à des expériences et parcours individuels qu'il replace dans des dynamiques collectives, l'ouvrage propose un mode d'emploi critique de l'école pour mieux fonder une réflexion collective sur sa nécessaire transformation au regard des principes de justice sociale et d'égalité.

Jean-Paul Payet est professeur de sociologie de l'éducation à l'Université de Genève.

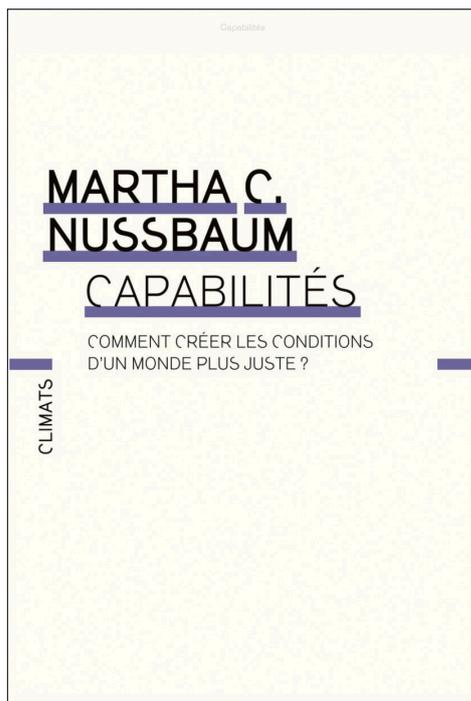
Verena Richardier est sociologue. Depuis plusieurs années, elle explore les chemins qui mènent du savoir au dessin – et inversement. Partant d'un cours d'introduction à la sociologie de l'éducation à l'Université de Genève, les auteurs et autrices ont imaginé un récit graphique présentant à la fois la démarche du cours et des extraits de son contenu.



Vers une école éco-logique (2021)

D. Curnier
Éditions Le Bord de l'Eau
ISBN : 978-2-3568775-43

Daniel Curnier vise à engager l'école sur la voie de la transition écologique. Comme il l'écrit, « l'école est à la fois le produit et le lieu de la reproduction de la culture dans laquelle elle s'inscrit ». L'ouvrage propose des pistes concrètes menant à l'enseignement interdisciplinaire pour appréhender dans toutes ses dimensions (économique, sociologie, psychologique, biologique...) la problématique climatique qui doit être contextualisée pour être enseignable. Le vœu le plus pieu formulé est celui de réenchanter les enseignements pour éduquer à la positivité de notre condition commune de terriens.



Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ? (2012)

M. Nussbaum
Flammarion
ISBN : 978-2-08-127077-0.

La philosophe Martha Nussbaum propose ici une réponse pragmatique à la question de ce qui peut constituer les capabilités. Dix capabilités forment le seuil minimum d'une véritable politique publique et sociale (la vie, la santé du corps, l'intégrité du corps, les sens (associés à l'imagination et la pensée), les émotions, la raison pratique, l'affiliation, les autres espèces, le jeu, le contrôle sur son environnement). Minimum de la dignité humaine, de ce qu'une personne est à même d'être et de faire, leur absence nous rend indignes. Cet ouvrage, non spécifique à l'école, pose toutefois la question de l'essentiel dans la justice comme dans l'enseignement et interroge nos rapports à l'environnement.



...EN CLASSE

//

Au-delà d'une matérialité, la création d'un livre à l'école révèle bien toute la complexité des objets de savoirs abordés avec les élèves, par exemple : caractéristiques d'un genre textuel en particulier, cohérence textuelle, anaphores et autres inférences, mais aussi complémentarité versus disjonction du texte et de l'image...

Des dimensions au service de la compréhension. L'élaboration d'un livre nécessite, à n'en pas douter, des actes d'enseignement pour que des sujets lecteurs-scripteurs se trouvent en situation d'apprentissage.

Christine Riat
professeure à la HEP-BEJUNE

Créer un livre en classe

Créer un livre de A à Z avec les élèves, c'est le projet participatif mis en place avec succès par Alexia Jelmini Frascotti, enseignante de 3-4H au collège du Landeron. Un projet qui s'inscrit pleinement dans le processus d'apprentissage de la lecture.

Inventer un scénario, des personnages, imaginer des dialogues... les élèves de 3P d'Alexia Jelmini Frascotti ont été largement mis à contribution lors de la création d'un projet d'ouvrage qui, finalement, a pris la forme d'un joli livre illustré.

Pour commencer, il a fallu choisir un thème : c'est un événement-incident significatif de la vie de la classe, travaillé en FGE (formation générale), lié à la difficulté d'admettre une erreur ou de la reporter sur un tiers, qui a guidé ce choix. Après concertation, les enfants ont souhaité que les héros soient des animaux et ont voté pour retenir les plus sollicités. « Nous avons ensuite, toujours en collectif, essayé de faire un découpage de l'histoire en plusieurs saynètes, raconte Alexia Jelmini Frascotti.

Nous avons suivi un certain ordre, tel que : d'abord... ensuite, puis, c'est alors, et après, ensuite et finalement, les connecteurs qu'il faut appréhender pour construire les événements dans une histoire. » Puis, par deux et par affinité, les enfants ont essayé de mettre en scène des parties de l'histoire, en se limitant à faire parler les animaux. L'enseignante précise : « Une phrase ou deux, sans narratif : une écriture émergente spontanée. »

Alexia Jelmini Frascotti a dessiné leurs idées sur une tablette numérique, ajustant la mise en scène, soumettant ensuite le résultat aux élèves, enthousiastes de voir l'histoire évoluer au fil des dessins. Les enfants étaient très demandeur·euse·s : chaque semaine, de nouvelles idées et propositions enrichissaient l'échange. « Il fallait suivre pour produire aussi de mon côté, mais c'était si stimulant et tellement attendu, confirme l'enseignante. Tous les aspects en lien avec l'apprentissage de la lecture, le code, les sons de la langue, le vocabulaire, les lettres, la structure de la phrase, la ponctuation, ont été abordés. »

D'autres choix ont encore demandé concertations et votes, tels que la page de couverture, le titre, ou les informations devant figurer sur la quatrième de couverture. Alexia Jelmini Frascotti a ainsi pu créer un livre numérique, grâce à l'application « Book Creator », complété par l'enregistrement sonore de chaque texte lu par ses auteur·e·s. Le lien vers l'e-book a été envoyé aux familles et trois livres photos ont été imprimés en différents formats.

Le livre terminé, l'enseignante a été face à un dilemme : « Une fois l'objet livre reçu, j'ai été confrontée à l'envie des élèves d'en avoir un pour eux. Mais le coût était bien trop élevé pour le réaliser sous cette forme pour chacun·e. » Après avoir frappé à plusieurs portes, c'est un imprimeur généreux, enthousiasmé par le projet, qui a offert l'impression d'un livret à chaque élève. « Je mène souvent des projets, mais qui n'ont pas de coût autre que ma sueur, et là, ce n'est évidemment jamais un problème. Je relève toutefois que ma direction était en soutien et en recherche de solutions, elle aussi. J'étais cependant prête à assumer jusqu'au bout, et ce, même financièrement pour être dans la cohérence du projet. »

La création de l'ouvrage a pris deux mois, une période durant laquelle les élèves ont beaucoup appris. « Les enfants ont vraiment vécu une forme de libération. Ne pas connaître le code n'était pas, ou plus, un problème », souligne Alexia Jelmini Frascotti. Celle-ci relève certains aspects fondamentaux abordés lors de ce projet : « Tout projet participatif de ce type permet la cohésion du groupe, oblige à une certaine autodiscipline, apprend le respect des idées, renforce les compétences des un·e·s et des autres, met en lumière des enfants qui, parfois, sont plus discrets, voire plus en difficulté. » La collaboration a permis de mettre du sens à tous les niveaux de la création, de faire des liens, d'organiser et de structurer une pensée ou une suite d'idées. « Ce n'est un secret pour personne qu'un·e enfant qui est valorisé·e, intégré·e dans une dynamique créative collaborative à part entière, poursuit plus sereinement ses apprentissages et surtout acquiert une certaine confiance en lui. Et de restituer ce travail dans un bel objet nourrit l'envie de continuer à apprendre », conclut l'enseignante.

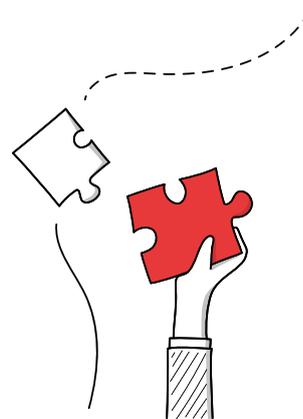


La classe de 3-4H d'Alexia Jelmini Frascotti au collège du Landeron.

Le texte libre dans la pédagogie

Célestin Freinet

Le pédagogue défend le «texte libre», qui «résume à lui seul toute la pédagogie de Freinet». Le texte libre (ou libéré) est l'expression d'un sujet, l'enfant, au centre de la relation pédagogique et des apprentissages. Célestin Freinet vante dès lors les mérites de l'usage de l'imprimerie à l'école. Dans sa classe, chaque élève rédige et crée son «livre de vie» imprimé chaque année. Un texte au moins s'ajoute chaque jour de quelques lignes. Autour de la machine à imprimer, la classe coopère pour choisir les polices de caractères, la disposition, le travail est réparti en fonction de l'âge des enfants et la page de chaque élève s'ajoute au «livre de vie» (Saint-Fuscien, 2017). Ainsi, son épouse, Élise Freinet, défend l'idée que «toute expérience vécue, pour peu qu'elle anime de façon profonde la personne, qu'elle se manifeste de façon forte sur le plan émotionnel, est peut-être aussi d'emblée, et sans plus d'intermédiaire, une expérience littéraire» (Vergnioux, 2005, p. 92). Elle entame un «Livre de vie de la classe», dès 1924 et avec un instituteur du Finistère, dans lequel poésie et descriptif s'accordent sans frontière de genre. On y lit «ce qu'on mange à Bar-sur-Loup!... Comment on travaille dans les champs... Ce qu'on récolte, ce qu'on fabrique» (Vergnioux, 2005, p. 92).



//

Selon Freinet,
par la création d'un livre :

**L'élève est au centre
des apprentissages**

**Le sujet libre permet
la construction de l'identité
et l'autonomie**

**S'exerce la pédagogie
par projet
(avec travail différencié)**

**Le processus de publication
devient un moyen de
coopérer**

Images extraites de la brochure
«Texte libre» de Freinet

CRÉDIT IMAGE: INSTITUT
COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE
MODERNE

« L'école est un vrai plaisir »

Instituteur à l'école primaire de Serrières puis dans un collège de Neuchâtel, membre du club des cinéastes amateurs de cette même ville, Emmanuel Zürcher (1903-1962) intégra le cinéma à son enseignement. La réalisation du film *L'école est un vrai plaisir* lui fut ainsi longtemps attribuée alors qu'elle est l'œuvre de Jean Monnier (1898 - 1979), négociant à Chézard-Saint-Martin.

La première projection de *L'école est un vrai plaisir* eut lieu le 4 février 1933, à Serrières.

La *Feuille d'Avis de Neuchâtel* souligne le caractère novateur des moyens didactiques employés :

M. Zürcher a une conception toute particulière de l'école et de l'enseignement: rattacher l'école à la vie; apprendre en vivant; harmoniser la vie et l'éducation.

Et cela est vrai par l'adoption de l'imprimerie à l'école, du cinéma, de la radio, de la machine à écrire qui sont les auxiliaires indispensables de l'enseignement; [...] Le collège de Serrières édite un petit journal, Le poussin, (avec l'assentiment et sous le contrôle des autorités scolaires) qui contient des travaux d'enfants de tous les âges.

M. Zürcher est un maître révolutionnaire (dans le bon sens du mot) et singulièrement novateur; [...]

Ce que nous avons pu constater, c'est qu'[il] respecte l'école traditionnelle et cherche à l'orienter dans une autre direction tout en obtenant de ses petits amis une discipline remarquable et librement consentie. (FAN, 7 février 1933, p. 8).

L'école est un vrai plaisir représente un témoignage rare de l'application, dans un cadre officiel, d'une pédagogie basée sur l'expression libre, inspirée par Célestin Freinet (1896-1966).

Aude Joseph, resp. du DAV et auteure de «Neuchâtel, un canton en images»
Éditions Attinger, Hauterive, Institut neuchâtelois, Neuchâtel, 2008



**ROGER IMPRIME
ACTIVEMENT**

Images extraites du film de Jean Monnier

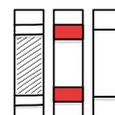
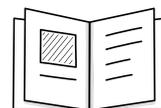
CRÉDIT IMAGE: DAV, LA CDF

Le film

L'école est un vrai plaisir
est déposé aux archives
du Département audiovisuel
de la Bibliothèque de la
Ville de La Chaux-de-Fonds
(DAV). Il est visible sur
la plateforme YouTube
du DAV.



UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES



Exposition « Ma petite histoire de l'art »

ÉCRIT PAR SOPHIE GOLAY GASSER

Quel titre imposant et ambitieux que voilà ! Et si, plutôt que de se plonger dans une impossible liste exhaustive de noms et de dates, nous partions en balade, au pays de la beauté et de l'émotion ?

Dans cette exposition, il est proposé aux enfants de déambuler au milieu de postes interactifs pour aller à la rencontre d'œuvres artistiques aussi variées que fascinantes. Ils·elles chemineront ainsi en compagnie d'artistes tels que Léonard de Vinci, Gauguin, Picasso, Hokusai, Giacometti ou encore Ben, et voyageront avec curiosité à travers les époques, d'un domaine artistique à l'autre et de style en style.

Cette exposition, réalisée par le programme d'éveil culturel de la Vallée de la Jeunesse en collaboration avec le Museo in Erba de Lugano, est une invitation à découvrir le monde de l'art, dans toute sa diversité. À travers son activité favorite, le jeu, l'élève se sent acteur·trice de sa propre initiation, son imagination est stimulée et c'est sans contrainte qu'il·elle peut découvrir les différentes thématiques proposées. Les 14 tables qui composent l'exposition proposent des activités variées, comme autant de touches de couleur piquant la curiosité.

L'interprétation intellectuelle des œuvres n'est que peu abordée, elle pourra être reprise plus tard à l'âge adulte, de manière autodidacte ou guidée. À cette occasion peut-être, le souvenir émotionnel de cette première expérience enfantine s'animera à nouveau. C'est donc bien à un petit voyage initiatique artistique que vous êtes conviés en toute légèreté !



Embarquement à :

Delémont

du 27 février au 5 mai 2024

Vernissage le mardi 27 février à 17h30

La Chaux-de-Fonds

du 14 mai au 12 juillet 2024

Vernissage le mardi 14 mai à 17h30

Bienne

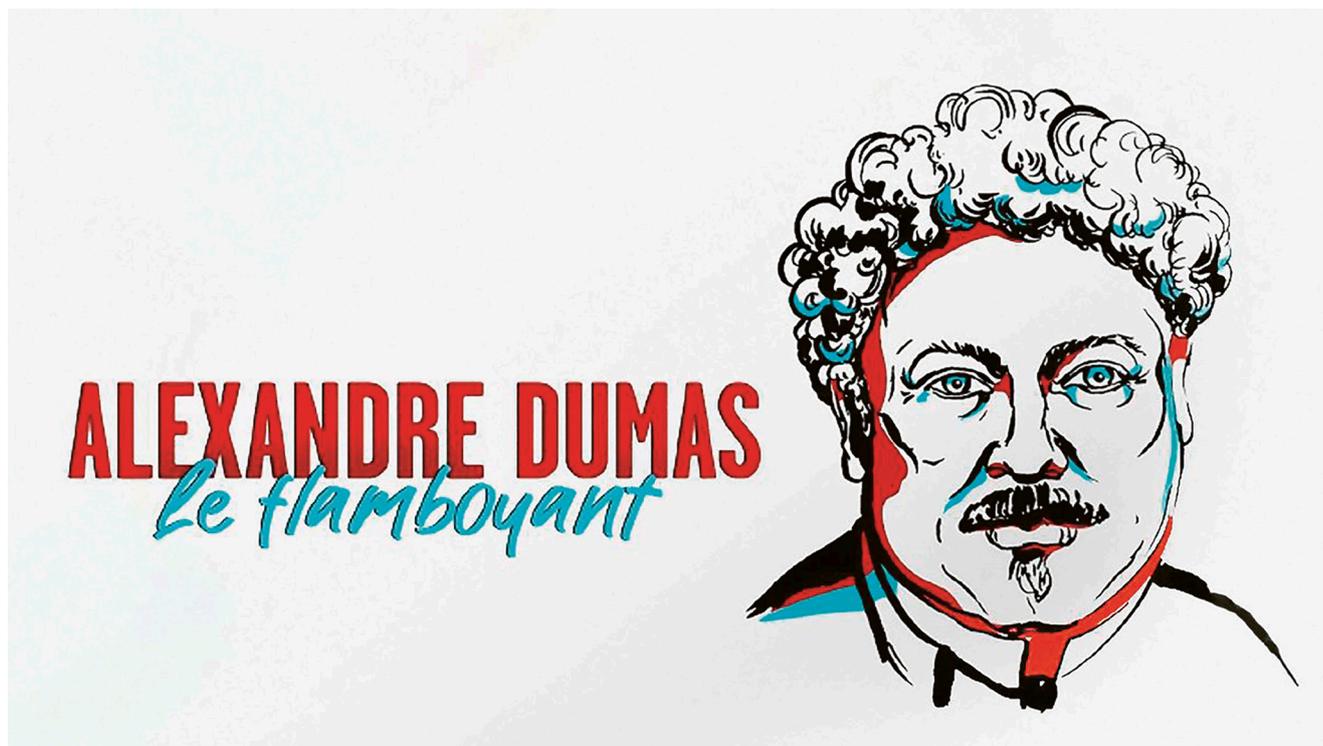
du 27 août au 1^{er} novembre

Vernissage le mardi 27 août à 17h30

Documentaire

« Alexandre Dumas le flamboyant »

ÉCRIT PAR ALINE-SOPHIE URFER



Alexandre Davy de La Pailleterie est en fuite vers Bruxelles. Il espère pouvoir échapper à ses créanciers. Ses châteaux et son théâtre ont été vendus, il est en faillite personnelle. Incroyable retournement de situation pour cet homme qui n'est autre qu'Alexandre Dumas, pourtant au sommet de sa gloire littéraire.

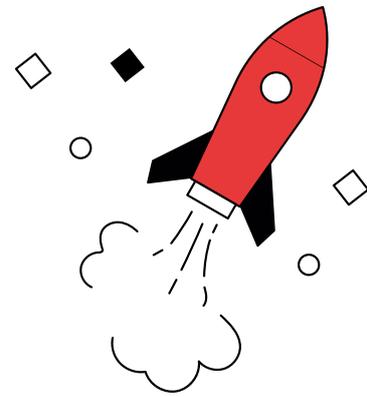
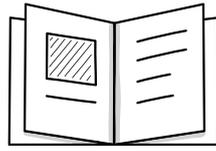
Alexandre Dumas le flamboyant est un documentaire de cinquante minutes qui se concentre sur une dizaine d'années de la vie de cet écrivain de génie, né en 1802 et fils du premier général noir français. Une vie palpitante, à l'image de celle de ses personnages de romans historiques, tels le comte de Montecristo ou D'Artagnan.

Saviez-vous qu'avant de devenir romancier, il a d'abord conquis la haute société parisienne avec ses pièces de théâtre ? Auréolé de gloire et de richesse, Alexandre Dumas est aussi un flambeur qui vit dans l'extravagance

et voyage beaucoup. À Marseille, il tombe sur un livre à la bibliothèque qui retrace la vie d'un mousquetaire du roi Louis XIII. Il l'emprunte et ne le rapportera jamais. Ce sera l'inspiration pour son plus grand roman : *Les Trois Mousquetaires*.

Par tranche quotidienne dans les journaux, la publication de ses romans engendre une révolution du monde littéraire. Car son écriture est avant tout visuelle. Il a le sens de la mise en scène et de la narration. Dumas est le précurseur de la fiction au cinéma telle qu'on la connaît aujourd'hui.

Entre extraits des nombreux films tirés de ses romans et interviews d'historiens, Jean-Frédéric Thibault et Arnaud Xainte nous racontent un pan de la vie flamboyante de cet homme qui a aussi rédigé un « Grand dictionnaire de la cuisine ».



Lire en classe

Robots

(Suzanne Bogeat, Floriane Ricard)

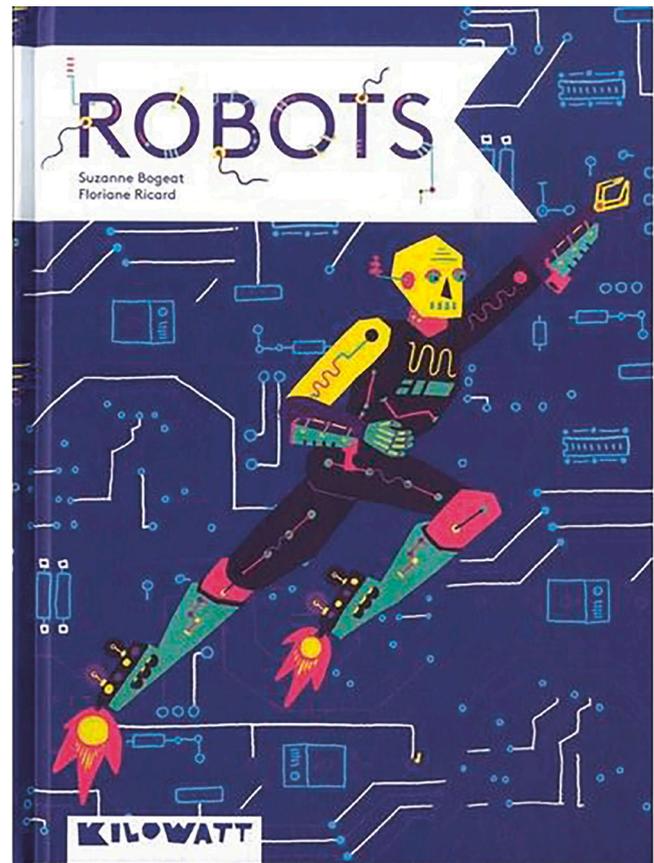
ÉCRIT PAR CLOÉ ROBERT

Mentionné pour la première fois dans la pièce de théâtre *R.U.R.*, le nom « robot » s'est rapidement popularisé. Hostile dans *2001, l'Odysée de l'espace*, bienveillant dans *Wall-E* ou indicateur d'avancement technologique dans *Goldorak*, le robot est une constante de la science-fiction. Il reste, encore aujourd'hui, très prisé avec des titres comme *Green mechanic* et *PB3 et la veste de Chloé*.

Mais ces représentations reflètent-elles notre réalité ?

Des automates de l'Antiquité aux machines industrielles, ces objets existent depuis longtemps. L'arrivée des robots dans le monde varie en fonction des cultures. Utilisé couramment comme aide et accompagnant autant pour les enfants que pour les médecins, le robot aide et émerveille avec ses capacités actuelles.

Les auteurs proposent d'en apprendre davantage sur ces technologies si familières mais encore méconnues et sous- ou surestimées. Ce livre intitulé sobrement *Robots*, réservé aux enfants, présente l'évolution des robots et leurs différentes fonctions au sein de la vie quotidienne. Avec ses textes courts et remplis d'illustrations, il est une introduction parfaite pour les petits curieux et curieuses de technologie.



Technique

Miniature, mais de grandes possibilités

ÉCRIT PAR ALINE-SOPHIE URFER

C'est un petit bijou technologique. La caméra Osmo Pocket prend moins de place dans votre poche que votre téléphone. Elle est munie d'un stabilisateur mécanique sur trois axes et tient dans la paume de la main.



Ces caméras sont à emprunter auprès du Service technique dans les trois médiathèques de la HEP-BEJUNE.

C'est une demande qui est régulièrement faite au Service technique : « Avez-vous un stabilisateur ou quelque chose qui permet de faire des travellings ? » La caméra Osmo Pocket remplace avantageusement des accessoires lourds et compliqués à mettre en œuvre.

Les animateurs socioculturels de la Ville de La Chaux-de-Fonds réservent régulièrement du matériel audio et vidéo auprès des médiathèques HEP-BEJUNE. Simon Thévenaz s'occupe notamment du projet cinéma destiné aux adolescent·e·s. « Au début, nous nous servions de la caméra Osmo principalement pour réaliser des travellings stables. Elle permet en effet de ne pas devoir utiliser des stabilisateurs pour filmer ce genre de scène. Depuis la découverte de ce matériel, nous nous en servons de plus en plus et cette année, j'ai utilisé uniquement cette mini-caméra pour toute la réalisation. »

Même si l'appareil est muni d'un écran tactile, jugé parfois trop petit pour une utilisation aisée, nous le fournissons avec un iPod qui se fixe dessus et donne accès à toutes sortes de réglages grâce à son application dédiée. Gros avantage, la caméra dispose d'adaptateurs, dont un connecteur pour prise mini-jack qui permet de brancher un micro externe. Simon Thévenaz se montre enthousiaste. « Que ce soit pour des dialogues ou des scènes d'action, elle permet de tourner rapidement sans trop de mise en place et avec un super rendu final : qualité des images (en 4K) et de la prise de son, stabilité et liberté du choix des plans. »

L'outil dispose de plusieurs modes intelligents comme le *time lapse*, le ralenti ou l'ActiveTrack, qui suit automatiquement son sujet, même en mode selfie. L'Osmo est donc idéale pour filmer des activités sportives ou encore une *flash mob*.



QU'EN PENSER... ?

Chaque édition d'*Enjeux pédagogiques* propose la lecture d'un bref extrait d'un texte peu connu ou oublié au sujet de la pédagogie : lecture pour voyager au travers des siècles comme dans l'instant des enjeux contemporains.

Nous vous proposons, pour ce numéro, **Nietzsche** et son *Schopenhauer éducateur*, troisième des *Considérations Inactuelles* publiées en 1874.

**Encore inactuelles ?
Clin d'œil à la thématique du simple et de l'essentiel.**

« Autant de connaissance et de culture que possible, pour cela autant de besoins que possible, pour cela autant de production que possible, pour cela autant de gain et de bonheur que possible. Telle est la formule séduisante. Les adhérents de la culture définiraient celle-ci : l'intelligence que l'on mettrait à accommoder ses besoins et leur satisfaction à l'époque actuelle, en disposant, en même temps, des meilleurs moyens pour gagner de l'argent aussi facilement que possible. Former autant d'hommes que possible qui circuleraient à peu près comme une monnaie à cours, c'est à cela qu'ils viseraient, et, d'après cette conception, un peuple serait d'autant plus heureux qu'il posséderait beaucoup de ces hommes qui circuleraient comme argent courant.

C'est pourquoi les établissements pédagogiques modernes se proposeraient de développer chacun de leurs élèves selon sa valeur, à devenir courant, à l'éduquer de telle sorte qu'il puisse bénéficier, selon la mesure de sa compétence et de son savoir, de la plus grande somme de bonheur et d'avantages. On exige ici que l'individu, appuyé sur une pareille culture générale, soit capable de se taxer exactement lui-même de façon à savoir ce qu'il

doit exiger de la vie. Et, en fin de compte, on affirme qu'il existe une union naturelle et nécessaire « de l'intelligence et de la propriété », « de la richesse et de la culture », mieux encore, que cette union est une nécessité morale. Toute culture paraît répréhensible qui rend solitaire, qui impose des buts plus élevés que l'argent et le profit, qui use de beaucoup de temps. On a l'habitude de calomnier ces façons plus sérieuses de cultiver l'esprit en le traitant d'« égoïsme raffiné » ou d'« épicurisme immoral ». Il est vrai que pour se conformer ici à la mode courante, on prend précisément le contraire, à savoir une culture rapide qui mène à devenir bientôt un être qui gagne de l'argent et que cette culture soit juste assez profonde pour que cet être puisse gagner beaucoup d'argent. On ne permet à l'homme qu'autant de culture qu'il en est besoin dans l'intérêt du profit général et des usages du monde, mais on l'exige aussi de lui. On dit, en résumé, que l'homme a un droit indispensable au bonheur sur la terre, c'est pourquoi la culture lui est nécessaire, mais à cause de cela seulement ! »

(Œuvres complètes de Frédéric Nietzsche, Vol. 5, tome 2, Traduction par Henri Albert, Mercure de France, 1922)



Portrait de Frédéric Nietzsche
réalisé par Edvard Munch (1863-1944)
CRÉDIT IMAGE: PUBLIÉ PAR LE MUSÉE MUNCH
SUR WIKIMEDIA.ORG

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

P. 25

Arendt, H. (1977). *Les régimes totalitaires*. Seuil.

Hadjji, Ch. (2020, 1er Mai). Penser l'après: Pour une école de l'essentiel. *The conversation*.

Morin, E. (1977). *La méthode. Tome 1 La nature de la nature*. Seuil.

P. 33

Conus, X. & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(44), 45-65.

Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211. www.doi.org/10.7202/039032ar

Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance? *Études*, 412(1), 53-63.

Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 337-350.

Périer, P. (2023). Les parents et l'école: un rapprochement ambivalent. *Recherches familiales*, 1(20), 163-174.

P. 39

CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003. www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-declaration

Gilligan, C. (1982/2008). *Une voix différente: Pour une éthique du care*. Flammarion.

Gremion, F., Fuchs-Fateh, A., Rytz, V., & Brügger, V. (2022). Mise en application du Plan d'études romand pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées. Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne. www.bvsa.bkd.be.ch/fr/start/themen/lehrplan-bvsa.html

Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen: verabschiedet von der Plenarversammlung der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz am 14. Mai 2019. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (Hrsg.) www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2021-12/2019_Anwendung%20des%20LP21%20f%C3%BCr%20SuS%20mit%20komplexen%20Behinderungen.pdf

Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Flammarion.

Online etymology dictionary (s.d.). Capable. in *Online etymology dictionary*. Consulté le 5 septembre 2023 sur www.etymonline.com/fr/word/capable

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables. École, emplois, société: pour l'inclusion des personnes handicapées*. Autrement.

Rawls, J. (2009/1971). *Théorie de la justice*. Points.

P. 43

Bellier, S. (2002). *Ingénierie en formation d'adultes. Repères et principes d'action*. Éditions Liaisons.

Buysse, A., Périsset, D. & Renaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 43-63.

Coen, P., Sieber, M. & Lygoura, S. (2019). Chapitre 8. Apports des terminaux numériques dans le processus d'auto évaluation d'enseignants en formation. In Anne Jorro (Ed.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp.117-130). De Boeck Supérieur. www.doi.org/10.3917/dbu.jorro.2019.01.0117

Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P. & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale: les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1-15.

Ouellet, S. (2013). Contribution de l'ergonomie à la conception d'un outil de formation. *Activités*, 10(2).

Rui, S. (2012). Réflexivité. In Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp.21-22). Presses universitaires de France.

Rayou, P. & Véran, J.-P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes portuses? Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46. www.doi.org/10.4000/ries.5777

Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.

Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives en recherche*. Éditions du CRP.

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif: Entre recherche, formation et compétences professionnelles. In B. Wentzel & M'hamed Mellouki (Eds.), *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance, Actes de la Recherche n° 8* (pp. 15-35). Éditions HEP-BEJUNE.

P. 49

Genner, S. (2019). Compétences et valeurs à l'ère numérique. In *Grandir à l'ère du numérique* (pp. 9-15). Rapport à la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse.

Gilbert, P. (2006). La compétence: concept nomade, significations fixes. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12(2), 67-77. www.doi.org/10.1016/j.pto.2006.01.004

Moor, M. & Boéchat-Heer, S. (2023). Sense of self-efficacy in digital skills during teacher training: a post-coronavirus lockdown comparison. In E. Podovšnik, T. De Giuseppe & F. Corona (Eds.), *Handbook of Research on Establishing Digital Competencies in the Pursuit of Online Learning* (pp.136-137). IGI Global. www.doi.org/10.4018/978-1-6684-7010-7.ch008

Perrenoud, P. (2001). Compétences, langage et communication. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, & C. Maeder (Dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, seconde, étrangères* (pp. 17-33). De Boeck-Duculot.

P. 51

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2013). *Lectorino et Lectorinette: apprendre à comprendre les textes narratifs*; CE1/CE2. Retz.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Retz.

Giasson, J. (2013). *La lecture: De la théorie à la pratique*. De Boeck.

Pourchet, M., & Zorman, M. (2008). *Fluence de lecture CP/CE*. Les Éditions de la Cigale.

CIIP (2022). Français 5^e - Lecture fluide. Consulté le 13 octobre 2022 sur: <https://portail.ciip.ch/mer/teaching-mediums/2/frenchs6/ritualised-activity-categories/391>

CIIP (2006). Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande. Orientations. Consulté le 20 août 2022 sur: www.ciip.ch/FileDownload/Get/323

Cogni-Sciences, Laboratoire des sciences de l'éducation & Université Pierre-Mendès-France Grenoble (2008). *E.L.FE: Évaluation de la Lecture en Fluence*. Consulté le 10 octobre 2022 sur: www.cognisciences.com

P. 53

Allchin, D. (1997). The power of history as a tool for teaching science. In A. Dally & T. Nielsen, *Geschichte und Theorie der Naturwissenschaften im Unterricht*. Loccumer Protokolle, 70-98.

Allchin, D. (2004). Pseudohistory and pseudoscience. *Science & Education*, 13(3), 179-195.

Bruner, J. S. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press.

Comte, A. (1842). *Cours de philosophie positive*, tome 6. Bachelier.

Descartes, René (2009/1644). *Les principes de la philosophie*. Vrin.

Duhem, Pierre (1997/1906). *La théorie physique: son objet, sa structure*. Vrin.

Gauld, C. (1991). History of science, individual development and science teaching. *Research in Science Education*, 21(1), 133-140.

Heilbron, John. (2002). History in Science Education, with Cautionary Tales about the Agreement of Measurement and Theory. *Science & Education*, 11, 321-331.

Henke, A. & Höttecke, D. (2015). Physics teachers' challenges in using history and philosophy of science in teaching. *Science & Education*, 24(4), 349-385.

Herget, D. E. (1990). *The History and Philosophy of Science in Science Teaching*. Florida State University.

Jordan, T. (1989). Themes and schemes: A philosophical approach to interdisciplinary science teaching. *Synthese*, 80(1), 63-79.

Kuhn, T. (1990). On Learning Physics. *Science and Education*, 9, 11-19.

Machamer, P. (1998). Philosophy of science: An overview for educators. *Science & Education*, 7, 1-11.

Martin, M. (1986). Science education and moral education. *Journal of Moral Education*, 15(2), 99-108.

Martin, M. (1994). Pseudoscience, the paranormal, and science education. *Science & Education*, 3(4), 357-371.

Matthews, M. R. (1990). History, philosophy and science teaching: A rapprochement. *Studies. Science & Education*, 18(1), 25-51.

Matthews, M. R. (2017). *History, Philosophy and Science Teaching: New Perspectives*. Springer.

Nola, R. (1997). Constructivism in science and science education: A philosophical critique. *Science & Education*, 6(1), 55-83.

Nussbaum, J. (2005). History and philosophy of science and the preparation for constructivist teaching: The case of particle theory. In Joel J. Mintzes, James H. Wandersee, Joseph D. Novak (Eds.), *Teaching science for understanding* (pp. 165-194). Elsevier.

Reichenbach, H. (1938). *Experience and prediction; an analysis of the foundations and the structure of knowledge*. The University of Chicago Press.

Reiss, Michael J. (1999). Teaching ethics in science. *Studies in science education*, 34(1), 115-140.

Sandoz, Raphaël (2023). *L'histoire et la philosophie au service de la didactique des sciences: quels défis pour les enseignants, quels apports pour les élèves?* HEP-BEJUNE, travail de master.

Siegel, H. (1979). On the distortion of the history of science in science education. *Science Education*, 63(1), 111-118.

P. 55

Despret, V. (2006). Anthro-éthologie des non-humains politiques. *Social science information*, 45(2), 209-226.

Petit, A. (2022). Apprentissage et intelligences du vivant. *Éducation et sociétés* (2), 115-147.

Vauclair, J., & Kreutzer, M. (2017). *L'Éthologie cognitive*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.





À (re) découvrir



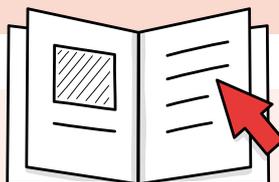
Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Des propositions pour les degrés secondaires.

Jean-Steve Meia, Pascal Carron, Karine Dominé,
François Gremion et David Zappella
ISBN: 978-2-9701472-8-2

Sept pratiques pédagogiques sont présentées dans cet ouvrage, récentes ou plus classiques. Cet exercice de diversification des pratiques n'est pas uniquement une tâche d'articulation entre théories et pratiques pour la formation initiale; il vise aussi à renforcer l'habileté à proposer un enseignement qui prenne en compte les conditions d'exercice de la profession.

Outils

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



Formations

Retrouvez le catalogue des cours de la formation continue online.



Ça vous a plu ?

Il est possible de s'abonner gratuitement à **Enjeux Pédagogiques**. Il suffit d'envoyer un e-mail à publications@hep-bejune.ch ou de scanner le QR Code ci-après :



ISSN 1661-5735



9 771661 573004

41